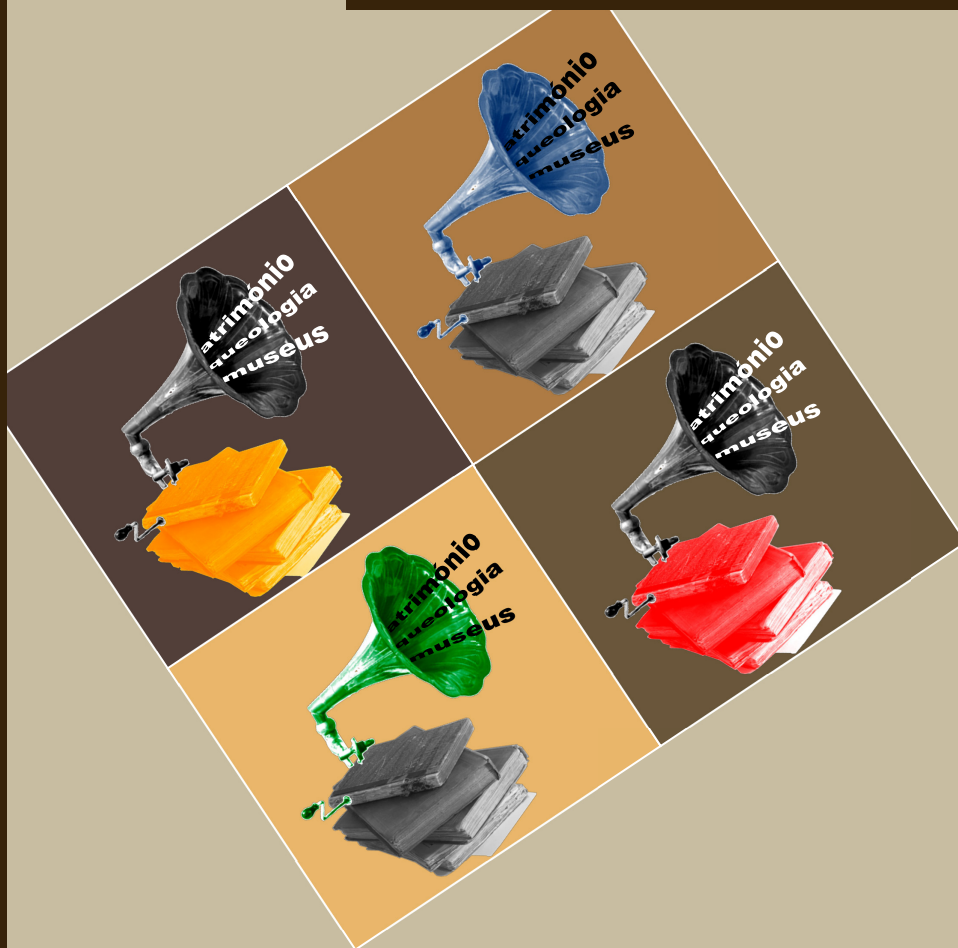


EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

GLÓRIA SOLÉ
(ORG.)



Pelouro do Património
Gabinete Arqueologia



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Ficha Técnica

TÍTULO: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

ORGANIZADORA: GLÓRIA SOLÉ

EDIÇÃO: CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CIED),
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

COMPOSIÇÃO E ARRANJO GRÁFICO: MIGUEL CARNEIRO
MANUEL SILVA

COPYRIGHT: CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CIED),
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

CAPA: MIGUEL CARNEIRO

ISBN: 978-989-8525-31-4

ANO: 2014

PEst-OE/CED/UI1661/2014

Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto Estratégico do CIED - PEst-OE/CED/UI1661/2014

CONTEÚDO

PREFÁCIO **5**

Glória Solé

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

El desafío de la educación patrimonial: del cautiverio al síndrome de Stendhal **13**

Nayra Llonch Molina

O desenvolvimento do pensamento histórico a partir do estudo do patrimônio e da história local: o monumento aos pioneiros na cidade de Londrina- Paraná- Brasil **41**

Marlene Cainelli & Magda Tuma

Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica **59**

Helena Pinto

O Patrimônio arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica **93**

Glória Solé

A visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros como recurso para aprender História e Geografia de Portugal **123**

Carla Oliveira & Isabel Barca

Os podcasts na construção do conhecimento da história local: um estudo de caso sobre a evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade **159**

Aline Rodrigues & Isabel Barca

EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS E PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo **189**

Gonçalo Marques

Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial **213**

Glória Solé



PREFÁCIO

Glória Solé

PREFÁCIO

Glória Solé

Educação e Património constituem uma parceria emergente quer no âmbito das políticas culturais, quer das instituições de educação formal e não formal. Ambos defendem que a apropriação pelos cidadãos dos valores inerentes aos bens culturais permitirá a salvaguarda e gestão sustentável dos mesmos. Este posicionamento, a par da inclusão, nos currículos escolares de diferentes níveis de escolaridade – nomeadamente nos de História e outras Ciências Sociais ou de Artes – de conteúdos e propostas de atividades educativas relacionados com o património cultural, material e/ou imaterial, poderão contribuir para cativar também a atenção e ação de educadores ao nível não formal para a implementação, de forma sistemática e sustentada, de atividades e pesquisas no âmbito da Educação Patrimonial.

Esta obra em formato eletrónico [e-book] *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos* pretende ser um contributo para o melhor conhecimento do estado de arte no estudo, debate e divulgação de investigação sobre as questões da Educação Patrimonial em articulação com a Educação Histórica, temática em foco no I Seminário de Educação Patrimonial. Evento organizado em conjunto pela Universidade do Minho (Doutora Glória Solé, Professora Auxiliar do Instituto de Educação) e Câmara Municipal de Braga (Dr. Armandino Cunha, Gabinete de Arqueologia da Câmara Municipal de Braga), que se realizou a 5 de Dezembro de 2013, no Auditório do Museu D. Diogo de Sousa, em Braga. A comissão científica do Seminário integrou um grupo de professores e investigadores de várias universidades de Portugal, Espanha e Brasil a saber: Doutora Glória Solé (CIEd, UMinho); Prof. Doutora Isabel Barca (CIEd, UMinho); Doutora Helena Pinto (CIEd, UMinho); Doutor Gonçalo Maia Marques (IPVC/ESE); Prof. Doutora Nayra Llonch (U. de Lérida, Espanha); Prof. Doutor Joan Santacana (U. de Barcelona, Espanha); Prof. Doutora Marlene Cainelli, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Este ebook, encontra-se organizado em duas partes. A Parte I reúne textos de investigação em Educação Patrimonial e Educação Histórica, que integra vários estudos que articulam a Educação Histórica e Educação Patrimonial. A Parte II integra experiências de formação pedagógica em instituições superiores e exemplos de implementação dessas propostas pedagógicas em contexto de prática pedagógica.

As considerações teóricas, estudos empíricos e projetos de intervenção aqui apresentados são um bom indicador da preocupação que o tema da Educação Patrimonial suscita na comunidade académica nacional e internacional, mas também para a sociedade contemporânea. O património, pela sua heterogeneidade e diversidade, determina a transversalidade e interdisciplinaridade que integra a Educação Patrimonial, abrindo-se portas a uma nova área da investigação em Educação, que se começa a afirmar no nosso país, a par da Educação Histórica. Os textos apresentados constituem capítulos deste e-book, escritos na língua correspondente à respetiva autoria.

Nayra Llonch, no seu artigo “El desafío de la educación patrimonial: del cautiverio al síndrome de Stendhal”, pretende demonstrar os novos desafios da Educação Patrimonial e das disciplinas afins, em avançar sem medo a novos modelos de atuação, tendo presente outros contextos científicos, como o da neurociência, e outras ferramentas didáticas, com destaque para as novas tecnologias, como seja a exploração das potencialidades crescentes da museografia nómada, presente nos sistemas de comunicação móvel (telemóveis, Iphones) e nas suas múltiplas aplicações.

Marlene Cainelli e Magda Tuma, no artigo “O desenvolvimento do pensamento histórico a partir do estudo do património e da história local: o monumento aos pioneiros na cidade de Londrina- Paraná- Brasil”, discutem o processo de ensino e aprendizagem na perspetiva da educação histórica com vista à compreensão das relações que as crianças estabelecem com a ciência da História e com os procedimentos de construção do conhecimento histórico, não só em contexto de sala de aula, mas também em trabalho de campo, contactando com fontes patrimoniais. O objeto escolhido para este artigo é um trabalho de campo realizado com alunos da 4ª série (4.º ano de escolaridade) no “Memorial do Pioneiro”, monumento recentemente inaugurado na cidade de Londrina (Paraná, Brasil), procurando, entre outros objetivos, analisar as estruturas do pensamento histórico das crianças, quando confrontadas com património local.

Helena Pinto, no artigo “Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica”, apresenta uma investigação que teve como enfoque a articulação entre a evidência e a consciência histórica no que respeita a conceções de alunos (do 7.º e 10.º ano) e de professores, partindo do uso e exploração de fontes patrimoniais, num contexto específico de visita *in situ* em Guimarães. Salienta-se a relevância da exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, que

poderá permitir o desenvolvimento da compreensão histórica e patrimonial dos jovens, estimulando a capacidade de 'ler' objetos, edifícios e sítios históricos, em contexto formal e não formal.

Glória Solé no artigo "O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica" apresenta os resultados de um projeto de investigação-ação implementado no âmbito da unidade curricular de Educação Ambiental e Património Cultural, numa turma de 65 alunos do 3.º ano da Licenciatura de Educação Básica, da Universidade do Minho. Procurou analisar como os alunos constroem o conhecimento histórico, que competências históricas e patrimoniais desenvolvem a partir da interpretação de fontes arqueológicas que observam *in situ* (visita de estudo às Ruínas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do Ídolo, em Braga). Conclui da necessidade de se promover em futuros educadores e professores competências de leitura, interpretação e questionamento de fontes patrimoniais, num quadro de inovação pedagógica, no âmbito de um modelo de formação isomórfico preconizado na formação de futuros docentes.

Carla Oliveira e Isabel Barca, no artigo "A visita Virtual à Citânia de Briteiros como recurso para aprender História e Geografia de Portugal", apresentam um estudo com alunos de 5º ano de escolaridade, no qual procuraram conhecer as conceções destes sobre o conceito de Significância Histórica através da exploração do Património Local com recurso a uma visita virtual à Citânia de Briteiros (Guimarães, Portugal) em contexto de aula de História e Geografia de Portugal. Sugerem que este tipo de atividades, nomeadamente com recurso às TIC, seja proporcionado desde cedo aos alunos, envolvendo-os numa aprendizagem cooperativa, significativa e fundamentada.

Aline Rodrigues e Isabel Barca, no artigo "Os podcasts na construção do conhecimento da história local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5ºano de escolaridade", salientam o papel que os podcasts têm vindo a assumir no ensino de História, nomeadamente como recurso que permite uma construção mais autónoma do conhecimento. Apresentam uma das formas de utilização dos podcasts no ensino básico (5ºano), analisando o seu contributo para a construção do conhecimento sobre História Local (Braga, Portugal), as reações dos alunos à utilização destes recursos, bem como as conceções que manifestam sobre História Local. Sugerem que os alunos devem desde cedo lidar com a observação direta de

vestígios, complementada pela utilização de novas tecnologias, implicando-os na construção progressiva do seu conhecimento.

Gonçalo Marques, no artigo “Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo”, descreve algumas experiências educativas desenvolvidas no quadro dos Mestrados Profissionalizantes em Ensino da Escola Superior de Educação e Viana do Castelo (ESEVC). Procura analisar concepções de crianças (do Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico) sobre identidade local, empatia e significância históricas no âmbito da História Local (Viana do Castelo, Portugal).

Glória Solé, no artigo “Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial” apresenta o modelo de formação de educadores e professores veiculado na Universidade do Minho no âmbito da Iniciação à Didática de Estudo do Meio. Descreve algumas experiências formativas de planificação de estratégias relacionadas com a Educação Patrimonial, para diversos níveis de escolaridade (pré-escolar, 1.º e 2.º CEB).



INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA



El desafío de la educación patrimonial: del cautiverio al síndrome de Stendhal

Nayra Llonch Molina

El desafío de la educación patrimonial: del cautiverio al síndrome de Stendhal

Nayra Llonch Molina¹

(Universidade de Lérida, Espanha)

Resumen

La educación patrimonial, como no puede ser de otra manera, utiliza en gran medida las metodologías y estrategias de aprendizaje propias de cada época, porque en el fondo es en parte un reflejo de los sistemas educativos, por un lado, y de las concepciones de los museos y espacios patrimoniales, por el otro, concepciones que no van demasiado desligadas.

El presente trabajo pretende poner de manifiesto este hecho, así como la necesidad que tiene la educación patrimonial, y sus disciplinas afines, de avanzar sin miedo hacia nuevos modelos de actuación, teniendo presente otros contextos científicos, como la neurociencia, y otras herramientas didácticas, como las basadas en las nuevas tecnologías y, más en concreto, las que explotan las potencialidades crecientes de la museografía nómada en la forma de sistemas de telefonía móvil y sus múltiples aplicaciones.

Palabras clave: Educación patrimonial, neurociencia, formas de aproximación al patrimonio, museografía nómada, telefonía móvil

The challenge of heritage education: from captivity to Stendhal's syndrome

Abstract

It is obvious that heritage education uses to a great extent the methodologies and strategies belonging to their times, as they are partly, and essentially, a reflection of the education systems on the one hand, and a reflection of the concept of museums and heritage sites, on the other; concepts which are rather related.

This paper aims to emphasize this fact as well as to stress that heritage education and its related disciplines need to progress without fear towards new patterns of operation, taking into account other scientific contexts, such as neuroscience. It must also consider other educational tools like the ones based on new technologies and, more specifically, those exploiting the growing potential of nomad museography in the form of mobile phone technologies and their multiple applica

Keywords: Heritage Education, neuroscience, ways to approach heritage, nomad museography, mobile phone technologi

¹ Profesora de Didáctica de las ciencias sociales en el Departamento de Didácticas específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida (Espanha).

El desafío de la educación patrimonial: del cautiverio al síndrome de Stendhal

Nayra Llonch Molina

El origen de los museos es educativo

Museos y educación, entendida ésta última como proceso de aprendizaje y de aproximación al conocimiento, siempre han ido cogidos de la mano. Ciertamente, los museos, las colecciones de objetos dispuestas con mayor o menor sistematización y expuestas a la vista del visitante, fuera este muy ocasional o masivo, suelen tener su origen último en el deseo de deleite intelectual y sensorial. Así, muchas de la más antiguas pinacotecas tienen su origen en las colecciones de mandatarios, cuya función principal, más allá del placer estético que podían proporcionar, era la de instruir e ilustrar a quienes las vieran en la legitimidad de su poder, a veces con alegorías, otras de manera menos sutil y más directa. De modo similar, los gabinetes de curiosidades, que paulatinamente fueron dando pie a colecciones más amplias de los más variados productos de la naturaleza (minerales, fósiles, insectos, semillas, etc.) tenían como finalidad última la de recoger testimonios cuanto más insólitos mejor para su estudio y comprensión. Respecto a los museos que resaltan contenidos históricos, muchos nacieron junto con el espíritu nacional que representan y, en gran parte, tienen como propósito el de inculcar a través de sus objetos, de gran contenido simbólico, valores relacionados con la pertenencia nacional, el sentimiento patriótico y el respeto a sus instituciones. Incluso existen museos pedagógicos y de las escuelas, cuyo contenido es metaeducativo, en el sentido que su finalidad última es la de recoger y mostrar la historia de la institución escolar, los cambios y continuidades que la han caracterizado, los materiales y metodologías didácticas empleados en cada momento, etc.

Por tanto, cada vez más, existe mayor consenso en concebir el museo como un espacio educativo y didáctico por excelencia, y esta concepción se extiende al resto de espacios patrimoniales, puesto que su supervivencia no se entiende ya de manera aislada a la ciudadanía e incluso a los turistas, sino todo lo contrario (Calaf, 2009; Estepa, 2013; Fontal, 2013).



Figura 1. Detalle de la fascinante colección de úteros de arcilla, figuras de cera y otros instrumentos, como “máquinas de parto”, que el profesor de cirugía de la Universidad de Bologna, Giovanni Antonio Galli hizo fabricar en el siglo XVIII para la escuela de obstetricia de Palazzo Poggi, inaugurando un método didáctico innovador en que teoría y práctica eran la base de la enseñanza de esta disciplina científica. Museo di Palazzo Poggi. Fuente: autora.

El binomio museos-educación es bidireccional

Pero el binomio museos-educación no solamente se da en una dirección, sino que funciona también en sentido opuesto; es pues un binomio que opera bidireccionalmente. De hecho, desde el ámbito de las ciencias sociales, y en concreto de su didáctica, cada vez más, los museos y otros recursos patrimoniales son considerados instrumentos útiles e indispensables para una práctica educativa rigurosa, trascendente y de calidad. Por tanto, desde la escuela, el ámbito educativo por excelencia en nuestras sociedades actuales, los museos y el patrimonio en general son herramientas indiscutibles de la didáctica (Aguirre, 2013; Estepa, 2013). Más que herramientas, son sus propias fuentes, ya que son los elementos tangibles que nos conectan con los intangibles, con los conceptos y las abstracciones, con el conocimiento.

De hecho, los museos son contenedores de las fuentes –los restos- del pasado, sin las que no se entiende una correcta didáctica ni de las ciencias sociales ni del devenir histórico (Santacana y Llonch, 2012). Y puesto que ello es así, he aquí que el público principal de la mayoría de museos y espacios patrimoniales sea el público escolar, por el gran potencial

educativo intrínseco de estos espacios; puesto que solo en ellos puede producirse una conexión honesta y directa con el pasado.

Así pues, sin ningún miedo a equivocarnos, podemos decir que museos y escuela, museos, patrimonio y educación –formal y no formal-, son aliados naturales y comparten, incluso, objetivos: conectarnos con el pasado para conocer mejor el presente; desarrollar el interés por el conocimiento; desarrollar facultades de la mente –desde la observación y comparación al espíritu crítico-, y potenciar la valoración de la propia cultura y la de otros grupos culturales –contemporáneos o del pasado.

Museos y patrimonio, educación y didáctica: dos áreas deprimidas de la cultura

Por todo lo dicho hasta el momento, podríamos presuponer que museos y educación son dos ámbitos importantes en nuestra sociedad, o, como mínimo, por su relevancia, deberían serlo. Pero la realidad es que debemos admitir que son dos áreas deprimidas de la cultura occidental; por lo menos, en cuanto a la investigación se refiere. Y es que, efectivamente, los aspectos más innovadores de la investigación puntera y de primera fila tienen poca incidencia en el ámbito museístico y patrimonial, como tienen también poca incidencia en el ámbito educativo y, más concretamente, en el ámbito de la disciplina didáctica. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en una de las colecciones más importantes relativas al ámbito del patrimonio y los museos en el contexto tanto español como latinoamericano. Nos referimos a la Colección de manuales de museística, patrimonio y turismo cultural de la editorial asturiana Ediciones Trea, que es sin duda una de las más completas sobre esta temática. Si echamos un vistazo a sus títulos, que en escasos dos años y medio ascienden ya a más de diecisiete, así como a muchos otros de la línea de museología de la misma editorial, y ojeamos sus índices, lo primero que percibimos es que a pesar de su variedad, de los esfuerzos hechos y el arduo trabajo realizado en los últimos tiempos en el mundo museográfico, tratan, sobre todo, de aspectos que podríamos definir como secundarios de la investigación museística y de la educación patrimonial. Sucede algo similar con las tesis doctorales sobre estos campos de estudio.

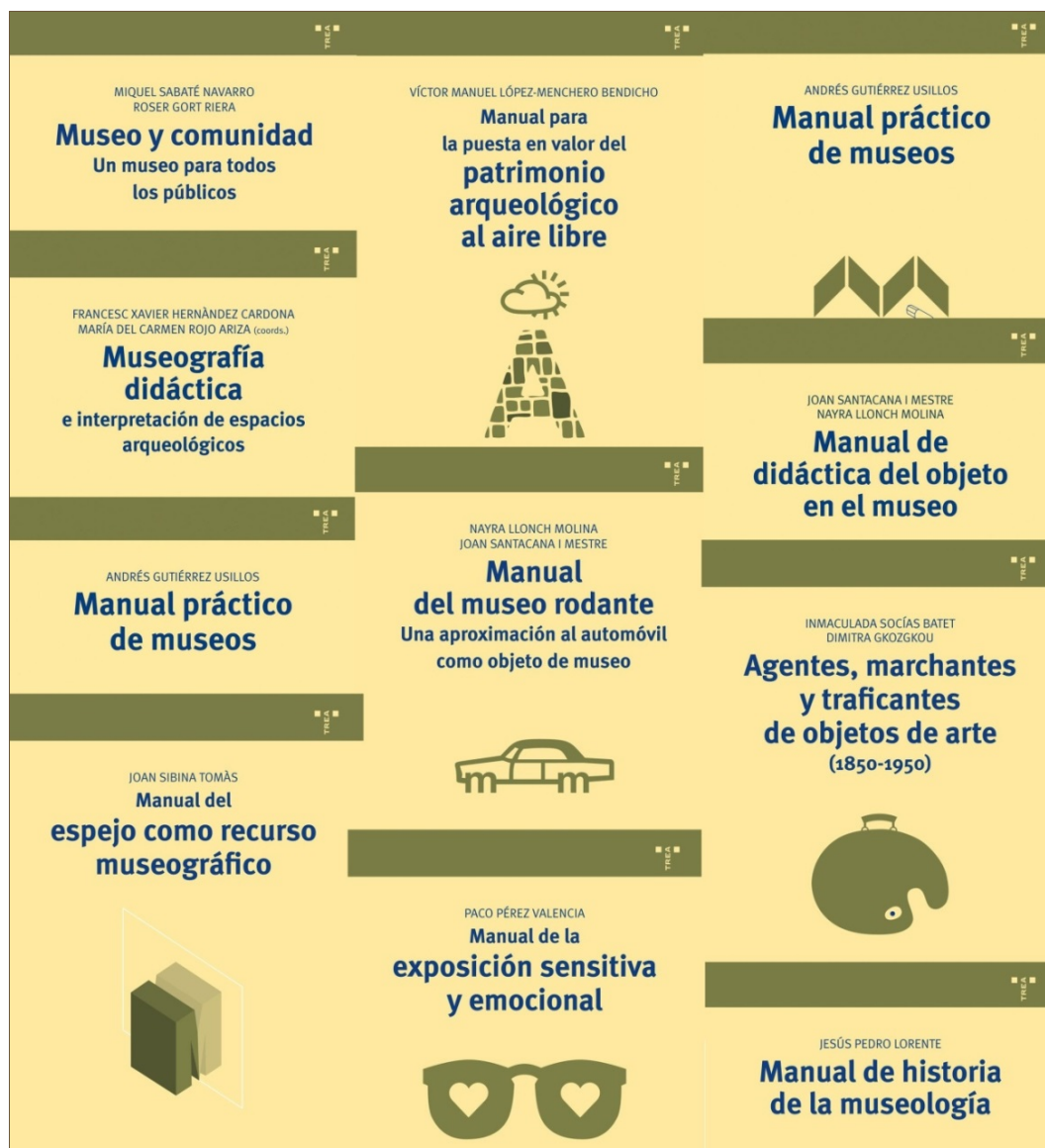


Figura 2. Montaje con algunos de los títulos de la Colección de manuales de museística, patrimonio y turismo cultural de Ediciones Trea (www.trea.es). Fuente: autora.

Ciertamente, a la hora de realizar investigaciones en el ámbito de los museos y del patrimonio estas están relacionadas con cinco grandes ámbitos. Por una parte encontramos el campo de los contenidos y su discurso, es decir, aspectos relacionados con el guión museológico: qué contenidos se tratan; cómo se abordan; de qué manera; con qué finalidades u objetivos; cómo están organizados – temáticamente, cronológicamente, por razones de espacio, sin organización, etc.; – a qué nivel o niveles de comprensión...

Por otro lado, hay trabajos de investigación relacionados con la museografía, es decir, los recursos relativos a la exposición de las piezas en el museo: si predominan las vitrinas con pocos elementos museográficos informativos; si imperan los elementos informativos por encima

de los interpretativos; cómo se diseñan y separan los espacios; qué tipos de recursos acompañan al objeto –cartelas, iconografía, escenografías, audiovisuales, módulos interactivos mecánicos, recursos interactivos electrónicos, etc. –; se analiza el empleo o utilización que hace el visitante de cada uno de ellos en función de criterios como el tiempo que les dedica, si realiza las fases que implica la correcta utilización del módulo museográfico, etc.

Un tercer grupo de trabajos de investigación sobre museos consiste en analizar y evaluar el trabajo desarrollado por el personal educativo del museo: desde el trabajo de los guías y los monitores de talleres, por ejemplo, a los materiales didácticos diseñados e implementados o los programas educativos que son la base de las directrices a nivel educativo de un museo.

Un cuarto ámbito objeto de estudio es el de las investigaciones que tienen como punto de mira las estrategias de comunicación y difusión de la labor del museo, ya sean estas de tipo offline u online.

Por último, cabría mencionar un quinto gran grupo de trabajos enfocados, en este caso, a la evaluación de públicos, entre los que encontramos tanto aquellos que se abordan desde metodologías cuantitativas como aquellos que emplean metodologías cualitativas, o incluso los que combinan ambas.

Pero cuando más allá del ámbito museístico se analiza la producción científica relacionada con la didáctica y la educación formal en ciencias sociales, llegamos a conclusiones similares. Existen trabajos cuyo sujeto de estudio son los maestros; sus acciones didácticas, su formación, sus reflexiones, sus experiencias, sus percepciones respecto a su propio trabajo, respecto a los alumnos, respecto a los aspectos sociales externos, etc. Otros trabajos, en cambio, centran su atención en los alumnos y las alumnas: sus conocimientos previos; el nivel de aprendizaje logrado a través de unos parámetros marcados previamente; comparativas de ritmos y niveles de aprendizaje según si se aplican unas metodologías didácticas u otras; sus experiencias y percepciones, es decir, investigaciones que tienen en cuenta la voz del alumnado, etc.

Otro grupo de trabajos tiene como objeto de estudio los contenidos que se enseñan; otros, en cambio, analizan e incluso evalúan, según los casos, los métodos empleados en las acciones didácticas. Existen también investigaciones cuyo objeto de estudio son los libros de texto y otros materiales didácticos –páginas web, webquest, atlas interactivos, aplicaciones de telefonía móvil, etc. Hay también trabajos que estudian la evolución de algunos de estos

aspectos a lo largo del tiempo, estableciendo comparativas según distintas generaciones, leyes educativas, etc. o realizando paralelismos con otros sistemas educativos de otros países e incluso latitudes.

Ahora bien, y muy lejos de desmerecer el trabajo hecho hasta el momento, y al que todos hemos contribuido, y que no deja de ser importante y necesario, sí que hay que tener muy presente que los aspectos nucleares relativos a la educación patrimonial y su didáctica desde el museo y en la escuela, no se investigan. Es decir, todavía no se ha abordado aquello que debería ser central: cómo aprendemos con el patrimonio y de qué modo dicho aprendizaje transforma nuestra manera de pensar y actuar. Porque el aprendizaje depende de muchos otros factores más allá de cómo actúa un guía, qué piensa un maestro de su actividad docente, los conocimientos previos del alumnado o los materiales empleados en la acción didáctica.

El ámbito precientífico de la educación patrimonial

De alguna manera, podríamos establecer un símil o paralelismo entre el estado actual de las investigaciones en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales y de los museos y aquella medicina precientífica que detecta los síntomas, los analiza, pero no puede atacar el mal que los causa, la enfermedad que hay detrás, puesto que además de carecer de los mecanismos e instrumentos de detección ni tan siquiera conoce los agentes que producen la enfermedad.

De ahí esa sensación de estar ante áreas deprimidas de la cultura occidental, porque parece que todavía no hemos llegado a las causas últimas del fenómeno del aprendizaje, sus mecanismos de transformación del pensamiento y cómo este fenómeno puede ser continuo a través de una estimulación constante. Por tanto, nos encontramos todavía en un momento de incertidumbre para intentar abordar esta problemática. Y es que el aprendizaje y su capacidad para transformar pensamientos y comportamientos está ligado con un aspecto alejado de lo que habitualmente centra nuestro interés, es decir, el intelecto, la parte racional de nuestro cerebro; ya que cada vez más parece que tiene mucho más que ver con las emociones y la percepción, así como con las relaciones que éstas establecen con la parte más racional de nuestro cerebro. Así, pues, parece que lo que hay que hacer es descubrir qué resortes de nuestro cerebro y de qué manera se activan ante la percepción del patrimonio, por un lado, y ante las acciones didácticas y de interpretación de ese patrimonio, por otro lado.

De todo ello se deriva que el problema al que nos enfrentamos es el de tener que penetrar en áreas a las que desde nuestras disciplinas resulta difícil aproximarse, si no imposible, ya que carecemos de los métodos necesarios para hacerlo. Es decir, si lo que hay que averiguar es cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje, está claro que los métodos estadísticos y otros métodos empleados hasta el momento por la didáctica de las ciencias sociales y del patrimonio no nos sirven. Ello significa que, si queremos averiguar el funcionamiento del cerebro humano para llegar a comprender qué mecanismos operan y por qué se disparan unos y no otros a la hora de aproximarnos al patrimonio, es evidente que debemos recurrir a un área ignota para nosotros, y todavía en proceso de formación: la neurociencia.

Sin duda, todavía queda mucho camino por recorrer para descubrir cuáles son estos mecanismos, y lo que resulta indudable es que cada vez más los investigadores en didáctica y educación patrimonial debemos trabajar aliados con los neurocientíficos, puesto que solo a partir de la conjunción de ambas ciencias con sus respectivas metodologías podremos hacer el salto del conocimiento precientífico al conocimiento científico en cuanto a procesos de aprendizaje y de educación patrimonial se refiere; en palabras de Bruer (1997) solo salvando “brechas” y construyendo “puentes” entre ambas disciplinas tal vez se pueda llegar a abordar las relaciones entre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje y la educación. Si bien cabe decir que el propio Bruer tiene sus reticencias respecto a llegar a conseguirlo algún día: “Currently, we do not know enough about brain development and neural function to link that understanding directly, in any meaningful, defensible way to instruction and educational practice. We may never know enough to be able to do that.” (Bruer, 1997:4).

Además, parece ser que

no habría una forma única de establecer puentes entre las disciplinas nucleadas por la neurociencia y la educación. Existen múltiples diferencias epistemológicas, conceptuales y metodológicas. Todo esfuerzo orientado a la construcción de puentes requiere considerar en qué medida los profesionales de las distintas disciplinas contribuyen a cristalizar las brechas a través de sus prácticas. Un motivo para esta dificultad radicaría en la falta de integración en la investigación educativa de variables neurocognitivas que faciliten la construcción y aplicación de conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. (Benarós, Lipina, Segretín, Hermida, Colombo, 2010:184)

De la importancia de lo que mencionamos se deriva que cada vez son más los autores que, como los anteriormente citados Benarós et al. (2010), proponen pautas de trabajo para eliminar brechas entre educación y neurociencia; como, por ejemplo,

- Identificación de problemas comunes en lugar de división de problemas según disciplinas.
- Identificación de constructos operativos comunes.
- Consideración de la integración de los niveles de análisis en los abordajes metodológicos y analíticos, incluyendo las variables culturales.
- Diseño de intervenciones que incluyan metodologías de base empírica con combinación de lógicas cuantitativas y cualitativas, e integración tecnológica.
- Formación interdisciplinaria de recursos humanos.
- Divulgación de los conocimientos neurocientíficos y de enseñanza integrados en el ámbito institucional y comunitario. (p. 185)

Neurociencia, aprendizaje y educación patrimonial

Así, pues, sin la capacidad todavía de marcar directrices sobre la investigación neurocientífica en educación patrimonial, tal vez sí nos pueda servir de guía aquello que a día de hoy sabemos sobre cómo opera el cerebro para poder tenerlo en cuenta a la hora de realizar investigaciones sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito que nos ocupa, así como a la hora de diseñar prácticas de educación patrimonial.

En general, gracias a investigaciones relativamente recientes (Gazzaniga, 1970, Sperry, 1973, Wittrock, 1977, MacLean, 1978, VerLee, 1986, entre otros), de las últimas décadas del siglo XX, hoy sabemos que nuestro cerebro está compartimentado en dos hemisferios que operan de forma distinta, si bien estableciendo conexiones contantes, y que desarrollan distintas funciones que son complementarias.

Sirva como ejemplo la información recogida en la siguiente tabla comparativa, donde se hallan de manera resumida algunas operaciones mentales y mecanismos de funcionamiento propios de cada uno de los dos hemisferios cerebrales.

Desde el punto de vista del aprendizaje, hay que tener presente que a pesar de haber potenciado tradicionalmente en el ámbito educativo tareas y acciones propias del hemisferio izquierdo del cerebro, con su sistema operativo lógico-verbal, analítico y secuencial, el hemisferio derecho tiene también un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. En el caso de la educación patrimonial, hay que tener presente que tradicionalmente ha seguido pautas similares

a las de la educación formal, por lo que podemos decir que también ha habido una supremacía del hemisferio izquierdo sobre el derecho.

Tabla 1. Tabla comparativa de algunas de las características del hemisferio cerebral derecho y del hemisferio cerebral izquierdo. Elaborado a partir de Grupo Braidot (2009)

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
En él se generan los procesos cognitivos conscientes: percepción, atención y memoria.	Es el responsable de los procesos cognitivos no conscientes: atención y memoria no conscientes.
Es analítico, cuantitativo y matemático.	Es holístico, global, percibe las relaciones existentes y capta el mundo como un todo.
Trabaja con una modalidad secuencial, lo que implica un menor procesamiento de ítems o información en una unidad de tiempo en comparación al hemisferio cerebral derecho. En este sentido, sigue asimismo una lógica secuencial.	Trabaja con una modalidad simultánea o paralela, lo que le permite procesar una mayor cantidad de información en una unidad de tiempo en comparación al hemisferio cerebral izquierdo.
Procesa predominantemente información simbólica no analógica. Lenguaje verbal y significados semánticos verbales.	Sigue una lógica analógica, no verbal. En este sentido, es lícito afirmar que es impermeable al razonamiento. Procesa toda semántica analógica e imagen universal.
Sus circuitos son la base de la afectividad social aprendida y es el responsable de las construcciones sociales.	Sus circuitos neurales se construyen a partir de la afectividad primaria.
	Permite la comprensión de los hechos a través de la vivencia.
	Es responsable de los procesos creativos y el arte en general.

Por tanto, lo que parece sí sabemos es que la conexión entre hemisferios es necesaria para favorecer el buen desarrollo de cualquier proceso cognitivo, y que es la tendencia natural de nuestro cerebro: en condiciones normales, cualquier acto de nuestra vida en que el cerebro esté implicado éste suele operar sin una disociación hemisferio derecho – hemisferio izquierdo. Es sin embargo, en contra de este funcionamiento “natural”, que se han generado algunos sistemas, como el educativo, que tienden a fomentar una cierta disociación entre ambas partes del cerebro, como ya hemos dicho. Así, pues, según lo que las investigaciones en neurociencia demuestran, lo que parece positivo es que se fomente la conexión entre hemisferios y que esta

esté en la base de las acciones educativas aplicadas a cualquier edad. En este sentido, el ámbito de la educación patrimonial no debería ser una excepción.

De hecho, hoy en día sabemos también que en el momento del nacimiento el cerebro humano está parcialmente desarrollado, en cuanto a conexiones neurales se refiere, las cuales son la base biológica sobre la que se asienta el aprendizaje y la experiencia. De alguna manera, el aprendizaje en los humanos se debe a esta capacidad del cerebro de irse desarrollando después del nacimiento estableciendo conexiones neurales relacionadas con la vivencia y la experiencia. Todo esto se lleva a cabo de manera preponderante en la corteza prefrontal, la zona cerebral propia de nuestra especie, si bien cabe tener presente que las ramificaciones y conexiones se realizan también entre esta parte y otras del cerebro

Así, pues, y teniendo en cuenta la información de la tabla 1, si desde tempranas edades se fomenta el desarrollo equilibrado de ambos hemisferios cerebrales, hallamos que las formas de aprendizaje y de aproximación a dicho aprendizaje son mucho más ricas y la conexión entre ambos hemisferios y entre las distintas zonas cerebrales mucho más intensa. Así, por ejemplo, desarrollar ambos hemisferios permite no solo desarrollar la modalidad secuencial, que, como hemos visto, implica un menor procesamiento de información en una unidad de tiempo, sino también la simultánea o paralela, que implica la capacidad de procesar mayor cantidad de información de manera simultánea en una unidad de tiempo. De igual modo, es aconsejable concebir una educación que desarrolle conexiones entre disciplinas para facilitar la capacidad de concepción holística y global propia del hemisferio derecho, que permite captar ese todo de la Gestalt que es más que la suma de sus partes y no limitarse a desarrollar únicamente el conocimiento analítico-matemático. También hay que facilitar el desarrollo de la comprensión analógico-no verbal cuanto más relacionada con los estímulos multisensoriales del entorno mejor. Esto se relaciona directamente con la capacidad que tiene nuestro cerebro derecho de comprender los hechos a través de la vivencia. Sobre este último punto el Grupo Braidot (2009) sostiene que

el cerebro humano en tanto órgano plástico, permeable, experimenta cambios físicos reales de manera constante y como consecuencia de una permanente interacción con el medio ambiente. Las experiencias de vida esculpen literalmente el cerebro propiciando el desarrollo y crecimiento del árbol dendrítico entre las neuronas, que son las células cerebrales implicadas en todos los procesos cognitivos y pilares y sustrato biológico del aprendizaje.

Las diferentes vivencias a las que nos enfrentamos cotidianamente promueven la creación de redes neurales nuevas y refuerzan circuitos neurales pre-existentes. La arquitectura del cerebro de

un niño o adolescente en desarrollo cambia permanentemente; se establecen nuevas conexiones entre las neuronas de la corteza prefrontal, que es la parte pensante del cerebro, cuando existe la posibilidad de interacción con un medio ambiente rico y variado en estímulos.

Un aprendizaje basado en la vivencia directa o de “primera mano” que trascienda la limitada capacidad pedagógica de un libro de texto o una clase oral del profesor, es imprescindible para el desarrollo de la inteligencia práctica y compatible con los conocimientos actuales sobre el funcionamiento del cerebro humano. Se ilustra lo hasta aquí expuesto con algunos ejemplos orientados en este sentido: la utilización de huesos reales o modelos en una clase de anatomía, que los alumnos puedan ver y tocar, y superponer en su propio cuerpo, es un valor agregado decisivo que supera la mera lectura sobre estructura ósea en un libro de texto. Asimismo, experimentos reales en un laboratorio de ciencias para asignaturas como física o química, una visita a una laguna o bosque que sortee las paredes del aula en materias como geografía o biología, etc.

[...] Así como un bebé que empieza a dar sus primeros pasos se lanza a descubrir el mundo a través de la exploración, es deseable fomentar la práctica en las aulas con material didáctico, o fuera de ellas en un ambiente natural, aspectos esenciales para un aprendizaje duradero que no son contemplados prácticamente en ningún programa educativo actual. (pp. 6-8)



Figura 3 y figura 4. Alumnos de 3º del Grado de Educación Primaria de la Universitat de Lleida visitan el Campo de Aprendizaje de la Protohistoria de Els Estinçells (Verdú, Cataluña), experiencia durante la cual son invitados a explorar los espacios y formular preguntas a través de la observación directa del entorno; además, conocen el proyecto de aprendizaje del mundo ibérico a través de la arqueología experimental desarrollado por los alumnos de 5º curso de Educación primaria de la escuela rural GuiCiVerVi, quienes explican su experiencia a los alumnos universitarios. Fuente: autora

Esta idea no es nueva, solo lo es su explicación neurológica. De hecho autores como Jean Jacques Rousseau pasando por Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Decroly hasta otros grandes teóricos como Dewey y muchos otros, proponían un sistema ideático que partía de la suposición que el aprendizaje tenía que ir acompañado de la observación directa de los fenómenos, así como tener en cuenta la construcción de conocimiento a partir de la experimentación, con el niño o niña como protagonistas.

Otra característica del desarrollo del hemisferio cerebral derecho en las acciones educativas parece estar relacionada con el hecho que sus circuitos neurales se construyen a

través de la afectividad primaria, y ello es clave para el ámbito de la educación patrimonial, como veremos más adelante. Así, en palabras del Grupo Braidot (2009)

El sistema atencional, pilar fundamental sobre el que se apoya todo aprendizaje, con asiento anatómico en la corteza prefrontal del cerebro, se encuentra conectado por una densa carretera de fibras nerviosas con estructuras del sistema límbico como el cíngulo anterior y la amígdala, responsables de la motivación, el libre albedrío, y el procesamiento del componente emocional de los estímulos. De lo hasta aquí expuesto, se desprende que atención y emoción son dos aspectos de la cognición en permanente interacción. Dicho de otra manera, es el estado de ánimo, el humor y las emociones quienes comandan la atención.

Un clima emocional positivo dentro del aula entre compañeros de clase y profesor puede erigirse entonces como uno de los mayores facilitadores para el aprendizaje del alumno. [...]

Por el contrario, las llamadas hormonas del estrés, como la noradrenalina y el cortisol, que segrega el cerebro en respuesta a situaciones de adversidad o sobrecarga tensional, afectan los procesos de consolidación de la memoria y bloquean la corteza prefrontal, impidiendo dirigir y focalizar la atención hacia las experiencias de aprendizaje, alterando la capacidad de resolución inteligente de problemas y enturbiando notablemente habilidades esenciales para la toma de decisiones. (pp. 8-9)

Por último, en la tabla también se indica que es el hemisferio derecho el responsable de los procesos creativos y aquellos relacionados con la creación y concepción artísticas. De tal manera que se recomienda acompañar conceptos y contenidos abstractos con obras de teatro, cuentos, fábulas, objetos, obras pictóricas, escultóricas, musicales, etc. que ilustren, sirvan de metáfora y concreten esas abstracciones.

Aun siendo conscientes que la lista de características dicotómicas propias de cada uno de los hemisferios cerebrales es mucho más larga y que la podríamos continuar presentando insistiendo, como hacen los neurocientíficos, en su complementariedad y en la necesidad de fomentar el desarrollo equilibrado de ambos, conviene no extenderse más en ello y preguntarnos: ¿cómo se trasladan todas estas consideraciones al ámbito de la educación patrimonial?

De la percepción a las percepciones y formas de aproximación al patrimonio

Al final, la importancia que otorgamos, desde nuestro punto de vista, a la relación entre neurociencia y educación es la de llegar a conocer la reacción y mecanismos del cerebro ante la generación de aprendizaje, cuyo asiento anatómico, como hemos visto, se encuentra en el lóbulo prefrontal del cerebro, para poder llegar a crear sistemas, mecanismos, fórmulas, actividades y prácticas que consigan provocar aprendizaje, incluso un tipo u otro de aprendizaje específico.

Y, como es bien sabido, el aprendizaje, ante estímulos idénticos, no se produce de manera igual en distintos individuos, puesto que ello tiene que ver con otros muchos factores. Entre ellos, el aprendizaje está ligado a las formas de percepción. Llegados a este punto, es de todos conocido que el problema de la formas de percepción se halla precisamente en la base de las teorías sobre el aprendizaje, sobre todo aquellas que tienen una base aristotélica, puesto que la percepción hace referencia a de qué manera se forma el conocimiento a partir de estímulos externos al cerebro (fundamentalmente sensoriales) y de las conexiones cerebrales previas ya existentes. De manera que la percepción no solo es distinta en cada individuo porque lo son los órganos sensitivos, sino que lo es, además, por el hecho de haber acumulado experiencias diversas que han configurado las conexiones dendríticas de manera distinta en cada individuo

Así, según Munar, Rosselló, Maiche, Travieso y Nadal (2008) “La percepción se entiende habitualmente como el proceso cognitivo inicial por el que se construye conocimiento –creencias perceptivas– incitado y fundamentado en nuestro entorno más contiguo.” (p. 59) De hecho, entre Platón y Aristóteles se reparten dos visiones contrapuestas sobre la adquisición de conocimientos que, a modo de hilos conductores, han inspirado las ideas de los filósofos, psicólogos y pedagogos a lo largo de los siglos. Las teorías sobre el aprendizaje que hoy usamos tienen también esta doble raíz. Por u lado las teorías innatistas y por otro las asociacionistas, si bien en la actualidad, teniendo en cuenta los estudios de corte neurocientífico a que hemos hecho referencia, parece que nos hallamos en un contexto más aristotélico que platónico.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y extrapolándolas al campo de la educación patrimonial observamos que existen distintas maneras de aproximarse y reaccionar ante el patrimonio. El catálogo es muy diverso, pero podríamos resumirlo en cuatro grandes tendencias ligadas a las diversas percepciones que puede sugerirnos o activar en nuestro cerebro el patrimonio. Evidentemente, como suele ocurrir en muchos otros casos, siempre que se realiza un ejercicio de este tipo, existen realidades intermedias.

Así, podemos decir que existe una aproximación que podríamos denominar “cautiva” al patrimonio, por un paralelismo evidente con el llamado “público cautivo”, que, como es bien sabido, suele hacer referencia a escolares de edades comprendidas entre los 3 y los 17 años; quienes son, por otro lado, la clientela por excelencia de los espacios patrimoniales. Este adjetivo hace referencia a aquella aproximación al patrimonio forzada, ajena a la voluntad del individuo, de manera que la acción de entrar en contacto con el patrimonio no nace de una necesidad del

individuo, sino que viene “impuesta” por otros. A menudo, incluso, son pocas las conexiones neurales previas con ese patrimonio, no existe un poso de conocimientos previos que pueda ayudarle a conectar con el patrimonio. En esos casos, el sujeto de la acción patrimonial es pasivo, y su aproximación al patrimonio, por tanto, también lo será. El componente emocional de reacción ante el patrimonio será nulo o prácticamente nulo, como mínimo, en un primer momento, e incluso puede ser negativo, de desgana o incluso repulsión. Ello no significa que no se pueda crear una percepción positiva, pero a priori será más costoso que en los casos que expondremos a continuación, puesto que el punto de partida es forzado. El proceso de aprendizaje, si se genera, será menos intenso y dependerá en gran manera del tipo de acciones y actividades educativas que se desarrollen. De esta manera, una acción educativa unidireccional en que el visitante “cautivo” sea un mero espectador será muchísimo menos eficiente que una acción en la que desde un primer momento se intente ganar su interés e incluso conectar con sus necesidades y se le convierta en un elemento activo y protagonista de la acción educativa. De ello se deriva que pueda llegar a modificarse la percepción del visitante ante el patrimonio según la acción educativa que se desarrolle.



Figura 5. Diversos grupos de público cautivo en El Born Centre Cultural (www.elborncentrecultural.bcn.cat). Fuente: autora.

Una segunda forma de aproximación al patrimonio sería aquella que podríamos denominar de tipo “turista”. Con este término nos referimos a los casos en que la aproximación al patrimonio se debe a una cierta predisposición, que nace del deseo del individuo por conocer ese patrimonio, deseo que puede estar más o menos condicionado por las modas sociales. El visitante patrimonial, en este caso, suele tener algunas ideas previas con las que aborda el patrimonio que visita y que condicionarán el nuevo aprendizaje. A menudo se caracteriza su visita por la poca disponibilidad de tiempo, puesto que la visita es una más de tantas otras que configuran el conjunto de su viaje. Con el contacto con el patrimonio busca, por un lado, reconocer aquellos espacios que previamente ha identificado que pueden ser de su interés y sobre los que ha recibido algún ímput (sea este una recomendación de conocidos, familiares o amigos, sea una imagen turístico-comercial, sean imágenes y comentarios compartidos por otros usuarios en las redes sociales, etc.). Incluso puede que aspire, en algún caso, a conectar emocionalmente con el patrimonio. Pero, en general, suele tratarse de un nivel de aproximación al aprendizaje relativamente superfluo, sin llegar a profundizar en la generación de conocimiento.

Existe otra tipo de aproximación al patrimonio que podríamos denominar, parafraseando a Jorge Wagensberg, de “goce intelectual”. Ésta se caracteriza por buscar e incluso instigar el aprendizaje y el conocimiento. Incluso podríamos decir que se caracteriza por una sed de conocimiento que busca excitar al máximo los lóbulos prefrontales. Esta manera de aproximarse al patrimonio no es ni de lejos la más habitual, y se suele asociar, a veces peyorativamente, con una actitud elitista. De hecho, sería próxima a la que llevaba a los viajeros románticos, que tenían en común unos conocimientos culturales que hoy están en desuso, a recorrer los confines de Europa y del Mediterráneo buscando, sobre todo, los restos de civilizaciones del pasado y el contacto con otras culturas. En general, esta manera de conectar con el patrimonio supone una identificación de conceptos ya aprendidos. De manera que el viajero, en estos casos, busca en el patrimonio aquello que de manera más o menos teórica conoce. En este sentido, podríamos decir que es una acción de reconocimiento de lo que ya se ha aprendido y que el contacto directo con el elemento patrimonial desvela e intensifica. Recuperando lo dicho con anterioridad, la vivencia acaba por fijar aquellos conceptos ya conocidos. En estos casos, a diferencia de los dos anteriores, las acciones educativas relacionadas pueden ser aceptadas con mayor o menor entusiasmo, puesto que el visitante necesita pocos elementos de mediación o interpretación para conectar con el patrimonio.

Por último, podríamos contemplar una cuarta manera de aproximarse al patrimonio, la que podríamos denominar “síndrome de Stendhal”, haciendo referencia a la enfermedad psicosomática que causa alteraciones físicas y psíquicas, como palpitaciones, vértigo, temblores e incluso alucinaciones, y que lleva por nombre el pseudónimo con el que era conocido el escritor francés Henri Beyle. Dicho síndrome parece que está causado por la acumulación de belleza percibida de golpe por los sentidos y el intelecto. El nombre se debe al hecho que el escritor describió haber padecido síntomas similares en su viaje a Italia, recogidos en el libro *Nápoles y Florencia: un viaje de Milán a Reggio*. Sin llegar a límites tan extremos, lo que destacaríamos es que se trata de una forma de aproximación al patrimonio evidentemente emocional que desborda al individuo. Principalmente el cerebro ante la percepción del elemento patrimonial desencadena conexiones entre sus diferentes partes, con una preponderancia de las conexiones emocionales, que acaban imponiéndose. En estos casos, como se puede intuir, no es necesario añadir mecanismos interpretativos ni acciones educativas que faciliten la comprensión y percepción del patrimonio, sino más bien todo lo contrario, éstas podrían llegar a enturbiar ese momento de clímax emocional.



Figura 6. En realidad, cualquier elemento o espacio patrimonial admite, potencialmente, cualquiera de las cuatro formas de aproximación mencionadas. En una visita a Masada (Israel), por ejemplo, se perciben grupos cuyo comportamiento responde claramente a una aproximación “cautiva”, grupos “turistas” cuya preocupación máxima es inmortalizar la experiencia, grupos de investigadores y profesionales que analizan con detalle cada resto, cada

rincón, cada ángulo o visual, y, finalmente, grupos de personas que observan, reflexionan, piensan, rezan... entran en contacto de manera emocional con un espacio de gran simbolismo para los judíos y los israelíes. Fuente: autora

Estas cuatro tipologías simplificadas de formas de aproximación y, por tanto, de percepción del patrimonio, pueden resumirse en el esquema representado en forma de coordenadas cartesianas de la Figura 7, donde el eje de las abscisas hace referencia a la cantidad de ímputs o ideas previas relacionadas con el patrimonio que tiene el individuo, cantidad que es inversamente proporcional al grado de interpretación o intermediación que necesita; mientras el eje de las ordenadas representa la proporción estimada en que se da cada una de ellas, siendo hoy en día mucho más habituales los tipos “cautivo” y “turista”, que los tipos “goce intelectual” y “síndrome de Stendhal”.

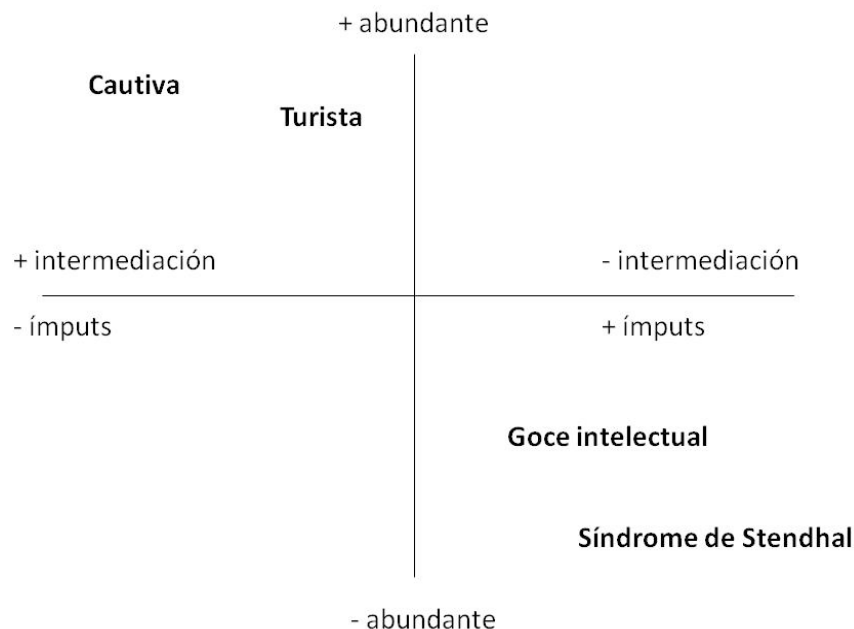


Figura 7. Esquema resumen de las cuatro formas de aproximación al patrimonio más habituales en función de su recurrencia, el nivel de intermediación que requieren y la cantidad de ideas previas aportadas como punto de partida. Elaboración propia.

La educación patrimonial como bien público y massivo

De hecho, las formas de aproximación “goce intelectual” y “síndrome de Stendhal” serían las propias de aquellas épocas en que el acceso a la cultura y, por tanto, al patrimonio como parte de ella, estaba limitado a unos pocos que estaban instruidos y ejercitados en el concombando y apreciación de la cultural y sus representaciones. En cambio, el panorama actual es muy distinto y no debemos lamentarnos por ello. Tal vez el concepto de cultura haya

evolucionado; muchos lamentan lo que se considera la muerte o menosprecio de la cultura, pero lo cierto es que hoy la cultura, con sus formas contemporáneas, es un bien al alcance de una proporción de habitantes mucho superior a lo que era hace cien años.

Es por ello que hoy nos encontremos ante una inversión, de manera que la forma de aproximación a la cultura y el patrimonio más extendida es la “cautiva” o “turista”, con sus fórmulas de masificación. Ello ha hecho correr mucha tinta, y no son pocos los detractores de estos nuevos modos de acceso a la cultura, puesto que se posicionan ante recetas más elitistas. Sin ánimo de entrar en controversias, la realidad es la que es, y, como dice Bauman (2008) “La vida líquida moderna, a diferencia de la cultura de la era de la creación de las naciones no tiene “gente” para “educar”. En su lugar tiene clientes para seducir.” (p. 11). Podemos lamentarnos ante esta afirmación y condenarnos al aislamiento o podemos reaccionar, aceptar las nuevas normas del juego, y actuar en consecuencia.

Del alguna manera, podríamos decir que, no hace tanto tiempo, la aproximación al patrimonio era más bien un proceso de reconocimiento, en el sentido que el individuo, ante el patrimonio, ponía en marcha procesos de evocación de aquello que había aprendido con anterioridad. Por supuesto que hoy en día, también se dan estas formas de contacto y aproximación al patrimonio, pero, como hemos visto, ya no son las más recurrentes. En cambio, ahora son más abundantes otras fórmulas, que, si existen óptimas acciones de educación patrimonial, ya no despiertan procesos de reconocimiento, sino de conocimiento; por tanto, y en definitiva, de aprendizaje.

Así, pues, la idea que defendemos es que, de alguna manera, gracias al trabajo con otras disciplinas como la neurociencia, la educación patrimonial debe caminar hacia la búsqueda de maneras de intervenir en las fórmulas de percepción para llegar a fomentar conocimiento e, incluso, llegar a dicho conocimiento a través de disparar el resorte de la emoción a través del patrimonio. Y este precisamente es el núcleo duro de la didáctica del patrimonio: no repudiamos las aproximaciones de “goce intelectual” y “síndrome de Stendhal”, sino que son las deseadas. Lo que sucede es que hoy en día la tarea de la educación patrimonial es hacer todo el proceso previo para poder generar dichas formas de aproximación. En otras palabras, la educación patrimonial tiene como objetivo generar los puentes y conexiones necesarias para hacer accesible el conocimiento del patrimonio a todos, no solo a unos pocos. El patrimonio puede llegar a emocionar y a generar goce intelectual, solo hace falta tocar el botón o las teclas

adecuadas, y si éstas no están todavía bien instaladas, es precisamente esa la tarea de la didáctica y la educación patrimonial.

El imperativo de la adaptación a los nuevos tempos

Como ya hemos dicho, este nuevo público, esta nueva “clientela”, tiene poco que ver con la de otras épocas, con lo que poco efectiva va a ser la tarea educativa si insistimos en emplear recursos y estrategias que no son ni buenas ni malas, sino que hoy han quedado obsoletas. Lo que es necesario, pues, es encontrar fórmulas educativas adaptadas a las necesidades, los gustos, las tendencias e incluso la nueva inteligencia (Llonch, 2012, Coma y Santacana, en prensa) que se está gestando en la sociedad del siglo XXI.

Llegados a este punto, es innegable que las denominadas TIC, al tener un papel capital en las formas de comunicación y relación de la sociedad del presente siglo, deben tener también una relevancia cada vez más significativa en las acciones de educación patrimonial. Son estas tecnologías las que se pueden convertir en los inclusores que permitan crear esos botones o teclas que puedan llegar a despertar la emoción ante el patrimonio en aquel grueso de posibles usuarios cuya aproximación inicial no pasaría de ser “cautiva”.

Y hoy en día el máximo exponente de estas nuevas tecnologías se presenta, sin duda, en la forma de los sistemas de telefonía móvil aplicados a terminales del tipo Smartphone o tabletas. Las ventajas que estos dispositivos y las aplicaciones asociadas conllevan desde el punto de vista de la educación patrimonial son infinitas y cada vez más se las tiene en cuenta para generar reticencias al respecto (Coma, Llonch y Santacana, en prensa). propuestas didácticas, si bien, todavía existen muchas



Figura 8. La tecnología nómada, las aplicaciones y recursos contenidos en nuestros teléfonos móviles, puede ser, también, una herramienta didáctica y de educación patrimonial muy eficaz. Fuente: grupo de investigación consolidado DHIGECS.

A continuación proponemos un decálogo con las que consideramos que son algunas de estas ventajas:

1. Son máquinas nómadas propiedad de los usuarios, de manera que la institución patrimonial no debe invertir en lo costoso (los aparatos cuya obsolescencia es casi inmediata), sino que solo tiene que hacerlo en crear buenas propuestas educativas a partir de sus prestaciones y contratar y formar educadores patrimoniales altamente cualificados.
2. Permite un flujo de información y datos, así como el intercambio de mensajes, que se realiza de forma permanente, favorece una continua puesta al día, un permanente estado de la cuestión, sea cual fuere el lugar desde el cual se emitan. Es pues un sistema de retroalimentación inmediato, instantáneo y masivo, además de entretenido.
3. Es una tecnología que la gran mayoría de usuarios conoce (y su utilización va in crescendo) y es además el canal de comunicación y de interacción con el entorno

(un entorno cada vez con límites espacio-temporales más confusos). Por tanto, emplear las herramientas cotidianas del usuario en las acciones de educación patrimonial es siempre jugar con ventaja porque se cuenta con el beneplácito e interés del usuario, con su motivación inicial.

4. Permite aproximarse a las nuevas inteligencias que están surgiendo, basadas en la inmediatez, la rapidez de comunicación, la compartición de experiencias en las redes sociales, la transmisión de emociones de modo virtual, etc.
5. Permite al usuario acercarse de forma autónoma a fuentes de información variadas, a contrastar opiniones e informaciones y a compartir ideas, emociones e informaciones. Dicho de otra manera, fomenta habilidades de la mente (observación, comparación, búsqueda y contraste de información, generar comunicación, etc.).
6. El propio usuario puede crear contenidos y compartirlos, de manera que se favorece así el desarrollo del hemisferio cerebral derecho instigando a la creatividad con medios y canales que no son extraños para el usuario.
7. Se fomenta la atención del visitante puesto que, como hemos visto, son el estado de ánimo, el humor y las emociones quienes comandan la atención, de manera que creando un clima cómodo en que el espacio patrimonial no prohíbe al visitante ser quién es sino que le instiga a serlo y a utilizar sus medios de comunicación habituales, se está facilitando una experiencia positiva en el visitante.
8. Los móviles y tabletas no molestan, no interfieren en aquellos visitantes que tienen otras necesidades y otras formas de aproximarse al patrimonio. No son ya aquellas inmensas intervenciones museográficas inamovibles e invasivas, sino todo lo contrario.
9. Crea experiencias, fomenta conexión directa con el patrimonio y aviva el interés por conocer más, siempre y cuando se les permita continuar interactuando con él. Como se ha dicho, se puede llegar a iluminar a las masas cautivas generando nuevas maneras de relacionarse con y de percibir el patrimonio.
10. En definitiva, se puede llegar a crear acciones de educación patrimonial donde la interactividad con el visitante sea real hasta el punto, incluso, que éste pueda llegar

a participar en el proceso de creación del discurso patrimonial. En el fondo, permite fomentar acciones de apropiación del patrimonio.

Finalmente, acabo recordando que museos y educación han ido siempre de la mano, han entrado en crisis a la vez y comparten los retos pedagógicos del siglo XXI. Sin necesidad de anular y menospreciar otros públicos existentes, sí que hay que tener en cuenta que hay un amplio sector de ciudadanos a los que se les debe aportar acciones de educación patrimonial especiales que hagan de ellos unos “adeptos” al patrimonio. Si bien ya no podemos pedir que existan Goethes o Stendhals, sí podemos crear nuevas formas que reconduzcan las actitudes ante el patrimonio y, en definitiva, las formas de aproximarse a él y, en última instancia, de percibirlo.

Bibliografía

- Aguirre, C. (2013). *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento*. Medellín: Parque Explora.
- Bauman, Z. (2008). *L'educació en un món de diàspores*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Benarós, S., Lipina, S. J., Segretin, M. S., Hermida, M. J. y Colombo, J. A. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos, *Revista de Neurología*, No. 50, 179-186.
- Bruer, J.T. (1997). Education and the brain: a bridge too far, *Educational Researcher*, Vol. 26, No. 8, 4-16.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Coma, L., Llonch, N. y Santacana, J. (2014). ¿La escuela y el museo contra el futuro? En J. Santacana y L. Coma (coords.), *El m-learning y la educación patrimonial*. Trea: Gijón.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (coord.) (2013). *La Educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Gazzaniga, M. (1970). *The bisected brain*. Nueva York: Appleton.
- Gómez, J. (ed.) (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Lambayeque: FACHSE.
- Llonch, N. (2012). El turismo escolar y la crisis de la escuela. *Tour&Her. Tourism and Heritage, Turismo escolar. Aprender viajando*, vol. I, núm. 1, 10-18.
- MacLean, P. (1978). *Education and the brain*. Chicago: Chicago Press.
- Munar, E., Rosselló, R., Maiche, A., Travieso, D. y Nadal, M. (2008). Modelos teóricos y neurociencia cognitiva de la percepción. En J. Tirapu, F. Maestú y M. Ríos, *Manual de Neuropsicología*, (pp. 57-95). Barcelona: Viguera.
- Puente, A. (2003). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide
- Sallés, N. (2013). Las Apps y el aprendizaje del patrimonio basado en la indagación, *Her&Mus. Heritage and Museography*, vol. V, nº 2, pp. 91-97.
- Santacana, J.; Coma, L. y Llonch, N. (2014). El cambio hacia una nueva inteligencia y sus secuelas. En J. Santacana y L. Coma (coords.), *El m-learning y la educación patrimonial*. Trea: Gijón.

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

Santacana, J. y Coma, L. (coords.) (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Trea: Gijón.

Grupo Braidot (2009). Neurociencia aplicada a la educación: estimulando ambos hemisferios. Recuperado el 4 de abril, 2014, de http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e_news_febrero_2009a.pdf

Sperry, R. (1973). "Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres". En F.J. McGuigan (Ed.). *The Psychophysiology of the thinking*. New York: Academic Press.

VerLee, W.L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez-Roca.

Witrock, M.C. (1977). *The human brain*. Englewood Cliffs: Printice-Hall, Inc



O desenvolvimento do pensamento histórico a partir do estudo do patrimônio e da história local: o monumento aos pioneiros na cidade de Londrina- Paraná- Brasil

Marlene Cainelli & Magda Tuma

O desenvolvimento do pensamento histórico a partir do estudo do patrimônio e da história local: o monumento aos pioneiros na cidade de Londrina- Paraná- Brasil

Marlene Cainelli¹ & Magda Tuma²
(UEL, Brasil)

Resumo

O projeto de pesquisa “Iniciando crianças na arte do conhecimento histórico”, parte do pressuposto que crianças assimilam representações da realidade que adquirem na família, na sociedade, na mídia o que resulta em suportes para o desenvolvimento do pensamento histórico. O objetivo deste texto é discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação histórica na tentativa de perceber quais relações as crianças estabelecem com a ciência da História e com os procedimentos de construção do conhecimento histórico em sala de aula. É uma pesquisa empírica que busca além da observação de campo, a interferência no processo de ensino aprendizagem. O objeto escolhido para este artigo é um trabalho de campo realizado com alunos da 4ª série no “Memorial do Pioneiro” recentemente inaugurado na cidade de Londrina. Paraná. Brasil.

Palavras – chave - educação histórica, memória, história local, patrimônio histórico.

The development of historical thought from the study of heritage and local history: the monument to the pioneers in the city of Londrina Parana Brazil

Abstract

The project “Introducing children into the art of knowing History” is based on the assumption that children assimilate representations of reality they learn from family, society, and the media, which act as supports for the development of their historical thought. The objective of this study is to discuss the teaching and learning process from the history education perspective, in an attempt to find out the relationships children establish with the science of History and with the procedures of history knowledge construction in the classroom. It is an empirical research that aims not only at field observation but also at interfering in the process of teaching and learning. The subjects of this study were 4th grade students who participated in a field study carried out at “Memorial do Pioneiro” , a historical site recently inaugurated in the city of Londrina, Paraná, Brazil.

Key words: History Education , memory, local history, historical Heritage.

¹ Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, Pesquisadora do Programa de Pós graduação em Educação e do Programa de Mestrado em História – Estágio de Pós doutoramento na Universidade do Minho. Bolsista Cnpq.

² Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e do Programa de Pós graduação em Educação.

O desenvolvimento do pensamento histórico a partir do estudo do patrimônio e da história local: o monumento aos pioneiros na cidade de Londrina- Paraná- Brasil

Marlene Cainelli & Magda Tuma

Introdução

A disciplina de história nas séries iniciais¹ no Brasil sofre como outras disciplinas do desequilíbrio provocado pela centralidade que as disciplinas de português e matemática ocupam no currículo e no tempo destinado em sala de aula. É muito comum encontrarmos professores que atuam nessas séries que admitem não ter condições de ensinar história porque não entender o objeto de trabalho do historiador. Nesse sentido predomina um ensino de história, muitas vezes burocrático e formal marcado pela ideia de progresso linear do passado para o presente, e a história acaba sendo utilizada apenas para exemplificar que o passar do tempo transforma a sociedade tornando-a moderna em contraposição com o passado.

Destacamos que a fase de escolaridade que denominamos de Anos Iniciais ou Séries Iniciais atende a alunos entre seis a onze anos e distingue-se dos Anos Finais do Ensino Fundamental em vários aspectos, principalmente pela unidocência, ou seja, um único docente leciona todas as áreas do conhecimento. As pesquisas que realizamos neste nível de ensino nos levaram a concluir que a História ensinada nas séries iniciais, de forma geral, tem o conhecimento ligado aos fatos importantes da nação, relacionado principalmente a fatos políticos e econômicos, mais especificamente às datas comemorativas em nível local, regional e nacional. O trabalho em sala de aula é geralmente marcado pelo estudo de eventos estanques, isolados entre si e representam uma ‘verdade’ inquestionável.

A aprendizagem em história é de forma geral marcada pelo sentido de neutralidade do aluno frente a um conteúdo a ser aprendido, onde qualquer livro ou apostila daria conta do conteúdo a ser ensinado, com uma visão dos acontecimentos históricos marcada pela ideia determinista no sentido de “aconteceu assim por que tinha que acontecer”.

As estruturas de pensamento, que a criança precisa para aprender história, para Lee (2001), está intimamente relacionada com a capacidade de estabelecer inferências e analisar

¹ As Séries iniciais no Brasil compõe o primeiro ciclo de aprendizagem do ensino fundamental do 1º ao 5º ano da educação básica.

evidências. Para Ashby (2003, p.42), “a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”. Os métodos de trabalho do professor devem ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Ensinar a criança a observar, analisar e identificar que todo o conhecimento estudado é construído permite que ela entenda a provisoriedade do conhecimento histórico, identificando-o como produto da investigação histórica. É necessário que o professor perceba que a leitura do mundo onde se vive o tempo presente, é o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história.

Esse saber escolar sobre a História, segundo Cooper (2002), pode ser trabalhado com os alunos desde a Educação Infantil. A autora define que atividades na Educação Infantil com fontes locais, orais, músicas, arte, poemas e histórias desenvolvem a curiosidade pelo passado e, ao incitar as crianças a construir suas próprias histórias por meio de relatos e de jogos de imaginação, está-se desenvolvendo, de forma embrionária, as linhas do pensamento histórico. Entende-se por essas linhas, primeiro: o seguimento de causas e efeitos de troca no tempo; segundo: a elaboração de perguntas sobre fontes históricas, entendendo-as como vestígios incompletos do passado que permanece, e, terceiro: por que há mais de uma interpretação para os fatos (Cooper, 2002, p. 11).

A pesquisadora Helena Pinto argumenta que é necessário

“Ao nível da Educação Patrimonial 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. Simultaneamente, é indispensável envolver as escolas, e os professores de História em particular, no processo histórico que tem marcado as identidades das comunidades onde estão inseridos”. (Pinto, 2011, p.1)

Com relação a história local compartilhamos a ideia de que existiria dificuldades em inserir a população na defesa dos signos do passado. Essa não participação torna-se ainda difícil em cidades novas, uma vez que, não raras vezes os signos do passado são considerados arcaicos e pouco adequados à modernidade esperada para esses espaços. (Zanirato e Ribeiro, 2006) Temos ainda o peso das forças políticas em torno do que será instituído como patrimônio consolidando um tipo de identidade ao local. Signos que marcam a cidade, no caso

de Londrina, Paraná, Brasil são relacionados há uma memória coletiva consolidada em torno de uma possível colonização inglesa, sendo então representados em réplicas de telefones, do Big Bem, o Shopping com seus soldados da Rainha.

Apresentaremos neste texto² um trabalho de campo realizado na cidade de Londrina-Paraná- Brasil³ com crianças da quarta série do ensino fundamental em torno da inauguração do Memorial do Pioneiro. O Memorial é uma construção em uma praça da cidade conhecida como Concha Acústica, este monumento está composto por 17 totens com a inscrição dos nomes dos primeiros colonizadores da cidade, denominados de pioneiros. O caráter de “pioneiro” para constar no Memorial foi atribuído àqueles que chegaram na cidade de 21/08/1929 a 31/12/1939. São em torno de 3800 nomes gravados em ordem alfabética nos totens espalhados pela praça. Os nomes destes foram retirados do cadastro de pioneiros criados pelo Museu Histórico de Londrina, Padre Carlos Weiss. Dois Totens que compõem o memorial não possuem nomes, sendo um dedicado aos indígenas e, outro, aos desbravadores.⁴



Fig. 1- Vista parcial do monumento dos Pioneiros.

² Parte das considerações apresentadas neste texto foi publicada na Revista HISTDBR - HISTÓRIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: UMA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA – de autoria de Marlene Cainelli e Magda Tuma -2009

³ Londrina é um município brasileiro localizado do Estado do Paraná, na região sul do Brasil distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população de 537 566 habitantes. O inglês Simon Joseph Fraser, mais conhecido como lord Lovat veio ao Brasil em 1924 e visitou o norte do Paraná. Verificou, então, que não havia exagero no que ouvira falar sobre essa região. Em 1925, com outros companheiros, criou a Companhia de Terras Norte do Paraná diretamente do governo paranaense. Essa companhia iniciou seu trabalho de colonização sob a orientação de ingleses. Estes ingleses, ao observar a névoa característica da mata da região, viram semelhanças com a neblina da cidade de Londres, e a fim de homenagear suas origens denominaram a comarca de "Londrina", que significa "originária de Londres". A Companhia de Terras Norte do Paraná foi um tipo de loteadora que, após comprar terras, derrubou parte da floresta, abriu estradas e organizou a divisão desse espaço em lotes urbanos e rurais, que foram vendidos. Antônio Moraes de Barros, João Sampaio e Arthur Thomas foram algumas das pessoas que participaram da organização da Companhia de Terras Norte do Paraná para o início dos trabalhos. (Site de divulgação da História do Município).

⁴ A escola em questão é um estabelecimento de ensino particular com uma linha pedagógica declaradamente piagetiana construtivista. É uma escola de porte pequeno com ensino fundamental da da educação infantil ao 9º ano.

É importante mencionar, para o entendimento da nossa investigação dos significados que atribuímos a instalação do Memorial na Concha Acústica, que a mesma é um “ponto de referência” já consagrado pela população como espaço de ‘monumento’. A praça já se encontra inserida como diria Pierre Nora (1984), como ‘lugar da memória’ no imaginário local, pois está em região central, portanto, com visibilidade dada pela configuração espacial que lembra a ágora, ao sugerir a condição de espaço para encontros, debates, manifestações etc. Assim, não se trata de um lugar qualquer, mas sim daquele que está presente no cotidiano de trajetórias de vidas, relembrando a vinculação ao passado e fortalecendo a necessidade de pertencimento. É um monumento que já tem a condição estabelecida de mediador entre a memória individual e a coletiva, ao propiciar o contato entre a primeira, a do Eu com a dos ‘Outros’ e materializar parte da base comum de vida, além de revelar esforços para o enraizamento de ‘determinada memória’. A construção do memorial nos sugere ações que buscam superar a presença da memória dos ‘anônimos’ em termos de espaço arquitetônico dedicado à expressão popular para a inserção do instituído, datado, nomeado.

Nesse sentido a praça onde foi instalado o memorial do Pioneiro denominada de “Concha Acústica” já se definia enquanto espaço de memória na cidade de Londrina e estaria, em nosso entendimento, vinculado ao anonimato dos trabalhadores em suas festas de 1º de maio. O poder público ao utilizar-se do local para instalar o Memorial do Pioneiro, renomeou este espaço, impondo nomes e monumentos, deslocando o foco da memória dos trabalhadores anônimos para o dos colonizadores, representados pela figura do pioneiro. De acordo com Arruda (2005:1) estes locais, como o Memorial, seriam como “semióforos” criados com a única finalidade de serem expostos ao olhar, articulando o visível e o invisível, o passado e o presente. Entendemos a idéia de “semióforo” como a possibilidade de representar e perpetuar o invisível do passado, representado pelos nomes dos pioneiros.

Enquadramento teórico e metodológico

A forma de constituição do pensamento histórico se consolida na ideia de que o entendimento de determinado conceito, fato, acontecimento que a criança apresenta desde a família carregada de senso comum e a explicação científica constituem duas faces do mesmo conceito a se adquirir, ao longo de um trabalho de idas e voltas por estratégias didáticas de desenvolvimento de uma aprendizagem sobre a história que precisa ir muito além da ideia de

um processo de inclinação de saberes científicos empurrando os saberes que o indivíduo possui. Todos nós nos relacionamos de alguma maneira com o passado, mas é o desenvolvimento do pensamento histórico por meio do conhecimento racional da história que nos leva além desse relacionamento geral, pois nos habilita com diversas operações mentais (memória, organização tempo-espacial, compreensão, interpretação, atribuição de significados, análise, crítica, empatia, dentre outras) a nos orientarmos intencionalmente no tempo, isto é, o pensamento histórico nos prepara a pensar e agir em nossa vida prática.

As formas didáticas de intervenção do professor dos anos iniciais nas aulas de história se concentram em atividades tipo: narrar, descrever e explicar. Não há atividades mais complexas das taxinomias cognitivas como por exemplo: julgar, interpretar, selecionar. A estrutura do curso dialogado reforça a constatação de um modelo de ensino fechado, em cinco tempos: pergunta/resposta/avaliação (sanção)/formalização/complementos. O professor controla o processo de argumentação e de verdade, assentando a verdade do saber como a sua. O aluno sem alternativa de assumir uma postura autônoma simplesmente adere a um discurso da aprendizagem formalizado pelo professor.

Participantes, instrumentos e procedimentos de aplicação

Tendo como pressuposto perceber como a criança aprende história, o Projeto Educação Histórica “iniciando crianças na arte do conhecimento histórico” realizou seu trabalho de pesquisa com crianças a partir da segunda série do Ensino Fundamental, com idades entre sete e dez anos, do Centro Educacional da Criança e do Adolescente, CECA⁵. Como as classes de aula possuem poucos alunos, duas turmas da mesma série foram reunidas para a realização dos trabalhos: uma turma matutina e uma vespertina, contando com um total de 14 alunos. As professoras responsáveis pelas turmas acompanharam todas as aulas realizadas durante a pesquisa. Para o desenvolvimento deste artigo, optamos por trocar o nome das crianças para preservar a identidade e individualidade de cada participante. Lembramos que as crianças que aparecerão falando neste texto são da terceira série do Ensino Fundamental e que os alunos do período matutino participam do projeto de história voluntariamente.

⁵ A escola em questão é um estabelecimento de ensino particular com uma linha pedagógica declaradamente piagetiana construtivista. É uma escola de porte pequeno com ensino fundamental da da educação infantil ao 9º ano.

O trabalho que realizamos em nossa investigação possibilitou aos alunos a leitura histórica do cotidiano mediante a utilização de categorias temporais (anterioridade e posterioridade, simultaneidade e contemporaneidade, passado, presente e futuro, permanência e mudança, semelhança e diferença), em fontes diversas em nosso caso, o trabalho com objetos e com o monumento histórico. A perspectiva de trabalho com estas noções temporais teve como foco o fato de que o tempo não é visto como estanque e sim em uma continuidade.

Sem a pretensão de revisitar todas as perspectivas teóricas abertas pela colocação da 'memória' em evidência, propusemos atividades às crianças relacionadas à memória por meio do monumento, que teve o Memorial do Pioneiro, tomado como documento, por entendermos aqui que a perspectiva de nossa proposta envolve o documento como fonte e como recurso didático para o ensino de história. A principal atividade didática consistiu na observação das crianças diante do monumento e do pensamento que elaboraram perante a presença de dezessete totens, sendo um deles dedicado aos desbravadores e o outro aos indígenas.

Antes da saída escola até o Memorial as crianças responderam quatro perguntas em sala de aula, sobre o que conheciam a respeito de alguns conceitos como: pioneiro; monumento; memorial do pioneiro e sobre o que sabiam sobre história de Londrina.

1. Você já ouviu falar em Pioneiro? Onde? Escreva o que você sabe sobre isto?
2. Você sabe o que é um monumento? Escreva o que você sabe sobre isto?
3. Você conhece o Memorial do Pioneiro? Se você conhece descreva-o. Se você não o conhece diga o que acha que é?
4. Imagine que você está de férias em lugar onde se encontram crianças de várias regiões do Brasil. Um dia todos tiveram que contar sobre a história de sua cidade. Como você contaria a história de Londrina para seus coleguinhas de outras cidades?

Após este trabalho, nos encaminhamos ao Memorial do Pioneiro onde propusemos que observassem os totens verificando o que ofereciam como informação sobre a História de Londrina. Permanecemos no local em torno de duas horas, em período no qual as crianças se aproximaram do conteúdo (nomes e datas) inscritos nos totens e realizaram desenhos representando os totens de forma livre. Apenas acompanhávamos suas descobertas e/ou respondíamos às questões que propunham.



Fig. 2- As crianças realizando as atividades.

Análise dos dados

Comparando a escrita das crianças antes e depois da visita ao memorial percebemos, assim como afirma Mattozzi (1998:30) “que a história ensinada deve ter em primeiro lugar uma função cognitiva de formação das estruturas mentais dos alunos”. Dessa forma iniciando pelo conceito de pioneiro, o aluno Fernando⁶ os define como “primeiros habitantes,” mantendo a objetividade desta explicação após a visita ao memorial ao estabelecer relação direta e sem comentários em relação à presença dos nomes nos totens, ou seja, considera que estão lá porque são pioneiros. Verificamos em Lucas, Isabel, Paulo e Carlos o mesmo posicionamento, além de que todos não distinguem a fonte de tal ação (construir totens e colocar nomes) e acabam por atribuir esta ação aos próprios pioneiros. Constatamos que entre as cinco crianças, três (Francisco, Paulo e Teomai) se diferenciaram ao relacionarem a presença dos nomes do memorial aos pioneiros de Londrina, estabelecendo relação espaço temporal. Vale ressaltar que o aluno Teomai se mostrou particularmente impressionado com a quantidade de nomes de pioneiros espalhados pelos Totens, pois para ele eram somente 6 pessoas que haviam “desbravado” a mata e “construído” Londrina na chegada da Caravana.

⁶ O nome dos alunos são fictícios.

Entre as perguntas que fizemos antes da ida ao Memorial uma referia-se ao conceito de Monumento. Todas as respostas se assemelharam ao associarem monumento ao conceito de história: “Monumento é uma coisa histórica da cidade”, “é onde é exposto alguma coisa histórica”, é algo precioso ou história. Depois da visita ao Memorial acrescentou-se a essas definições a ideia de que Monumento é “uma homenagem a algumas pessoas, Monumento é uma estátua e que homenageia uma pessoa que foi muito importante para aquele lugar”, monumento é um documento de concreto para fazer lembrar de algo.

Na produção das narrativas das crianças, que compareceram na escola, após a visita ao Memorial na Concha Acústica, nos chamou atenção a observação que a maioria fez em relação aos totens nos quais constam apenas as inscrições “desbravadores” e ‘indígenas’, os alunos ao se referirem a eles atribuíram a ausência de nomes a condição de ‘não importância’ no processo colonizador, e ressaltaram a permanência da mística em torno do nome como materialização da importância de pessoas no processo colonizador, associada à irrelevância atribuída aos sujeitos históricos sem nome como ‘massa de anônimos’.

Encontrar em crianças, cujas idades variam entre 9-11 anos, tal valorização do nome como presença histórica, nos remeteu ao processo de construção da memória que se estabeleceu em Londrina, a partir da década de 1950, e expressivamente no ano de 1959, por ocasião da comemoração dos 25 anos do município, quando um conjunto de realizações aconteceu por meio da edição de Álbum sobre as famílias pioneiras; edição do livro “Londrina 25 anos de sua História”; eleição de Rainha, Criação de um Mural de Azulejos e baile de gala; oficialização dos Hinos e em obras como a do Lago Igapó. A Concha Acústica pertence ao rol dessa década.

A memória não tem sua existência baseada apenas em comemorações, conforme indica Geary (2006), em tempo anterior, como na Europa medieval ela já emergia em variadas acepções e dimensões das ações humanas, superando a subjetividade da religião e inserindo-se no profano em inúmeros sentidos. O que nos interessa é que Geary aponta a memória social como processo “que permite à sociedade renovar e reformar sua compreensão do passado a fim de integrá-lo em sua identidade presente” (2006:167), envolvendo variadas dimensões presentes na historiografia, tradição oral e outras formas de produção e reprodução cultural.

No trabalho de campo constatamos na prática o que para Pollack (1989) deve ser considerado como trazer à visibilidade ‘memórias subterrâneas’, que ao demonstrar sua

sobrevivência, traz também, a possibilidade de múltiplas reivindicações, o que aconteceu no memorial no momento do trabalho com as crianças, ao sermos inquiridas por um homem reclamando da condição de filho de pioneiro e pioneiro ausente do Memorial, portanto, confinados à condição anônima.

Não era a oposição entre poder público e população que emergiria naquele ato isolado, o que nos chamou atenção foi a necessidade de buscar vias para a manutenção do EU com os OUTROS, que permanece nas lembranças individuais e apareceu na reivindicação da presença na coletividade. A inserção no coletivo era o que reivindicava aquele senhor, entendendo que a visibilidade do nome garantiria este lugar. O Memorial também representaria o que já começa a se configurar como espaço do fim do silêncio em relação às agruras e glórias do ser pioneiro. São sentimentos ambivalentes que originam a presença de 3800 nomes que possivelmente serão ampliados, pois a condição de anônimo(s) é o que trará à tona as disputas, os ressentimentos e as razões políticas que entendem como excludentes, na manifestação em contexto ruidoso do desejo de compartilhar.

O trabalho com a memória através da visita ao Memorial com as crianças visou reconhecer que as reflexões das crianças sobre elementos da História como monumento, pioneiro, totem, desbravadores e indígenas são construções pessoais, mas nem por isso desvinculadas da rede de interdependência na qual nos constituímos conforme Elias (1994), ao estar impregnada do conhecimento cotidiano. Em relação à História, Carretero (1997) tem apontado a dificuldade da compreensão dos conceitos históricos e a desconsideração deste aspecto em trabalhos desenvolvidos com crianças e jovens no ensino de História, o que ainda em muitos aspectos permanece nebuloso pela atenção restrita que se dá aos saberes construídos previamente pelas crianças nas diversas dimensões do convívio sociocultural.

Quando Vygotsky afirma a condição de mediação que pertence ao professor, ele remete à necessidade de se estabelecer conexões entre o que se pretende ensinar e o que a criança já sabe, para o enfrentamento das resistências que manifestarão, ao terem construído sobre estes saberes prévios sua própria lógica, o que poderá se configurar como barreira à aceitação do redimensionamento do conceito. Nossa intervenção pretende possibilitar a construção do pensamento histórico através da mediação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos históricos.

Muitas são as dimensões das relações socioculturais que contribuem para a constituição das ideias que formam os indivíduos como a família, a mídia, a igreja, dentre elas a presença da escola como espaço de reprodução e as vezes de crítica a valores referenciais da sociedade. No entanto muitas críticas são feitas à escola quanto ao ensino de História, indicado as como cooperadoras em reforços às perspectivas reprodutivistas da realidade. Não refutando de forma radical tal posicionamento, consideramos necessário remeter também ao mundo social externo à escola, que compõe a “heterogeneidade das experiências socializadoras” segundo Lahire (2002:31), vivida pelos seres humanos que estão inseridos, ao mesmo tempo, em variados grupos sociais, acontecendo nesse processo de socialização a experiência da pluralidade do mundo que não pode ser reduzida à escola ou à família.

O que pretendemos indicar é que são variados os fatores que podem conformar a concepção prévia das crianças e que esta terá a participação da ação pedagógica escolar como elemento desestabilizador ou não, perante o que traz de outros contextos para a escola, que no caso, parece não estar atuando nesta perspectiva crítica. Mas é preciso lembrar que, no contexto de Londrina, este tipo de reconhecimento dos pioneiros é reforçado por dimensão social que corrobora este enfoque, e que tanto o professor como a criança estão neste mesmo contexto, tendo em sua constituição ações para a construção de representações sociais na perspectiva ufanista, na idealização de desbravadores, que seriam os pioneiros presente na ideologia do progresso associada à construção da identidade de Londrina e região conforme a inscrição no totem inicial da série de quinze dedicados aos pioneiros:

“Eles vieram de várias partes do Brasil e do mundo. Eram homens, mulheres e crianças. Enfrentaram a lama, a poeira, as doenças, o isolamento, as dificuldades. Fizeram tudo isso em nome de um sonho. E o sonho era edificar uma cidade para todos e a felicidade de cada um. Com o Memorial do Pioneiro Londrina rende a homenagem aos personagens da colonização da Terra Vermelha, entre 1918 e 1939. Aqui estão os nomes e sobrenomes, tão variados entre si, quanto a composição étnica de nosso povo”. (Totem número 1)

No século XXI, verificamos, em um grupo de dez crianças situadas na faixa etária entre 9-10 anos, a permanência de representações, que dominam o contexto sociocultural destas, o que também não foi superado pelo próprio ambiente escolar. A mudança do significado dado aos desbravadores se evidenciou na atribuição de nomes nos totens dos ‘pioneiros’ e na ausência destes no totem dos ‘desbravadores’, o que reafirmamos com Humberto Puiggari Coutinho, fundador do primeiro jornal do município, o Paraná Norte, que em obra escrita em 1959 e reeditada em 1997, ao descrever os primeiros anos do município disse que Londrina:

“Não passava de uma imensidade despovoada [...]. Aqui e ali, em distâncias quase regulares, encontravam-se varias abertas, como clarões, iluminando o solo exuberante de seiva virgem de onde brotariam, pela tenacidade do labor humano, os cafezais que hoje enriquecem o Estado do Paraná”. (1997:15) grifo nosso.

A sutileza da mudança de significado, não escapou à análise das crianças e levou duas delas a considerarem tal fato como decorrência da “não importância dos desbravadores”, ou “porque eles não colocaram” (dois) o que indica o reconhecimento da existência da opção pelos construtores; um ao reconhecer seu distanciamento do processo de produção do memorial ao considerar que “Não sei, eu acho que eles [os desbravadores] não falaram o nome”; outro atribuiu esta ausência ao número de nomes, o que nos pareceu como indicativo de que entendia os desbravadores como muitos ou dificilmente identificáveis, no entanto sinalizando a compreensão de que estes não seriam pioneiros “Acho que é porque são muitos nomes e eles não faziam parte e não foram tão importantes”.

Mas o que emergiu como diferencial foi à posição de Luis que atribuiu a ausência de nomes nos totens dos desbravadores e indígenas à História, “Porque está contando História e não nomes” esboçando a compreensão de que nomes não representam a dimensão da História, e possivelmente, porque no totem dos desbravadores havia um pequeno texto que dizia:

“Mesmo antes de 1929 quando chegou a primeira caravana da Cia de Terras Norte do Paraná, alguns homens de coragem se aventuraram na grande floresta que dominava a terra vermelha.
Foram eles os desbravadores da futura Londrina. A eles nosso respeito e admiração.”

A dimensão de que a futura Londrina seria a cidade dos pioneiros aparece também na identificação das crianças de que Londrina só começou a existir com os pioneiros. A tarefa de questionar, sobre o que se vê e fazer com que as crianças pensem sobre aquilo que estão vendo, se ancoram nas ideias de Mattozzi (1998:30) sobre a possibilidade do ensino de história na escola. Para este autor, é preciso dar aos alunos tarefas de formação cognitiva, isto é, de formação de estruturas de pensamento e de competências para se pensar o mundo em termos históricos.

Conclusões sobre o trabalho

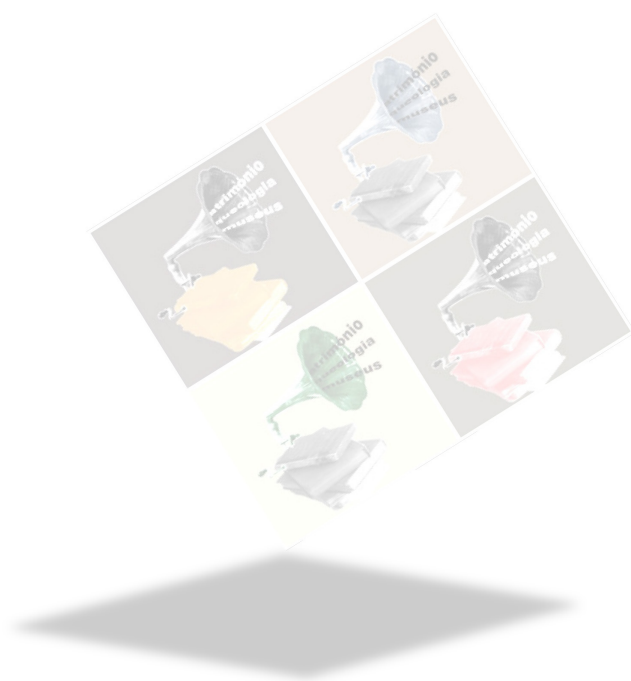
Nossa tentativa com esse trabalho foi descobrir como funcionam as estruturas de pensamento que levam a criança a formar ideias sobre a história e como o ensino da disciplina relaciona-se como o conhecimento social sobre a história, que advém dos diversos campos,

contrapõe-se, associa-se ou provoca enfrentamentos na difícil tarefa de construir meios para o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças.

Ensinar história para crianças nas séries iniciais significa pensar como despertar interesses pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta. A questão principal é proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite. É urgente que o professor do ensino fundamental pare de tentar levar o aluno para o passado, como se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer o passado só é possível se conseguimos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente, ou seja, perceber o quanto de passado ainda permanece hoje em nossas vidas.

Referências Bibliográficas

- Arias Neto, José Miguel (1998). *O Eldorado: representações da política em Londrina 1930-1975*. Londrina: Editora UEL.
- Arruda, Gilmar (2005). Monumentos, Semióforos e Natureza nas Fronteiras. In. *Natureza, Fronteiras e Territórios*. Gilmar Arruda (org). Londrina:Eduel.
- Carretero, Mario (1997). *Construir e Ensinar as Ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chauí, Marilena (2001). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Geary, Patrick (2006). Memória. In Jacques Le Goff & Jean-Claude Schmitt (coord.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. v.2. Bauru: EDUSC.
- Lahire, Bernard (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lee, Peter (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Isabel Barca (org). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp.13-29). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Mattozzi, Ivo (1998). A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In *Revista O Estudo Da História*, nº3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico. Braga.
- Nora, Pierre (1984). *Les lieux de mémoire: "Entre mémoire e histoire __ La problématique des lieux*. Paris: Galimard, vol.1 p. xix.
- 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. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Pollack, Michael (1992). Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5. nº 10, pp.200-212.
- Zanirato, Silvia Helena & Ribeiro, Wagner Costa (2006). Patrimônio Cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, V.26, nº51, p.251-262.



Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica

Helena Pinto

Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica

Helena Pinto¹

(CIEd, Universidade do Minho)

Resumo

A investigação que em sinopse aqui se apresenta, 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. Assim, o quadro conceptual que orientou o estudo implicou o cruzamento de diversas vertentes, nomeadamente a conceptualização de património e de consciência histórica, a investigação já existente em Educação Histórica, e práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitisse o desenvolvimento sistemático da pesquisa. Seguindo uma abordagem essencialmente qualitativa, propuseram-se atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais – a alunos de 7º e 10º ano de escolaridade e seus professores, de escolas de Guimarães (norte de Portugal) –, em conformidade com os currículos de História do 3º CEB e ensino secundário, num contexto específico: Guimarães, cidade com numerosos vestígios patrimoniais de diferentes épocas, embora os ‘medievais’ sejam mais visíveis e imediatos. A análise de dados das respostas dos alunos e dos professores aos respetivos questionários seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica. As conclusões desta investigação de doutoramento confirmaram a necessidade de se ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica da saída do espaço escolar e de contacto com o património. A exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, como a que se intentou neste estudo, poderá permitir o desenvolvimento da compreensão histórica dos jovens, estimulando a capacidade de ‘ler’ objetos, edifícios e sítios históricos, em termos de educação formal e não formal.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Educação Histórica, Evidência histórica, Consciência histórica.

Making sense of the past interpreting a historic site: a heritage education approach in history education

Abstract

The research presented here in synopsis has as main focus the link between evidence and historical consciousness in what concerns students and teachers’ conceptions, with special

¹ Doutora em Ciências da Educação - especialidade de Educação em História e Ciências Sociais; Mestre em Património e Turismo, pela Universidade do Minho.

attention to the use of heritage sources in history teaching and learning, given their relationship with the process of making sense of past. Therefore, the conceptual framework that guided the study involved the intersection of different facets, namely the conceptualisation of heritage and historical consciousness, the existing research in History Education, and consistent practices of Heritage Education, particularly those related to educational exploration of objects in the museum. It also required a methodological groundwork that sustained the systematic development of the research. Through a mainly qualitative and systematic approach, a set of activities to explore heritage sources was proposed to 7th grade and 10th grade students their teachers, attending several schools in Guimarães (northern Portugal) - in accordance with History curriculum for secondary education, in a specific context: Guimarães, a city with abundant heritage traces of different periods, although the ' medieval ' more visible and immediate. Data analysis concerning students and teachers' answers to the respective questionnaires followed a process of progressively refined categorization in order to find out models of students' conceptual progression and teachers' profiles on the use of heritage sources and types of historical consciousness. Research findings confirmed the need to overcome a merely playful impressionistic vision of the experience of contact with heritage. A systematic and grounded educational exploration of heritage, as proposed in this PhD research, may allow the improvement of youngsters' historical understanding, challenging their ability to 'read' objects, buildings, and historic sites in terms of formal and non formal education.

Keywords: Heritage Education, History Education, Historical evidence, Historical consciousness.

Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica

Helena Pinto

Introdução

Com base numa reflexão sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial, que tiveram em conta a problematização sistemática dos usos da História e do Património, partiu-se de um contacto direto com o património no âmbito local e pretendeu-se aprofundar de forma sustentada a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património. Assim, a relevância do objeto de estudo aqui apresentado incidiu em duas dimensões principais:

- ao nível da Educação Patrimonial, a fim de desenvolver nos jovens, através de um contacto direto com fontes patrimoniais, nomeadamente no âmbito local, sentidos de responsabilidade em relação ao património histórico e a reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades com vista à compreensão temporal; simultaneamente é indispensável envolver as escolas, e os professores de História em particular, no processo histórico que tem marcado as identidades das comunidades onde estão inseridos;
- ao nível da Educação Histórica, com vista à problematização sistemática dos ‘usos’ da História e do Património, elaborando propostas de desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens e de abordagens metodológicas dos educadores (tendo em atenção os documentos programáticos de História nos ensinos básico e secundário em Portugal), uma vez que a necessidade quotidiana de tomar e fundamentar decisões leva os indivíduos a criarem formas de orientação pessoal no tempo, em abordagens menos ou mais elaboradas historicamente, pelo que é fundamental a compreensão dessas visões prévias para que possam ser modificadas e aprofundadas pelos educadores.

O património, material ou intangível, é imprescindível como fonte histórica para interpretar e compreender o passado, constituindo as atividades de defesa do património, formas de valorização cultural, de preservação e de partilha de identidades.

Propostas diversas de sensibilização à salvaguarda do património podem ser desenvolvidas com grupos de diferentes idades e níveis de escolaridade, constituindo bons contributos para o desenvolvimento de competências históricas, assim como as relacionadas com questões de cidadania. Torna-se, por isso, necessário refletir sobre as diversas formas de abordagem junto dos educadores, procurando caminhos de exploração no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial.

A construção do Património

Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do património tem pautado as ações de inúmeras instituições, a nível mundial, sejam elas públicas ou privadas, e vários programas de atividades relacionadas com o património, sobretudo o cultural, estão a ser desenvolvidos. Neste sentido, o meio local, nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais de uma comunidade podem constituir fontes riquíssimas para a reflexão e discussão em torno das questões da Memória e da História, bem como para a construção de sentidos de pertença. Memória e História constroem-se a partir de vestígios físicos, os quais garantem uma proximidade que nos leva a assumir que ali existiu, efetivamente, um passado.

A apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais (Choay, 2000), permitindo esclarecer sobre o modo como as sociedades assumiram a sua relação com a temporalidade e construíram as suas identidades. O património é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Não podemos evitar refazer o passado, pois só alterando o que se preserva se poderá manter vivo e compreensível o património (Lowenthal, 1999). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável.

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.

Com ritmos diversos, mas constantemente, as características culturais de todas as sociedades mudam, e as mudanças conduzem fatalmente ao desaparecimento de certos elementos até aí familiares: pessoas, comportamentos, diversos saber-fazer, paisagens construídas ou naturais. É nesses momentos que se poderá produzir a tomada de consciência patrimonial. Colardelle (1998, p. 126) salienta que esta “parte de um traumatismo de rutura, é uma reação contra o desaparecimento”. Foram sobretudo as acelerações da História contemporânea e da velocidade de propagação da informação, graças às novas tecnologias, assim como o aumento da esperança de vida, que tornaram os homens sensíveis, durante o percurso da sua vida, ao valor patrimonial daquilo que era produzido. As grandes catástrofes, as guerras mundiais, as rápidas mutações tecnológicas e económicas e os seus efeitos sobre a distribuição da riqueza, suscitaram comportamentos patrimoniais mais imediatos.

Praticamente todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, contêm marcas da atividade humana no passado. Nalguns locais há vestígios abundantes nos edifícios e estruturas, outros exigem técnicas como a prospeção e a escavação arqueológica, pois os vestígios estão ‘escondidos’. Por sua vez, noutros locais, muitas estruturas ainda estão em uso, embora com funções diferentes das originais. 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 muitas denominações do espaço urbano – europeu, português, e, no caso concreto do presente estudo: Guimarães – permanecendo, ainda, no uso comum, revelando uma continuidade na ligação ao espaço vivenciado 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.

Defende-se, geralmente, aquilo que se conhece ou se valoriza, mas estes aspetos nem sempre estão ligados. Esse conhecimento pode não ser ‘experienciado’ pelos seus habitantes, e a sua ligação natural ao lugar resultar do facto de estarem próximos no espaço, como salienta Halbwachs (1990), pelo que a valorização pode resultar do carácter simbólico atribuído pela

comunidade a um património cuja conservação é garantia de continuidade entre o passado e o futuro, como realça Lynch (1998).

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 12.º, 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”. Assim, no caso específico do centro histórico de Guimarães, além do Castelo e do Paço dos Duques de Bragança, 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 (Pinto, 2003). 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, poderia ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente vivido. O exemplo da toponímia é disso esclarecedor: muitas designações toponímicas de origem medieval revelam que grande parte da população urbana se ocupava de atividades artesanais, realizadas, na maior parte dos casos, na casa onde vivia e que assumia não só a função de oficina, mas também de venda dos produtos fabricados. Seria o que se verificava na rua da *Sapataria* ou *Sapateira*. Os ofícios do ferro originaram topónimos como as ruas *Forja*, *Ferreira* ou *Ferraria*, e da *Caldeiroa*, em Guimarães. A toponímia permite-nos ordenar os espaços comerciais através da diversidade com que os qualifica, assinalando diferentes volumes de negócio e a especialização de certas áreas, como acontecia com a rua dos *Mercadores* ou a rua das *Mostardeiras*, em Guimarães. Estes contrastes permitem desenhar a sociologia das ruas. Por sua vez, os nomes das artérias situadas fora de portas mostram a repulsa por determinados ofícios: a rua de *Couros* em Guimarães, era um local onde se concentravam os que se dedicavam à curtimenta das peles, trabalho demasiado mal cheiroso para ser tolerado no interior do espaço amuralhado; sujo e poeirento era, também, o trabalho nas olarias (Andrade, 1993). Na Baixa Idade Média, e como salienta Ferreira (2010), “à parte os omnipresentes

clérigos, Guimarães pareceria dominada pelos que mercadejavam e, nos ofícios, pelos mestres do calçar e do vestir” (p. 535) entre a mancha humana que sustentava as necessidades básicas do quotidiano, atividades que perduraram durante séculos.

Se o património é o resultado de uma seleção de bens e valores culturais que se tornam propriedade simbólica e real de determinados grupos, permitindo processos de identidade individual e social, parece ser possível intervir na compreensão e valorização desse património, nomeadamente através da História, mas também na sua construção. No entanto, e apesar dos progressos verificados, o património ainda é frequentemente encarado como elemento decorativo ou como sinal de prestígio, numerosas depredações patrimoniais continuam a não ser sancionadas, nem se tem desenvolvido, com o merecido cuidado, uma consciência fundamentada, apta para agir numa sociedade aberta e global. Para que tal aconteça, com mais consistência e num futuro próximo, é necessário desenvolver uma consciência histórica e patrimonial em níveis mais elaborados, particularmente junto dos jovens.

Investigação em Educação Histórica

No âmbito do Construtivismo Social, na linha investigativa de cognição histórica, têm-se desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando não ter sentido a importação automática de princípios cognitivos para uma dada realidade. A interação entre conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e novos conhecimentos a serem incorporados com significado, é a essência da aprendizagem significativa – aprendemos a partir do que já sabemos. Num processo interativo, conhecimentos prévios especificamente relevantes funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos; estes ganham significados e os conhecimentos preexistentes ficam mais ricos, mais elaborados e capazes de prover ancoragem cognitiva para outros conhecimentos. Por isso, Barca (2006) salienta a pertinência de se propor, desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos, pois a pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante, determinista e uniforme. Este é também um desafio para os professores de História, pois “sendo a aprendizagem contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam necessariamente o nível de pensamento histórico” (p. 108).

Baseando-se nos dados recentes da cognição histórica, a pesquisa em Educação Histórica, que é sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Já na primeira metade do século XX, Collingwood (1946, 2001) defendia que, na História científica, devemos falar de ‘evidência’ e não de ‘fonte’. As fontes não falam por si; é o historiador quem as interpreta no sentido de obter respostas às suas questões. Quanto à relação entre evidência e conhecimento histórico, Collingwood (2001) considerou que este é inferencial e que a História é uma ciência cuja função é estudar os acontecimentos não acessíveis a partir de “algo que está acessível à nossa observação” (p. 262). Também Dickinson, Gard & Lee (1978) afirmam que, sem questões, não pode existir evidência: são elas que transformam meros vestígios em evidência e, por sua vez, as questões serão modificadas pela evidência existente. As questões não são fixas ou imutáveis e há, muitas vezes, desacordo entre os historiadores acerca das questões a colocar. A mesma evidência pode responder a diferentes questões, mas diferentes questões podem abrir a possibilidade de olhar novos dados como evidência. 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. Salienta, por isso, que para progredirem no seu conhecimento histórico, “os alunos precisam de compreender que fonte não é o mesmo que evidência” (p. 156) e desenvolver uma compreensão conceptual da relação entre fontes e afirmações.

Tal como o conceito de evidência, também o de mudança ao longo dos tempos é um princípio estruturante do conhecimento histórico. A compreensão de conceitos de temporalidade, como a medição do tempo, continuidade e mudança, causas e consequências de eventos/situações, semelhanças e diferenças entre períodos, implica que se façam inferências no sentido de saber como foram feitas ou usadas as fontes e o que podiam ter significado para as pessoas que as produziram e utilizaram, mas também reconhecer que são influenciados por valores dominantes do tempo em que vivem. Ver as mudanças apenas como acontecimentos dificulta a compreensão da ideia de diversos ritmos de mudança em determinadas situações ou no contexto das ações. A conceção de mudança como diversidade –

e não apenas de progresso linear – implica compreender que a evolução nem sempre é progressiva, mas pode ter vários ritmos e direções diversas, como permanência, simultaneidade e retrocesso. Na tipologia de Rüsen (2004) acerca da consciência histórica, onde a ‘mudança’ surge como conceito central, enquanto os dois primeiros tipos (*tradicional* e *exemplar*) têm um cunho intemporal e de continuidade entre o passado e o presente, o terceiro tipo (*crítico*) sublinha a separação entre passado e presente, mas o quarto tipo (*ontogenético*) estabelece uma ponte entre passado e presente através da mudança – o passado sobrevive no presente porque muda, não permanece estático; é um passado dinâmico que se adapta a novas condições. Assim, o grande avanço será o uso de diversos sentidos de mudança no passado e no presente, e entre eles, como suporte para a orientação temporal.

Barton (2001) e Lee (2002) consideram que há muito em comum quando lidamos com os conceitos de mudança e de empatia, pois se no estudo de outras épocas, os alunos encontrarem pessoas que se parecem connosco mas vestem roupas estranhas, então as suas explicações sobre as crenças, valores e ações das pessoas do passado são limitadas. Motivos e intenções podem ser atribuídos de forma irrefletida, e qualquer dificuldade será consequência da falta de conhecimento por não estarmos presentes nessa altura. Assim, o ‘presentismo’ pode ser entendido não como uma falha na orientação, mas uma orientação em direção a um tipo específico de passado entendido da mesma forma que o presente. A ideia central em empatia histórica é, segundo Lee (2005), a de que as pessoas no passado não partilhavam a nossa forma de ver o mundo. Por isso, a empatia, no estudo da História, é a compreensão das instituições, práticas sociais e ações passadas, dando-lhes sentido à luz da forma como as pessoas viam as coisas. Esta compreensão tem repercussões em termos de consciência histórica e patrimonial, pois a interpretação de fontes patrimoniais será mais elaborada se os alunos as pensarem como produtos do seu tempo – consciência de tipo *moderno* (Seixas & Clark, 2004) –, historicizando-as, estabelecendo uma conexão com o passado, não de continuidade, mas compreendendo a mudança a partir de um momento histórico concreto, o presente, e conceptualizando os valores de forma multiperspetivada.

A Educação Patrimonial no contexto da Educação Histórica

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987) menciona, no artigo 3º, alínea a), 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 da 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.

Ao nível de educação não formal, também as mudanças que se têm verificado nas últimas décadas, ao nível da educação nos museus, traduzem as transformações que se verificaram na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como uma participação ativa do aprendiz, conceção que elevou a experiência (distinta da informação) a um nível superior no intento de educar (Hein, 1998). Assim, depois de terem sido coleções de prestígio pessoal ou político, instrumentos de educação e de cultura, lugares de conservação do património nacional ou local, os museus têm vindo, gradualmente, a adaptar-se às necessidades de públicos mais vastos e diversificados. São, por isso, exemplos particularmente interessantes das transformações que marcaram a sociedade ocidental. Os museus têm vindo a renovar-se, a substituir práticas e filosofias. Novas ideias sobre cultura e sociedade, novas políticas, desafiam os museus a repensarem os seus objetivos e as suas propostas de interpretação e comunicação.

Para os intérpretes do património, os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a sua ação educativa *in situ*, pondo em prática ideias da Psicologia Cognitiva. A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, ao que aprendem e como aprendem, considerando-se que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento, como salienta Hooper-Greenhill (2007). Esta autora revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu”, e que esta substituição semântica representa uma “mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus. A utilização da palavra ‘aprendizagem’ indica um maior foco nos processos de aprendizagem e produtos dos utilizadores” (Hooper-Greenhill, 2007, p.4). Os museus especializam-se nos

objetos que representam a cultura e, por isso, tornam-se centrais para a ação educativa quando o foco muda da palavra escrita para a interação com os objetos – ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir, de forma direta.

Nakou (2003) salienta 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 estudam o passado a partir dos objetos do museu, guiados por questões apropriadas.

No ensino de História, porém, os objetos são geralmente apresentados como vestígios curiosos, em vez de fontes ricas a partir das quais se pode inferir acerca da vida das pessoas que as usaram e como podem ter sido por elas influenciadas (Cooper, 1992), e as propostas de atividades raramente envolvem uma reconstrução baseada no questionamento e na evidência histórica. Assim, o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado, como as visitas a sítios e museus que os jovens possam explorar, respondendo a questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre ‘saber’, ‘supor’ e ‘não saber’), numa atmosfera de expressão livre, são fundamentais para o desenvolvimento do seu pensamento histórico. Cooper (2004) salienta que este trabalho deve começar desde cedo, pois as crianças são “capazes de operar com conceitos de validade e de resolver questões históricas progressivamente mais complexas, podendo aprender conceitos históricos abstratos interligando-os com os concretos” (p. 60), pelo que não devem ser restringidas à repetição de informação factual. Levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, permite constatar que muitas delas se aproximam das questões dos investigadores, possibilitando o contacto com a natureza da pesquisa histórica. Cooper e West (2009) salientam que os alunos, ao avançarem do que já sabem para o que gostariam de saber, são estimulados a ver os sítios históricos como fontes de evidência, começando a lidar com o “processo de pesquisa evidencial” (p. 16). Por sua vez, a realização de tarefas sobre sítios arqueológicos pode ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjecturas, mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas (Chapman, 2006). Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos, a problematizar, podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos. Segundo Shemilt (1980), o trabalho de campo sobre um dado tópico pode promover o

conhecimento dos vestígios visíveis do passado, permitindo que os alunos lidem com fontes de vários tipos e as relacionem, reforçando, ainda, a compreensão sobre a natureza da investigação histórica, nomeadamente sobre empatia, pela reconstrução de quadros de referência em que ideias e motivos dos antepassados possam ser vistos como racionais e justificáveis.

Nos currículos de História em Portugal há algumas referências ao contacto direto com fontes do património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas curriculares, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades (Pinto, 2011). Também a abordagem do local, que é muitas vezes visto como unidade dissociada do resto do país ou do mundo, pode basear-se na análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural e a sua inter-relação. Por sua vez, a articulação entre espaços históricos distintos, permite aos alunos a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas, relacionando-os com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo, à sua localidade, e às sociedades nacional e mundial, pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de uma identidade inclusiva.

Este tipo de abordagem poderá, ainda, estimular nos alunos a aprendizagem de assuntos distantes de si no tempo, dado que “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (Pais, 1999, p. 44). 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 de exploração de fontes do património cultural de uma comunidade (Barton, 2001; Nakou, 2003; Cooper, 2004; Cainelli, 2006; Schmidt & Garcia, 2007; Pinto, 2011, 2012, 2013; Pinto &

Barca, 2012). Simultaneamente, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na Educação Patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado.

São necessárias atividades orientadoras para apurar a percepção, pois se no quotidiano usamos uma infinidade de objetos, raramente pensamos sobre eles. Ramos (2004) salienta que se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar também a leitura da história que há nos objetos. Na sua fundamentação teórica, esta abordagem tem íntima relação com o ensino de História, embora isso não signifique uma restrição ao espaço da chamada 'educação formal'. Os currículos de História têm apontado diversas práticas entre as quais se podem destacar as atividades educativas em espaços extraescolares. E a investigação destas práticas poderá facilitar a identificação das conceções de alunos e de professores acerca da História e do Património, permitindo, em consequência, a criação de propostas consistentes de exploração educativa de fontes patrimoniais.

Alguns autores, como Calaf (2006), defendem que o 'olhar' educativo sobre o património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática. No entanto o património é uma *realidade multifacetada, sendo também múltiplas os 'olhares' ou abordagens que a ele se podem dirigir*. Nesta linha, Fontal (2003) considera que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, de forma que a Educação Patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente – para a qual propõe um modelo integral – com técnicas e procedimentos que se podem adequar tanto ao âmbito formal como não formal de educação, e seriam regulados por um conjunto de critérios específicos com dimensão multidisciplinar, relacionando as didáticas das ciências sociais e a educação artística e em museus. Por sua vez, Prats (2003) insere a abordagem da *didática patrimonial* no âmbito da *Didática* das Ciências Sociais, salientando entre outros espaços de desenvolvimento comunicativo, a elaboração e avaliação de propostas didáticas para a utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores. Também Estepa e Cuenca (2006) consideram que a *didática do património* deve integrar-se no processo educativo, atendendo às metas da educação sistematizada, à formação para a cidadania e às didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes

autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, “partindo de *para quê* educamos em património, *que* formação patrimonial devemos promover e *como* a desenvolvemos e a avaliamos” (p. 53). Neste sentido, consideram que a finalidade básica da *didática do património* é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes de cuja análise se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às próprias crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da Educação Patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo português, e dada a transversalidade que a caracteriza (pela heterogeneidade inerente ao património, desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel...), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História, com grupos de diferentes idades, dando ênfase à natureza situada da aprendizagem, e a investigação dessas atividades no âmbito da Educação Histórica (Pinto, 2011, 2013). Se é verdade que os extensos programas não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da História local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.

No contexto europeu, o estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) revelou 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. Contudo, como salienta Pais (1999), para estes jovens as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas de História concentram-se em duas principais dimensões: “a *factual* – ‘procuramos conhecer os principais factos da História’ – e a *regionalista/patrimonial* – ‘aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas’ e ‘aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade” (p. 54).

A aprendizagem de conceitos históricos envolve não só a compreensão de situações do passado, apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos

metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula, pois como sugere Ramos (2004, p. 48) a “pedagogia do objeto” pode usar-se em muitos outros territórios. Neste contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados. De facto, a produção de materiais educativos para a interpretação do património pode fazer-se de modo puramente técnico ou fundamentado numa investigação que defina objetivos, desenvolva modelos, os experimente e avalie. Dada a diversidade de ‘olhares’, de abordagens, que nos dão conta da complexidade patrimonial, é essencial conhecer que conceções de património revelam os professores e como abordam o uso de fontes patrimoniais nas atividades de ensino, mas também que ideias revelam os seus alunos quando interpretam, em contexto, essas fontes.

Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico

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

Com este estudo pretendeu-se integrar a abordagem da construção da evidência histórica no âmbito da investigação em Educação Histórica e Patrimonial, propondo atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais, articulando-as com os currículos de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num contexto específico: a cidade de Guimarães. Trata-se de uma cidade com numerosos vestígios patrimoniais de diferentes épocas, embora os ‘medievais’ sejam mais visíveis e imediatos, tendo a sua conservação sido acompanhada, nos últimos anos, por abundante produção de literatura, historiográfica ou outra, destinada a diversos públicos, nomeadamente o turístico.

Método do estudo

O estudo empírico de natureza descritiva enquadrou-se essencialmente num modelo de investigação qualitativa e pretendeu um entendimento complexo e aprofundado de uma situação, procurando compreender o que os participantes pensam e dizem nos contextos onde o fazem, pelo que seguiu uma abordagem baseada na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998). O principal enfoque deste estudo é 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 a interpretação – como processo de construção de significado acerca do passado – e com a compreensão histórica. Foi neste contexto multidimensional que se definiu o problema central do estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?* Este, por sua vez, especificou-se na formulação de três questões de investigação:

1. Como usam os alunos de 7.º e de 10.º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?
2. Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
3. 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?

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

Os instrumentos aplicados consistiram num 'guião-questionário' para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso (Figura 1), em situação de observação e interpretação de um conjunto de fontes

patrimoniais (objetos, edifícios, locais)¹ relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores, um prévio e outro posterior à atividade². Elegeu-se um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local, nacional e até internacional (centro histórico classificado pela UNESCO como Património Cultural da Humanidade, em 2001), permitindo o seu enquadramento curricular e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos de ambos os grupos do 7.º ano e do 10.º ano de escolaridade.



Figura 1 – Grupos de alunos de 7º e de 10º ano realizando a atividade em diferentes pontos do percurso. (Fotografias da autora).

O ‘guião-questionário’ integrou questões orientadoras, específicas e graduais – podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, as funções, símbolos de poder, a referência a mudanças ao longo do tempo. Pretendeu-se, ainda, levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, possibilitando o contacto com a pesquisa histórica.

¹ Dada a quantidade de fontes patrimoniais passíveis de serem utilizadas, foi necessário fazer uma seleção (própria do método da História) tendo em conta alguma diversidade quanto à tipologia e a articulação entre as fontes observadas, em termos de semelhanças/diferenças quanto a funções e contexto social de produção, além da relação temporal e a adequação ao currículo e programa da disciplina.

² Relativamente às técnicas usadas, além do inquérito por questionário, base do estudo empírico, utilizou-se a entrevista na fase de estudo exploratório e, nas restantes fases (piloto e principal), assumiu uma função de seguimento (follow up); a observação direta, participante, naturalista, com registo de interações verbais dos alunos durante o percurso, foi utilizada apenas no sentido de registar dúvidas que os alunos manifestavam na interpretação das questões e situações que pudessem interferir nas suas respostas, e “obter informações que apoiassem a compreensão das situações observadas, com o objetivo de apurar a construção dos instrumentos aplicados ao longo das fases do estudo, mas não incluídas na análise de dados” (Pinto, 2011, p. 191).

O contacto com as fontes patrimoniais fez-se num quadro que é familiar, relacionando-se com o seu contexto, de modo a ganharem progressivamente mais confiança em lidar com essas fontes, interpretando-as como evidência histórica. Percorrer e observar permite interpretar o “significado dos objetos e da sua localização”, e proporciona mais explicações para “testar até que ponto as inferências serão válidas” (Emmison & Smith, 2000, p. 110). Daí ter-se integrado, na introdução do ‘guião-questionário’, duas figuras representando excertos de plantas – uma da antiga ‘vila de Guimarães’ (século XV) e outra da cidade atual – onde se assinala a área a percorrer, e que os alunos observam antes e durante o percurso (Figura 2). Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original (Nakou, 2003; Ramos 2004), como acontece com os objetos observados no Museu de Alberto Sampaio, situado no centro histórico de Guimarães.

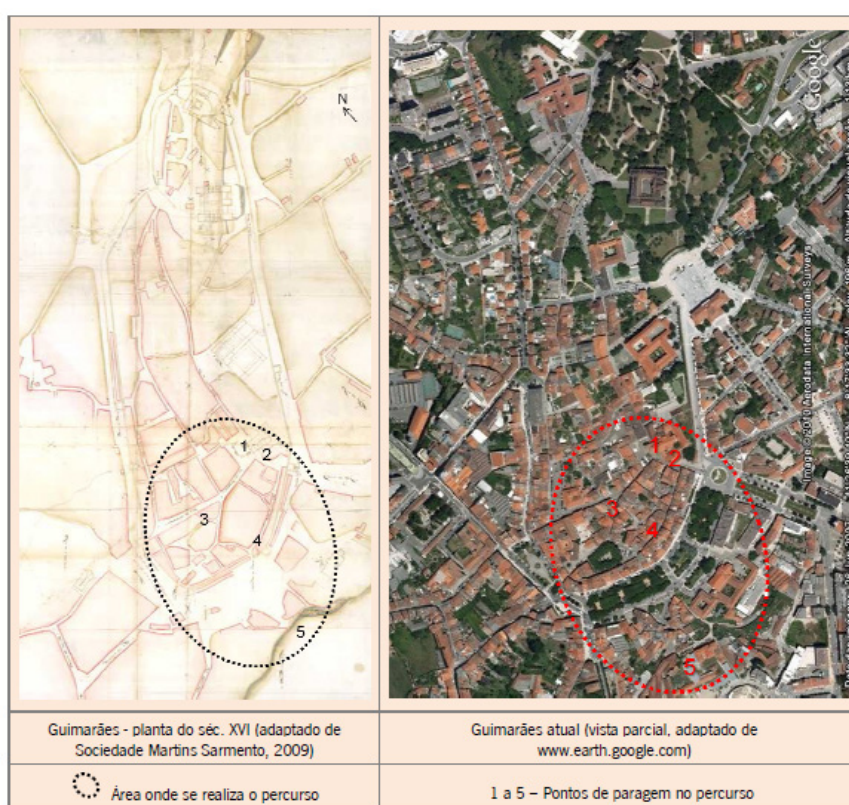


Figura 2 – Plantas de Guimarães no passado e no presente.

O ‘guião-questionário’, aplicado aos alunos no estudo principal constou de cinco grupos de tarefas escritas com questões correspondentes a cada um dos pontos do percurso, e de uma última questão de reflexão e síntese sobre o conjunto dos espaços, edifícios e objetos

observados. Cada grupo de questões foi antecedido de uma introdução sobre o espaço/edifício/objeto a observar. No conjunto, procurou-se fornecer apenas um mínimo de informação, de forma a não determinar as respostas dos alunos, uma vez que diversas pesquisas mostram que os alunos tendem a copiar a informação fornecida pelas fontes (Ashby, 2006). Quanto à formulação das questões, decidiu-se utilizar a mesma enunciação para cada par de tarefas, de forma a comparar as respostas em situação de observação de espaços, edifícios ou objetos diferentes. As questões partem da informação disponível, para a inferência e a colocação de questões pelos alunos acerca das fontes patrimoniais que observam (Figura 3) – ponto de partida para a interpretação das fontes como evidência histórica e para a constatação de que estas são incompletas (Cooper, 1992, 2004; Nakou, 2003; Levstik, Henderson e Schlarb, 2005) –, que lhes permite, também, tomarem consciência daquilo que sabem ou não, e do próprio processo de aprendizagem (Lee, 2005).

Procurou-se compreender de que forma os alunos formulavam hipóteses a partir da reflexão sobre a informação disponível, particularidades observadas e conhecimentos prévios (Shemilt, 1980, 1987), e se relacionavam a História local e a História nacional. Pretendeu-se, ainda, conhecer as ideias dos alunos sobre mudança (Barton, 2001) e acerca da relação passado-presente, de empatia em relação às ações das pessoas no passado (Lee, 2003) e de significância em termos pessoais (Cercadillo, 2001; Levstik, 2000). Em suma, propuseram-se tarefas que permitissem compreender os sentidos atribuídos pelos alunos às fontes patrimoniais – e se as entendiam em termos de evidência histórica – assim como a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património.

Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente

**2. No interior do Museu de Alberto Sampaio, dirige-te à "Sala de Aljubarrota" e procura a lápide original. Observa-a e ...
Se tens dificuldade em decifrar o texto, dou-te uma ajuda.**

ERA DE MIL e CCCC e XXV ANOS* SEIS DIAS DO MES DE MAYO FOI COMEECADA ESTA OBRA POR MANDADO DEL REY DOM IOHAN DADO PELA GRAÇA DE DEUS A ESTE REINO DE PORTUGAL FILHO DO MUI NOBRE REI DON PEDRO DE PORTUGAL ESTE BOM REY DON IOHAN (h)OUVE BATALHA REYAL EN CANPO COM ELREY DON IOHAO DE CASTELLA NOS CAMPOS DE ALIUBAR(g)OTA e FOY DELA VENCEDOR e A HONRA DA VITORIA QUE LHE DEU A VIRGE m S(anta) MARIA MANDOU FAZER E(ra) OBRA DA QUAL FOY MEESTRE POR SEU MANDADO IOHAN GARC(ia) MESTRE EM PEDR(jaria e) FOY ACABADA DIAS DO MES DE ERA DE MIL e CCCC e ANOS

(Mário Barroca, *Epigrafia Medieval Portuguesa*, 2000)

*1425 - refere-se à data segundo a Era de César (para calcular a Era Cristã, é necessário subtrair 38 anos, correspondendo a 1387).

2.1 Compara este objecto com o que observaste anteriormente.

Agora, mesmo ao lado, observa o 'loudel', que se encontra em exposição numa vitrina. Trata-se de uma peça de vestuário militar que teria sido usada pelo rei D. João I na batalha de Aljubarrota, no dia 14 de Agosto de 1385. Servia para proteger o corpo da dureza da armadura e dos golpes dos inimigos.

2.2. O que podes saber a partir do que observas?

2.3. Qual a sua importância para:

a) aqueles que o usaram?

b) hoje compreendermos a época em que foi usado?

a) _____

b) _____

2.4. Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?

414 Helena Pinto

Figura 3 – Página do 'guião-questionário' aplicado aos alunos

Análise de dados

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

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – "Uso da evidência" e "Consciência histórica" – e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual. Da análise das respostas dos professores aos questionários

que lhes foram dirigidos emergiram também dois construtos: “Uso de fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, este último organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma envolvendo também padrões conceptuais específicos.

Relativamente ao “**uso da evidência**”, ou seja, o modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, os alunos entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) a vários níveis, revelando indefinição, como provedoras diretas de informação, ou contextualizando a informação num conjunto mais vasto de conhecimentos prévios, ou problematizando através da formulação de questões (mesmo quando tal não era proposto explicitamente), à luz de várias possibilidades. Estas ideias são indiciadas quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjeturas.

Alternativa - alguns alunos revelaram indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou inferiram com base em ideias de senso comum, extrapolando para a situação observada

O que posso saber a partir daqui é que a pessoa que fez e pôs [a lápide] na igreja queria apresentar o seu trabalho para quem gosta de saber. (Alicina, 7.º ano, 13 anos, Q. 1.1)³

Posso saber que esta igreja foi construída a mando do rei D. João de Castela em honra da vitória da Batalha de Aljubarrota. (Joaquim, 10.º ano - HCA, 16 anos, Q. 1.1)

Inferência a partir de detalhes concretos - descrição reportando informação a partir de alguns elementos das fontes. Diversas respostas apresentaram uma descrição simples um pouco mais elaborada, veiculando informação detalhada, mas com base numa interpretação superficial:

Foi um rei que mandou construir esta igreja. (Conceição, 7.º ano, 12 anos, Q. 1.1)

Posso concluir que esta obra foi mandada construir por D. João I aquando da Batalha de Aljubarrota, no séc. XIV, por este ter ganho a batalha. (Romeu, 10.º ano - HCA, 15 anos, Q. 1.1)

Era um colete de batalha utilizado por D. João I, utilizado na Batalha de Aljubarrota contra o rei de Castela e Leão. (Ramiro, 7.º ano, 12 anos, Q. 2.2)

As conjeturas que vários alunos levantaram reportaram-se a detalhes factuais ou funcionais:

Há quantos anos foi colocado aqui no Museu? (Filomena, 7.º ano, 13 anos, Q. 2.4)

³ No sentido de se preservar o anonimato dos participantes, os nomes apresentados são fictícios.

Porque é que tem “Ceia de Natal” escrito na tabuleta? (Marco, 10.º ano - Hist.A, 15 anos, Q. 3.3)

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto - inferências pessoais com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto – a contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social

[O albergue de S. Crispim] Já foi hospital, um sítio onde pobres e onde peregrinos passavam a noite, porque vinham rezar à Virgem Maria. (Conceição, 7.º ano, 12 anos, Q. 3.1)

À primeira vista podemos verificar que seria um homem nem muito gordo nem muito magro. [O *lodel*] Está bem conservado, além de ter algumas marcas da batalha. (Amélia, 10.º ano - HCA, 16 anos, Q. 2.2)

Diversos alunos revelaram inferências pessoais, procedendo a uma contextualização da informação em termos sociais, culturais, políticos e económicos, relacionando-a com os seus conhecimentos prévios:

Este objeto [lápide] comparado com o outro é muito mais trabalhado, contém símbolos de Portugal interiorizados em flores ao lado, a margem é trabalhada na forma vegetalista, está escrita em forma gótica, a outra na forma do século 17 [XVII]. (Plácido, 10.º ano - HCA, 15 anos, Q. 2.1)

Durante a Idade Média sim, [o albergue de S. Crispim] seria um local para ajudar e tratar todos os pobres e quem precisasse de ajuda, agora longe do resto da sociedade é um albergue. (Isaura, 7.º ano, 12 anos, Q. 3.1)

As conjeturas levantadas por alguns alunos indicaram a relação com o contexto social em que inserem as fontes patrimoniais:

Qual seria o espírito que os costureiros tinham no momento em que fizeram o *lodel*? (Vasco, 7.º ano, 12 anos, Q. 2.4)

Gostaria de saber se o rei tinha alguma armadura especial, ou se usava a mesma que os soldados. (Daniel, 10.º ano - Hist.A, 18 anos, Q. 2.4)

Problematização - inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas. Algumas respostas problematizaram a evidência com base no cruzamento de elementos diversos (políticos, militares, sociais, económicos) de um mesmo contexto ou fazendo conjeturas sobre vários contextos em termos de relações temporais:

Posso saber que é uma peça muito frágil, está rompida, mas eu acho que este poderá não ser o *lodel* de D. João I. (Patrício, 7.º ano, 12 anos, Q. 2.2)

A roupa parece estar remendada talvez por ter sido restaurada, mas pode também ser feitas da própria roupa, ou golpes da batalha. A roupa parece ser confortável e parece que protege bem o corpo dos golpes. O loudel está numa vitrina com pouca luz para não danificar o tecido. (Mara, 10.º ano - HCA, 15 anos, Q. 2.2)

Que materiais hospitalares utilizavam neste hospital? Que necessidades passavam? Iam para a guerra ajudar os cavaleiros e o rei? (Alexandra, 10.º ano - Hist.A, 15 anos, Q. 3.3)

Quanto ao “uso da evidência”, muitos alunos do 7.º ano, mas também do 10.º ano, entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação e as conjecturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. No entanto, diversos alunos indiciaram já a possibilidade de lidarem com as fontes como evidência, interpretando-as em contexto a partir de um quadro analítico – descrição de mudanças, questionamento, formulação de conjecturas – e revelaram inferências pessoais com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

Relativamente ao construto “**consciência histórica**”, ou seja, o modo como os alunos deram sentido à relação dialógica entre passado e presente – tipos de compreensão que revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, em termos de significância social (compreensão das ações humanas no passado) e de significância pessoal, nomeadamente de ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais – emergiram cinco níveis de resposta com grau de sofisticação crescente.

Consciência a-histórica - a um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos

Interessante, bonita. Andamos muito. (Plínio, 7.º ano, 13 anos, Q. 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:

Este vestuário é muito antigo e já ninguém se veste desta maneira. (Rute, 10.º ano - Hist.A, 15 anos, Q. 2.3b)

Eram vidas interessantes, mas eram antigas. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Q. 6)

É importante pois este monumento vai-nos transmitir a época e o significado desta batalha. (Eva, 10.º ano - Hist.A, 15 anos, Q. 1.2b)

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

Consciência de um passado simbólico - a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Diversas respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico, valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local; outras reconheceram o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional, revelando também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

Acho que influenciou porque o artesanato, a escultura, a arquitetura, etc... tem tudo a ver com o nosso passado maravilhoso, e acho que as pessoas olham sempre para o passado. (Irene, 7.º ano, 12 anos, Q. 6)

Acho que os habitantes têm orgulho no património que têm e que o querem preservar ao máximo, mas há alguns que não respeitam isso, vandalizando-o. (Justino, 10.º ano - HCA, 16 anos, Q. 6)

Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação. (Anabela, 10.º ano - HCA, 17 anos, Q. 2.3)

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

Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10.º ano - HCA, 17 anos, Q. 3.2)

Cuidaram dos que tinham menos possibilidades de sobrevivência. É importante para a nossa cultura, para estudar a origem da nossa forma de vida, já que este foi o começo do nosso hospital. (Palmira, 7.º ano, 12 anos, Q.3.2)

Os métodos antigos ajudaram a desenvolver novas técnicas e a perceber como eram as suas vidas no passado. Os habitantes puderam também adquirir conhecimentos culturais sobre a vida em Guimarães. (Pascoal, 7.º ano, 13 anos, Q. 6)

Consciência histórica explícita - um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e

permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação, como essenciais à compreensão histórica:

Qual era o significado de uma igreja para as gentes desse período, se construíram uma igreja e não um centro comercial? Hoje em dia seria assim. (Isaura, 7.º ano, 12 anos, Q. 1.3)

Como a população vivia com tais acontecimentos? Quais as dificuldades? O que melhorou depois destes acontecimentos? (Alexandra, 10.º ano - Hist.A, 15 anos, Q. 1.3)

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, 10.º ano – Hist.A, 15 anos, Q. 6)

Em síntese, quanto ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. Diversas respostas mostraram que a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História. Saliente-se, porém, que os níveis conceptuais não são invariantes nem mutuamente exclusivos, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos.

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

em termos de orientação temporal. Por determinações de espaço, exemplificam-se aqui apenas os padrões conceptuais correspondentes ao “**uso de fontes patrimoniais**, relativo ao modo como os professores procuram mediar a construção da evidência pelos seus alunos em História.

Uso tácito - um número reduzido de respostas identificou genericamente atividades de exploração do património com os alunos, sem clarificar como se poderiam usar as fontes patrimoniais, ou salientando apenas resultados dessas atividades:

Pode ajudar a refletir sobre o património, preservar os nossos legados e participar ativamente na construção do Bem Comum. (Helga, prof. 7.º ano, Q. 3 - questionário prévio)

Do contexto para a fonte - algumas respostas, principalmente no questionário prévio, revelaram sugestões de utilização de fontes patrimoniais em situação de exploração educativa, partindo do contexto exposto ou explicado (nos livros, na internet ou pelo professor) para o objeto, edifício ou local observado:

Faria uma atividade de pesquisa sobre a ligação do rei D. João I à cidade de Guimarães com vista a identificar todos os monumentos fruto dessa ligação, após uma breve contextualização política/económica da época partiria para uma exploração das atividades económicas locais e regionais. (Henrique, prof. 10.º ano - HCA, Q. 1 - questionário prévio)

Cruzamento de fontes em contexto - diversas respostas, maioritariamente no questionário posterior, pareceram reconhecer que a observação orientada dos vestígios, relacionando fontes com linguagens diversas e aspetos político-administrativos, económicos e sociais em contexto, possibilita que os alunos interpretem as fontes patrimoniais como evidência histórica:

Esta atividade é essencial para o conhecimento histórico, dá a possibilidade ao aluno de conhecer e distinguir diferentes fontes de informação, interpretar documentos [e] formular hipóteses de interpretação de factos históricos (muito mais fácil numa aula de campo). (Heloisa, prof. 7.º ano, Q. 1 - questionário posterior)

Das fontes para o contexto - outras respostas pareceram admitir que a abordagem multissensorial baseada no uso de fontes diversificadas suscita um diálogo histórico com significado para os alunos em relação ao passado. Um dos professores salientou a possibilidade de compreensão dos contextos a nível social e económico a partir das fontes patrimoniais, reconhecendo que estas podem proporcionar aos alunos a interpretação de modos de vida no passado, diferentes do presente:

As fontes históricas apresentadas “funcionam” como ponto de partida para trabalho de âmbito social e económico: papel das indústrias de curtumes na economia; funcionamento destas

indústrias, importância social das famílias a elas ligadas, etc. (Heliana, prof. 10.º ano - Hist.A, Q. 3
- questionário prévio)

Relativamente ao modo como consideram poder mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado, através do uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, os professores participantes deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos, e também ao cruzamento de fontes em contexto. Um menor número de respostas indicou procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

Breves considerações finais

Este estudo incidiu na interpretação histórica, um processo de construção de significado acerca do passado que se baseia na evidência histórica, nas inferências a partir de fontes patrimoniais, procurando compreender nas conceções de alunos e de professores, de que forma dão sentido ao passado. Não se pretendeu, porém, fazer generalizações com base nos resultados da investigação, nem se ambicionou 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. Procurou-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 à Educação Histórica e Patrimonial.

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

Se o contacto direto com as fontes patrimoniais é um recurso, entre outros possíveis, para elaborar e implementar estratégias educativas, esta área de interesse estende-se cada vez mais a contextos não formais de aprendizagem. Daí a necessidade de outros enfoques nesta área de investigação, também na educação não formal, dirigida a públicos diversos, nomeadamente de museus e entidades culturais ligadas ao Património, ao nível do turismo e das autarquias locais, que produzam alguns materiais como roteiros ou áudio-guias específicos para adultos e para os mais jovens, por exemplo. Também os sítios arqueológicos, alguns com centros de interpretação, possibilitam a realização de estudos que incluam atividades relacionadas com objetos ou fragmentos arqueológicos observáveis *in situ* (nas respetivas estruturas) e outros expostos, com tarefas que levem os jovens a selecionar informação, a inferir a partir das fontes e a discutir em grupo as suas conjeturas.

É fundamental que se continue a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais (objetos, edifícios e sítios históricos) relacionadas com a história local, sob vários enfoques e contextos, pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas situadas. Por sua vez, a heterogeneidade intrínseca do património, que determina em grande parte a transversalidade da Educação Patrimonial, abre possibilidades, também, para a investigação das atividades de exploração de fontes patrimoniais para além do domínio da Educação Histórica.

Referências bibliográficas

- Andrade, A. (1993). Conhecer e nomear: a toponímia das cidades medievais portuguesas. In *A Cidade. Jornadas Inter e Pluridisciplinares* (pp. 121-140). Lisboa: Universidade Aberta.
- 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. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista, n.º especial*, 93-112.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-68), Braga: CEEP, U. Minho.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista, número especial*, 57-72.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. In R. Calaf & Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50), Gijón: Ediciones Trea.
- 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.
- Cercadillo, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain, In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 116-145). London: Woburn Press 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.
- Collingwood, R. (1946). *The idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, H. (1992). *The teaching of history: implementing the national curriculum*. London: David Fulton.
- 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.
- Cooper, H. & West, L. (2009). Year 5/6 and Year 7 historians visit Brougham Castle. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History 11-19* (pp. 9-32). London: Sage.
- Dickinson, A. K.; Gard A. & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1-20), London: Heinemann.
- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the visual; images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London: Sage.
- Estepa, J. & Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf, & O. Fontal, (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71), Gijón, Ediciones Trea.
- Ferreira, M. C. F. (2010). *Guimarães: 'duas vilas, um só povo'. Estudo de história urbana (1250-1389)*. Braga: CITCEM.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': historical consciousness and understanding *History*. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: The National Academies Press.
- Levstik, L.; Henderson, A. & Schlarb, J. (2005). Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education*. (pp. 37-53). London: Routledge Falmer.
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences: teachers and adolescents conceptions of historical significance. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 284-305). New York: NY University Press.

- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge U. Press.
- Lynch, K. (1998). *What time is this place?* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEd, U. Minho.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, H. (2003). *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Dissertação de mestrado em Património e Turismo, Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. (Tese doutoral). Consultado em julho 10, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Pinto, H. (2012). Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, 18(1), 187-218. Consultado em setembro 8, 2012, em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120>
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la Historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. [Usos do património em Educação Histórica: Perspectivas de alunos e professores portugueses sobre identidade e consciência histórica]. *Educatio siglo XXI*, vol. 31(1), 61-88. Consultado em junho 21, 2013, em <http://revistas.um.es/educatio/article/view/175341>
- Pinto, H. & Barca, I. (2012). Interpretación de fuentes patrimoniales por alumnos portugueses: una aproximación desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones* (pp. 370-377). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España e Observatorio de Educación Patrimonial en España. (CD-ROM).
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL)*, 9.
- Ramos, F. R. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos.
- Rüsen, J. (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.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.

- 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.
- Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110 (2), 146-171.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.



O Patrimônio arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica

Glória Solé

O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica

*Gloria Solé*¹
(CIEd ²,UMinho)

Resumo

A investigação que neste texto se apresenta é sustentada em referenciais epistemológicos da Educação Histórica e da Educação Patrimonial, que tem demonstrado a relevância do uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, nomeadamente no desenvolvimento de conceitos de segunda ordem (evidência, empatia e significância) e de consciência histórica, no que respeita a concepções de alunos. O texto apresenta os resultados de um projeto de investigação-ação implementado no âmbito da unidade curricular de Educação Ambiental e Património Cultural, no módulo de Património Cultural, realizado pela docente da disciplina (professora-investigadora), numa turma de 65 alunos do 3.º ano da Licenciatura de Educação Básica, da Universidade do Minho. Procurou-se analisar como os alunos constroem o conhecimento histórico, que competências históricas desenvolvem a partir da interpretação de fontes arqueológicas que observam *in situ* (visita de estudo às Ruínas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do Ídolo, em Braga), se as compreendem como evidência histórica, e que consciência histórica e consciência patrimonial manifestam perante o contacto direto com estas fontes patrimoniais. Para isso, analisamos e categorizamos os dados recolhidos das respostas dos alunos a um guião-questionário preenchido ao longo da visita de estudo. As conclusões desta investigação-ação confirmaram a necessidade de uma exploração educativa do património de forma sistemática e fundamentada, mesmo com alunos universitários, dotando-os de competências de leitura, interpretação e questionamento de fontes patrimoniais, num quadro de inovação pedagógica, como fator de qualidade na formação de futuros educadores e professores, consubstanciado no modelo de Bolonha.

Palavras-chave: Educação Histórica; Educação Patrimonial; Evidência histórica; Consciência Histórica e Patrimonial; Inovação pedagógica.

Archaeological heritage as a resource for the development of history and heritage consciousness: a study with Primary Teaching Graduate students

Abstract

The research presented here is grounded in epistemological frameworks of Historical Education and Heritage Education, which have been demonstrating the relevance of using heritage sources in history teaching and learning to develop second-order concepts (evidence,

¹ Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Doutorada em Estudos da Criança, área de Estudos do Meio Social, investigadora em Educação Histórica, docente da área de História e Didáticas das Ciências Sociais.

² Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM.

empathy and significance) and of historical consciousness in what concerns students' conceptions. This paper presents the results of an action-research project carried out with a class of 65 students, conducted by the teacher (teacher-researcher) within the unit of Cultural Heritage of Environmental Education and Cultural Heritage subject, which integrates the 3th year of the Primary Teaching Graduate course at University of Minho. We tried to analyse how students construct historical knowledge, which historical competences do they develop through the interpretation of archaeological they observe in situ (study visit to the Romans ruins of Alto da Cividade and Fonte do Ídolo, in Braga), if they understand them as historical evidence, and what kinds heritage and historical consciousness do they reveal in a situation of direct contact with these heritage sources. We had analysed and categorised data collected from students' responses to a questionnaire-guide throughout the study visit. The findings of this action-research confirmed the need of a systematic and grounded educational exploration of heritage, even with graduate students, providing them with the skills of reading, interpretation and questioning heritage sources, within a framework of pedagogical innovation, embodied in the Bologna model, as a factor of quality in training prospective teachers and educators.

Keywords: History Education; Heritage Education; Historical evidence; Historical/heritage consciousness Pedagogical innovation.

O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica

Glória Solé

Introdução

Este texto procura apresentar os resultados de um projeto de investigação-ação realizada no âmbito da unidade curricular de Educação Ambiental e Património Cultural, no módulo de Património Cultural, realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2011-2012, numa turma de 65 alunos do 3.º ano do Curso de Educação Básica, da Universidade do Minho.

Este projeto de investigação-ação, que integra a planificação e implementação de uma visita de estudo ao património arqueológico da cidade de Braga da época romana: As Ruínas Romanas do Alto da Cidade e a Fonte do Ídolo, procurou analisar como os alunos constroem o conhecimento histórico e desenvolvem competências históricas e de interpretação patrimonial a partir da observação direta do património histórico/arqueológico de Braga. Assim, este estudo teve como principal enfoque analisar que evidências produzem os alunos universitários a partir da interpretação e análise das fontes patrimoniais observadas, bem como, que consciência histórica patrimonial manifestam perante o confronto direto com as mesmas.

Este projeto enquadra-se no âmbito da investigação que tem sido desenvolvida em torno da Educação Histórica, quer a nível nacional no âmbito do Projeto "Consciência Histórica: Teoria e Práticas" coordenado por Isabel Barca com a participação de vários colaboradores (Castro, Gago, Magalhães, Simão, Dias) e a nível internacional, em que destacamos vários investigadores no Reino Unido (Ashby, Lee, Shemilt), nos Estados Unidos (Barton e Levstik), Canadá (Seixas), Espanha (Cercadinho), estudos que se têm pautado pela análise das conceções de alunos e também de professores (embora este último menos significativo) relacionados com conceitos de segunda ordem ou estruturais (Lee, 2001) como o de evidência, explicação, significância, empatia, narrativa, conceitos relacionados com a construção e compreensão da História, ou seja com a natureza da História.

A análise das conceções dos alunos implica uma ancoragem na Epistemologia da História, ao nível da consciência histórica (Rüssen, 2010) e na investigação já existente em

Educação Histórica acima referidos, assim como ao nível de estudos em Educação Patrimonial (A. Rodrigues, 2010; H. Pinto, 2011; C. Oliveira, 2012).

Será neste âmbito, que este projeto de investigação-ação, desenvolvido em aprendizagem situada, de contacto direto com sítios arqueológicos e fontes patrimoniais, contribuirá para evidenciar e nortear novas práticas de ensino e aprendizagem de História, relacionadas com a utilização de fontes patrimoniais, como evidência e significância em Educação Histórica, que contribuam para o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial nos nossos alunos.

Este projeto de investigação-ação procura também refletir sobre as práticas educativas da docente da unidade curricular, que aqui assume o papel de professora-investigadora, numa perspetiva auto-reflexiva de melhoria da sua ação, mas principalmente analisar o desenvolvimento emancipatório do aluno na construção do conhecimento histórico e patrimonial, num quadro de inovação pedagógica como fator de qualidade na formação de futuros educadores e professores, consubstanciado no modelo de Bolonha, relacionado com o uso da evidência e o desenvolvimento da consciência histórica, em situação de contacto direto com fontes patrimoniais (sítios e museu).

Património cultural e identidade

O módulo que lecionamos, Património cultural que se insere na UC de Educação Ambiental e Património Cultural, numa primeira abordagem introdutória à disciplina procurámos explicitar o conceito de património. Existem vários sentidos para o conceito de “património”, que no senso comum surge relacionado a valores de pertença, pessoal quando falámos em património como “conjunto de bens”, direitos e obrigações de uma entidade, relacionado com a ideia de “herança” ou de “bens de família”, isto no sentido jurídico; local e até mesmo universal, quando o associamos à conceção de “bem cultural” integrando um conjunto de bens de uma coletividade, como no caso do património arquitetónico, do património cultural e do património natural. Recentemente, o conceito surge associado à conceção de “bem cultural”, ligado a várias dimensões da cultura, e particularmente ao edificado. Neste sentido, distinguimos diferentes dimensões do património, que podem ser agrupadas em dois tipos de património: o património cultural e o património natural. É sobretudo sobre o património cultural que recai o nosso plano de estudos no âmbito da UC de Educação Ambiental e Património Cultural.

O conceito de “património cultural” nos últimos anos sofreu profundas alterações ao nível do seu significado e amplitude. Inicialmente o discurso patrimonial referia-se exclusivamente aos grandes monumentos artísticos, ou seja aos edifícios que pelo seu valor histórico e arquitetónico deveriam ser preservados, depois o conceito de património cultural foi-se alargando, avançou-se para uma conceção de património entendido como um conjunto de bens culturais, referentes às identidades coletivas. Deste modo, paisagens, tradições, costumes, sítios arqueológicos, objetos de arte, passaram a ser reconhecidos e integrados no legado patrimonial, a nível local, regional, nacional ou internacional. Estas alterações no entendimento do conceito de “património cultural”, relacionam-se com as transformações e modificações a respeito do que se entende por “património” e “cultura” e da inter-relação entre estes dois conceitos, numa perspetiva histórica.

Embora o interesse pelo património surge como uma preocupação evidente em várias épocas do passado, este sentimento de nostalgia, de valorização e preservação do património esteja já bem presente no século XIX com o romantismo, é no entanto, no século XX que a legislação imana no sentido de classificar e preservar o património. Esta crescente atitude, a nível internacional de revalorização do património histórico-cultural resulta da maior valorização, massificação, internacionalização e universalidade que se impôs no século passado à temática associada ao património (Manique e Proença, 1994). A internacionalização da preocupação com os bens patrimoniais e o reconhecimento de que a salvaguarda destes era um assunto que extrapolava as fronteiras nacionais acarretou a criação de vários organismos, comissões que refletiam esta preocupação de salvaguarda do património, a nível internacional, e que se traduziu na imanação de legislação e procedimentos jurídicos para regular e defender os bens de valor excecional.

Estas preocupações relativas ao património levaram a UNESCO, em 1972, a redigir a *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*, lei internacional que impõe aos estados o dever de participar na salvaguarda de bens que possuem um valor universal de exceção. Esta convenção estabelecia o tipo de locais classificados como património natural ou cultural que pudessem ser inscritos na lista de Património Mundial, e criou o Fundo do Património e o Comité do Património Mundial. A Convenção estipula os deveres dos estados-membros, no que diz respeito, à identificação dos locais potenciais e ao seu papel de preservação do Património Mundial, Cultural e Natural. De entre os vários países que aderiram à

convenção desde o primeiro momento, encontra-se Portugal, que viu reconhecido vários dos seus locais classificados como Património Mundial, comprometendo-se a conservar esse património e a proteger o seu património nacional.

A *Convenção de 1972 da Unesco* distingue Património Cultural de Património Natural, em que “Património Cultural designa um monumento, conjunto de edifícios ou sítio de valor histórico, estético, etnológico ou antropológico” e “Património Natural designa algo com características físicas, biológicas extraordinárias, habitats em risco e áreas de grande valor científico estético ou do ponto de vista da conservação”. A mesma lei define os diferentes tipos de património cultural, por monumento entenda-se “obras arquitetónicas, trabalhos de esculturas e pintura monumentais, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, habitações rupestres e combinações de estilos, que sejam de valor universal incalculável do ponto de vista histórico, artísticos e científico”; Conjunto de edifícios, integram: “grupos de edifícios, separados ou contíguos, que devido à sua arquitetura, homogeneidade e situação na paisagem sejam de um valor incalculável do ponto de vista histórico, artístico ou científico”; Sítios integram: “obras efetuadas pela mão do Homem ou obras combinadas do Homem e da natureza e zonas incluindo sítios arqueológicos, que sejam de valor universal incalculável do ponto de vista histórico etnológico ou antropológico” (Unesco, 1972). Esta lei define ainda os critérios para a inclusão de propriedades de interesse cultural na Lista de Património Cultural.

A par desta ‘mundialização’ e ‘internacionalização’ do património, o interesse nacional e local pelo património emerge também, revelando-se pela necessidade de uma filiação, de traços distintivos e identitários (Pinto, 2011). Assim, em Portugal, a lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, para além de definir as orientações da política patrimonial, esta Lei clarifica o conceito e o âmbito do património cultural, ou seja, o que se entende por um ‘bem cultural’ (Artigo 2.º) e os critérios de apreciação (Artigo 17.º), seleção (Artigo 15.º) e classificação (Artigos 15.º e 18.º). De acordo com a referida Lei “integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos de civilização ou de culturas portador de interesse cultural relevante devam ser objeto de especial proteção e valorização” (Artigo 2.º), quer seja histórico, paleontológico, arqueológico, linguístico, documental, arquivístico, audio-visual, bibliográfico, fonográfico, fotográfico, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico. Esta lei promove também a noção de identidades culturais, na medida em que se considera como património

cultural, todos os bens culturais de valor excecional a nível nacional e internacional, que integrem o património português ou que com este apresentem conexões significativas (Artigo 5.º). Estabelece ainda a referida Lei regimes especiais de proteção e valorização para diferentes tipos de património (arqueológico, arquivístico, audiovisual, bibliográfico, ou fonográfico). A Lei visa envolver vários intervenientes neste processo de seleção, classificação e preservação do património cultural, no sentido de uma maior aproximação do património à sociedade civil, mas a maior responsabilidade caberá sempre ao Estado Português (Artigo 3º), com o envolvimento das autoridades locais e municipais, no âmbito de uma cooperação nacional e internacional na salvaguarda do património português (Artigos 3.º, 4.º e 6.º).

Pereiro (2002) sistematiza estas ideias de patrimonialização, reforçando o papel de especialistas e políticos na definição de critérios para a identificação e classificação de um bem como património:

(...) o património cultural não existe, porém é inventado, criado e construído pelos grupos humanos. Nada foi criado para ser património cultural, porém para outros fins, só quando começa a ser escasso, singular, exótico ou representativo de algo, é que é considerado como tal. Para que isso aconteça é necessário um processo de patrimonialização que atribua valor a algo. O património cultural vai ser criado pelos especialistas, pelos políticos e pela sociedade civil. Neste processo, os museus têm um papel relevante (Pereiro, p. 142).

A relevância do património para a educação histórica e patrimonial

O património surge associado a outros conceitos, nomeadamente ao de memória e identidade, que se relacionam também com o passado. Sobre este assunto, debruçamo-nos já num outro artigo (Solé, 2012) em que procurámos relacionar, consciência histórica, memória e identidade, também com o conceito de património. Investigadores e estudiosos destes assuntos defendem que há mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva, através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) ou património imaterial (leis, a língua, hábitos e costumes), e isto contribui para a preservação do passado no presente. Neste sentido, Seixas (2004) sugere que “o passado comum, preservado pelas instituições, tradições e símbolos, é um instrumento crucial – na construção das identidades coletivas no presente” (p. 5). David Lowenthal, um autor proeminente em estudos sobre memória e preservação de património, destaca esta ideia: “O património está em todo o lado nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p. 3). Na sequência deste mesma ideia Nora (1997, citado por Pinto, 2011) “salienta a

necessidade de se criar arquivos, museus, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres- *os lugares da memória*- dado que não há memória coletiva espontânea” (p. 17).

Identidade e memória são inseparáveis, dependem uma da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo ‘memória coletiva’ no estudo de David Lowenthal parece que tem sido usado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade da existência do próprio conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequado e compreensível para as pessoas comuns e não historiadores usado para compreender o passado.

Várias pesquisas no âmbito da educação em museus têm demonstrado as enormes potencialidades da exploração da cultura material no desenvolvimento da temporalidade histórica dos alunos. Pais (1999) defende este argumento ao afirmar que “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (p. 44). No estudo europeu *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents* (Angvik & Borris, 1997 citado por Pais, 1999) constata-se que os jovens consideram os legados históricos as fontes mais fidedignas. Nesse estudo os jovens portugueses, em relação ao estudo da História, manifestam um maior agrado pelos “legados históricos- «museus e lugares históricos» e «documentos/fontes históricas» (Pais, 1999, pp. 36-37) e são de entre os jovens da Europa dos que mais satisfação retiram do contacto com «museus e lugares históricos» e (...) confiam bastante mais na capacidade de significância histórica dos «museus» (p. 40). Os dados do estudo acima citado permitem depreender que os alunos privilegiam o Museu como um dos locais primordiais de ensino/aprendizagem do passado e da História.

Relativamente ao papel educativo do património no ensino da História a investigadora Helena Pinto (2011) defende que “a utilização, como fonte histórica de fontes patrimoniais ligadas à História Local poderá possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa” (p. 3) sendo por isso necessário desenvolver competências através de experiências de aprendizagem “que lhes permitam pensar o espaço- observar, questionar, procurar informações, comunicar ideias- e serem capazes de atuar nele” (p. 4).

Devemos portanto, recorrer a experiências pedagógicas que permitam o contacto direto com fontes patrimoniais, que permitam interpretar fontes históricas, questioná-las, compará-las, avaliá-las e produzir conhecimento histórico sobre o passado interagindo com o património.

Um estudo de caso de investigação-ação subordinado à Educação Patrimonial

A Unidade Curricular de Educação Ambiental e Património Cultural é lecionada no 1.º semestre do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, com um total de 3 horas teóricas por semana. Esta Unidade curricular é constituída por dois módulos, o de Educação Ambiental e o de Património Cultural, com um total de 45 horas letivas teóricas e 5 de tutorias. Apenas irei focar-me no módulo de Património cultural, módulo que leciono. No módulo de Património Cultural pretende-se “que os alunos desenvolvam o interesse e competências para realizar pesquisas sobre a História Local, ao nível do património cultural, paisagístico e artístico; conheçam, identifiquem e caracterizem os diferentes estilos artísticos e os relacionem com o contexto histórico e geográfico” (Programa da UC). Procura-se que alunos alcancem os seguintes resultados de aprendizagem: “Explicar a evolução do conceito de património cultural e de paisagem; Analisar o papel do Estado, de Associações, de organizações internacionais e dos *media* nas políticas de proteção e conservação; Caracterizar de um ponto de vista formal, iconográfico e sociológico os estilos artísticos e relacioná-los com o contexto histórico e geográfico” (Programa da UC). De acordo com o programa vários tópicos são abordados: o conceito de património; património cultural e património natural, tendo por base a Convenção da UNESCO de 1972 e a Lei do Património n.º 107/2001, de 8 de setembro e o Decreto-Lei n.º 19/93; significado e amplitude do conceito de património no último século; internacionalização e universalização do património; políticas de seleção, conservação e preservação do património; papel dos museus e ecomuseus; o património arquitetónico e estilos artísticos.

Procurámos que os alunos ao longo das aulas do módulo de Património Cultural contactassem com diferentes tipos de património cultural e natural, explorando fontes icónicas (imagens, filmes (YouTube), diaporamas em PowerPoint), pesquisa e consulta de sites da Internet, e realização de visitas virtuais a museus e sítios históricos/arqueológicos (Castros/citânia, Braga Romana, Conimbriga, etc.) e visitas de estudo. Recolhemos e analisamos vários trabalhos dos alunos (individuais e em grupo) realizados na sala de aula e extra-aula, alocados na plataforma e-learning.

Não fazia sentido trabalharmos sobre património e não efetuarmos nenhuma visita que implicasse o contacto direto e *in situ* com o património. Foi com esse objetivo que organizamos uma visita de estudo a três sítios de interesse histórico da cidade de Braga integrados no património arqueológico de Braga: Museu D. Diogo de Sousa e laboratórios; Termas Romanas do

Alto da Cidade e Fonte do Ídolo, inserindo-se esta visita no tópico temático do programa: “Braga Romana”. A visita foi previamente marcada e organizada pela docente da UC, que após todas as diligências formais e burocráticas solicitou às respetivas unidades para que a visita fosse guiada, com um guião (previamente elaborado pela docente) que os alunos deveriam preencher no decorrer da visita. Os alunos preencheram assim dois guiões-questionários, o mais extenso, o do Museu do D. Diogo de Sousa e um segundo guião relativo à visita às Termas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do Fonte do Ídolo. Devido ao elevado número de alunos da turma, constituída por 76 alunos, embora apenas 65 fossem à visita, decidiu-se dividir a turma em dois grupos. Assim, um dos grupos começou a visita pelo Museu D. Diogo de Sousa e o outro pelas Termas Romanas do Alto da Cidade, prosseguindo a visita para a Fonte do Ídolo. O percurso completo da visita durou 3h:30. Neste texto apenas nos iremos centrar na análise dos dados recolhidos por um dos instrumentos, o guião às Termas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do ídolo (anexo 1).

Metodologia do estudo

Descreve-se neste texto, o estudo implementado com contornos de investigação-ação (Cohen & Manion, 1990) que realizamos nesta turma do 3.º ano (ano letivo de 2011-2012), em que participaram 65 alunos, no âmbito da UC de Educação Ambiental e Património Cultural, no módulo de Património Cultural. Este projeto de investigação-ação procura interpretar e refletir sobre as práticas educativas da docente da unidade curricular, numa perspetiva auto-reflexiva de melhoria da sua ação, mas principalmente analisar o desenvolvimento emancipatório do aluno na construção do conhecimento histórico e patrimonial a partir de sítios históricos e fontes patrimoniais, num quadro de inovação pedagógica como fator de qualidade na formação de futuros educadores e professores, consubstanciado no modelo de Bolonha. Neste processo de formação tem-se vindo a adotar uma abordagem isomórfica, assumindo-se no processo de formação dos nossos alunos a mesma natureza do processo de ensino-aprendizagem preconizado para as crianças.

Neste estudo replicou-se o problema de investigação definido por Pinto (2011), assim como duas das questões de investigação, aqui adequadas a uma amostra específica, constituída por alunos da Licenciatura em Educação Básica, a frequentar o 3.º ano do Curso.

Definiu-se o problema de investigação: *De que forma os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, a frequentar o módulo de Património Cultural, interpretam a evidência histórica de sítios históricos e fontes patrimoniais?*

Neste sentido, são formuladas as seguintes questões de investigação:

- Como usam os alunos do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado histórico?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem estes alunos em ambiente de exploração direta de património?
- Qual a relevância da exploração de fontes patrimoniais para a sua formação ao nível da educação patrimonial como futuros educadores e professores do Ensino Básico?

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados elaborámos dois instrumentos: o guião-questionário da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa; o guião-questionário da visita de estudo às Termas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do Ídolo. As visitas foram todas guiadas por monitores dos respetivos sítios históricos (Museu, Ruínas romanas e Fonte do Ídolo). No decorrer da visita de estudo, os alunos, individualmente, preencheram os guiões. Procedemos a outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante e por vezes focalizada (Everston & Green, 1986). Como observadora participante, pudemos constatar no decorrer da visita de estudo, que por vezes os alunos sentiram alguma dificuldade na realização da tarefa, nomeadamente em acompanhar as explicações dadas (informação transmitida) com as evidências por eles constatadas no processo de observação direta dos sítios patrimoniais.

Métodos de análise dos dados

Neste texto apenas iremos analisar os dados recolhidos a partir de apenas um dos instrumentos, o guião-questionário da Visita de estudo às Termas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do ídolo (anexo 1). Procedemos assim a partir deste instrumento à recolha, análise e categorização dos dados. A metodologia adotada é predominantemente *qualitativa* e de *natureza interpretativa* (Erickson, 1986), centrada na análise de conteúdo (Bardin, 1994) dos dados recolhidos a partir do instrumento (guião-questionário da visita) e categorizados de forma

analítica e sistemática, tendo por base a *Grounded Theory* (Straus & Corbin, 1998). Procedeu-se ainda para uma melhor explicitação dos dados a indicadores de frequência (análise quantitativamente), partindo das categorias emergentes.

Análise e discussão dos dados

Apresenta-se de seguida os resultados deste estudo de caso de investigação-ação. Dada a impossibilidade de apresentarmos neste texto todos os dados recolhidos, apenas decidimos centrar-nos nos dados recolhidos em um dos dois instrumentos, o guião-questionário às Ruínas romanas do Alto da Cividade à Fonte do Ídolo (anexo 1).

As respostas dos alunos ao guião-questionário foi objeto de análise permitindo uma primeira codificação de dados. Desta análise dos dados emergiram alguns indicadores descritivos que permitiram identificar ideias comuns nas respostas dos alunos, que foram agrupadas a partir de dois constructos- “Usos da evidência” e “Consciência histórica”, tendo por base o estudo realizado por Pinto (2011) e das respetivas categorias, correspondentes a níveis de progressão conceptual das ideias dos alunos.

O constructo “Usos de evidência”, relacionado com as conceções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, foi possível a partir da análise das respostas dos alunos a três das questões do guião-questionário da visita às ruínas Romanas do Alto da Cividade e as mesmas três questões do guião-questionário da visita à Fonte do Ídolo, em que se pedia para inferirem e se apelava à projeção de conjeturas.

Guião-questionário da visita de estudo às Ruínas Romanas do Alto da Cividade

- 1.6. O que podes concluir do que observas deste espaço?
- 1.7. Que importância teria para os romanos? E para os atuais?
- 1.8. Que questões colocarias para saber mais sobre este local?

Guião-questionário da visita de estudo à Fonte do ídolo

- 2.2. O que podes concluir daquilo que observas?
- 2.3. Qual o significado desta fonte para os romanos? E para os atuais?
- 2.4. Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?

Uso da Evidência

Verificámos que os alunos entenderam as fontes como provedoras de informação, inferiram a partir delas conhecimentos sobre o passado, mas denota-se em alguns alunos a preocupação de reproduzir informação que é transmitida pelos guias das visitas, enquanto que outros contextualizam essa informação integrando conhecimentos prévios, ou problematizam e questionem as próprias fontes, à luz de várias interpretações e possibilidades. Foram assim identificados quatro níveis de ideias, que categorizamos:

- detalhes superficial da informação/ visão de passado deficitário;
- inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação;
- inferências a partir de elementos relacionados com o contexto integrando contributos explicativos;
- e problematização/pensamento complexo.

Detalhes superficiais da informação/visão de passado deficitário

Ao contrário dos resultados do estudo de Pinto (2011) realizado com alunos dos 6 aos 18 anos, os alunos da Licenciatura em Educação Básica não revelaram ideias alternativas, entendidas como indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou centradas no senso comum. Tal facto advém, provavelmente, de estes integrarem nas suas respostas não apenas o que inferem da fonte, mas a informação dada pelas guias durante as visitas guiadas, para além dos seus conhecimentos prévios, muito embora os detalhes da informação transmitida pelos alunos sejam muito superficiais e alguns apresentem mesmo ainda uma conceção de passado deficitário.

“Como no passado os conhecimentos eram reduzidos, é de salientar a maneira como escoavam a água e a aqueciam, sendo esta transportada por canalizações” (M.).

“Apesar dos limitados recursos, criaram piscinas com água quente, aquecida em caldeiras” (M. I.).

Inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação

Descrição reportando informação a partir de alguns elementos observados das fontes integrando informação das explicações veiculadas pelas guias. Integram-se nesta categoria as respostas de alunos que apresentam uma descrição simples ou em alguns casos um pouco

mais elaborada e detalhada das fontes patrimoniais. As respostas são meramente descritivas com base numa interpretação superficial das fontes, integrando e reproduzindo alguma informação transmitida pelas guias.

“Já tinha uma estrutura bastante elaborada de acordo com a época. Os espaços, a forma de aquecimento, as canalizações. Tudo era pensado ao pormenor”. (S. I.)

“O que mais ressaltou foram duas figuras esculpidas. Para além disto, as inscrições na fonte com o nome dos originários, de quem mandou construir a mesma: Celcius Fronto”. (C. S.)

As conjeturas veiculadas pelas questões que colocariam às fontes reportam-se também a detalhes funcionais, e de pormenor.

“Como a água chegaria aos locais mais altos das termas?” (A. A., questão 1.8)

“Por que é que a fonte secou?” (S. D., questão 2.4)

Inferência a partir de detalhes do contexto integrando contributos explicativos

Respostas que evidenciam a combinação/articulação entre inferências pessoais com base nos conhecimentos prévios e contributos explicativos relacionados com o contexto veiculados pelas guias, situando a informação inferida a partir da fonte com o contexto social e político da época.

“A sociedade romana dava grande importância ao bem estar físico, tanto por questões estéticas como medicinais. Este local, pode também, ser retratado como um espaço de encontro social e de negócios”. (J.)

“É um santuário rupestre com figuras esculpidas e inscrições gravadas, que servia para prestar culto às divindades”. (F. C.)

As conjeturas levantadas pelos alunos denotam uma relação com o contexto social da época, mas também indagação e questionamento sobre múltiplas interpretações com base nas evidências, integrando informações recolhidas ao nível das explicações dadas pelas guias das visitas.

“A razão pela qual as termas sofreram tantas mudanças? Se era possível que homens e mulheres frequentassem as termas simultaneamente? E reconhecer como eram feito o tratamento e a limpeza destes espaços”. (T. I.)

“Por que razão este Deus da água era considerado como sendo o mais importante para os romanos? Existe mais alguma teoria para explicar se a divindade de maior tamanho no santuário é um homem, mulher ou até duas pessoas?”. (C. S.)

Problematização/pensamento complexo

Inferências pessoais problematizadoras ao nível da interpretação, questionando, colocando hipóteses, tendo por base interpretações múltiplas, mas contextualizadas. Questionam a evidência, cruzando elementos diversos (políticos, sociais, culturais e económicos) de um mesmo contexto, ou fazendo conjecturas sobre o contexto integrando vários contributos explicativos e interpretativos, denotando pensamento complexo ao nível do uso da evidência.

“Posso concluir que era um importante local de cuidar do corpo. Era um importante local de socialização e também era possível observar como funcionava o espaço, quem o frequentava e quem trabalhava nele”. (N. R.)

“A fonte do ídolo é um santuário rupestre que transparece a religiosidade dos romanos, bem como a importância atribuída aos seus deuses, neste espaço, patente, na dedicação, à deusa Nabia, protetora da água e das fontes”. (A. I.)

“Podemos observar uma espécie de Santuário, sendo que a interpretação do mesmo é complexa, sendo várias as linhas interpretativas para esta fonte”. (M. H.)

“Como podem precisar as diferentes etapas da evolução do local? Obras e reconstrução do teto” (T. A.)

“Qual a razão que levam os cientistas/arqueólogos /historiadores a concluírem que a imagem do lado esquerdo só representa uma pessoa, quando, olhando para lá, se observam duas? Existem várias teorias sobre tal facto.” (C. F.)

Relativamente aos constructos que emergiram indutivamente da análise qualitativa dos dados das respostas ao guião-questionário e inspirados no estudo de Pinto (2011), no que diz respeito às ideias dos alunos sobre o “uso da evidência”, os dados revelaram uma predominância do nível de “inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação, com 39%, 55,4%, 38,5 % e 30,7% do total dos alunos, relativamente às quatro questões. Estes dados vão ao encontro dos dados do estudo de Pinto (2011), em que o nível de inferência a partir de detalhes concretos foi o predominante no 7.º e 10.º ano. O nível de “problematização/pensamento complexo” surge como o segundo nível mais frequente ao nível das ideias expressas pelos alunos, com uma percentagem de 35% e 32,3% do total dos alunos, para as questões 1.6. e 2.4.

Quadro n.º 1 - Níveis de progressão de ideias de alunos do 3.º ano de Educação Básica sobre o uso da evidência quando interpretam fontes patrimoniais

Uso da Evidência								
Categorias	Ruínas Romanas do Alto da Cidade				Fonte do ídolo			
	1.6. O que podes concluir do que observas deste espaço?		1.8. Que questões colocarias para saber mais sobre este local?		2.2. O que podes concluir daquilo que observas?		2.4. Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?	
	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%
Detalhes superficiais da informação/passado deficitário	6	9%	2	3%	1	1,5%	2	3%
Inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação	25	39%	36	55,4%	25	38,5%	20	30,7%
Inferências a partir de elementos relacionados com o contexto integrando contributos explicativos	10	15%	8	12,3%	21	32,3%	7	10,8%
Problematização/pensamento complexo	23	35%	3	4,6%	15	23%	21	32,3%
Não respondem	2	3%	16	24,6%	3	4,6%	15	23%
Total de alunos	65	100%	65	100%	65	100%	65	100%

No questionamento realizado pelos alunos, denota-se que este se limita na sua maioria a questões centradas em detalhes concretos, integrando elementos transmitidos em termos informativos pelas guias/técnicas das visitas de estudo. No entanto, constatamos que, quando a informação transmitida expressa perspetivas e teorias explicativas diversas sobre a fonte, o grau de sofisticação de pensamento é maior, pois 32,3% do total dos alunos se situam no nível “Inferências a partir de elementos relacionados com o contexto integrando contributos explicativos”. Pode ser justificado pelo facto de as dúvidas suscitadas ou a curiosidade em saber mais, sobre a fonte patrimonial, leva-os a elaborar questões mais elaboradas e contextualizadas, integrando esses contributos explicativos. É ao nível do questionamento das fontes patrimoniais que se denota nestes alunos maiores dificuldades, associada provavelmente a uma cultura de

ensino-aprendizagem instalada, mais tradicional, em que os alunos têm um papel passivo na aprendizagem, pautando-se pela fraca estimulação do pensamento reflexivo, indagativo e crítico.

Consciência Histórica

Procurámos analisar, a partir das questões 1.7. *Que importância teria para os romanos? E para os atuais?* E 2.3. *Qual o significado desta fonte para os romanos? E para os atuais?*, as conceções dos alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Que tipos de compreensão os alunos revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da interpretação das fontes patrimoniais?

Relativamente a este constructo, foram assim identificados quatro níveis de ideias em termos de *consciência histórica* dos alunos da licenciatura em Educação Básica quando interpretam fonte patrimoniais, que categorizamos, tendo por base comparativa o estudo de Pinto (2011):

- Consciência de um passado fixo
- Consciência de um passado simbólico
- Consciência histórica emergente
- Consciência histórica explícita

Consciência de um passado fixo

O passado em termos genéricos é visto como estático, fixo e intemporal, como fonte de conhecimento de uma época ou realidade do passado, avaliando-o, por vezes, à luz do presente (presentismo). Alguns alunos limitaram-se a valorizar o passado pelo passado, como fonte de conhecimento de uma época e de uma sociedade, materializado nas fontes patrimoniais.

“Era um local de bem-estar, tratavam do corpo e mente. Para além disto era um excelente espaço para tratarem de negócios falarem de política, entre outros assuntos característicos desta elite”(A. A.).

“Esta fonte de água contém inscrições e figuras esculpidas num afloramento natural de granito, sendo então importante pois fornece informação sobre o culto dos deuses indígenas na época”(M.).

Consciência de um passado simbólico

O património surge como preservação do passado relevante e significativo de uma herança que os nossos antepassados nos deixaram, e frequentemente associado a um forte simbolismo em termos de identidade local/e ou nacional. Em vários alunos o património surge como um intermediário entre o passado e o presente, na medida em que este eterniza o passado significativo e emblemático, revelando-o e dando-o a conhecer. Reconhecem as fontes patrimoniais locais observadas como símbolos identitários de um povo, associado a um sentimento de identidade nacional, que é necessário preservar.

“Eram importantes para os romanos pois era um espaço de lazer e de negócios. Atualmente é importante para evidenciar o património do país”. (Joana Rita)

“Trata-se de um santuário, onde os romanos se dirigiam para rezar. Atualmente, a presença deste monumento permite-nos perceber algumas formas de expressar a religião, que os romanos utilizavam”. (C. A.)

“Esta fonte era para eles um espaço público de oração em que prestavam o culto a estes Deuses, principalmente ao Deus das promessas. Atualmente, esta fonte representa um símbolo da devoção dos romanos aos Deuses”. (A. R.)

Consciência histórica emergente

A relação entre passado-presente surge a dois níveis, como paralelismo entre o uso e função da fonte patrimonial no passado contextualizando-o à época e a sua continuidade no presente em termos de modelo de funcionalidade, atendendo às suas características específicas, ou a um outro nível, centrado apenas na sua contextualização à luz da época, revelando uma orientação temporal emergente. Diversos alunos reconheceram paralelismos entre o passado e o presente ao nível da cultura pelo corpo que se valoriza nos nossos dias, tal como no passado, expressando no entanto, ideias de continuidade, mas ao mesmo tempo de mudança e de diferença, revelando uma consciência histórica emergente em termos de significância social.

“Para os romanos, este espaço tinha como objetivo proporcionar-lhes um tratamento completo para o seu corpo. Atualmente este espaço é comparado aos SPA'S”. (M. H.)

“Para os atuais é muito importante porque fornece informações sobre o culto dos deuses na época romana. Para os romanos era um santuário, um local de culto”. (A. F.)

“Para os romanos era uma forma de venerar os deuses, e para os atuais é uma forma de estudar Bracara Augusta quanto à religiosidade”. (S. I.)

Consciência histórica explícita

A relação entre passado, presente e futuro surge bem explícita na resposta de alguns alunos, na medida em que as noções de mudança e permanência surgem nas interpretações que realizam às fontes patrimoniais, considerando a diversidade de contextos socioeconómicas e culturais em que estas se inserem, denotando pelas suas respostas uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao interpretarem-nas de forma contextualizada, processos essenciais à compreensão histórica.

“Era um local de ócio e aqui podiam fazer grandes negócios, juntando o útil ao agradável. Na atualidade serviam de inspiração para os SPAS. Trouxe para a atualidade a divisão dos espaços.” (D. F.)

“Para os romanos este era um método bastante inovador, que permitia dar ao seu corpo um tratamento bastante completo. Na atualidade podemos inferir que, os sistemas de sauna, banho turco, entre outros. Tem por base os mesmos métodos aplicados pelos romanos” (J. F.)

“Esta tinha um cariz religioso onde os romanos vinham prestar culto. E para os atuais é visto como um monumento de grande valor histórico devido a provir de um tempo anterior à época romana, e é único na península Ibérica”. (F. C.)

Quadro n.º 2 - Níveis de progressão de ideias de alunos do 3.º ano de Educação Básica em termos de consciência histórica quando interpretam fonte patrimoniais

Consciência Histórica				
Categorias	Ruínas Romanas do Alto da Cividade		Fonte do ídolo	
	1.7. Que importância teria para os romanos? E para os atuais?		2.3 Qual o significado desta fonte para os romanos? E para os atuais?	
	N.º alunos	%	N.º alunos	%
Consciência de um passado fixo	15	23%	23	35,4%
Consciência de um passado simbólico	11	16,9%	19	29,2%
Consciência histórica emergente	17	26,1%	12	18,5%
Consciência histórica explícita	19	29,2%	10	15,3%
Não responde	3	4,6%	1	1,5%
Total de alunos	65	100%	65	100%

Quanto às ideias dos alunos em termos de “consciência histórica”, os dados revelaram uma distribuição mais equilibrada entre os vários níveis de progressão de ideias dos alunos em

termos de consciência histórica, embora sobressaía mais o nível “consciência histórica explícita” na questão 1.7., com 29,2% dos alunos a evidenciar uma consciência histórica mais elaborada, enquanto que, relativamente à questão 2.3. o nível mais preponderante é o nível de “consciência de um passado fixo” (35,4%), seguida do nível “consciência de um passado simbólico” (29,2%). Conclui-se assim, que o grau de sofisticação do pensamento dos alunos desta turma, em termos de consciência histórica, quando interpretam fontes patrimoniais, depende não só da fonte em si, mas também de como integram nas suas respostas a informação que lhes é transmitida. Os resultados da análise dos dados, tendem a evidenciar também, níveis de sofisticação de pensamento dispares no grupo turma, que se pode dever em parte também à grande heterogeneidade dos alunos devida a percursos escolares diferentes, pois um número considerável de alunos da Licenciatura em Educação Básica vem de outras vias de ensino que não o das humanidades.

Considerações finais

Como docente da Unidade Curricular Educação Ambiental e Património Cultural no módulo de Património Cultural, através deste projeto, partindo da análise dos dados recolhidos num contexto de prática educativa, através da estratégia de visita de estudo, procurei analisar como os alunos do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica usam os sítios históricos; que tipo de pensamento histórico desenvolvem em ambiente de exploração direta de património; e qual a relevância da exploração de fontes patrimoniais para a sua formação ao nível da educação patrimonial.

Da análise dos dados podemos destacar que, quanto ao uso da informação e da evidência histórica, os alunos perante fontes patrimoniais facilmente reproduzem informação que lhes é transmitida. Um número significativo de alunos da Licenciatura em Educação Básica apresentam ideias pouco sofisticadas sobre o uso da evidência quando interpretam fontes patrimoniais limitando-se a enumerar os detalhes que observavam (nível de Inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação), variando a percentagem entre os 30 e os 55 %. A problematização surge mais evidente em fontes patrimoniais sobre as quais a informação é mais escassa e com teorias diversas não consensuais. Os alunos sentem dificuldades em colocar questões às fontes patrimoniais, alguns nem as colocam, e predominam questões centradas em detalhes.

Estes resultados contribuíram para que a docente refletisse sobre as suas práticas e estratégias pedagógicas no sentido de fomentar nos alunos uma maior capacidade de interpretação e questionamento das fontes, ao nível do uso da evidência, procurando fomentar nos alunos a construção do conhecimento histórico, num quadro de inovação pedagógica.

Apresentamos algumas sugestões em termos de implicações deste estudo ao nível da prática docente. Reconhecer a necessidade de se explorar fontes patrimoniais em diferentes contextos (virtual e *in situ*), em que os alunos deverão ter um papel mais ativo e participativo na construção do saber histórico. Promover discussão em pares/grupos e em grande grupo sobre o património com recurso a estratégias diversificadas no sentido de promover a Educação patrimonial. Estimular os alunos ao questionamento das fontes e a exercícios de interpretação de fontes patrimoniais diversas. Estas práticas educativas estão já a ser integradas na prática docente na Unidade Curricular de Património Cultural, da qual é docente responsável deste módulo.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. (3.ª Edition). (pp. 119-161). New York: Macmillan. Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Everstson, C. M. & Green J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História, Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira, C. (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, do Curso de Supervisão Pedagógica Em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade*. Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora.
- Pereiro, X. (2002). Do museu ao ecomuseu: os novos usos do património cultural. In Pardellas, X. *Turismo Natural e Cultural*. Vigo: Universidade de Vigo. (www.rc.unesp.br/museutecnologia/artigos/domuseuaoecomuseu.doc acedido em 12/10/12).
- Pinto, M. 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. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, do Curso se Supervisão Pedagógica Em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt; I. Barca and E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Solé, M. G. (2012). *Consciência histórica, memória e identidade: aproximações a partir de um estudo de consciência histórica de crianças e jovens*. In Susana Gonçalves e Florbela Sousa (Org.). *Escola e Comunidade: laboratórios de cidadania global*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (no prelo)

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for development Grounded Theory*. Thousand Oaks; Sage.

Legislação

UNESCO, 1972- Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural [consultado a 14/09/13 whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf]

Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro- Lei do Património [consultado a 14/09/13 http://www.ipa.min-cultura.pt/legis/lei_org_n]

Anexo 1

GUIÃO-QUESTIONÁRIO

Visita de estudo às Ruínas do Alto da Cidade e à Fonte do Ídolo

Durante a visita procura responder às questões o melhor que souberes

1. As termas Romanas do Alto da Cidade

As termas eram muito frequentes nas cidades romanas, eram destinadas à prática de banhos, tinham uma função ligada à higiene e ao exercício físico. Para além de espaços de lazer e cultura, onde se podia ler, conversar, passear eram também locais onde se discutiam negócios, se falava da vida pública e privada.



1.1. Quando foram construídas as termas romanas de Braga? E por quem?

1.2. Quem as frequentava?

1.3. Quem trabalhava nas termas?

1.4. Que salas os banhistas percorriam nas termas?

1.5. Que outros espaços aí existiam e qual a sua função?

1.6. O que podes concluir do que observas deste espaço?

1.7. Que importância teria para os romanos? E para os atuais?

1.8. Que questões colocarias para saber mais sobre este local?

1.9. Quando foram abandonadas e por que razão?

1.10. Qual a classificação de património deste local? Quando foi classificado?

2. A fonte do ídolo

A fonte do ídolo é uma fonte rupestre de cariz religioso, era uma fonte que ficava numa espécie de quintal com árvores de fruto, chamado de quintal do Idro, idro que vem da palavra água, por isso esse local aparece com esse nome.



2.1. Por que razão se dá o nome de Fonte do ídolo a este monumento?

2.2. O que podes concluir daquilo que observas?

2.3. Qual o significado desta fonte para os romanos? E para os atuais?

2.4. Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?

Terminada a visita aos vestígios arqueológicos das Ruínas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do Ídolo peço que respondas a uma questão final.

3. Se tivesses que decidir apenas por um de entre todos os vestígios arqueológicos observados, qual deles preservarias em caso de risco de desaparecimento? Justifica a tua resposta.

Espero que a visita de estudo às Ruínas do Alto da Cidade e à Fonte do ídolo tenha sido agradável e profícua.

A docente, Glória Solé

Aluno _____ n.º _____



A visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros como recurso para aprender História e Geografia de Portugal

Carla Oliveira & Isabel Barca

A Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros como recurso para aprender História e Geografia de Portugal

Carla Oliveira¹ & Isabel Barca²
(CIED³, UMinho)

Resumo

Este estudo, no âmbito da pesquisa em cognição histórica com recurso a TIC, visou explorar as conceções dos alunos em torno do conceito de Significância Histórica através da exploração de uma visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros. Procurou compreender como alunos do 5º ano de escolaridade lidam com a questão da significância de situações históricas em contexto de aula de História e Geografia de Portugal, dentro da temática sobre comunidades agro-pastoris, associada ao estudo do Património Local através de uma Visita de Estudo Virtual. Trata-se de um estudo de caso, com a participação de uma turma de 27 alunos lecionada pela investigadora, numa escola urbana do norte de Portugal. Os dados foram recolhidos através de instrumentos elaborados para o efeito.

Os resultados sugerem que a grande maioria dos alunos clarificou melhor, sistematizou e contextualizou as suas ideias substantivas e, em consequência, manifestou atribuir significância histórica à cultura castreja, a vários níveis de progressão. Os alunos mostraram-se empenhados e consideraram a visita de estudo virtual um desafio interessante, que deveria ser repetido, bem como a partilha e cooperação em pares. Como implicações para o ensino de História, sugere-se que este tipo de atividades seja proporcionado desde cedo a todos os alunos, envolvendo-os numa aprendizagem significativa e fundamentada.

Palavras-chave: Visita Virtual; Educação Histórica; Património Local; Significância Histórica.

Virtual Tour to “Citânia de Briteiros”, as learning resource in History and Geography of Portugal

Abstract

This study was carried out in the field of historical cognition taking into account ICT resources and aimed to understand students' conceptions about Historical Significance, through the exploration of an educational virtual tour to “Citânia de Briteiros”. More specifically, it searched for understanding how 5th graders deal with the issue of the significance assigned to historical situations in the classroom context of the History and Geography of Portugal subject, within agro-pastoral communities content unit associated to the study of local heritage through a Virtual Tour. This is a case study, with a participant class of 27 students taught by the researcher at an urban school located in northern Portugal. Data were collected during the walking tour by use of instruments specifically designed for that purpose.

¹ Mestre em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho.

² Professora Doutora Associada com Agregação da Universidade do Minho (Aposentada), investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIED).

³ Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIED-UM.

The results suggest that most of the students clarified more objectively, organized and contextualized their substantive ideas and, accordingly, manifested to attribute historical significance to the Castro culture, at various levels of progression. Also, the students showed great commitment and considered the virtual tour an interesting challenge, to be done again, as well as the sharing and cooperative work. As implications for history teaching, it is suggested that this kind of activities can be provided at early ages to all students, thus involving them in a significant and grounded learning.

A Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros, como recurso para aprender História e Geografia de Portugal

Carla Oliveira & Isabel Barca

Introdução

Este estudo surge, com o desejo de tentar conciliar um dos conceitos de segunda ordem a significância histórica, com o Património Local e a introdução das novas tecnologias na sala de aula. Assim, optou-se por abordar a Significância Histórica atribuída por alunos em contexto de aula de História e Geografia de Portugal com recurso a uma Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros.

Como ponto de partida tivemos o suporte de estudos que focalizam quer as TIC na aula de História (Gonçalves,2002; Martins,2007; Amorim,2004; Botelho e Chagas, 2004); quer a Educação Histórica e Patrimonial (Barca,2004; Gago,2003; Pinto, 2007; Nakou,2003 e Santos,2001).

A História tem reforçado o debate acerca da natureza do seu conhecimento graças ao contributo de pensadores como Collingwood, Marc Bloch, Carr, Dray, Lucien Febvre e outros que, de forma analítica, discutiram conceitos como compreensão e explicação, narrativa, evidência e significância histórica, embora este último por vezes de forma meramente implícita. A ideia de que a História é para «decorar» está completamente desactualizada. O aluno deve ser o agente (motor) construtor do seu próprio conhecimento, a que deve dar significado, e o professor um desafiador-orientador das aprendizagens dos seus alunos.

A aprendizagem do Ensino da História possibilita a construção de uma visão global organizada, de uma sociedade complexa e em permanente mutação. Na perspectiva de Barca (2000), é necessário desenvolver a compreensão do mundo através da interpretação de fontes de vários tipos e deve promover-se uma Educação Histórica baseada na compreensão e avaliação crítica de fontes e interpretações plurais. Segundo o modelo construtivista, cabe ao professor o papel de desenvolver situações de aprendizagem que possibilitem uma compreensão histórica significativa por parte dos alunos, um pensamento aberto que coloque questões, que problematize, discuta, que procure soluções e alternativas, que cruze várias fontes com

mensagens diversificadas e construa explicações históricas fundamentadas e plausíveis (Moreira, 2004).

Atualmente muitos questionam para que serve a História e qual o seu papel na escola. E, de facto, é importante refletir sobre esta temática, relacionando-a com o contexto da Sociedade de Informação.

A Escola tem conhecido, nas últimas décadas, transformações profundas enquanto mudanças a nível da formação de professores e desenvolvimento curricular relacionadas, pelo menos em parte, com a pesquisa na área da Educação. Neste parâmetro, destaca-se a perspectiva construtivista, que realça o aluno como parte ativa na construção do seu conhecimento. Considera-se a construção do pensamento histórico como progressivo e gradualmente contextualizado, em função das experiências vividas.

Este estudo insere-se neste paradigma educativo, numa abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem em que o aluno desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento (Fosnot, 1998), assim, este estudo teve como objetivo principal compreender como alunos do 5.º ano de escolaridade lidam com a questão da significância de situações do passado, na disciplina de História de Portugal em contexto de sala de aula, de forma associada ao estudo do Património Local através de uma Visita de estudo Virtual. Cremos que uma Visita Virtual à Citânia de Briteiros oferece possibilidades que se enquadram plenamente neste objetivo de ajudar os alunos a desenvolver o seu pensamento histórico.

Enquadramento Teórico

A Escola tem conhecido, nas últimas décadas, transformações profundas enquanto mudanças a nível da formação de professores e desenvolvimento curricular relacionadas, pelo menos em parte, com a pesquisa na área da Educação. Neste parâmetro, destaca-se a perspectiva construtivista, que realça o aluno como parte ativa na construção do seu conhecimento. Considera-se a construção do pensamento histórico como progressivo e gradualmente contextualizado, em função das experiências vividas. No campo da educação histórica, a pesquisa em Cognição Histórica sugere alguns princípios a serem tidos em conta na aprendizagem dos alunos (Barca & Gago, 2000):

“É possível que as crianças aprendam com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos tenham significado para elas [...].O desenvolvimento do raciocínio processa-se com oscilações, em consequência de múltiplos fatores (nomeadamente a familiaridade com a

tarrafa ou o grau de interação social) e tanto crianças como adolescentes poderão pensar de forma concreta em determinadas situações, e de uma forma abstrata noutras” (p.8).

Existem muitos autores que têm analisado e estudado a importância dos *media* na sociedade contemporânea e qual o seu significado para a construção do conhecimento histórico, e também no âmbito do Ensino da História e Geografia de Portugal em particular (Martins & Carvalho, 2007).

Carvalho (2004) defende que a *World Wide Web*, tal como a conhecemos hoje, sendo uma enorme teia de informação, torna fundamental que se saiba pesquisar e saber avaliar a qualidade da informação encontrada. A aplicação da WEB na sala de aula (de História) implica que haja uma exploração previamente definida e planeada.

Segundo Roque Gonçalves (2003), o Ensino e Aprendizagem da História pode beneficiar com a imensa informação que a Internet oferece. As potencialidades são muitas, desde aceder a informações, conversar, trocar ideias, desenvolver trabalhos de investigação, entre outros. De acordo com este pressuposto, este autor realizou um estudo com alunos do 9º ano, sobre a aprendizagem em sala de aula do “25 de Abril de 1974 com recurso à Internet”, e constatou que a mudança conceptual da maioria dos alunos foi muito positiva.

As escolas começam agora a perceber a importância das T.I.C como recurso para a aprendizagem, mas segundo este mesmo autor, importa definir critérios de acesso a essa informação e fornecer aos alunos algumas linhas orientadoras que lhes permitam encontrar significados para as suas aprendizagens, (tal como Shemilt já tinha também concluído em 1988, com base no Projeto History 13-16), de que é essencial fazer com que os nossos alunos vejam a História com outros olhos, que a vejam como uma disciplina interessante, ‘difícil’ como a matemática, mas sem vontade de desistirem dela. Segundo Gonçalves (2003) é essencial conhecer as ideias que os alunos transportam para as aulas de História.

Este autor conclui que é necessário olhar o Ensino e a Aprendizagem da História de forma diferente, de forma a contrariar aquele conceito de que o Ensino da História é na sua maioria expositivo e cujo papel central é assumido pelo professor. Compete ao professor desenvolver métodos que permitam que o aluno tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento, que questionem de forma sustentada e não se limitem apenas a aceitar as coisas tal qual elas são.

A informática, como já demos conta, é hoje um recurso e um meio fundamental na sociedade que pode ser utilizada com esse objetivo, sendo já quase impensável viver sem ela nos dias de hoje, pois abriu-nos várias portas não só do conhecimento através de software didático, mas também do divertimento e do lazer com os jogos. Se há cerca de 2000 mil anos uma grande parte do conhecimento da época se encontrava guardado na Biblioteca de Alexandria, quando esta foi destruída pelos árabes muitas obras se perderam; atualmente quase todo o conhecimento se divulga através da Internet. Atualmente somos como o povo de Alexandria que temos muita informação, e nunca o acesso a essa informação foi tão fácil, mas importa que ela seja aproveitada para o Conhecimento.

Na verdade o computador facilitou a construção de novos materiais didáticos. Contudo, a utilização destas novas tecnologias e, em especial, o computador, não transforma por si só o ensino. É aqui que o professor entra, e o seu desempenho é fundamental para levar a bom termo a aula. A utilização do computador na sala de aula de História e Geografia de Portugal pode revolucionar o processo de ensino e aprendizagem sobretudo quando ele é demasiado expositivo, já que a utilização de certo tipo de software com propostas cognitivamente desafiantes, ao dispor do professor, permite-lhe estimular a construção do pensamento pelos alunos, em sala de aula. Os alunos hoje em dia dominam a linguagem das novas tecnologias de informação e, se o professor falar a mesma linguagem, é meio caminho para a realização desses objetivos.

O professor deve promover junto dos alunos a investigação através dessas novas tecnologias, deve orientar e coordenar todo esse processo de investigação. Deve promover gradualmente no aluno o espírito de um investigador que vai à procura de novos mundos, novos conhecimentos. Sem sair de casa ou da escola, o aluno vai a bibliotecas, consulta livros, visita locais desconhecidos, visita museus, centros de pesquisa, passa fronteiras. Por outro lado, o aluno pode através do correio eletrónico trocar experiências com outros alunos de outras escolas, esclarecer dúvidas com os professores, ou simplesmente conversar. Hoje em dia, tanto o professor como o aluno constroem o seu conhecimento, ambos "estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço da aula torna-se um ambiente de aprendizagem" (Mercado, 1998, p.27).

Atualmente, o programa do Ministério da Educação de levar às escolas a Internet é sem dúvida de louvar, mas cabe ao professor constituir-se como formador e como investigador,

orientando e juntando-se aos alunos no estudo das grandes civilizações e dos povos dominados, dos momentos-chave e do quotidiano, dos progressos e das crises, das descobertas e exploração da terra e do espaço, com os seus lados positivos e negativos. O próprio programa de História em 1991 contempla o uso das T.I.C, ao nível dos objetivos gerais que o professor deve aplicar, assim, refere que o aluno deve adaptar-se ao uso das novas tecnologias de informação chamando a atenção que pela sua natureza, este objetivo poderá ser usado em qualquer dos temas e subtemas a tratar, dependendo, no entanto, dos recursos existentes da escola. (Ministério da Educação, 1991). Quem vai concretizar este objetivo é o professor com a colaboração dos alunos; contudo torna-se mais difícil se aquele não tiver a formação necessária. É nesse momento que o professor coloca ao serviço do seu processo de ensino um dos seus maiores recursos, a competência de elaborar algo de novo, ou seja, algo de interessante, válido e adaptado às comunidades com que trabalha, e que torna atraente a relação que existe entre ele e os alunos.

A profissão de docente constrói-se ao longo da sua atividade e cabe ao professor encontrar os meios que considera mais benéficos para fazer crescer as potencialidades dos alunos, e as T.I.C são um recurso útil para o fazer.

O Ensino da História representa um desafio. A formação do professor para o trabalho nas salas de aula dependerá não só dos saberes aprendidos ao longo de toda a sua formação, nas vertentes da História e da educação histórica, mas também, necessariamente, das suas atitudes perante esse desafio.

Não existem receitas imediatas que se possam copiar, mas pistas fornecidas por vários estudos realizados, que podem ser adaptadas às necessidades de cada professor e ao contexto de cada turma. Advoga-se a construção de um perfil de “professor investigador social”, aquele que é capaz de ensinar História tendo em conta a análise das ideias dos seus alunos, desde as prévias e em construção até às construídas e consciencializadas, para melhor conduzir os processos de aprendizagem (Barca, 2004).

Partindo deste princípio, um dos métodos que pode dar bons resultados no mundo atual é o Ensino da História baseado na exploração do Património e da História Local.

Luís Filipe Santos (2001), no seu estudo sobre as conceções dos professores de História e Património, refere que os professores que nele participaram evidenciaram uma conceção de educação que não se esgota no espaço da sala de aula, embora ao mesmo tempo, demonstrem

uma conceção totalitária do potencial formativo da disciplina de História. Talvez seja essa a razão de rejeitarem o que em tempos era a “área-escola”. Ao contrário do que os professores pensavam da área-escola, as atividades desenvolvidas por professores e alunos nos Clubes Escolares eram consideradas positivas e essenciais em função das conceções de educação que defendiam. Nesta perspetiva, o autor destaca o envolvimento dos professores nos Clubes Escolares, como o Clube do Património, que mais facilmente servem os objetivos da disciplina ao nível da História Local e Regional e da Educação Patrimonial. A valorização e promoção do património em Portugal é mencionada no ponto 3 do artigo 7.º, da lei do Património Cultural (2001), que diz: «*A fruição pública dos bens culturais deve ser harmonizada com as exigências de funcionalidade, segurança e preservação e conservação destes*». Em consonância com estes princípios, o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui: “*O contacto direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local como parte essencial da educação para a cidadania*” (DEB, 2001, p.19).

De acordo com este enquadramento curricular, discutem-se aqui com relativo detalhe três pesquisas sobre Educação Histórica e Patrimonial, considerados importantes na construção do presente estudo.

Segundo Helena Pinto (2007) o conceito de Património tem ganho muita importância nos últimos tempos. Este conceito associa-se essencialmente a atitudes de revalorização do património histórico-cultural, enquanto instrumento primordial para compreender, preservar e partilhar inúmeras identidades.

No entanto, as atitudes perante o património histórico demonstram ainda pouca coerência com os princípios defendidos na legislação geral e educacional. Na perspetiva de Helena Pinto, no plano social o Património é muitas vezes encarado como um elemento de decoração ou então, como um sinal de prestígio, quando é primordial a sua abordagem através de um modelo de gestão integrada, numa perspetiva sustentável. E na escola torna-se cada vez mais difícil a constituição de clubes de Património e a realização de visitas de estudo.

Ora é necessário formar jovens com uma consciência histórica fundamentada, que possibilite uma atitude aberta à consideração dos problemas do mundo em que vivem. Acredito fortemente que deve ser realizado um trabalho intenso, embora paulatinamente, na Educação Patrimonial, envolvendo toda a comunidade educativa. O professor de História pode ser uma peça fundamental deste trabalho ao ter um papel de organizador, orientador e estimulador da

pesquisa escolar em ordem ao conhecimento e preservação do Património. Dentro deste campo, a dinamização de visitas de estudo na disciplina de História e Geografia de Portugal revela a importância que se dá à Educação Patrimonial e à criação de hábitos culturais entre as camadas mais jovens, através das visitas a museus, itinerários patrimoniais, exposições e monumentos.

A História Local tem vindo a ganhar cada vez mais importância nos últimos anos. O seu principal valor está nas buscas das particularidades, na variedade da história, sem contudo o desligar de contextos mais vastos. Enquanto a história geral usa uma noção de tempo abrangente, a história local procura apreender o tempo vivido por cada localidade. A escola é um espaço ideal para uma prática de valorização e defesa do património, que constitui uma fonte para a História local ao proporcionar a compreensão de relações de passado com o presente e, desejavelmente, com um futuro sustentável. A escola possui condições para desenvolver na comunidade uma atitude de defesa dos bens ambientais e dos ambientes culturais, com base em marcos das histórias dos seres humanos, na sua luta e aspirações do dia-a-dia. É importante que a escola desenvolva práticas pedagógicas inclinadas para o reconhecimento do Património e de sua valorização de forma ativa e consciente. No ambiente escolar é essencial realizar atividades que abarquem a sua comunidade na interpretação do património e na luta pela valorização dos bens que dizem respeito, também, aos membros da comunidade educativa. Seria ideal que cada indivíduo que faz parte da escola fosse um agente ativo na proposta de preservação e/ou valorização dos bens patrimoniais da sociedade.

Cabe ao professor de História contribuir para trazer à luz aquilo que foi esquecido. Por isso, é basilar que a aula de História e Geografia de Portugal contribua para a Educação Patrimonial, na perspetiva de desenvolvimento da consciência histórica e social em termos de identidade partilhada, sem bairrismos exagerados ou xenofobias.

É importante abrir espaços na aula para discussões sobre a importância do património histórico e para o desenvolvimento de atitudes que possam impulsionar atos de valorização daquilo que pertence a todos. É preciso incrementar nos alunos a consciência de que o património constitui um testemunho do passado e, por isso, é algo que faz parte da sua vida e precisa de ser interpretado, valorizado e conservado.

Os alunos podem participar em visitas de estudo orientadas a locais de interesse ambiental, histórico ou cultural, permitindo conhecer melhores aspetos da vida das suas (ou de outras) comunidades.

Assim, Helena Pinto (2004) defende que a Educação Histórica pode assumir um papel elementar na Educação Patrimonial, já que os objetos e locais constituem evidências que dão sentido ao passado.

Irene Nakou (2003), nos seus estudos sobre a exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu, destaca a importância das atividades com alunos que envolvam objetos de museus, sobretudo com tarefas estratégicas que estimulem a interpretação histórica. A exploração do pensamento histórico das crianças desenvolvida em ambiente de museu constituiu uma temática de evidente interesse para a Educação Histórica.

O estudo de Rodrigues (2010) apresenta uma experiência de visita de estudo real, com alunos de História e Geografia de Portugal, e com recurso a podcasts. Concretamente, a autora tentou compreender como interpretam os alunos fontes da História Local (Bracara Augusta) em contexto de visita de estudo e com recurso aos podcasts, que fontes consideram mais relevantes no estudo dessa História e quais as reações aos podcasts orientadores e informativos, de curta duração, criados pela professora-investigadora. A investigadora recorreu a uma análise de conteúdo a fim de estabelecer a frequência do grau de detalhe com que os participantes no estudo descreveram os diversos vestígios observados, permitindo assim, problematizar quais as fontes que os alunos consideravam mais relevantes para o estudo da História Local, levantar as ideias veiculadas pelos alunos nas suas argumentações, perceber como é que os alunos lidam com a evidência com recurso aos podcasts, que reações apresentam a esse recurso e ainda que vantagens consideram ter a utilização dos podcasts na aprendizagem da História Local.

Pode concluir-se que os resultados do estudo revelam que os alunos aprenderam a história local de uma forma relativamente autónoma, divertida e motivante, e que as reações ao uso dos podcasts em leitores de mp3 ou mp4 foram positivas, demonstrando por parte dos alunos uma enorme vontade de repetir a experiência.

Em resumo, a escola e, em particular, o espaço curricular reservado à História, é um ambiente essencial para o estudo e consciencialização dos significados do património (como mediador entre as marcas do passado e o presente) e deve pautar-se por uma preocupação com a valorização do ambiente, seja histórico, cultural ou natural. E se as visitas in loco se tornam muitas vezes difíceis de realizar por parte das escolas, as TIC podem constituir um excelente recurso para que os “sítios” patrimoniais entrem na aula de História.

Perante o interesse inegável da Educação Patrimonial para a Educação Histórica, as visitas de estudo virtuais podem transformar-se num poderoso instrumento ao serviço de todos aqueles que procuram aproximar os seus alunos de marcas materiais da vida humana no passado, de forma significativa, mesmo sem sair da sala de aula de História.

Com as visitas de estudo virtuais (VEVs) podemos descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre lugares que jamais pensaríamos visitar. O grande potencial das VEVs está exatamente nessas possibilidades, através da manipulação virtual do alvo a ser explorado, analisado e estudado. Segundo Agostinho Botelho e Isabel Chagas (2004), as visitas de estudo virtuais constituem um modo alternativo de conectar os conceitos da sala de aula às situações do mundo real. As VEVs são formas de “visitar” um determinado local ou espaço temático utilizando para o efeito a navegação na Internet. O visitante pode experienciar ao navegar nestes locais, diversas sensações provocadas pelas técnicas multimédias no local da visita.

Segundo Piacente (1996), as visitas de estudo virtuais permitem a simulação do ambiente físico e, portanto, o acesso a locais que por diversas razões são impossíveis de efetuar em determinado espaço de tempo. Esta aproximação ao mundo real pode ser considerada e usada como uma mais-valia na aula de História e Geografia de Portugal. Sendo uma atividade já há muito implementada e usada por professores com bom domínio das atividades audiovisuais disponíveis, incluindo na área de História, parecem escassear ainda estudos científicos em educação histórica que analise este tipo de experiências¹.

Na opinião de Botelho e Chagas (2004), não existindo dados suficientes que nos permitam comparar resultados entre as visitas de estudo reais e as visitas de estudo virtuais, aceita-se que ambas têm um papel valioso no ensino e aprendizagem, e sem deixar de reconhecer que ambas têm aspetos positivos e aspetos negativos nesse processo. Entre os aspetos positivos de uma visita de estudo real, encontra-se a promoção da aprendizagem face a experiências em ambientes concretos e significativos, com motivação gerada por um ambiente novo, passível de favorecer nos alunos uma atitude positiva em relação à própria situação da aula e aos conteúdos em estudo. No entanto, estas visitas devem ser cuidadosamente planeadas para que estas tenham o sucesso pretendido. No planeamento de uma visita de estudo real, os

¹ Apesar de serem raros os estudos sobre visitas virtuais na aula de História, registe-se uma experiência em sala de aula, no âmbito do estágio com recurso a visita virtual, realizada por João Lima, no seu Estágio de História (2009).

professores podem utilizar as visitas virtuais para tomarem conhecimento do que um determinado local ou espaço têm para lhes oferecer, preparando assim a visita de estudo, ou então podem ser usadas para relembrar o que foi esquecido durante uma visita de estudo e/ou ainda para acrescentar informação complementar. Mas, Botelho e Chagas (2004) afirmam que, existem desvantagens nas visitas de estudo virtuais, pois não são nada mais, nada menos do que meras simulações da realidade. Com as VEVs, não podemos sentir a «sensação» de estar no local, o cheiro, o tato, pois as fotografias raramente permitem uma visão tridimensional do local, ou seja, sensações e pormenores de observação direta importantes nas interpretações dos locais. Estas visitas não devem, pois, substituir as visitas de estudo in loco, mas em determinadas circunstâncias podem ser uma alternativa a estas. No entanto, segundo Botelho e Chagas (2004), há momentos em que somos impedidos de visitar um determinado local pelo custo, distância, ou por qualquer outro fator. Estes autores, que implicitamente parecem defender uma perspetiva expositiva do Ensino, sugerem como alternativa às visitas reais, que se podem utilizar as VEVs para conduzir os alunos através de uma narrativa acompanhada de uma apresentação de diapositivos, descrevendo cada um dos locais, como se estivessem efetivamente a seguir o percurso do local a visitar.

Na WEB existem inúmeras visitas virtuais que podemos executar, no entanto, as indicações disponibilizadas para os professores de História e Geografia de Portugal que as queiram aplicar no seu processo de ensino são muito poucas. Desta forma, para tentar colmatar esta falha é necessário, também, que os professores esbocem um conjunto de linhas orientadoras, para que possa haver construção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

Os alunos podem explorar a visita de estudo virtual através da utilização de um guião, que os vai orientar na forma como devem procurar a informação pretendida, ou então podem, em alguns momentos, ser exploradas de uma forma completamente livre (numa abordagem não diretiva).

A visita de estudo virtual deve permitir ao aluno movimentar-se no site de modo a tornar significativo aquilo que vai experimentando e visualizando: interagir com o ambiente criado, através de uma variedade de modalidades sensoriais, ter acesso a especialistas dos temas abordados, processos e conceitos ilustrados no site, realizar observações, analisar e processar os dados obtidos de maneira a construir as suas próprias explicações e discuti-las. Botelho, Afonso e Chagas (2004) destacam o papel do professor para a realização de uma visita de

estudo deste tipo, que se rege pelo desenho de toda a situação, pela elaboração dos materiais de apoio adequados e ajustados e pela orientação, sempre que requerida pelos alunos. Esta proposta demonstra uma mudança no que se refere ao papel do professor como mero transmissor do conhecimento e como o único elemento com controlo da sala de aula. Na perspetiva destes autores, os alunos tendem a esforçar-se mais quando utilizam as VEVs, no sentido de selecionar e processar a informação para dar resposta aos problemas e às perguntas realizadas, em vez dos tradicionais recursos disponíveis na biblioteca.

As visitas virtuais estão relacionadas com uma multiplicidade de organismos e instituições, como por exemplo, a Citânia de Briteiros, que selecionámos para este estudo.

Na minha opinião estas visitas não devem substituir todas as visitas ditas *in loco*, mas apenas as visitas que por diversas razões como monetárias, distância, horários, condições meteorológicas adversas, não se podem realizar.

As visitas de estudo *in loco*, para além do carácter lúdico que possuem, também têm uma componente pedagógica de cariz muito forte. Permitem aos alunos presenciarem *in loco* os fenómenos, manipularem e recolherem materiais quando se trata de uma saída de campo.

Podemos concluir que as VEVs, são uma modalidade educativa interessante de utilização da WEB, e estão assim, a par de outras atividades como as WebQuests, e os ambientes de Internet.

O singular da atual época em que vivemos é a velocidade em que as mudanças ocorrem. Atualmente, vivemos numa sociedade completamente dominada pela informação. Mas como é que podemos a Sociedade da informação? Segundo o relatório “Construir a Sociedade Europeia da Informação para Todos” (1997) do Grupo de Peritos de Alto Nível da União Europeia, a sociedade da informação

“é a sociedade que está atualmente a construir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida, tanto no mundo do trabalho, como na sociedade em geral” (p.7).

É óbvio que o papel da informação não é novo e o seu poder foi descoberto há muito tempo e aplicado nas mais diversas formas, nas mais variadas partes do mundo e nos mais variados contextos.

Foi a necessidade de fazer chegar a informação aos mais diversos sítios que levou ao desenvolvimento dos meios de comunicação tal como se encontram atualmente. Com os avanços da ciência e da técnica, também as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se desenvolveram, sendo hoje parte integrante do nosso dia-a-dia como professores quer seja no conforto do nosso lar, ou nas nossas escolas. E assim, também os professores viram nessas novas tecnologias um meio fundamental como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem.

A escola continua a ser um espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento pelas crianças e jovens, e o seu papel principal é formar os seus alunos e professores para pensarem de forma criativa, com soluções inovadoras para os diversos desafios desta sociedade em constante e complexa transformação. O uso das T.I.C. pode contribuir para favorecer a aprendizagem da História e Geografia de Portugal, criando novas possibilidades a toda a comunidade da Educação Histórica.

Além de facilitarem o acesso e a partilha de conhecimento, também permitem, eventualmente, repensar os tradicionais modelos educativos, introduzindo mudanças procedimentais na aula, na forma e nos conteúdos. As T.I.C poderão assumir-se, assim, como um processo desafiante do ensino e da aprendizagem.

A *World Wide Web*, no campo da Educação Histórica é uma fonte poderosíssima de informação e conhecimento. Parte-se do pressuposto que no ensino da História e Geografia de Portugal as mudanças proporcionadas por esta nova realidade devem ser incorporadas para favorecer a possibilidade de o aluno tornar-se capaz de melhor compreender o mundo, de ser crítico, consciente e preparado para novas relações e problemas sociais.

Um dos muitos recursos a disponibilizar na WEB são as Visitas de Estudo Virtuais. Estas visitas são formas de “visitar” um determinado local ou espaço temático utilizando para o efeito a navegação na Net. As visitas de estudo virtuais permitem o acesso a locais, a uma cidade ou país, a um museu, ou seja, a uma multiplicidade de locais sem ter necessidade de sair de casa ou da escola. Desta maneira, o aluno descodifica e interpreta variadas mensagens de diversos espaços, criando conhecimento de acordo com as suas experiências e características pessoais.

As visitas de estudo virtuais podem estar relacionadas com *sites* de organismos e instituições públicas, como por exemplo a Citânia de Briteiros, mas também podem ser construídas por professores. Os alunos podem explorar a visita de estudo virtual utilizando um guião, organizado anteriormente pelo professor ou em cooperação com a turma, e que os vai

orientar na forma como devem procurar a informação. É uma proposta distinta da exploração totalmente livre, enquadrando-se esta em modelos de não diretividade, considerados hoje ultrapassados em termos educativos.

Estas visitas virtuais não pretendem substituir, de todo, as visitas de estudo no terreno, mas podem complementá-las ou reforçá-las. Por exemplo, os professores podem utilizar as visitas de estudo virtuais para tomarem conhecimento das potencialidades que um determinado local ou espaço lhes pode oferecer, preparando assim, antecipadamente, a visita de estudo, ou podem ainda, utilizá-las para acrescentar algo à visita “in loco”.

A finalidade de uma visita de estudo virtual consiste sobretudo em melhorar o acesso a experiências educacionais, permitindo que os alunos aprendam melhor e que tanto eles como os professores participem em comunidades de aprendizagem à distância usando computadores, promovendo um processo de aprendizagem colaborativa.

A explosão da era do conhecimento mudou o contexto do que é aprendido e como é aprendido - o conceito das visitas de estudo virtuais é uma manifestação desta revolução do conhecimento.

Para que o processo de aprendizagem através da investigação através do ensino à distância, pela Internet, ocorra com facilidade, os passos do processo devem ser sempre esclarecidos. Deverá existir portanto, um grande interesse de ambas as partes, no qual o aluno possa esforçar-se e o professor, procure que o material seja estimulante e para o aluno. Logo, não se trata de um planeamento central para realizar um atendimento de massas, mas sim de uma utilização dos recursos tecnológicos para enriquecer ambientes de aprendizagem concretos, nos quais cada estudante é um sujeito ativo, em interação com outrem, sejam alunos, professores, ou qualquer outra pessoa.

As tecnologias de informação e comunicação oferecem potencialidades imprescindíveis à educação e formação, indo de encontro aos objetivos acima referidos, permitindo um enriquecimento contínuo dos saberes, o que leva a que o sistema educativo e a formação ao longo da vida sejam reequacionados à luz do desenvolvimento destas tecnologias.

O que é verdadeiramente importante é saber pesquisar, selecionar, tratar a informação e avaliar, de maneira a que se converta em conhecimento dinâmico. A informação possibilita o saber, que se deseja significativo.

O estudo

O estudo foi realizado em contexto de aula, com participação direta da investigadora, que desempenhava simultaneamente o papel de professora da turma.

Inserindo-se o estudo no âmbito da pesquisa em cognição histórica, e com recurso à tecnologia educativa, procurou-se compreender como os alunos lidam com a questão da significância de situações da História de Portugal, especificamente no contexto do tema “A Península Ibérica – Lugar de Passagem e Fixação: As primeiras comunidades recolectoras e agro-pastoris” em ambiente de sala de aula, associado ao estudo do Património Local através da Visita de estudo Virtual à Citânia de Briteiros. Assim, e mais concretamente, tendo em conta esta era da Sociedade de Informação, o problema de investigação que norteou este estudo consistiu em saber como a Visita de Estudo Virtual pode ser utilizada como um recurso para aprender História com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico. Para dar resposta a este problema, operacionalizou-se o mesmo com a seguinte questão de investigação:

Como atribuem significância à Cultura Castreja os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, com recurso a uma visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros?

Metodologia

Relativamente à opção metodológica seguida o estudo é de natureza descritiva e essencialmente qualitativo e assumiu contornos de estudo de caso. O estudo foi realizado num turma do 5.º ano de escolaridade, da Escola EB 2.3/ S Santos Simões em Guimarães, de que a, investigadora, era professora. A turma do estudo principal tinha um total de vinte e sete alunos, dezasseis do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade. O seu aproveitamento é considerado muito bom, incluindo na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). O trabalho foi realizado em grupos de dois alunos à exceção de um grupo que era formado por três alunos.

O estudo envolveu um conjunto de sessões em ambiente de sala de aula com a aplicação de diversos instrumentos em que a investigadora era simultaneamente a professora dos alunos participantes. Para a realização deste estudo efectuou-se a pesquisa e análise de literatura e aplicaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Ficha de literacia informática;
- Ficha de levantamento do conhecimento prévio;

- Guião da visita de estudo à Citânia de Briteiros, composto por um roteiro e propostas de tarefas, com base em <http://citania.csarmento.uminho.pt> (anexo 1);
- Ficha de trabalho «À Descoberta da Citânia de Briteiros»;
- Ficha de Percepções sobre o trabalho.

Os Instrumentos foram aplicados ao longo de quatro sessões e consistiram em cinco tarefas:

- Na primeira sessão foram aplicadas as fichas de literacia informática e de levantamento do conhecimento prévio com o objetivo de caracterizar os alunos na sua vertente informática, uma vez que estamos a falar de uma faixa etária muito jovem e a ficha de levantamento do conhecimento prévio tinha como objetivo aferir a noção de castro ou citânia dos alunos.
- Na segunda sessão foram apresentados dos dados graficamente, e em PowerPoint, dos resultados da ficha de literacia informática e da ficha de levantamento do conhecimento prévio. E os alunos foram então informados de que iriam efetuar uma visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros no sítio da internet (<http://citania.csarmento.uminho.pt>), para aprenderem mais sobre a vida dos povos castrejos. Foi distribuído então, um roteiro com um conjunto de tarefas a realizar.
- Na terceira sessão foi aplicada a ficha de trabalho “À Descoberta da Citânia de Briteiros”, onde constava a proposta de construção de uma narrativa em que os alunos descrevessem em que consistia este castro, o modo de vida destas comunidades castrejas, a localização e a cronologia, e a influência que estes povos receberam.
- Na quarta sessão foi aplicada a ficha de percepções sobre o trabalho. Cujo objetivo era inferir as percepções dos alunos acerca da Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros, do trabalho desenvolvido, das aulas de HGP com recurso à visita de estudo virtual, e das suas posições quanto ao trabalho colaborativo.

Principais Resultados

Depois de recolhidos os dados e dada a necessidade de os analisar para dar resposta à questão de investigação foi necessário clarificar uma metodologia de análise que fornecesse instrumentos para a sua leitura.

A metodologia seguida na análise dos dados do presente estudo inspirou-se na análise de conteúdo e no modelo da Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1991). Não visando generalizar as possíveis conclusões uma vez que a natureza do estudo é qualitativa, neste estudo procurou-se construir padrões conceptuais de forma a encontrar respostas para as questões colocadas.

Durante o estudo piloto que serviu sobretudo para afinar os instrumentos, foram já definidas algumas categorias que no estudo final acabaram por ganhar contornos que a seguir se apresentam.

Algumas das categorias de análise das ideias dos alunos sobre conceitos específicos resultaram da apropriação de categorias usadas em estudos anteriores, nomeadamente Peter Seixas (1994, 1997), Ashby e Lee (1987), Lee (2003), Barca (2004, 2007) e Gago (2007).

Para a análise dos dados seleccionamos para esta apresentação apenas a questão 3, 4 e 7 do Guião do roteiro da VEV (anexo 1) relativo às ideias dos alunos sobre explicação intencional. Onde foram aplicadas estas categorias. Estas ideias foram categorizadas sob inspiração do modelo de Lee (2003) acerca da empatia, mas tendo em atenção as ideias de significância (quadro 1).

Ao observar este quadro constatamos que os três primeiros níveis mostram um défice de compreensão significativa do passado. A partir do nível quatro há já uma emergência e visibilidade da significância histórica enquanto compreensão empática contextualizada.

Quadro 1 – Categorização das ideias de alunos sobre compreensão empática - Explicação Intencional

Categorização	Indicadores
<p>Nível 1 Confusão</p>	<p>Os alunos já reconhecem que as perguntas necessitam de uma explicação, mas não conseguem dar sentido às ações e a práticas do passado.</p>
<p>Nível 2 Explicação através da assimilação de déficit</p>	<p>Quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias, isto é, as pessoas do passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral e portanto, não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje.</p>
<p>Nível 3 Explicação através de papéis e/ou estereótipos</p>	<p>Os alunos tendem a explicar o comportamento passado por referência a papéis estereotipados.</p>
<p>Nível 4 Explicação com significância para o presente mas de um passado deficitário</p>	<p>Os alunos continuam a pensar que as pessoas do passado deveriam pensar como nós, não lhes reconhecendo diferentes formas de pensar, mas já não se satisfazem com asserções estereotipadas, procurando detalhes da situação na qual as pessoas se encontram para explicarem a sua ação.</p>
<p>Nível 5 Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica</p>	<p>Muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós vemos hoje.</p>
<p>Nível 6 Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo</p>	<p>As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando o impacto que este facto tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e sentir.</p>

Foi lida a seguinte informação aos alunos «*De acordo com o que Martins Sarmento escreveu a reconstrução destas casas não lhe agradou muito. As paredes foram excessivamente levantadas, as portas seriam mais baixas e o telhado de colmo (palha) seria maior. Hoje em dia, pensa-se de forma diferente, mas estas casas mantiveram-se assim*» depois de lida esta informação, os alunos foram confrontados com a questão «Por que é que será, então, que apesar de estas casas terem sido mal reconstruídas, se mantiveram reconstruídas desta forma?».

Seguem-se alguns exemplos de respostas:

- *Confusão:*
Resp: «Porque Martins Sarmento poderá ter morrido e assim não pode renovar as casas.». (A1)
- *Explicação através da assimilação ou deficit:*
Resp: «Porque os povos antigos não sabiam as medidas e faziam as casas à sorte umas maiores e outras mais pequenas.». (A8).
- *Explicação com significância para o presente (mas de um passado deficitário)*
Resp: «Mesmo estando mal reconstruídas era para ter uma pequena lembrança de Francisco Martins Sarmento.». (A11)
- *Explicação restrita em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam:*
Resp: «Porque se destruíssem estas casas destruiriam as outras fontes históricas.». (A3)
- *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplas:*
Resp: «Para manter uma fonte histórica.». (A4)

Da análise dos dados constata-se que predominam cinco níveis, quatro grupos de alunos que consideramos como ideias confusas, quatro grupos que situamos ao nível da explicação e termos do que as pessoas naquele tempo pensavam, dois grupos de alunos com ao nível da explicação com significância para o presente, dois grupos com explicação em termos de um contexto material de ideias mais amplas e um grupo com ideias de explicação através de assimilação ou déficit. Embora predomine o nível cinco, de realçar que alguns alunos tenham reconhecido o valor enquanto fonte histórica que estas casas representam situando-se assim, num nível conceptual mais elevado.

Quanto à questão quatro: «Com base na observação da última imagem e nas informações fornecidas, como é que actualmente os arqueólogos fariam a reconstrução dum destes núcleos residenciais?».

- *Explicação através da assimilação ou deficit:*
Resp: «Pedras, paus, palha, cimento. O telhado com paus e palha. A estrutura da casa com pedras e cimento a segurá-la. As janelas com tiras de ferro.». (A1)
- *Explicação através de papéis e/ou estereótipos:*

Resp: «Os mesmos que Martins Sarmento usou, pois para além de embelezar o local, deixávamos aos nossos próximos povos o mesmo que os nossos antigos povos nos deixaram. Apenas púnhamos as casas mais pequenas, as portas e os telhados maiores, tal como Martins Sarmento queria.». (A10)

- *Explicação com significância para o presente (mas de um passado deficitário):*

Resp: «Com pedras, como antigamente, pois assim, continuaria um lugar histórico para a nossa cidade (Guimarães).». (A1)

- *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplas:*

Resp: «Pedra, colmo e madeira. Mas antes disso, procurava restos, vestígios das antigas casas.». (A2)

Da análise dos dados podemos verificar que consideramos seis grupos de alunos com ideias a nível da explicação através da assimilação ou déficit, três grupos de alunos com ideias a nível da explicação com significância para o presente mas de um passado deficitário, dois grupos com ideias a nível da explicação através de papéis e ou estereótipos e dois grupos com ideias a nível da explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplas. De destacar que a grande maioria dos alunos referiu apenas os materiais que estes iriam utilizar limitando-se a reproduzir a informação fornecida não conseguindo ir mais além.

Quanto à questão sete: «Quais as razões que levariam à necessidade de terem “uma Casa do Conselho”?»

- *Explicação através de papéis e/ou estereótipos:*

Resp: «Para se reunirem, porque queriam decidir quem mandava naquela região da Citânia de Briteiros.». (A1)

- *Explicação com significância para o presente (mas de um passado deficitário):*

Resp: «Esta casa ficava no topo. Lá no alto o homem ficava mais perto da natureza que era a sua religião.». (A3)

- *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam:*

Resp: «Para resolverem problemas que surgiam na Citânia.». (A4)

Da análise dos dados podemos verificar que consideramos seis grupos de alunos a nível da explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam, quatro com ideias a nível a nível da explicação com significância para o presente mas de um passado deficitário e três com ideias a nível da explicação através de papéis e /ou estereótipos. É de constatar que a

grande maioria dos alunos compreendeu que a sua existência se justifica para tomar decisões sobre a vida do castro.

Por fim, os alunos foram confrontados com imagens de quatro objectos e tinham de identificar os de origem castreja e os de origem romana. Onze grupos identificaram os objectos correctamente e dois grupos não conseguiram identificar os objectos.

Conclusões

Por último, seguem-se algumas conclusões sobre os principais resultados obtidos e que nos apontam para as respostas à questão de investigação que norteou este estudo.

Em relação à evolução do pensamento arqueológico quanto à forma de reconstruir vestígios castrejos, os alunos apresentaram respostas diferenciadas: alguns apresentaram respostas confusas, outros centraram-se em presentismos ou ideias de passado deficitário, outros explicaram as decisões sobre a reconstrução dos vestígios em termos do que os arqueólogos pensavam e pensam.

Relativamente às ideias de explicação intencional, as respostas dos grupos distribuíram-se por vários níveis de sofisticação. No que diz respeito à vida dos povos castrejos, cerca de metade da turma (6 grupos) estabeleceram relações entre a sua organização social e administrativa de acordo com as fontes que lhes foram disponibilizadas, enquanto cerca de outra metade (7 grupos) apresentaram explicações sobretudo de tipo presentista.

É possível então constatar que os alunos do 5.º ano que participaram neste estudo se distanciam, por vezes, das fontes e, através do uso de conceitos de segunda ordem relacionados com a compreensão, estabelecem relações entre os factos, construindo uma explicação para determinada questão.

Relativamente a algumas implicações das VEVs nas aulas de HGP, quanto às vantagens: com as visitas de estudo virtuais na aula de HGP podemos descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre vários lugares, mesmo aqueles que jamais pensaríamos visitar; Não são nada mais, nada menos do que simulações da realidade; com as VEVs, não podemos sentir a «sensação» de estar no local, o cheiro, o tato, ou seja, sensações e pormenores de observação directa importantes nas interpretações dos locais.

No que concerne a implicações para o ensino de História, os dados mostraram que, na sua maioria, os alunos efetuaram com sucesso as tarefas propostas, situando-se alguns em

níveis mais elaborados de explicação. Experiências como estas contribuem para uma monitorização da aprendizagem. Este estudo possibilitou aos alunos exercitarem o seu pensamento no campo da explicação intencional. Os professores devem encorajar os alunos, desde muito cedo, a produzirem as suas próprias explicações e, assim, atribuírem significância ao passado.


Referências Bibliográficas

- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (org.), *Actas das II jornadas Internacionais da Educação Histórica – Educação Histórica e Museus* (pp. 35-57). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia e Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004) *Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. A Educação Histórica na Sociedade de Informação. Revista *O Ensino da História*, n.º 19 – 120, III série, pp. 35-42.
- Barca, I. & Gago, M. (2000) *De pequenino se aprende a pensar: Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*, Lisboa: A.P.H.
- Barca, I. (2002). A aula oficina em História. In *Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). A Educação Histórica numa sociedade aberta. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 5-9.
- Barca, I. & Castro, J. & Amaral, C. (2009). Looking for conceptual frameworks in history: the accounts of Portuguese 12-13 year-old pupils, *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. London: Routledge.
- Botelho, A. & Chagas, I. (2004). Visitas de estudo virtuais: Efeitos no processo de Ensino Aprendizagem das Ciências Naturais. In. J. Pérez, J. Pulido, M. Rodriguez, B. Manjón, e J. Rodriguez (Eds), *Avances en Informática Educativa* (pp.54-58). Cáceres: Universidade da Extremadura.
- Botelho, A. & Chagas, I. (2004) *O Processo de Implementação de uma visita de estudo virtual à Reserva Natural das Berlengas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A. (1993). *Utilização e Exploração de Documentos Audiovisuais na Sala de Aulas*. Texto policopiado, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Carvalho, A. (2004). A World Wide Web e o Ensino da História. In I. Barca (Org.), *Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 223-251). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Carvalho, J. (s.d). *Excursões Virtuais*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://www.dgisd.minedu.pt/innovbasic/proj/atividades/excurcoes/excvirt.htm>. (consultado em 20.10.10)
- Castro, J. (2003). Na encruzilhada das competências Específicas em História – as questões da Significância Histórica. *O ensino da História*, 23/24, pp. 17-21.
- Castro, J. (2006). *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, J. (2007). Perspetivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 28-73.
- Cercadillo, L. (2001). Students' ideas in England and Spain. In: A, Dickinson; P. Gordon; P. Lee (Ed.). Raising standards in history education. *International Review of History Education*, London, v. 3, pp. 116-145.
- Gago, M. (2001). *Conceções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.
- Gonçalves, R. (2003). *O uso da internet na exploração de fontes históricas*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.
- <http://citania.csarmento.uminho.pt/> (consultado a 20.10.10).
- Lee, P. (2003). Nós Fabricamos Carros e Eles Tinham Que Andar a Pé: Compreensão das Pessoas do Passado. In I. Barca (Org.), *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: Universidade do Minho.
- Martins, H. (2007). *A WebQuest como recurso para aprender história: um estudo sobre significância com alunos do 5.º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho.
- Missão para a Sociedade de Informação (1997). *O Livro verde da Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia. Disponível em <http://www.aceso.umic.pt/docs/lverde.htm> (consultado em 20.10.10).
- Monsanto, M. (2009). Conceções dos alunos sobre significância histórica. In I. Barca & M. Schmidt (org.) *Actas das V jornadas internacionais de educação histórica*. Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil (pp.57-77) . Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado em Educação -Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho.
- NaKou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In I. Barca (org.) *Actas das II jornadas internacionais de educação histórica*. Educação Histórica e Museus (pp. 59-82). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Pinto, M. H. (2004). *Guimarães, Centro histórico: Património e Educação*. Guimarães: Instituto de Ciências Sociais. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, M. H. (2007). À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes. In M. A. Schmidt, M.A; T. Garcia (org.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* vol. II. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Seixas, P. (1994). Students Understanding of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 281-304.
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61 (1), 22-27.

Anexo 1



Escola EB 2.3/S Santos Simões
Ano Lectivo 2010/2011

História e Geografia de Portugal

Tema: À Descoberta da Citânia de Briteiros
Tema: Ambiente Natural e Primeiros Povos
Subtema: Os Recursos Naturais e a Fixação Humana

Nome: _____ N.º ____ ANO/TURMA: ____

Nome: _____ N.º ____ ANO/TURMA: ____

Roteiro - Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros



Material necessário

- Lápis ou esferográfica;
- Borracha.

Regras de conduta

- Colaborem entre pares e com a professora;
- Efectuem as actividades do roteiro;
- Atenção às indicações que vão aparecendo no monitor do computador.

Leiam com atenção todas as perguntas que vos são colocadas e respondam ao que vos é pedido.

A actividade será efectuada **em pares** (dois a dois).

Sigam todas as orientações.

Tarefa 1 - Liguem o computador, e na barra de tarefas coloquem o seguinte endereço:
<http://citania.csarmento.uminho.pt/>.

Toda a visita será orientada pela vossa professora, qualquer dúvida observem a projecção da visita e solicitem a ajuda da tua professora.

Tarefa 2 - Observem a imagem que aparece no ecrã e respondam ao que vos é pedido. Vão dar início à vossa visita de estudo virtual.



Vista aérea da Citânia, vendo-se a Acrópole e a encosta nascente com as unidades residenciais na base.

Sejam, então bem-vindos ao maravilhoso mundo da Citânia de Briteiros, com inúmeros mistérios por descobrir!

- Do vosso lado direito podem observar um roteiro, com os pontos da visita marcados com números e assinalados com a representação de um guerreiro, irão seguir os pontos que a professora vos indicar.
- Com o rato do computador procurem o **ponto oito** num dos guerreiros e cliquem. Depois, cliquem em cima da primeira imagem que vos aparece do lado esquerdo.
- Vão iniciar a vossa visita de estudo virtual.

1 – Quais as razões de haver várias muralhas neste local?

2 – De que actividades viveriam as pessoas que habitavam este castro?

- Com o rato do computador cliquem em cima do **ponto catorze** da visita. Observem a primeira imagem que vos aparece.
- Nesta imagem, e nas restantes que podem observar no canto esquerdo clicando para as abrirem, podem visualizar duas casas integralmente reconstruídas.

3 – Porque é que será então, que estas casas reconstruídas se mantiveram?

- Avancem para o **ponto treze**, clicando com o rato. Cliquem em cima de todas as imagens do lado esquerdo até chegarem à última. Focalizem a vossa atenção nesta imagem.

4 – Actualmente como é que os arqueólogos fariam a reconstrução dum destes núcleos residenciais?

- Agora podem avançar para o ponto quinze da visita. Com o rato andem de um lado para o outro em cima da primeira grande imagem.

5 – Identifiquem um elemento desta paisagem que não se enquadra no período dos povos castrejos? Justifiquem.

Vão para o **ponto dezasseis** da visita, cliquem na primeira imagem do lado esquerdo.

Observem-na.

- Continuem no **ponto dezasseis** da vossa visita. Cliquem nas imagens do lado esquerdo uma a uma com atenção. Continuam na Acrópole e aqui encontra-se uma das construções mais importantes, a casa do Conselho.

6 – Que elementos conseguem observar que vos mostre que era uma casa de reunião?

7 – Quais as razões que levariam estas pessoas a reunirem-se?

A vossa visita está prestes a terminar, mas antes ainda vamos até ao **ponto 18**. Percorram todas as imagens do lado esquerdo.

Um dos monumentos mais surpreendentes pré-romanos são os balneários.

8 – Quem frequentaria este e os outros balneários?

9 – Seria um espaço público ou privado?

10 – Quem o fazia funcionar?

Avancem para o **ponto seis**. Cliquem em todas as imagens do lado esquerdo, parando na quinta imagem.

Estão a observar uma conduta de água.

11 – Que função teriam estas condutas de água?

A visita está mesmo no final, avancem para **o ponto três**. Cliquem na segunda imagem do lado esquerdo.

Nas ruínas que aqui observam é bastante visível a influência do urbanismo dos romanos.

- **A vossa visita virtual ao chegou ao fim, mas ainda vos falta responder a uma última questão.**
- **Espero que tenham gostado e aprendido um pouco mais sobre a história da vossa localidade!**

12 – Para terminar, observem os objectos que a seguir se apresentam. Quais serão castrejos e quais serão romanos?



1.



2.



3.



4.

Bom trabalho!

A professora: Carla Oliveira



**Os podcasts na construção do conhecimento da história local:
um estudo de caso sobre a evidência histórica com alunos do 5º
ano de escolaridade**

Aline Rodrigues & Isabel Barca

Os podcasts na construção do conhecimento da história local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5ºano de escolaridade

Aline Rodrigues¹ & Isabel Barca²
(CIEd³, UMinho)

Resumo

Os podcasts têm vindo a ser utilizados no ensino como um recurso que permite uma construção mais autónoma do conhecimento. Este estudo apresenta uma das formas de utilização dos podcasts no ensino básico (5ºano), abordando como contribuem para a construção do conhecimento da História Local de Braga e que reações apresentam os alunos à utilização destes recursos na sua aprendizagem e na sua criação, bem como que conceções apresentam sobre História Local. Os resultados revelam que os alunos conseguem aprender de uma forma autónoma, divertida e motivante a História Local e que as reações ao uso dos podcasts em leitores de mp3 ou mp4 foram positivas, demonstrando por parte dos alunos uma enorme vontade de repetir a experiência. A professora também considerou bastante interessante e desafiante a experiência.

Sugere-se por tudo isto, que os alunos devem desde cedo lidar com a observação direta de vestígios, complementada pela utilização de novas tecnologias, implicando-os na construção progressiva do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Podcasts; História Local; Evidência.

Podcasts in the construction of knowledge of local history: a case study about historical evidence with 5th grade students

Abstract

The podcasts have been used in teaching as a resource that allows a better autonomous knowledge construction. This study presents one of the ways of using podcasts in primary education (5th grade), addressing how they contribute to the construction of knowledge of the Local History of Braga and how they react to the use of this tool and still what advantages they see on using podcasts at learning Local History. The results show that students can learn Local History in an autonomous, fun and motivating way and the reactions to the use of podcasts in mp3 or mp4 players were positive, demonstrated by the student's strong desire to repeat the experience. The teacher also found a quite interesting and challenging experience.

It is suggested by all this, that students should early deal with direct observation of evidences, complemented by the use of new technologies by involving them in the progressive construction of their own knowledge.

Keywords: Podcasts; Local History; Evidence.

¹ Mestre em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho.

² Professora Doutora Associada com Agregação da Universidade do Minho (Aposentada), investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd).

³ Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM.

Os podcasts na construção do conhecimento da história local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5ºano de escolaridade

Aline Rodrigues & Isabel Barca

Introdução

Este trabalho, inserindo-se na área de investigação em Educação Histórica, surge no âmbito de uma determinação em articular a Educação Histórica com o estudo da História Local, valorizando desta forma, o património da cidade em contexto escolar, com recurso às novas tecnologias (Rodrigues, 2010). Assim, procura uma interdisciplinaridade com a área de Tecnologia Educativa. Desta forma, salienta-se a importância dos conceitos de segunda ordem em História e aborda-se a importância que as novas tecnologias desempenham atualmente no ensino e que papel desempenham os professores nesse processo. Destaca-se, por isso, o recurso às novas tecnologias proporcionadas pela utilização de leitores de mp3 ou outros dispositivos móveis e pelo acesso à Internet e, em particular aos Podcasts em situações de ensino-aprendizagem para a aprendizagem da História Local.

Atualmente, se analisarmos esta conjugação baseada na Cognição Histórica e na Tecnologia Educativa, à luz do que se passa nas escolas, deparamo-nos com imensas dificuldades e lacunas que os professores de História necessitam ultrapassar para que esta disciplina se torne mais motivadora e audaciosa para os alunos, levando-os a refletir de um ponto de vista mais desafiador e relevante para a reconstrução mental do passado, compreensão do presente e construção da sua identidade. Por outro lado, este estudo pretende assumir-se como um incentivo que passa por utilizar as novas tecnologias como forma de promover uma nova geração de gestão e aproveitamento de diversos recursos materiais na aprendizagem histórica, que perante uma sociedade como a atual, cada vez mais assente na evolução tecnológica, necessita de ser preparada.

O estudo surgiu com o objetivo de encontrar alternativas no âmbito da investigação em cognição histórica, com o intuito de conciliar um dos conceitos de segunda ordem com a introdução das novas tecnologias na sala de aula, optou-se por abordar o conceito de Evidência, em contexto de visita de estudo ao património local da cidade de Bracara Augusta e com recurso aos Podcasts.

Assim, analisou-se bibliografia e outros estudos sobre este conceito epistemológico e foi concebida a investigação com o objetivo de tentar compreender quais os contributos que os Podcasts

podem proporcionar na construção do conhecimento histórico de alunos do 5º ano acerca da História Local, através da observação de evidências.

Por isso, o estudo enquadrado no âmbito da investigação em Cognição Histórica (abordando conceitos históricos de segunda ordem, como a evidência) em cruzamento com a investigação em Tecnologia Educativa (utilização de Podcasts), insere-se na linha de progressão das ideias dos alunos na compreensão de conceitos substantivos e de segunda ordem.

Apresenta-se a caracterização geral do estudo, a apresentação do problema, as questões de investigação, as limitações do estudo e, finalmente as implicações na aprendizagem.

Enquadramento Teórico

O conceito de evidência

A História faz-se a partir de documentos, a que de forma mais abrangente e rigorosa chamamos fontes históricas. Ela é o fruto da interpretação de fontes, que fornecem evidência sobre os pensamentos e atos do homem no passado e, como tal, não existe História sem fontes. Entre estas, as fontes primárias são as que estabelecem a ponte entre a realidade passada e o conhecimento acerca dela.

O conceito de evidência é, por isso, um dos conceitos históricos estruturais, habitualmente designados por conceitos de segunda ordem. Sendo a base da construção do conhecimento histórico, é a ferramenta intelectual que se utiliza para a compreensão histórica do passado.

Para Marc Bloch (1976) o conhecimento histórico é um conhecimento por vestígios, por marcas perceptíveis pelos sentidos, que se traduzem por fenómenos que já não se podem observar diretamente.

Esta visão abrangente de fonte histórica também é aceite por Mattoso (1997), que salienta que a História não é a comemoração do passado, mas uma forma de interpretar o presente. Na sua perspetiva, a escrita em História é um discurso pessoal, uma vez que resulta da interpretação que cada um faz dela.

Como Collingwood (1994) acentua, a História é uma ciência que estuda inferencialmente acontecimentos não observáveis pelo investigador. Salienta que o conhecimento dos eventos do passado se baseia na evidência; é a partir das fontes que se fazem inferências sobre o passado, e que, por sua vez, estão na base da construção do

conhecimento histórico. Assim, o historiador não admite a evidência como uma prova produzida pelas fontes, pois estas apenas fornecem indícios que o historiador deve interpretar.

Em relação à História Local, as fontes locais podem ser muito relevantes para a inferência histórica sobre contextos específicos. Para isso, é necessário analisá-las como evidência, para se fazerem as possíveis inferências históricas, tentando chegar a conclusões válidas. São utilizadas com fins científicos, pelos historiadores, que a partir das suas interpretações históricas as apresentam como base de evidência de um dado passado; por isso, elas também podem, e devem, ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, pelo professor e alunos, na sala de aula. A escola pode assim contribuir para a construção de uma identidade saudável, mas apenas se se sustentar nas memórias de vários locais, de forma cruzada, pois as memórias nacionais não terão muito sentido se se apoiarem simplesmente na História das elites ou de alguns locais privilegiados, deixando muito aquém os factos da História de outros locais. As populações locais são as grandes detentoras das memórias e mudanças no passado, ritos, costumes, tradições e sua evolução, que fornecem evidência das mentalidades.

Estudos sobre evidência

Vários estudos têm sido desenvolvidos no estrangeiro e em Portugal contemplando o conceito de evidência no processo ensino e aprendizagem.

No Reino Unido Shemilt (1980, 1984), Booth (1980, 1987), Cooper (1992, 2004), Ashby e Lee (1987b), Ashby (2003, 2005) e Dickinson, Gard and Lee (1978), são alguns exemplos de investigadores que realizaram estudos sobre evidência. Nos Estados Unidos Wineburg (1991) e Barton (1997, 2000) também desenvolveram estudos relativos à evidência.

Na Grécia, Nakou (2001), desenvolve também um estudo relacionado com o Património, *Children's historical thinking within a museum environment*, realizado no âmbito do seu doutoramento, em que a investigadora explora o pensamento histórico dos alunos gregos, na observação de objetos em contexto de museu.

Finalmente podem referir-se ainda os estudos de Moreira (2004), Ribeiro (2002), Pinto (2003) e Simão (2007) em Portugal.

Cooper (2004), citando Bruner (1966), refere que a aprendizagem das crianças é muitas vezes realizada através do recurso à evidência ao nível da simples memorização. Ora, na perspectiva de Bruner, a forma como as fontes se apresentam influenciam a facilidade ou dificuldade das crianças poderem fazer inferências históricas.

Para fazer inferências com fontes táteis e visuais, Cooper (1992) considera que, muitas vezes, os artefactos e imagens são mais fáceis para os alunos mais novos interpretarem do que as fontes mais abstratas, planos, mapas ou documentos escritos.

Sabemos que são as fontes que fornecem evidência sobre os acontecimentos do passado e que, por esse motivo, é a partir delas que o historiador faz as suas inferências históricas, constrói narrativas e modela um "retrato" do passado numa perspetiva fundamentada. Mas esta metodologia (da História) tem uma condicionante no ensino, é que as fontes não são cópia do passado, ou seja, propiciam apenas indícios que devem ser interpretados. Referem-se a aspetos, acontecimentos, personagens, obrigando o historiador a refletir e a investigar de modo a ser capaz de interpretar o contexto desses fragmentos sobre o passado.

Cooper (1992) considera que as crianças, ao trabalharem com fontes históricas variadas, entendem melhor as pessoas do passado, dado que as estratégias de ensino utilizadas as ajudam a fazer suposições com base objetiva, o que revela tornar possível desenvolver nas crianças competências cognitivas que se treinam, mobilizando experiências em ordem a uma conceptualização cada vez mais elaborada, na aula de História.

Por isso, segundo esta investigadora (1992), "é impossível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História" (ibid., p.11), o que mostra quanto é importante que se estimulem as crianças e os jovens desde cedo na interpretação de fontes, de forma a desenvolverem as suas ferramentas cognitivas.

Para Ashby (2003), a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás, ou seja, as fontes dos historiadores, e o que interpretamos sobre o passado, os testemunhos ou as interpretações históricas.

Como esta autora afirma, por vezes os alunos são apenas ensinados a verificar a credibilidade / validade da fonte através de questões colocadas acerca de quando é que foi produzida, por quem, por quê e para quem. As respostas a estas questões podem levar os alunos a noções simples de parcialidade e à inútil distinção das fontes como credíveis ou não. As fontes só podem ser compreendidas como evidência, se os alunos forem capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional e se tratarem as fontes como um conjunto, isto é, de forma cruzada. Ashby (ibid.) acrescenta que ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma das competências do

historiador e os alunos devem também aprender a fazê-lo e ainda a questionarem uma fonte, para que o seu pensamento histórico se apresente mais sofisticado.

Ashby e Lee, *Discussing the Evidence* (1987b), no que diz respeito à compreensão da evidência histórica, sugerem que os alunos mais velhos revelam uma compreensão mais sofisticada e abordagens mais consistentes para testar afirmações; no entanto, alguns alunos mais novos também conseguem pensar em níveis elevados.

Segundo Wineburg (1991), os alunos podem saber muito de História, mas continuam a ter uma ideia muito restrita de como o conhecimento histórico é construído.

Barton (1997) recomenda, por isso, que se utilizem mais fontes e fontes diversificadas no seu suporte e nas suas mensagens, em sala de aula, de forma a desenvolver o pensamento histórico das crianças. Chega, ainda, à conclusão de que o importante não é o que é que os alunos fazem quando trabalham com fontes históricas, mas, em primeiro lugar, se reconhecem a necessidade das mesmas. Afirma que se os alunos não compreenderem o papel da evidência como evidência, ou seja, se não compreenderem que as narrativas históricas são construídas a partir de fontes, então o trabalho com fontes será prematuro.

Face à sua investigação, Nakou (ibid.) sugere que o contacto com os objetos pode promover a compreensão da evidência para além de níveis de informação e testemunho. Assim, segundo a investigadora, o seu estudo sugere que os alunos ao contatarem com os objetos do museu para estudarem o passado, guiados por questões apropriadas, desenvolvem mais facilmente o seu pensamento histórico, entendendo a evidência como uma ponte entre o passado e o presente.

Enquanto implicações para a Educação Histórica, Ribeiro (2002) concluiu, do seu estudo, que a importância da utilização de fontes arqueológicas em sala de aula favorecerá uma aprendizagem dos alunos e pode facilitar a inferência de factos históricos; mas, por outro lado, pode dificultar essa inferência nomeadamente quando se trata de objetos estranhos às suas vivências, e que não sejam devidamente contextualizados.

Pinto (2003) conclui que uma experiência educativa de contacto direto com o património local, poderá suscitar o envolvimento activo dos jovens na construção do seu próprio saber e contribuir para a formação de um público com competências analíticas, capaz de se posicionar fundamentalmente em relação às questões do Património. A Educação Patrimonial pode

despertar e cativar os jovens para as realidades regionais e locais da História e da cultura, nas vertentes científica ou metodológica.

O conceito de Podcast

Os podcasts são uma ferramenta da Web 2.0 em ficheiro áudio ou em vídeo que estão disponíveis na Web e que uma vez online, podem ser automaticamente descarregados para um computador pessoal, um leitor de mp3 ou mp4, um telemóvel, entre outros.

O conceito podcasting surgiu em 2004, altura em que foi criado por Adam Curry (MTV DJ) e Dave Winer (programador) e resulta da combinação dos termos ipod e broadcasting.

Os podcasts, como referem Geoghegan & Klass (2005) “puts the power to communicate into the hands of individuals” (p. 2) e devido à facilidade em publicar online tornaram-se rapidamente populares. Defendem que “[p]odcast is not simply a new way to distribute audio recordings, it’s a form of expression, of interaction and of community building” (p.5)

Podem ser disponibilizados numa variedade de Web sites (Green et al., 2008; Huann & Thong, 2006) e a sua publicação é bastante fácil pois não requer conhecimentos de programação.

Os podcasts pela facilidade em criar e em publicar online, a que se acresce a facilidade em ouvir ou em ver, através de dispositivos móveis, têm vindo a ser integrados no ensino como forma de apoio à aprendizagem. Desta forma, os alunos podem aceder ao conteúdo dos podcasts em casa ou em qualquer outro local, mesmo estando em movimento (Evans, 2007; Green et al., 2008; Savel et al., 2007). São uma nova forma de comunicar e de interagir entre professores e alunos. São considerados úteis e por isso devem ser usados como um meio de aprendizagem, já que apresentam facilidade na sua utilização e na sua criação, podendo estar disponíveis online, por exemplo, no Podomatic, podendo tirar-se proveito das suas potencialidades, uma vez que os alunos manejam com facilidade o leitor de mp3.

Os podcasts podem ter diferentes propósitos pedagógicos, podem ser utilizados para fomentar o desenvolvimento de determinadas capacidades, promover a aprendizagem independente, a aprendizagem colaborativa e ativa, proporcionar extensões às aulas através de resumos, apresentar instruções para os alunos realizarem no laboratório de informática ou em estudos de campo. Os podcasts aumentam a motivação para aprender, enriquecem as fontes de aprendizagem e melhoram as relações professor-aluno (Salmon et al., 2007).

Associados ou não a um regime de blended-learning, os podcasts permitem que os alunos estudem os conteúdos neles incorporados não só quando e como entenderem mas, também, onde quiserem (Evans, 2007, Green et al., 2008). Frydenberg (2006) e Huann e Thong (2006) referem o caso das universidades de Duke e Stanford que disponibilizam as apresentações em Powerpoint e um podcast explicativo.

Carvalho et al. (2008b) criaram uma taxonomia de podcasts para o ensino, na qual consideram as seguintes dimensões:

- a) Tipo: Expositivo/informativo, Feedback/comentário, Instruções/orientações e Materiais autênticos
- b) Formato: áudio, imagem e áudio (enhanced podcast), vídeo (vodcast) e captação de ecrã com locução (screencast)
- c) Duração: curto (1'-5'), moderado (6'-15') e longo (mais de 15')
- d) Autor: professor, aluno, outro
- e) Estilo: Formal ou informal
- f) Finalidade do podcast

Apesar de já se ter feito alguma investigação em torno da integração dos podcasts no ensino, esta ainda está numa fase embrionária. Os tipos de podcasts e a sua duração parecem ser variáveis a analisar, como salientam Carvalho et al. (2008a). De um modo geral as recomendações vão no sentido de podcasts de curta duração (Carvalho et al., 2008a, Frydenberg, 2006, Lee & Chan, 2007).

Estudos realizados com Podcasts

Nos estudos que se têm vindo a realizar existem diversos tipos de podcasts, podendo ter diferentes durações ou formatos e caracterizando-se pelos fins a que se destinam.

Kaplan-Leiserson (2005) salienta as implicações dos podcasts na aprendizagem, referindo as diversas vantagens que os podcasts proporcionam, menciona exemplos de alunos que preferem ouvir a ler, de alunos estrangeiros que podem repetir uma audição até compreenderem todo o seu conteúdo, o que faz do podcast uma ferramenta útil e indispensável à aprendizagem, salienta ainda a possibilidade de proporcionar feedback aos alunos, através de uma aula online em detrimento de uma aula presencial.

Seitzinger (2006) reconhece também a potencialidade dos podcasts para que aluno que tem dificuldade em exprimir-se por escrito e que, assim, pode fazê-lo por áudio.

Durbridge (1984) identificou diversas vantagens educativas do áudio: os alunos gostam do áudio porque gostam de reagir ao som (compreender a língua falada, analisar música, ouvir a voz do professor), ouvir entrevistas, ouvir tarefas a executar no laboratório ou no computador, ouvir factos, discussões e opiniões de peritos e, ainda, gostam de ser encorajados pela voz de alguém que conhecem e respeitam. Acresce ainda que se os textos forem gravados em áudio, a voz confere ao texto escrito entoação, ritmo, timbre, volume e emoção. Em alguns dos estudos efetuados, nomeadamente por Cruz e Carvalho (2006), os alunos ouviam uma atividade proposta pela docente para realizarem na disciplina de História e, numa segunda fase, passavam eles a produzirem os seus podcasts, em pares, sobre os conteúdos curriculares que estavam a estudar, o que revela que de facto os alunos reagem bem aos podcasts e gostam de ouvir os conteúdos através de áudio.

No estudo apresentado por Moura e Carvalho (2006), os alunos tinham acesso às gravações sobre os conteúdos curriculares no Podomatic, podendo ouvi-las quando quisessem, de acordo com o seu ritmo e necessidades de aprendizagem, dado tratar-se de alunos do ensino recorrente. Além disso, sendo alguns alunos trabalhadores-estudantes e tendo dificuldade em assistir a todas as aulas, viram nos podcasts uma possibilidade de ouvirem a matéria lecionada.

Carvalho e Aguiar (2009) proporcionaram podcasts aos seus alunos de apoio às aulas, mas também lhes solicitaram para criarem os seus, como forma de apresentarem a sua revisão da análise feita pelos colegas ao software educativo multimédia. Tarefa que os alunos de pós-graduação costumam fazer mas por escrito.

No estudo reportado por Lee e Chan (2007), os podcasts foram utilizados para diminuir a ansiedade dos discentes e maximizar o interesse dos alunos de licenciatura e de pós-graduação pela disciplina, em regime presencial e a distância, na Austrália. Nesse caso, foram usados podcasts de 3 a 5 minutos, num estilo de programa de rádio, versando uma perspetiva geral sobre um tópico para preparar o aluno para as atividades; um sumário para fazer a revisão e reforçar o conteúdo; orientações para os trabalhos de avaliação e feedback sobre o trabalho realizado; para além de uma entrevista com o autor do manual. Os autores concluíram que os podcasts utilizados ajudaram os alunos em regime de ensino a distância a lidar com a ansiedade e com as preocupações sobre o curso.

No Reino Unido foi também realizado um estudo que integrou dez estudos de caso em cinco universidades (Salmon et al., 2007). Desse estudo os autores concluíram que os alunos

têm dificuldade em usar o seu leitor de mp3 para ouvirem os podcasts, reservando-o para as suas músicas, e ouvem ou vêem os podcasts sobretudo se são obrigatórios na disciplina. Já no estudo realizado por Carvalho et al. (2008a) mesmo nas disciplinas em que não era obrigatório ouvir os podcasts os alunos ouviam-nos, dado a maioria ser comentários aos trabalhos realizados ou às apresentações feitas.

O presente estudo foi realizado com alunos do 5º ano de escolaridade da disciplina de História. A docente utilizou cinco podcasts, um de orientação e quatro informativos, com o objetivo de orientar uma visita de estudo. Pretendeu-se estudar o impacto da utilização dos podcasts na aprendizagem da História Local de Braga no século III d.C., período em que existiu a cidade de Bracara Augusta, e a forma como os alunos reagem a este recurso educativo. Este caracteriza-se como sendo um estudo de caso, pois é único, específico, no entanto apresenta uma complexidade e apresenta-se como sendo relevante para o Ensino da História, pois envolve as tecnologias num contexto de aprendizagem, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Questiona-se até que ponto é que uma tecnologia específica contribui para a aprendizagem de uma área específica da História, a História Local. De acordo com (Stake, 2007) espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. Estuda-se um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.

O Estudo

O estudo de caso (Yin, 2002) realizado sobre a visita guiada à Bracara Augusta do século III d.C., desenvolveu-se em duas partes, uma primeira que foi a visita, em que os alunos procuraram pistas com a ajuda dos podcasts, do mapa-roteiro e do panfleto, que lhes deram informações necessárias à análise dos vestígios (Tabela 1) e uma segunda parte, em que os alunos construíram um podcast com as pistas que encontraram. Foram também concebidos dois questionários, um para caracterização dos participantes sobre o nível de literacia informática que possuem e ainda sobre as conceções que têm de História Local e outro sobre a reação dos alunos à utilização e criação dos podcasts na construção do conhecimento da História Local. O primeiro foi preenchido antes do estudo e o segundo após o estudo.

Foram utilizados dois tipos de podcasts, um com orientações e quatro informativos sobre os vários vestígios a visitar, descrevendo todos os aspetos relativos aos vestígios romanos e ainda dando instruções do que os alunos deveriam fazer. Relativamente à duração dos podcasts, como se pode constatar na tabela 1, são todos de curta duração.

Tabela 1 – Materiais utilizados durante a visita guiada

Material	Evidência Patrimonial	Duração da Observação e Tarefas (Minutos e segundos)
Mapa-roteiro Indica o nome das ruas e todo o roteiro a seguir desde a escola até à cloaca romana, passando por todos os vestígios selecionados.	Fonte do Ídolo	35'
	<i>Domus</i> de Santiago	25'
	Termas Romanas	40'
	Cloaca Romana	40' (Por serem quinze alunos, houve necessidade da divisão em grupos)
Panfleto com tarefas Tem uma imagem de cada vestígio com questões orientadoras.	1.º momento: Saída da escola	10'
	2.º momento: Fonte do Ídolo	20'
	3.º momento: <i>Domus</i> de Santiago	15'
	4.º momento: Termas Romanas	30'
	5.º momento: Cloaca Romana	30'
Podcasts (Áudio)	1. Orientações	1' 24''
	2. Fonte do Ídolo	1' 57''
	3. <i>Domus</i> de Santiago	0' 52''
	4. Termas Romanas	3' 36''
	5. Cloaca Romana	1' 36''

Portanto, os alunos tiveram acesso a cinco podcasts com diferentes durações e finalidades, que incidiram numa Visita Guiada à Bracara Augusta do séc. III d.C. e que lhes permitiu, de uma forma autónoma, percorrer a cidade, investigando e contactando com alguns dos vestígios que a cidade disponibiliza, sensibilizando-os para a sua História Local.

Os usados nesta visita foram todos criados pela professora e são todos áudio. Os podcasts foram descarregados pelos alunos diretamente da internet para os seus leitores de mp3 para os poderem ouvir, facilitando o acesso aos podcasts. Refira-se, no entanto, que a professora ajudou os alunos nessa tarefa. Para além dos podcasts, a professora forneceu aos

alunos um mapa do centro histórico de Braga e um panfleto que contextualizava e complementava algumas informações dos podcasts e que continha algumas tarefas a realizar sobre os vestígios a visitar.

Os alunos, individualmente, embora por vezes trocassem informações com um colega, procederam à audição dos podcasts nos seus leitores de mp3 e conseqüentemente partiram à descoberta. O mapa fornecido com as ruas da cidade, que funcionou como uma espécie de roteiro a seguir, para que os alunos se situassem melhor no espaço e o panfleto que continha a contextualização da época em causa e algumas tarefas que tinham de ir realizando, foram recursos que complementaram de uma forma eficaz os podcasts. No final do roteiro, os alunos aproveitaram as informações que recolheram e construíram um podcast para publicar online. O desafio de assumirem a pele de um investigador foi lançado inicialmente pela professora e, progressivamente, os alunos tiveram a curiosidade de se desafiarem a eles próprios na procura incessante de respostas (Fig.1).



Figura 1 – Alunos na elaboração do trabalho

Antes de iniciarem e de imaginarem essa pesquisa, toda a experiência e locais que visitaram foram contextualizados e complementados com as aulas que tinham sido dadas no 1º período. Salienta-se que esta visita de estudo apenas foi realizada no 2º período.

Questões

O presente estudo teve como principais objetivos perceber quais as conceções que os alunos apresentam sobre a História Local, quais as evidências que consideram mais relevantes, de que forma contribuem os podcasts para a construção do conhecimento da História Local e como é que os alunos reagem e aceitam os podcasts.

A amostra

Os participantes neste estudo foram quinze alunos do 5^a ano de escolaridade com níveis de avaliação diferentes, oscilando entre o nível dois e o nível cinco.

São alunos que frequentam uma escola do centro da cidade de Braga, com um nível sócio-económico médio, bastante motivados. Estes alunos que constituíram a amostra são alunos de uma das turmas da investigadora e costumam questionar constantemente a professora sobre assuntos que vão sendo abordados nas aulas de História, para além de que muitas vezes, por iniciativa própria, gostam de pesquisar e de saber mais. Estes alunos são motivados para escola, mas nem todas as matérias lhes agradam e nem sempre gostam dos desafios que lhes são lançados.

Estes alunos costumam utilizar o computador, sendo a frequência diária por sete alunos, cinco alunos utilizam semanalmente e um raramente e dois nunca. Utilizam também o leitor de mp3 todos os dias, essencialmente nos intervalos escolares, demonstrando uma facilidade no seu manuseamento e possuem ainda alguns conhecimentos relativamente ao acesso à Internet que utilizam essencialmente para realizarem trabalhos. Quanto aos podcasts, 6 alunos sabem o que são e 9 nunca ouviram falar, 5 já ouviram um podcast e apenas 1 já fez um podcast. Dos 5 que já ouviram, 2 alunos ouviram directamente da internet, 3 descarregaram para o computador, 2 para o leitor de mp3 e apenas 1 para o telemóvel.

Descrição da visita

A visita guiada teve início na Escola Básica 2,3 André Soares, ponto de encontro e de saída para o centro da cidade. A professora começou por distribuir aos alunos todos os materiais necessários à visita de estudo: um panfleto que continha informações complementares e um mapa-roteiro, para lhes permitir a construção do conhecimento sobre História Local, pedindo aos alunos para verificar se os seus leitores de mp3 com os podcasts funcionavam.

Após todas estas precauções, os alunos começaram por ler as informações do panfleto, analisar o mapa e ouvir o primeiro podcast relativo às indicações da visita de estudo. Para estas

tarefas foram dadas aos alunos cerca de 10 minutos, para de seguida partirem em direção ao primeiro vestígio proposto no roteiro. Os alunos consultaram o mapa e começaram a orientar-se em direção à Avenida da Liberdade, assumindo um dos quinze alunos a liderança do grupo.

Ao longo de toda a visita, e à medida que os alunos se iam deslocando para os diversos vestígios, iam consultando o mapa, ouviam os podcasts respetivos aos lugares onde se encontravam e preenchiam o panfleto, realizando as tarefas propostas.

A visita durou cerca de duas horas e meia e realizou-se de acordo com o mapa-roteiro pré-estabelecido, percorrendo-se as ruas como delineadas no mapa. Em cada vestígio romano, os alunos observaram as ruínas existentes e ouviram os respetivos podcasts, de forma a conseguirem recolher informações para completar as tarefas pedidas no panfleto (Fig.2 e 3).



Figura 2. Durante a visita de estudo



Figura 3. A ouvir os podcasts

A investigadora apenas foi acompanhando os alunos com uma grelha de observação para ir tentando compreender quais as limitações emergentes da aplicação da experiência. Os alunos não puderam solicitar a sua ajuda, uma vez que esta apenas estava a observar diretamente a realização da mesma.

Análise dos dados

Os dados apresentados reportam-se às reações dos alunos à utilização e à criação dos podcasts, às conceções dos alunos sobre a História Local, às fontes que consideram mais relevantes e à forma como os podcasts contribuem para a construção da História Local.

Narrativas dos alunos em podcasts

No que diz respeito às narrativas dos alunos gravadas em podcasts, procedeu-se à sua análise e categorização dos dados. A análise das narrativas dos alunos permitiu dar resposta às questões de investigação:

- *“Que fontes é que os alunos consideram mais relevantes no estudo da História Local?”*
- *“Que ideias substantivas apresentam nas suas argumentações?”*

Para responder às questões, consideraram-se dimensões de análise que traduzem não só a identificação e o grau de detalhe na descrição que os alunos apresentaram, como também, e sobretudo, o significado atribuído a cada vestígio observado em termos temporais e funcionais. Essas dimensões designaram-se por:

- A. Identificação;
- B. Descrição (com maior ou menor grau de detalhe e de contexto);
- C. Temporalidade (desde datação a conjeturas de historicidade);
- D. Função (desde o reconhecimento da sua utilidade até à identificação de quem a frequentava e de quem aí trabalhava).

Dessas dimensões emergiram subdimensões. Para a dimensão “Identificação” (A), não se criaram subcategorias. Para a “Descrição” (B), foram criadas 11 subdimensões, correspondentes a ideias substantivas sobre as diversas fontes. Nas categorias Temporalidade (C) e Função (D) foram criadas 3 subdimensões/níveis de resposta, respetivamente:

- Temporalidade: C1 – Data da construção/abandono/motivos; C2 – Conjeturas de historicidade; C3 – Conjeturas de relação passado/presente;
- Função dos vestígios: D1 – Para que servia; D2 – Quem frequentava/ou quem trabalhava/ou a quem pertencia; D3 – Quem trabalhava e quem frequentava.

Exemplos de respostas dos alunos sobre a Fonte do Ídolo para todas as dimensões:

Dimensão Descrição

- Sobre a Fonte do Ídolo, a Cláudia refere:

“Nessa fonte havia dois deuses, a deusa Nábia e o deus Tongoenabiago”.

- Sobre o mesmo vestígio, o Eduardo apresenta detalhes e ainda acrescenta o significado do nome do monumento:

“A fonte do Ídolo tem este nome porque significa fontes dos deuses (...); Na fonte está esculpida uma deusa chamada Nábía que era protetora da água e das nascentes e no lado esquerdo da imagem está uma frase em latim que significa: Ao deus do rio o que juro eu prometo (...); É uma fonte rupestre que estava situada num quintal, o quintal do Idro”.

Dimensão Temporalidade

- A maioria dos alunos não apresentou ideias relacionadas com a temporalidade, só um número restrito apontou a data de construção ou apresentou hipóteses acerca de como seria a fonte no passado (3 alunos);
- 3 alunos apresentaram aspetos relacionados com conjeturas de relação passado/presente, por exemplo:

“A Fonte do Ídolo esteve muitos anos abandonada, sendo assim degradada ao longo dos tempos”
(Beatriz, 10 anos).

Dimensão Função

- As respostas dos alunos apenas se enquadram na subdimensão D1 (Para que servia). O Eduardo, por exemplo, diz *“Esta fonte servia para se pedir desejos e fazer promessas”*.

Após a categorização de tipo qualitativo das respostas dos alunos, procedeu-se a uma estatística simples de frequência das respostas por categorias (dimensões) (Tabela 2).

Tabela 2 - Frequência de respostas relativas às dimensões dos vestígios observados (N=15)

Dimensão	Vestígios			
	Fonte do Ídolo	Domus de Santiago	Termas Romanas	Cloaca Romana
Identificação	8	14	0	15
Descrição	15	11	10	14
Temporalidade	6	15	15	6
Função	8	12	14	12

Ficha de Metacognição

Audição dos podcasts

Para responder às questões: *“Quais as reações dos alunos aos podcasts?”* e *“Que vantagens é que os alunos vêem no recurso aos podcasts para a aprendizagem da História Local?”*, analisaram-se os dados da ficha de metacognição tendo-se constatado que a maior parte dos alunos (11) que participaram neste estudo consideraram útil o apoio dos podcasts na aprendizagem sobre Bracara Augusta. Por exemplo, a Cláudia, 10 anos, respondeu: *“Porque assim tínhamos mais informações sobre os vestígios”*, a Sónia, 10 anos, considerou ser uma forma de compreender melhor *“Assim percebíamos melhor o que íamos visitar”*; 3 alunos disseram que os podcasts lhes permitiram aprender mais coisas sobre os romanos; e um outro aluno mencionou que os podcasts eram apenas um complemento. Contudo, o Rafael, 10 anos, mostrou-se reticente, *“Porque nos podcasts só dizia algumas coisas, depois quando víamos os vestígios tínhamos de estar atentos a outras coisas”*.

Todos os alunos gostaram da utilização de podcasts na visita à Bracara Augusta: 6 acharam divertida a atividade de utilizarem mp3; 2 referiram que acharam agradável utilizar os podcasts na visita de estudo; 3 referiram-se à utilização dos podcasts como uma novidade, interessante e diferente, e ainda um aluno referiu que lhe agradou porque gosta de usar o mp3.

Todos os alunos indicaram a audição dos podcasts como a tarefa ou o momento da visita que mais lhes agradou e consideraram que as visitas de estudo realizadas com a contribuição dos podcasts trazem vantagens para as aulas de História.

Consideraram, ainda, que a compilação da informação dos podcasts para a construção do seu próprio podcast, os motivou para aprender História e todos gostaram de o gravar.

Os alunos reconheceram o valor pedagógico dos podcasts no ensino e acharam divertida a atividade de criarem os seus próprios podcasts, Manifestaram um grande interesse em ouvir podcasts em outras disciplinas. Na criação dos seus próprios podcasts verificou-se que gostaram imenso da atividade, considerando-a surpreendente, desafiante e fascinante e pediram para guardar as suas gravações e repetir a experiência (Fig.4). A maioria dos alunos não sentiu dificuldades na realização desta atividade, apenas uma aluna cuja leitura não era fluente. Constatou-se ainda que todos estes alunos gostaram de ouvir as suas vozes.



Figura 4 – A gravar os podcasts

A visita de estudo à Bracara Augusta e os podcasts

A experiência de visita de estudo, com a utilização de podcasts fez os alunos interessarem-se pela História dos romanos em Braga e deu ainda resposta à questão *“Como lidam os alunos com a evidência apresentada com recurso aos podcasts?”*

Os alunos reconheceram que os podcasts tiveram impacto na sua aprendizagem da História Local de Braga, contribuindo assim para a construção do seu conhecimento: *“Porque antes eu achava que a História era cansativa, mas afinal até aprendi sobre os monumentos”* (Diana, 10 anos); *“Não sabia que existiam tantos vestígios em Braga”* (Sónia, 10 anos).

Consideraram que aprenderam mais e que pareciam historiadores: *“Achei interessante e aprendi mais coisas”*, *“Porque parecíamos historiadores.”* (Sara). Revelaram um interesse muito maior na audição e criação dos podcasts - *“Tinha alta tecnologia”* (David, 10 anos) - do que propriamente na leitura das informações complementares do panfleto. Verificou-se também que gostaram de ouvir a voz da professora. A maioria dos alunos admitiu ainda que não teve

dificuldades na realização das tarefas e que estas atividades os motivaram para aprender História, classificando a audição dos podcasts como o momento da visita em que mais aprenderam. No entanto, constatou-se que uma aluna revelou algumas dificuldades em compreender algumas palavras, refletindo-se na realização das tarefas.

No fundo, as opiniões dos alunos acerca desta visita de estudo são favoráveis, pois demonstraram uma enorme vontade em voltar a realizar esta experiência. Nas suas opiniões esta experiência foi interessante, engraçada, divertida e importante porque os ajudou a aprender História. Revelaram também que este tipo de abordagem e contacto com a História Local os motivou ainda mais para a aprendizagem da disciplina, considerando que é uma forma diferente de aprenderem e mais motivadora para o ensino de outras disciplinas em geral.

De facto, a contribuição dos podcasts para a construção do conhecimento da História Local, verificou-se pelas respostas dos alunos que estes são de facto uma mais-valia para a aprendizagem, permitindo-lhes uma aprendizagem mais autónoma por ser uma ferramenta motivante para alunos desta faixa etária, pois gostam de lidar com esta tecnologia que utilizam habitualmente para ouvir música.

No que diz respeito às conceções dos alunos sobre a História Local, constatou-se que os alunos valorizam a história de Braga, e consideraram os vestígios como significativos para compreenderem a vida em Bracara Augusta. Sobre a Cloaca, um dos vestígios que mais agradou, dizem:

“Porque usamos a lanterna...” ; “... É debaixo de uma biblioteca” (Filipe, 10 anos); “Tinha coisas que eu não sabia” (Rafael, 10 anos); “A cloaca romana é um monumento que mostra que os romanos eram muito evoluídos, porque conseguiram construir monumentos subterrâneos” (Francisco, 10 anos).

Os alunos revelaram uma imensa motivação e dedicação na realização das tarefas, mostrando-se bastante empenhados em todos os desafios propostos pela professora.

Conclusão

Este desafio da experiência trouxe um novo alento à aprendizagem do tema dos romanos no âmbito da História Local da Bracara Augusta. Os alunos empenharam-se bastante nas suas investigações durante o desenvolvimento da experiência, pois este tema também lhes agradava imenso.

A maioria dos alunos que participaram neste estudo gostou da utilização de podcasts na visita à Bracara Augusta. Todos os podcasts tiveram diferentes durações, que oscilaram entre os 52 segundos e os 3 minutos e 36 segundos, sendo todos de curta duração.

De acordo com os estudos realizados por Lee e Chan (2007) e por Frydenberg (2006), e pelas reações dos próprios alunos, os podcasts são melhor aceites se forem de curta duração. Carvalho et al. (2008) também propõem podcasts de curta duração (1 a 5 minutos). Os alunos não se queixaram da duração dos podcasts, nem do tipo de podcasts ouvidos, e nem sequer referiram a hipótese de serem impressos, pois como gostam de utilizar os leitores de mp3, preferem ouvir as informações nesse dispositivo móvel.

Consideraram que os podcasts contribuíram para a sua aprendizagem da História Local de Braga, pois admitiram que aprenderam mais com a audição dos podcasts devido à informação que continha. Assim, esta atividade, com recursos variados incluindo o podcast, parece ser muito estimulante como uma possibilidade para a aprendizagem da disciplina. A mesma parece favorecer a autonomia dos alunos, pois observou-se que os alunos (inter)agiram por si com os materiais, no seu uso e na construção de tarefas.

Os alunos podem aprender História Local recorrendo a ferramentas da Web 2.0, e estas poderão motivar, desafiar e aliciar positivamente os alunos para a sua aprendizagem inclusivamente em visitas de estudo.

Os alunos podem aprender História Local recorrendo a ferramentas da Web 2.0, e estas poderão motivar, desafiar e aliciar positivamente os alunos para a sua aprendizagem inclusivamente em visitas de estudo.

Os alunos normalmente demonstram interesse pela sua História Local e empenham-se em descobri-la quando sabem que pode implicar a história dos “seus antepassados.” Ou seja, para eles a História das “suas origens” despoleta interesse e deve ser estudada, mas numa perspetiva aberta e intercultural, porque só assim compreenderão a sua existência no presente e a organização da vida dos povos da sua localidade ou região.

No que concerne à reação da professora, esta reconhece que o podcast é uma mais-valia no ensino, pois pode ser uma forma de transmitir instruções e feedback aos alunos sobre os trabalhos realizados ou em desenvolvimento, resumos orientadores para o estudo dos testes, contribuindo para uma aprendizagem autónoma e interativa, para orientar visitas de estudo, entre outras finalidades.

Por fim, e de uma forma geral, verificou-se que os alunos se revelaram bastante recetivos à audição dos podcasts noutras disciplinas. Saliaram terem-nos considerado importantes para a sua aprendizagem, bem como reconheceram que são fundamentais para a sua motivação na aprendizagem da História Local.

Referências Bibliográficas

- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, pp. 13-17.
- Ashby, R. (2003). *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*. In I. Barca (Org.). *Actas das II Jornadas Internacionais da Educação Histórica – Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-57.
- Barton, K. (1997). “I Just Kinda Know”: Elementary student`s ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25 (4), pp. 407-430.
- Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Coleção Saber: Publicações Europa-América.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, A. A. & Aguiar, C. (2009). Impact of Podcasts in Teachers Education: from Consumers to Producers. In *Proceedings of SITE- Society for Information Technology & Teacher Education*. Chesapeake: AACE, 2473-2480.
- Carvalho, A. A.; Aguiar, C.; Cabecinhas, R. & Carvalho, J. (2008). Integração de Podcasts no Ensino Universitário: Reações dos Alunos. *Prisma.com*, nº6, 50-74. Acesso a 15 de Abril, 2009, através <http://prisma.cetac.up.pt/>
- Carvalho, A. A.; Aguiar, C.; Carvalho, C. J.; Oliveira, L. R.; Cabecinhas, R.; Marques, A. & Santos, H. (2008b). *Taxonomia de Podcasts*. Acesso a 15 de Abril, 2009, através http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf
- Collingwood, R. G. (1994). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. Londres: David Fulton.
- Cooper, H. (2004). O Pensamento Histórico das crianças. In I. Barca (Org.). *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho, pp. 55-74.
- Cruz e Carvalho (2006). Podcast: Potencialidades na Educação. *Revista Prisma.com*, nº3, 88-110. Acesso a 20 de Março, 2009, através <http://prisma.cetac.up.pt/>
- Durbridge, Nicola (1984). Audio cassettes. In Bates, A. W. (ed), *The Role of Technology in Distance Education*. Kent, UK: Croom Helm, 99-107.
- Evans, C. (2007). The effectiveness of e-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, pp. 1-8.
- Frydenberg, Mark (2006). Principles and Pedagogy: The Two P's of Podcasting in the Information Technology Classroom. *ISECON – EDSIG*, 23, 1-10.

- Geoghegan M.W. & Klass D. (2005). *Podcast Solutions*. Berkley, CA: Apress.
- Green, Timothy D., Brown, Abbie & Robison, LeAnne (2008). *Making the Most of the Web in Your Classroom: A Teacher's guide to Blogs, Podcasts, Wikis, Pages, and Sites*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Huann, Tan Yuh & Thong, MongKok (2006). *Audioblogging and Podcasting in Education – IT Literature Review*. *Edublog.net*. Acesso a 15 de Abril, 2009, através
http://www3.moe.edu.sg/edumall/rd/litreview/audioblogg_podcast.pdf
- Kaplan-Leiserson, E. (2005). *Trend: Podcasting in Academic and Corporate Learning*. *Learning Circuits*. Acesso a 20 de Março, 2009, através
http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends.htm
- Lee, M. J., & Chan, A. (2007). *Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance learners Through Podcasting*. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (1), 85-104. Acesso a 20 de Março, 2009, através
http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/articles/Article_7htm
- Mattoso, J. (1997). *A escrita da História: teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa, pp.15-42.
- Moura, A. & Carvalho, A. A. (2006). *Podcast: Potencialidades na Educação*. *Revista Prisma.com*, n.º3, 88-110. Acesso a 20 de Março, 2009, através <http://prisma.cetac.up.pt/>
- Nakou, I. (2001). *Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study*. In Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. (eds.), *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, pp. 73-96.
- Pinto, H. (2003). *Guimarães, Centro Histórico: Património e educação*. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo. Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ribeiro, F. (2002). *O pensamento Arqueológico na Aula de História*. Dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais.. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Salmon, Gilly, Nie, Ming, & Edirisingha, Palitha (2007). *Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptation (IMPALA)*. e-Learning research Project Report 06/07. Beyond Distance Research Alliance. University of Leicester.

Savel, R. H., Goldstein, E., Perencevich, E. & Angood, P. (2007). The iCritical Care Podcast: A Novel Medium for Critical Care Communication and Education. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 14 (1), pp. 94-99.

Seitzinger, Joyce (2006). Be Constructive: Blogs, Podcasts and Wikis as Constructive Learning Tools. *The eLearning Guild's – Learning Solutions - Practical Applications of Technology for Learning e-Magazine*, July 31, pp. 1-16. Acesso a 15 de Abril, 2009, através

<http://www.elearningguild.com/pdf/2/073106DES.pdf>

Simão, A. (2007). *A construção da evidência histórica : concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de Doutoramento em Educação, Metodologias do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Stake, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.

Yin, R. K. (2002). *Estudo de caso, planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



**EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS E PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**



Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo

Gonçalo Marques

Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo

Gonçalo Marques¹
(IPVC-ESE)

Resumo

O presente trabalho procura reunir características e ideias do pensamento infantil sobre o Património e as Evidências Materiais do Passado, dando um contributo analítico na definição da cognição histórica associada a conceitos como a proximidade, a empatia e a significância históricas em Meios Locais do concelho de Viana do Castelo.

Tendo como linhas de rumo metodológico a investigação qualitativa em Educação (Bogdan & Biklen, 1994) e contributos do modelo de Aula-Oficina aplicado à Educação Histórica Infantil nas primeiras idades (Barca, 2004), procura apoiar-se em projectos de investigação-acção, de natureza participante e reflexiva, desenvolvidos no IPVC-ESE por Mestres em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apoia-se, portanto, em elementos empíricos recolhidos em Jardins de Infância e Escolas de 1º Ciclo na sequência do trabalho de orientação e supervisão pedagógica que temos desenvolvido no quadro dos Mestrados Profissionalizantes em Ensino da ESEVC. Como resultados poderemos concluir que as crianças entre os 3 e os 10 anos de idade participantes nestes estudos demonstram apurado sentido de proximidade e identidade relativamente aos elementos históricos e patrimoniais da sua freguesia/concelho sendo estes por eles considerados as suas primeiras pátrias.

Palavras-Chave: Educação Histórica, Património Local, Educação Infantil, Viana do Castelo.

Working Heritage Consciousness on Early Childhood Children

Abstract

This paper seeks to bring together features and ideas of children's thinking about Heritage and Material Evidence of the Past, giving an analytical contribution in defining the historical cognition associated with concepts such as closeness, empathy and historical significance in some Viana do Castelo parishes.

Having as rhumb lines methodological qualitative research in education (Bogdan & Biklen, 1994) and contributions of Lecture-Workshop model applied to Children's History Education at early ages (Barca, 2004), seeks to rely on action research projects of participant and reflective nature, developed by ESE-IPVC masters in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education.

Relies, therefore, on empirical evidence gathered in Kindergartens and 1st cycle Schools following the work of guidance and pedagogical supervision that we have developed in the framework of the Masters in ESEVC. As results we can conclude that children between 3 and 10

¹ Professor Assistente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação (IPVC_ESE). Investigador externo do CIEd. Pós-Doutorando em Educação Histórica Infantil na Universidade do Minho.

years of age participating in these studies demonstrate keen sense of closeness and identity for historical and heritage of their parish/county who are considered by them their first homelands.

Keywords: History Education; Local Heritage; Early Childhood Education; Viana do Castelo.

Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo

Gonçalo Marques

(Re)pensando a Educação Patrimonial e os seus desafios na Formação de Educadores e Professores do 1º Ciclo

Um dos processos pedagógicos mais importantes e efectivos na criação de vínculos de uma criança com a sua terra, a sua pequena pátria é a identificação que vai criando, não apenas com pessoas, locais e sítios históricos, mas também com as estórias e as memórias que, como Herança, lhe vão sendo transmitidas e legadas por gerações mais velhas. Se Património é – e acreditamos que sim – tudo o que respeita à *qualidade de vida* de uma população ou comunidade de cidadãos (Almeida, 1993, 407) importa que a criança pequena possa, precocemente, apreciar estes benefícios na sua formação e desenvolvimento social e cultural. Para tal, importa criar um senso de apropriação e/ou identificação com o que é colectivo, daquela aldeia, vila ou cidade, começando por alguns dos monumentos mais característicos. E aqui entenda-se, monumento, plenamente, na sua plena raiz latina de *monere* (lembrar, recordar) e *mens* (mente), ou seja, como memória e evocação do passado para ser transmitido e perpetuado como evidência histórica, no sentido da sua credibilidade (Ashby, 2006).

Em idade pré-escolar, o contacto directo com as evidências, a possibilidade de experimentação/manipulação de objectos, de “vestir” e “despir” papéis de personalidades históricas que tiveram diante de si decisões importantes ou, simplesmente, uma vivência amorosa ou castiça são ingredientes capazes de cativar as crianças e de as mobilizar para o conhecimento das suas raízes, da sua identidade. A narrativa é, neste aspecto, uma arma poderosa que a literatura especializada tem vindo a destacar como essencial nestes grupos etários (Egan, 1994; Roldão, 1995; Solé & Freitas, 2003). Acresce que os documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação sugerem também que o passado familiar e local próximo são os melhores e mais fecundos ingredientes para a construção das raízes de um pensamento histórico sólido (Barca & Solé, 2012).

Uma Família que estimule a visita a um Museu ou Colecção que exista na localidade, que ajude e apoie na interpretação de vestígios identitários fundamentais como um Cruzeiro,

uma Alminha, a Igreja Paroquial, a Sede de uma colectividade como o Rancho Folclórico, os Bombeiros, o Centro Social e Paroquial ou ainda um monumento ou memorial evocativo de algum acontecimento/personalidade são indiscutíveis elementos de introdução ao conhecimento do Património Cultural (Marques, 2011). Por outro lado, cabe também aos Educadores de Infância conhecerem e interagirem com o Meio Social no qual trabalham, investigando os elementos mais importantes do Património Cultural Material e Imaterial daquela localidade onde exercem a sua profissão para que, desta forma, possam desenvolver com as crianças actividades de natureza experimental, oficial e lúdica que as despertem para o respeito pela Herança Cultural que receberam dos seus antepassados, projectando-a no presente e no futuro e, sobretudo, enquadrando-a e contextualizando-a para que compreenda que as vivências humanas, regidas pelo Tempo e pelo Espaço, são tanto mais ricas quanto mais compreendermos a sua natureza histórica.

Desafios formativos e práticas pedagógicas em Educação Histórica Infantil

Parece-nos que a sensibilização crescente da sociedade educativa para fenómenos como a classificação de sítios históricos como *património de interesse local* ou *nacional*, para além das classificações internacionais da UNESCO que, nas últimas décadas, vêm distinguindo várias cidades portuguesas e seus conjuntos monumentais com a classificação de *Património Cultural Material* (casos de Lisboa, Porto, Batalha, Alcobaça, e muito recentemente Coimbra) e *Imaterial da Humanidade* (Fado, em 2012 e Dieta Mediterrânica, em parceria com outros países, em 2013), devem ter as necessárias consequências no reforço da acção formativa e formadora dos futuros agentes educativos que terão a seu cargo a transmissão dos primeiros rudimentos de Educação Patrimonial.

Há, portanto, um conjunto de elementos fundamentais que, na formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser tida em conta, nesta matéria:

1. Em primeiro lugar, o cuidado de investigar, junto da Biblioteca Municipal, alguma monografia local ou publicação especializada que diga respeito àquela freguesia. Em alternativa, pode ainda ser equacionada a pesquisa numa Enciclopédia ou Dicionário Enciclopédico, cuja utilidade é de considerar, tendo em conta o público e a faixa etária. A internet possui, também, vastos recursos que importa potencializar

- evitar, contudo, todas as fontes não oficiais e dar preferência nas pesquisas a páginas institucionais.
2. Em segundo lugar, depois de feita esta pesquisa e de recorrer a fontes orais (pessoas da localidade que, conhecedoras do Património e das Tradições Locais possam ser fontes de autoridade no aprofundamento de um ou outro dado relevante), pede-se ao Educador que seja capaz de construir uma narrativa, naturalmente adaptada a crianças entre os 3 e os 6 anos, em que a linguagem simples e acessível, o conteúdo simbólico e os apontamentos de humor sejam harmonizados num texto que, acompanhado de registos fotográficos, ilustrações ou organizado em torno de uma pequena dramatização, sejam percebidos pelo grupo de crianças como um “aperitivo” para aprenderem mais e mais.
 3. Por outro lado, torna-se essencial visitar os locais que são referidos na estória como forma de convidar as crianças a sentirem a envolvência física (paisagem natural, rios, árvores), o cheiro, a textura dos objectos (nomeadamente na arquitectura dos edifícios, reconhecendo os diferentes materiais de construção em presença) e tantos outros elementos que podem funcionar como sinais de pertença a uma comunidade, a um grupo de pessoas, unidos em torno de valores comuns, de referências históricas, de edifícios simbólicos nos quais decorreram episódios cruciais da freguesia. Esta experiência é insubstituível para qualquer grupo de crianças em idade pré-escolar para os quais este tipo de actividades é central no percurso formativo no Jardim de Infância.
 4. Seguem-se as actividades de carácter oficial: aqui, as propostas e as ideias são praticamente infindáveis. Desde incentivar, aquando das visitas aos monumentos e sítios históricos, as crianças a fazerem, *in loco*, desenhos e representações artísticas daquele espaço (com crianças de 3 anos), até um trabalho com plasticina em que cada um dê largas à sua imaginação e possa apresentar, modelar e construir – ou reconstruir – os principais elementos do seu Património Local, que poderão figurar numa exposição a realizar na Junta de Freguesia ou na Câmara Municipal, por forma a dar mais visibilidade aos trabalhos e maior projecção à realização de experiências idênticas (com crianças de 4 anos) e, até, organizar um

teatro que represente, com sombras chinesas ou numa representação mais formal, uma lenda, notícia ou aspecto curioso da localidade (com crianças de 5 e 6 anos).

O que sabemos e o que queremos saber

A Educação Histórica, corrente de pensamento Educativo e Cultural profundamente alicerçada na epistemologia da História e das Ciências Sociais, tendo em autores como Collingwood e Jorn Rusen duas referências seguras, tem-se afirmando pujantemente desde o final da década de 1970, no universo anglo-saxónico, tendo como referência um conjunto de estudos, de natureza empírica e investigativa, desenvolvidas com crianças, jovens e os seus professores, em sala de aula, na realização de actividades pedagógicas em que o construtivismo social pós piagetiano desempenha um papel fulcral.

A reflexão educativa do *Institute for Education* da *London University* em que pontificam autores como Peter Lee e Rosalyn Ashby tem sido uma âncora extraordinariamente importante no desenvolvimento da rede investigativa, que conta com largas dezenas de investigadores em todo o mundo, nomeadamente em Inglaterra, Portugal, Brasil, Espanha, Grécia, Alemanha, EUA, América Latina, Taiwan, Turquia e tantos outros países.

Hillary Cooper é uma das primeiras autoras que, na literatura especializada, vem enfatizando o papel da construção dos mecanismos primiciais de sensibilização para as realidades passadas, próximas e familiares na criança em idade pré-escolar. De acordo com esta autora, os segredos que as fontes revelam, misteriosos ao olhar da criança (Cooper, 2006) através de uma narrativa que cativa a sua atenção numa altura do seu percurso de vida em que, como uma esponja, está sedenta de conhecimento e de novas experiências, é uma excelente forma de iniciar qualquer aprendizagem em Educação Histórica. A autora chama-lhe “conversa sobre o tempo” e nela cabem alguns dos momentos mais significativos da vida da jovem criança: o aniversário, a chegada de um novo bebé, a mudança de casa, as estações do ano, induzindo a criança a estabelecer sequências e ligações entre estes acontecimentos, por forma a pensar num agora, num antes e num depois, hierarquizando e medindo desta forma o tempo (Cooper, 2006). Por outro lado, é esta a forma mais segura de pensar num passado não tão próximo, muito mais distante, mas que, com efeito, permita à criança criar novas referências para aprendizagens diferentes: aquela fotografia em que a avó aparece mais nova, a preto e

branco; ou, como Cooper, refere, o mundo dos limpa-chaminés, dos lenhadores, dos castelos e dos moinhos (Cooper, 2006).

Este caminho proposto por Hilary Cooper, levará a criança a estabelecer mecanismos cognitivos que lhe permitem assumir inferências e ideias de primeira ordem sobre um tempo anterior àquele em que vive. O mesmo sucede quando colocamos a criança em presença de uma evidência histórica de tempos passados: a visita a um castelo, a um antigo aqueduto ou ponte, bem como uma caverna em que existam gravuras rupestres. Induzir a criança a comparar a sua casa, com as suas paredes e divisões, decorada e pintada com aquelas cavernas e a sua decoração intrínseca possibilita que se construa um sentido de mudança, de progressão temporal, verdadeiramente essencial para construir uma ginástica diacrónica que apenas no futuro se consolidará.

Sem empatia histórica (Lee & Ashby, 2001), conceito que tem vindo a ser debatido na comunidade científica, sem univocidade interpretativa, mas que, poderemos aqui entender como compreensão histórica a partir de uma evidência (Lee & Ashby, 2001, 25), sem sentido de identificação com os seus antepassados, sem um denominador comum que os una numa relação diacrónica, dificilmente a criança poderá ultrapassar a abstracção exigente e poderosa que a viagem histórica exige.

Torna-se, por isso, essencial, redimensionar o “ensino” da História com crianças em idade pré-escolar e no primeiro ciclo do Ensino Básico. Percebendo, desde logo, que estas partem do presente para entenderem algumas “luzes” de passado. E que este passado é perspectivado tendo como referência um “eu” em construção, um solipsismo que o contacto com os pares esbaterá, certamente. De todo o modo, estas “Luzes” podem tornar-se conhecimento quando estão associadas a actividades práticas, desafiantes em que a criança seja posta à prova e obrigada a superar desafios. Quando se sente “detective” do tempo, a criança tende a envolver-se de forma mais evidente e clara na realização da tarefa.

Práticas Pedagógicas Consolidadas

Apesar da polémica que se gerou quanto à exploração de conteúdos históricos estritos e “formais” em contextos pré-escolares – e de autores, na literatura, como Pedro Miralles Martinez e Pilar Rivero Gracia afirmarem o seu “rotundo sim” à exploração da Educação Histórica nesta etapa inicial (Miralles & Gracia, 2012, 82) – não parecem restar grandes dúvidas que apenas as

práticas consolidadas, decorrentes das novas abordagens pedagógicas e didáticas em que o educador-investigador deve, constantemente, olhar o seu grupo de crianças para, em ciclos constantes de planeamento-acção-reflexão-revisão, melhorar a prática pedagógica, podem proporcionar a consolidação e a criação de tendências de trabalho neste domínio.

Felizmente, encontramos no concelho de Viana do Castelo alguns exemplos interessantes de trabalho em Educação Patrimonial que importa divulgar e conhecer, tendo, sobretudo, em vista a sua replicação em experiências investigativas posteriores:

A Lenda de Viana do Castelo

Lemos, no blogue *Bloguefólio*¹, que partilha experiências de trabalho didático em Educação Infantil, coordenado pela Educadora Maria de Jesus Sousa, uma interessante experiência patrimonial em torno da exploração da lenda de Viana do Castelo, cuja narrativa simbólica é, à semelhança de outros relatos do mesmo teor, extraordinariamente interessante para explorar com o público pré-escolar (Solé, 2004).

Partiu de uma situação-desafio gerada na turma e que a Educadora-Investigadora muito bem sintetiza²:

Numa das nossas muitas conversas veio à baila o castelo de Viana, que muitos de nós já conhecem. A esse propósito (e após pedido insistente do Rodrigo B.) hoje conhecemos a Lenda de Viana do Castelo, da qual existem diversas versões, mas só uma conseguimos encontrar em livro. Trata-se de "ViAna - a história de Viana do Castelo em Banda Desenhada" (BD), de Inês Madeira, a autora que veio à nossa escola apresentá-lo em 2009.

Como recomendam as mais recentes brochuras, na área da leitura e da compreensão linguística (Sim Sim, 2009), a Educadora procedeu à exploração dos elementos paratextuais do livro, nomeadamente a capa e as ilustrações que a compõem e procurou que as crianças “antecipassem” o assunto que viria a ser abordado.

Os protagonistas são duas gaviotas, Lara e Afonso, bem representativos desta ave tão presente no quotidiano da cidade de Viana do Castelo. Dirigindo-se para o forte de Santiago da Barra, procuram mostrar ao leitor a elegante Ana que, estando no Castelo, era assim vista pelo seu admirador...

¹ Disponível em <http://blogue-folio.blogspot.pt/> (consultado a 10 de Fevereiro de 2014)

² Toda a experiência investigativa pode ser encontrada em: <http://blogue-folio.blogspot.pt/2013/01/viagens-literarias-capitulo-i.html> (consultado a 10 de Fevereiro de 2014)

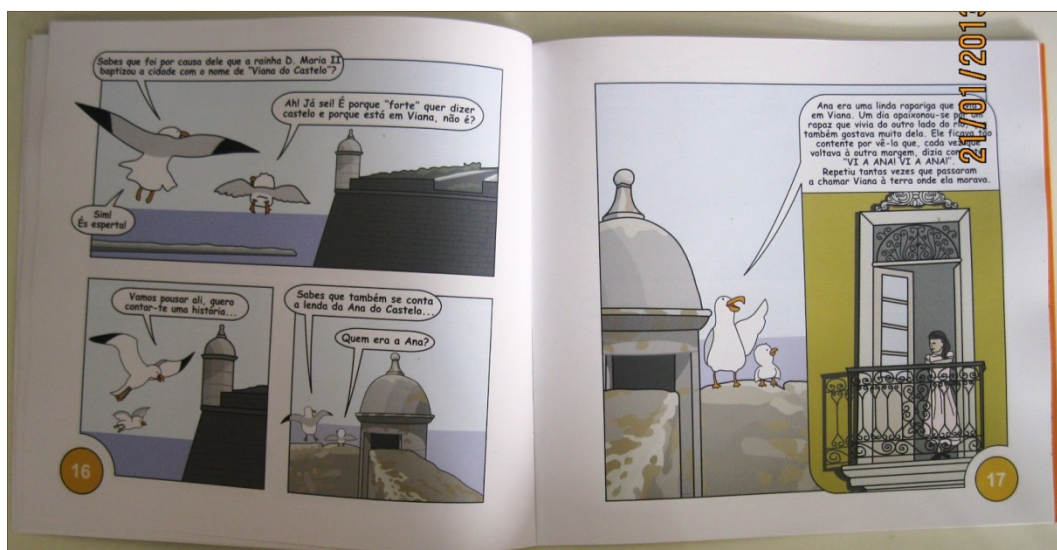


Figura 1. Pormenor da obra de Inês Madeira “ViAna: História de Viana do Castelo em Banda Desenhada”

Esta narrativa, de carácter tradicional, presente na memória oral vianense e que tanta polémica tem gerado na cidade, teve da parte das crianças uma recepção interessante, visível numa das formas privilegiadas de expressão do pensamento simbólico na Educação Pré-Escolar: o desenho.

Como refere a Educadora Investigadora existem várias versões da lenda e enquanto esta fala numa rapariga e num rapaz, outras falam numa princesa e num príncipe... Mas todas concordam em atribuir o nome da cidade ao apaixonado que, quando via a sua amada, repetia sempre "Eu vi Ana do Castelo!".

Encontramos, no desenho nº1 (figura 2), o protagonismo das gaivotas no céu e mar azul e Ana no Forte da Barra.

Noutro desenho (figura 3), a criança opta por destacar, através de um coração, a relação amorosa como ponto culminante daquela estória, apresentando o príncipe e princesa com coroa, insígnias do poder régio. O Forte também surge em grande plano, com Ana no seu interior.



Figura 2. Lenda de ViAna- desenho n.º 1



Figura 3. Lenda de ViAna- desenho n.º 2

Noutra representação (desenho 3, figura 4), mais apurada, o casal amoroso surge num jardim que conduz a um torreão imponente, que se destaca claramente na imagem. Também se pode encontrar um sol sorridente, símbolo de bonomia e as gaivotas a voarem junto do par.



Figura 4. Lenda de ViAna- desenho n.º 3

Da compreensão da história, passou-se para uma segunda parte do trabalho de projecto – a construção de uma maquete da cidade de Viana com as suas duas margens, em materiais de desperdício, por forma que as crianças mostrassem a sua sensibilidade paisagística e geográfica:



Figura 5. Fotografias do resultado final

Educar pela Arte: Viana pintada

Na mesma linha de trabalho em Educação Patrimonial, encontra-se a visita ao Museu, essencial na construção de referentes artísticos e estéticos na criança em idade pré-escolar. Esta experiência, integrada no projecto “Desenhar Viana”³, partilhada no blogue do Jardim de Infância de Monserrate, coordenado pela Educadora Graça Rocha, resultou na visita a uma exposição que se encontrava no Museu Municipal de Arte e Arqueologia de Viana do Castelo (2009) sobre o olhar de alguns artistas de monumentos e episódios que marcam a História da Cidade.

³ Toda a experiência investigativa pode ser encontrada em: <http://jardimdmonserrate.blogspot.pt/2009/05/desenhar-viana.html> (consultado a 10 de Fevereiro de 2014)



Figura 6. Visita à exposição. Repare-se, na imagem do lado esquerdo, um quadro que evoca os 750 anos do Foral Afonsino e, na imagem da direita, a figura de Dona Maria II na antiga *Praça da Rainha*, hoje *Praça da República*.

A Educadora-Investigadora procurou que as crianças representassem qual o quadro que, neste percurso expositivo, tivesse sido mais marcante. Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos:



Figura 7. Crianças desenhavam

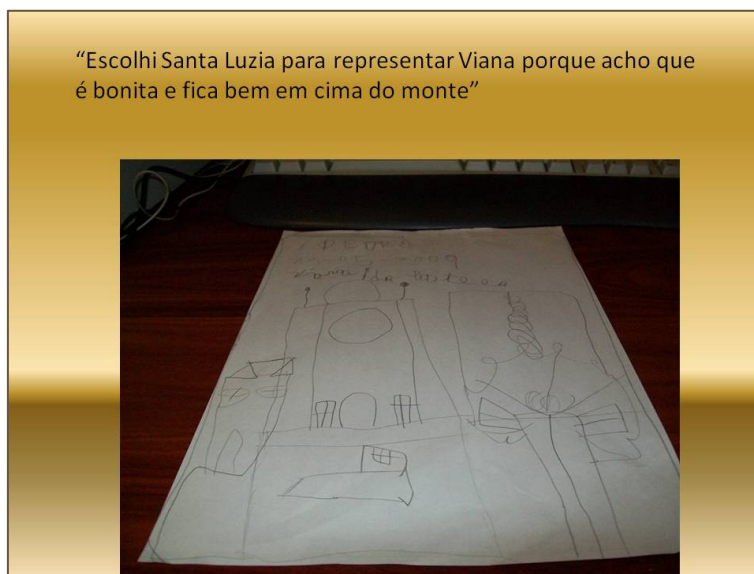


Figura 8. Templo de Santa Luzia - Neste desenho, a criança representa a traça do monumento com toda a sua envolvente, incluindo humana e destaca, através de um juízo estético, a importância do templo para a cidade como um dos seus cartazes turísticos melhor sucedidos com a harmonia que se constrói com o entorno natural.



Figura 9. Desenho de criança. Neste caso são escolhidos dois locais simbólicos, representados em perspectiva (Santa Luzia e Praça da República).

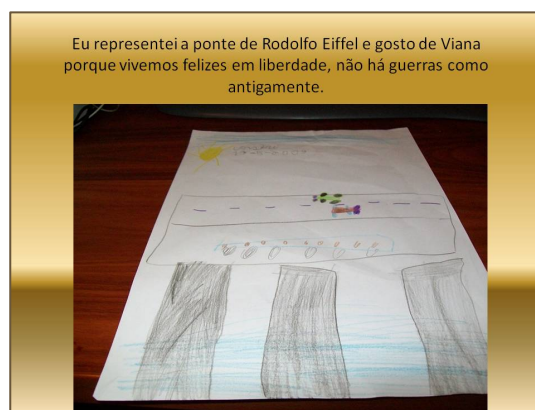


Figura 10. Desenho de criança (ponte Eiffel). Esta criança destaca a serenidade e a paz como elementos importantes na vida da cidade, aproveitando para eleger a ponte velha como uma referência patrimonial importante.



Figura 11. Forte de Santiago da Barra



Figura 12. Monumento à liberdade

O facto do Forte da Barra ocupar praticamente toda a área do desenho, mostra bem a importância que esta criança atribui ao edifício militar, gigante e imenso na folha de papel (Goodnow, 1989).

Para esta criança a “Porta da Cidade” tem um simbolismo muito especial: um espaço em que se entra e sai, em liberdade. Até o Sol está bem disposto.

Da experiência realizada conclui-se que este grupo heterogéneo de crianças em idade pré-escolar tem muito presente a importância do Património Histórico e Cultural na sua cidade, identificando-o correctamente e fazendo já considerações sobre a sua utilidade e responsabilidade social.

Práticas Pedagógicas Inovadoras

Gostaríamos de finalizar este nosso estudo com dois estudos que foram realizados por Mestres em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano de 2012, em dois contextos semi-urbanos, mas com marcas rurais, casos de Cardielos (Liliana Dias da Silva) e Nogueira (Eunice Vicente Pratas). Em ambos os casos – e fazendo jus ao título deste trabalho – há sinais claros de consciência patrimonial e de pertença às respectivas localidades.

Transmissão intergeracional do Bordado de Viana do Castelo (Liliana Dias da Silva)

Esta actividade principiou com a exploração de um conjunto de lenços bordados, com diversas tipologias e padrões, como situação-desencadeadora, para animar o grupo de crianças a trazer mais contributos para a mesa grande onde o resultado do diálogo se encontra nos quadros seguintes:

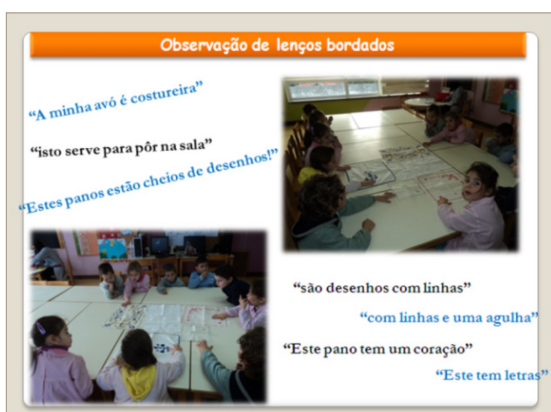


Figura 13. Observação de lenços bordados pelas crianças- Quadro I- Chuva de ideias

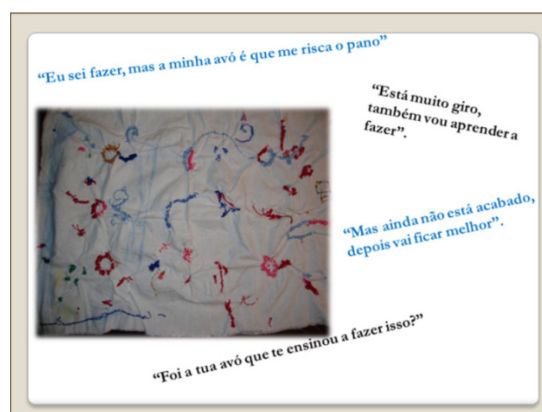


Figura 14. Observação de lenços bordados pelas crianças- Quadro II- Chuva de ideias

Encontramos, neste grupo de crianças de Cardielos, vivências ligadas ao bordado tradicional (bordadeiras particulares ou a trabalharem para empresas) e, igualmente, o que se tornou interessante para este projecto específico, o hábito de “riscar” (fazer o desenho do bordado) em família e de iniciar as crianças no bordado, nomeadamente através da figura avoenga ou materna.



Figura 15. Desenhos de bordados realizados pelas crianças

Num primeiro momento, cada criança desenhou, numa folha de papel, o(s) motivo(s) que lhe pareceu mais conveniente e indicado.



Figura 16. Actividades realizadas no Projecto

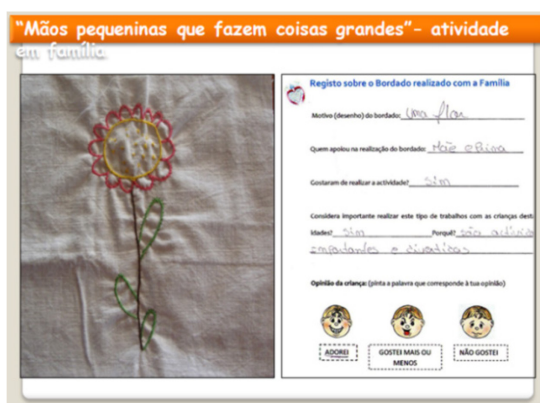


Figura 17. Diálogo entre a Avó Bordadeira e o grupo de Crianças

A visita de uma das Avós bordadeiras ao jardim de infância revelou-se, com efeito, muito rica de sentidos e de aprendizagens, que a curiosidade natural deste grupo tornou ainda mais frutífera.

De seguida, a Mestre Liliana Silva concebeu uma folha de registo com vista a aprofundar o conhecimento dos padrões desenhados pelas crianças e tendo em mente o desenvolvimento de um bordado em família no quadro de um projecto do agrupamento.

Esta actividade de envolvimento familiar revelou-se uma óptima forma de reforçar a parceria educativa entre Escola e Família. A avaliação foi claramente positiva e resultou numa participação que ultrapassou as expectativas iniciais.



"Mãos pequeninas que fazem coisas grandes" - atividade em família

Registo sobre o Bordado realizado com a Família

Motivo (desenho) do bordado: sem flor

Quem apoiou na realização do bordado: avó e bisavó

Continam de realizar a actividade? sim

Considera importante realizar este tipo de trabalhos com as crianças destas idades? sim Porque estão a aprender a trabalhar e a cuidar

Opção da criança (pinta a palmeira que corresponde à tua opinião)

ADOREI GOSTEI MAIS OU MENOS NÃO GOSTEI

Figura 18. Folha de registo 1



Registo sobre o Bordado realizado com a Família

Motivo (desenho) do bordado: flor

Quem apoiou na realização do bordado: avó

Continam de realizar a actividade? sim

Considera importante realizar este tipo de trabalhos com as crianças destas idades? sim Porque da a coragem e ajuda

Opção da criança (pinta a palmeira que corresponde à tua opinião)

ADOREI GOSTEI MAIS OU MENOS NÃO GOSTEI

Figura 19. Folha de registo 2



Figura 20. Folha de registo 3

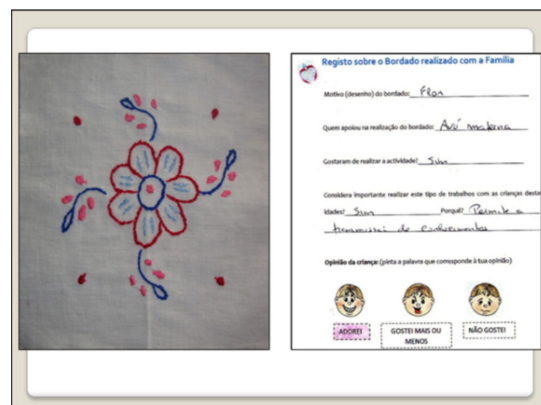


Figura 21. Folha de registo 4

À descoberta da identidade local: o caso de Nogueira

Como já referimos num outro estudo, o recurso ao lúdico como meio, não como fim absoluto da aprendizagem, é algo que deve preocupar e motivar o desenvolvimento da Educação Histórica Infantil (Marques, 2012). O recurso ao jogo simbólico (Galvez, 2007) é uma das estratégias mais fecundas de aproximação das crianças ao alcance completo de uma narrativa em que o passado seja protagonista.



Figura 22. Lenda de Nogueira

Em Nogueira, Eunice Vicente Pratas procurou aprofundar as referências de identidade local das crianças que frequentavam aquele estabelecimento de educação pré-escolar. De entre as várias actividades realizadas, conta-se um primeiro momento em que a narrativa da lenda de Nogueira foi dramatizada com fantoches vestidos à minhota. Seguiu-se a exploração dos símbolos heráldicos da bandeira da freguesia, presentes na bandeira, nomeadamente a Capela de São Cláudio, que as crianças visitaram depois.



Figura 23. Bandeiras da Freguesia de Nogueira elaboradas por duas crianças

Pretendeu-se com esta actividade, perscrutadora de tantas outras que se espera possam constituir, no mesmo sentido, contributos para a compreensão daquela que é a primeira identidade que a criança constrói: o meio próximo, a pertença a uma freguesia onde vive e estuda, o trabalho com a evidência, directamente, resultou no seguinte esquema de trabalho:



Figura 24. Esquema de conceptualização da experiência de Educação Patrimonial

Procurou-se, também, uma dimensão etnográfica da interpretação do património cultural. Tal como Graue e Walsh (2003) nos desafiam, o olhar etnográfico das crianças, nestas idades, é um “radar” de vivo interesse pelas tradições locais.



Figura 25. Aspecto de Lenço típico



Figura 26. Tradições: traje regional



Figura 27. Diploma de cidadão nogueirense

Algumas leituras finais

Da nossa reflexão, resulta uma certeza: as crianças em idade pré-escolar apresentam sensibilidade e interesse na descoberta activa do Património Local que, de algum modo, lhes dá o ser comunitário, o instinto gregário e o orgulho e bairrismo que decorrem da apropriação orgulhosa daquela evidência.

Encontramos, nestas crianças, distintos níveis, ou sinais de consciência patrimonial, que passamos a elencar:

- Ideias **prévios** em torno da sua localidade **(1º nível)**
- Estruturação de saberes em torno das **evidências** partindo de situações do quotidiano **(2º nível)**
- Interpretação e **cruzamento de discursos** das crianças sobre o passado **(3º nível)**

Concluimos que este conjunto de experiências, com um elo comum, mas com estratégias distintas, devem ser continuadas para que a análise e os resultados futuros sejam mais robustos e propiciadores de leituras mais ambiciosas e consolidadas.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. A. F (1993). O Património: Riegl e hoje. In *Revista da Faculdade de Letras: História*, II série, vol. 10, pp. 407-416.
- Ashby, R (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In *Educar, Especial*. Curitiba: UFPR, pp. 151-170.
- Barca, I (2004). *Aula Oficina: do projecto à avaliação*. In Isabel Barca (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade: Atas da Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131 – 144.
- Barca, I; Solé, M. G (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. In *REIFOP*, 15 (1), 91-100.
- Bogdan, R.; Biklen, S (2013). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 3ª Edição.
- Cooper, H (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. In *Educar, Especial*. Curitiba, Editora UFPR, pp. 171-190.
- Egan, K (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Freitas, M. L; Solé, M. G (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. In *Revista Galego-Portuguesa Psicología e Educacion*, nº 8, vol. 10, Ano 7, pp. 1138-1163.
- Graue, E; Walsh, D (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lee, P; Ashby, R (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: O. L. DAVIS; Elizabeth A. Yager; S. J Foster. *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Marques, G (2011). O Conhecimento Histórico na Construção Identitária e Social das primeiras idades. In *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação*. Porto: FLUP e APS, pp. 197-213.
- Marques, G (2012). Ludus maximus: aprendendo conteúdos históricos em ambientes informais na Educação de Infância – desafios e obstáculos. In A. A. A Carvalho, T. Pessoa, S.Cruz, , A. Moura & C. G Marques (orgs.) (2012). *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIED, pp. 255-263.
- Miralles, P.; Gracia, P (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educacion Infantil. In *REIFOP*, 15 (1), 81-90.

- Pratas, E. V. (2012). *A construção da identidade local em contexto pré-escolar: estudo de caso*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Viana: ESEVC.
- Roldão, M. C (1995). As histórias em educação: a função mediática da narrativa. In *Ensinus*, 3, pp. 25-28 [<http://ierg.net/GPEI/assets/documents/HistseNarrativa.pdf>].
- Silva, L.. (2012). *Transmissão intergeracional do bordado de Viana do Castelo*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Viana: ESEVC.
- Solé, M. G (2004). *Contributo do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria à prática*. In M. C.MELO; J. M. LOPES (Orgs). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Braga: Universidade do Minho, pp. 99-130.



Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial

Glória Solé

Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial

Glória Solé¹
(UMinho, CIEd²)

Resumo

Este texto visa dar a conhecer o modelo de formação de educadores e professores veiculado na Universidade do Minho no âmbito da Iniciação à Didática de Estudo do Meio. Começa-se por apresentar sucintamente um quadro epistemológico sobre a investigação em Educação Histórica e Educação Patrimonial que se tem desenvolvido nas últimas décadas em vários países da Europa, principalmente no Reino Unido, Irlanda, Espanha, Grécia, Turquia e em Portugal, mas também nos Estados Unidos da América, Canadá, América Latina e Brasil.

Explicita-se o modelo isomórfico que adotámos na formação de professores e educadores no âmbito da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio e como este reflete a articulação entre a investigação que se tem desenvolvido nesta área em Educação Histórica e Educação Patrimonial e o seu reflexo na prática, analisando-se como os nossos alunos incorporam e articulam o saber teórico e o saber prático. A título ilustrativo, apresentam-se exemplos de experiências formativas de planificação de estratégias relacionadas com a Educação Patrimonial, para diversos níveis de escolaridade (pré-escolar, 1.º e 2.º CEB), realizadas no âmbito da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio Social.

Palavras-chave: Educação Histórica; Educação Patrimonial; Modelos de formação de educadores e professores

Primary and preschool teacher education on Heritage Education at University of Minho: pedagogic strategies on Heritage Education

Abstract

This text aims to report the model of primary and preschool teacher education undertaken at University of Minho within the curriculum subject of Introduction to the Didactic of Environmental Studies. It begins by briefly presenting an epistemological framework of History Education and Heritage Education research which has been developed in the last decades in several European countries, mainly in the UK, Ireland, Spain, Greece, Turkey, and Portugal, also in the United States, Canada and Latin America, mainly in Brazil.

The isomorphic model adopted for primary and preschool teacher education within the curriculum subject of Introduction to the Didactic of Environmental Studies, by analysing how students embrace and connect theoretical and practical knowledge. As to exemplify, some training experiences of strategies' planning on Heritage Education for various scholar levels

¹ Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Doutorada em Estudos da Criança, área de Estudos do Meio Social, investigadora em Educação Histórica, docente da área de História e Didáticas das Ciências Sociais.

² Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM.

(preschool, 1st cycle and 2° cycle of EB), carried out within the subject of Introduction to the Didactic of Environmental Studies are briefly described.

Keywords: History Education, Heritage Education, model of primary and preschool teacher education

Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial

Glória Solé

Introdução

Este texto visa dar a conhecer o modelo de formação de educadores e professores veiculado na Universidade do Minho no âmbito da Iniciação à Didática de Estudo do Meio, focalizado na Didática em História e Património. Será necessária uma breve introdução para explicar o contexto de formação ministrado no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, e o nosso papel na formação de Professores e Educadores. Na Licenciatura de Educação Básica, na Universidade do Minho, a Iniciação à Didática de Estudo do Meio é lecionada no 3.º ano (2.º semestre) antecedida por duas disciplinas de fundamentos teóricos de História de Portugal e Património Cultural, nomeadamente na UC de História de Portugal lecionada no 2.º ano (2.º semestre) e na UC de Educação Ambiental e Património Cultural, no 3.º ano (1.º semestre). A Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio, com um total de 4 horas teórico-práticas, está organizada em dois módulos, o de Iniciação à Didática de Estudo do Meio Social e Iniciação à Didática do Estudo do Meio Físico, sendo a autora deste capítulo responsável pela área de Estudo do Meio Social.

O processo de formação nesta área de Didática de Estudo do Meio Social, tem-se caracterizado pela articulação dos seus saberes específicos (da História e Geografia a crianças) numa abordagem que tende a articular a teoria à prática, integrando a mais recente investigação nesta área a nível nacional e internacional, que tem demonstrado as potencialidades da iniciação à educação histórica e patrimonial mesmo em contextos pré-escolares (Cooper, 1995; 2004; 2012; Miralles Martinez e Gracia, 2012; Solé, 2013), pois as práticas consolidadas, decorrentes das novas abordagens pedagógicas e didáticas nesta área tem contribuído para uma efetiva alteração das práticas pedagógicas de educadores e professores.

Neste processo de formação tem-se vindo a adotar uma abordagem isomórfica, assumindo-se no processo de formação dos nossos alunos a mesma natureza do processo de ensino-aprendizagem preconizado para as crianças, mas sempre fundamentada em estudos

empíricos de referência relacionados com investigação em educação histórica e educação patrimonial, direcionada preferencialmente a alunos dos 3 aos 12 anos.

Numa primeira parte deste texto começa-se por apresentar sucintamente um quadro epistemológico sobre a investigação em Educação Histórica e Educação Patrimonial, relacionada com os primeiros anos de escolaridade (3-12 anos), que se tem desenvolvido nas últimas décadas em vários países da Europa, principalmente no Reino Unido, Irlanda, Espanha, Grécia, Turquia e em Portugal, mas também nos Estados Unidos da América, Canadá, América Latina e Brasil.

Numa segunda parte explicita-se o modelo que adotámos na formação de professores e educadores no âmbito da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio e como este reflete a articulação entre a investigação que se tem desenvolvido nesta área e o seu reflexo na prática. A título ilustrativo, apresentam-se várias experiências formativas desenvolvida no âmbito da UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio Social, mais especificamente na área de Educação Patrimonial, descrevendo-se algumas estratégias pedagógicas planificadas para diversos contextos educativos, a serem aplicadas em Jardim de Infância, no 1.º ciclo e no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Investigação em Educação Histórica e Educação Patrimonial

A partir de 1980 o ensino de História mereceu a atenção de vários investigadores, em especial no Reino Unido e Estados Unidos da América, alargando-se a outros países, Canadá, Brasil e também Portugal. Estas investigações, sem contudo porem em causa a construção do conhecimento pela criança, antes realçando esse aspeto – basearam-se em ideias de Bruner (1960, 1975) e de Vygotsky (1962, 1978) – levaram a recolocar o problema da capacidade ou incapacidade do estudo da História por crianças e adolescentes e os contextos mais propícios para que isso pudesse acontecer.

No Reino Unido, no *Institute for Education* da *London University*, desenvolveu-se um ramo de investigação sobre a cognição histórica, destacando-se vários investigadores (Lee, Dickinson, Shemilt e Ashby) que participaram em vários projetos. Em 1978, Dickinson e Lee realizaram um estudo pioneiro e precursor da pesquisa em cognição histórica, “*Understanding and Research*”, que viria a contribuir para questionar o domínio das teorias piagetianas em

estudos anteriores e os seus efeitos inibidores no ensino da História, pondo em causa a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento ao nível da compreensão histórica.

A partir deste estudo, que envolveu alunos dos 12 aos 18 anos, criaram um modelo de progressão de ideias acerca da natureza da compreensão histórica, que veio a ser aprofundado num segundo estudo transversal, realizado com alunos dos 8 aos 19 anos, sobre as noções de empatia e imaginação histórica, conceitos essenciais à explicação histórica (Dickinson & Lee, 1984).

Ainda no Reino Unido, nos anos 80, o projecto “The Schools Council Project: History 13-16 SChP”, implementado pelo Departamento de Educação da Universidade de Leeds, liderado na fase final por Denis Shemilt, teve como principal objetivo contribuir para uma maior valorização e modificação do ensino da História nas escolas inglesas. Shemilt (1980) apresentou os resultados do Projeto *History 13-16: Evaluation Study. School Council History 13-16*, tendo concluído que os alunos que participaram no projeto, revelaram maior capacidade em procurar explicações e a problematizar em História, pois “produzem mais prontamente, enquadram frequentemente essas ideias no gérmen do que pode chamar-se uma ‘teoria da História’ e são geralmente mais audazes e vigorosos no seu pensamento” (p.14). O autor concluiu que o projeto teve enorme sucesso não só no desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, no desenvolvimento da capacidade de argumentação histórica contextualizada, mas também nas mudanças empreendidas pelos professores ao nível dos métodos de ensino da História e da relevância em termos curriculares atribuída a esta disciplina. Assim, o projeto veio comprovar a hipótese de que “a compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História por parte dos alunos pode ser significativamente aumentada” (p.10). Contribuiu para alicerçar a construção de um novo modelo de ensino de História, baseado no desenvolvimento de competências cognitivas, na resolução de problemas e do papel da investigação histórica, tendo identificado um conjunto de conceitos estruturais para a atividade histórica a serem desenvolvidos pelos alunos: os conceitos de evidência, empatia, causalidade, mudança, continuidade, explicação, etc. .

Num outro estudo, Shemilt (1987) centrou-se sobre o pensamento dos alunos sobre um desses conceitos estruturais, analisando como evoluem as suas ideias sobre evidência histórica, e o que pensam sobre o que os historiadores fazem. Das entrevistas que realizou aos alunos, e da análise dos dados recolhidos, o autor propõe um sistema de categorização das suas ideias

sobre a compreensão da evidência histórica, de níveis menos sofisticados a mais elaborados, salientando no entanto que, estes níveis não devem ser vistos como estádios invariantes.

Nesse mesmo ano Ashby e Lee (1987) a partir de uma investigação apresentam uma tentativa muito provisória de descrição das ideias dos alunos acerca da compreensão histórica e da empatia. Ashby (2003) num outro estudo realizado com alunos dos 5 aos 16 anos, e que apresentou nas II Jornadas de Educação Histórica, na Universidade do Minho, propõe um modelo de progressão mais refinado das ideias dos alunos sobre o conceito de evidência Histórica, tendo identificado seis níveis de consecução de uso e avaliação de fontes pelos alunos. Para a autora, a evidência histórica é essencial para a compreensão histórica, por isso é fundamental que os alunos aprendam a interpretar as fontes, a realizar inferências, a irem além de uma análise superficial das fontes. A educação histórica tem por finalidade assegurar “a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado” (p. 41). Neste sentido, para a autora “[a] evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42). O conceito de evidência não é aqui entendido como fonte, mas sim como a interpretação das fontes, e o que elas nos podem dizer acerca do passado após serem interrogadas. Argumenta assim que as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão.

Este modelo de progressão do desenvolvimento do pensamento dos alunos acerca da evidência histórica, foi reforçado no estudo apresentado por Lee e Shemilt (2003) baseando-se nos dois projetos anteriores, o *Schools Council History Project* (SCHP) coordenado por Shemilt (1980) e no projeto mais recente *Concept of History and teaching Approaches* (CHATA) coordenado por Lee, e Ashby & Dickinson (1996).

Em 1991 Cooper apresenta uma investigação sobre esta problemática, realizada no âmbito do seu doutoramento *Young Children's Thinking in History*, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, dando particular relevo à evidência histórica entre outros conceitos de segunda ordem. O estudo teve como objetivo verificar se alunos do 4.º ano (8-9 anos) eram

capazes de se envolver na resolução de problemas históricos e fazer deduções a partir de fontes históricas. Pretendeu ainda averiguar em que medida as estratégias de ensino eram determinantes para o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças, assim como verificar se a utilização contínua e consistente de determinadas estratégias acelera esse desenvolvimento. Os resultados do seu estudo sugerem que as crianças são capazes de realizar um conjunto de deduções válidas acerca das imagens, artefactos, diagramas, mapas e documentos, usando vocabulário aprendido, distinguindo entre certeza e probabilidade. A autora realça a ideia de que as crianças, mesmo as mais novas, de 6, 7 e 8 anos podem e devem pensar historicamente, desde que para isso sejam confrontadas com tarefas que as façam lidar com conceitos de segunda ordem, contribuindo para o desenvolvimento gradual e progressivo da compreensão histórica.

Sobre a exploração do pensamento histórico das crianças desenvolvida em ambiente de museu destaca-se o estudo realizado na Grécia por Nakou (2003), que se integra nos estudos que debatem o ensino-aprendizagem da História em estreita relação com as fontes e o papel das evidências, assim como na atual discussão da importância educacional e social dos museus. Conclui que o pensamento histórico dos alunos em ambiente de museu parece relacionar-se com um conjunto de variáveis educacionais e museológicas ao longo da idade e com diferenças individuais. Da importância para a educação histórica e museológica, as conclusões a que chegou sugerem que “os alunos ao trabalharem com objetos de museu em ambiente de museu podem desenvolver significativamente o seu pensamento histórico” (p. 76).

Também Ferreira (2002) salienta a importância pedagógica dos museus ao afirmar que “[o]s museus procuram presentemente, tornar-se um instrumento dentro do processo educativo, com a vantagem de possuírem no seu espólio uma quantidade de fontes primárias que podem ser objeto de estudo, permitindo aos alunos um conhecimento histórico” (p. 31).

Tem-se realizado vários projetos, internacionais e alguns nacionais, que envolvem museus e as escolas. Em Portugal, o Centro de Estudos da Criança (CIEC), da Universidade do Minho, realizou em 1997 um encontro/Workshop subordinado ao tema “O Museu, a escola e a comunidade” (Fontes, 1997) na sequência de um projeto de investigação que visava dinamizar relações e colaborações entre escolas e os museus do Norte de Portugal. Neste encontro participaram profissionais dos museus e educadores tendo como objetivo principal “ampliar e aprofundar a articulação entre o Museu, a Escola e a Comunidade- com particular atenção à

Comunidade Educativa- na descoberta, valorização e conservação das múltiplas facetas do Património Cultural” (Fontes, 1997, p. 5).

As segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho em 2001, foram subordinadas à temática: Educação Histórica e Museus. Vários artigos foram apresentados associados à investigação em cognição e a segunda rubrica das jornadas incidiu sobre “O Museu na Educação Histórica”. Nos vários artigos reforça-se o papel pedagógico do Museu, em que este surge como um dos lugares que pode promover favoravelmente a aprendizagem, alicerçando um dos princípios da cognição, a de que “as ideias históricas se desenvolvem com as diversas experiências dentro e fora da escola” (Barca, 2003, pp. 5-6). Silva (2003) caracteriza de forma breve a atividade do Museu D. Diogo de Sousa com as Escolas, apresentando os vários projetos relacionados com a divulgação e preservação do património arqueológico, sobretudo associados ao estudo da ocupação antiga da cidade de Braga, integrada no projeto Bracara Augusta. A forte componente de investigação arqueológica que caracteriza o museu leva-o a colocar a tónica da atividade de divulgação em torno das questões inerentes à própria metodologia de investigação arqueológica, organizando visitas às várias salas de restauro e ruínas arqueológicas existentes no edifício.

Martins (2003) relata o projeto e-Época: Educação e Património, do qual é coordenadora, desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional desde 2000, que teve como objetivo principal animar o trabalho de colaboração entre serviços de educação de museus e escolas de diferentes níveis de escolaridade, congregando interessantes experiências de parceria entre museus e escolas. Barca (2003), consultora deste mesmo projeto, faz uma breve reflexão sobre o papel dos museus na construção da identidade e alteridade nacional. Com base em Emmison e Smith (2000) a autora apresenta, alguns exemplos de atividades propostas por estes autores, que podem funcionar como pistas de reflexão e serem concretizados em projetos reais em escolas e museus.

Llavadot (2003) como diretora do Museu de História da Catalunha descreve a intensa e diversificada ação educativa que o museu desenvolve através de vários projetos promovidos pelo serviço educativo que cativam crianças e jovens de várias faixas etárias.

Nas duas últimas décadas têm sido realizados alguns estudos com recurso exclusivo ou não à utilização e exploração de objetos para analisar a compreensão histórica e temporal das crianças, destacando a relevância da sua utilização em sala de aula (Hoodless, 1996; Nulty,

1998; Vella, 2001). Alguns destes estudos, realizados em sala de aula, tendem a demonstrar que as crianças quando utilizam artefactos/objetos como fontes históricas tendem a dar mais explicações sobre a ação das pessoas no passado do que os que se limitam a explorar imagens, e revelam uma melhor compreensão e distinção entre os factos e a ficção (Hawkes, 1996; Cooper, 2005; Harnett, 2006).

No Brasil destaca-se o projeto coordenado por Schmidt e Garcia (2006, 2007) *Recriando Histórias*, que envolveu toda a comunidade escolar e a comunidade mais ampla, procurando através da recolha de documentos e objetos de acervos familiares, promover a construção de conhecimento histórico. Schmidt e Garcia (2007) consideraram que os objetos antigos na posse das famílias dos alunos, em arquivos familiares poderiam constituir importantes “fontes para o trabalho em aula de História” (p. 55). Ainda no Brasil, o estudo de Cainelli (2006) realizado no âmbito do projeto Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico, com alunos de 8 anos, procurou refletir sobre as perspetivas do ensino de História com crianças, atendendo à utilização de objetos antigos e a sua relação com objetos do presente, para a construção de narrativas e o desenvolvimento de noções temporais.

Em Portugal destacam-se já vários estudos com recurso a objetos como estratégia de ensino em sala de aula (Ribeiro, 2002; Fernandes, 2009; Solé, 2009; Solé, 2012) e em contexto de museu (Pinto, 2011). Estes estudos tendem a demonstrar que a utilização de objetos em sala de aula estimulam os alunos na resolução de problemas, promovem o desenvolvimento da linguagem através da introdução de novos vocábulos, desenvolvem mais ideias sobre o que fazer, elaboram mais hipóteses para testar, observam melhor os acontecimentos, propõem mais explicações e são capazes de delinear melhor as tarefas a realizar. Revelam ainda estes estudos que, a utilização de objetos na sala de aula poderá estimular a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permite compreender mais facilmente o passado, de uma forma mais interessante pela manipulação e observação dos objetos, contribuindo assim esta estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças.

Concluem estes investigadores que muitas crianças pequenas são capazes de realizar, de forma continuada, deduções complexas e desenvolver poderosos *skills* cognitivos, quando envolvidas num ensino construtivista que privilegia o papel do aluno na construção do conhecimento, através de estratégias e atividades rigorosamente planificadas.

Novos desafios pedagógicos- estratégias promotoras de educação histórica e patrimonial

É com base nos referenciais epistemológicos em Educação Histórica e Educação Patrimonial e nos estudos empíricos anteriormente explicitados sobre evidência histórica, a partir do uso de fontes patrimoniais, que desafiamos os nossos alunos da Unidade Curricular de Iniciação à Didática em Estudo do Meio, do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, da Universidade do Minho, a realizarem propostas de estratégias a serem aplicadas no Pré-escolar e no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, relacionadas com o património histórico e arqueológico de Braga.

Apresentam-se neste capítulo 4 exemplos de estratégias, para diferentes níveis de escolaridade, relacionadas com fontes patrimoniais, visando construir-se atividades desafiadoras e promotoras de uma Educação histórica e patrimonial.

Caso 1- Exemplo de uma estratégia relacionada com o património azulejar de Braga- Convento do Pópulo

Um dos grupos¹ pretendeu trabalhar as potencialidades pedagógicas dos azulejos do Convento do Pópulo, procurando a partir deste património azulejar sensibilizar as crianças do pré-escolar para a importância dos azulejos como fonte patrimonial. Os azulejos sendo fontes patrimoniais que as crianças contactam diariamente, nem sempre lhe é dada a devida atenção, representando épocas passadas, ajudam-nos a compreender as vivências do homem em sociedade de outras épocas.

Objetivos/Resultados esperados

- Estimular a aprendizagem sobre o conceito de azulejo e a sua variedade explorando diferentes tipologias de azulejos;
- Possibilitar o manuseamento do azulejo pela criança identificando as suas propriedades (texturas, cores, dureza, etc.)
- Reconhecer a função dos painéis de azulejos no passado/presente;
- Valorizar e preservar o painel de azulejo como obra de arte e fonte de evidência sobre vivências do passado;

¹ Esta proposta de estratégia foi realizada pelo grupo de alunas: Arminda Peixoto; Cristina Duarte; Fábria Pereira; Vera Pessoa e Vera Silva, na UC de Iniciação à Didáctica de Estudo do Meio, no ano letivo de 2012-2013.

- Promover experiências lúdicas relacionadas com a exploração/interpretação de painéis de azulejos (jogos de observação; puzzles; pintura de azulejos, etc.)

Procedimentos

Esta estratégia foi planificada para ser implementada em 3 sessões.

A **primeira sessão** seria de introdução à temática em estudo, o azulejo, começando a educadora por mostrar um azulejo como mote para o levantamento das conceções prévias das crianças acerca do conceito de azulejo, questionando-as: Conhecem este objeto? O que é? De que é feito? Para que serve? Onde podemos encontrá-lo? Tem sempre as mesmas cores? De seguida mostra outros azulejos, que serão manipulados pelas crianças. Num segundo momento, mostra imagens de diversos painéis de azulejos, questionando-as: O que representam estas imagens? Já viram painéis de azulejos semelhantes a estes? Onde? De seguida mostra imagens dos painéis de azulejos do Convento do Pópulo, para os observarem e interpretarem, preparando-os para a visita de estudo que irão realizar na próxima sessão. Para exploração destes painéis a educadora coloca várias questões do género: O que acham que representa/mostra este painel de azulejo?; Que cores são usadas? Quem achas que são essas pessoas? Como estão vestidos? Há alguma figura que vos chame a atenção? O que estão a fazer? Onde estarão e porquê?

A **segunda sessão**, a realização da visita de estudo ao Convento do Pópulo (painéis de azulejos), que seria guiada, com um carácter de descoberta, incentivando-se as crianças a procurar nesses painéis alguns detalhes das figuras e objetos representados nos painéis de azulejos.

A **terceira e última sessão**, organizada em dois momentos, o primeiro destinado à realização de alguns jogos didáticos relacionados com a temática em estudo (construção de puzzles; jogos de encaixe; montagem de cubos; descobrir as diferenças, etc.) e o segundo reservado à pintura de azulejos pelas crianças, podendo esta ser livre ou relacionada com os painéis do Convento do Pópulo. Os trabalhos resultantes da pintura de painéis de azulejos produzidos pelas crianças serão expostos na escola, dados a conhecer a toda a comunidade escolar.



Fig. 1. Materiais pedagógicos a serem usados pelas crianças relacionados com painéis de azulejos (jogos de encaixe, montagem de cubos, puzzles)

Caso 2- Exemplo de uma estratégia relacionada com o património arqueológico de Braga- As termas Romanas do Alto da Cidade

Este exemplo de estratégia realizado por um outro grupo de alunos², integra atividades pensadas para serem trabalhadas com crianças entre os 4 e os 5 anos de idade. Estas propostas pretendem promover a construção de algumas ideias acerca da Braga romana, a partir da visita e exploração de um vestígio arqueológico: as Termas romanas do Alto da Cidade. Procura-se através deste exemplo estimular a curiosidade das crianças e o desejo de saber mais acerca do modo como o povo romano vivia no tempo de *Bracara Augusta*.

Objetivos/Resultados esperados

- Contactar com vestígios arqueológicos da cidade de Braga- Termas Romanas;
- Fomentar o interesse e curiosidade pelo passado da sua cidade e pela herança patrimonial deixada pelos romanos;
- Adquirir consciência de si mesma enquanto pertencente a um lugar, a um tempo e a uma cidade que tem a sua história;
- Reconhecer diferenças/semelhanças/permanências entre o passado e o presente.

² Esta proposta de estratégia foi realizada pelo grupo de alunas: Ana Torres; Ana Neto; Carla Miranda; Helena Silva; M^ª Fátima Ferreira; Rita Azevedo, na UC de Iniciação à Didáctica de Estudo do Meio, no ano letivo de 2012-2013.

Procedimentos

Esta estratégia foi planificada para ser implementada em 6 sessões.

Na **primeira sessão** começa-se por se proceder ao levantamento das ideias prévias das crianças acerca do que sabem sobre os romanos e *Bracara Augusta*. As ideias das crianças são registadas num painel em cartolina com o título *O que sabemos sobre os Romanos?*. Num segundo momento, o grupo é incentivado a colocar questões sobre o que ainda não sabem e gostariam de saber (*Que roupas vestiam? Onde tomavam banho? Usavam champô? Tinham banheiras?...*). As perguntas levantadas são igualmente registadas num painel de cartolina com o título *O que gostaríamos de saber sobre os romanos?*. Propõe-se às crianças que em casa, com os pais, procurem informação sobre os romanos (na internet, em livros, em enciclopédias, imagens) e que a tragam no dia seguinte para o grupo ver.

Na **segunda sessão**, a educadora, com o grupo sentado em círculo, pede a cada criança que mostre e partilhe a informação recolhida em casa, com a ajuda dos pais procurando responder à questão: *O que descobrimos acerca dos romanos?* A educadora clarifica alguma da informação recolhida e procede a uma breve contextualização sobre esta época, como viviam os romanos e os vestígios que nos deixaram. Num segundo momento, a educadora mostra algumas imagens das Termas Romanas do Alto da Cividade questionando: *O que acham que é? Parece uma construção nova ou antiga? Para que acham que servia? Conhecem? Já visitaram este espaço?* A educadora explica que as imagens são das termas romanas encontradas na cidade, que eram utilizadas pelos romanos para os banhos, para tratarem do corpo, da saúde, e também para conversarem e realizarem negócios. Desafia-se o grupo a partir à descoberta da cidade no tempo dos romanos, através da visita às termas romanas de *Bracara Augusta*. Monta-se uma área do projeto “À Descoberta da Bracara Augusta- As termas romanas”, onde é colocada toda a informação recolhida pelas crianças, os materiais trazidos pela educadora e toda a informação futura que for recolhida.

Na **terceira sessão** prepara-se a visita de estudo às Termas Romanas do Alto da Cividade. Mostram-se algumas imagens e desenhos de como seriam as termas no tempo dos romanos. Elaboram um conjunto de perguntas que gostariam de fazer para saber mais sobre este espaço e a importância que teria na época para os romanos. Estas perguntas serão anotadas no painel afixado na área do Projeto “À Descoberta da Bracara Augusta- As termas romanas”.

Na **quarta sessão** o grupo visita as termas romanas do Alto da Cidade, em Braga.

Na **quinta sessão**, em momento de grande grupo, falam acerca do que viram durante a visita às termas romanas procurando responder a algumas das perguntas que previamente tinham formulado: *Para que serviam as termas? As termas só serviam para tomar banho? Que outras coisas faziam lá? Havia poucas ou muitas salas para tomar banho? As salas eram todas iguais? Tinham todas a mesma temperatura? Qual era o nome das salas? Qual era o percurso que os romanos faziam nos banhos? Que roupa usavam?* As respostas surgidas em grande grupo são anotadas pela educadora num painel intitulado *O que descobrimos?*. De seguida a educadora propõe às crianças a elaboração de um desenho sobre a visita de estudo realizada às termas. Os desenhos ficam expostos na área do projeto “À Descoberta da Bracara Augusta”.

Numa **sexta sessão**, a educadora, mostra imagens com a sequência dos banhos realizadas pelos romanos, desordenadas, pedindo que as ordem, lembrando o percurso, afixando-as posteriormente na área do Projeto, com o título “Os banhos Romanos”. Num segundo momento, a partir da exploração da planta das termas romanas, as crianças, com auxílio da educadora constroem uma maquete (fase I das termas) e de alguns romanos em bonecos, com recurso a vários materiais (k-line, garrafas de iogurte, bolas de pingue-pongue, restos de tecidos, tintas...). Esta maquete será usada para que exemplifiquem e expliquem o percurso de sequência dos banhos realizado pelos romanos, aplicando conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.



Fig. 2. Maquete das termas Romanas do Alto da Cidade

Caso 3- Exemplo de uma estratégia relacionada com o património arqueológico de Braga- A Fonte do Ídolo

A conceção deste exemplo³ insere-se nas propostas de construtivismo social, em que se advogam uma diversidade de tarefas com vista ao desenvolvimento do pensamento histórico e patrimonial, inspiradas em estudos de cognição histórica, com recurso a vários materiais adequados a esta exploração. Esta estratégia estará dividida em 4 sessões com diferentes momentos. Nas primeiras duas sessões abordar-se-ão conceitos essenciais e explorar-se-ão fontes de forma a preparar a visita de estudo que se realizará na terceira sessão. Numa quarta sessão irão ser sistematizados os conhecimentos adquiridos no decorrer das atividades realizadas com recurso a uma ficha de metacognição e à realização de uma notícia a ser colocada no jornal da escola. Esta atividade está organizada para o 5.º ano podendo ser implementada com alunos do 7.º ano com alguns ajustamentos.

Objetivos/Resultados esperados

- Utilizar, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: Romanos; Comunidade; Religiosidade; Divindades; Cultos; Monumento; Santuário; etc. ...;
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre o passado e o presente quanto à religiosidade, às crenças, cultos e santuários das sociedades;
- Localizar espaços e monumentos à escala local (localizar a fonte do ídolo na cidade de Braga);
- Identificar marcas de diferentes épocas num espaço e num monumento (a Fonte do Ídolo), reconhecendo mudanças e permanências;
- Construir conhecimento sobre o passado do Santuário a partir da análise inferencial da fonte patrimonial (evidência histórica);
- Produzir inferências válidas a partir de fontes diversas e com mensagens divergentes relacionadas com teorias interpretativas acerca da Fonte do Ídolo.

³ Esta proposta de estratégia foi realizada pelo grupo de alunos: Ana João Pinheiro; Bárbara Sousa; Filipe Ferreira, na UC de Iniciação à Didática de Estudo do Meio, no ano letivo de 2012-2013.

Procedimentos

Na **primeira sessão**, o primeiro momento da aula inicia-se com o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre a temática da civilização romana, conteúdo trabalhado em sessões anteriores, sendo apresentado um jogo de suporte digital “Quem quer ser Romano”, onde os alunos terão de responder a perguntas sobre a civilização Romana e a sua religiosidade. De seguida, o professor, de forma a consolidar informação, deve colocar questões, tais como: *O que sabem sobre os romanos?; Como viviam os romanos?; Como era o seu dia-a-dia?; Como se divertiam? Sabem algum aspeto sobre a sua religiosidade? Que Deuses adoravam? Sabem alguns dos hábitos religiosos dessa mesma civilização?* As ideias dos alunos serão exploradas, questionadas e desenvolvidas com vista ao seu aperfeiçoamento, registando o professor no quadro as principais ideias.

No segundo momento, professor deve rever de uma forma simples alguns dos conteúdos programáticos já abordados sobre este tema, explorando alguns desses eventos a nível cronológico (localização temporal). Exploram a pares um dossiê com fontes diversas (icónicas e textuais) relacionadas com a vida quotidiana dos romanos. Focalizam a análise fundamentalmente sobre a religiosidade: quais as suas crenças, quais os seus deuses, e onde e como os adoravam.

No terceiro momento, em grande grupo, sistematizam-se algumas ideias construídas pelos alunos sobre a vida na época dos romanos: seus hábitos e costumes, religiosidade, etc.

Na **segunda sessão**, prepara-se a vista de estudo à Fonte do Ídolo que será realizada numa próxima sessão. As atividades de exploração dos recursos/fontes serão realizadas a pares e em trabalho de grupo turma. No primeiro momento da aula serão distribuídos aos alunos panfletos informativos sobre a Fonte do Ídolo. Os alunos devem ler a informação contida nesses panfletos, e com o auxílio do professor deverão explorar essa informação sobre este santuário rupestre. Posteriormente devem discutir, em turma, alguns dos aspetos essenciais sobre a Fonte do Ídolo. O professor deve colocar questões como: *Qual o outro nome dado à Fonte do Ídolo? Qual a razão pelo qual não podemos afirmar se a figura presente na parte esquerda do monumento é feminina ou masculina? Quantas teorias interpretativas existem sobre a Fonte do Ídolo? Leite de Vasconcelos encontra representadas duas entidades, quem são? Já António Rodriguez Colmenero defende outra teoria, defende que se trata de um santuário plural, porquê? Qual ou quais eram as divindades presentes e adoradas neste santuário? Qual o estilo presente*

neste santuário? De acordo com alguns vestígios, alguns investigadores formularam algumas hipóteses sobre como o santuário era utilizado, quais são essas hipóteses? Qual te parece ser a mais plausível e porquê? etc.

No segundo momento da aula serão apresentadas aos alunos várias imagens do Santuário (anexo 1), umas fotografias da atualidade, desenhos de reconstituições, para que, a pares, os alunos possam comparar o santuário que encontramos na atualidade, com o espaço e a forma em que a fonte era utilizada no passado. O professor promove uma breve discussão, levando os alunos a realizar inferências, deduções, suposições, apresentando argumentos, elaborando hipóteses, mediante a exploração das imagens da Fonte do ídolo.

Num último momento desta sessão, será explorado pelos alunos, novamente em pares, um mapa da cidade de Braga para aí localizarem a Fonte do Ídolo e o melhor percurso para lá chegar partindo da escola, construindo o itinerário no mapa a ser realizado no dia da visita de estudo.

Na **terceira sessão** será realizada a visita de estudo ao Núcleo Museológico da Fonte do Ídolo, que será guiada por um técnico/guia. Os alunos irão inicialmente visualizar num ecrã, uma visita interativa à fonte do ídolo, onde a guia irá apresentar informação histórica deste vestígio arqueológico, classificada de fonte patrimonial. Neste espaço, serão abordados assuntos que os alunos já tiveram oportunidade de investigar nas sessões anteriores, tais como, *a origem da fonte, quem a construiu, qual era o povo que a utilizava, para que servia a fonte etc.* No desenrolar desta conversa os alunos terão a oportunidade de colocar certas perguntas, confirmar ou não as pesquisas que realizaram, formular hipóteses, produzir inferências a partir da fonte patrimonial.

Posteriormente os alunos terão a oportunidade de contactar, visualizar e analisar a fonte no núcleo museológico, fotografando o monumento. Ao longo da visita os alunos terão que responder a um guião de visita (anexo 2), que terá sido entregue antes do início da visita, e da qual a guia do monumento tem conhecimento prévio, e que os ajudará a construir e a consolidar os conhecimentos históricos e arqueológicos do monumento. O guião constará de questões que poderão ser respondidas ao longo da visita ou no final, mediante informação dada pela guia e pelas evidências produzidas pela interpretação *in situ* da fonte patrimonial observada.

A **quarta e última sessão**, será destinada a uma sistematização das aprendizagens efetuadas. Esta sistematização será efetuada de duas formas, primeiramente, os alunos irão, em

turma, elaborar uma notícia que posteriormente será transcrita utilizando as TIC e publicada no jornal da escola. Esta notícia abordará factos importantes sobre a Fonte do Ídolo e sobre a visita de estudo realizada. Por último os alunos realizarão uma breve ficha de metacognição onde demonstrarão perceções sobre o processo de aprendizagem com recurso a fontes patrimoniais e conhecimentos que adquiriram durante estas sessões.

Caso 4- Exemplo de uma estratégia relacionada com o património arqueológico da época dos romanos- Visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa

A conceção do presente exemplo de estratégia⁴, a ser implementado no 4.º ano do 1.º ciclo, insere-se nas propostas de construtivismo social, integra atividades diversificadas, relacionadas com a temática dos romanos, partindo da História Local, Braga na época dos romanos- *Bracara Augusta*, e do património arqueológico exposto no museu D. Diogo de Sousa. A estratégia está organizada em três grandes momentos: atividades de preparação da visita de estudo; atividades realizadas durante a visita; e atividades pós-visita. Procura-se, através desta estratégia, promover nos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas com a educação patrimonial, que fomentem a interpretação de fontes diversas, principalmente através da exploração de objetos museológicos, que permitam aos alunos uma aprendizagem significativa, baseada no questionamento e na evidência histórica, que se revelam essenciais para uma efetiva compreensão do passado e fundamentais ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Objetivos

- Localizar no tempo e no espaço a fundação de *Bracara Augusta*, integrando-a no império romano.
- Reconhecer mudanças introduzidas pelos romanos na cultura e tradições na época.
- Identificar semelhanças e diferenças entre o passado e o presente quanto a recursos materiais.
- Identificar e valorizar o património histórico/arqueológico local dos povos que habitaram a região, analisando vestígios materiais do passado.

Procedimentos

Esta estratégia foi planificada para ser implementada em 4 sessões.

Na **primeira sessão**, o professor inicia a temática dos povos que habitaram a Península Ibérica, mais concretamente, os Romanos, inserida no tema: “O passado nacional”. Como forma de levantamento das ideias prévias sobre o que os alunos sabem sobre os romanos o professor mostra várias imagens alusivas a este período (representações de romanos,

⁴ Esta proposta de estratégia foi realizada pelo grupo de alunas: Ana Filipa Balinha; Ana Filipa Barbosa; Sara Ribeiro; Vera Malheiro; Ana Gabriela Cunha; Cristiana Pereira; Diana Barros; Mariana Ferreira, na UC de Iniciação à Didáctica de Estudo do Meio, no ano letivo de 2012-2013.

edifícios/construções, objetos, etc.) realizando com eles um *brainstorming* (chuva de ideias) por forma a responder à questão inicial: *O que sei sobre os romanos?* As ideias dos alunos serão registadas no quadro em esquema.

Num segundo momento, o professor explora com os alunos uma linha de tempo com informação relativa aos diferentes povos que habitaram a Península Ibérica focalizando a atenção dos alunos para o povo Romano. Tendo em conta este objetivo, pergunta “Antes dos Romanos, que povos habitaram a Península Ibérica?”, “Em que século chegaram os Romanos à Península Ibérica?”, “Quais foram os povos que invadiram a Península Ibérica no século V?” e “Durante quantos séculos os Romanos permaneceram na Península Ibérica?”. Exploram de seguida mapas, para localizarem o império romano e *Bracara Augusta*.

No terceiro momento, o professor sistematiza no quadro as principais ideias de contextualização sobre a temática em estudo.

Numa **segunda sessão**, para preparar a visita ao Museu D. Diogo de Sousa, o professor explora o *site* do referido museu através de uma visita virtual <http://mdds.culturanorte.pt/>. Posteriormente segue os seguintes passos, de modo a explorar as diferentes salas que os alunos irão visitar: Exposição Permanente - Bracara Augusta e o Império Romano (produção local); Bracara Augusta – Espaço Urbano (O Urbanismo de Bracara Augusta; O Espaço Público; Os Espaços Domésticos) e Bracara Vias, Morte e Religião (A Rede Viária).

De seguida, o professor organiza a turma em 4 grupos distribuindo a cada um deles um tema: urbanismo/cidade; economia; lazer/termas romanas; rede viária. A cada grupo é entregue um dossiê com fontes diversas (textos informativos, fontes icónicas) alusivas à temática e uma ficha de exploração pedagógica pré-museu. O grupo 1, explora o tema urbanismo/cidade romana, a partir de um texto informativo e da exploração de imagens, descrevem espaços da cidade, sua organização e função. Localizam o fórum, o teatro, o *cardus máximo* e o *decumanus máximo* (ficha pedagógica pré-museu).

O grupo 2⁵ explora a temática economia no Império Romano, a partir da exploração de vários documentos, sugere-se que selecionem objetos que pertenciam ao Império Romano, em comparação com alguns objetos atuais. Além disso, há uma breve explicação acerca de técnicas de fabrico da cerâmica. Terão que relacionar ainda objetos com atividades da época, como a

⁵ A título ilustrativo apenas se apresentam neste texto um exemplo de uma ficha pedagógica pré-museu (anexo 1), um guião de visita alusivo ao tema da economia (anexo 2) e uma ficha pedagógica de pós-visita (anexo 3) em relação à temática Economia no Império Romano.

medicina, a agricultura, a arquitetura, o comércio, a metalurgia (ficha pedagógica pré-museu-anexo 1).

O grupo 3, explora a temática das termas romanas, procurando inferir informação de vários documentos sobre a função, importância e organização deste espaço de lazer para os romanos (ficha pedagógica pré-museu).

O grupo 4, focalizado sobre a temática da rede viária romana, a partir de um texto informativo, procuram explicar o que é um marco miliário e através da interpretação da informação inscrita neste perceber a sua função na época (ficha pedagógica pré-museu). O professor monitoriza o trabalho dos grupos, ajudando os alunos a explorar alguns aspetos importantes que poderão, depois, observar na visita ao museu. Como forma de sistematização cada grupo apresenta os resultados do seu trabalho à turma.

Na **terceira sessão**, os alunos vão visitar o Museu D. Diogo de Sousa, no sentido de aprofundarem os seus conhecimentos sobre a temática em estudo e, ao mesmo tempo, contactarem com fontes patrimoniais, relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Esta proposta de visita de estudo, mista, é constituída por uma parte guiada por um técnico educativo do museu e outra de descoberta, acompanhada por um guião orientador para cada tema (guiões de visita- exemplo anexo 2). O grupo turma percorrerá todos os espaços do museu, e acompanhará as explicações veiculadas pelo técnico educativo do museu a cada uma das salas, no entanto, cada grupo aprofundará a exploração, apenas, da sala referente ao seu tema, preenchendo o guião respetivo.

Na **quarta sessão**, os alunos devem organizar e sistematizar a informação que recolheram no museu. Para isso, devem utilizar as fichas de exploração pedagógica pós-museu referentes a cada um dos temas: Urbanismo; Economia (anexo 3); Termas Romanas e Rede Viária. Confrontam a informação anterior, explorada em sala de aula, com a informação e o uso de evidência a partir de fontes patrimoniais, relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos da época romana, visualizadas no Museu D. Diogo de Sousa.

Referências bibliográficas

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In Isabel Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2003). Museus e identidades. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.97-104). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, 57-72.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education. London: London University.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd ed.). London: David Fulton.
- Cooper, H. (2006). *History 3-11- Early Years & Primary – A guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais*. Curitiba: Base Editorial.
- Dickinson, A. & Lee, P. (Eds). (1978). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- Dickinson, A. K.; Lee, P. & Rogers, P. J. (1984). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

- Fernandes, C. (2009). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2002). *O museu na sala de aula de História*. Tese de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.
- Fontes, P. (Org.). (1997). *Museu, a Escola e a Comunidade*. Centro de Estudos da Criança. Braga: IEC-Universidade do Minho.
- Harnett, P. (2006). Shared Heritages? Investigating Ways of life in the Past to promote European Consciousness with Children in Primary schools in *Citizenship Education: Europe and the World*. Proceedings of the 8th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network at Riga.
- Hawkes, A. (1996). Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, 85, 30-35.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London: Historical Association.
- Lee, P.; Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). *Progression in children's ideas about historical explanation*. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning (BERA Dialogue)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Llavadot, M. (2003). El servicio Educativo del Museo de História de Catalunã. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.105-110). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Martins, M. J. (2003). Museus e escolas em parceria – a experiência do projecto e-Epoca. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.95-96). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Miralles, P.; Gracia, P (2012). *Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educacion Infantil*. In REIFOP, 15 (1), 81-90.
- Nakou, I (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In Isabel Barca, (Org). *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.59-82). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Nulty, P. 1998). Talking about Artefacts at Key Stage 1. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 20-34). London: Routledge.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade*. Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora.

- Pinto, M. 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. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, F. M. M. (2002). *O pensamento arqueológico na sala de aula de História*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- 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.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Silva, I. (2003). Escola e Museu – virtudes e debilidades de uma longa parceria. In Isabel Barca, (Org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.85-93). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Solé, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento (tese não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. (disponível em
- Solé, G. (2012). A museum in the classroom: learning History from objects. In *Primary History*, 61, 20-22.
- Solé, G. (2012). O Museu de sala de aula: aprender história com os objectos. In M. Auxiliadora Schmidt (Org.) *Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica “Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação”* (pp. 315-332). Curitiba: LAPEDUH (CD/Rom).
- Vella, Y. (2001). Extending Primary Children's Thinking of the use of artefacts. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2).
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexos do caso 3

Anexo 1- Imagens da Fonte do Ídolo



Figura 1. Reconstituição da Fonte do Ídolo

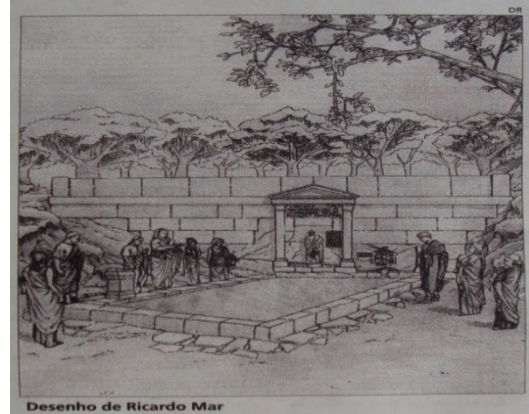


Figura 2. Reconstituição- Desenho de Ricardo Mar



Figura 3. Reconstituição



Figura 4. Fonte do ídolo- Espaço Musealizado (atual)

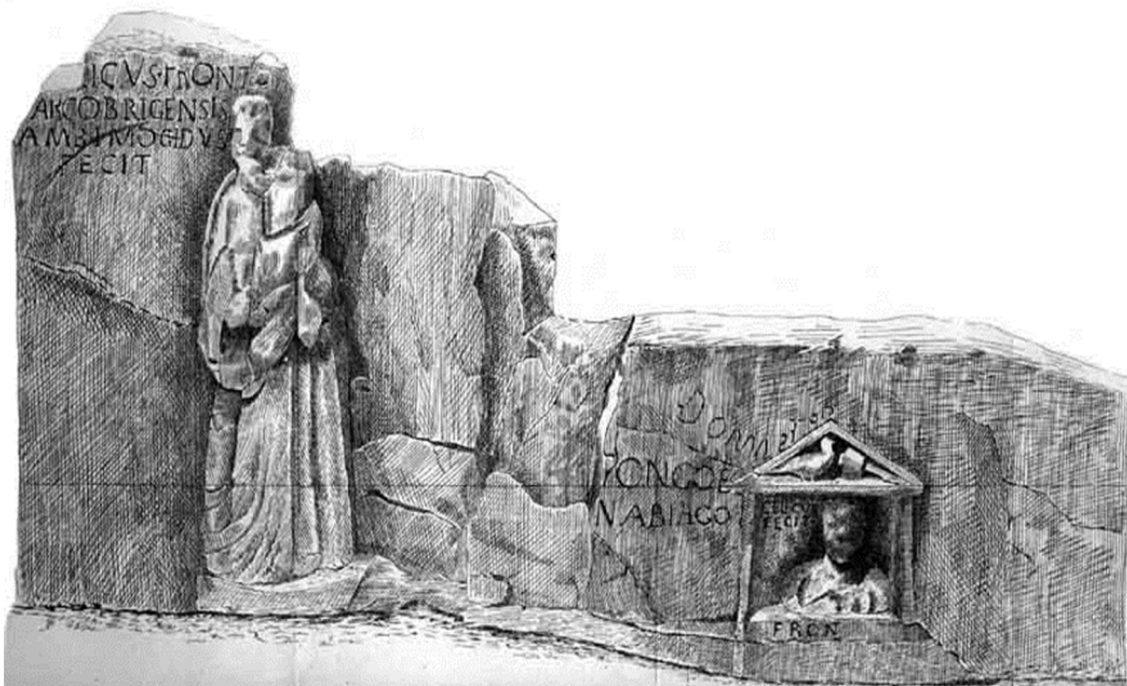


Figura 5. Reconstituição

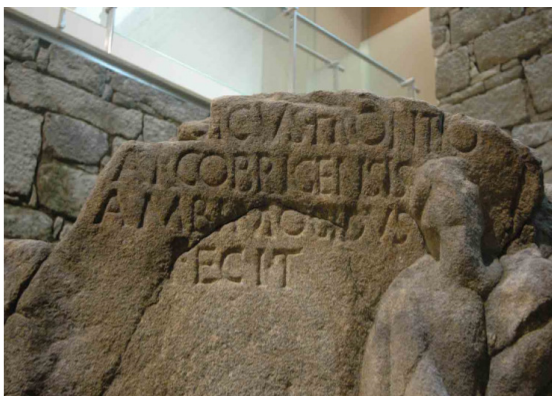


Figura 6. Epígrafo: (CEL)ICVS FRONTO/AEROBRIGENSIS/AMBIMOGIDVS/FECIT



Figura 7- Epígrafos- Nome do dedicante- CELICVS FECIT e da divindade- TONGONABIAGOI.

Anexo 2

Guião da Visita – Núcleo Museológico da Fonte do Ídolo

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

Bem-vindos ao Núcleo Museológico da Fonte do ídolo! Durante esta visita terão de responder a certas questões sobre a Fonte do ídolo. Estejam atentos para conseguirem responder a todas as questões que vos serão colocadas.

Boa visita!

1. Quem frequentava a Fonte do ídolo?

2. Qual a importância que este monumento tinha para o povo romano?

3. Qual a sua função na época?

4. Quem mandou edificar a Fonte?

5. Em que século esta fonte foi construída?

6. Por que motivo(s) foi mandado edificar a Fonte?



Figura 1. Reprodução da Fonte do ídolo

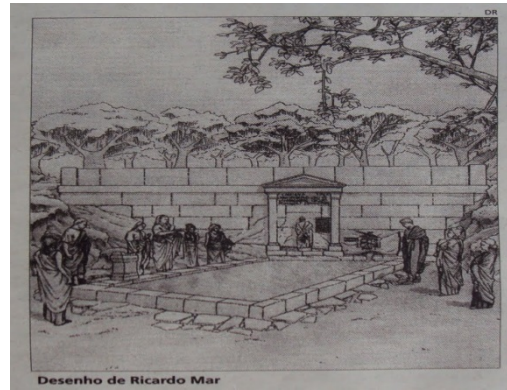


Figura 2. Reprodução da Fonte do ídolo. Desenho de Ricardo Mar

7. Que elementos identificam na figura 1?

8. Que elementos estão representados na figura 2, que não se encontravam representados na primeira reprodução (figura 1)? Justifica as diferenças entre as duas reproduções.

9. Qual o significado desses elementos?



Figura 3. Elementos Epígrafos



Figura 4. Epígrafo- (CEL)ICVS FRONTO/AEROBRIGENSIS/AMBIMOGIDVS/FECIT

10. Quantos elementos epígrafos observam na Fonte do Ídolo (Fig. 3)?

11. Em que língua se encontram inscritos?

12. Transcreve as inscrições e menciona o significado de cada um desses elementos.

Anexos do caso 4

ANEXO 1 – Ficha de exploração pedagógica pré-museu: Economia

Romanização/Economia/Cerâmica

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

FICHA DE EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

O primeiro contacto entre os bracari e os romanos deu-se entre 138-136 a.C., no âmbito de expedições de reconhecimento militar.

Desde então e até à fundação da cidade de Bracara Augusta (16-15 a.C.), esta região viveu um clima de paz que favoreceu o desenvolvimento, pelo que, o comércio em grande escala, proporcionado pela integração no Império romano, abriu novas oportunidades de expansão e negócio.

As peças cerâmicas produzidas localmente eram de grande qualidade, sendo que algumas delas imitavam, de forma perfeita, peças importadas.



Sabias que Bracara Augusta era uma das cidades comerciais mais importantes do Império Romano?



Das figuras seguintes indica com um (X) as que faziam parte do comércio do Império Romano.



Nas escavações arqueológicas encontram-se inúmeros objetos em cerâmica. A argila foi uma matéria-prima muito usada para o fabrico de uma diversidade de objetos de uso quotidiano, desde a pré-história até aos nossos dias.

Inicialmente, o fabrico da cerâmica era manual. Usavam-se dois tipos de técnicas de fabrico: a técnica de rolo e a técnica de placa.

Depois de modeladas as peças, estas podiam (ou não) ser decoradas e podiam, ainda, ter asas em forma de fita ou de pega.

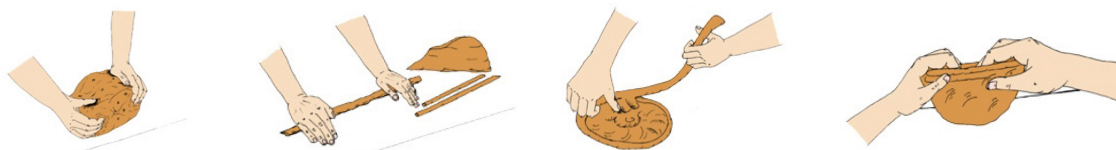
Polimento: com seixos alisava-se a parede do vaso para lhe dar brilho.

Decoração: decorava-se a superfície da peça com o dedo ou a unha.

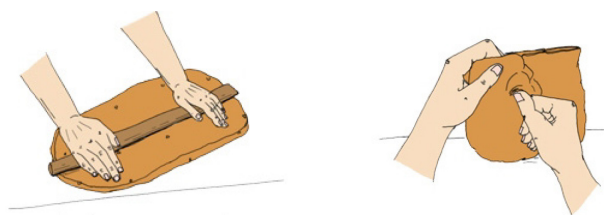


Identifica qual a técnica de fabrico utilizada em cada um dos seguintes exemplos.

Exemplo 1









Exemplo 2



Relaciona as atividades presentes na tabela com os objetos, colocando em cada o número correspondente.

MEDICINA	ARQUITETURA	COMÉRCIO	AGRICULTURA	CERÂMICA	METALURGIA
1	2	3	4	5	6

 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

ANEXO 2 - Economia

Guião da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa

Durante a visita procurem responder às questões e retirem a informação mais relevante. Se tiverem alguma dúvida questionem o técnico educativo.

A sala 2 refere-se à integração de Bracara Augusta no Império Romana, destacando o desenvolvimento da economia local, com base no comércio e no contacto com as inovações tecnológicas.

Focaliza a tua atenção numa ânfora e tenta descobrir a sua utilidade.

Observa o mapa do Império Romano e as vitrinas seguintes e indica o nome de três províncias de onde chegavam os seguintes produtos:

Vidros:

Cerâmica:

Os romanos usavam vários motivos e técnicas na decoração das peças de cerâmica. Presta atenção às diferenças e fotografa todas as peças que encontrares.

ANEXO 3 – Ficha de exploração pedagógica pós-museu: Economia

Romanização/Economia/Cerâmica

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

FICHA DE EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

Para que serviam as ânforas?

Desenha uma ânfora.



Os Romanos usavam vários motivos e técnicas na decoração das peças. Coloquem as fotografias que tiraram às peças decorativas de acordo com o tipo de decoração.



→ Decoração com Barbotina



→ Decoração com Roleta



→ Decoração Estampada



→ Decoração com Ampliação