

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL



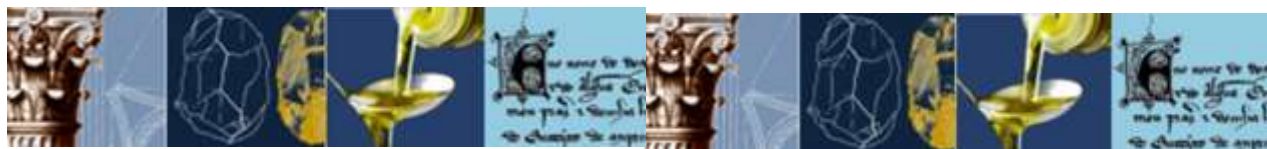
GLÓRIA SOLÉ
(ORG.)



Pelouro do Património
Gabinete Arqueologia



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Ficha técnica

Título: Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial.

Organizadora: Glória Solé

Edição: Centro de Investigação em Educação (Cied),
Instituto de Educação, Universidade do Minho

Composição e Arranjo Gráfico: Catarina Marinho
Miguel Carneiro

Copyright: Centro de Investigação em Educação (Cied),
Instituto de Educação, Universidade do Minho

Capa: Catarina Marinho

ISBN: 978-989-8525-43-7

Ano: 2015

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/UI1661/2015

Índice

<i>Introdução</i>	7
Glória Solé	
Parte I - Património e Educação Patrimonial	15
El patrimonio, la educación y el factor emocional	17
Joan Santacana Mestre	
La educación patrimonial como herramienta de “rebeldía ciudadana” Heritage education as a tool of “citizen rebellion”	35
Nayra Llonch Molina	
Educação histórica e educação patrimonial - novos desafios	53
Isabel Barca; Glória Solé; Helena Pinto; Ramón Lopez Facal; Tània Martínez Gil & Miquel Sabaté	
Parte II - Educação em museus e sítios	75
Educar públicos adultos e seniores no museu: um projeto inclusivo e de promoção do envelhecimento ativo	77
Carla Jesus & Júlia Andrade	
Museu do ouro de travassos: projeto de salvaguarda de um Saber-Fazer ancestral	97
Maria José de Carvalho e Sousa	

Painel III - Património material/imaterial: identidade e consciência patrimonial

..... 115

Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial 117

Andrés Domínguez Almansa & Ramón López Facal

À descoberta da festa de S. João: uma abordagem de educação patrimonial em contexto de educação pre-escolar 133

Silvana Nogueira, Ana Lopes & Maria Flor Dias

La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia 151

Alejandro Egea Vivancos & Laura Arias Ferrer

Os cabeçudos: da rua à cena- ressignificações da tradição..... 171

Maria Flor Dias & Carla Pires Antunes

Parte IV - Educação patrimonial pela arte 187

A Peritagem e avaliação de obras de arte: estratégias para a sua integração na educação estética. 189

Inês Florindo Lopes & Glória Solé

Educação artística e educação patrimonial – à procura de literacias comuns..... 209

Maria do Céu de Melo

Parte V - Património arqueológico e monumental..... 229

O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico..... 231

Érica Almeida & Glória Solé

Identidade local e descoberta do património no dia-a-dia 263

Gonçalo Marques & Isaura Barbosa

Azulejaria portuguesa e a valorização do património: interpretação de fontes patrimoniais iconográficas por alunos do 1º do Ensino Básico 285

Gisela Nunes & Glória Solé

Proposta didática de valorização do património histórico/ industrial de São João da Madeira 301

Paula Cristina de Oliveira Brandão

Parte VI - Paisagem e urbanismo..... 321

A cartografia portuguesa na representação do espaço na Idade Moderna: sua interpretação por alunos do ensino secundário..... 323

Catarina Marinho & Glória Solé

Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria. Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación 345

Xosé Carlos Macía Arce & Francisco Rodríguez Lestegás

Guimarães uma visão do passado – estudo de ilustração de reconstituição histórica 363

Alexandre Reis

El atlas digital de los espacios de control y la educación patrimonial..... 381

Quim Bonastra & Mireia Farrero

Parte VII - Educação Patrimonial na era digital..... 401

História na palma da mão: propostas de integração curricular de dispositivos móveis para aprender história 403

Sónia Cruz

M-CIRCUITO em Guimarães: uma experiência em mobile learning para educar para o património 431

Jorge Carvalho & Sónia Cruz



Introdução

Glória Solé

Introdução

Glória Solé

(CIEd, UMinho)

Esta obra em formato eletrónico [e-book] *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, pretende ser mais um contributo para a divulgação e aprofundamento da reflexão sobre investigação em Educação Patrimonial, o debate epistemológico em torno da museologia e do Património, este ano com enfoque sobre a problemática como a Educação Patrimonial pode contribuir para a construção de uma consciência patrimonial, promovida em contexto formal, não formal e informal. Independentemente dos contextos em que é promovida a educação patrimonial, esta deverá fazer parte de todos os cidadãos, para uma maior consciencialização, valorização e preservação do património. Esta foi a temática central do II Seminário de Educação Patrimonial, evento, que na sequência do anterior seminário foi organizado em parceria com a Câmara Municipal de Braga (Gabinete de Arqueologia) e o Instituto da Educação da Universidade do Minho, e que se realizou no Museu D. Diogo de Sousa, nos dias 4 e 5 de dezembro de 2014, com uma participação muito perto da centena de participantes e um total de 24 comunicações, duas conferências, uma mesa redonda e ainda duas visitas de estudo, às Termas Romanas do Alto da Cidade e ao Museu D. Diogo de Sousa.

Integrou a comissão científica do Seminário um grupo conceituado de professores e investigadores de várias universidades de Portugal, Espanha e Brasil a saber: Prof. Doutora Glória Solé (CIEd, UMinho); Prof. Doutora Isabel Barca (CIEd, UMinho); Prof. Doutor Miguel Bandeira (UMinho); Doutora Helena Pinto (UMinho); Doutora Cristiana Martinha (UMinho/FLUP); Prof. Doutora Maria Anjos Flor (CESC, UMinho); Prof. Doutor Gonçalo Maia Marques (IPVC/ESE); Prof. Doutor Joan Santacana Mestre (U. de Barcelona, Espanha); Prof. Doutora Nayra Llonch Molina (U. de Lleida, Espanha); Prof. Doutora Glòria Jové Monclús (U. de Lleida, Espanha); Prof. Doutor Quim Bonastra Tolós (U. de Lleida, Espanha); Prof. Doutor Ramón López Facal (U. Santiago de Compostela, Espanha); Prof. Doutor Pedro Miralles Martinez (U. de Múrcia, Espanha); Prof. Doutor Sebastián Molina (U. de Múrcia, Espanha); Prof. Doutora Marlene Cainelli (U. Londrina, Brasil); Prof. Doutor Raimundo Rodríguez (U. de Múrcia, Espanha).

Este ebook, encontra-se organizado em sete partes correspondentes às temáticas em discussão. Integra vários artigos com reflexões teóricas e epistemológicas, estudos empíricos e experiências didáticas, revelador do dinamismo investigativo desta área transversal e interdisciplinar, onde participaram investigadores nacionais e internacionais de várias áreas e suas didáticas, da História, da Arqueologia, da Arte, da Geografia, das Expressões Artísticas, das TIC e sua aplicação ao ensino e património. A Educação Patrimonial surge como uma área que a par da Educação Histórica vai-se afirmando também no nosso país, a par da investigação internacional que prolifera em vários países. Este ebook é reflexo do dinamismo, rigor e cientificidade dessa investigação e do seu reconhecimento por pares, pois todos os textos deste ebook foram submetidos a peer review. Os textos apresentados constituem capítulos deste e-book, escritos na língua correspondente à respetiva autoria.

A Parte I reúne textos de investigação subordinados à temática *Património e Educação Patrimonial*, que integra textos que problematizam conceitos como património, identidade(s), memória, cidadania, educação e sua articulação com a Educação Patrimonial para a promoção de consciência patrimonial. Joan Santaca no seu artigo intitulado de “El patrimonio, la educación y el factor emocional” analisa e equaciona o património, quando dotado de valor de contemporaneidade, se transforma em fator de educação, com poder identitário e capacidade de provocar emoções. Este seu estudo pretende demonstrar como o fator emocional se relaciona com o património cultural. Nayra Llonch Molina desafia-nos com o seu texto “La educación patrimonial como herramienta de “rebeldía ciudadana”, entendida a Educação Patrimonial como uma poderosa arma de mudança para uma cidadania mais crítica e interventiva a nível social, política e económica. O artigo conjunto resultante da mesa-redonda “Educação histórica e educação patrimonial- novos desafios” moderada por Glória Solé, em que participaram Isabel Barca, Helena Pinto, Ramón López Facal, Tània Martínez e Miguel Sabaté, incorpora a investigação no âmbito da educação patrimonial, nomeadamente a desenvolvida nas áreas da Educação em História e outras Ciências Sociais, e da Educação em museus e sítios. Apresenta a consolidação de linhas de pesquisa que cruzam os contributos inovadores destas abordagens, quer do ponto de vista das reflexões teóricas e epistemológicas, quer das experiências educativas que propõem.

A parte II reúne textos sobre a temática da *Educação em museus e sítios*. Integra o contributo de Carla Jesus e Júlia Castro que nos apresentam no seu artigo uma proposta de Educação Patrimonial, em contexto não formal, com públicos seniores, no âmbito de um projeto do Museu D. Diogo de Sousa, para a promoção de um envelhecimento ativo. O artigo de Maria José Sousa, com o título “Museu do Ouro de Travassos: projeto de salvaguarda de um saber-fazer ancestral”, procura dar a

conhecer a atividade artesanal de ourivesaria no concelho da Póvoa de Lanhoso, património material e imaterial, pela tradição aurífera centenária que perpetua motivos que datam da pré-história, o que lhe confere uma identidade coletiva muito própria.

A parte III subordinada à temática alargada *Património material/imaterial: identidade e consciência patrimonial* é constituída por quatro artigos, um focalizado em contexto não formal, sobre tradições celebrativas e festivaleiras em que o cabeçudo surge como artefacto grotesco, tradicional, com forte simbologia cultural e pendor ritual, intitulado “Os cabeçudos: da rua à cena- ressignificações da tradição” de Maria Flor Dias e Carla Pires Antunes. Os restantes três artigos enformam temáticas relacionadas com a Educação Patrimonial em contexto formal. Andrés Domínguez Almansa e Ramón López Facal procuram analisar as conceções dos alunos de Magisterio primário sobre a formação patrimonial, e partindo destas, propuseram a um grupo de alunos da formação de Professores de Primária a construção de um programa de formação patrimonial, tendo como eixo central a paisagem, adotando uma perspectiva holística do património. Também no âmbito da formação, mas com alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, Silvana Nogueira, Ana Lopes e Maria Flor Dias relatam no seu artigo uma experiência educativa com crianças do pré-escolar, tendo como mote o património imaterial, associado às festividades de S. João, que intitulam “À descoberta da festa de S. João: uma abordagem de Educação Patrimonial em contexto de educação pré-escolar”. Alejandro Egea Vivancos e Laura Arias Ferrer com o seu artigo “La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia” desafiam os educadores e professores a utilizarem objetos/artefactos na sala de aula para promover nos alunos a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento histórico, apresentando experiências com recurso a estas fontes patrimoniais móveis (algumas sendo réplicas), implementadas com alunos de diversas faixas etárias.

A parte IV subordinada à temática da *Educação patrimonial pela arte*, enceta com o texto de Inês Florindo Lopes e Glória Solé, intitulado “A peritagem e avaliação de obras de arte: estratégias para a sua integração na educação estética”. As autoras procuram alertar para importância de uniformizar normas e critérios de peritagem e de avaliação de obras de arte, para uma efetiva educação estética, que não se atenha apenas à apreciação, mas que integre um efetivo conhecimento das obras. Maria do Céu Melo, através do seu artigo “Educação pela arte e educação patrimonial - literacias comuns?” inquieta-nos sobre a existência de múltiplas literacias e linguagens para a apreciação artística desenvolvidas em espaços e instituições diversas, ressaltando a importância de uma efetiva formação dos professores a este nível, para desenvolver competências de literacia artística e patrimonial.

A parte V reúne quatro artigos que se integram na temática *Património arqueológico e monumental*, três incidem especialmente no património monumental e artístico. O primeiro texto deste grupo, de Érica Almeida e Glória Solé intitulado “O Património Histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico”, relata uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 3.º e 5.º anos, a partir do contacto direto com fontes patrimoniais (arqueológicas e monumentais) da cidade de Braga, em contexto de visita de estudo, com o objetivo de fomentar o conhecimento histórico da cidade, a consciência patrimonial e valorização do património local. Gonçalo Maia Marques e Isaura Barbosa, trazem-nos no seu artigo “Identidade local e descoberta do património no dia-a-dia” relevantes contributos do estudo implementado com alunos do 2.º ano, sobre a descoberta do património local (Santa Marta de Portuzelo- Viana do Castelo) que é possível descobrir e conhecer através do itinerário casa-escola. Gisela Nunes e Glória Solé, no seu artigo “A azulejaria portuguesa e a valorização do património: interpretação de fontes patrimoniais iconográficas por alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico”, estudo implementado com alunos do 3.º e 5.º anos, destaca a potencialidade da exploração dos painéis de azulejo (em monumentos de Braga, mas também alusivos a acontecimentos relevantes da História nacional), como património material, ao alcance de todos, mas pouco valorizado como recurso pedagógico para uma efetiva educação patrimonial. O último texto desta parte, da autoria de Paula Brandão, remete para a relevância da exploração do património arqueológico industrial como proposta didática, implementada com alunos do 9.º ano através de uma visita de estudo, e que se apresenta com o título “Proposta didática de valorização do património histórico/industrial de S. João da Madeira”.

A parte VI subordinada ao tema *Paisagem e urbanismo* reúne diversos textos com enfoque na paisagem, no espaço e representação do espaço como formas de valorização do património natural e cultural, através de várias formas de representação, desde a cartografia (atlas mundi; planisférios), ao atlas digital e novas tecnologias de representação do espaço, à ilustração como reconstituição de espaços de outras épocas. Catarina Martinho e Glória Solé no seu artigo “A cartografia portuguesa na representação do espaço na Idade Moderna: sua interpretação por alunos do ensino secundário”, visa analisar como os alunos do 10.º ano interpretam fontes cartográficas e que inferências realizam quando analisam mapas da Idade Moderna, procurando avaliar as competências de literacia cartográfica desenvolvidas na implementação deste estudo. O artigo de Xosé Carlos Macía Arce, Francisco Rodríguez Lestegás e Francisco Xosé Armas Quintá, com o título “Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria. Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, por sua vez,

aposta nas novas tecnologías como ferramenta didática para um maior conhecimento geográfico e valorização do património natural. Na mesma linha de investigação, com recurso ao digital, para uma efetiva educação geográfica e patrimonial, Quim Bonastra com o seu artigo *El Atlas Digital de los Espacios de Control y la educación patrimonial*, apresenta-nos alguns resultados de dois projetos de investigação, o primeiro relacionado com o estudo histórico dos espaços de control (ADEC) e o segundo com a transdisciplinaridade e a melhoria da formação dos professores, procurando demonstrar como este dois projetos se articulam com o conceito de património. Alexandre Reis, remete-nos para o passado, com o seu estudo centrado na ilustração como reconstituição de espaços para uma melhor conhecimento e compreensão da evolução do perfil urbano Guimarães. No seu artigo “Guimarães, uma visão do passado: Estudo de Ilustração de reconstituição histórica” procura demonstrar a importância da ilustração de reconstituição histórica no auxílio à investigação arqueológica.

A última parte, a VII deste e-book corresponde ao tema *Educação Patrimonial na era digital*, materializado com dois artigos subordinados ao Mobile Learning como ferramenta a ser aplicada também no ensino da História e concomitantemente com enorme potencial de ser usado pelos alunos “nativos digitais”, com forte apetência para estes recursos digitais e que contribuirão, na ótica de Sónia Cruz, para uma efetiva educação patrimonial, como explicita no seu artigo “Implicações do Mobile Learning na aprendizagem da História: Uma experiência com alunos do Ensino Básico”, em que se descreve os passos de projetos que visavam a utilização de dispositivos móveis por alunos e que implicou a conceção de roteiros/itinerários. Também Jorge Carvalho e Sónia Cruz, nos trazem num segundo artigo intitulado “Uma experiência em mobile learning para educar ao património: um m-circuito em Guimarães”, um estudo realizado com alunos do 9.º ano, que através destes dispositivos móveis procuraram conhecer e descobrir o património de Guimarães. Este estudo permite efetivamente evidenciar as potencialidades didáticas dos dispositivos móveis como ferramenta para despertar nos alunos o gosto pela história e pelo património e consequente consciência da importância de o valorizar, nesta era do digital.



Parte I

Património e Educação Patrimonial



El patrimonio, la educación y el factor emocional.

Joan Santacana Mestre

El patrimonio, la educación y el factor emocional.

Joan Santacana Mestre

(Universidade de Barcelona, Espanha)

Resumen

El artículo analiza que cuando el patrimonio está dotado de un valor de contemporaneidad, se transforma en un importante factor en la educación. El valor educativo del patrimonio se basa en su gran poder identitario y en su capacidad provocar emociones. Así, el trabajo estudia como el factor emocional está muy relacionado con el patrimonio cultural.

El patrimonio y el valor de contemporaneidad.

La conservación del patrimonio no sólo es un problema de los “conservadores” o de los arquitectos; es sobre todo un problema ideológico y político. Los monumentos del pasado son elementos que se conservaron porque estaban dotados de un alto significado. La generación que erige el monumento lo hace por algún motivo muy especial: ¿Por qué motivo conservaron los romanos el Coliseo? ¿Por qué los franceses conservan la Madeleine? ¿Qué es lo que condujo a los colonizadores franceses en el norte de África a velar por los imponentes monumentos de época romana? ¿Qué condujo a Salazar hacer una interpretación reconstructiva del palacio de los duques de Braganza? ¿Qué impulsó a Sadam Husein a levantar las murallas de Babilonia? Detrás de cada una de estas decisiones había un argumento ideológico o si se quiere político.

También hay argumentos de tipo ideológico para destruir los monumentos del pasado; los talibanes destruyeron con saña los imponentes budas de Bamiyán y miembros del llamado “Califato islámico” destruyeron elementos arquitectónicos y arqueológicos de las milenarias culturas mesopotámicas, mientras en EEUU docenas de edificios de la escuela de Chicago fueron víctimas de la especulación y acabaron siendo derribados. En Barcelona, Can Serra, un edificio de Puig i Cadafalch, uno de los grandes arquitectos del modernismo catalán fue destruido parcialmente durante la época de la dictadura y se salvó in extremis gracias al movimiento popular.

Todas las revoluciones, por motivos muy diversos, desde la de 1789, destruyen una gran cantidad de monumentos que se asimilan al poder que se intenta derribar. Estatuas de reyes y de

poderosos, edificios significativos y documentos son pasta de la piqueta o de las llamas. Y todo ello responde a la aparición y al triunfo de nuevas ideas frente a las viejas¹.

Si Europa ha conservado durante casi dos milenios los restos y monumentos de época romana, ¿Cuál ha sido la razón de ello? Si la Gran Bretaña está conservando hoy los puentes y edificios de hierro, muchas de sus fábricas y complejos fabriles de los siglos XVIII y XIX, ¿Cuál es la razón por la que se invierte tanto esfuerzo?

Los elementos del pasado que una generación decide conservar, se mantienen siempre y cuando en los relevos generacionales subsiguientes la gente siga atribuyendo un cierto valor a los monumentos. Sin embargo, estos valores pueden cambiar y con ello cambiar el significado. Los monumentos romanos se conservaron durante la edad media porque en parte no se borró jamás la memoria de los antiguos y siempre se asimiló a una época de grandes genios; para los Papas de Roma y para los romanos, los vestigios romanos de la Ciudad Eterna eran el testimonio del pasado esplendor y era precisamente esta “antigüedad” la que confería valor al presente. Por ello se cristianizó el Panteón o la Columna Trajana, por ejemplo. Es pues el valor de contemporaneidad lo que conserva siempre los monumentos del pasado. (Santacana, J. & Hernández FX, 2009: 8-20) Cuando un monumento pierde este valor, es muy difícil conservarlo. Por ello tantos monumentos antiguos en Grecia bajo el poder otomano se transformaron en canteras para cal; era la única utilidad que tenían. Existe, creo yo, un monumento que es muy significativo de cuanto estamos afirmando: nos referimos al Palacio Real de Berlín, el denominado *Berliner Stadtschloss*.

Este edificio fue la residencia de la familia real prusiana, los Hohenzollern desde el siglo XVII y se mantuvo así hasta la caída de la dinastía al final de la Primera Guerra Mundial. Había sido el centro de la administración prusiana, el símbolo del reino de Prusia, embrión de la Gran Alemania que emergió en Versalles en 1871, después de la Guerra Franco-Prusiana. El palacio era una imponente obra barroca, cuyo arquitecto, Andreas Schlüter, le confirió un aspecto solemne. Durante la Segunda Guerra Mundial el edificio, como la mayoría de los monumentos del centro de la ciudad, quedó gravemente afectado; muchos se reconstruyeron con mejor o peor fortuna, pero este no. Permaneció en ruinas hasta 1950. En este año el régimen de la DDR, bajo el gobierno de Walter Ulbricht decidió su demolición hasta los basamentos. Casi nada se conservó del edificio. Los argumentos del régimen comunista para destruir estos venerables restos fueron que sus muros simbolizaban precisamente una idea de Prusia que debía ser extirpada y arrancada del corazón de los alemanes. En su

¹ Una reflexión sobre este tema en Santacana, J. & Hernández, FX, 2011: 43-56.

lugar, en pleno centro de lo que fue la capital del III Reich, el régimen de la República Democrática Alemana, de inspiración comunista, decidió construir en aquel solar un edificio simbólico: el Palacio de la República o *Palast der Republik*. La obra se inició hacia 1970, para alojar la Cámara del Pueblo (*Volkskammer*) o Parlamento de la DDR; también había en su interior un conjunto de restaurantes, una discoteca, una galería de arte y una discoteca entre otras cosas. Frente a él se extendía la Marx-Engels-Platz. El edificio, de estilo racionalista, fue diseñado por uno de los mejores arquitectos de la República, Heinz Graffunder. Como es bien sabido, en 1990 se produjo la unión de las dos Alemanias surgidas de la Guerra fría, pero en realidad fue una absorción ya que la DDR se integró en la República Federal y Berlín volvió a recuperar su estatus de capital de Alemania. El Palacio de la República se convertía en un estorbo; significaba la ideología del régimen derribado y se erigía en el viejo solar de los Hohenzollern. Por ello, pronto surgieron desde las esferas próximas al poder del nuevo régimen las voces que clamaban para su desaparición; era preciso derribarlo, borrar de Berlín las huellas de un pasado que no se quería recordar. ¿Qué hacer en su lugar? Naturalmente no se podía recuperar el palacio real, ya que de él aparentemente no quedaba nada. Se propuso substituir el Palacio de la República por un concepto nuevo, *el Forum Humbolt*, que en realidad significaba “reconstruir” el Palacio Real. Y, aun cuando el 68 % de las personas nacidas en la extinta DDR eran partidarios de no demoler el edificio que les recordaba su juventud, sus 20.000 metros cuadrados fueron transformados en un gran solar, sembrado de césped, en espera de disponer de financiación y de la planimetría para levantar de nuevo el palacio real. Las excavaciones arqueológicas recuperaron lo que quedaba de sus basamentos y hoy se está levantando el nuevo palacio bajo la dirección del arquitecto italiano Franco Stella. No es una reconstrucción, ya que no se puede reconstruir lo que no existe; es una “resurrección” nostálgica que revela hasta qué punto la conservación de los monumentos va ligada a la ideología dominante y a los valores de contemporaneidad que les otorguemos².

² Sobre la arquitectura de la DDR y sus valores, véase una interesante reflexión en Reimann, B.& Henselmann, H. 2013.



Imagen 1 - Berlin. Gran plaza en donde hubo el palacio imperial que hoy se reconstruye.

Fuente: Joan Santacana Mestre

El valor

didáctico del patrimonio aumenta cuanto más capacidad de emocionar tiene

El ejemplo anterior muestra, sin lugar a dudas, la estrecha relación existente entre el patrimonio y el valor de contemporaneidad. Pero a ello hay que añadir que a menudo, cuando más alto es el valor de contemporaneidad del patrimonio, mayor es su capacidad para generar emociones; la capacidad de emocionar puede ir unida a elementos materiales, objetos del recuerdo, a sentimientos, a aportaciones de carácter científico, a factores como el de la antigüedad, etc. La mayoría de personas reaccionamos frente a ciertos objetos, personas lugares, sucesos o narraciones que alteran nuestra atención y hacen revivir la memoria o el recuerdo. Las emociones están compuestas por infinidad de recuerdos e imágenes que hay en el cerebro. Por ello constituyen el depósito – nuestro depósito- de todo aquello que en la vida nos ha influido, nos ha alterado, nos ha impresionado. En realidad todos creemos saber lo que es una emoción, hasta que probamos de definirla. Entonces no resulta fácil hallar palabras (Wenger, Jones: 1962.). Básicamente las emociones se manifiestan bajo formas variadas tales como: amor, sorpresa, asco, tristeza, ira, miedo o alegría. Así la alegría está relacionada con situaciones de euforia, excitación, placer o felicidad; el miedo está relacionado con situaciones de terror, temor, pánico...; la ira se relaciona con la furia, la cólera, el sentimiento de exasperación, la frustración, etc.; la tristeza se relaciona con la pena, la compasión, la aflicción, la melancolía o la

angustia; el asco es la emoción que asociamos con la repugnancia, las sensaciones desagradables, mientras que la sorpresa es una emoción que la relacionamos con el asombro, el quedarnos perplejos y desconcertados. Hay un tipo de emoción que es muy importante para nosotros que es la de la anticipación, que se asocia al descubrimiento, a la exploración o al placer. Finalmente el amor es también un sentimiento producto de un tipo de emoción, que casi siempre se relaciona con factores de cariño, de adoración, de pasión...

Normalmente las emociones cumplen funciones muy diversas, la mayoría adaptativas; así el miedo nos conduce a la protección; la ira a la destrucción; la alegría a la reproducción; la tristeza a la resignación; el asco al rechazo, la sorpresa y la anticipación a la exploración (Plutchik, 1980). Sin embargo, las emociones están muy asociadas a las motivaciones. De hecho una de las funciones más importantes de las emociones es precisamente la motivadora. Las emociones impulsan nuestras conductas; una motivación cargada de emociones se ejecuta con más intensidad, con más fuerza, con más ímpetu. Por ello, podemos decir que si conseguimos desencadenar emociones, conseguiremos al mismo tiempo motivaciones.

Por ello, si admitimos que hay una relación entre emoción y motivación resulta evidente que, dada la relación existente entre motivación y aprendizaje, es decir, con la didáctica.

El patrimonio es una parte visible de la cultura

¿Por qué el patrimonio puede emocionar? En el supuesto que el patrimonio tenga el valor de contemporaneidad al que hemos hecho alusión, su capacidad de emocionar hay que relacionarla con el hecho que es la parte visible de la cultura. En efecto, el comportamiento de las colectividades humanas, regido por normas implícitas y explícitas, se traduce en un conjunto de mensajes, ritos y también de "objetos". Estos objetos, ya fueren edificios, máquinas, vestidos o menaje de cocina. Y mientras la cultura no la podemos ver, sí que podemos ver y percibir sus manifestaciones: así por ejemplo no podemos ver la religión pero sí podemos ver los rituales; no podemos ver la justicia, pero sí su materialización en sentencias, castigos o ejecuciones. Por ello, el patrimonio no es otra cosa que la parte visible de la cultura. Pero, para comprender el significado de la parte visible de la cultura es preciso compartir los símbolos del sistema cultural. Por ello es muy importante dilucidar, conocer las reglas que subyacen en los símbolos de cada cultura y observar la forma como éstos cobran sentido en una sociedad, ya que asociaciones simbólicas no necesariamente son las mismas en todas las sociedades y en todos los tiempos; para nosotros el negro es el color de luto y sin embargo antes

del siglo XVI el color del luto era el blanco y en el hinduismo o en China todavía lo es. O el rojo, que en nuestras sociedades puede indicar peligro, en cambio en China se asocia con la buena suerte, la belleza y todo lo positivo.

Esta parte visible de la cultura hay que dotarla pues de significados, hay que compartir los códigos simbólicos, hay que fomentar fórmulas de interpretación, transmitir los relatos que los objetos suelen almacenar, en definitiva, darles vida. Una de las formas de darles vida es tener presente que detrás de cualquier elemento material hay siempre el Hombre. Lo escribió Emule Zola refiriéndose a las obras de su amigo Manet en 1866: *“Lo que busco frente a un cuadro es ante todo un hombre y no un cuadro (...) Como todo lo demás, el arte es un producto humano, una secreción humana”* (Hernández, FX & Santacana, J. 2009, pg.10)

Para ilustrar lo que decimos, es útil tomar un ejemplo foráneo, alejado del contexto de nuestra cultura occidental. Para ello elegiré África, y en concreto Guinea Ecuatorial, un pequeño estado de la región atlántica de África central; un país poco conocido desde la perspectiva europea. Aun cuando fue colonia española, el territorio ha sido muy poco investigado académicamente y el estado colonizador, cuando en 1968 abandonó la colonia, no dejó apenas infraestructura cultural alguna, ni universidades ni museos. Quizás por ello sabemos poco de sus museos.

Tras la independencia, los dos regímenes que se han sucedido, intentaron eliminar sistemáticamente toda la herencia del “patrimonio colonial”, desde edificios de la administración a residencias coloniales. Por ello, el estado no recurrió a patrimonializar los elementos europeos para la creación de la identidad guineana; el resultado fue que durante la primera mitad de siglo después de su independencia Guinea no tuvo instituciones museísticas ni de herencia colonial ni nuevas; fue un país prácticamente sin museos.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué tipo de objetos podrían haber constituido la base de sus museos? ¿Qué objetos se debieran haber salvado del naufragio colonial? Sin duda alguna estos objetos hubieran podido ser los bieri; son tallas de madera que los pueblos fang del golfo de Guinea realizaban para el culto a los antepasados denominado “el melán”. Se trataba de figuras antropomorfas, con tendencias realistas que representaban al antepasado y constituían los guardianes de su cráneo conservado en un pequeño recipiente de corteza de árbol en forma de barril. Los bieri se tallaban para proteger los huesos de los antepasados, para que no se apropiasen de ellos los espíritus malignos. Durante muchos siglos, generaciones de escultores fueron perfeccionando su arte, creando objetos de belleza muy singular y muy originales. Los bieri pues forman parte de la tradición de culto a los

mueertos, que denominan melán. Hay que tener presente que en la cultura de los fang, los antepasados constituyen una referencia ineludible; por eso las calaveras de los hombres más relevantes en la comunidad suelen adquirir el rango de reliquias comunitarias, que constituyen el tótem de todo el pueblo. Se pasa así de un culto familiar a uno comunitario.

Los misioneros españoles, en la época colonial, prohibieron “los cultos y creencias paganas”; ello significaba la eliminación de la cultura material relacionada con el melán. La conservación de los cráneos era molesta porque interfería el culto católico; los bieri fueron perseguidos y ciertamente hubo resistencia, pero la potencia colonial, en este caso España, logró imponer su voluntad. Sin embargo, en ellos estaba la memoria de los fang; eran estas esculturas las que mantenían vivo el relato de los antepasados y destruidas estas, se quedaban sin historia.

Estas imágenes, que para los europeos estaban desprovistas de significado, fueron apreciadas sin embargo como objetos de arte y, en consecuencia, compradas o requisadas por coleccionistas privados; de esta forma han llegado a los museos metropolitanos como simples objetos de “arte africano”. Sin embargo, detrás de cada una de ellas estaba la historia de un antepasado, de un hombre o de una mujer; y, ¡esto era lo que le daba valor! (Santacana, J & Hernández F.X. 2011. Pg. 37-40)

Pocos africanos conservaron los objetos sagrados de la memoria; uno de estos pocos fue Felipe Osá, un miembro de la etnia fang que quería explicar lo que sabía a quienes estuvieran interesados; por ello se inventó un museo, un museo muy original. Durante años se dedicó a recoger máscaras, figuras, taburetes, ollas y todo lo relacionado con los viejos rituales. (Valenciano y Pirconel, 2009: 72). Eran objetos que habían desempeñado un papel social relevante. Felipe Osá recuperó así el acervo material del pueblo fang, pero también el significado de los objetos y sobre todo, por su conocimiento técnico, el proceso de fabricación de las esculturas y de los demás elementos. De esta forma, el museo del bosque creado por Felipe Osá, se fue llenando de objetos y de sus biografías, de las historias y significados simbólicos que contienen. Además, fue el propio Felipe Osá quien contaba el significado de los objetos durante la visita; se trataba de una museografía participativa, sin vitrinas y en conexión con el usuario y sobre todo, caracterizada por revalorización emotiva del objeto, ya no sólo por su antigüedad, sino precisamente por la información que aportaba³.

³ Véase más información sobre la evolución posterior de esta exposición en : <http://ccemalabo.es/wp-content/uploads/2011/09/ATANGA-a-21x21-021.pdf>

Esta experiencia africana es muy importante para nosotros porque:

1. Nace para preservar la memoria y la identidad de un pueblo sin intervención de les élites
2. Los objetos muestran no solo su función, sino también su significado y el proceso técnico de fabricación
3. Se concibe el museo como un instrumento educativo para la gente
4. Los objetos van acompañados de la historia y de la simbología que almacenan
5. Lo que importan de los objetos es la información que subministran
6. Detrás de cada objeto hay hombres y mujeres
7. Para el pueblo fang, aporta el valor de contemporaneidad ya que incorpora conocimiento identitario.

Si comparamos este museo pobre, instalado en pleno bosque por iniciativa de un miembro de la propia etnia fang, con los grandes museos etnológicos o de arte africano de Europa, nos damos cuenta de lo que se ha perdido en el traslado de los objetos. Cuando se contemplan los objetos de estos y otros pueblos que se conservan en museos europeos, como por ejemplo el imponente conjunto del Musée du Quai Branly de Paris, el análisis de las figuras de madera es más pobre, muchísimo más pobre que el que se podría ver en Africa; así por ejemplo la información sobre un bieri pone: "*Figure de gardien de reliquaire eyima byeri XIXe siècle Gabon Bois H. 56 cm Mission Cottés, 1905-1906 - Ancienne collection du musée d'Ethnographie du Trocadéro, Don Augustin Cottés, 1908 Musée du quai Branly Inv. 71.1908.9.1*"; sobre otro objeto del mismo tipo se puede leer: «*figure de gardien de reliquaire eyima byeri XIXe siècle Gabon Bois H. 67 cm Ancienne collection Alberto Magnelli Donation Susi Magnelli, 1984 Prêt du Centre Georges-Pompidou, Musée national d'art moderne/Centre de création industrielle Inv. A.M.1984.322*»; sobre un tercer objeto fang de la colección simplemente se especifica que se trata de un máscara y sobre ella podemos leer: «*Masque de la société secrète du ngil XIXe siècle Gabon Bois, kaolin, clous de laiton H. 66 cm Ancienne collection André Lefèvre Musée du quai Branly 71.1965.104.1*»; la colección expuesta termina con otras dos figuras de bieris para los cuales las informaciones son similares. Cuando se quiere profundizar en el análisis de alguna

figura, en Quai Branly, los comentarios de los museólogos plantean las hipótesis sobre las posibles evoluciones de este tipo de iconos⁴.



Imagem 2 - El museo de antropología de París, custodio del alma de África.

Fuente: Joan Santacana Mestre

Este tipo de comentarios que se ofrecen en nuestros museos son sin duda alguna eruditos y quizás rigurosos, pero ciertamente les falta el alma, le falta el elemento capaz de emocionar, de hacernos comprender que detrás de cada escultura había unas historias que explicaban la vida, los antepasados y todo aquello que constituía su identidad colectiva. ¿Podemos imaginar qué tipo de emociones pueden desencadenar estos objetos en un ciudadano de Guinea Ecuatorial? ¿Les puede

⁴ Así por ejemplo podemos leer:

“Según James Fernández, retomando una hipótesis de G. Tessman en 1913, las esculturas depositadas en los relicarios fueron al principio entre los fang solo figuras de cabezas. Éstas constituían, junto con los receptáculos de corteza de árbol, un conjunto regido por un sistema que contraponía el recipiente, que se asimilaba al torso del cuerpo y la cabeza esculpida propiamente dicha.

Paulatinamente se fue transformando el conjunto en una sola escultura de cuerpo entero, que probablemente refleja el paso a un modo de vida semi-nomada de los fangs, dado que estas figuras pequeñas resultaban fáciles de transportar.

Las esculturas, de esta forma, fueron ganando autonomía respecto a los receptáculos como lo demuestra la forma de estaca de algunas, para clavarlas en los recipientes. Así, las esculturas se podían insertar de forma independiente en ciertos rituales durante el cual los cráneos estaban fuera de su caja, de modo que las figuras de madera se podían presentar tras una cortina de fibra.”

producir sorpresa... excitación, ira, orgullo? Y estas emociones pueden motivar conocer más, buscar... conservar, explorar la memoria de sus abuelos... Esta sería la función educativa del patrimonio.

Las emociones y nuestras motivaciones, una relación estrecha.

Las causas por las que se desencadenan nuestras emociones son ciertamente muy complejas; es incluso probable que los sistemas cognitivos, racionales, fruto del pensamiento lógico sean independientes de los sistemas afectivos; las emociones quizás tienen poca relación con la racionalidad. Hay quienes sostienen que es discutible si las emociones pueden surgir sin elementos de conocimiento o cognición (Zanjonc, R. 1982: 123–131). Por lo tanto, tampoco está claro que existen pruebas de que la cognición sea una de las condiciones *sine qua non* para las emociones, como pretenden otros autores. Lo que nos importa para nuestro problema no es tanto la génesis de las emociones sino su relación con el aprendizaje y este con la didáctica del patrimonio. En este sentido, resulta interesante la conocida ley de Yerkes-Dobson (Yerkes y Dodson, 1908: 459-485) que ya a principios del siglo pasado pusieron de manifiesto que hay una relación clara entre la *excitación emocional y el aprendizaje*; en realidad establecieron que cuanto menos actividad emocional existe, también se produce menos aprendizaje y a la inversa: “cuando se incrementa la actividad emocional se eleva el aprendizaje”. Esta ley, en su expresión matemática correlaciona el cociente intelectual y el emocional de modo que su representación gráfica es una U invertida, es decir, a más emoción hay más aprendizaje, pero se llega a un punto óptimo o máximo, a partir del cual, si sigue aumentando la emoción decrece el aprendizaje. Por esto, cuando visitamos un museo o un monumento del pasado que nos genera mucho interés, que nos emociona mucho por algún motivo, nuestra excitación aumenta; entonces ocurre que el aprendizaje está activado al máximo; parecemos esponjas absorbiendo conocimiento, pero se llega a una segunda fase, transcurrido algún tiempo, en el cual, por cansancio o por cualquier otro factor, cuando más aumenta la excitación, el nivel de saturación es tan elevado que decae. Por lo tanto, según esta ley, no hay que esperar que siempre se mantenga igual el estado emocional; es como el sentimiento de alegría o de pena, que no se pueden mantener indefinidamente; la excitación permanente sólo se produce en estados psicopatológicos, no en estados normales. En todo caso, lo que si queda establecido es la relación entre emoción y aprendizaje.

Algunos de los grandes pedagogos del siglo XX, como Decroly o Montessori creyeron ciertamente que el ser humano nace con un gran potencial que había que potenciar y desarrollar. Por ello siempre apoyaron la idea que la función más importante del educador es acompañar a las personas, en cualquier edad de la vida, en su proceso de aprendizaje. Para ello fundamentaron lo que se ha

denominado *didáctica del objeto*, ya que la observación estaba en el centro de la escuela y los objetos, como elementos concretos son observables (Santacana y Llonch, 2012: 23-30). La educación emocional, en la medida que incita la motivación, produce en el individuo una alta dosis de satisfacción y de felicidad. No es pues exagerado afirmar que la educación exige provocar y desarrollar las emociones; poco se puede construir entre individuos inertes a toda emoción. Los motivos que hay detrás de las emociones de cada persona pueden ser muy variados: hay algunas personas que se emocionan ante los objetos muy antiguos; la remota antigüedad de un objeto prehistórico, el pisar un yacimiento arqueológico en el cual vivieron homínidos o humanos de nuestra especie hace millones o miles de años les provoca una extraña sensación, como si el tiempo se precipitara encima de ellos; y no hay nada de malo ni de enfermizo en esta actitud porque es una emoción lícita, desencadenada en nuestro cerebro cuando tenemos conciencia temporal. Hay otras personas que se sienten emocionadas simplemente al pisar escenarios del pasado en los cuales ocurrieron cosas extraordinarias o cosas que se pueden relacionar con su memoria o bien con hechos ocurridos en un pasado más o menos remoto; así les conmueve pisar el Santo Sepulcro de Jerusalén, o los campos de batalla de Normandía, o bien la primera capsula espacial que llegó a la Luna y que se exhibe en el Museo del Espacio (*Smithsonian National Air and Space Museum*) de Washington. Y estas emociones a veces son el resultado de lecturas, del visionado de películas o son el resultado de haber escuchado relatos de otros. Se trata de reacciones emotivas innegables y humanas. (Martínez y Santacana, 2013).

Al mismo tiempo hay muchas personas de cierta edad que se estremecen cuando ven objetos o escenarios de cosas que ocurrieron en su infancia o en su juventud. El recuerdo brota en su mente y humedece sus ojos. Nada más propio de la mente humana que emocionarnos por los recuerdos de la infancia o de la juventud. Tampoco eso es ajeno al ser humano. Finalmente, hay personas que ante una obra de arte, sea una aria de ópera, una canción de los Beatles, un poema de Baudelaire o una pintura de Van Gogh, se quedan extasiados, en el fondo emocionados: la belleza les atrae irremisiblemente.

¡La amígdala y el córtex cerebral, más próximos de lo que creemos!

Junto a todas estas reacciones hay también otras personas que manifiestan que ellos son personas lógicas, racionales que saben dejar las emociones a un lado y examinan la realidad con objetividad. Y ciertamente la capacidad emotiva de los seres humanos es muy variable y depende de circunstancias personales, del entorno y de las circunstancias en que se vive cada momento. Pero ello no es razón para creer que la razón y la emoción son dos elementos antagónicos; la neurociencia

desenmascara esta la falacia del pensamiento racional separado del emocional; en realidad, la interacción entre la parte del cerebro encargada de las emociones – la amígdala- y la zona en donde se nucleariza lo que llamamos, sin mucha razón, pensamiento racional – el córtex cerebral- es continua y sus ataduras son muy complejas. Por otra parte, hay razones para creer que existen muchas más vías que van desde la amígdala – emociones- al córtex – razonamiento-, que a la inversa. Por ello, suelen ser las emociones las que influyen sobre la razón y no al contrario, o en todo caso es más fácil esta relación que la inversa. Dicho con otras palabras, también necesitamos “el corazón” para pensar y para emitir juicios (Ledoux, 1999). A veces parece como si una reacción emocional ante el arte o ante el patrimonio no fuera propia de personas cultas; por ello las emociones a veces se esconden o se procuran aminorar. Sin embargo nada más humano, nada más necesario que el sistema emocional para gozar del patrimonio cultural. Todas las reacciones emocionales que hemos descrito son lícitas y no tienen nada de extraño. No hay razones erróneas para que algo nos emociones; en realidad hay prejuicios, razones erróneas que nos impiden emocionarnos ante determinados elementos patrimoniales; el desconocimiento del objeto patrimonial o la falta de vivencias personales pueden ser factores que contribuyen a yugular o impedir el desarrollo emocional ante el arte o ante cualquier elemento del patrimonio cultural (Martínez, 2014).

En numerosas ocasiones hemos planteado la importancia de las emociones en el tratamiento del patrimonio, pero esta relación resulta especialmente evidente cuando nos referimos a temas como el Patrimonio Inmaterial, que es el que está en la cabeza de las personas; sabemos y nos gusta un tipo de baile porque está interiorizado en nosotros; conocemos y nos emociona una melodía porque está almacenada en el recuerdo. Por lo tanto, cuando percibimos un recuerdo, un lugar o a veces un objeto que ha significado algo o que es importante para nosotros, nuestra atención se altera, aumenta, y suele activar redes asociativas muy relevantes de nuestra memoria. Todo esto no es otra cosa que un conjunto de reacciones emotivas. Y nuestro sistema emocional “es la guía que da luz e ilumina todos nuestros planes (...) La emoción es el ingrediente que permite el encendido de la conducta” afirma Mora. (Mora, 2009, 155-156). Normalmente una buena parte de nuestras acciones e incluso nuestros aprendizajes están sujetas a las emociones; hemos planteado ya que poco o nada aprendemos sin las emociones que nos motivan, pero hoy sabemos que todo pasa por el filtro emocional. Sin embargo, el ser humano necesita siempre de otros seres humanos para mantener vivo el fuego emocional; pocos se emocionan mirando a un patinador o patinadora desde el televisor de su casa en completa soledad; sin embargo, en una grada de la pista, junto con gente a nuestro lado que viven el mismo momento, el desencadenante de las emociones es mucho más fácil. Las emociones son como

un fuego que se aviva en contacto con otros seres humanos. El patrimonio cultural inmaterial, por lo que tiene de colectivo, de colaborativo, porque se conserva y almacena únicamente en la mente, tiene un alto componente emocional.

Si aceptamos el peso del sistema emocional en la estructura de nuestra mente, comprenderemos que en la infancia y en la adolescencia la construcción del sistema emocional es más importante si cabe. Resulta evidente que hay periodos en la vida en los cuales la construcción del sistema emocional es más importante que en otros; las emociones construidas durante la infancia permanecen para siempre, cuando revivimos fiestas tradicionales o familiares asociadas a la infancia nuestro sistema emocional reacciona y en ocasiones nos genera un placer y una alegría indescriptibles, mientras que en otros casos nos genera soledad, tristeza o desazón. La razón de ello es que “la información ambiental” moldeó la parte emocional de nuestro cerebro. Igual ocurre con etapas de la adolescencia, cuando despiertan tantos sentimientos nuevos y desconocidos en las personas; estos sentimientos y emociones – el primer beso, el primer amor, etc.- se reviven emocionalmente muchos años después precisamente porque nos revierten a una juventud temprana. Todo tipo de patrimonio, pero en especial el patrimonio inmaterial, en la medida que es forjador de emociones tiene también este poder de hacer revivir sensaciones, alegrías, miedos, placer o dolor con más fuerza que cualquier otro tipo de patrimonio.

Además, el sistema emocional que activa el patrimonio inmaterial es también para muchas personas un sistema de recompensas para el cerebro; casi no hay ninguna actividad humana que como resultado último, no se pretenda hallar alguna recompensa, bien sea esta de tipo consumatorio como la comida, la bebida o el sexo o bien de tipo lúdico, el juego o bien del tipo que llamamos espiritual, es decir, la satisfacción de resolver un problema matemático o de experimentar una sensación agradable a través del arte, de la música o de la religión. Incluso los actos más altruistas del ser humano busca una recompensa, lo que se suele decir “el sentirse bien”, el placer tras la “buena obra”; es similar al placer del atleta después del estado de agotamiento, cuando ha ganado la carrera. Al final de todos estos caminos se hallan los mecanismos emocionales de nuestro cerebro, sus sistemas de recompensa por lo hecho, por lo vivido o por lo descubierto (Martínez, 2014).

Cuando se quiebra el sistema emocional de recompensa aparece la apatía, la depresión, la obsesión para terminar con la vida. Esta digresión sobre las emociones puede parecer superflua y sin embargo es lo más importante para comprender las funciones del patrimonio cultural inmaterial. Ya hemos visto que “la relación entre las emociones y la motivación es muy íntima, ya que se trata de

una experiencia presente en cualquier actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada: dirección e intensidad” (Choliz, 2005, 3).

Cualquier conducta, cuando está impulsada por emociones se realiza de forma más intensa, más vigorosa y con más ímpetu. Por ello, cuando el patrimonio cultural inmaterial está cargado de emoción, está asegurado su mantenimiento. Aquí hay una reacción biyectiva, mediante la cual las emociones estimulan la motivación y la motivación desencadena emociones; son dos caras de la misma moneda. Lo podemos visualizar con un ejemplo: imaginemos que participamos en un ritual colectivo que nos produce sensación de felicidad, ya sea un partido de fútbol muy importante o un concierto que nos produce especial emoción. En este estado todos los estímulos ambientales, todo lo que está a nuestro alrededor lo interpretamos positivamente; este estado facilita además nuestra empatía, por ello seremos más proclives a conductas altruistas; todo lo que ocurra a nuestro alrededor lo vamos a recordar durante mucho más tiempo y tendremos mucha más facilidad para comprenderlo. Todo ello favorece las relaciones interpersonales, y todo junto nos proporciona una sensación placentera, de bienestar que aumenta incluso nuestra autoestima y nuestra autoconfianza (Choliz, 2005, 10-11). Esto es lo que llamamos “emoción”; las emociones son las que nos hacen felices o infelices, las que disparan nuestro interés, nuestro ingenio o nuestra rabia. Fue Harry Browne (1933-2006) quien escribió que “la felicidad no es un coche nuevo, fama, riqueza o incluso una manta caliente. Eso son cosas. La felicidad es una emoción (...)” (Mora, 2009,136).

A modo de conclusión

Por todo ello no es exagerado afirmar que la conservación del patrimonio depende en gran parte del valor de contemporaneidad; este, a su vez está relacionado con la capacidad de emocionar, de generar emociones de todo tipo; sin embargo, las emociones referentes al Patrimonio se relacionan con nuestras motivaciones existentes en torno al Patrimonio y a su vez es lo emotivo lo que impulsa lo racional. Porque todo ello se basa en un sistema de “recompensas cerebrales” cuyo resultado puede ser algo difícil de definir, pero que llamamos “felicidad”.

Bibliografía

- Burillo, X., Calvera, A., Loyer, F., Mouilleseaux, J-P., Peran, M. & Rabreau, D. (1988). Historicismo y nuevas tecnologías- II. En Salvat, J. (ed.). *El gran arte: arquitectura*. Vol. 23. Barcelona: Ed. Salvat.
- Checa, I (2012) *Bidimensionalidad de las emociones en el deporte: desarrollo y validación de un instrumento de evaluación*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24268/Tesis%20Irene%20Checa.pdf?sequence=1>)
- Choliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: El proceso emocional* [en línea]. [01/02/2015]. Disponible en: www.uv.es/~choliz.
- Fink, J. y Asamer, B. (1997). *Die römischen Katakomben*. Mainz: Mainz am Rhein.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gutterman, B. y Shalev, A. (2008). *Para que lo sepan las generaciones venideras. La recordación del Holocausto en YadVashem*. Jerusalem: Ed. Memorial YadVashem.
- Hernández, F.X. & Santacana, J. (2009) "Las museografías emergentes en el espacio social europeo", en HER&MUS, I.
- Lavallé, D., Michelet, D. y Ocampo, E. (1988). América precolombina y colonial. En Salvat, J. (ed.). *El gran arte: arquitectura*. Vol. 4. Barcelona: Ed. Salvat.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Martinez, T. (2014). *El patrimoni religiós medieal: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.
- Martinez, T. y Santacana, J. (2013). *La cultura museística en tiempos difíciles*. Gijón: TREA.
- Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Plutchick, R. (1980). *Emotion: A psychobioevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper and Row.
- Nachama, A. (Ed.) (2008). *Topography of terror*. Berlin: Topography of Terror Foundation.
- Plutchick, R. (1980). *Emotion: A psychobioevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper and Row.

- Reimann, B. & Henselmann, H. (2013) *En la ciudad del mañana*. Madrid. Ed. Errata naturae,
- Santacana, J & Hernandez, F.X. (2011), *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Ed. TREA, Gijón.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto*. Gijón: TREA.
- Solms, M. y Trunbull, O. (2004). *El cerebro y el mundo interior*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Valenciano, A.& Picornell, Ll. (2009) “Un museo son vitrinas en la selva ecuatorial. La exposición de una experiencia” *Hermes. Revista de museología*. 1, Gijón, pg.67-76
- Wenger, M.A., Jones, F.N. y Jones, M.H. (1962). Emotional behaviour. In D.K. Candland (Ed.): *Emotion: Bodily change*. Princeton, N.J.: van Nostrand.
- Yerkes, RM. y Dodson, JD. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, pp. 459-482.
- Zanjonc, R. (1982). Affective and cognitive-factors in preferences, with H. Markus. *Journal of Consumer Research*, 9 (2), pp.123 – 131.



La educación patrimonial como herramienta de “rebeldía ciudadana”

Heritage education as a tool of “citizen rebellion”

Nayra Llonch Molina

La educación patrimonial como herramienta de “rebeldía ciudadana”

Heritage education as a tool of “citizen rebellion”

Nayra Llonch Molina

(Universitat de Lleida)

Resumen

El papel que tiene el patrimonio en el contexto educativo formal es muy secundario y subsidiario, especialmente en aquellos períodos formativos relativos a la enseñanza infantil y primaria, pero a menudo también en la etapa de educación secundaria. El sistema educativo, cada vez más supeditado a las disciplinas instrumentales, descuida la importancia de saberes globalizadores y críticos que faciliten la formación de ciudadanos no solo preparados para la vida laboral, sino también con criterio y comprometidos con su entorno y su contexto.

Ante esta realidad, la educación patrimonial ofrece grandes potencialidades respecto a una educación ciudadana plena. Trabajar con el patrimonio no solo permite articular objetivos y competencias del currículum, sino que facilita conexiones inter y transdisciplinares que fomentan desarrollar estas habilidades de comprensión y conexión en el alumnado; enfrenta a los niños y niñas al estudio crítico del pasado y la comprensión razonada del presente; permite fomentar lazos intergeneracionales; facilita el desarrollo de la empatía, tan útil para las relaciones sociales; permite dar coherencia, y es un soporte para el aprendizaje de las disciplinas instrumentales, etc.

En definitiva, la educación patrimonial debe ser entendida por los educadores tanto del ámbito formal como de los equipamientos patrimoniales como una arma de cambio hacia una ciudadanía con mayor espíritu crítico y capaz de enfrentarse al entorno social, político y económico con criterio y alejada de la ignorancia.

Palabras clave: educación ciudadana, educación patrimonial, empatía, espíritu crítico, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad

Abstract

Heritage in the formal educational context performs quite a secondary and subsidiary role particularly in those early childhood and primary related educational levels, but also and very often, in the stage of secondary education. Increasingly dependent on instrumental disciplines, the educational system neglects the importance of globalizing, critical knowledge that enables citizens not only to be trained and prepared for working life but also to have discernment and be committed to their environment and context.

Faced with this reality, heritage education offers great potentialities regarding a full citizen's education. Working with heritage allows the articulation of curricular objectives and competences; it enables inter and transdisciplinary connections which foster pupils' development of comprehension and connection skills; it teaches pupils to confront the critical study of the past and the reasoned comprehension of the present. Moreover, it facilitates the development of such a necessary quality for social relationships as it is empathy; it gives cohesion and is a support for the learning of instrumental disciplines, etc.

In conclusion, heritage education must be understood by educators both in the formal sphere and in the heritage sites as a means for change towards a citizenship with a more critical spirit and to face the social, political and economic environments with an opinion and far from ignorance.

Keywords: citizenship education, critical spirit, empathy, heritage education, interdisciplinarity, transdisciplinarity

La educación patrimonial, mucho más que dos palabras

Sin duda el binomio educación y patrimonio o el sintagma educación patrimonial están de moda y prueba de ello son los cada vez más numerosos congresos, jornadas, libros, tesis doctorales y grupos de investigación que los abordan. Aun con todo, seguramente nos hallemos todavía en un estado embrionario e incipiente de su tratamiento, por cuanto complejo, rico y diverso es el ámbito de estudio.

Así, desde el punto de vista de una parte del binomio, la referente al patrimonio, nos hallamos con que, más allá de las ya tradicionales clasificaciones e intentos de síntesis, es un ámbito vasto, extenso y complejo. De manera que a la que intentamos atender a sus distintas particularidades y características específicas, éste se desborda y acabamos hablando de patrimonio natural, patrimonio cultural, patrimonio histórico, artístico, monumental, arqueológico, etnológico, científico, tecnológico, industrial, agrario, paisajístico, geológico, urbanístico, musical... y un sinfín de posibilidades más.

A cada una de estas tipologías patrimoniales hay que añadirle, en este proceso de complejidad en aumento, que podemos hablar tanto de manifestaciones tangibles o materiales como de contenidos intangibles o inmateriales. Por tanto, en el fondo, el patrimonio supera su tradicional conexión o asociación con objetos y restos físicos para enlazar directamente con lo invisible. Aquí, aparece otro elemento más de complejidad, a la vez que se amplía su ámbito de acción.

Otra particularidad añadida es la relacionada con la “edad del patrimonio”. El patrimonio puede referirse a aspectos del pasado, pero también del presente. En este sentido, como han mencionado diversos autores (Calaf i Fontal, 2007; Fontal, 2006, 2012; Gómez, 2011; Prats, 2005), constantemente asistimos a procesos de “generación” de patrimonio, en tanto que para que ello suceda basta con que un grupo de personas doten de significado patrimonial un elemento físico o una manifestación intangible en un acto, a veces meditado y formal, otras veces de forma esporádica, pero que igualmente genera consenso.

El binomio, abordado desde la perspectiva de los espacios, se hace todavía más complejo, si cabe, puesto que no es lo mismo un espacio al aire libre, que uno debidamente protegido; uno con problemas de accesibilidad, respecto a otro cuyo tránsito sea más sencillo; un espacio transitado, frente a otro relativamente aislado, etc.

Todo esto, y seguramente que mucho más, podemos apuntar respecto a una parte del sintagma, la que hace referencia al aspecto patrimonial. Pero, cabe preguntarse, ¿y qué hay de la otra

mitad del binomio? Pues si bien, aunque brevemente, hemos puesto de manifiesto la complejidad de la primera parte de la pareja, la que hace referencia al tema de la educación es todavía mucho más compleja, si cabe, puesto que las relaciones con el mundo de la educación afectan a tantos factores que resulta imposible tratarlos aquí.

Así, la educación patrimonial es compleja porque puede llegar a afectar, y de hecho afecta, a cualquier persona, cualquiera que sea su edad, su origen, su procedencia, su bagaje cultural, su historia de vida, su educación previa... En este sentido, la educación patrimonial es universal y particular, a la vez; universal, en tanto que puede llegar a cualquier persona, y particular, en cuanto que cada individuo va a crear su propio aprendizaje y conexión con el patrimonio al que se aproxima.

Así, pues, no es ningún secreto que se requieren metodologías y estrategias diversas desde el punto de vista educativo según el tipo de públicos: no es lo mismo un grupo más o menos homogéneo, como los grupos escolares, que un grupo de adultos con aficiones, formación y procedencias diversas, un grupo heterogéneo de edad como los grupos familiares o un grupo de expertos en una temática concreta y no expertos en muchas otras.

Por otro lado, el modo y contexto de aproximación educativa al patrimonio se puede hacer de muy distintas maneras; grosso modo, podemos hablar de contextos de educación patrimonial formal y contextos de educación patrimonial no formal; e incluso, conviene añadir que aparecen cada vez más contextos de educación patrimonial informal. El contexto formal, como es sabido, está relacionado con un tratamiento desde contextos educativos más o menos reglados, sean de educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, cursos de formación de adultos, etc. El contexto no formal hace referencia a las acciones educativas no relacionadas con entornos educativos reglados. Mientras que el contexto informal se da normalmente sin control por parte de los espacios patrimoniales o de los entornos educativos reglados, ya que son contextos paralelos dentro de la sociedad como pueden ser películas, series, anuncios, fiestas populares, etc.

No hay que olvidar, además, que al hablar de educación patrimonial es imprescindible que exista un agente educativo o algunos elementos de mediación e interpretación; así, pues, el tema se complica más todavía puesto que podemos hablar de mediación humana, mecánica, tecnológica, etc.

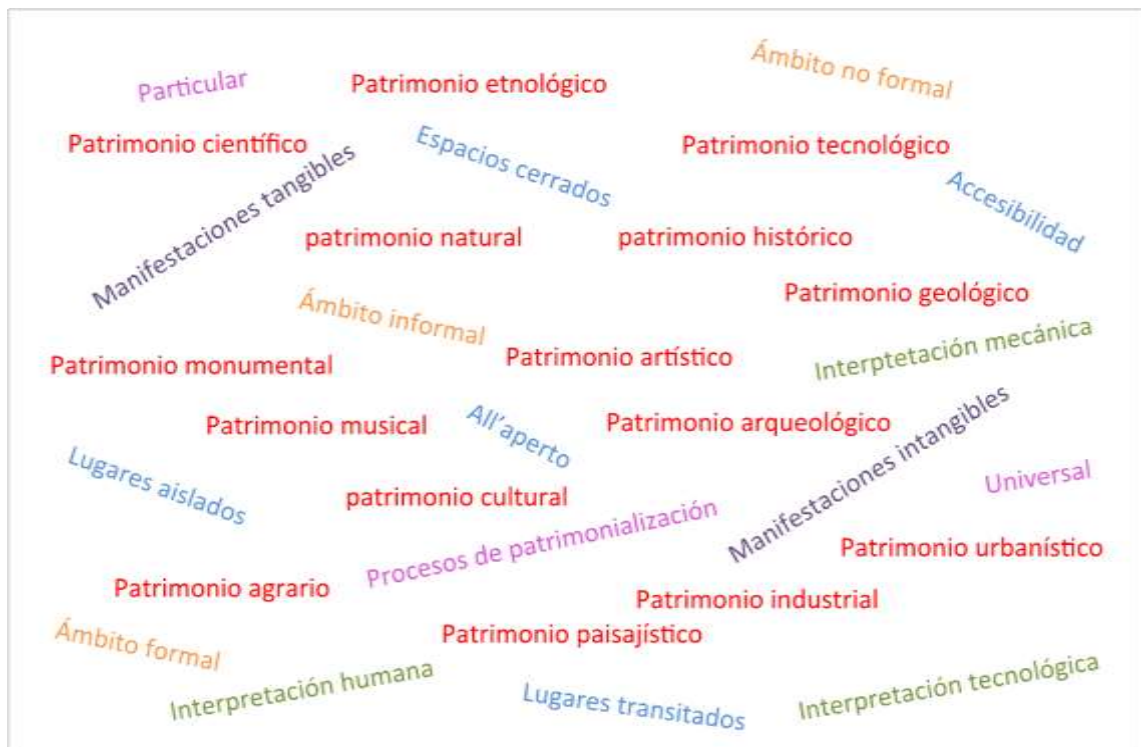


Figura 1 - La educación patrimonial, mucho más que dos palabras. En este mural se muestran distintos conceptos que entran en juego en las el binomio “educación patrimonial”.

Fuente: elaboración propia.

Todo lo dicho hasta el momento no hace sino poner de manifiesto la multiplicidad de formas y de tratamientos que emergen de lo que, como hemos visto, no es un simple binomio: la educación patrimonial. Es decir, en realidad, podríamos asegurar que casi todo lo que nos rodea puede ser tratado y abordado desde el punto de vista de la educación patrimonial: del entorno más inmediato que nos rodea habitualmente (local) al eventual y ocasional (cuando realizamos una visita fuera de nuestro entorno habitual o actuamos como turistas).

Como hemos visto, son muchos los elementos y agrupaciones de elementos que pueden ser susceptibles de ser considerados patrimonio; de hecho, resulta difícil determinar qué es y qué no es patrimonio, ya que es una decisión conjunta que surte de un consenso más o menos oficial, como ya hemos mencionado, consenso basado en unos criterios que muy a menudo tienen importantes componentes de subjetividad y emotividad que forman parte de un grupo social desde momentos difíciles de determinar. En este sentido, educar con el patrimonio se ha hecho desde antiguo. En las sociedades tradicionales el patrimonio, entendido como el bagaje cultural de las generaciones precedentes, era transmitido de generación en generación. Parece que han sido las sociedades industriales las que

se han desconectado de él y solo algunos han mantenido alguna conexión. Pero en el mundo postindustrial del siglo XXI, como ha sucedido con tantas otras cosas, parece necesario apelar a este complejo entramado de relaciones entre el patrimonio y los individuos y las colectividades para recuperar una conexión que como sociedad no podemos permitirnos perder.

Cuando asistimos a la “despatrimonialización” de los espacios

Porque, efectivamente, al mismo tiempo que se producen procesos de “generación de patrimonio” o “patrimonialización”, a los que ya hemos hecho referencia, también se producen movimientos contrarios y opuestos de “despatrimonialización”. Y, si bien seguramente, en gran parte, sean procesos naturales que han sucedido desde siempre, como los procesos de extinción de especies, la desconexión respecto al pasado que han sufrido nuestras sociedades en el último siglo y que continúa produciéndose es tal vez más acentuada que en otros momentos. Llegados a este punto, cabe preguntarse si se trata de un proceso natural o si existen, y si así fuera, hasta qué punto existen, aceleradores e intensificadores de dicho proceso.

Un caso paradigmático de despatrimonialización lo encontramos en el denominado Recinto de la Maternidad, situado en el Barri de les Corts de Barcelona, al lado del Camp Nou, el estadio del Fútbol Club Barcelona, que hoy en día congrega una serie de edificios con un entorno ajardinado fundamentalmente relacionados con servicios administrativos y oficinas, bajo gestión de la Diputación de Barcelona y la Generalitat de Catalunya, como son escuelas, la sede del departamento de Salut de la Generalitat, el Archivo Histórico de la Diputación, dependencias de la Universidad de Barcelona, etc. Pero su origen se remonta a 1884, cuando era la nueva casa provincial de Maternidad y de los Expositos de la ciudad condal y lugar de acogida de niños abandonados y de madres solteras. De hecho, ese recinto surgió al trasladar la institución creada unos treinta años antes en el actual barrio del Raval de Barcelona, en el edificio donde hoy se halla el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona; un cambio de ubicación que se debía, como sucedió con otros espacios, al aumento de internos y las limitaciones estructurales dentro del casco antiguo de la ciudad, hechos que forzaron

la creación de un nuevo espacio donde poder implementar los recientes avances científicos y médicos de la época, además de alejar del centro ese espacio “de vergüenza” para la burguesía de la época.



Figura 2 - Detalle del Pavelló Central del Recinte de la Maternitat, en el barrio de Les Corts de Barcelona.

Fuente: Wikimedia Commons.

Parece ser que se trató de una institución modélica tanto desde el punto de vista de la modernización de las infraestructuras como desde el punto de vista educativo, ya que en el recinto se abrió la primera escuela española de parvulario basada en la metodología Maria Montessori; cuya fundación fue supervisada por la misma pedagoga.

Esta nueva construcción, como más tarde sucedería con la institución del Hospital de la Santa Creu i de Sant Pau, y con tantos otros ejemplos que existen en la Europa de finales de siglo XIX i principios del XX, se estructuró entorno a pabellones independientes que respondían a movimientos científicos, pero también políticos, a favor de la salud, la higiene y unas condiciones de vida adecuadas para la infancia y la mujer. Muchos de estos pabellones, la gran mayoría de ellos modernistas, que respondían a esa organización racionalista tan en boga en aquellos decenios y que se fueron edificando a lo largo de unos cuarenta años, siendo los últimos producto de la Mancomunitat y aún alguno de la posguerra (ya en la década de los años cuarenta del siglo XX), a menudo llevaban los nombres lógicos asociados a las tareas que en ellos se desarrollaban; nombres como Pabellón de Lactancia, de los Desmamados (o también conocido como Ave Maria), de la cocina, de calderas, etc. Hoy, estos

espacios institucionales cuentan con una denominación aséptica que hace referencia a nombres de vientos o a la posición que ocupan en el plano del recinto, como pabellón Mestral, pabellón Garbí o pabellón Central; de manera que han perdido toda posible referencia a su antigua función.



Figura 3 - Detalle de uno de los mapas de señalización del Recinte de la Maternitat con la nomenclatura actual.

Fuente: Wikimedia Commons.

Y pasa algo similar en otro recinto de la Universidad de Barcelona, el Campus Mundet, donde se inauguró a finales de los años 50 la Casa provincial de Caridad Hogares Ana Girnoella de Mundet, que fue, curiosamente, el nuevo complejo que comenzó a desarrollar la labor de asistencia a la infancia que anteriormente se había realizado desde el recinto de les Corts, al que acabamos de hacer referencia, quedando este último dedicado a la sección de Maternidad. Pues bien, el recinto Mundet, que dispone de una interesantísima historia (Tribó, 2008; Tribó, Besolí, Monfort, Ollé, 2009), cuenta también con edificios como el de Llevant o Migdia, cuya denominación poca referencia hace al hecho que formaran parte del campo de prisioneros que se instaló al finalizar la Guerra Civil en los edificios en construcción de los Hogares Mundet o que la institución fuera uno de los denominados “internados

del miedo” durante el Franquismo (Armengou y Belis, 2015), si bien, en este caso, la denominación es la original.



Figura 4 - Panorámica del Recinto de les Llars Mundet de Barcelona desde el Turó de la Rovira.

Fuente: Wikimedia Commons.

Dicho todo esto, cabe preguntarse, entonces, ¿por qué esta insistencia en el olvido? ¿Para qué? ¿A quién interesa esa memoria cada vez más borrosa? ¿Cuál es el poder del patrimonio y de la educación patrimonial y que, por tanto, hay que silenciar?

¿Qué podemos trabajar a través de la educación patrimonial?

Como ya hemos indicado al principio, aun siendo una disciplina joven, la educación patrimonial lleva ya un interesante recorrido que hace que los ejemplos de experiencias basadas en este concepto sean muy numerosos. No es este el lugar para añadir nuevos ejemplos, sino que intentaremos hacer hincapié en algunos aspectos de la educación que consideramos relevantes y que se

pueden abordar a través de trabajar con el patrimonio. A continuación, enumeramos algunos de ellos a modo de decálogo:

1. En el fondo, educar con el patrimonio es educar a través de los restos del pasado, sean del tipo que sean; ello implica, por lo tanto, aproximarnos a estos restos y comprenderlos; implica aportar sentido y significado a los espacios que en nuestra vida cotidiana recorremos: sean montañas, valles, caminos, espacios urbanos, etc. (Coma y Santacana, 2010).

2. A través de esta aproximación al pasado podemos entrenar y desarrollar habilidades mentales relacionadas con la observación, la descripción, la comparación, el análisis, etc.; la capacidad de formular preguntas apropiadas, aprender a aplicar métodos para buscar respuestas; la capacidad de buscar información, de escoger la información pertinente y rechazar la irrelevante, la capacidad de analizar de manera crítica las fuentes de información, etc.

3. La educación patrimonial implica, también, mostrar la diversidad de formas de vida, de respuestas a problemáticas únicas o problemáticas recurrentes de los seres humanos, la diversidad de comportamientos, la diversidad cultural, la diversidad de interpretaciones, diversidad de objetos, de materiales, de manifestaciones artísticas, etc.

4. A través de la educación patrimonial se pueden trabajar las emociones, puesto que conectar con el pasado de nuestra localidad, de nuestra comunidad, de nuestra historia individual o compartida implica necesariamente afrontarse a reacciones relacionadas con las emociones y los sentimientos. Y es muy útil para practicar la empatía.

5. Educar con el patrimonio, al permitir esas conexiones con el entorno inmediato, favorece procesos de agenciamiento, pertinencia, de identidad, de reconocimiento, etc.

6. También se pueden tratar temas que habitualmente pueden resultar incómodos desde otros ámbitos, como la religión, las guerras y conflictos, los prejuicios raciales, el maltrato de género o infantil, etc.

7. Educar con el patrimonio nos da conciencia humana, en el sentido que nos ayuda a reflexionar sobre los logros y desgracias de nuestros predecesores; nos aproxima a nuestra especie con sus universales culturales reiterados en distantes generaciones, etc.

8. La educación patrimonial permite trabajar el respeto a los bienes colectivos del presente y del pasado, tanto naturales como culturales. Y también permite comprender la conexión intergeneracional y el concepto de legado.

9. La conexión con el patrimonio favorece el trabajo inter-transdisciplinar: permite relacionar la lengua, la creatividad, la historia, la geografía, la biología, el arte, etc. También permite trabajar la multisensorialidad y las inteligencias múltiples.

10. Por último, no hay que olvidar que educar con el patrimonio abre un campo inmenso a desarrollar las nuevas tecnologías (Santacana y López, 2015; Santacana y Coma, 2014; Llonch y Martín, en prensa, 2014).

Y todas estas cuestiones parece ser que no son para nada subsidiarias de las preocupaciones de la educación actual, según llevan apuntando durante los últimos años los expertos y profesionales del ámbito educativo.

La educación patrimonial: ámbito residual en los currículums

Dicho todo esto, parecería lógico que la educación patrimonial tuviera una preponderancia en el mundo de la educación formal en las aulas de educación infantil y educación primaria, así como en las de educación secundaria y universitaria. Sin embargo, una mirada a los currículums, por ejemplo, de los 0 a 6 años, o de los 6 a 12 (RD 126/2014, de 28 de febrero; O. ECI/3960/2007, de 19 de diciembre), período en que parece que se insiste en la aproximación y conocimiento al entorno más inmediato, es suficiente para detectar que la educación patrimonial tiene un papel totalmente secundario que acostumbra a reducirse a la anécdota y, en el mejor de los casos, a la salida trimestral o anual de rigor o a unas cuantas horas dedicadas a trabajar por proyectos.

Si en el apartado anterior hemos enumerado una serie, incompleta, de las posibilidades educativas nada menospreciables que ofrece trabajar desde la educación patrimonial, ¿por qué motivo tiene este papel tan residual en los currículums de educación obligatoria? ¿Se debe tal vez a que no hay una formación clara de los maestros sobre el tema? ¿Se debe, acaso, al desconocimiento de sus potencialidades por parte de los máximos responsables educativos? ¿Quién sale beneficiado de todo ello?

Es más, analizando las leyes educativas y los currículums nos damos cuenta que realmente muchos temas que podrían llegar a ser importantes en la educación básica no aparecen ni tan siquiera mencionados, mientras que otros a veces aparecen y otras veces no, según los designios del gobierno que dicta la ley de turno. En cambio, para subsanar esto, hemos visto que con la educación patrimonial, que se basa en una amalgama de disciplinas y que tiene un potencial de trabajo inter y transcisciplinar enormes, tal vez sería suficiente.

Insistimos, pues, en que la tendencia a olvidar y desconectarnos del pasado que subyace en o que se favorece a través de algunas leyes educativas es un error social que puede llegar a ser mortal: ¿a quién puede interesar esta falta de atención a las potencialidades educativas transversales de la educación patrimonial? ¿A quién interesa abordar disciplinas instrumentales y despreciar las humanidades? ¿Por qué se aparca la obligatoriedad de disciplinas creativas y que fomentan la conexión emocional como la música y el patrimonio musical? ¿Por qué las formas de expresividad artística y sus referentes pasan a tener un tratamiento secundario en las aulas? ¿Por qué la historia y el pasado y sus fuentes se abordan solo a partir de determinadas edades y de manera a menudo poco rigurosa y sesgada? ¿Por qué no se tiene en cuenta el estudio y análisis del entorno y se rompen de una vez por todas las barreras arquitectónicas y horarias de la educación reglada? ¿Por qué no se aborda un currículum basado en la educación desde, para, por, con y del patrimonio (Fontal, 2012:)?

Son diversos los autores que abordan este tema del menosprecio creciente de las humanidades en la enseñanza reglada y en la educación y, ante esto, la pregunta sigue siendo la misma: ¿a quién beneficia? Si educar con el patrimonio es educar las emociones, crear raíces, configurar identidades individuales y grupales, es conectar generaciones, crear diálogos entre ellas, es sensibilizar sobre la diversidad, facilita la empatía, favorece el pensamiento crítico... ¿Por qué no se fomenta? ¿A quién conviene que no se fomente?

Y es que evitar emplear este gran potencial solo tiene una respuesta: a alguien le interesa crear una ciudadanía acrítica. Porque cada vez más se está demostrando que menospreciar esta potencialidad y fomentar solo disciplinas instrumentales favorece la creación de masa ciudadana acrítica, una especie de ciudadanía más similar a los robots que a verdaderos seres humanos sociales.

La importancia de la educación patrimonial en la educación continua

Así, pues, abogamos por, de alguna manera, revisar y transgredir los currículums y planes de estudio y articularlos en la medida de lo posible enfocándolos desde la educación patrimonial como

rebeldía a las imposiciones burocráticas, a esos imperativos ideológicos y políticos que subyacen en la mayoría de nuestros currículos educativos. Es necesario comenzar desde el sistema de educación reglada para crear una ciudadanía crítica; ahora bien, conviene no menospreciar ni olvidar fomentar una educación continua en este ámbito. De hecho, si defendemos que la educación patrimonial desde edades tempranas es una opción coherente con la de crear una ciudadanía crítica, también defendemos la necesidad de desarrollar acciones de educación patrimonial como único sistema de formación continua para una masa ciudadana sensible a su pasado, cohesionada con su presente y con apuestas de futuro viables.

Solo de esta manera la masa ciudadana será capaz de ver, escuchar y leer noticias, comprenderlas, contextualizarlas y analizarlas críticamente sin necesidad de intermediarios interesados. Solo conociendo bien nuestro entorno actual y su historia y evolución, sabremos, por ejemplo, la poca idoneidad que tiene comprarse una casa en medio de una rambla o en antigua torrentera. Solo si se ha favorecido en los ciudadanos situaciones empáticas con otras comunidades culturales tendrán recursos para no sucumbir a la manipulación de los políticos que fomentan el odio al otro o al diferente. En definitiva, la educación patrimonial, si bien no es el único método o vía para desarrollar una ciudadanía comprometida con su entorno y una sociedad crítica, se postula (como ya hemos visto) como una alternativa interesante.

¿A quién ha de ir dirigida la educación patrimonial?

Por tanto, si como hemos dicho, el patrimonio es abordable desde todas las disciplinas porque su variedad es inconmensurable, y su didáctica tiene las potencialidades que hemos indicado, y educar a través del patrimonio es beneficioso para crear una ciudadanía crítica no manipulable, de ello se deriva que es necesario formar profesionales especializados en la educación patrimonial con el fin que tengan las competencias imprescindibles para desarrollar esta labor tan importante.

Así, cabe preguntarse, ya no solo quién debe ser educado desde, con, para y a través del patrimonio (puesto que la respuesta ya se ha dado: toda la ciudadanía), sino que conviene saber a quién o quiénes hay que formar para que a su vez pueda educar con el patrimonio, con el fin que dispongan de las herramientas necesarias para desarrollar acciones óptimas de educación patrimonial. En este sentido, la lista es también muy extensa y va desde profesiones directamente relacionadas con la primera parte del binomio, la educación, a otras más vinculadas con el segundo elemento de la pareja, el patrimonio. Así, los profesionales susceptibles de recibir herramientas y nociones para

desarrollar experiencias de educación patrimonial se encuentran, fundamentalmente, entre los siguientes grupos:

- Maestros y profesores. A este gremio profesional se puede incorporar la formación en educación patrimonial a través de cursos de formación continua, posgrados, másteres especializados, etc.
- Estudiantes de magisterio. En este caso, la educación patrimonial debería estar incluida como materia en los grados y posgrados de las facultades de educación; es más, debería abogarse por impartir una educación inter-transdisciplinar que incluyera las distintas materias y disciplinas a través de la educación del patrimonio (Jové, Llonch, Bonastra, 2015).
- Educadores de museos y otros espacios patrimoniales. A este grupo de profesionales se les debe introducir la disciplina de educación patrimonial, como en el caso del colectivo de maestros y profesores en activo, a través de cursos de formación continua, posgrados, másteres especializado, etc.
- Guías turísticos y personal de turismo de oficinas turística, etc. También en este caso debería incluirse la educación patrimonial en los cursos de habilitación de título de guías, además de en otros cursos de formación continua, posgrados, másteres especializados.

Por tanto, si bien como ya hemos dicho hay que fomentar la educación patrimonial del conjunto de la sociedad, es imprescindible incluirla en la formación de aquellos que exponencialmente la pueden desarrollar en muchas más personas. Solo de esta manera, por un efecto de multiplicación exponencial, podrá ser educada un conjunto amplio y generalizado de la sociedad. Y para ello tienen un papel fundamental los espacios de diálogo, debate y formación como congresos, seminarios, jornadas formativas, materias transversales de la universidades, etc., tanto a nivel local, como nacional e internacional, pero reivindicando de manera muy especial el ámbito local.

Solo así educaremos ciudadanos y no programaremos robots. Solo así acabará siendo la propia sociedad quien dote de valor de contemporaneidad a los elementos patrimoniales (Santacana, 2015). Solo de este modo se podrá llegar a invertir la tendencia de que sea el poder quien escoja qué enseñar y qué conocer y aprender y poder llegar a otorgar ese poder de elección a la ciudadanía (Barca, Solé, Pinto, López, Martínez, Sabaté, 2015).

Referencias bibliográficas y webgrafía

- Ajuntament de Barcelona. La casa de Maternitat i Expòsits de les Corts. Recuperado el 2 de abril, de [http://w110.bcn.cat/ArxiuMunicipal/Continguts/Documents/Fitxers/Material%20Didactic%20La%20Maternitat%20\(part1\).pdf](http://w110.bcn.cat/ArxiuMunicipal/Continguts/Documents/Fitxers/Material%20Didactic%20La%20Maternitat%20(part1).pdf)
- Armengou, M.; Belis, R. (2015). *Els internats de la por* [TV3]. Espanya. Recuperado el 4 de mayo de 2015, de <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/sense-ficcio/els-internats-de-la-por/video/5510334/>
- Barca, I.; Solé, G.; Pinto, H.; López, R. ; Martínez, T. y Sabaté, M. (2015). Educação histórica e educação patrimonial - novos desafios. In Glória Solé (Coord.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (pp. 53-75). Braga: CIEd, Universidade do Minho (Ebook).
- Calaf, R.; Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. En R. Huerta y R. De la Calle (coords.), *Espacios estimulantes, museos y educación artística*, 67-89. Valencia: Universidad de Valencia.
- Coma, L.; Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage*. Gijón: Trea.
- Diputació de Barcelona. Breu història del recinte de Maternitat. Recuperado el 2 de abril, de http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=a7d43257-a496-4656-a072-46a78513f124&groupId=94831
- España. Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5, pp. 1016-1036. Recuperado el 9 de mayo de 2015, de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420. Recuperado el 9 de mayo de 2015, de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31.

- Fontal, O. (coord.). (2012). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Gómez, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *Educación artística revista de investigación*, 2, 108-112.
- Jové, G.; Llonch, N.; Bonastra, Q. (2015). (Inter)(Trans)disciplinariedad en formación de maestros. AULA. De *Innovación Educativa*, 239, pp. 16-22.
- Llonch, N.; Martín, C. (en prensa). *Los códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar en las aulas*. Actas del I Congreso Intenacional de Patrimonio y Educación, del 22 al 24 de mayo de 2014, Granada.
- Llonch, N.; Martín, C. (2014). *Los códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar en las aulas*. Preactas del I Congreso Intenacional de Patrimonio y Educación, del 22 al 24 de mayo de 2014, Granada. Recuperado el 9 de mayo de 2015, de http://www.patrimonioyeducacion.com/images/enseanza_y_patrimonio-estado_de_la_cuestion.pdf
- Prats, L. (2005). *Concepto y gestión del patrimonio local*. *Cuadernos de antropología social*, 21, 17-35. Recuperado el 20 de marzo de 2015, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n21/n21a02.pdf>
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. In Glória Solé (Coord.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (pp. 17-34). Braga: CIEd, Universidade do Minho (Ebook).
- Santacana, J.; Coma, L. (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Santacana, J.; López, V. (2015). Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva. Gijón: Trea.
- Tribó, G. (coord.) (2008). *El Campus Mundet. Un entorn per descobrir*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Tribó, G.; Besolí, A.; Monfort, A.; Ollé, M. (2009). *La Memòria Històrica del Campus Mundet. Quaderns d'Anàlisi* 26.



Educação histórica e educação patrimonial - novos desafios

Isabel Barca; Glória Solé; Helena Pinto; Ramón Lopez Facal; Tània Martín Gil & Miquel Sabaté

Educação histórica e educação patrimonial- novos desafios

Isabel Barca; Glória Solé; Helena Pinto; Ramón Lopez Facal; Tània Martín Gil

& Miquel Sabaté

Resumo

O alargamento conceptual do património tem sido acompanhado, nos últimos anos, por uma diversificação das formas de difusão patrimonial e de procedimentos metodológicos no âmbito educativo, ao nível formal – ligada aos currículos escolares e educação regulada –, não formal e até informal, aproveitando os contributos e horizontes abertos pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Nesta mesa-redonda discute-se a investigação no âmbito da educação patrimonial, nomeadamente a desenvolvida nas áreas da Educação em História e outras Ciências Sociais, e da Educação em museus e sítios. Analisa-se a possibilidade de consolidação de linhas de pesquisa que cruzem os contributos inovadores destas abordagens, quer do ponto de vista das reflexões teóricas e epistemológicas, quer das experiências educativas que propõem. Os palestrantes debruçam-se sobre esta problemática partindo das seguintes questões:

- Como se relacionam os conceitos de património e de educação?
- Em que medida a Educação Patrimonial é um território disciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar?
- Quais os contributos da Educação Patrimonial em termos de natureza da experiência educativa (formal, não formal e informal)?
- Que linhas de investigação/inação considera emergentes/relevantes em Educação Patrimonial e sua relação com a Educação Histórica?

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Educação Histórica; Educação em Museus; Educação formal; não formal e informal

Introdução

Glória Solé
(CIEd, UMinho)

As alterações no entendimento do conceito de “património” e do próprio 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 (Solé, 2014). O alargamento conceptual do património tem sido acompanhado, nos últimos anos, por uma diversificação das formas de difusão patrimonial e de procedimentos metodológicos no âmbito educativo, ao nível formal – ligada aos currículos escolares e educação regulada –, não formal e até informal, aproveitando os contributos e horizontes abertos pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A relação entre Património e Educação é óbvia e cada vez mais presente, quer no meio escolar, como nas várias instituições que visam divulgar, promover e preservar o património (museus, sítios arqueológicos, núcleos museológicos, etc.), quer pelos vários agentes promotores do património, como sejam as autarquias, o turismo, que procuram aliar fatores económicos, culturais, sociais, mas também políticos.

As recentes investigações em Educação Histórica têm evidenciado uma valorização crescente em temáticas do património e na promoção de “literacia patrimonial”, o que tem contribuído para uma afirmação da Educação Patrimonial como área de investigação. Em termos metodológicos o contacto com fontes patrimoniais contribui para fomentar a Consciência Histórica e Patrimonial (Pinto, 2011).

Para além da educação outros conceitos se interligam com o de património, nomeadamente a memória e a identidade, conceitos inseparáveis, que dependem uma da outra. Estudiosos destes assuntos defendem que há mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva, através do património (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 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). Um outro conceito, que alguns autores invocam, é o de consciência histórica, que para David Lowenthal é usado como sinónimo de “memória colectiva”, isto na perspectiva de Seixas (2004). O filósofo Rüsen (2007) afirma não ser fácil distinguir estes dois conceitos, o de “memória histórica” e “consciência histórica” mas aponta algumas diferenças, embora estas distinções não sejam lineares, pois ambas apresentam e representam o passado: a) a memória é mais ligada a princípios práticos que norteiam a mente humana a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e mediada na consciência histórica; c) a memória tem mais a ver com a imaginação, enquanto que a consciência histórica está relacionada com a cognição; d) o passado está preso à memória, enquanto a consciência histórica aponta para o futuro. No entanto, o autor reforça a ideia que "A consciência histórica é uma forma específica de memória histórica" (p, 17).

Este capítulo resulta do contributo de vários investigadores nacionais e internacionais, que participaram na Mesa Redonda “Educação histórica e Educação patrimonial- novos desafios” no II Seminário Internacional de Educação Histórica, em que discutiram muitos destes conceitos e debateram sobre a investigação no âmbito da Educação Patrimonial, desenvolvida nas áreas da Educação em História e outras Ciências Sociais, e da Educação em museus e sítios.

A Mesa Redonda teve como eixo temático de discussão “Educação História e Educação Patrimonial- novos desafios”, partindo das seguintes questões:

- Como se relacionam os conceitos de património e de educação?
- Em que medida a Educação Patrimonial é um território disciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar?
- Quais os contributos da Educação Patrimonial em termos de natureza da experiência educativa (formal, não formal e informal)?
- Que linhas de investigação/ inovação considera emergentes/relevantes em Educação Patrimonial e sua relação com a Educação Histórica?

O capítulo abre com o contributo do investigador Ramón López Facal, da Universidade de Santiago de Compostela, que problematiza a relevância da Educação Patrimonial para a construção de identidades democráticas na sociedade atual, onde valores como o de cidadania, democracia,

identidade são fundamentais. A educação patrimonial, na sua perspetiva, contribuí para formar cidadãos informados, críticos e interventivos, com uma identidade individual e social, expressa numa identidade cívica, que se vai formando ao longo da vida.

Tânia Martínéz docente da Universidade de Barcelona, no seu contributo de discussão reforça esta relação entre Educação Patrimonial e construção de identidades. Destaca como inerente ao processo de construção da identidade, o contributo da História, da Cultura e do Património. Questiona não a eficácia do património como factor de identidade, mas sim a sua capacidade para educar. Procura clarificar esta relação entre património, identidade e educação, bem como a relação entre memória, identidade e património. Sobressai, no seus argumentos, a ideia que educar com o património é educar na diferença, o respeito pelos outros e pela diversidade humana.

Isabel Barca, investigadora da Universidade do Minho, por sua vez, realça a ideia de humanismo, que pode e deve ser promovida pela Educação Patrimonial, pela apreciação, mas acima de tudo pela interpretação e reflexão do património em diversos contextos formais, não formais ou informais, que permite reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade da criação humana. Esta perspetiva, segundo a investigadora, visa problematizar os significados da identidade coletiva, favorecer a consciência histórica e social, e contribuir para reconhecer a diversidade intercultural e transcultural.

Helena Pinto, doutorada e investigadora, tem-se dedicado à investigação em Educação Patrimonial desenvolvida na perspetiva da Educação Histórica. Apresenta-nos neste capítulo alguns contributos do seu estudo empírico com alunos, em contexto formal, através de atividades desafiadoras de contacto direto com fontes patrimoniais locais (Guimarães). Procurou averiguar como os alunos pensam e refletem historicamente.

Miguel Sabaté, Técnico do Museu de Lleida, finaliza o capítulo com um contributo em Educação Patrimonial em museus (contexto não formal), destacando o papel do museu como instituição patrimonial e agente de promoção do património, direcionado para diversos públicos.

Educación patrimonial y construcción de identidades democráticas

Ramón López Facal

(Universidade de Santiago de Compostela)

En las sociedades democráticas contemporáneas la finalidad última de la educación en los niveles básicos y obligatorios es siempre cívica. Se trata de formar ciudadanos capaces de gestionar su vida en comunidad de forma responsable e informada.

La educación patrimonial constituye una dimensión muy relevante para ello. Desde esta perspectiva, si partimos de la necesidad de formar ciudadanos, no cabe una concepción simplemente erudita o historicista del patrimonio, ni podemos limitarlo únicamente al patrimonio material, histórico-artístico. La construcción de la identidad cívica se realiza siempre de manera contextualizada, en un territorio, en un determinado ambiente cultural y social. Las personas construyen su identidad individual y social en diálogo con el contexto en el que viven y en el que los factores inmateriales suelen tener más influencia que los materiales. Por ello no se puede reducir la educación patrimonial al reconocimiento de restos materiales por valiosos que estos sean.

Tampoco puede limitarse únicamente a las prácticas educativas escolares. Las personas adultas seguimos construyendo y reconstruyendo nuestra identidad durante toda la vida en función de factores muy variados como nuevas experiencias, nuevos saberes adquiridos, la asunción de nuevos valores y/o el cuestionamiento crítico de los que habíamos aceptado previamente. En definitiva, por nuevos aprendizajes que modifican la forma de percibir, interpretar y valorar el mundo que nos rodea.

Cualquier territorio puede ser percibido por la gente que vive en él o lo visita, redimensionándolo como patrimonio natural y/o cultural (Liceras, 2003, 2013; Morón, 2013). Pongamos un ejemplo: En una zona rural, bastantes personas no perciben como bien patrimonial algunas construcciones asociadas a duras condiciones de trabajo, como podría ser un viejo molino de agua al que acudían antaño. Pero cuando se produce una intervención informada que pone en valor esa construcción adjetiva o se le da otro uso (como puede ser su transformación en una zona de ocio) se suele modificar esa valoración de la población local y el viejo molino pasa a incorporarse a su percepción del paisaje convirtiéndolo en un elemento relevante para su identidad. Se le otorga un valor patrimonial en tanto que se percibe como una herencia valiosa del pasado que merece la pena conservar.

Por eso entendemos la educación patrimonial como una herramienta para la construcción de la identidad y la convivencia. La valoración de lo que consideramos patrimonio tiene una dimensión

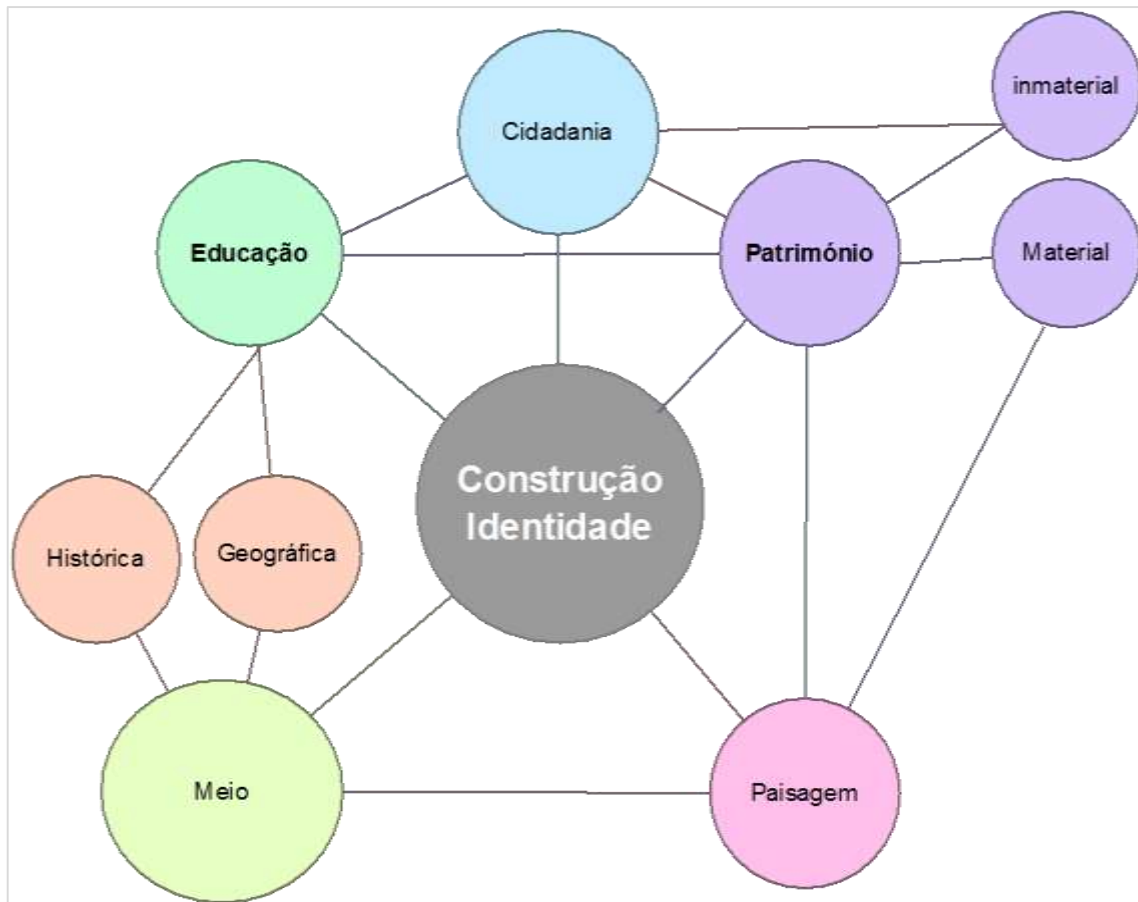
ética. Aprender a valorar el patrimonio natural, por poner un ejemplo, permite desarrollar una experiencia estética individual pero desde el punto de vista social es mucho más relevante que nos mueva a implicarnos en su conservación, que es un acto de solidaridad con las generaciones futuras. El paisaje tiene que superar una tradición que consideraba su enseñanza en función del prestigio, o, en un estadio intermedio por su valoración estética o histórica, para adquirir una dimensión simbólico-identitaria en armonía con la comprensión y respeto tanto por la diversidad espacial y cultural como por las identidades ajenas.

La percepción patrimonial del paisaje, cuando integra elementos materiales, naturales o contruidos con los inmateriales facilita la identificación de la gente con el medio en el que desarrolla su vida.

Los conocimientos científicos (históricos, geográficos, o de otras áreas de conocimiento) que se relacionen con el medio y se utilicen para interpretarlo hacen que la percepción del paisaje trascienda a los valores estéticos y afectivos, para convertirse en conocimiento informado. Con ello la construcción de una determinada identidad con base territorial puede superar las viejas interpretaciones irracionales, de origen romántico, que las justifican como esencias inmutables a lo largo del tiempo y no como procesos constructivos en los que son las personas quienes tienen la responsabilidad de preservar o modificar los paisajes heredados.

Los procesos identitarios suelen incorporar algunas referencias que han adquirido un enorme valor simbólico, por los motivos que sean: una catedral un castillo, un palacio, un accidente geográfico singular, etc. Pero suelen prestar poca atención a los territorios de la vida cotidiana (De Nardi, 2010) en los que los elementos singulares relevantes pueden ser escasos, pero que en conjunto son de gran interés porque podemos ver en ellos rasgos específicos que no están presentes en otros lugares y rasgos similares que nos permiten compararlos o relacionarlos con otros. Tiene además una enorme potencialidad didáctica porque es el recurso más próximo para que los escolares puedan aprender a apropiarse del medio e iniciar un proceso de identificación con su entorno para convertirse en ciudadanos conscientes e informados en una sociedad democrática.

Estas ideas tratamos de sintetizarlas en el siguiente esquema:



Fonte: Elaboração de Ramón López Facal, 2015

La educación patrimonial y la construcción de identidades

Tània Martínez Gil

(Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Barcelona)

Historia, cultura, patrimonio e identidad, ¿una relación educativa?

La enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial de la Historia, por su componente ideológico, ha sido frecuentemente objeto de debate político. En este debate los planteamientos identitarios suelen poseer una especial relevancia, dado que fundamentan las tesis nacionales de los estados. Al mismo tiempo, para dar fuerza a una Didáctica de la Historia basada en estas tesis, es necesario recurrir al patrimonio histórico y cultural, puesto que éste, suele poseer una carga emocional eficaz

(Santacana & Martinez, 2013). El problema que se suele plantear en todos estos casos, no es tanto la eficacia del patrimonio como factor identitario, ya que ciertamente lo es, sino su capacidad para educar. La pregunta clave es: ¿educa el patrimonio identitario o por el contrario deseduca y fomenta el conflicto?

Abordamos a continuación los diferentes conceptos y la relación que se genera entre ellos entendiendo la educación como nexo importante. El patrimonio cultural es lo que podríamos denominar la parte visible de la cultura; es como un gran iceberg del que emerge una pequeña parte y sin embargo, la mayor parte está sumergido. Cuando se analizan los elementos patrimoniales identitarios de los pueblos se comprende rápidamente el potencial que hay debajo, por ello, cabe interrogarnos sobre qué papel ha tenido y tiene el patrimonio de los pueblos ante el fenómeno identitario.

La identidad puede definirse de muchas formas, desde identidad cultural a identidad política, social o nacional; en todo caso es un sentimiento que implica compartir algo, normalmente valores, creencias, lengua, sangre, tradición, leyes, costumbres o territorio. Es evidente que la identidad cultural suele ser mucho más profunda que la identidad política o nacional; la cultura, que es la base de todas las formas identitarias, entendida en el sentido antropológico (Taylor, 1981). Por lo tanto, lo primero que compartimos los humanos es la cultura de nuestro grupo, que podemos identificar con la tribu, la patria, la raza la lengua y un sinfín de conceptos. Ella nos proporciona la base de nuestra primera y fundamental identidad. Y la memoria colectiva es la que refuerza nuestros lazos de identidad. Pero, ¿cómo se materializa esta memoria colectiva? Uno de los receptáculos de la memoria de los pueblos es la historia y el patrimonio común que se le suele asociar.

Por ello es importante darse cuenta que sin memoria dejamos de ser humanos; para nosotros, la pérdida de la memoria es una enfermedad grave que nos despersonaliza; no sabemos quiénes somos. Y es que lo que tenemos de humano es lo que recordamos de nosotros mismos. Nuestras vidas son un conjunto acumulativo y selectivo de recuerdos (Hernandez & Santacana, 2009). Ciertamente, para ayudar a recuperar la memoria perdida, el patrimonio -ya sea material o inmaterial- constituye un elemento valioso contra lo que podríamos denominar un alzhéimer cultural, que nos despersonaliza y nos aleja de toda identidad. Y muchos de los elementos y manifestaciones patrimoniales que nos rodean proceden del pasado y nos sobrevivirán en el futuro, ya que siguiendo las palabras de Ruskin (1987) entendemos patrimonio como un bien que no es nuestro, sino de quienes los construyeron y de las generaciones futuras a quienes debemos legárselo.

Esta relación entre memoria, identidad y patrimonio ha sido la causa de que se hayan escrito capítulos trágicos en la historia de los pueblos; en las guerras y conflictos del pasado y probablemente

del futuro, al enemigo vencido se le roba, saquea y se le destruye todo aquello que le pueda conferir personalidad e identidad, es decir su patrimonio. Y no hay que viajar en el tiempo para encontrar estas situaciones, ¿pues qué objetivos había detrás de la destrucción de los Budas de Bamiyan a manos de los Talibanes o la destrucción paulatina de la ciudad de Palmira en Siria? El patrimonio pues es un símbolo visible y material de símbolos e identidades colectivas.

Educar con el patrimonio es educar en la diferencia

Cuando el patrimonio identitario se fundamenta en el respeto por el otro, en el orgullo legítimo de la obra individual o colectiva de un grupo humano y cuando emite valores positivos, forma parte de las herramientas de la educación. De la misma manera, cuando el contexto en el que se utiliza el patrimonio no permite su manipulación; cuando el mensaje es nítido y claro se está ante un patrimonio válido para educar. E incluso, cuando un elemento patrimonial ha surgido de un pasado oscuro, como los campos de concentración, puede convertirse en educativo según el contexto y el objetivo en el que se utilice.

Por ello, el fenómeno identitario, generador de patrimonio, es inherente a la propia cultura. Cualquier grupo humano con una cierta conciencia de su “particularidad” necesita visibilizarse, es decir, salir a escena, mostrando aquello que cree que le diferencia. Algunas comunidades exhiben los signos de su condición diferenciada de forma permanente; a veces es mediante la indumentaria, las señales “confesionales”, los uniformes, los hábitos religiosos, detalles sobre su adscripción social, los “argots” idiomáticos o incluso los propios idiomas, etc. Todo esto no es otra cosa que variantes de la voluntad de diferenciación.

Hay otros grupos humanos que manifiestan su identidad mediante escenificaciones públicas que suelen ser cíclicas. Es una especie de necesidad de auto celebración. No es necesario decir que estas manifestaciones públicas de “etnicidad” o de identidad son el motor para crear el rico y variado patrimonio inmaterial. Mediante todas estas formas, ciertamente variadas, las comunidades y los grupos humanos exteriorizan la propia identidad. Sin embargo sería un error creer que exteriorizan todos estos rasgos diferenciales porque su cultura es diferente; la realidad puede ser a la inversa: adoptamos rasgos singulares diferenciados porque previamente hemos optado por la diferencia; son los mecanismos de diversificación los que provocan la búsqueda de indicadores que proporcionen un cierto contenido a esta diferenciación de un grupo humano con respecto a los demás. A partir de

aquí, el contenido de esta diversificación puede incluso llegar a ser arbitrario, o como explica Hobsbawm (1962) sencillamente inventado. Es como un espejismo identitario, que utiliza todo tipo de estrategias para obtener legitimidad; y estas justificaciones pueden ser históricas, religiosas, económicas, lingüísticas, vindicativas o simplemente mitos. En todo caso, aun cuando la identidad es algo muy impreciso, que puede utilizar un concepto u otro, según las circunstancias, es también indispensable, ya que todos los grupos humanos necesitan tenerla y, en todo caso, siempre generan un rico patrimonio, ya sea material o inmaterial, base de la diversidad humana.

Educação patrimonial e consciência intercultural

Isabel Barca
(CIEd, UMinho)

A expressão “Educação Patrimonial” implica assumir a necessidade de desenvolvimento de uma ‘literacia patrimonial’ - em espaços escolares, museológicos e em muitos outros – que permita a cada um de nós entender os vestígios do passado para além da simples contemplação acrítica. Como Danto (1965) fez notar, perante uma obra de arte (ou de outro tipo) cada sujeito poderá reagir de formas diversas, e para tal contribuem as suas experiências culturais. A principal finalidade da Educação Patrimonial será, pois, fornecer evidência sobre o mundo de forma a contribuir para a fruição esclarecida do sentido da evolução humana e natural através dos vestígios do passado observados no presente.

A ligação entre Património e Educação, nomeadamente em Educação Histórica (sem desvalorizar outras perspectivas), surge assim óbvia e consensual. Não é por acaso que os currículos escolares, os planos de instituições patrimoniais e as programações ou projetos de vários outros agentes educativos (autarquias, turismo, etc.) apontam para tais ligações, embora na prática a inclusão efetiva da Educação Patrimonial pertença sobretudo ao dinamismo de alguns sujeitos dentro de qualquer uma dessas instituições.

Há também que problematizar em que perspectivas interessa estabelecer tais ligações uma vez que, na era da globalização, não basta realçar o património que é ‘nosso’ numa visão de identidade exclusiva. Uma obra de arte ou mesmo uma memória mais modesta de um passado que se

revela pessoalmente significativo induz uma carga emocional que importa considerar e valorizar (Santacana, 2015). Mas essa emoção que os vestígios patrimoniais convocam tem de ser combinada com uma análise racional alimentada por um sentido de humanismo intercultural, e que se inscreve na matriz conceptual de uma consciência histórica ontogenética, tal como Rüsen (2001) tem discutido. Nesta perspectiva a carga emocional, que é genuína no ser humano, pode servir de motor para a apreciação do património enquanto expressão da criação humana na sua diversidade. Sendo assim, uma fruição e compreensão avançada do mundo humano e social, com base no que esse mundo nos revela, envolve não só a consideração do património específico no seu meio cultural próprio (o 'nosso' é quase sempre mais significativo pela emoção que carrega) como também a valorização da diversidade transcultural e a apreciação das realizações e dos espaços de outras culturas e ambientes. Em suma, o estabelecimento de relações conceptuais entre diversas manifestações socioculturais e geográficas ajuda a formar um sentido humano plural e global sobre a existência, contrariando uma atitude mais simplista e tradicional.

Por meio da interpretação de vestígios (sejam estas manifestações materiais ou imateriais) em qualquer lugar, enquanto fontes de compreensão do que os seres humanos pensavam e faziam no passado, o presente pode ser melhor entendido, as decisões melhor concretizadas e o futuro projetado de forma mais realista e flexível – até mesmo quanto a modos de preservação do património. É nesta perspectiva que a reflexão sobre os legados do passado favorece uma consciência histórica e social mais avançada e abre caminho para a problematização dos diversos significados e posições de identidade coletiva. Em qualquer ser humano, esta poderá apresentar múltiplas 'camadas' não conflituantes entre si – desde as mais próximas e restritas (identidade familiar, local, profissional) até às mais abrangentes (intercultural, humana, ecológica...).

Segundo esta abordagem do Património, no plano da Educação formal e não formal os jovens podem e devem envolver-se ativamente num processo de construção das suas identidades individuais e coletivas numa perspectiva de diálogo intercultural e humanista, respeitando os valores patrimoniais de outros povos, lugares e culturas mas sem abdicar das suas próprias. Esta proposta está bem patente no princípio introdutório do website da UNESCO sobre Património Mundial:

“What makes the concept of World Heritage exceptional is its universal application. World Heritage sites belong to all the peoples of the world, irrespective of the territory on which they are located”. (<http://whc.unesco.org>)

É neste sentido que se tem desenvolvido um frutuoso manancial de pesquisas sobre Património e Educação, nomeadamente na área da Educação Histórica em Portugal com estudos como os de Helena Pinto, com professores e jovens do 3º ciclo e do ensino secundário e os de Glória Solé, com crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

Articulando Património e Educação: os contributos da Educação Patrimonial

Helena Pinto

(CITCEM)

Temos assistido a um crescente interesse pela preservação e divulgação do Património, seja ele material ou imaterial, cultural ou natural. Esta temática tem originado diversos debates e intervenções a nível internacional e nacional, mas também a nível regional e local, numa época em que o fenómeno da globalização desencadeia, por contraste, atitudes de valorização do que é identitário das comunidades. Este interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se, hoje, a abordagens ambientalistas e ao intangível, e os indícios dessa importância crescente manifestam-se em campos muito heterogéneos – reabilitação de bairros antigos, reutilização de monumentos históricos e de edifícios industriais ou rurais, preservação de conhecimentos artesanais ou costumes locais, proteção de modos de vida ou de lugares em risco de desaparecimento –, numa tentativa de encontrar os traços distintivos, as identidades.

A par das instituições de educação formal, é hoje reconhecida a importância da utilização dos museus e sítios patrimoniais, como espaços e recursos educativos. Os bens culturais propiciam a construção de projetos na área do Património, estimulando o envolvimento ativo dos jovens, pois permitem a experiência única do contacto direto, vivencial, com o património e a sua “leitura”.

Para além do seu papel como guardião de património, o Museu pode constituir um ambiente de aprendizagem de enorme potencial, permitindo o uso dos objetos como fontes históricas e a sua interpretação como evidências do passado. Assim, este enquadra-se no que se designa por educação não formal: atividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos com o fim de atingir objetivos educativos definidos, em contraposição com a educação formal, equivalente ao ensino oficial regulamentado e sistemático.

A investigação em educação tem afirmado a possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e dos jovens, nomeadamente da noção de temporalidade histórica, por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material (Cooper, 2004; Cainelli, 2006; Chapman, 2006; Nakou, 2003; Estepa e Cuenca, 2006; Schmidt e Garcia, 2007; Pinto, 2011; Pinto e Barca, 2012) e do professor (Levstik, 2000). Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que 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), facilitando a compreensão da evidência histórica.

No campo específico do ensino e aprendizagem da História, o contacto direto com as fontes patrimoniais é um recurso – embora não o único – para elaborar e implementar estratégias educativas. A sua área de interesse estende-se também a contextos não formais de ensino e aprendizagem: interessa conhecer como os sujeitos aprendem metodologias e conceitos históricos, nos mais diversos contextos e com diversas técnicas (Pinto, 2011). Nakou (2003) lembra que os museus podem oferecer um ambiente educativo privilegiado para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, estimulando o pensamento histórico dos alunos, uma vez que se rodeiam de fontes materiais enquanto evidência da vida de uma comunidade humana no passado. Enquanto no ambiente escolar as crianças tendem a reproduzir acriticamente a informação, no museu as crianças parecem ‘ver’ os objetos em termos históricos.

A Educação Patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo – através de um ‘clube do património’, por exemplo –, e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Por outro lado, os resultados de alguns estudos centrados no meio local e de diversos encontros académicos ou profissionais (Barca, 2003) têm vindo a mostrar a importância da educação patrimonial nas experiências de aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo.

Os currículos tradicionais concentravam-se excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada; as “fontes primárias” eram apenas usadas ocasionalmente para estimular a curiosidade, o interesse, e mesmo admiração, ou para ilustrar casos particulares. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas da disciplina de História, 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 (Pinto, 2011). Ao nível da educação formal, para se promover uma Educação Patrimonial sistemática e fundamentada, é essencial:

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

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História 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 (Figuras 1 e 2).



Fig.1



Fig.2

Figuras 1 e 2 - Atividade de educação patrimonial com alunos do AEVST – Clube do Património – Guimarães, Portugal.

(Fonte: autora)

Estudos realizados em contexto, nomeadamente no centro histórico de Guimarães (Pinto, 2003, 2011) revelaram que a expressão do pensamento histórico acerca das evidências do património “descoberto” parece relacionar-se não só com as suas aptidões pessoais dos jovens, mas também

com as condições específicas da metodologia utilizada – o contacto direto com o património possibilitou aos intervenientes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar, do meio local, ou do contacto com os média, e alguns participantes parecem revelar consciência disso, quando constatarem nunca ter 'olhado' verdadeiramente para muitos detalhes do centro histórico.

Sustentando-se na investigação já existente em Educação Histórica, assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, este tipo de estudos requer também uma fundamentação em metodologias qualitativas de investigação, que permita o desenvolvimento sistemático da pesquisa de modo a relacionar Educação Histórica e Educação Patrimonial. Neste âmbito, um estudo desenvolvido em situação de contacto direto com fontes patrimoniais poderá permitir a explicitação dos princípios que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem de História, em especial quanto à possibilidade de novas formas de abordagem educativa relacionadas com a utilização do património cultural como evidência em Educação Histórica e que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2004, Seixas & Clark) e patrimonial (Pinto, 2011).

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio (Pinto, 2011). Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo.

Educação em museus e sítios / La educación patrimonial

Miquel Sabaté Navarro

Museu de Lleida, Espanha

La consecución de un buen proyecto educativo museo abierto a la comunidad debe basarse en el establecimiento de los mecanismos que lo hagan permeable a la sociedad que lo acoge y sostiene. El museo o institución patrimonial ha de partir de la base que si quiere tener éxito con su misión ha de desarrollar la capacidad de “tejer” una red de públicos concéntrica, comenzar por consolidar

el entorno más próximo para que sientan el museo como algo propio, generando un sentimiento de orgullo y de identidad que ayude a proyectarlo y singularizarlo con la participación de la comunidad.

¿Qué requisitos debe reunir la institución que pretenda ser un espacio abierto y receptivo a las inquietudes y necesidades de los públicos que lo visitan?

Partimos de la premisa de que todos los museos no son iguales y que no podemos afrontar la estrategia para atraer públicos de la misma manera, pero lo que si voy a hacer es aportar algunas ideas para desarrollar la poción mágica para conseguirlo. Algunos de los ingredientes varían según las características históricas, socioculturales y económicas de la región del mundo en la que se ubicara el museo en cuestión. En la actualidad, los museos tienden a mezclar contenidos etnológicos con los históricos y arqueológicos, por lo que cada vez resulta más difícil clasificarlos y etiquetarlos desde un punto de vista disciplinario (Alcalde, G.; Boya, J. & Roigé, X., 2010, p.152).

Partimos de la premisa que no se puede pretender trabajar de la misma manera en el *British Museum* que en el Museu Diogo de Sousa, en el Museo Thyssen-Bornemisza que en el Museu de Lleida o pretender que el Museo *Guggenheim* de Bilbao trabaje con los mismos objetivos que el Monasterio de los Jerónimos de Belém. Pero lo que si podemos proponer son una metodologías de trabajo adaptadas al medio, a las colecciones y a la características propias de cada institución.

Entonces, ¿cuál debe de ser el punto de partida de cualquier proyecto museístico para que sea sostenible en el tiempo? Presuponiendo la existencia de una colección mínimamente digna, el conseguir que por diferentes mecanismos, la comunidad que lo acoge (barrio, municipio, territorio) se identifique desde el primer momento con los diferentes aspectos de la filosofía del proyecto: su lógica, su razón de ser, los beneficios que puede aportar a la comunidad, el patrimonio que conserva y como ésta puede participar en su consolidación, difusión y potenciación local, regional e internacional.

Fernando Hernández (2011)⁵ considera que podemos encontramos tres relatos básicos a propósito de la relación entre lo educativo, lo artístico o cultural y lo institucional:

- El primero es esencialmente populista y pasa del elitismo a la democracia de masas; se trata de que las masas vayan a las instituciones y para ello, hay que introducir mediadores cuya función es imprimir una perspectiva didáctica.

⁵ AAVV "El giro educativo en el estado español" en *Desacuerdos 6 sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español*, editores: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA arte y pensamiento, Sevilla, 2011, p. 280

- El segundo estriba en que no se necesitan mediadores porque es el propio dispositivo discursivo de la exposición el que produce la acción pedagógica. La idea es que “no hay que popularizar”, puesto que el nivel baja y para educar habría que subirlo mediante propuestas que le cuesten esfuerzo al público.
- El tercero intenta configurar una experiencia de colaboración en la que los sujetos sean realmente agentes de construcción de cultura, y no solo receptores; la cuestión sería “qué podemos hacer juntos”, en lugar de “qué vamos a hacer por ti”.

Creo que el momento actual demanda una verdadera democratización de la cultura y en consecuencia, debemos postularnos por la tercera opción planteada. Cualquier estrategia diseñada por el museo para conseguir la participación de la sociedad, debe centrarse en procesos participativos que faciliten el diálogo entre las personas y los objetos.

Por lo tanto el primer paso consiste en saber cómo llegar a la institución museística para realizar una primera visita, una vez en el museo si superamos esta primera prueba y el itinerario propuesto le permite descubrir progresivamente las posibilidades que éste le puede ofrecer, seguramente el visitante volverá ya sea solo o acompañado. La primera experiencia es clave para que se produzca o no la segunda fase del proceso: la frecuentación.

Si el visitante no se ha sentido cómodo, ni bien acogido ni le hemos ofrecido la oportunidad de descubrir nuevas experiencias que le satisfagan, difícilmente volverá a visitarnos.⁶ Si por el contrario, la visita ha sido de su agrado, es muy probable que vuelva a visitarnos acompañado de amigos, familiares y conocidos ampliando así nuestra red de públicos y sintiéndose parte del museo y pueda empezar a interesarse por la oferta de actividades programadas: visitas guiadas, talleres, exposiciones temporales, conferencias... Pasando de visitante frecuente a participativo. Puede que algunos de los asistentes consideren demasiado simple este planteamiento, pero les podemos asegurar que para muchos gestores de museos es una lección por asimilar.

⁶ Éste es un factor ya apuntado por numerosos autores: las personas que han tenido en el pasado malas experiencias en los museos (por ejemplo: recuerdan las visitas a museos con el colegio) o no han sido socializadas en la niñez en este aspecto, suelen convertirse en adultos no visitantes.

Referências bibliográficas:

- Alcalde, G.; Boya, J. & Roigé, X. (Ed.) (2010). *Museus d'avui. Els nous museus de societat*, ICRPC, Llibres 3, Girona.
- 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. (Org.) (2003). *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, U. Minho.
- 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. (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.
- Danto, A. C. (1965). *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Nardi, A. (2010). "El paisaje como instrumento de intermediación cultural en la escuela", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, p.27-34.
- 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.
- Hernández, FX. & Santacana, J. (2009). Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental. *HERMES. Revista de Museología*, núm.1, pp. 8-20.
- Hobsbawn, E.J. (1962). *The age of revolution Europe, 1789-1848*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- 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: New York University Press.
- Liceras Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Liceras Ruiz, A. (2013). "Didáctica del paisaje", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, p.85-93.

- Morón, M^a C. (2013). “Paisaje y Geografía: una oportunidad para educar en Patrimonio”, J. Estepa (ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Univ. de Huelva publicaciones, Huelva, p. 237-247.
- 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.
- Pinto, H. & Barca, I. (2012b). Portuguese students’ interpretation of heritage sources: a social sciences and history education approach. In *Actas del 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.
- 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: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese doutoral de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Consultado em julho 10, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Rüsen, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília: UniB.
- 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.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp.13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.
- Rüsen, J. (2015). Humanismo Intercultural: ideia e realidade. In M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza & L. Pydd Necchi, *Humanismo e Didática da História: Jörn Rüsen* (pp. 133-152). Curitiba, PR: W. A. Editores.
- Ruskin, J. (1987). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Barcelona: Altafulla.
- Santacana, J. & Martinez, T. (2013) Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teorica desde la historia, *Educatio siglo XXI*, vol. 31, nº1. pp 47-60.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 17-33). Braga:

- Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4] link: <http://hdl.handle.net/1822/31352>
- 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.
- Seixas, P. (2004) (Ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Solé, G. (2014). O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos* (pp.95-124). Braga: Cied, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4] link : <http://hdl.handle.net/1822/31352>
- Tylor, E.(1981). *Cultura Primitiva*. Madrid: Ayuso.
- World Heritage Centre < World Heritage Centre>. disponível em <http://whc.unesco.org>. Consultado em 31.12.2015.



Parte II

Educação em museus e sítios



Educar públicos adultos e seniores no museu: um projeto inclusivo e de promoção do envelhecimento ativo

Carla Jesus & Júlia Andrade

Educar públicos adultos e seniores no museu: um projeto inclusivo e de promoção do envelhecimento ativo

Carla Jesus

(Mestrado em Educação, Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, UMinho)

Júlia Andrade

(Museu D. Diogo de Sousa)

Resumo

O Museu D. Diogo de Sousa (MDDS) tem vindo a reinventar-se, prestando serviços educativos e formativos através de uma diversidade de atividades, entre elas, exposições, ações de formação, oficinas, visitas, conferências. A sua missão centra-se na promoção de boas práticas e procedimentos museológicos, contribuindo para a sua divulgação junto de entidades terceiras e para a afirmação do museu como agente de desenvolvimento cultural e social da comunidade em que se insere. O projeto nasce no seio do MDDS (Braga), um local interactivo, flexível e interveniente com a comunidade. No âmbito da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, este projeto apresenta à comunidade um museu enquanto espaço de reflexão e discussão e partilha de conhecimentos, tendo em conta as necessidades e interesses culturais e sociais da população. O público-alvo são adultos idosos de Lares, Centros de Dia e Associações culturais e/ou sociais de Braga. Uma vez que o projeto ainda está numa fase embrionária, o objetivo geral é promover nos idosos o sentimento de participação, inclusão, responsabilidade, autonomia e sentido reflexivo através de atividades educativas, recreativas e/ou culturais que estejam ou não ligadas ao estudo arqueológico e às coleções do MDDS.

O projeto é de investigação-acção participativa, e permite-nos recolher os dados junto da realidade social com o objetivo de promover mudanças nessa realidade. É descritivo, onde o mais importante é descrever as realidades e não propriamente quantificar os dados obtidos. As técnicas para a recolha de dados neste tipo de investigação podem, segundo Bogdan & Biklen (1994), ser ao nível qualitativo ou quantitativo, contudo as mais utilizadas são as técnicas qualitativas. As técnicas de recolha de dados serão a observação participante, inquérito por questionário, análise documental, notas de campo.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Comunidade. Museus.

Educating adults and senior public in the museum: inclusive design and active ageing promotion

Carla Jesus

(Master of Education, Adult Education and Community Intervention, University of Minho)

Júlia Andrade

(Museum D. Diogo de Sousa)

Abstract

The museum D. Diogo de Sousa (MDDS) has been reinventing itself by providing educational and training services through a variety of activities, including, exhibitions, training sessions, workshops, visits, conferences. Its mission focuses on promoting good practice and museum procedures, contributing to its dissemination to third parties and to the museum's statement as cultural and social development agent of the community in which it operates. This project comes from within the museum, an interactive and flexible place and intervening with the community. The scope of Adult Education and Community Intervention, this project presents to the community a museum as a space for reflection and discussion and knowledge sharing, bearing in mind, the needs and the cultural and social interests of the population. The target audience are adults and the elderly from several institutions of Braga. Once the project is still at an early stage, the goal is to develop in people a sense of participation, inclusion, responsibility, autonomy and reflective sense through educational, recreational, cultural activities that whether or not related to the archaeological study and museum collections.

This project is a participatory action research and allows us to collect data from the social reality in order to promote changes in this reality. It is descriptive, where the most important is to describe the realities and not properly quantify the obtained data. The techniques for data collection in this type of research may, according Bogdan & Biklen (1994), to be qualitative or quantitative level, but the most used are qualitative techniques. The data collection techniques are participant observation and non-participant, questionnaire survey, document analysis, field notes.

Keywords: Adult Education. Community. Museums

Introdução

Este projeto de investigação e intervenção é desenvolvido em parceria com o Serviço Educativo do Museu. O público-alvo do projeto de estágio é constituído por três grupos de três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) da área de Braga. Com o intuito de atender às expectativas e interesses das pessoas, o plano de atividades do estágio pretende ser um contributo para a continuação do desenvolvimento harmonioso dos adultos e idosos, e ainda, às necessidades do Museu que tem vindo a esforçar-se para abrir as portas a esta faixa etária. A escolha pelo museu como instituição de estágio assentou na opinião que fui consolidando ao longo da minha Licenciatura em Educação e, no meu primeiro ano de Pós-Graduação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Creio que esta é uma organização que pode construir espaços de partilha, de reflexão e de discussão de conhecimentos, sendo este, provavelmente, o ponto mais alto da educação não formal, consequentemente, o trabalho de um Técnico de Educação. Há uma forte aposta no relacionamento direto com a comunidade local, evitando todo e qualquer tipo de discriminação. Assim, os museus passaram há muito tempo de espaços apenas de preservação e contemplação de objetos de valor estético, histórico ou simbólico, para lugares de educação e formação do público. O museu é um espaço de vivência experimental. É um agente de desenvolvimento local que contribui para a democratização e cidadania tornando os públicos mais informados e conscientes da sua construção contínua (autoformação) do saber fazer, saber estar, saber ser e aprender a viver com os outros. Além disso, é num espaço como este, ao serviço da comunidade, que me vejo a trabalhar. De facto, por não ser uma instituição associada ao estereótipo de prestar um serviço meramente assistencialista, ajudou ainda mais na escolha.

O museu abriu as suas portas ao público apenas em 2007, e a partir daí, o serviço educativo começou a apostar na dinamização de atividades educativas para os jovens e crianças das escolas e outros públicos, visto que já tinha espaços para tal. Perante este cenário, pretende-se que as atividades sejam dinamizadas quinzenalmente para os adultos e seniores se deslocarem ao museu. A seleção deste público-alvo prende-se com o facto de já ter tido algumas experiências positivas com este tipo público, tendo sempre presente a ideia de que estes são pessoas que devem e têm o direito de serem acarinhadas, respeitadas e integradas pela sociedade, tendo em atenção as suas histórias de vida. A finalidade deste projeto passa pela promoção do envelhecimento ativo e a devida inclusão social destes indivíduos através de diversas áreas, desde a cognitiva, passando pela física e pela lúdica, entre outras.

Sendo que o termo envelhecimento é-nos seriamente familiar, mas a sua definição é ainda um tanto emaranhada, considerando-se mesmo que se trata de um fenómeno que é visto de forma diferente, conforme as sociedades, as épocas históricas e as respetivas conjunturas teóricas. De acordo com Gonçalves & Oliveira (2011:245) “podemos dizer que o envelhecimento é um processo multifacetado e complexo e, simultaneamente, universal, lento e gradual. Em geral, é associado à passagem dos anos, mas sabe-se hoje que a idade cronológica é apenas um dos critérios a ter em consideração”. Desse modo, todas as atividades que constam do plano vão de encontro às necessidades, interesses, motivações, capacidades e gostos dos sujeitos.

Objetivos gerais:

- Fidelizar o público-alvo.
- Contribuir para o aumento da qualidade de vida e bem-estar dos adultos e dos idosos.
- Educar para a importância do contacto com o património cultural local.
- Promover a convivência intergeracional.
- Integrar os adultos e idosos num processo de educação ao longo da vida.

Objetivos específicos:

- Criar e dinamizar os ateliês.
- Promover as relações interpessoais do público adulto e idoso, proporcionando-lhes o contacto com novas experiências.
- Permitir que os idosos se consciencializem dos comportamentos adequados a um envelhecimento ativo e das atitudes que permitam um posicionamento mais correto para com este processo.
- Sensibilizar os adultos idosos para a importância de bons hábitos culturais e educativos, valorizando as suas capacidades, saberes e experiências.
- Estimular a imaginação, a criatividade e a curiosidade nos adultos e idosos através de atividades no âmbito da expressão artística. De atividades físicas, cognitivas, formativas, entre outras.

- Desenvolver a autoestima e autoconfiança a partir de atividades a nível físico, cognitivo e/ou lúdico.
- Despertar a autonomia e a participação ativa do público para a consciencialização dos diferentes papéis sociais através de atividades formativas e de sensibilização.

Museus e Educação

Com o passar dos tempos, museu passou de um conceito fechado, estático, restrito a elites e centrado na preservação dos objetos do passado para um conceito de museu acessível a todos, que visa um fazer museológico mais participativo e integrado na sociedade e que procura a conjugar a educação, a cultura e o lazer.

Neste trabalho, o conceito de museu que é exposto sustenta-se nas definições de outras instituições análogas, como é o caso dos Estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM – International Council of Museums, 1989⁷) que define museu como

Toda a instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa e expõe para fins de estudo, educação e lazer, evidências materiais do homem e do seu meio ambiente, adquire os mesmos, conserva-os, transmite-os e expõe-nos especialmente com intenções de estudo, de educação e de deleite.

De acordo com a Associação Portuguesa de Museologia (APOM)⁸ os museus são

instituições ao serviço da sociedade, que incorpora, inventaria, conserva, expõe e divulga bens representativos da natureza e do homem, com o objectivo de aumentar o saber, de salvaguardar e desenvolver o património e de educar, no verdadeiro sentido dinâmico de criatividade e cultura.

Grosso modo, também o Instituto Nacional de Estatística (INE)⁹ define o museu como

uma instituição permanente sem fins lucrativos, que faz investigação respeitante aos testemunhos, materiais do homem e do seu meio ambiente, adquire-os, conserva-os e divulga-os para fins de estudo, educação e fruição.

⁷ Icom.pt

⁸ Conclusões do Coloquio APOM, in [http:// apom.páginas.sapo.pt/actividades.htm](http://apom.páginas.sapo.pt/actividades.htm)

⁹ Definição aprovada pelo Conselho Superior de Estatística desde 21 de abril de 1998, in conceitos.ine.pt/pesquisa2asp#M

Quando assim entendido, o museu apresenta-se como um espaço de representação e de construção de significados. Representam o testemunho material da herança cultural histórica das comunidades e assumem o papel de arquivos de memória e da identidade nacional, regional e/ou local. Por isso, a sua função primordial consiste em reunir, conservar e expor para fim de estudo, educação e lazer.

Ao longo dos tempos, os museus, em geral, têm vindo a reinventar-se, a adaptar-se às tendências e às necessidades dos seus utilizadores. A ameaça das novas tecnologias torna-se uma mais-valia. Incrivelmente, os museus têm sido capazes de se adaptar às novas realidades e a tirar partido do digital. Não há ninguém que não os veja como estruturas vitais para a comunidade e que devem ser mantidas a todo e qualquer custo. A reputação destas instituições é praticamente inabalável. Assim, quando pensamos em museus, vem à tona os laços com a comunidade utilizando as tecnologias para providenciar a educação e novas oportunidades de interação através das redes. Por isso, na minha opinião, um dos grandes objetivos destas organizações é o de precisamente fazer-se passar por espaços de reflexão e discussão para se poder partilhar conhecimentos, indo ao encontro das necessidades e interesses culturais e sociais dos cidadãos. E, justamente, este é o ponto alto da educação informal e não formal, conseqüentemente, do trabalho do Técnico de Educação. A prestação de serviços educativos e formativos, através de atividades como exposições, ações de formação, oficinas, apresentação de livros, conferências, entre muitas outras.

Como já referimos anteriormente, os museus eram vistos como locais que serviam para conservar, estudar, comunicar e expor os testemunhos deixados ao longo do tempo. Com efeito, o museu tinha como principal característica ser um símbolo cultural e um indicador de desenvolvimento intelectual da sociedade, exercendo o papel da preservação do legado cultural. Os museus são como espelhos. Refletem as sociedades do passado e do presente, mostrando os progressos e os desenvolvimentos ao longo da história. No contexto de sociedade de informação, o seu papel também passa por ser agente de recursos educativos com alto potencial didático. A evolução dos museus ocorreu para fazer face às necessidades e expectativas das pessoas. Passa a haver uma forte aposta no relacionamento direto com a comunidade local, sendo um espaço aberto ao público. De acordo com Barbosa & Carvalho (2007:314) a recente imagem de museu

assenta no museu interativo, flexível e interveniente, onde a aprendizagem se processa de forma dialogante e duradoura, é um museu que integra ao debate e a mudança de forma construtiva e participada.

Sendo assim, as novas tecnologias possibilitaram ao museu orientar visitas virtuais; permitiram uma maior interação quer com o público, quer com os especialistas, favorecendo a troca de experiências entre os profissionais, bem como a constituição de rede institucionais. É certo que as ações dos museus através da internet poderão ter um maior alcance em termos de público. E aquele museu que souber tirar partido das oportunidades que a internet oferece, como a criação de websites interativos, conseguirá ir mais além das suas fronteiras físicas. Alguns estudos concluem que o uso da web é um meio privilegiado como forma de sensibilização de vários públicos. O público-alvo dos museus está alargado a grupos culturalmente minoritários, terceira idade, pessoas com necessidades educativas especiais, famílias e escolas. Este último grupo é um dos principais destinatários. Na cooperação entre a escola e o museu deve-se estabelecer um programa eficaz e eficiente entre o conteúdo escolar e a herança cultural.

Há uma série de aspectos que podem ser desenvolvidos na criança, desde a imaginação e criatividade ao fomento do crescimento cognitivo, estético e cultural. Permite-lhe igualmente experimentar, jogar, inventar, assimilar informação, dando-lhe a possibilidade de actualizar ou reformular aquisições que tenham sido feitas anteriormente. (Barbosa & Carvalho, 2007:313)

A participação nas atividades dos museus conduz a maior número de aprendizagens, interdisciplinaridade de situações e de experiências, construindo conhecimentos de um modo mais completo, quer seja criança, adulto ou adulto idoso. Atente-se, por exemplo, na obra *Museums and the Education of Adults* editada por Alan Chadwick & Annette Stannett (1995:9) entendendo que um museu parece ser

the only institutions with some educational responsibilities on offer to all age groups simultaneously. In harmony with the concept of lifelong learning, they, too, cater for both formal and informal learning experiences.

Além disso, os autores também referem que o museu “as a community resource, museums have a responsibility to provide educational opportunities for a wider audience than just schools” (Chadwick & Stannett, 1995:73).

Como tal, surgem setores educativos nos museus, com monitores especializados na elaboração de material didático e visitas guiadas, adequando as ações educativas e culturais ao padrão

museológico. São assim criados os Serviços Educativos de Museus que se constituem como pilar da comunicação com o público. É por esta razão que os museus tendem a tornar-se em centros ativos de educação, a funcionar como instrumentos educativos extra-curriculares, como se fossem uma extensão da escola. Logo, a criação de programas educativos deve ser efetuada em ligação com a escola, contribuindo de forma determinante para que os museus cumpram efetivamente a sua função social e educativa – um aspeto muito evidenciado no Seminário Regional da UNESCO em 1958, no Rio de Janeiro, Brasil.

Em Portugal, a relação museu-escola está designada na Lei-Quadro dos Museus, lei nº47/2004 de 19 de Agosto, circunscrevendo no seu 43º artigo¹⁰ que

1. O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das acções de cooperação geral estabelecidas pelo Ministério da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas actividades.

2. A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos.

O grande fundamento por detrás desta abordagem é ver os utentes elementos ativos e participativos no processo. Em princípio, a teoria por detrás dos fundamentos dos museus será o construtivismo, pois, a teoria construtivista prevê que o individuo se constrói e reconstrói com base na sua experiência de vida e fruto de exploração pessoal. A teoria construtivista compreende a aprendizagem como a relação entre sujeito e objeto, sendo que a interação com o ambiente é através dessa manipulação do objeto, permitindo construir o seu próprio conhecimento. Também a teoria de Vigotsky pode fundamentar o trabalho atual destas instituições. A aprendizagem baseada na interação social a partir da observação e da experimentação. Segundo Chadwick & Stannett (1995:98)

Constructivist learning theories, originally developed by Dewey, Vigotsky and others, have shown how people learn by constructing meanings for themselves out of their experiences. Such learning is an active process – the learner needs to do something, to use the senses, to engage with the world. It involves thought, language, a context of existing knowledge and understanding. It is not a mere passive acceptance of something prepackaged and ‘out there’. It follows that museums which are designed to enable varied sensory experiences will become enablers of learning and potentially a rich resource for the educator of adults.

¹⁰ DIÁRIO DA REPÚBLICA – I SÉRIE – A, N.º195 – 19 de Agosto de 2004: 5384

But constructivist theory also sees learning as a social and cultural activity.

Por norma, as pessoas têm interesses e necessidades próprias, e conseqüentemente, essa curiosidade desperta aprendizagens de uma forma natural, porque, o ser humano gosta de aprender segundo um desafio ou estímulo. Ou seja, a sociabilidade também acaba por ser um modo de aprendizagem, quando as pessoas aprendem ouvindo e partilhando ideias.

Em particular, o público adulto e mais idoso é livre e responsável pelos seus atos e cabe a cada qual desenvolver o espírito crítico em comunhão com o meio, uma vez que nenhum de nós é detentor do saber absoluto. A orientação máxima da Educação de Adultos rege-se por a pessoa adulta ser o agente do seu próprio processo educativo, isto é, um indivíduo autónomo que aprende a aprender, aprender a fazer, aprender a estar e aprender a ser, prolongando-se por toda a vida, tendo sempre presente que deverá

abarcar todos os domínios do saber e possibilitar a todo o indivíduo um desenvolvimento pleno da sua personalidade; os processos educativos e de aprendizagem nos quais estão integrados ao longo da vida as crianças, os jovens e os adultos, seja sob que forma for, devem ser considerados como um todo. (Dias, 1982b: 6)

Na Conferência de Nairobi (1976), a UNESCO¹¹ define claramente a Educação de Adultos como

O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.

No que respeita ao fenómeno do envelhecimento, da velhice ou da reforma, estes, continuam ainda a ser alvo de discussão e reflexão. Normalmente associam estes dois conceitos à passagem do

¹¹ UNESCO (1977) Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Conferência Geral da UNESCO. Braga: Universidade do Minho/ Unidade de Educação de Adultos.

tempo, mas como hoje em dia se sabe, a idade cronológica é somente um dos critérios a ter em consideração. Nem tampouco a sua definição é simples. Há um mínimo de consentimento em dizer-se que o “envelhecimento não se processa de igual forma, pois é um processo dinâmico e que supõe a aceitação do facto de que cada um é responsável pela sua própria vida e que esta foi vivenciada diferentemente por cada indivíduo” (Monteiro & Neto, 2008:17). O envelhecimento do ser humano é um processo universal e gradual. De acordo com Assis (2005) trata-se de uma experiência diversificada entre os indivíduos, para a qual aflui uma pluralidade de fatores de ordem genética, biológica, social, ambiental, psicológica e cultural. Como tal, o envelhecimento é mais um fenómeno que convoca a educação de adultos, na medida em que é de esperar que as gerações mais velhas procurem educação, formação, ocupação. Este também é um público a educar, e assim se vê o verdadeiro sentido de uma educação permanente e/ou educação ao longo da vida. O projeto *Educar Públicos Adultos e Seniores* pretende contribuir para fortalecer a ideia de que esta etapa da vida não pode e não deve ser vista como um fim de vida, viabilizando-se ainda a inclusão social deste grupo nas relações da comunidade. A planificação de atividades do tipo sensorial, cognitivo, motor, educativo, formativo, entre outras, assume particular importância, na medida em que a oportunidade do desempenho de tarefas contribui para a formação de uma auto-perceção positiva em relação ao envelhecer. Pois bem, neste projeto partimos do pressuposto que se deve criar ‘casar’ a Educação de Adultos e a Intervenção Comunitária com o lazer, nomeadamente, construindo possibilidades de aprendizagem através do ócio.

O lazer, considerado em sua dimensão de fenómeno humano, possui um importante papel na vida das pessoas em geral, [...] relaciona-se com a existência de museus e o usufruto que se faz no interior destes espaços bem como a experiência a que se é submetido quando em contato com estes locais de trocas simbólicas. (Saura, 2013:96)

Assim, urge conceber um sentimento de comunidade, “na perspectiva de promoção colectiva e de progresso social num quadro comunitário” (Dias, 1982a: 16). Se é verdade que cada indivíduo determina o seu próprio percurso, também é verdade que o faz num meio com os outros, sendo que entre o “processo de educação recíproca e pessoalmente auto-dirigida, poderemos atingir os objectivos marcados à educação de adultos: a plenitude de realização pessoal e a participação plena da comunidade” (Dias, 1982a: 34). O princípio já conhecido de que todos somos educandos e todos somos educadores

desenvolve o conceito de educação comunitária, a designar o processo de desenvolvimento global e harmónico de cada comunidade, ao longo da sua história, a partir da interacção da educação ao longo da vida de cada um dos seus membros. (Dias, 2009: 21).

Em suma, a Educação e a Intervenção Comunitária tornam uma comunidade capaz de resolver os seus problemas, determinando o seu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida, contribuindo para a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida. Posto isto, não é mais do que

uma intervenção baseada na participação da comunidade, ou seja, um processo interactivo de conquista de autonomia por parte das populações que tomando consciência das suas próprias necessidades e rentabilizando as suas capacidades e recursos tomam a iniciativa de um processo de promoção das suas condições de vida. Participar, significa por parte da comunidade: tomada de consciência espontânea e/ou suscitada dos próprios problemas e interesses, compreensão da realidade e das situações-problema, organização, cooperação e responsabilidade, implicação e espírito de iniciativa na resolução dos problemas e promoção da qualidade de vida. Esta participação e co-implicação (envolvimento) da comunidade é entendida como uma variável constante ao longo de todo o projecto de intervenção. (Antunes, 2008: 84-85)

Metodologia

Para a investigação, optou-se pelo formato metodológico “Investigação-Acção Participativa” por ser um dos métodos que melhor se adequava ao contexto específico do estágio, por ter uma intervenção direta e frequente com o público-alvo, afim de, reconhecer as suas necessidades, delineando objetivos e implementar atividades de modo a que a intervenção seja coerente. No campo da Educação de Adultos, a investigação-acção participativa é considerada um exilibris, na medida em que, com base no estudo de uma determinada realidade é possível medir esforços em prol de uma mudança, traduzindo-se na responsabilidade de todos os intervenientes.

Recai numa combinação de métodos qualitativos e quantitativos de análise, quer de orientação descritiva, quer interpretativa.

Como fontes de dados utilizou-se as que se consideram típicas de uma “Investigação-Ação Participativa” (Bogdan & Biklen, 1994), os documentos, as observações, os registos, os questionários e as entrevistas. Para os dados qualitativos usou-se as “notas de campo” e para os dados quantitativos optou-se pela criação de inquéritos por questionário, técnica de síntese, suscetível de ser aplicada

à temática e capaz de evidenciar as opiniões sobre as necessidades e interesses dos inquiridos em relação à participação no projeto.

Resultados

Vamos cingir a apresentação dos resultados do projeto *Educar Públicos Adultos e Seniores no Museu* a três aspetos: contextualização do Museu, fruto de análise documental e de conversas informais; diagnóstico de necessidades organizacional e amostra das atividades identificadas pelo público-alvo, ambos, sínteses dos resultados dos inquéritos por questionários.

Breve contextualização do Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa

O museu tem já uma história muito antiga. A sua criação está associada à figura do arcebispo D. Diogo de Sousa (1461-1532) e à sua iniciativa em salvaguardar os testemunhos arqueológicos em Braga. Foi um homem muito preocupado com os bens arqueológicos e históricos da urbe bracarense. Daí adiante, também se destacam figuras ilustres da cidade de Braga, como por exemplo, Pereira Caldas e Albano Belino, que continuaram o movimento de salvaguarda de espólio.

Em 1918, sob a tutela da Câmara Municipal, o museu é concebido efetivamente como Museu de Arte e Arqueologia no Paço Episcopal Bracarense. Todavia, não consegue ter uma política cultural, nem um funcionamento regular. Com o passar do tempo, com o aparecimento constante de vestígios arqueológicos, a ação conjugada da Universidade do Minho e da então Comissão de Defesa e Estudo do Património (CODEP) conduziram à criação de um Campo Arqueológico na cidade e, conseqüentemente, em 1981, à revitalização do museu como Museu de Arqueologia com coleções provenientes dos achados arqueológicos da região, com uma lei orgânica própria e um quadro de pessoal técnico. Daí adiante, o museu passou a ser um organismo público dependente do Instituto Português de Museus, da Conservação e do Ministério da Cultura (Direção Regional Cultura Norte). Não obstante, o museu via-se numa situação de 'regime de instalação', e a atividade do serviço educativo esteve durante muito tempo condicionada, visto que não tinha um edifício próprio. Mas, ainda que nessas circunstâncias, a ação do serviço educativo fazia-se sentir. Erma os profissionais do museu, muitas vezes, que se deslocavam às escolas e às universidades para divulgar e dar apoio aos professores com complemento de conteúdo. Sendo assim, a atividade do museu está centrada em torno de quatro grandes vertentes: divulgação cultural, preservação das ruínas de Bracara Augusta, sector laboratorial e apoio à investigação arqueológica.

Este museu difunde as suas expressões de contemporaneidade num edifício construído de raiz, onde alberga vários sectores, desde os serviços centrais, os espaços expositivos, os espaços de administração, os laboratórios, o serviço educativo, o auditório, a loja, a biblioteca, a cafetaria e o jardim. As salas com as exposições permanentes remetem para uma viagem no tempo desde do Paleolítico até à Idade Média, dando especial relevância às vivências de Bracara Augusta. Esta revitalização deu verdadeiramente ao museu a missão de proteger e valorizar os bens arqueológicos que estão à sua guarda, relacionados com os projetos de investigação em curso na região; apostar também na divulgação das suas coleções e respetiva informação, junto de públicos diversificados e, por fim, apoiar o estudo dos materiais arqueológicos e a promoção e valorização de sítios, como uma mais-valia socioeconómica e um contributo para o desenvolvimento turístico e cultural da região.¹²

A jornada pelo museu começa logo no início do corredor do piso da entrada, onde se é possível ver documentos que enquadram a sua história, depois seguem-se quatro grandes núcleos expositivos. A sala 1 é onde se encontra exposto as coleções compreendidas entre o Paleolítico e a Idade do Ferro. A sala 2 diz respeito a Bracara Augusta, nomeadamente, a integração no Império Romano e a sua importância na economia local. A sala 3 apresenta testemunhos relacionados com a vida urbana, com a organização do espaço público e a religiosidade (as necrópoles e alguns testemunhos alusivos à rede viária de Bracara Augusta).

A grande maioria das coleções deu entrada no museu a partir de 1980 no âmbito do projeto de investigação arqueológico. Existem dois núcleos de peças antigas que se encontram representados neste museu. Em primeiro lugar, os antigos achados constituídos por materiais líticos epigrafados que carecem de enquadramentos em termos de contexto arqueológico. E, em segundo, as coleções provenientes de sítios arqueológicos, estudados de forma sistemática que recorrem à metodologia de inventário arqueológico. As coleções desta instituição são diversas, desde peças de cerâmica que são utensílios domésticos ou não, materiais líticos e de ferro dos períodos Paleolítico à Idade do Ferro.

Em relação ao Serviço Educativo do museu, este, desenvolve os trabalhos de intermediações às comunidades e às escolas, proporcionando contactos com as peças do museu. As ações desenvolvidas pelo Serviço Educativo vão desde o acolhimento dos visitantes, visitas orientadas, oficinas de

¹² Isabel Silva, «O museu – lugar de encontro com a História de uma região» in *Museologia.pt – dossier museus e arquitectura*, ed. instituto dos museus e da conservação, nº1, Maio, 2007, p. 112;

Carlos Guimarães e Luís Soares, «Projecto de Arquitectura e integração urbana» in *Museologia.pt – dossier museus e arquitectura*, ed. instituto dos museus e da conservação, nº1, maio, 2007, p. 111-116.

educação artística, oficinas de simulação das escavações arqueológicas e outras atividades para outros públicos. As programações são feitas segundo as especificidades das atividades, respeitando os critérios de idade, grau de escolaridade, objetivo da visita, grupos organizados de instituições superior, secundário ou básico, associações culturais e sociais, grupos com necessidades especiais. Também é disponibilizado apoio a docentes e acompanhantes de grupos, com preparação de visita e disponibilização informação e fichas formativas online. No seguimento desta última ideia, a biblioteca do museu também disponibiliza para consulta algumas obras que incidem sobre a Arqueologia e o Património local, regional e nacional.

Diagnóstico de necessidades organizacional

Numa primeira fase, o diagnóstico de necessidades foi organizacional. Em reunião com a Diretora do museu e a Acompanhante de estágio chegamos à conclusão de que o público-alvo deste estágio seria os adultos idosos. À conversa vieram à tona exemplos de atividades passíveis de serem executadas com este tipo de público e, atividades que já estão incluídas no Programa de Atividades do Serviço Educativo 2014/2015 do Museu D. Diogo de Sousa que podem requerer alguns ajustes. É preciso salientar que este plano de atividades é elaborado a par do plano de atividades do próprio museu, assim como, tendo em atenção as atividades que já são realizadas nas instituições. O plano de atividades de estágio pretende ser um forte complemento, correspondendo aos objetivos definidos, tendo em conta os interesses e expectativas do público-alvo. Em comum, estão as linhas de orientação de procurar proporcionar momentos e experiências saudáveis, ativas e adequadas às carências dos adultos idosos. O conteúdo da primeira reunião com a Diretora do museu e a Acompanhante de estágio resultou num quadro (ver Quadro 1 – Análise Swot¹³).

Diagnóstico de necessidades do público-alvo e identificação das atividades

Através da análise dos dados recolhidos e tratados dos inquéritos por questionários, encontramos evidência empírica de uma grande expectativa sobre o projeto *Educar Públicos Adultos e Seniores no Museu*.

¹³ O modelo SWOT é um termo de origem inglesa resultante da junção das iniciais de Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats. É uma ferramenta usada para fazer a análise de um determinado contexto institucional, permitindo encontrar as suas forças, as fraquezas, oportunidades e ameaças, essenciais para que se possam determinar os objetivos de ação.

Nos dados provenientes dos questionários, que transmitem a opinião do público-alvo, concluímos que é um grupo interessado e empenhado na ocupação dos seus tempos livres, olhando para o museu como uma forte aposta de ocupação, educação e formação (ver Quadro 2 – Importância da ocupação dos tempos livres).

São homens e mulheres provenientes de Lares, Centros de Dia e/ou Associações Culturais e Sociais da área de Braga. Divididos por três pequenos grupos compostos por 5 a 10 elementos, com idades compreendidas entre os 40 anos e 89 anos (ver Quadro 3 – Idade do público-alvo).

De uma forma geral, é um grupo onde predomina um baixo nível de escolaridade, em particular, a antiga 4ª classe, existindo ainda dois casos de analfabetismo, contudo, também se verifica que há alguns elementos com uma instrução mais elevada (ver Quadro 4 – Habilitações literárias)

As atividades mais assinaladas foram as seguintes: convívios e comemorações de datas importantes; atividade desportiva; música; percurso pedestre romano com fotografia e, dentro da arqueologia experimental, a cerâmica manual. Com menos respostas surgem: a visualização de DVDs e CDs; a atividade Aprendiz de Arqueólogo e o Laboratório de Conservação e Restauro, e por fim, dentro da expressão plástica a atividade de adornos romanos e atuais ligada à reciclagem (ver Quadro 5 – Atividades escolhidas pelo público-alvo).

Num projeto como este, as atividades são o elemento principal, pois, é a partir delas que se pretendem atingir os objetivos. Porém, sendo que ainda se está numa fase inicial do projeto, as atividades que constam do plano são descritas seguidamente de uma forma sucinta. Este plano prevê as atividades que serão desenvolvidas quinzenalmente com o público-alvo. Salvaguarda-se que estas atividades são as que se preveem, pois, outras podem surgir no decorrer do estágio, uma vez que usando o método da investigação-ação participativa, as atividades devem ser adequadas aos gostos e interesses do grupo. As atividades a serem desenvolvidas foram agrupadas em ateliers:

Atelier desportivo – Atividades físicas/motoras: este tipo de atividades pretende promover a saúde e combater o sedentarismo dos idosos. Contribuir para o aumento da flexibilidade, do equilíbrio e do próprio bem-estar e qualidade de vida. Nesta categoria encontra-se também a animação motora sensorial. Estas serão desenvolvidas através de algumas atividades desportivas e/ou relaxamento.

Atelier de expressão artística: com este tipo de atividades pretende-se potenciar a imaginação, a criatividade e a própria capacidade artística. Pretende-se desenvolver a motricidade fina, a precisão manual e a coordenação psicomotora. Este tipo de atividades podem ser operacionalizadas a partir

de oficinas de reciclagem, cerâmica e construção de mosaicos. O teatro, a música e a dança também podem ser áreas a trabalhar.

Atelier de desenvolvimento interpessoal e social: pretende-se desenvolver o sentimento de pertença do adulto idoso no grupo. Desenvolver as competências pessoais e sociais, encarando-se como uma pessoa que faz parte de um grupo. Atividades que proporcionem a troca de saberes, experiências de vida e tradições serão privilegiadas. Neste tipo de atividades, sempre que for possível, os encontros intergeracionais serão privilegiados. O ideal é que se proporcione uma melhoria nas relações e na comunicação com os outros, incentivando, assim, o desenvolvimento da sua autonomia. As atividades cognitivas/mentais pretendem aumentar a atividade cerebral, retardar os efeitos da memória e prevenir o surgimento de doenças associadas à cognição. Pode-se ainda desenvolver atividades como as horas de conto, leituras e alguns jogos.

Atelier de formação: apostam na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e na tomada de consciência social e cívica. Estas serão desenvolvidas através da visualização de filmes e/ou palestras sobre temas atuais e que são do interesse das pessoas, privilegiando sempre o debate e promovendo tertúlias.

Conclusão

Diante da presente reflexão, fica claro que cada vez mais, este tipo de estabelecimento assume um papel muito importante na construção da sociedade da informação, na construção de um mundo melhor e no combate à exclusão ao proporcionarem o acesso à informação e educação dentro das comunidades onde estão inseridos. Sem dúvida alguma, que nos dias de hoje, os museus estão em condições de desenvolver nas crianças, jovens, adultos e idosos, aptidões como o pensamento crítico, a criatividade, a imaginação, entre outras. A revisão da literatura dá entender que estas instituições não são mais aqueles locais que muitas vezes as pessoas tem ideia de espaços passivos e meramente informativos, antes pelo contrário, não são apenas locais a visitar, são espaços de vivência experimental. Em certa medida, este tipo de espaço dá a oportunidade de as pessoas alargarem os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, sendo um complemento à educação formal/ tradicional.

Os museus são condição sine qua non do progresso social. E, há todo um trabalho por parte do Técnico de Educação que é fundamental para efetivas ações educativas e comunitárias. Concretamente, o nosso papel enquanto Técnicos de Educação é procurar criar projetos dinamizadores e

inovadores no sentido de facilitar e envolver as pessoas e as coletividades resultando em espaços e atividades enriquecedoras e inclusivas.

Referências bibliográficas

- Antunes, M. C. P. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Assis, M. (2005). Envelhecimento Activo e Promoção da Saúde: Reflexão para as acções educativas com os idosos. *Revista APS*. 8, 15-24.
- Barbosa, S. D. F. & Carvalho, A. A. A. (2007). *Serviços Educativos Online nos Museus Portugueses*. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/7150>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chadwick, A. & Stannett, A. (1995). *Museums and the Education of Adults*. Leicester: NIACE.
- Dias, J. R. (2009). *Educação: O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.
- Dias, J. R. (3ª ed.). (1982a). *A Educação de Adultos. A pessoa e a Comunidade*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Dias, J. R. (3ª ed.). (1982b). *A Educação de Adultos. Introdução Histórica*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Gonçalves, C. D. & Oliveira, A. L. (2011). Sabedoria e Educação: Um Estudo com Adultos da Universidade Sénior. In Alcoforado, L. et al. *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Monteiro, H. & Neto, F. (2008). *Universidades da Terceira Idade. Da solidão aos motivos para a sua frequência*. Porto: Livpsic.
- Saura, S. C. (2013). As múltiplas faces do lazer: o fazer das culturas populares, a experiencia em museus, o Bumba-meu-boi e o tempo dos sonhos. In Sanches, J.; Almeida, R. & Saura, S. C. (org.). *Interculturalidade, Museu e Educação*. São Paulo: Laços.



Museu do ouro de travassos: projeto de salvaguarda de um Saber-Fazer ancestral

Maria José de Carvalho e Sousa

Museu do ouro de travassos: projeto de salvaguarda de um saber-fazer ancestral

Maria José de Carvalho e Sousa

(Museu do Ouro de Travassos)

Resumo

Pretende-se apresentar um trabalho de investigação em curso e do qual já resultou uma dissertação de mestrado em Património e Turismo, sobre a atividade artesanal de ourivesaria no concelho da Póvoa de Lanhoso, conferindo-lhe uma identidade coletiva muito própria.

As peças de ourivesaria aqui produzidas são, essencialmente, em filigrana e de carácter popular, perpetuando técnicas e motivos, que parecem remontar, muitas vezes, à Proto-História.

No âmbito deste projeto foi criado o Museu do Ouro de Travassos, tendo como objetivo principal recolher as materialidades desta atividade ouriveseira (equipamentos, instrumentos, mobiliário, objetos produzidos) e proceder ao levantamentos do património arquitetónico e ambiental onde se desenvolve, tem-se procurado registar as imaterialidades que a constituem, tais como as técnicas, o saber-fazer, as tradições, rituais e atos festivos, vocabulário e a dinâmica social que a forma.

O Museu tem também desenvolvido uma série de iniciativas no sentido de estimular a produção artesanal local, potenciando a sua revitalização e inovação, estabelecendo parcerias com escolas de *design* e criadores, quer a nível nacional quer internacional.

Palavras-chave: ourivesaria, património imaterial, identidade.

Abstract

The county of Póvoa de Lanhoso, in the North of Portugal has a very unique collective identity with an old tradition of production of handcrafted gold and silver jewellery. Filigree is the most important technique used, perpetuating a know-how and motifs that seem to date back to Proto-history.

An ongoing research project has created the Museum do Ouro de Travassos (Travassos Gold Museum), with the main objective to preserve this heritage: collecting the materiality of this goldsmith activity (equipment, tools, furniture, objects produced), recording the immateriality contained therein, such as techniques, know-how, traditions, rituals, vocabulary and social dynamics.

The Museum has also developed a number of initiatives to stimulate the local craft production, enhancing their revitalization and innovation, establishing partnerships with schools of design and creators, both nationally and internationally.

Keywords: goldsmith, immateriality heritage, identity

A tradição da ourivesaria na Póvoa de Lanhoso

A Ourivesaria é uma das principais atividades económicas do concelho da Póvoa de Lanhoso, embora se confine a uma pequena e bem definida parcela do seu território. As oficinas concentram-se, essencialmente, nas freguesias de Travassos e Sobradelo da Goma e o trabalho mantém um carácter fundamentalmente artesanal e tradicional, tanto na sua expressão técnica como artística e humana.

Décadas atrás, o número de oficinas era bem maior e também se alargava a Oliveira e Fonte Arcada, no concelho da Póvoa de Lanhoso, assim como Castelões, freguesia contígua já do concelho de Guimarães. Em tempos mais remotos, sabemos ter havido também ourives em Brunhais, Esperança, Taide e Garfe, freguesias contíguas às anteriores e se encontram ao longo do curso do rio Ave.

Atualmente, a atividade de Ourivesaria desenvolve-se em cerca de 30 oficinas, essencialmente de carácter familiar, sendo possível encontrar por vezes três gerações de uma família a trabalhar na mesma oficina. Até aos anos 70 do século XX, a aprendizagem começava muito cedo, a partir dos sete/oito anos, quando os rapazes acompanhavam os pais na oficina, intercalando a aprendizagem do ofício com a escola, avançando muito lentamente, cumprindo primeiro as tarefas elementares como varrer a oficina, alimentando a forja e continuando depois no conhecimento das ferramentas e técnicas básicas, tais como serrar ou limar.

Mesmo nas oficinas com um certo grau de modernização mantém-se grande parte das técnicas de trabalho tradicionais, porque apenas se introduziram máquinas para reduzir o esforço despendido em atividades que eram inteiramente manuais.

Travassos, dada a grande quantidade de oficinas e o facto de quase todas as famílias estarem ligadas ao trabalho do ouro, é considerada uma "aldeia-oficina". Esta freguesia possui características arquitetónicas que evidenciam a grande quantidade de oficinas funcionando em tempos anteriores (cerca de 50 oficinas até à década de 60 do século XX), bem representadas pelas típicas janelas quadrangulares e amplas (1,40 x 1,40 m) voltadas a Sul que permitem uma boa iluminação no interior da oficina, necessária num trabalho tão minucioso.

Técnicas de fabrico

As peças de ourivesaria produzidas pelos artífices desta região são na sua grande maioria objetos de uso pessoal – de adorno e/ou cariz religioso – e a técnica é essencialmente a da filigrana, embora haja também um grande número de peças estampadas e ocas, e em menor quantidade, fundidas em molde.

Filigrana é uma técnica que consiste na arte de torcer dois finos fios de ouro ou prata, a partir de um processo moroso e delicado de trabalhar o metal, de modo a obter um fio da espessura de um cabelo a partir de uma barra cuja espessura pode atingir um centímetro. A filigrana pode ser de aplicação, para decorar outras peças, ou de integração, em que a peça é inteiramente feita em filigrana a partir de uma armação, que constitui o esqueleto da peça.

Os conteiros são, também, ourives muito característicos desta região, produzindo contas das mais variadas formas e dimensões. As contas ocas dividem-se em dois grandes grupos que correspondem a duas técnicas de fabrico diferentes: as contas esféricas e os “pipos”. Estas contas destinam-se, essencialmente, a constituir colares ou terços, embora também se utilizem para um sem número de adornos, como motivo principal ou complemento decorativo, tais como brincos, pendentives, argolas, entre outros.

As contas esféricas, que são *embutidas*, podem ser de chapa, de filigrana ou de *açafate*. As contas de chapa apresentam-se lisas ou *cobertas* com aplicações, que podem ser de filigrana, como no caso das conhecidas contas *de Viana*, feitas na Póvoa de Lanhoso com o nome *de olho-de-perdiz*, devido ao efeito que faz um círculo de fio torcido batido maior, com um olhete de ouro no centro.

Em prata, fazem-se terços com contas de filigrana ou de *açafate*, cujo processo de fabrico passa por elaborar círculos *cheios* de filigrana, num caso, ou feitos de fio enrolado com formato e inclinação que lembra os cestos de vime, no outro, que depois são batidos cuidadosamente na *embutideira* de modo a lhe dar o formato de meia conta. As contas de filigrana, em ouro ou prata, passam anteriormente por todo o processo de fabrico do fio de filigrana, atrás referido.

As contas ovais, ou “pipos”, como são mais conhecidas, são feitas utilizando *cunhos*, com o motivo pretendido numa extremidade, que estampam nos *cascos*, por batimento com martelo, ente-rando no chumbo. Cada meia conta é depois aperfeiçoada com um cinzel, de modo a realçar o motivo decorativo impresso.

Também existem ourives especializados na feitura de obra de Canevão, tubo oco de variados tipos – circular, quadrangular, oval, triangular, ou outros –, que depois é utilizado para fazer crucifixos, argolas ou pulseiras, e que serve, muitas vezes, de base a decorações com aplicação de fio de filigrana, como é o caso dos crucifixos de resplendor em filigrana.

Para além das contas, a Estampagem é também realizada para a conceção de objetos ocoss, tais como pendentos, argolas ou brincos. Estampar consiste em dar relevo a uma chapa de metal, a partir de um punção batido com um martelo ou de um cunho e contra-cunho batido com a ajuda do *balancé*. Esta técnica permite a realização de peças de modo mais rápido e mais similar.

Apresentam-se e descrevem-se, de seguida, os principais objetos característicos da ourivesaria desta região (Figura 1):



Figura 1 - Peças de ourivesaria tradicional de Travassos

- As *argolas batidas* ou de *requife* – feitas de uma chapa lisa em forma de crescente rematada por uma trança de quatro fios de ouro muito fina, cuja técnica de rendilhado é inimitável e exclusiva de Travassos;
- Contas ocas – feitas a partir de duas metades soldadas. De tipologia variada, as mais características são:
 - Circulares, *embutidas*, lisas ou *cobertas* com aplicações, que podem ser de filigrana, como no caso das conhecidas contas *de Viana*, feitas aqui com o nome *de olho-de-perdiz*, devido ao efeito que faz um círculo de fio batido, com um grânulo de ouro no centro;
 - *Brasileiras* – em forma de pipo com estrias paralelas;
 - *Torcidas* – em forma de pipo com estrias oblíquas.
- Argolas de filigrana, com ou sem *bambolina* (em filigrana, com uma lúnula central oscilante);
- Argolas *à marchanta*, também conhecidas como *de carniceira* ou *de Barcelos* (feitas de *canevão* quadrangular, podendo ser ovais ou circulares);
- Crucifixos de *canevão* (com ou sem resplendor);
- Trancelim de filigrana;
- Trancelim de lantejoulas;
- Corações (estampados, filigranados ou cinzelados);
- Relicários filigranados;
- Cruzes de Malta (com ou sem esmalte);
- *Borboletas* (decoradas por cinzelagem ou com filigrana);
- Brincos estampados, de “chapola”, “parolos” ou de “luas

Para além destes, existe uma vasta gama de peças: argolas, brincos, colares, medalhas e pendentos, para mencionar as peças mais comuns, com ou sem aplicação de filigrana.

Outras peças que atualmente se encontram em fase quase final de produção são os pendentives articulados, em forma de peixe, e os pendentives oculados, denominados “olhinhos de Santa Luzia”, estes últimos também feitos em prata.

Museu do Ouro de Travassos

Foi com o objetivo de ser uma expressão da comunidade ouriveseira local que foi criado o Museu do Ouro de Travassos. Este Museu surgiu no âmbito de um projeto ligado à salvaguarda, valorização e dinamização da atividade de Ourivesaria tradicional e da identidade da freguesia de Travassos e do concelho da Póvoa de Lanhoso, inserido num projeto em desenvolvimento, em particular, desde 1993. Trata-se de um museu de iniciativa privada, que abriu as suas portas ao público em Março de 2001, ligado a uma unidade de Turismo de Habitação (Figuras 2, 3 e 4).



Figura 2 - Museu do Ouro de Travassos, Póvoa de Lanhoso.



Figura 3 - Oficina reconstituída, Museu do Ouro de Travassos.



Figura 4 - Sala de exposições temporárias, Museu do Ouro de Travassos.

A ideia da criação de um museu da Ourivesaria em Travassos data dos anos 80 e resulta dos esforços de um ourives – Francisco de Carvalho e Sousa que ao longo de 60 anos de atividade foi

recolhendo espólio e documentação, formando uma coleção de peças em ouro, utensílios, mobiliário e equipamento de oficinas e documentação.

Têm vindo a ser desenvolvidas iniciativas no sentido de sensibilizar a comunidade para a riqueza do seu património histórico e cultural e de estimular a sua participação: curso de formação profissional de Ourivesaria, no âmbito da preservação das artes tradicionais da região, conferências, exposições com visitas guiadas e publicações subordinadas ao tema da Ourivesaria, para além da ligação às escolas (Figura 5).



Figura 5 - Atividades de Educação Patrimonial, Museu do Ouro de Travassos.

No âmbito da Educação Patrimonial, o trabalho desenvolvido divide-se em dois grandes grupos:

- apoio a visitas orientadas para grupos, com atividades complementares desenvolvidas no espaço do Museu ou nas próprias instituições e/ou escolas, com demonstrações do trabalho de ourives por artesãos locais e pequenos workshops;
- desenvolvimento de projetos específicos com escolas do ensino superior e técnico, com trabalho nas oficinas de ourivesaria locais e/ou na oficina do museu, apresentados abaixo.

No âmbito destes projetos, o Museu tem procurado estabelecer pontes entre o saber-fazer tradicional da ourivesaria e novas aplicações e técnicas, estabelecendo parcerias e funcionando como

mediador entre os ourives locais e escolas de design contemporâneo e de ourivesaria, procurando conferir novas dinâmicas a esta atividade local e apoiar a aplicação prática do saber académico.

Neste sentido, merecem destaque três grandes projetos que, mesmo após a sua conclusão, criaram uma dinâmica de continuidade e contribuíram grandemente para a revitalização da ourivesaria tradicional:

Projeto Leveza – Reanimar a Filigrana

Este Projeto decorreu de 2003 a 2007, numa parceria do Museu do Ouro de Travassos com a ESAD - Escola Superior de Arte e Design, Matosinhos. Trabalharam com os ourives da Póvoa de Lanhoso, uma seleção de alunos e licenciados, professores da ESAD, assim como vários joalheiros e *designers* portugueses e estrangeiros.

Os objetivos pretendidos e maioritariamente atingidos foram favorecer a inter-relação entre os mundos académico e do trabalho, desenvolvendo competências nos alunos e conseguindo introduzir novos produtos no mercado; reinterpretar e revitalizar a filigrana e impulsionar a produção dos ourives locais, para mostrar que Portugal tem raízes e futuro nesta área, assumindo o Museu o papel de mediador entre a prática tradicional, seguida pelos ourives locais, e dinâmicas criativas do domínio do design.

Este projeto contribuiu ainda para dinamizar fatores de identidade local e partilhada, pensando em como dar visibilidade à alteridade e reforçar a diferença que a filigrana materializa enquanto sofisticado trabalho artesanal. A criatividade foi também motivada pela reflexão sobre a herança histórica comum a todos os envolvidos neste projeto.

Ações realizadas:

- Catálogo e desdobrável sobre o Projeto e sequente exposição, com informação sobre os autores e os ourives da Póvoa de Lanhoso (Sousa e Campos, 2004);
- Criação de embalagens próprias para as joias;
- Venda de produtos resultantes do Projeto;
- Apresentação do projeto, a experiência e os resultados em seminários;
- Realização de exposições, para além das acordadas à partida (Museu do Ouro Travassos, ESAD - Escola Superior de Arte e Design | Matosinhos, Museu de História Nacional Sónia |

Bulgária, CRAT Centro Regional de Artes Tradicionais Porto, Museu Biblioteca Municipal Caminha, Centro Cultural Raiano Idanha-a-Nova, Galeria Almedina Coimbra, APDM Associação de Defesa do Património Mértola, Museu Nacional de Etnologia Lisboa, Criptal del FAD Barcelona e Limburg Provinciale Hogeschool Hasselt | Bélgica);

- Vários alunos, entretanto licenciados, continuam a desenvolver projetos e a produzi-los nas oficinas de Travassos;
- Os ourives locais continuam a produzir joias que representam continuidade da tradição da filigrana e revelam-se progressivamente mais abertos a produzir novas peças, tendo este efeito alastrado a outros que não haviam participado inicialmente no Projeto;
- O Projeto foi acolhido pela Presidência da República para participação como representando Portugal na Conferência Internacional "United in Diversity: the National and Cultural Identity in a Globalizing World", na Bulgária.

Turnov' Jewellery Travelling Symposium

Este Simpósio decorreu em 2005 e teve como parceiros o Museu do Ouro de Travassos, Muzeum Českého ráje v Turnově de Turnov na República Checa e a ESAD - Escola Superior de Arte e Design, Matosinhos.

O Simpósio, que tem um carácter itinerante, decorreu em Portugal pela primeira vez e tem como objetivo dar a conhecer e difundir a joalheria contemporânea e criar a possibilidade de relação entre diferentes artistas de diferentes partes do mundo enriquecendo o intercâmbio de conhecimentos, técnicas e materiais. Reuniram-se em Travassos 10 ourives, oriundos da República Checa, Portugal, Polónia, Espanha, Escócia, Austrália e Chipre, a trabalhar nas oficinas ourivesaria com os ourives locais.

Ações realizadas:

- 10 trabalhos para exposição (+10 oferecidos ao Museu do Ouro de Travassos);
- Conferências com diretor do Museu de Turnov e todos os ourives do simpósio;
- Exposição dos trabalhos no Museu do Ouro de Travassos e na ESAD;
- Intercâmbio com ourives da Póvoa de Lanhoso e com a comunidade local;

- Visitas de grupos, de escolas e de outras instituições;
- Workshop “Museu do Ouro ao vivo”.

Projeto Nuance

Decorreu em 2006, numa parceria entre o Museu do Ouro de Travassos e Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico Viana do Castelo, tendo sido aqui proposta a abordagem das diferentes nuances (cores, texturas e brilho) do ouro e da prata.

Durante os seis meses de duração do projeto, 29 alunos e seis docentes do curso de Design do Produto da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico vianense desenvolveram outros tantos projetos aliando novas tendências à tradição do artesanato, tendo os alunos trabalhado com cerca de 30 ourives da Póvoa de Lanhoso, e criado peças absolutamente originais, com técnicas e processos tradicionais e inovadores

Projeto Luxtiles

Projeto que decorreu entre 2008 e 2009, numa parceria do Museu do Ouro de Travassos com a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico Viana do Castelo e a Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso.

Teve como objetivos fortalecer as ligações dos ourives com outros criadores, dos alunos formados com o mundo empresarial, enquanto futuro cenário de trabalho, e propor novos produtos de ourivesaria, utilizando o azulejo como meio de expressão artística.

Alunos finalistas do Curso de Design do Produto do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desenvolveram um projeto inovador, cruzando a filigrana dos ourives da Póvoa de Lanhoso com os materiais cerâmicos de alta tecnologia, com inspiração em azulejos. Resultou em várias exposições dos trabalhos e desfiles (Aparo e Soares, 2009).

Conclusão

A relevância cultural da atividade tradicional da ourivesaria, no concelho da Póvoa de Lanhoso, não está apenas no seu passado ou no passado da comunidade, mas na sua determinação em persistir.

Esta produção ouriveseira, no concelho da Póvoa de Lanhoso, deu origem a produtos de originalidade e qualidade invulgares, usufruindo de todo um conhecimento tradicional de técnicas de fabrico, transmitidas de geração em geração.

Esta atividade e comunidade inserem-se num ambiente ainda bem preservado, com uma história rica (que podemos extrapolar pela ínfima parte que se conhece), um singular património arquitetónico, mas, sobretudo, encerra em si um potencial enorme, associado a esta riqueza patrimonial e humana existente, que pode e deve ser rentabilizado.

A continuidade da investigação poderá demonstrar a importância que a atividade da ourivesaria já teve nesta região do Minho e que é uma parte significativa da sua identidade.

Bibliografia

- Aparo, E.; Soares, L. (2009). *Catálogo Luxtiles*. Ed. Câmara Municipal de Póvoa de Lanhoso e Instituto Politécnico de Viana do Castelo IPVC.
- Bastos, P. (1907). *No Coração do Minho: A Póvoa de Lanhoso Histórica e Ilustrada*. Braga: Imprensa Henriquina a Vapor.
- Chaves, L. (1941). *As Filigranas*. Lisboa: S.P.N.
- Cruz, A. (1984). História Breve da Ourivesaria e dos Ourives no Norte de Portugal. In Marques de Almeida (Org.), *Ourivesaria do Norte de Portugal: Exposição - Casa do Infante* (pp. 13-56), Porto: ARPPA e A.I.O.R.N.
- Peixoto, R. (1908). As Filigranas. Separata da revista *Portugália: Materiais para o estudo do povo portuguez*. Porto: Imprensa Portuguesa, Tomo II, fasc. 4.
- Santos, P. M. M. (1990). *Monografia da Póvoa de Lanhoso: Nossa Senhora do Amparo*. Póvoa de Lanhoso: ed. autor.
- Sousa, A. C. (2000). *Metamorfoses do Ouro e da Prata: a Ourivesaria Tradicional no Noroeste de Portugal*. Porto: Centro Regional de Artes Tradicionais.
- Sousa, M.; Campos, A. (Coord.) (2004). *Leveza: Reanimar a Filigrana / Ligtiness: Reviving the Filigree*. Ed. ESAD Escola Superior de Arte e Design Matosinhos e Museu do Ouro de Travassos.
- Sousa, M. J. C. (2002). O Trabalho do Ouro na Póvoa de Lanhoso. In J. A. Mendes & I. Fernandes (Coord.), *Património e Indústria no Vale do Ave: Um Passado com Futuro* (pp. 352-361). Vila Nova de Famalicão: ADRAVE - Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Ave.
- Sousa, M. J. C. (2003). O Museu do Ouro de Travassos. In C. M. Vila do Conde (Org.), *Actas dos Encontros de Património de Vila do Conde* (pp. 109-122). Vila do Conde: Gabinete de Arqueologia Municipal.
- Sousa, M. J. C. C. (2004). *O Património Arqueológico na Longa Duração: Ourivesarias Antiga e Tradicional Actual no Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Sousa, M. J. C. (2005). O Trabalho da Filigrana na Póvoa de Lanhoso. Vilarinho, A. J. *As Idades do Fogo: Formas e memórias das artes e ofício dos metais* (pp. 90-95). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Sousa, M. J. C. (2014). Da Ourivesaria Antiga à Ourivesaria Tradicional portuguesa, no concelho da Póvoa de Lanhoso. In M. F. Guerra & I. Tissot, I. (Ed.), *A Ourivesaria Pré-Histórica do Ocidente Peninsular Atlântico: compreender para preservar* (pp. 46-49). Lisboa: Projeto AuCORRE.



Painel III

Património material/imaterial: identidade e consciência patrimonial



Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial

Andrés Domínguez Almansa & Ramón López Facal

Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial¹⁴

Andrés Domínguez Almansa

Ramón López Facal

(ELINCIS-USC)

Resumen

Para conocer las concepciones de partida que el alumnado de tercer curso de Formación de Profesorado tiene sobre la formación patrimonial, se les solicita una narrativa en la que den cuenta de tres cuestiones: qué competencias les gustaría desarrollar en su alumnado de primaria; con qué contenidos; que propongan una actividad concretando localidad. Tomando como referencia algunos contenidos de estas narrativas significativas, se aborda un análisis de cómo es concebida la educación patrimonial por un colectivo sin apenas formación. Finalmente se contrastan estos datos con los obtenidos entre un pequeño grupo de estudiantes de magisterio que ha aplicado en el aula, constataando sus resultados, un programa de formación patrimonial con el paisaje del entorno como eje central.

Palabras clave: Educación patrimonial, formación inicial del profesorado, concepciones previas, narrativas significativas.

¹⁴ Esta pesquisa desenvolve-se no marco do projecto COMPSOCIALES (EDU2012-37909-C03-01) (Plan Nacional de I+D+i do Governo de Espanha).

Abstract

To learn conceptions of starting that students in their third year of Teacher Training have on heritage training, are asked a narrative in which account for three issues: skills to develop with their pupils of primary; contents; that they propose a specific activity in a specific location and in a particular course. Taking as reference some contents of this representative narratives, deals an analysis of how is heritage education conceived by a group without hardly training. Finally these data are contrasted with those obtained by a small group of student teachers that has implemented in the classroom, verifying their results, a training program patrimonial with the surrounding landscape as a central axis.

Keywords: Heritage education, initial training of teachers, previous conceptions, significant narratives.

Fundamentación

Desde la década de los sesenta del siglo XX, en la que en el ámbito de la educación occidental el constructivismo fue aceptado por docentes e investigadores opuestos al dominio de una educación transmisiva y memorística, hasta la actualidad, distintas experiencias, investigaciones y teorías han posibilitado que ya sean muy abundantes e incluso en ciertos aspectos distantes, los caminos señalados para la construcción del aprendizaje significativo. Realidad aplicable tanto a la enseñanza-aprendizaje del común de las disciplinas científicas como a los distintos niveles educativos.

Sin embargo, en el seno de este referente escasamente unívoco (Coll, 1996) que se ha ido nutriendo de la puesta en valor y sometimiento a crítica de autores ya clásicos como Piaget, Vygotski y Ausubel y que finalizó el siglo XX con la propuesta de Bruner (2000) de buscar más allá de la revolución cognitiva, todas las corrientes comparten la valoración y uso que hacen de las concepciones previas como punto de partida para la construcción del conocimiento. Poner en valor lo que el alumnado sabe o cree saber, idea alentada explícitamente por Ausubel (Ausubel et al., 1983) y fortalecida hoy con metodologías propias de la antropología cultural, la lingüística o la psicología cognitiva, permite valorar los rasgos culturales que comparte un individuo o grupo para, a partir de ellos, establecer una actuación didáctica que facilite la adquisición de nuevos saberes. Estos se podrán incorporar más fácilmente si ya están explícitos o implícitos en sus concepciones previas y, de no ser así, serán necesarias la interacción con el grupo y la mediación del profesor.

Desde la investigación de Driver et al. (1985), centrada en demostrar la perdurabilidad en el tiempo de las concepciones previas del alumnado en el ámbito de las ciencias, o la de Clough y Driver (1986) planificando actividades para promover su cambio, la bibliografía respecto a este tema no ha hecho más que incrementarse de forma abundante hasta la actualidad, con ejemplos en territorios diversos y abarcando amplitud de disciplinas y temas que involucran a todos los agentes implicados en el proceso educativo. Una de estas temáticas es la formación inicial del profesorado, aspecto que se revela importante en la medida que distintas corrientes del constructivismo pasan a reconsiderar la labor del profesorado como de mediador, una guía que facilita el aprendizaje en el aula.

En España no son abundantes las investigaciones centradas en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, siendo pocas las que, dentro de este ámbito, se centran en la educación primaria y menos aún las que indagan en las concepciones previas del estudiantado de magisterio. Aunque se puede trazar una línea evolutiva desde los trabajos de Pagés (1996, 1999) hasta la tesis

doctoral defendida en 2004 por F. Riera, en la que se parte de la hipótesis de que las representaciones previas del alumnado condicionan su aprendizaje para enseñar ciencias sociales en la escuela (Liceiras, 2004). Aunque paulatinamente y ya enmarcadas en variadas propuestas de investigación van apareciendo diversas aportaciones. En relación con la que aquí se presenta, en la que se vinculan concepciones del alumnado de magisterio y formación patrimonial, es obligado citar como referencia los trabajos de Cuenca y Estepa (2005) y Estepa et al. (2013 a y b), en los que si bien el objeto de la investigación no son los maestros en formación, si se aporta una visión comparada entre las concepciones de los maestros en ejercicio y otros representantes de la educación formal e informal en torno al patrimonio, al mismo tiempo que se establecen criterios de valoración de esas ideas previas. Especialmente el establecimiento, siguiendo a Porlán y Rivero (1998), de niveles de evolución conceptual en este caso relación con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. Hipótesis de progresión que hemos versionado en las aulas con el alumnado de primaria (Domínguez Almansa y López Facal, 2014).

Contextualización, objetivos y método

Este trabajo es necesario entenderlo en el contexto de una investigación doctoral en curso en la que desde una perspectiva holística del patrimonio, focalizada en el paisaje percibido, se implica a escolares y alumnado de Formación de Profesorado de primaria (Campus Lugo-USC) en el marco de las materias de prácticas que cursan en los dos últimos años del grado. De esta manera, a lo largo de dos cursos, los maestros en formación inicial, a partir de un programa integrado de conocimiento del medio basado en la educación patrimonial y mediante estrategias colaborativas, podrán experimentar y evaluar tanto el desarrollo de sus competencias profesionales como las competencias básicas adquiridas por el alumnado de primaria. Este proceso se volverá a repetir en una segunda fase con un nuevo grupo de alumnado de magisterio y primaria readaptando el proyecto inicial en función de la experiencia previa. Aplicándose así un programa amplio y versátil con capacidad para retroalimentarse con los conocimientos extraídos de las sucesivas experiencias llevadas a cabo.

En el caso del grupo de alumnado de formación de profesorado de la primera fase, de cuya experiencia, ya finalizada, se han publicado resultados parciales (Domínguez Almansa y López Facal, 2014) se optó por, tras un breve período de preparación en el aula, establecer un programa de sesiones preparatorias específicas en las que se ha guiado el trabajo colaborativo de los maestros en formación tanto para la ampliación de conocimientos como para la preparación de una metodología encaminada a investigar y actuar en las aulas de primaria.

Con este primer grupo no se planteó una indagación sobre sus concepciones previas respecto a la formación patrimonial. Cosa que se ha considerado importante hacer con el nuevo grupo de alumnado del que finalmente se seleccionará el que continuará la segunda fase de la investigación. Por lo tanto, esta experiencia ha implicado a una representación significativa de un alumnado que, a partir de ella, ha recibido una formación específica en el aula. Empezando con la presentación de algunas de sus concepciones sobre el patrimonio, estableciéndose un debate en el que el profesor iba introduciendo distintas cuestiones respecto al tema.

Ha sido necesario indagar en las concepciones del alumnado con el objetivo de ofertarles en el aula los instrumentos necesarios para que pudiesen construir o reconstruir sus conocimientos y adquirir competencias como educadores en patrimonio, vinculado en este caso al paisaje. Y precisamente, la inclusión o no del paisaje es una de las cuestiones que deberían aflorar en una indagación focalizada en unas narrativas en las que se les solicita que, como posibles educadores en patrimonio reflexionen sobre las competencias que les gustaría desarrollar en su alumnado, qué contenidos considerarían relevantes y que hagan una propuesta para llevar a cabo en un lugar y curso concreto.

Mediante estas narrativas, además de la asociación paisaje-patrimonio y en que grados se establece, también se pretende clarificar si su concepción patrimonial es holística o se focaliza en lo singular; qué entienden por desarrollar competencias en su alumnado mediante la educación patrimonial y qué finalidad debe tener dicha educación.

Para dilucidar estas cuestiones, se ha partido de la idea de establecer para cada categoría unos niveles óptimos o de éxito. En el caso del paisaje, el óptimo sería su inclusión plena e integrada como patrimonio. En lo que respecta a la visión del patrimonio debería ser holística, trascendiendo de los elementos singulares o relevantes. En cuanto a la competencia, debe ir más allá de una aceptación acrítica del currículum, con el objetivo de desarrollar en el alumnado una identidad cívica y emancipadora compartida basada en la reflexión crítica y racional. Siguiendo esta línea, la educación patrimonial debería integrar los aspectos culturales o conservacionistas del patrimonio, pero con una finalidad crítica hegemonizada por la identidad no excluyente y la sostenibilidad.

Reflexión sobre datos y resultados

Las narrativas analizadas son 61 y ofrecen datos significativos sobre las cuestiones que se han planteado. Su lectura se acompañará de breves textos considerados relevantes, extraídos de las

propias narrativas, que permiten una mejor comprensión de los datos, aportándoles matices o complejidades que enriquecen la consiguiente reflexión.

CATEGORÍAS	NIVELES	RESULTADOS (%)
PRESENCIA PAISAJE	1. Ausente	31.1
	2. Paisaje implícito o explícito con algunos elementos	57.4
	3. Paisaje de forma integrada	11.5
VISIÓN PATRIMONIAL	1. Patrimonio singular o con relevancia social	21.3
	2. Tendencias holísticas	54.1
	3. Holístico-Integrado	24.6
PATRIMONIO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS	1. Burocrático-Curricular	39.3
	2. Evolutivo	52.5
	3. Identidad cívica	8.2
FINALIDAD	1. Conocimiento	36.1
	2. Valoración-Conservación	54.1
	3. Crítica	9.8

Tabla I - Categorías y niveles de percepción en educación patrimonial (Elaboración propia)

1) Paisaje-Patrimonio

Un porcentaje importante del alumnado (31'1%) no repara en el paisaje como referente para la educación patrimonial. Su atención se centra en elementos singulares o en el patrimonio cultural, excluyendo de éste al paisaje, al que es posible que erróneamente circunscriban al ámbito de lo natural. Desde esta perspectiva, una narrativa en la que se propone una salida para valorar el entorno del colegio, refleja la intención de visitar la iglesia, capilla, fuente, torres y molinos, sin referencia paisajística alguna, o cuando menos integrando otros elementos también configuradores del paisaje (Narrativas Iniciales Patrimonio-Alumna/o-10= (NIP-A10).

Son muy pocos (11'5%) los que plantean un acercamiento al paisaje de una forma integrada para *establecer relaciones cognitivas significativas entre los diferentes elementos del patrimonio para comprenderlo como una única cosa formada por diferentes partes* (NIP-A11).

La mayoría (57'4%) se sitúa en un nivel intermedio, reconociendo implícita o explícitamente el paisaje como patrimonio, pero sin una perspectiva integrada de sus elementos, en repetidas ocasiones simplemente enumerándolos y en otras vinculándolo a lo natural o considerándolo un elemento

más como manifiesta NIP-A13: *Los contenidos que abarcaría serían el medio, edificios históricos y emblemáticos, el paisaje...*

2) Visión patrimonial

Al igual que en la categoría anterior, la mayoría del estudiantado (54'1%) se puede situar en el nivel 2. Muestran, en diferentes estadios, una superación de la visión reduccionista del patrimonio, vinculada al prestigio, situándose en lo que hemos denominado tendencias holísticas. Por ejemplo, en NIP-A21, se propone una salida a lugares de prestigio y distantes como la Torre de Hércules o el Cabo Ortegal, pero manifestando al mismo tiempo, que lo ideal sería un completo acercamiento al lugar en el que se desenvuelven los escolares. En abundantes narrativas se integra una amplia gama de elementos considerados patrimoniales, aunque en la práctica totalidad de los casos estos están vinculados con el pasado, desapareciendo las referencias a representaciones del mundo actual.

En esta categoría el porcentaje de los situados en el nivel menos deseable es el más bajo (21'3%). En NIP-A16 se explicita la intención de ir de *excursión a sitios importantes, sin indicar cuales. En otros casos se especifican detallando su valía: Torre de Hércules (Patrimonio de la Humanidad); Fragas do Eume (Bosque Atlántico más grande de Europa); Muralla de Lugo (Patrimonio de la Humanidad)...* (NIP-A17).

La visión holística (24'6%), es comparativamente muy superior a los porcentajes de los niveles óptimos de las demás categorías, lo que indica, teniendo en cuenta además que alumnado del nivel 2 está en progresión, que en este aspecto es notable la tendencia a abarcar el patrimonio de una forma amplia e integrada. En este sentido en NIP-A22, se proyecta una salida de campo por el entorno sin límite de días para enseñarles todo, integrando desde paisajes y monumentos hasta que-serías y panaderías, como representación de una tradición en plena vigencia. Aún se va más allá en la NIP-A11 cuando se defiende que se debe transmitir la idea de la posibilidad de *crear un nuevo patrimonio como expresión de las inquietudes y sentimientos del tiempo en el que vivimos.*

3) Patrimonio y desarrollo de competencias

Esta categoría se ha incluido de forma que se pueda hacer desde otra perspectiva una lectura en paralelo a la de la categoría 4. De hecho, los porcentajes de una y otra son muy similares. Sin embargo consideramos muy importante esta incorporación en la medida que ayuda a reflejar como al pedir al alumnado que integre la educación patrimonial en el ámbito de las competencias – seguramente pasaría con otros temas – se manifiesta una tendencia que hemos denominado burocrático-

curricular (39'3%) que no asume las competencias como un proceso y descontextualiza de la vida real el desarrollo de éstas por parte de los escolares. Se produce una asimilación férrea del currículum que lleva a repetir como un mantra sin reflexión posible *nos gustaría destacar la competencia en ciencia y tecnología, la competencia digital, la lingüística, la conciencia y la expresión cultural (NIP-A30) o ha demostrar la competencia propia asegurando el intento de adaptar el currículum de la LOMCE a todas las actividades propuestas (NIP-A58).*

Frente al destacado porcentaje que representa el nivel uno, el óptimo, que hemos denominado identidad cívica, sólo es alcanzado por el 8'2% del alumnado que es capaz, desde una postura reflexiva, de entender que competencias son las facultades que el profesorado puede ayudar a desarrollar *sin tener que ser específicamente las señaladas en la ley de educación, destacando como competencia principal la conciencia de la existencia en el entorno (...) conocer donde te encuentras y de donde formas parte (...) ayudarles a situarse en el mundo (NIP-A35).*

Otra vez en esta categoría predomina porcentualmente (52'5%) la situación intermedia o nivel 2, una fase en evolución en la que aún reproduciendo en parte las jaculatorias curriculares, se aprecia al mismo tiempo un interés por el desarrollo de aspectos sociales, como la construcción de ciudadanía o el respeto a las diferencia (NIP-A5, NIP-A6).

4) Finalidad

En un porcentaje destacado de las narrativas (36'1%) solo se identifican competencias o actividades con la palabra conocer. En NIP-A41, después de la consabida retahíla de competencias, se indica la necesidad de recurrir a la educación patrimonial para conocer el entorno, las características del paisaje, la historia antigua y las relaciones sociales y familiares.

Sin embargo, es el nivel intermedio el más representado (54'1%) planteando como finalidad de la educación patrimonial la valoración y conservación del patrimonio. En este sentido la narrativa NIP-A60 parte de la pregunta: *¿Valoramos realmente todo aquello que nos rodea?*

La finalidad crítica, muy minoritaria (9'8%), queda patente en narrativas que ponen de manifiesto una capacidad de reflexión global del ámbito socio-natural, llegando a plantear la búsqueda de soluciones a los escolares. Así se pone de manifiesto en NIP-A37, que propone una salida a la cada vez más turística y escasamente protegida playa de Augas Santas, ya casi solo conocida por su más reciente nombre de las catedrales. Allí se observará el batir del mar sobre la roca para entender las formas que caracterizan al arenal y al mismo tiempo promover una reflexión sobre los efectos que en

las mismas rocas produce la masificación turística, para finalmente proponer soluciones. Además como anexo, los escolares presentarían *un dibujo de cómo piensan que será la playa cuando pasen 10 años con el mismo nivel de masificación que tiene ahora*. En la NIP-A12 también se pone de manifiesto una funcionalidad crítica, aunque quizás la metodología empleada no sea la más acertada, ya que para que los escolares reflexionen sobre como la basura es perjudicial para las playas y que valoren a las gentes que las limpian, propone llevar a cabo una limpieza. Una opción didácticamente peligrosa, ya que lo ideal sería que su alumnado procediese a limpiar el arenal de forma espontánea.

En líneas generales, las narrativas que muestran una finalidad crítica de la educación patrimonial, buscan un desarrollo de competencias acorde con esta intención, al mismo tiempo que adoptan una visión holística del patrimonio en la que se integra el paisaje. Si bien es cierto que en algunos casos, la propuesta de una actividad concreta puede desmejorar los planteamientos teóricos. Esto se debe posiblemente a un aspecto que se manifiesta en casi todas las narrativas, y es que su nivel de conocimiento no acompaña al de sus intenciones. Sin embargo, es de presumir que los que demuestran una capacidad crítica, o los que evolucionen hacia ella, serán capaces de buscar la información que les falte para dotarse de una competencia profesional acorde con sus expectativas.

También es apreciable que frente a las narrativas que en todas las categorías se sitúan en el nivel óptimo, son más las que pueden integrarse en todos los niveles no deseables. Incluso a veces lo hacen enumerando competencias sin criterio ni relación con propuesta alguna y, al mismo tiempo, reproduciendo un discurso de oposición a una didáctica tradicional y transmisiva, como si para educar en patrimonio bastase con no memorizar y divertir. En estas situaciones, la carencia de conocimiento puede desembocar en actuaciones docentes mediocres, alejadas de cualquier atisbo de innovación y carentes de significado.

Conclusiones y perspectivas

De la lectura de las concepciones sobre formación patrimonial de una representación del alumnado de magisterio, se concluye que estos se sitúan predominantemente en un nivel intermedio entre lo que consideramos óptimo y lo no deseable o lo que es necesario superar. En este sentido, no es un mal punto de partida que el paisaje sea contemplado como patrimonio, que haya una tendencia a apreciar los elementos patrimoniales de una forma holística y que aflore la pretensión de que la educación patrimonial sea útil para desarrollar competencias sociales en los escolares, a pesar de la presión que ejercen en la concepción de lo que debe ser un buen profesional, las competencias marcadas curricularmente.

En cuanto a la finalidad de la educación patrimonial, se impone sobre la visión puramente academicista la que antepone una educación centrada en la valoración y conservación del patrimonio, lo que puede considerarse una vía para que se produzca una apertura hacia un fin crítico y propositivo.

La notoria ausencia de la finalidad crítica en las narrativas es producto de una concepción del patrimonio o del paisaje más centrada en la conservación que en la sostenibilidad, o en el respeto a las manifestaciones del pasado más que al establecimiento de un diálogo crítico con su legado que permita construir o reconstruir identidades.

El nivel intermedio en el que se circunscribe la concepción de la educación en patrimonio por parte del estudiantado de formación de profesorado, es plenamente coincidente con el que Estepa et al. (2013 b) señalan como referencial para el profesorado de primaria y secundaria. Ambos comparten una visión similar de la tipología patrimonial y le atribuyen a su didáctica una finalidad práctica-conservacionista.

Aunque existan evidentes distancias entre un grupo concreto del profesorado radicado en el triángulo Huelva, Sevilla, Cádiz y el alumnado que protagoniza esta investigación, se puede establecer una conexión evidente entre ambos grupos, suscitando una reflexión sobre la influencia que puede ejercer la educación primaria y secundaria y su alcance. En este caso en el ámbito de las concepciones del alumnado de magisterio respecto a la educación patrimonial. Tema además más circunscrito al ámbito académico y, por lo tanto, menos permeable a la influencia de otros agentes sociales.

Otra evidencia de la conexión que se plantea, es el hecho de que la mayoría del profesorado, a pesar de la alta valoración que hacen de la finalidad crítica, no tienden a aplicarla en el aula, produciéndose un desajuste entre la declaración de sus intenciones y la praxis docente. Esa realidad puede ayudar a interpretar el pequeño porcentaje de alumnado que comprende la educación patrimonial con una finalidad crítica.

Sirva como reflexión el hecho de que al saber el alumnado que el paisaje-patrimonio iba a ser el tema predominante en la materia de didáctica de las ciencias sociales del curso 2014-15, hubo quienes manifestaron su desilusión porque aspiraban a una temática *de más contenido social, más crítica*, evidenciando lo que ya indicaban sus concepciones previas, la incapacidad para atribuir al paisaje-patrimonio una perspectiva crítica. Incluso, ya avanzado el proceso, un alumno manifestó su desconfianza inicial por el tema: *paisaje, paisaje... que es esto...* pensaba, para luego ir cambiando radicalmente su perspectiva.

Tras haber trabajado el tema en clase, se han vuelto a solicitar unas narrativas guiadas por los mismos puntos que las anteriores. Aún no han sido analizadas y ya se verá en qué medida han podido variar sus ideas previas. Pero como ya se ha advertido al contextualizar este trabajo, el objetivo es convertir en la práctica a un grupo de estos alumnos en maestros investigadores (Porlán, Martín del Pozo y Martín Toscano, 2002). Es decir que sea su praxis docente y la preparación activa y efectiva para ésta la que los lleve a entender la educación patrimonial.

En este sentido es muy notorio el contraste entre el nivel de competencia que muestra el común del alumnado a través de sus concepciones, con el que ha desarrollado el pequeño grupo procedente del curso anterior, llevando a cabo de forma colaborativa un programa en las aulas de primaria, que les ha permitido actuar como maestros que al mismo tiempo investigan y reflexionan sobre su práctica docente. La experiencia les ha permitido situarse en el nivel óptimo de referencia en educación patrimonial. Aplicando por tanto en las escuelas del ámbito rural gallego una metodología que ayude a los escolares a reconstruir sus identidades o a dotarlos de identidades más perdurables a partir del paisaje-patrimonio de su entorno (Domínguez Almansa y López Facal, 2014).

La perspectiva inmediata es consolidar un nuevo grupo que continúe el proceso ya en marcha. Volverán a tener que diseñar colaborativamente un programa de actuación y esta vez además será el alumnado con experiencia el que los guíe. Es de esperar que el haber podido conocer y analizar sus concepciones para poder actuar en consecuencia, haya surtido efecto y puedan iniciar

Bibliografía

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Méjico, Trillas.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Clough, E. E. & Driver, R. (1986). "A study of consisting in the use of students conceptual frameworks across different task contexts", *Science Education*, 70 (4): 473-496.
- Coll, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica", *Anuario de psicología*, 69: 153-178.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2005). "Concepciones de maestros y profesores sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje", *La investigación educativa. Hacia una educación de calidad para todos*. Cit. En: Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M^a. C. (2013 a). "Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio" en: J. Estepa (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo*, Univ. de Huelva, Huelva, p.25-39.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2014). "Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria", *Clio*
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, D. (eds.) (1985). *Childrens ideas in science*. Buchinham, Open University Press.
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M^a. C. (2013 a). "Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio" en: J. Estepa (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo*, Univ. de Huelva, Huelva, p.25-39.
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M^a. C. (2013 a). "Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio" en: J. Estepa (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo*, Univ. de Huelva, Huelva, p.25-39.

- Estepa, J., Ávila, R. M^a y Ferreras, M. (2013 b). “Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza aprendizaje” en: J. Estepa (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva, Univ. Huelva. p.41-59.
- Liceras, A. (2004). “La investigación sobre formación de profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. 8 (1)
- Pagés, J. (1996). “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?”. *Investigación en la escuela*, 28: 103-114.
- Pagés, J. (1999). “Las representaciones previas de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales”. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 4: 161-178.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R. y Martín Toscano, J. (2002). “Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education”. *Teaching and Teacher Education*, 18, 3, p.305-321.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, Díada.



À descoberta da festa de S. João: uma abordagem de educação patrimonial em contexto de educação pre-escolar

Silvana Nogueira, Ana Lopes & Maria Flor Dias

À descoberta da festa de S. João: uma abordagem de educação patrimonial em contexto de educação pré-escolar

Silvana Nogueira

Ana Lopes

Maria Flor Dias

(Instituto de Educação, Universidade do Minho)

A presente comunicação decorre do estágio pedagógico integrado na Prática de Ensino Supervisionado - uma unidade curricular do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Pretende-se, com este texto, dar conta de um projeto de intervenção pedagógica, concebido em torno do património cultural local e desenvolvido ao longo do 2º semestre do ano lectivo de 2013/14, em contexto da Educação Pré- Escolar.

O referido trabalho de intervenção, inicialmente suscitado pelo tema do projeto do jardim-de-infância onde estagiámos – “*as Festividades de Braga*”, foi-se progressivamente delimitando, por razões pedagógicas, à volta da Festividade do S. João.

A intencionalidade pedagógica que assistiu a esta escolha foi informada por duas razões fundamentais: a primeira da ordem da autonomia escolar e da integração curricular. Com esta escolha daríamos continuidade aos objectivos da instituição, (empenhada na preservação do património cultural local, no desenvolvimento da consciência patrimonial e da identidade cultural) respeitando assim, quer as necessidades e aspirações da instituição, quer as das crianças, já parcialmente socializadas e envolvidas em vivências, práticas, códigos semânticos e sistemas signícos que importava aprofundar e consolidar. A segunda razão, igualmente instigante, abria-nos a possibilidade de, ao tratar de questões da educação patrimonial, explorar um conjunto de crenças que cruza o campo da educação pré-escolar e o da educação histórica, ou seja, a dificuldade de penetração do conceito de passado, nomeadamente da ideia de “perigo na aproximação à didáctica da história”, nas primeiras idades da Educação Pré-Escolar (Stobart, (1996), in Cooper 2006, p.172).

A Festa do S. João foi a porta que, abrindo-se, nos permitiu entrar, também, nessa ideia de passado que gostaríamos de explorar de forma significativa com as crianças. Tanto mais que partilhámos com Cooper (2006, p. 171), “a convicção de que o aprendizado sobre o passado é parte integrante do desenvolvimento social, emocional e cognitivo da infância”.

Festas e romarias são, nos rituais e nas formas celebrativas peculiares que as configuram, eventos que aproximam as comunidades, atraem gentes, tingem de cor e enchem de sons e música as paisagens da geografia cultural minhota, dando-lhes características identitárias particulares.

Quase sempre de natureza profano/religiosa, a festa funciona como marca fraturante de um *cronus*, marcado pelo ritmo do labor humano. Acontecendo num contexto que se desenha cada vez mais híbrido, marcado pelo lúdico e pelo excesso e pelo consumo, a festa tende a misturar rituais tradicionais com características contemporâneas dando origem a novos significados e ao estabelecimento de novas relações sociais.

Cíclica, parcialmente efémera e intangível, a festa reconfigura-se e ganha materialidade através dos rituais que reinventa e convoca, dos artefactos e ícones que a informam e simbolizam, das formas da fruição e expressão dos corpos que, incorporando-a, lhe dá diferentes sentidos que se repetem e renovam permitindo-lhe assim, ser trazida do passado até aos nossos dias.

As festividades, de feição popular e comunitárias, ganharam legitimidade patrimonial com outros elementos (a música tradicional e popular, as danças e o artesanato), a partir de 1998 quando, do Comité dos Ministros do Conselho da Europa, emana a recomendação nº 98-5 relativa à *Pedagogia do Património*. Este documento que retoma a questão do alcance de património cultural e da sua salvaguarda, estabelece um novo entendimento do mesmo, passando este a compreender “todo testemunho material e imaterial da obra humana e todos os vestígios resultantes da acção humana com a natureza”. Lavrava-se assim, formalmente, a salvaguarda do património cultural intangível e ou imaterial. Mas o documento tem outro alcance maior, que nos toca enquanto futuras educadoras, na medida em que compromete e vincula directamente a salvaguarda do património cultural ao campo da educação formal e não formal. De facto, a referida recomendação não só estipula a urgência da criação de uma área curricular, como a define como:

toda a ação pedagógica fundamentada sobre o património cultural. Ações que, assim fundamentadas, integrem os métodos de ensino ativo e criem disciplinas específicas, que estabeleçam uma parceria entre ensino e cultura, e recorram aos métodos de comunicação e de expressão variadas. (UNESCO in Primo, 2011, p. 39).

Para além da explicitação metodológica, o documento suporta epistemológica e pedagogicamente, a abordagem da Pedagogia Patrimonial, no plano do conhecimento supra disciplinar, como área interdisciplinar, ou seja, reitera a “necessidade de um olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002). A ideia base, como sustenta Primo (2011, p. 41) “ é a democratização do conhecimento sobre

o património, a promoção de novas áreas e temas de investigação e a construção de pertença colectiva do património num território que gradativamente pretende ser comum.”

A urgência e necessidade da salvaguarda do património imaterial é oficialmente cunhada em 2003 com a aprovação da *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial* (UNESCO, 17 de outubro de 2003, Paris). Doravante, coisas, gestos, oralidades, saberes e saberes - fazeres inscritos nos corpos, criados e modificados ao longo do tempo, sem contudo deixarem marcos materiais ou geográficos, ficarão a salvo de perigos vários, nomeadamente, dos da globalização, sob essa imensa umbrela denominada “património cultural imaterial, que veio substituir a noção de “cultura tradicional e popular”.

De acordo com o *artigo 1* da referida convenção, deve entender-se por:

património cultural imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefactos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu património cultural. Este património cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo, assim, para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana” (UNESCO, 2003).

Em Portugal, a importância desta Convenção traduz-se na produção de sucessivos dispositivos legais que têm vindo a ajudar a cunhar o discurso sobre o património cultural, enquanto referência fundamental e identitária, no imaginário social e escolar.

Em Setembro de 2001, a Lei nº 107 estabelece as bases da política do regime de protecção e valorização do património cultural, e institui os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devem ser objecto de especial protecção e valorização (art.1º). Institui ainda, como dever do Estado, o cumprimento das políticas públicas relativas ao “conhecimento, estudo, protecção, valorização e divulgação do património cultural” (art.2º).

Importante para o nosso projeto, é a inscrição da preocupação com a democratização e com a formação que o referido documento visibiliza, ao reiterar, no Título II- *Dos direitos, garantias e deveres dos cidadãos*, o direito de todos “à fruição dos valores e bens que integram o património

cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural” (art.7º) e, ao determinar no seu artigo10º que “as administrações, central, regional e local, poderão ajustar com as estruturas associativas de defesa do património cultural formas de apoio a iniciativas levadas a cabo por estas últimas, em particular no domínio da informação e formação dos cidadãos”. A esta segue-se o Decreto - Lei nº 139/2009, entre outras disposições, o documento inscreve, no domínio do património a salvaguardar, as “práticas sociais, rituais e eventos festivos” (art.1º- c), valorizando, no preâmbulo:

o papel que a vivência e o reconhecimento do património cultural imaterial desempenham na sedimentação das identidades colectivas, a nível local e nacional, ao mesmo tempo que propicia um espaço privilegiado de diálogo, conhecimento e compreensão mútuos entre diferentes tradições.

A trama discursiva sobre o património remete, naturalmente, também para as instâncias educativas formais e não formais, o assumir de responsabilidades neste domínio. Pressupõe-se que, desde as primeiras idades, a escola reúna condições e respostas adequadas, para motivar a criança para o conhecimento e fruição das realidades patrimoniais, partindo daquelas que lhe sejam próximas e significativas – locais. Para isso deve aproveitar a curiosidade, que antecede na criança, a capacidade de investigação, no sentido de desenvolver esta competência e a de «leitura» histórica do património, assim como atitudes indiciadoras da acomodação de uma progressiva consciência cívica sobre o património e a sua salvaguarda. Enquanto “referencial observável”, como referem (Manique e Pereira, 1996), o património oferece respostas para muitas questões relativas às sociedades que nos precederam.

Na interface entre a escola e a comunidade onde esta se insere, o educador assume, por excelência, o papel de mediador, quer no plano do desenho de experiências de conhecimento, de recolha e análise de memórias (narradas ou “revividas”, quer no da fruição de vivências sobre as quais se alicercem dimensões incontornáveis no processo de construção da identidade. Para Jorge (2008), património sempre teve a ver com identidade, valores não materiais, simbólicos e com a memória dos indivíduos e dos grupos. Sem memória não há pessoa, não há projeto e não há sentido de comunidade.

Segundo Manique e Pereira (1996), defender o património em termos de futuro, passa pela educação, pela sensibilização das jovens gerações para a preservação dos bens patrimoniais que constituem suportes da memória coletiva nacional e do seu quadro de referências e valores.

Contudo, a inscrição curricular desta problemática, nomeadamente ao nível da Educação de Infância, está longe de ser a ideal. Uma escola cujo devir se norteia pelo adultocentrismo, por numa visão reducionista que nega à criança o direito de viver a sua própria infância, queimando-lhe etapas através de uma escolarização e instrumentalização precoces, que ignora as culturas da infância e se ancora em crenças infundadas, nomeadamente, aquela que nega à criança a capacidade de se envolver com a história da sua própria espécie e de se aproximar da formulação do pensamento histórico, com dificuldade assumirá como objetivos a educação histórica, a memória a identidade e as diversidades nacionais e culturais.

Assim, tendo em conta a revisão de literatura realizada e cientes da importância da educação patrimonial e da sua salvaguarda, para as jovens gerações, propusemo-nos, sustentadas num referencial teórico sócio-construtivista, desenvolver o projeto *À Descoberta da Festa de S. João*.

A perspectiva construtivista tem, entre outras referências, Piaget (1896-1980). Segundo este autor, a aprendizagem resulta de uma construção pessoal de conhecimentos, proporcionados pela interação da criança com o meio em comunhão com a sua maturação biológica.

Em condições normais, a criança desenvolve o raciocínio de forma intuitiva, a partir de ensaios, do uso de tentativas-e-erros, por meio de habilidades, até ser capaz de produzir uma premissa racional e de a sustentar como argumento. Este pressuposto que se aplica às aprendizagens em geral, estende-se igualmente, à construção do conceito de tempo/ passado.

A construção do sentido de probabilidade e o uso de conjunções como (*desde, porque, portanto*) foram, no âmbito dos estudos do desenvolvimento da linguagem, aspectos onde Piaget se deteve. Para este autor, a aquisição destas noções pela criança antecede e condiciona a aprendizagem de outras noções, nomeadamente as de causalidade e de argumentação que direta e indiretamente se relacionam com a aquisição da consciência de tempo/ passado.

É sustentado neste princípio que Cooper (2006, p.176) defende que “as crianças são capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas” desde que para isso, sejam estimuladas e ensinadas. Uma perspectiva, que encontra eco no pensamento de Bruner quando, este refere que “qualquer ciência pode ser aprendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades da criança (Bruner, 1966 in Marques, 2002, p. 2).

Vygotsky (1896-1934), outro autor de referência, sócio-construtivista, defende que o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimentos resultam do facto do ser humano viver num meio social, ou seja entre interações sociais. Daí que o autor valorizasse o tipo e a qualidade das

interacções proporcionadas à criança. As aprendizagens de novos conceitos seriam facilitadas na medida em que aquelas interacções fossem ricas de significado e estivessem próximas do campo de cognição da criança.

Nestas interações o papel do adulto é destacado, na medida em que ele pode ser mediador em relação à “zona de desenvolvimento próximo” em que a criança se situa. Neste processo interactivo, o educador, ao encorajar o uso do “porque”, ao explicar novos conceitos e ao fornecer mais informações, nomeadamente através de estratégias concretas, facilita a aprendizagem de novos conceitos, alargando assim o mapa conceptual da criança sobre um dado conhecimento. Neste sentido e, como refere Coll et al, (2001), “a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não é o único a intervir; os “outros significativos”, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para a construção pessoal, desse desenvolvimento” (p.18).

A perspetiva sócio-contrutivista considera, também que, no processo de mediação entre aqueles agentes culturais e a criança, a selecção das estratégias de aprendizagem e das abordagens metodológicas terão necessariamente de ser centradas na criança e de levar em conta as condições ecológicas em que esta se desenvolve.

A revisão de literatura, conduzida nestes domínios (Malpique & Leite; 1989; Katz, 2004 e Vasconcelos, 2012), considera a metodologia de trabalho de projeto, a mais eficaz, no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança.

O trabalho por projectos responde e respeita a natural curiosidade da infância. Como refere Katz, “a criança é uma investigadora nata”, in Marques (2012, p.7).

A curiosidade é, para alguns autores, uma característica da infância. Bruner considera que as crianças possuem quatro características congénitas: a curiosidade, a procura de competências, a reciprocidade e a narrativa. “A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças.” Por ser tão comum, este autor “considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana” (p.8.).

Curiosidade, procura de competências, reciprocidade e narrativa, em diferentes pesos, estão subjacentes às fases do trabalho por projetos.

Para Marques (2002), é a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso é tão importante no processo da aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação (p.4). De acordo com esta perspetiva, o desenvolvimento da capacidade de narração da criança é uma dimensão importante a considerar no plano da Educação Histórica.

Contar sobre si e sobre o outro, ouvir o outro contar sobre coisas, ou seja, usar a via narrativa, abre a criança ao conhecimento do mundo, à noção de tempo: real, ficcional, passado ou presente e responde à sua natural curiosidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), parecem visibilizar aqueles princípios ao estabelecer que a Área de Conhecimento do Mundo se enraiza “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o *porquê*” (1997, p.79).

O normativo que estabelece os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador Infância e do Professor do 1º Ciclo de Ensino Básico, retoma esta preocupação quando atribui ao educador de infância a responsabilidade de “Despertar o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito.” (Dec. Lei nº 240/2001,30/agosto). Cabe ao educador estimular e alimentar esta capacidade, deste modo, e de acordo com Garcia e Schmidt (2011), a “pesquisa pode despertar o interesse do aluno pelo conhecimento histórico” (p.52). E despertará tanto mais, quanto o educador mediador for capaz de entender o “nicho ecológico” no qual a criança se foi desenvolvendo (David, 1998, in Edwards et al.,2004.p.88).

Numa fase inicial, é importante que a criança investigue sobre o meio local, pois só desta forma a investigação tem sentido e significado para ela e se transforma em aprendizagens, desenvolvendo assim a consciência histórica. Garcia e Schmidt (2011), defendem que este tipo de trabalho deve ter como “ponto de partida da investigação o próprio universo do aluno, dando ao conhecimento histórico um sentido.”(p.54)

Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.” (Garcia & Schmidt, 2011, p.64)

Desenvolver uma consciência do passado é importante para a compreensão de quem somos e como nos relacionamos com os outros. Para além de ajudar a compreender o porquê de certas coisas acontecerem. (Cooper, 2007, p.153). Toda a criança sente a necessidade de compreender o mundo à sua volta, neste sentido deverá partir em busca de respostas. A este propósito, Resnick e Klopfer (1989) consideram que desde os primeiros anos de escolaridade, a sala de aula é o local ideal para o desenvolvimento do pensamento histórico, cabendo ao educador escolher o “modo específico de orientação” na aproximação às fontes históricas.

É a partir dos normativos e do quadro de referências teóricas que elaborámos, no Jardim de Infância onde estagiámos, o projeto “*À Descoberta da Festa de S. João*”.

Os objetivos do projeto, decorrem e enquadram-se nos objetivos do projeto educativo da instituição - À Descoberta de Braga, a saber: estimular o gosto pelo estudo da história; desenvolver o respeito pela cultura, costumes e tradições; despertar a curiosidade pelo meio local; assegurar o reconhecimento de datas e factos importantes da cidade de Braga; estimular o desenvolvimento de saberes e saberes-fazer; promover a cooperação e a autonomia; facilitar a gestão de conflitos interpessoais.

O projeto teve como público-alvo, um grupo constituído por 25 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Tendo em conta a Metodologia Trabalho de Projeto, demos início à Fase I: Planeamento e Arranque. Tal como nos referem Katz e Chard (1997): “O ponto principal da primeira fase do trabalho de projeto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico.” (p.172).

Assim sendo, optámos por promover um diálogo, em grande grupo, com a finalidade de conhecer as concepções prévias das crianças em relação à referida festividade. Interessava-nos perceber o que sabiam sobre a festa, o que significava, para elas a festa, o porquê, o como, o onde e o que acontecia durante o tempo da festa.

Este momento foi muito significativo para nós educadoras já que as crianças foram organizando por “via narrativa” as experiências vivenciadas. Pudemos perceber, que as crianças construíram esse encadeando de memórias/vividas, a partir de marcos que tiveram como referência aspectos que lhes eram sensorial e ludicamente significativos: as diversões e as guloseimas como o algodão doce e as pipocas.

Face a esta revelação considerámos pertinente ajudar as crianças a ampliar os sentidos vividos da festa, rememorando as experiências já vivenciadas. Numa primeira fase, recorreremos à materialidade inerente à festa: “as coisas” da festa, mais especificamente os brinquedos (os típicos martelinhos) e registos visuais.

Numa primeira fase, oferecemos ao grupo a experiência de brincar com os aspectos lúdicos e ruidosos, inerentes à exploração espontânea e mais ou menos caótica dos martelinhos. Passámos depois à exploração das memórias visuais, para isso, seleccionámos um conjunto de imagens representativas dos diferentes aspetos da festividade: música, gastronomia, lugares da festa: sagrado e profano, decorações e artesanato. Nessa exploração as crianças, em pequenos grupos, organizaram as imagens numa espécie de narrativa visual cujo sentido se foi compondo pelo diálogo e pelas perguntas que, de modo provocatório, fomos lançando. A exploração funcionou, de facto como activador

e organizador de memórias, uma vez que, à posteriori, as crianças relataram de forma colorida e vibrante as suas próprias experiências de festa. Como referem Hohmann & Weikart (1997), é “Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, que as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstratos” (p.23).

Ficou claro, para nós, que a orientação que demos à análise das gravuras e à exploração dos objectos ajudou as crianças a se “aproximarem” da noção do conceito de tempo: no passado, no presente, e no futuro.

Entre as formas mais lúdicas ou as mais estruturadas de uma pedagogia que se queria centrada na criança, começaram a emergir as questões organizadoras do projeto: Por que se faz a festa de S. João em Braga?; Quem era o S. João ?, O que se come na noite de S. João?; Quando é a festa de S. João?.”

Naturalmente, abria-se assim, às crianças, a porta da curiosidade e a da pesquisa que lhe é inerente. Pesquisar com quem? pesquisar o quê?, pesquisar onde?

Inicialmente as crianças pesquisaram com os pais. Cada uma levou para casa uma daquelas questões que registaram graficamente, sob a forma de desenho.

Oliveira-Formosinho e Costa, H. sustentam que: “Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância.” (Oliveira-Formosinho & Costa, H., 2011, p.97)

Esta forma de registar as questões foi muito interessante, para nós educadoras, uma vez que pudemos constatar, que as crianças começavam a desenvolver noções de literacia, ou seja, o desenho passa a ser visto como outra forma de comunicação, para além da oralidade, mas também a escrita é introduzida neste processo. Pois, durante o diálogo, sobre os registos, as crianças chegaram à conclusão que nem todos os desenhos eram perceptíveis e como tal tornava-se complexo decodificar a questão subentendida. Assim sendo, em modo de resolução do problema, as crianças sugeriram que escrevêssemos as questões no quadro, para que cada uma pudesse escrever a sua questão no registo, de forma, a que os pais também a pudessem compreender.

Esta situação demonstrou que o grupo estava verdadeiramente envolvido e empenhado no projeto, mas também permitiu constatar e compreender a importância que a criança encontrava na escrita e na leitura para a resolução dos problemas da sua vida quotidiana.

Mais uma vez, a criança foi quem resolveu as situações dilemáticas, embora mediadas pelo adulto, conforme as teorias sócio construtivistas. “O trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações educacionais diferentes.” (Katsz & Chard, 1997, p.157)

Uma vez organizada e desenvolvida a primeira fase do projeto, o grupo estava pronto para dar início à fase II: Desenvolvimento do Projeto. “A principal ênfase durante a segunda fase é dada à apresentação de informações novas.” (Katz & Chard, 1997, p.173)

As crianças trouxeram para a sala as informações recolhidas, em casa, com o intuito de as analisar, no entanto, para além das respostas às questões inicialmente propostas pelo grupo, trouxeram outras informações e materiais, como por exemplo a Bíblia Infantil e imagens/objetos dos Santos Populares. Esta recolha de materiais, revela a curiosidade e o interesse que cresciam no grupo crescia a par com o trabalho de projeto.

Uma vez que o nosso objetivo não era estagnar o projeto nas questões iniciais das crianças, já que, como referem (Katsz & Chard, 1997, p.3) “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, considerámos pertinente seleccionar preparar um conjunto de vídeos, sobre a festividade do S. João. Seguimos de perto O’Hara e O’Hara (2004), por estes sustentarem que, os vídeos sendo excelentes fontes de evidência, eram igualmente uma das estratégias mais importantes nos processos de educação histórica.

Com os vídeos procurávamos despoletar temas e questões que levassem as crianças a se aproximar de noções do tempo, a aprofundar os conhecimentos e a esboçar correlações entre passado e presente ou passado próximo e passado distante.

Decorreria da exploração das tecnologias visuais o interesse do grupo pelos cabeçudos e pelos grupos de música popular, nomeadamente pelos grupos de bombos. Percebemos também que aquela atividade auxiliara as crianças a sistematizar os vários interesses representados na festa e na tomada de decisão dos trabalhos a realizar no projeto de conhecimento.

Nesta fase consideramos importante conversar com o grupo, sobre o trabalho de pesquisa realizado. Uma conversa que funcionou como uma espécie de avaliação intermédia uma vez que, pelas suas respostas, pelas hipóteses e proposições que avançaram sobre as fontes, nos foi dado perceber o quanto as crianças tinham evoluído.

As concepções prévias, circunscritas à tímida alusão inicial às diversões, pipocas e martelinhos tinham dado lugar a narrativas que, como numa renda, onde quadrículas cheias e os vazios, se iam compondo em tessitura ordenada, tendo como fundo, “o meu S. João”.

O “meu S. João” ia-se entre narrativas do pessoal e doméstico (em casa da minha avó come-se caldo verde!) (o meu avô, quando era novo, também deitava foguetes e balões!...) e narrativas sobre o vivido no colectivo (e a minha tia dançou na Avenida as danças do Rei David...).

Pouco a pouco as crianças começavam a demonstrar interesse por aspetos particulares da festa, elegiam os motivos, e davam início às construções a eles ligadas, e assim, se começou construção de cabeçudos, martelos e bombos,

Uma vez que um dos interesses se centrava nos grupos musicais, optámos por explorar uma música ligada à temática- “S. João Bonito”.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) “A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias e procissões.” (p.658)

Este momento foi muito particular, uma vez que a letra da canção revelava informações fisiológica sobre o S. João, que as crianças acabaram por ver confirmadas no material que tinham trazido de casa. “As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas- canções (...)”, (Cooper, 2006, p.178)

De acordo com Farmer e Cooper (1998), a história pode gerar interesse e curiosidade, projetando uma imagem vivida e imediata do passado. Ela pode enriquecer a imaginação das crianças e ajudá-las a ver as coisas no ponto de vista das pessoas no passado e como tal pode permitir uma compreensão do tempo.

Neste sentido exploramos com o grupo, a história *Santos Populares*, de Luísa Ducla Soares. Esta exploração permitiu, às crianças, explorar aspetos associados à festa, como por exemplo as marchas de S. João, os manjericos, as barraquinhas...

Na perspetiva de Cox e Hughes (1998), as histórias estimulam a curiosidade, atraem o leitor para a sua estrutura e estimulam futuras investigações que requerem, trabalho com fontes. Quando as histórias se fazem acompanhar de ilustrações, a criança cria uma imagem mental de cada acontecimento.

De seguida, partimos para a exploração das marchas populares. Optámos novamente por visualizar vídeos de marchas de S. João, no sentido de elucidar o grupo sobre os aspectos performativos da dança. Foi com base nesta exploração que as crianças experimentaram as formações coletivas e as suas evoluções cénicas, para, aos poucos, irem construindo a própria marcha, que integraria a história ao vivo da festa de S. João.

Uma vez que o grupo se mostrou muito interessado nos bombos, desenvolvemos com as crianças formas de exploração rítmica, envolvendo a escuta, a resposta rítmico – motora, espontânea e ainda caótica e, posteriormente, a interpretação. Por esta via chegámos às danças populares, explorando com as crianças, algum do repertório popular. Procurámos assim articular com os conhecimentos adquiridos na visita ao museu do traje, realizada no início do projeto. Para além de dançarem, as crianças tiveram a oportunidade de observar o Cortejo das Rusgas (vídeos) e desta forma consolidar e articular vivências e os conhecimentos operados em torno desta festividade.

Não faltaram aqui porquês. Os porquês de serem compridos, de serem grossos e de picarem, de serem diferentes dos de agora, do porquê do ouro e de outros detalhes

Como numa colmeia, as semanas seguintes foram de azáfama e, naturalmente, de alguma ebulição e ruído. Era necessário construir e enfeitar arcos, plantar manjericos e esperar que crescessem...., num futuro que tardava a chegar! Enquanto não chegavam, construíram-se outros, “de faz de conta”. Para os novos manjericos as crianças, exploraram rimas e algumas quadras e, em pequenos grupos, inventaram outras desenvolvendo de forma curricularmente integrada, a consciência fonológica, frásica e a palavra.

Tardavam os cabeçudos, na fase inicial considerámos importante explorar com o grupo, a noção de retrato, caricatura. Fizemo-lo sob a forma lúdica do “Descobre o meu par”, para que, após a análise de diversos retratos as crianças pudessem explorar as formas de caracterização dos cabeçudos: dimensões, cores, características fisionómicas, género, para posteriormente passarem à sua elaboração.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” (Kishimoto, 2000, pp.36-37).

Perante esta experiência, as crianças, rapidamente, reconheceram o cabeçudo/gigantone como um elemento simbólico da festividade do S. João. (“- As imagens são todas do S. João!”- Exclamou uma criança.)

A propósito do que as crianças foram dizendo ao longo do jogo, evocamos “Vygotsky (1978), quando este o refere como o melhor exemplo do modo das crianças operarem na zona de desenvolvimento próximo: enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir” (Pellegrini & Brenda, 2010, p.253).

Era novamente necessário parar, para pensar, reavaliar e reprogramar. Assim incentivámos novamente as crianças a realizarem um desenho sobre a festividade do S. João, porque, através "do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo" (Hohmann & Weikart, 1997, p.512). E de facto, e comparando com a conversa e os registos gráficos iniciais, as crianças mostraram, através dos símbolos visuais, e da forma como os organizaram, compreender mais e de forma mais inter-relacionada, mais complexa. Do detalhe à composição, rondando algumas vezes a tentativa de composição em cenas, as crianças demonstravam saber e pensar melhor sobre um S. João que iam fazendo também mais seu.

Porém, faltava no trabalho, o lugar da festa, do encontro das pessoas, das famílias, das gentes, a rua. Foi esse o passo seguinte, saímos, deixando para trás a escola, fomos procurando as sombras e, pelas ruas de Braga, chegámos ao sítio- o "Parque de S. João da Ponte" e à Capela do mesmo. Voltámos ao diálogo, observámos, medimos e apreciámos, retomando memórias e a história religiosa. (Porque se põem no rio as estátuas do S, João?)

Em tempo de reflexão, considerámos esta actividade muito importante, uma vez que, sendo este um lugar de memória (do santo e da dos que por lá se passeiam), sendo concreto, na sua arquitectura, e simultaneamente, simbólico e evocativo, sendo, em suma, o lugar onde as coisas acontecem, onde a festa acontece (eu também já vim aqui à festa, o ano passado!) facilitava a construção do conhecimento de forma mais significativa e compreensivo para as crianças.

Já próximo da finalização, o grupo participou no ensaio do lançamento do balão de S. João, o que acabaria por complementar as experiências físicas conduzidas com os balões de S. João. Pensámos que esta atividade permitiria ao grupo estabelecer e consolidar as ligações entre o evento em si mesmo, e os conhecimentos experimentais realizados em contexto de sala de aula. Como referem Katsz e Chard, (1997), "A ligação implica que as novas informações possam impregnar e influenciar uma grande parte da compreensão que as crianças têm de outras experiências e aspetos das suas vidas." (p.255).

Posteriormente, seguindo de perto as ideias norteadora de Katsz e Chard (1997) que referem que na última fase de um projeto, são adequadas as atividades que permitem às crianças consolidar a compreensão, aplicando informações adquiridas...(p. 250) propusemos à crianças o jogo "Quem quer ser milionário". No seu conjunto as questões, de escolha múltipla cobriam os diferentes aspectos da festividade do S. João.

Citando Pellegrini e Brenda (2010) "O jogo, porém, constitui um excelente meio para avaliar as crianças. O facto de o jogo ser um prazer e uma motivação sugere que as crianças poderão exibir

elevados níveis de competência num processo de avaliação orientado para o jogo.” (p.257). Ficámos muito surpreendidas, uma vez que as crianças conseguiram responder corretamente a todas as perguntas, demonstrando assim que o projeto contribuiu para a construção de conhecimentos e que o mesmo foi significativo para o grupo.

No sentido de envolver as crianças na sua auto-avaliação preparámos um PowerPoint através do qual as crianças pudessem rever todo o trabalho desenvolvido. No final da projecção as crianças avaliaram as propostas realizadas, indicando as que não gostaram, as que gostaram e as propostas preferidas, para além de uma avaliação geral de todo o projeto (o que não correu bem; o que podíamos ter feito melhor, o que não fizemos).

A fim de divulgar o projeto e tornar visível as dimensões trabalhadas, as crianças construíram um cartaz alusivo à festa de S. João, onde explicaram (num pequeno texto) em que consistia a festa e as suas particularidades. Em exposição, no corredor, o cartaz esperava para se mostrar e receber os pais e a comunidade educativa que assistisse na escola, sob forma encenada, à festa de S. João.

Posteriormente, as crianças voltaram ao Parque, onde puderam observar o início dos preparativos para a festa de S. João e fazer o seu piquenique, realizado no âmbito do fecho do ano lectivo, e ele mesmo a evocar o tempo da alegria e das brincadeiras – as férias. Com esta atividade complementava-se o projeto. Era notório o entusiasmo e a alegria das crianças ao reconhecerem, no lugar da festa a sério, o que, sobre ela, tinham aprendido na escola.

Em suma, podemos, a esta distância, dizer do quanto o trabalho por projetos foi interessante e do quanto nos permitiu caminhar nos trilhos da educação histórica e na construção do nosso futuro como profissionais de educação.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Lamações. (2007-2010). *Projeto educativo: Uma escola que aprende*. Consultado em 06 de Março de 2014, de Escola Básica de Lamações: http://www.aelama-caes.pt/images/stories/PDFs/Proj._Educativo_Lamacaes_07-10.pdf.
- Decreto- Lei nº 240/2001 30 de agosto.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais. Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Cooper, H. (2006). *History 3-11- a guide for teachers*. Abingdon: David Fulton Publishers.
- Cooper, H. (2006). "Aprendendo e ensinando sobre o passado as crianças de três a oito anos". *Educar*, Curitiba, Especial, pp.171-190.
- Coll, H. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para ação pedagógica*. Porto: Asa.
- Collingwood, R.G. (1994). *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cox, K., & Hughes, P. (1998). History and Children 's Fiction. In Hoodles, P. (eds), *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*, New York: Routledge.
- Edwards, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12 (1): 85-101.
- Garcia, T., & Schmidt, M. (2011). *Histórias a partir do olhar das crianças*. Brasil: Editora Unijui.
- Jorge, V. (2008). *Arqueologia, Património e Cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez editora.
- Malpique, M.; Leite, E.; Santos, M. (1989) . *Trabalho de projecto*. (vol.1). Porto: Afrontamento.
- Manique, A. & Pereira, M. (1996). *Educação Hoje - Didática da História Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. in R. Marques, *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério de Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Primo, J. (2011). Documentos Básicos de Museologia: principais conceitos. *Cadernos de Sociomuseologia*, 41: 31-44.
- Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia- em- participação*. Porto: Porto Editora.
- O'hara, L. & O'Hara, M. (2004). *Teaching History: The Essencial Guide*. London: Continuum International Publishing Group.
- Vasconcelos, T. (Coord) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Resnick, L. B., & Knopfer, L. E. (1989). Toward the thinking curriculum: Na overview. In Resnick, L. B., & Knopfer, L. E. (Eds), *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*. Washington, DC: ASCD.
- Spodek, B. (Coord.) (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. (A. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos Legais

- Lei nº 107/2001 de 8 de Setembro - Bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural.
- Decreto-Lei nº 139/2009 de 15 de Junho - Regime Jurídico de salvaguarda do património cultural imaterial.
- Decreto nº 28/2008 de 26 de Março (Presidente da República) ratifica a Resolução da Assembleia da República nº 12/2008 de 24 de Janeiro que aprovou a *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*, estabelecida em na 32ª Conferência Geral da UNESCO, 17 de outubro de 2003, Paris.
- Lei do Património Português – Nº 197/2001 de 8 de setembro.



La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia

Alejandro Egea Vivancos & Laura Arias Ferrer

La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia

Alejandro Egea Vivancos & Laura Arias Ferrer¹⁵

Universidad de Murcia

Resumen

La introducción de las labores del arqueólogo y el uso de objetos y otras fuentes primarias en el ámbito educativo favorece la construcción del pensamiento histórico a través del planteamiento de preguntas respecto a los objetos aparecidos. La interrogación del objeto se muestra como una estrategia de gran potencial didáctico, donde el alumnado participa de manera directa y activa en la construcción del conocimiento. De hecho, estas actividades creativas llevan detrás un importante trabajo de recreación y ambientación de espacios y tiempos diversos, para lo que es necesario que el alumnado organice y relacione todos los conocimientos que hasta el momento posee.

Convencidos de la efectividad que la Didáctica del Objeto y la metodología arqueológica poseen en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, no sólo como elemento de motivación sino por la capacidad de generar “historias” y pensar “históricamente”, se han diseñado una serie de propuestas para ser implementadas en los distintos niveles educativos basados en las premisas que la citada metodología plantea. Por tanto, podemos condensar el contenido de este trabajo bajo el siguiente interrogante: ¿cómo se puede acercar el patrimonio material y arqueológico a las aulas de una manera activa y significativa? Además de las excavaciones arqueológicas simuladas, sin duda el modo más práctico es la introducción de fuentes arqueológicas en los centros. Podríamos decir que se trata de que el museo se abra a la escuela.

Este no es sino el punto de partida de un proyecto más ambicioso basado en el análisis de los resultados de aprendizaje derivados de la incorporación de estas estrategias en el aula así como los problemas de aplicación que pudiera plantear, y que nos permita valorar la final repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la rentabilidad educativa de su puesta en práctica.

¹⁵ Esta investigación forma parte del proyecto de innovación docente IES Arqueológico. Propuesta didáctica interdisciplinar para las aulas de Secundaria (Programa III de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia) y del proyecto de investigación La formación en identidad regional en las ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria (18951/JLI/13. Programa Jóvenes Líderes en Investigación de la Fundación Séneca)

Palabras clave: Fuentes primarias, educación patrimonial, aprendizaje basado en objetos, arqueología, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract

The introduction of the archaeological methodology and the use of objects and other primary sources in educational contexts favour the construction of historical thinking and reasoning through the inquiry that both, the analysis of the objects and the development of an archaeological methodology, develop. Asking questions to analyse the objects and the archaeological situations given to the students has lot of educational possibilities and benefits, and let the students to gain knowledge about History and historical processes and to take part in an active and reflective way in the knowledge construction. In fact, answering those questions involves the development of creative strategies where the students should recreate the spatial and temporal settings. To do that, children should organise and connect their own knowledge and put it together to create new pieces of evidence and to generate new stories and histories.

Once convinced with the effectiveness of the archaeological methodology and the object-based learning strategy in the improvement in history learning and in the development of research skills, it has been designed various educational proposals to be implemented along different stages (from Kindergarten to Secondary Education) based on archaeology and objects as an educational tool. It is possible therefore to summarize the content of this work with the next question: How could the archaeological heritage, materials and methodology be integrated actively and meaningfully in the classroom practices? Together with the simulated digs, the introduction of objects and other primary sources appears to be a practical educational tool. It emphasizes the necessity of bringing the museum into the classroom.

This is the starting point of an ambitious project, which is based not only on the analysis of the learning results after the integration of such as strategies, but on the detection of the difficulties during its implementation, with the aim of evaluating its final effects on the teaching and learning process and its educational "profitability".

Keywords: Primary sources, cultural heritage education, Object-based learning, archaeology, Kindergarten, Primary Education, Secondary Education.

Introducción

La crisis económica de raíz inmobiliaria que sufre España desde 2008 ha supuesto asimismo una gran recesión en cuanto a actuaciones arqueológicas y conservación del patrimonio. Hasta esa fecha, nuestro país vivía una burbuja arqueológica a consecuencia de la desmedida capacidad del sector de la construcción. Jóvenes licenciados en Historia encontraban trabajo como arqueólogos en cuestión de semanas y meses, algo nunca visto. Desgraciadamente la crisis de la construcción, que ha afectado de manera directa o indirecta a todos los sectores económicos del país, ha dejado al descubierto la escasa tradición de investigación histórica y arqueológica que, de manera estructural, se desarrollaba por todo el Estado. Sin construcción, no hay arqueología, no existe, no interesa y nos tememos que no se le espera. La situación es dantesca: miles de arqueólogos en paro e infinidad de yacimientos a medio excavar, a medio restaurar, abandonados, etc. La sociedad, ya no sólo las élites económicas y políticas, sino también una gran mayoría de ciudadanos, siguen sin contemplar la investigación para el conocimiento de nuestro pasado como algo “rentable”. Si esto lo llevamos a las aulas nos vamos a dar cuenta que el desconocimiento y la desafección sobre qué es la arqueología, el patrimonio y, en general, la historia, es mayúsculo. Nuestra experiencia en un centro de Educación Secundaria de Cartagena (Murcia, España) nos demostró que, a pesar de encontrarse en las proximidades de una ciudad con multitud de restos arqueológicos¹⁶, el alumnado en general no había visitado estos yacimientos, los desconocía y, por lo tanto, no los valoraba.

Para remediar este hecho se planteó organizar una excavación en el propio centro. Se trataba de introducir la arqueología en las aulas a través de la recreación de un yacimiento arqueológico en el propio centro educativo (Egea y Arias, 2013). Junto a esta iniciativa, y en esta línea de trasladar el patrimonio a los centros, se procuró dar un paso más y buscar medios que no resultasen tan gravosos para los docentes y centros y que tuvieran similar rentabilidad educativa y que pudieran ser aplicadas a distintos niveles educativos. La respuesta a esta búsqueda era clara y nos llevó a plantear el uso de objetos como eficaz alternativa al desarrollo de una excavación arqueológica (muchas veces inviable). No debemos olvidar la fuerte ligazón existente entre el objeto y la labor del arqueólogo, quien contextualiza y da sentido a la información que un objeto per se puede ofrecer. Esta relación no queda al margen en ninguno de los proyectos planteados, todos ellos centrados en un objetivo común: acercar

¹⁶ Recordemos que Cartagena se corresponde con la ciudad romana de Carthago Nova y la Qart Hadast de época púnica y que cuenta con multitud de restos arqueológicos, algunos de ellos visitables desde hace décadas. Más información en: www.cartagenapuertodeculturas.com.

la arqueología y el objeto a las aulas de una manera activa y significativa para promover su acercamiento y valoración.

UNA LARGA TRADICIÓN TEÓRICA, UN ESCASO DESARROLLO EN LAS AULAS

Enseñar a pensar el tiempo y, por ende, la historia debe ser una constante en todas las etapas educativas, favoreciendo la progresiva construcción de estas nociones mediante el uso de diferentes recursos. Entre estos, debemos destacar las múltiples posibilidades que nos brinda el uso de las fuentes primarias para el desarrollo de los conceptos asociados a la comprensión de la temporalidad y del pensamiento histórico. Y es que el desarrollo de una adecuada estrategia interrogativa centrada en el objeto permite la participación directa y activa del alumnado en la construcción del conocimiento. Además, favorece la creación de un espíritu analítico y crítico a través del propio método, así como ayuda a fijar los conceptos más abstractos (Prats y Santacana, 2011). El uso de objetos facilita potentemente las labores de contextualización, argumentación, el uso de fuentes y la elaboración de preguntas históricas, contribuyendo así al razonamiento histórico tal y como es definido por Van Drie y Van Boxtel (2008). Podríamos añadir que además fomenta y fortalece el proceso de creación de una conciencia ciudadana a través de la defensa del patrimonio. Todas ellas son motivaciones más que suficientes para impulsar la implementación de estrategias basadas en el trabajo con objetos en las aulas. No en vano Prats y Santacana (2011, p. 13) los llegaron a calificar como “imprescindibles en las primera etapas...en la educación primaria y secundaria obligatoria”. En este ocasión, añadiremos a esta apreciación las múltiples posibilidades que la Didáctica del Objeto posee igualmente en la etapa infantil.

Es por ello que el uso de objetos (ya sean arqueológicos o no) en las aulas cuenta con una larga tradición. Ya aparecía en las propuestas pedagógicas de finales de siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Montessori o Decroly ya proponían su uso. Pero será el ámbito anglosajón el que las recupere como instrumento de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la década de los 70 y 80. Los proyectos del Schools Council (1972), Adams y Miller (1982) y posteriormente Durbin, Morris y Wilkinson (1990), Andreetti (1993), Zarmati y Cremin (1998), Smardz y Smith (2000), Murphy (2005), Levstik, Henderson y Schlarb (2008) y Corbishley (2011) son claros ejemplos de esta línea. Fruto de esta línea e influidos directamente por la historiografía anglosajona, en España podemos destacar a García (1984, 1994) y, muy especialmente, a Santacana y Hernández (1999), Bardavio y González (2002) o más recientemente Santacana y Llonch (2012).

No obstante, este amplio bagaje historiográfico no se ha visto reflejado en las aulas, quedando este tipo de iniciativas como meras excepciones. En los casos en los que se producen, responden a iniciativas particulares y quedan fuera de un plan de educación patrimonial concreto auspiciado por diferentes instituciones educativas. A pesar de intentos bastante encomiables y realmente interesantes que procuran transmitir a los jóvenes la importancia del patrimonio, buscando incluso que se involucren en su conservación y difusión, como el caso del programa Patrimonio Joven del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (López, 2011), pensamos que se hace necesario un plan nacional más ambicioso de educación patrimonial. Esto pasa por promover un uso más abierto y cotidiano de los espacios de educación no formal y favorecer la comunicación y conexión entre éstos y los centros educativos que produzca un fructífero intercambio de conocimiento. Para esto se hace imprescindible que museos, centros de interpretación, yacimientos arqueológicos, etc., se adapten a las aulas, orientando sus contenidos y el nivel de los mismos al público escolar que les visita y se produzca un acercamiento cotidiano a las propias aulas. Esto es algo que, por otra parte, aún no se realiza en muchos lugares.

Se podría decir que la educación patrimonial, de la que depende en gran parte la concienciación arqueológica de nuestro alumnado, futuros conciudadanos, queda limitada en muchas ocasiones a las salidas extraescolares que pueda o quiera organizar su centro escolar. El beneficio del desarrollo de estrategias ligadas a la Didáctica del Objeto, al análisis de fuentes primarias y a la labor del arqueólogo sería clave para romper esta tendencia dominante, pero para ello es necesario acercar de manera usual y recurrente el museo al aula (y viceversa).

Ventajas e inconvenientes del uso de réplicas arqueológicas en las aulas

La introducción del aprendizaje basado en objetos y el trabajo arqueológico en el aula de cualquier nivel educativo no es tarea fácil. No solo requiere por parte del alumnado de unas habilidades de abstracción sino del dominio de conceptos temporales básicos así como de unos conocimientos históricos necesarios mínimos que permitan desarrollar procesos mentales complejos y que el alumnado de las primeras etapas educativas (Infantil y Primaria) no suele poseer. En cambio, frecuentemente se nos olvida que sí son muy capaces de desarrollar un “pensamiento contrafactual” que les permita establecer hipótesis y construir alternativas a los hechos y a los acontecimientos, además de que poseen una gran potencia creativa, una destacable capacidad de relacionar elementos en la vida cotidiana o de comprender secuencias narrativas de diverso tipo. En base a esto, estudios recientes (Dean, 1995; Wood y Holden, 1995; Nichol y Dean, 1997; Lee y Ashby, 2000; Wineburg,

2001; Levstik y Barton, 2011; Seixas y Morton, 2013) muestran que, haciendo uso de una adecuada metodología y seleccionando correctamente los recursos y estrategias a introducir en el aula, el alumnado, desde edades tempranas, es capaz de generar argumentaciones y comprender situaciones completamente alejadas de su realidad.

En este sentido, el uso de objetos, réplicas y otras fuentes primarias en el aula se convierte en un recurso idóneo para llegar a conseguir que nuestro alumnado genere esas argumentaciones y que describa, analice y explique los cambios entre pasado y presente teniendo en cuenta la perspectiva histórica. Podemos señalar por tanto que la introducción de la metodología de trabajo del arqueólogo y de la interrogación del objeto permite dotar al niño progresivamente de las herramientas necesarias que le permitan estructurar su conocimiento y desarrollar el pensamiento histórico, tanto si hacemos alusión a los seis conceptos que estructuran el razonamiento histórico descritos por Van Drie y Van Boxtel (2008) como a aquellos articulados por Seixas y Morton (2013).

Pese al alto potencial educativo que la descrita estrategia posee, existen importantes inconvenientes respecto a su uso que pueden explicar la escasa repercusión en las aulas antes comentada. El principal problema es, sin duda, la forma en la que han sido incorporados dichos contenidos en los distintos currículos legislativos. Sí que es cierto que el trabajo con fuentes ha aparecido siempre como algo prioritario. De hecho, a pesar de los cambios recientes, la legislación actual sigue dando pie al trabajo con objetos en los distintos niveles educativos. En el 2.º ciclo de Educación Infantil (RD 1630/2006) alguno de los contenidos a trabajar son “los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos”, la “percepción de atributos y cualidades de objetos y materias: color, forma, textura, tamaño, peso, etc.” y más directamente relacionado con el tipo de análisis que se propone, se señala la importancia de la “identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo”. Por su parte, en Educación Primaria (RD 126/2014) se establece que el alumnado deberá iniciarse en el “conocimiento científico” y en el uso de “diferentes fuentes”, así como “valorar el patrimonio” y “apreciar la herencia cultural”. Dichos contenidos aparecen desarrollados a partir de 3.º curso de Educación Primaria en los currículos regionales. Finalmente, el currículo educativo para Educación Secundaria (Real Decreto 1105/2014) marca desde 1.º de la ESO¹⁷ el interés por la “valoración de las fuentes históricas para el conocimiento

¹⁷ La legislación educativa relativa a la Educación Secundaria en España está en proceso de reforma al mismo tiempo que la elaboración de este artículo.

del pasado”, la “obtención de información a través de fuentes documentales, arqueológicas y de obras de arte”, etc.

Revisando la legislación actual, queda patente la inicial presencia del uso de fuentes en los distintos niveles educativos, pero la importancia que dentro de esta misma legislación se da a la historia política y económica, por encima del análisis de los contextos sociales y culturales que acompañan a estos aspectos, no deja en verdad mucho espacio para el desarrollo de estrategias activas donde los objetos, fuentes arqueológicas u otras fuentes primarias jueguen un papel relevante en las aulas.

Este aspecto está relacionado con un segundo inconveniente a reseñar, y es la escasa repercusión que el patrimonio material posee en los libros de texto. Teniendo en cuenta que el libro de texto se configura como el principal recurso utilizado por los docentes (Martínez, Valls y Pineda, 2009; Merchán, 2002), la ausencia expresa de contenido directamente relacionado con estos aspectos vuelve a postergar el objeto y la arqueología a un papel totalmente secundario. Los escasos elementos patrimoniales que se intercalan en las páginas destinadas a la disciplina histórica son meros ilustradores de contenido (sin facilitar un análisis de los mismos), se caracterizan por su “grandiosidad” o por ser elementos de “reconocido prestigio” (Ferrerías y Jiménez, 2013, p. 609) y, como norma habitual, suelen aparecer al final de las unidades didácticas como mero material de apoyo o complementario.

Podríamos añadir, además, que el desarrollo de las estrategias ligadas al objeto y a la arqueología requieren de cierto coste, aspecto este que tiene un gran peso especialmente en las actualmente escasas dotaciones de los centros de Educación Pública españoles. Aunque la elaboración de una maleta didáctica no es algo excesivamente costoso, sí que supone un gasto adicional que muchos centros no pueden asumir. Este gasto se podría suplir si los centros de formación del profesorado, museos, o centros de interpretación contaran con maletas didácticas a disposición de los centros que los solicitaran y con programas de intervención concretos que suplieran la notable carencia de medios.

Finalmente, está la cuestión de la formación del profesorado. Ya sea en los títulos de Educación Infantil y Primaria o en los másteres de formación de profesorado de Secundaria se hace imprescindible efectuar un mayor hincapié en la inclusión de las fuentes primarias en las aulas. Pero la visión fragmentada de la historia que poseen los futuros docentes de Infantil y Primaria y la excesiva carga teórica que rodea al análisis del objeto arqueológico o fuente material de los futuros profesores de Secundaria, dificulta la integración efectiva de este tipo de estrategias activas en las aulas. Es por

ello necesaria la intervención de las instituciones educativas mediante la organización a través de los centros de formación del profesorado de cursos que muestren a los docentes las posibilidades del uso de estas fuentes.

PROYECTO: RE-CONSTRUYENDO LA HISTORIA

El proyecto Re-Construyendo la Historia (Egea et al., 2014) busca acercar el patrimonio material y arqueológico al aula pero a su vez procura solventar las dificultades o carencias señaladas en los diferentes niveles educativos. Para ello se han desarrollado propuestas diversas que pueden ser adaptadas a distintos contextos escolares. Brevemente, pasamos a resumir las líneas de actuación principales¹⁸.

Educación Secundaria

El proyecto IES Arqueológico se ejecuta en el instituto de Educación Secundaria El Bohío (Cartagena) desde el año 2012. Desde ese año, alumnado de 1.º ESO (12-13 años) participa en una excavación arqueológica simulada que incluye, claro está, réplicas arqueológicas que son encontradas y analizadas por los propios alumnos. La investigación sobre los objetos se realiza de una manera guiada por el profesor, atendiendo a una serie de preguntas que el alumnado debe resolver. Como ya hemos señalado en anteriores trabajos (Egea y Arias, 2013) la actividad incluye una preparación previa, una fase de motivación y una fase de investigación que engloba, entre otras cosas, la elaboración de diarios, dibujos, fotografías y la ya mencionada interrogación sobre los objetos.



Imagen 1: Alumno de 1.º ESO (12 años) encontrando réplicas de cerámica romana en una excavación arqueológica simulada (IES El Bohío, Cartagena, 2013).

¹⁸ Nos gustaría agradecer la desinteresada colaboración en las diversas tareas asociadas a la puesta en práctica y desarrollo de las diversas propuestas a: Elisabet Casanova, Rocío Escudero, Ana Belén García, Marta Gil de Sola, Cristian López, M.ª Carmen López, M.ª José Morales, Victoria Muñoz, M.ª Victoria Muñoz y Tamara Nicolas.

Durante el curso 2014-2015, en esta ocasión con alumnado de 2.º ESO (13-14 años) se ha llevado el proyecto un poco más lejos para hacer así mismo partícipes a los alumnos del mismo proceso de construcción de la experiencia arqueológica (Cruz, 2002). En esta ocasión, son ellos los encargados de construir el yacimiento arqueológico, estudiando las piezas previamente y, una vez que se conocen, se sitúan en el emplazamiento exacto para que, en el curso próximo, sus compañeros puedan volver a localizarlos.

Educación Primaria

Dentro de esta misma línea y con la colaboración establecida entre el Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía (CEPOAT)¹⁹ y el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia²⁰, se diseñó una actividad para alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria (diez y once años). La actividad se tituló “Arqueólogos en apuros” y fue testada en noviembre de 2014 con motivo de la Semana de la Ciencia y la Tecnología de la Región de Murcia. Posteriormente se ha desarrollado en diferentes centros educativos y se ha ampliado el rango de edad, llegando a desarrollarla en varias aulas de Educación Infantil.



Imagen 2: Alumnado de Educación Primaria (8-9 años) trabajando con réplicas de época romana (Semana de la Ciencia y la Tecnología, Murcia, 2014).

¹⁹ Más información: www.um.es/cepoat.

²⁰ Más información: www.um.es/dicso.

A través de la investigación sobre objetos, el alumnado debe responder a distintas preguntas para finalizar estableciendo la hipótesis de a quién pudieron pertenecer, en qué época se elaboraron, etc. Para facilitar la labor, y frente a objetos que aparentemente no saben para qué pudieron funcionar, se les presenta a posteriori un objeto moderno que posee la misma funcionalidad y que les facilita realizar la deducción a las cuestiones planteadas (Prats y Santacana, 2011). De esta manera, como afirmaba Andreetti (1993), los niños cuentan con un punto de referencia a través del cual adquirir los nuevos conocimientos.

Educación Infantil

Por su parte, y dentro de la misma colaboración con el CEPOAT, se diseñó una actividad específica para Educación Infantil (alumnos de cuatro y cinco años) titulada “Catino, el campesino fino”. Se trata de una adaptación de la obra literaria escrita en el Antiguo Egipto “La Historia del Campesino Elocuente”. Al igual que la anterior, la actividad fue desarrollada en noviembre de 2014 durante la citada Semana de la Ciencia en un ambiente de educación no formal. Más tarde, ha sido llevada a cabo en diferentes aulas de Educación Infantil de la Región de Murcia, normalmente inserta en proyectos asociados al mundo egipcio o a los museos. La experiencia ha sido todo un éxito, estando los resultados de la misma en proceso de análisis. Aún así, podemos adelantar que se ha logrado trasladar contenidos propios de la Historia a través de la lectura de una fuente primaria iconográfica en niños de edades tempranas.



Imagen 3: Alumnado de Educación Infantil (5 años) participando en la actividad “Catino. El Campesino Fino” (CEIP Nuestra Señora de Belén, Murcia, 2014).

Así mismo, y para las mismas edades (alumnado entre cuatro y cinco años) se ha organizado la actividad “Arqueólogo por un día”. Esta actividad fue diseñada para la Semana de la Ciencia y la Tecnología de noviembre de 2013 y se ha desarrollado también en la Noche de los Investigadores de la Universidad de Murcia y la Semana de la Ciencia y la Tecnología, ambas en 2014. A través de una excavación simulada en un pequeño arenero, el alumnado entre tres y cinco años realiza su primer contacto con objetos e intenta responder a sus primeras preguntas.



Imagen 4: Alumnado de Educación Infantil (4-5 años) respondiendo a sus primeras preguntas sobre réplicas de época egipcia (Semana de la Ciencia y la Tecnología, Murcia, 2014)

De manera ampliada, en el CEIP Carlos III de Aranjuez se está supervisando un proyecto que incluye la introducción en el aula de objetos. Dentro de la línea del aprendizaje basado en proyectos, aprovechando que el tema escogido por el centro era la Antigua Roma, se han llevado al aula diferentes réplicas arqueológicas de objetos de la vida cotidiana de esta época. Semanalmente, el alumnado



Imagen 5: Alumnado de Educación Infantil (4 años) trabajando con réplicas de época romana (CEIP Carlos III, Aranjuez, 2015).

ha ido conociendo objetos diversos a los cuales se le han hecho determinadas preguntas que han servido para describirlo, plantear su funcionalidad, el lugar de la vivienda en el que pudo ser utilizado, la persona que pudo emplearlos, etc.

Resultados preliminares y perspectivas

Como se puede comprobar, las líneas de trabajo son diversas pero el proyecto es uniforme: ¿Se puede introducir el trabajo con objetos en los distintos niveles educativos? ¿Qué ventajas posee el uso de estos en las aulas? Aún es pronto para establecer los primeros resultados²¹ pero, con muy poco tiempo, es fácilmente apreciable que el alumno recibe un componente extra de motivación. Además, sirve para romper la asociación casi inherente con la memorización que poseen las clases de Ciencias Sociales, en concreto la Historia. El alumnado realiza pequeñas investigaciones, adaptadas por niveles, que sirven para plantear procesos de planteamiento de hipótesis y búsqueda de respuestas. En realidad, más que la exactitud de los contenidos más conceptuales, como puede ser el adivinar la época o la funcionalidad exacta del objeto que es sometido a observación, nos interesa principalmente este proceso hipotético-deductivo. Además, se consigue desarrollar la denominada perspectiva histórica. Como dice K. Osborne en el prólogo de *The Big Six* (Seixas y Morton, 2013), el alumnado que consigue alcanzar esta perspectiva logrará ponerse en los ojos de la gente que vivió el pasado. En esta misma línea, esta empatía o “rational understanding” sirve al alumnado para conceptualizar el mundo según los modos de la gente del pasado (Chapman, 2010, p. 13). Finalmente, la introducción de estos objetos les sirve para percatarse de la gran cantidad de información que se puede extraer de los bienes arqueológicos, fomentando así la importancia, cuidado y conservación del mismo por parte de nuestro alumnado, aspecto inherente a la educación patrimonial.

Somos conscientes de que son muchas las dificultades asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica. Junto con la frecuente desmotivación que acompaña normalmente al alumnado que ha de afrontar el estudio de la historia, podríamos hacer referencia a los problemas asociados a la comprensión de la organización, duración y ritmos del paso del tiempo así como la enorme complejidad que supone la idea de causalidad, asociada además a hechos completamente alejados de la realidad e interés del alumnado. Por todo ello, insistimos en la importancia de

²¹ Resultados más exhaustivos serán publicados en breve, actualmente el análisis cualitativo está en proceso de ejecución.

introducir desde edades tempranas una adecuada metodología que permita desarrollar de estas habilidades y competencias asociadas al pensamiento histórico. De ahí nuestro interés en incluir la etapa de Educación Infantil en nuestra propuesta de trabajo y posterior análisis y fomentar su desarrollo en las etapas de Primaria y Secundaria, valiéndonos de las labores propias del historiador (como son la recogida, análisis e interpretación de información y formulación de hipótesis) uno de los procedimientos más adecuados para conseguir este objetivo. Siguiendo el símil propuesto por Seixas y Morton (2013), solo así conseguiremos que nuestro alumnado no tenga la sensación en sus clases de historia que está acudiendo a una obra de teatro escrita, representada y, muchas veces, cerrada. Al contrario, con las fuentes objetuales conseguimos que miren detrás del escenario y que comprueben cómo funcionan los mecanismos de cuerdas y poleas que hacen las clases de historia posible.

Bibliografía

- Andreotti, K. (1993). *Teaching History from Primary Evidence*. Londres: David Fulton Publishers.
- Bardavio, A., y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona : Horsori.
- Chapman, A. (2010). Taking the perspective of the other seriously? The importance of historical argument. *Euroclio* 28, 13-18. <http://www.euroclio.eu/>.
- Corbishley, M. (2011). *Pinning down the past: archaeology, heritage, and education today*. Woodbridge, Suffolk, UK; Rochester, NY: Boydell Press.
- Cruz Naïmi, L. A. (2002). La excavación arqueológica simulada. Una válida experiencia didáctica para alumnos de Secundaria. En E. García y M. A. García (Eds.), *Actas del Primer Simposio de Arqueología de Guadalajara* (pp. 693-704). Madrid: Laguna.
- Dean, J. (1995). *Teaching History at Key Stage 2*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Durbin, G., Morris, S., y Wilkinson, S. (1990). *Learning from Objects: A Teacher's Guide*. London: English Heritage.
- Egea, A., y Arias. L (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clio. History and History teaching*, 39. <http://clio.rediris.es>.
- Egea Vivancos, A., Pernas García, S., y Arias Ferrer, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez Etxeberria, y L. Martín Sánchez (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE.
- Ferraras Listán, M., y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion>.
- Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas, y S. Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning History* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*. Londres-New York: Routledge.

- Levstik, L., Henderson, A. G., y Schlarb, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En L. S. Levstik y K. C. Barton, *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (pp. 393-407). New York: Routledge.
- López Campos, L. I. (2011). La educación patrimonial como herramienta de conservación del patrimonio. El Programa Patrimonio Joven del Ministerio de Cultura. *Patrimonio cultural de España, 5*, 167-177.
- Martínez, N., Valls, R., y Pineda F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: 10 años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 23*, 3-35.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz, 17/18*, 79-106.
- Murphy, J. (2007). *100 ideas for teaching history*. Londres: Continuum.
- Nichol, J., y Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. Londres-New York: Routledge.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia. En J. Prats (Ed.), *Geografía e Historia. Investigación y buenas prácticas* (pp. 11–37). Barcelona: Graó.
- Santacana, J., y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Somonte-Cenero, Gijón: Ediciones Trea.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Smardz, K. E., y Smith, S. J. (2000). *The Archaeology Education Handbook: Sharing Past with Kids*. AltaMira Press.
- Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review, 20*, 87-110.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wood, L., y Holden, C. (1995). *Teaching Early Years History*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Zarmati, L., y Cremin, A. (1998). *Experience Archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Legislación

Real Decreto N.º 1630/2006. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 29 de diciembre de 2006 (Enseñanza mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil).

Real Decreto N.º 1631/2006. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 29 de diciembre de 2006 (Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

Real Decreto N.º 126/2014. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 28 de febrero de 2014 (Currículo básico de Educación Primaria).

Real Decreto 1105/2014. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 26 de diciembre de 2014 (Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).



Os cabeçudos: da rua à cena- ressignificações da tradição

Maria Flor Dias & Carla Pires Antunes

Os cabeçudos: da rua à cena- ressignificações da tradição

Maria Flor Dias e Carla Pires Antunes
(Instituto de Educação, Universidade do Minho)

Resumo

A experiência que aqui se apresenta, teve como foco principal as relações entre a exploração artístico-pedagógica de documentos patrimoniais - os Cabeçudos, entendidos aqui como “grandes máscaras”, e a pesquisa e apropriação do seu potencial performativo em contexto teatral.

Os Cabeçudos, artefactos de inscrição comunitária, celebrativa e/ou festiva, a rasar o grotesco, tomam parte de uma extensa “cultura material” que hoje reconhecemos sob a designação de Património Cultural. O potencial performativo daqueles documentos e o peso da sua representação nas práticas culturais locais legitimaram a experiência interdisciplinar, sustentada num quadro conceptual onde se cruzaram aportes do campo da pedagogia teatral (marionetização, performance e ritual) e do campo da educação visual (arte popular, tradição, grotesco).

A experiência, que convocou vertentes teóricas e práticas, nomeadamente, processos de conhecimento, valorização, construção e apropriação do referido documento patrimonial, implicou os alunos do 1º ano do Mestrado em Animação Teatral. Na convergência daquelas unidades curriculares definiram-se os seguintes objetivos: experienciar e tomar contacto com os Cabeçudos e sua inscrição cultural; desenvolver processos de conhecimento e dominar técnicas de construção dos referidos artefactos; refletir sobre os seus significados, continuidades e transformações e instigar à reapropriação de significados.

Metodologicamente, convocaram-se técnicas e procedimentos (observação, registo, interpretação e apropriação) importadas da metodologia do trabalho de projeto.

A experiência parece apontar para as potencialidades do diálogo entre o património cultural e educação artística. Revela, também, a importância dos média e das tecnologias na produção de subjetividades dos alunos e o modo como estas se traduziram nas novas ressignificações que aqueles atribuíram à tradição dos Cabeçudos.

Palavras-chave: Património Cultural, Performance, Cabeçudos.

cabeçudos (big-heads): from the streets to the stage – creating a new meaning for the tradition

Maria Flor Dias e Carla Pires Antunes

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Abstract

The main focus of the experience we are presenting here was the exploration of the relationship between the artistic and educational reconnaissance of patrimonial documents – the Cabeçudos, perceived as “big masks” in this context. The experience also focused on the research and adaptation of its performative potential in a theatrical context.

The Cabeçudos, items of a community, celebratory and /or festive nature and which often border the grotesque, are a part of an extensive “material culture” we recognize nowadays under the definition of Cultural Heritage. The performative potential of these documents, as well as their weight on local cultural practices justified this interdisciplinary experience sustained by a conceptual framework. In this framework, various elements from theatrical education (puppetry, performance and ritual) and from visual education (popular art, tradition, grotesque) came together.

The experiment, which convened theoretical and practical elements, namely recognition, valuation, building and adaptation of the referred patrimonial document, involved students from the first year of the Theatre Animation master’s degree. Upon converging the subjects, the following goals were defined: to experience and to get in touch with Cabeçudos and their cultural value; to develop a knowledge discovery process and to dominate building techniques for the referred items; to consider their meaning, abidance and transformation and to incite the search for new meanings.

On a methodological level, we used techniques and procedures (observation, record, interpretation and adaptation) imported from the methodology of the project work.

This experience seems to uncover the potential of the cooperation between cultural heritage and arts education. It also shows the importance of the media and technology in the creation of subjectivity on the students and how these rendered the new meanings they assigned to the Cabeçudos tradition.

Key words: Cultural Heritage, Performance, Cabeçudos.

A presente comunicação insere-se numa linha de intervenção pedagógica conduzida há vários anos, por docentes de diferentes domínios da área da Educação Artística do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Esta linha de intervenção, com enfoque na relação entre a escola e a salvaguarda do património cultural, tem dirigido a sua ação para o universo dos bens simbólicos que acompanham e dão forma a algumas das festividades mais características do norte de Portugal, referimo-nos aos “Cabeçudos e Gigantones”.

Os “Cabeçudos” e “Gigantones” são figuras disformes que, ao longo do tempo, foram fixando determinados tipos sociais estereotipados. Tomam parte de um imaginário ancestral e assumem a bizarria, o excesso e o politicamente incorreto como atributos, inscrevendo-se, com outros bens simbólicos que acompanham os festejos na cultura popular, na categoria de património cultural imaterial (UNESCO, 2003).

Como salientam Cruz; Lessa e Dias (2008), do ponto de vista formal, os “Cabeçudos” inscrevem-se no domínio do grotesco, na medida em que não se regem pelos canons artísticos clássicos. O uso da máscara, típico das encenações grotescas, ao ocultar a identidade do seu portador não o liberta, por si só, mas pode, de certa forma, apossar-se do mascarado, levando-o a intuir a personagem e a adotar uma identidade virtual. Segundo Bakhtin (1987:7), “durante o Carnaval é a própria vida que representa, e por um certo tempo o jogo se transforma em vida real, (...) na segunda vida do povo”.

A rotura dos comportamentos do tecido social a que se refere Maffesoli (1988) é, muitas vezes, experienciada através do mundo do grotesco, quebrando, assim, a rotina, pela suspensão das tensões que proporciona. Trata-se de momentos em que se passa para o “reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância” (Bakhtin, 1987). O grotesco é algo que ameaça, continuamente, qualquer representação (escrita, visual, teatral) ou comportamento marcado pela excessiva idealização (Cruz; Lessa & Dias, idem). Pelo ridículo ou pela estranheza, pode fazer descer ao chão tudo aquilo que a ideia eleva alto demais (Sodré, 1992: 39). O seu imaginário movimenta-se num mundo terreno e carnal, situado na fronteira entre influências de formas eruditas e formas ingénuas de produção local. A presença de figuras monstruosas, de seres difíceis de classificar, uns com nomes, outros sem eles, ilustram o quotidiano das populações, chegando mesmo a representar formas em desuso na sociedade atual (Cruz; Lessa & Dias, idem). Mas para além do grotesco, inscrito na incompletude, imperfeição e deformidade dos corpos, um outro elemento está, também, material-

zado no exercício do discurso plástico das culturas populares: o riso, desconcertante, irónico e “medonhento” (Bakhtin, 1987). No grotesco contido nestas peças, o esgar dos dentes à mostra, as bocas informes e olhos esbugalhados, evidenciam o expressionismo popular.

Os Cabeçudos ancoram, teatralmente, entre poderes: no poder da máscara para criar uma dada personagem e nesse outro poder simbólico que é o de transportar o potencial crítico da comunidade a que dão rosto. Neste sentido, o Cabeçudo é tradição e, simultaneamente, “reinvenção da tradição”, na medida em que carrega as condições sociais que representa e o configuram.

Para Hobsbawm e Ranger (1983: 9) o termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram em enorme rapidez”.

Segundo Veiga De Oliveira (1985), a inscrição destas figuras gigantes nos celebrativos religiosos remonta a um passado longínquo, nomeadamente, às festas de Corpus Christi. Esta festa, que integrava dimensões do profano e do sagrado, da qual constava a procissão, celebrava-se em quase todas as cidades e localidades de alguma importância. Dessas antigas procissões de Corpus Christi, algumas figuras chegaram aos nossos dias integradas em festividades alheias àquelas que lhe deram origem, nomeadamente os atuais “Cabeçudos” e “Gigantones”. Uns e outros têm em comum o facto de se fazerem representar por enormes máscaras.

Nos “Gigantones”, segundo Veiga De Oliveira (idem), as máscaras são montadas em estruturas bastante altas e transportadas por adultos; já os “Cabeçudos” são transportados por jovens e adultos, vestidos com um balandrau. Quando desfilam, os “Gigantones” são, normalmente, precedidos de um grupo de “Cabeçudos” e acompanhados por um conjunto instrumental característico – os “Zés Pereiras”, composto por bombos, caixas e gaita-de-foles. Este conjunto instrumental, bastante característico da região minhota, faz-se notar nas alvoradas dos dias de romaria, em cortejos, desfiles, peditórios de rua, feiras e visitas pascais.

Grosso modo, o “Cabeçudo” é um tipo de máscara. Nas suas origens a máscara está associada a rituais de carácter agrário, iniciático, funerário, ocupando um lugar determinado, juntamente com a música, o canto, a dança de todo um corpo ritual e/ou religioso. Quando a cerimónia mágica ou religiosa se torna teatro, a máscara permite ao ator ultrapassar a sua humanidade e transformar-

se em personagem mítica, escapando à sua personalidade própria. Se o rosto identifica o homem/mulher, a máscara oferece-lhe o meio mais simples de “ser outro”. É uma das formas de arte mais antiga, mais disseminada em quase todas as civilizações do mundo. Atualmente, em certas culturas, a máscara tem perdido o sentido religioso. Apesar disso, continua vigente no jogo e na festa, nomeadamente, em celebrativos sazonais como o Carnaval. A máscara, motivadora de expressão e criatividade, é um objeto plástico que tendo como suporte o rosto, ou a cabeça, facilita a ação do corpo e, numa atividade única, reúne a linguagem gestual, sonora e plástica.

A revelação da teatralidade do “Cabeçudo” no contexto de rua, poderia, no âmbito da formação de animadores, no Mestrado de Animação Teatral, potenciar pesquisas direcionadas para a máscara, para a sua marionetização, ou para outras formas de teatralidade esteticamente eivadas do gosto pela provocação e pelo excesso, típicos do grotesco. Poderia igualmente abrir a porta à performance, dando assim resposta às necessidades da formação e às demandas da linguagem teatral contemporânea.

Num primeiro tempo da formação, o olhar pedagógico esquadrinhou estes artefactos como formas materiais que tornam tangíveis os sentidos de festa e de pertença comunitária. Pesquisaram-se como “coisa” material e cultural: as origens, as criações e reinvenções que foram sofrendo, no que concerne às funções sociais que desempenharam, aos materiais e tecnologias de produção que foram solicitando, até às mudanças advindas do domínio estético e simbólico, impressas na pluralidade dos “retratos” que hoje dão cara aos “Cabeçudos”.

A indução à ideia de “performance/instalação” partiu de uma abordagem alocada à Educação Visual, onde estratégias de desconstrução e ressignificação do objeto tinham sido desenvolvidas. Nesse processo de construção das formas animadas, os alunos, considerando os aspetos plásticos e simbólicos das respetivas “criações”, foram instigados a desconstruir o espaço onde, por tradição, os Cabeçudos ganharam significado - a rua. A procura conduziu-os à reinvenção de lugares inesperados onde, isolados do coletivo, aqueles artefactos ganharam novas leituras. Nesta senda, e em articulação com os objetivos da referida unidade curricular, movemos os Cabeçudos do espaço experimental do visual, para o “espaço vazio” de Brook (2008). Ai reinstalados, os Cabeçudos voltavam aos seus criadores, sujeitos a uma nova proposta exploratória que os implicaria no seio da semântica e dinâmica teatral (Dias & Antunes, 2014). Tanto mais que a pesquisa não se esgotava na construção plástica dos Cabeçudos, uma vez que os tipos sociais retratados, só se completariam na

condição de serem “agidos” ou seja, animados. Explorar a potencial teatralidade destes artefactos era o passo seguinte.

Fidelizados à ideia-motor de performance como “linguagem de interface que transita entre os limites disciplinares” ou, como refere Cohen (1989: 116), como um “topos divergente que atravessa fronteiras”, adentramos nessa relação destes artefactos com o teatro.

Importava, para isso, desvelar a teatralidade inscrita na própria fisicalidade dos formandos na relação com os artefactos. Nessa busca retardava-se, intencionalmente, o encontro com a memorização do texto escrito; iludia-se o medo da palavra, e propúnhamos, no lugar da palavra dita e escrita, a descoberta da teatralidade física que se inscreve no referencial teórico e instrumental da performance.

A performance é, simultaneamente, uma ferramenta teórica e uma abordagem prática. Enquanto sistema evidencia-se pela sua natureza polissémica, sendo reconhecida pela ductilidade, pelo carácter interventivo, pela vocação para a modificação das relações da arte com os seus fazedores e recetores. Enquanto género multifacetado, “a performance é um movimento, um sistema tão flexível e aberto que dribla qualquer definição rígida de “arte”, “artista”, “espectador” ou “cena”. E é precisamente por não se buscarem categorias classificatórias, que podem surgir “zonas de desconforto” onde o sentido se move, onde espécimes ontológicas híbridas, alternativas e sempre provisórias, podem proliferar” (Fabião, 2008: 7).

A relação da performance com o teatro tem em Schechner (2006) uma referência fundacional. Para este investigador a performance deve ser vista como ação e propõe-se explorá-la em diferentes domínios, em que as práticas artísticas aparecem ao lado de rituais, atividades desportivas, comportamentos quotidianos, modos de comprometimento social e até mesmo demonstrações de excelência em variados setores de atuação. Na sua perspetiva, todos os domínios da vida social cabem na performance, já que performar é o resultado das ações de ser (being), comportar-se (behave), fazer (doing) e mostrar o fazer (showing doing).

Ainda segundo o mesmo autor, as performances são feitas de comportamentos representados (twice behaved), de comportamentos restaurados (restored behavior) e ações (performed actions) que as pessoas executam, praticam e repetem. Neste sentido o comportamento é o “primeiro objeto” dos estudos da performance. Mostrar fazendo (showing doing) está ligado à natureza de todo o com-

portamento humano e consiste em performar, em dar-se em espetáculo, exhibir (ou exhibir-se), sublinhar a ação. Explicar essa exposição do fazer (explaining showing doing) é o campo dos pesquisadores e dos críticos que refletem sobre o mundo da performance e o mundo como performance (a performatividade).

Assim, e ao invés de fazer os formandos imergir num repertório de textos clássicos de autor, evitando o incontornável encontro com o exercício da memorização do texto e o da repetição exaustiva de ensaios (inerentes à abordagem clássica do teatro), situamo-los na procura da teatralidade física, numa perspectiva performativa. Tanto mais que, tratando-se da formação de animadores teatrais, importava que estes dominassem as possibilidades de relação entre a geografia (espaço público, enquanto espaço cénico), os bens simbólicos (objetos, artefactos, rituais, tradições e oralidades) de uma dada polis e a teatralidade, entendendo esta, também, na perspectiva de um “work in progress teatral” (Fernandes, 2011). Neste tipo de processo, performers e espectadores são envolvidos numa atmosfera compartilhada e num espaço comum que os enreda, contamina e contém, gerando uma experiência que ultrapassa o simbólico. O resultado é uma afetação física imediata que, para aquela ensaísta, causa uma “infeção emocional” no espectador.

São características como a incompletude, a efemeridade, o esbatimento da distância entre ator e público e a “infeção emocional” partilhada que levam Fischer-Lichte (idem) a considerar a performance como uma extensão natural do campo do teatro à dimensão do processo e ao inacabamento da obra nas práticas teatrais da contemporaneidade.

Refletindo sobre a força da performance, Fabião (2008: 3) considera que esta reside:

“No turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com o seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Esta é a potência da performance: deshabituar, des-mecanizar, escovar a contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...”.

Informados pela perspectiva performativa, os formandos teriam possibilidade de construir diferentes relações e atribuir novos significados a objetos, textos e imagens, nomeadamente, os convocados da tradição popular. Na performance, essa construção de sentido teria de passar necessariamente pelo corpo: problematizar o corpo, não como interpretação do mundo, mas como ele próprio,

texto - mundo; pesquisar o corpo nas relações com os objetos e performar os sentidos que daí se desprendessem; interrogar “o retrato” do Cabeçudo para o reinventar sob lógicas diversas ou, ainda, provocar os limites da percepção, tentando ir além do senso comum, da visão óbvia, dada e estática do mundo e, sobretudo, da mimese.

Deste modo, por um tempo, fisicalidade e imagética usurpariam o lugar privilegiado que, por tradição, a racionalidade da escrita teimou em ocupar na formação teatral (Dias & Antunes, 2014).

Como refere Goldberg (1988: 20) a performance pode ser “preparada ou espontânea, com ou sem roteiro, improvisada ou ensaiada”.

No contexto da formação e nas práticas exploratórias que instigámos, as propostas de pesquisa teatral em torno da relação com os Cabeçudos, não tendo roteiro explícito, nem guião esquadrinhado, não foi, contudo, de geração espontânea. A própria pesquisa se foi determinando em cada grupo, ganhando sentidos, quer através da informação disponibilizada e vivenciada quer através da forma como essa informação interagiu com as experiências e aprendizagens anteriores, quer, ainda, pelo modo como esta foi sendo rececionada e apropriada.

Da fase da construção dos Cabeçudos, os formandos trouxeram para a exploração teatral, o trabalho de composição desenvolvido no campo da Educação Visual.



Foto 1 - Labor



Foto 2 - Tempos de Lazer

Estas composições, ao se situarem na confluência entre o campo do visual e o teatral, permitiram criar uma nova leitura híbrida, que tinha tanto de plural, quanto de supra- disciplinar.

Na fase seguinte, a partir daquela leitura, os formandos foram instigados a criar aquilo que Fabião (2008) designa de “performar programas” ou seja:” o performer não improvisa uma ideia, cria um programa e programa-se para o realizar”.

Programa, como referem Deleuze e Guattari (1999), é um ativador de experiência. Na procura dessa experiência os formando conduziram-se na reinvenção de sentidos e de lugares onde os Cabeçudos ganharam tantas leituras, quantos os programas.

Para a construção das performances, os formandos apelaram a diferentes linguagens e a metáforas de sinal diverso. Para um grupo, o Cabeçudo foi razão de criação de um universo fantasmático e para-religioso que foi ganhando forma entre o jogo de luzes e o agigantar do corpo/cabeçudo. Uma construção que se transmutava ora num ‘Deus medonhento’ ora em figuras dantescas que a intencionalidade da luz ou da sua ausência faziam projetar no vazio das paredes. A escolha da proscição (imagem arquetipal indissociável da origem religiosa do Cabeçudo) convidava aqueles que viam/participavam, a posicionarem-se (associar-se ou repelir) num tempo evocativo da inquisição.

Na performance deste grupo, ressalta o facto de os formandos provocarem no público a percepção de serem, simultaneamente, espectadores e performers - dimensão inerente à performance. Esta percepção materializou-se na forma como o público, espontaneamente, se organizou em procissão. Como alguém diria na fase de análise do trabalho: “Eu não estava a ver uma procissão, eu fazia parte da procissão”.

Para outro grupo, o Cabeçudo foi motivo de uma construção estética prenhe de conflitos hipermodernos, onde a relação entre a imagem, objeto, som e corpo instalaram sentidos de estranhamento, de surpresa, de repulsa e principalmente, de estatismo.

O tema da violência hipermediatizada materializou-se na instalação através do excesso e da gratuidade da própria violência: na ostensiva exposição da brutalidade, na obsessão pelo prazer sádico que se deixava adivinhar no esquarteramento do humano e no meticuloso desvelar das categorias simbólicas desse humano (criança e adulto) brutalmente exposto no descabeçamento de bonecas e cabeçudos.

Esta hiper-exposição dos efeitos bélicos e sádicos sobre o corpo, propostos na instalação, abria a um questionamento que remetia a assembleia para o estilhaçamento do direito à invulnerabilidade da memória e da intimidade do corpo da criança enquanto símbolo do humano.

O enfoque deste outro trabalho é o despertar da crueldade com, o se lhe refere Artaud (2006). E, usando as palavras de Fabião (2008: 9), “é cruel na medida em que ativa consciência crítica atrelada à consciência corporal, ou seja, ativa consciência como “coisa corpórea”; é cruel na medida em que conduz o cênico a situações representacionais limite”.

Num último trabalho o Cabeçudo simbolizava a transgressão ao religioso, o profano, a luxúria, num corpo masculino vestido de padre, meio despido, num cenário de bordel, onde dominava o vermelho e o preto, entre frutas e taças de vinho baconianas. A lascívia, o erotismo e o pecado foram reforçados pela voluptuosidade da música e pela presença de corpos femininos, tentadores e provocantes, em corpetes de renda vermelhos e pretos que, num jogo de sedução, atraíam e eram atraídos pela figura do Cabeçudo.

Fecho

A separação entre ator e animador teatral, útil para clarificar a posição deste último, é uma questão complexa. A profissão de animador teatral, não se alimentando exclusivamente dos saberes teatrais, tem contudo, no instrumento Teatro, o signo maior da sua identidade profissional. O animador, não sendo ator, necessita, como se o fosse, do saber e das ferramentas teatrais. Do domínio destas e da sua capacidade de as adequar aos contextos sociais, depende largamente a consciência da especificidade desta profissão. Sobretudo, porque essa especificidade advém das necessidades de desenvolvimento de comunidades humanas onde o teatro é sobretudo lugar de encontro e de construção de pertença social.

Resulta deste paradoxo (de agir como se fosse, não sendo), a urgência de clarificar as representações sociais do que pode ser teatro, ator e público, de que os formandos são portadores.

A proposta de formação sobre a qual refletimos, aponta para a alteração de algumas dessas representações. Alterações que não teriam sido possíveis se os formandos não tivessem passado primeiro por uma intensa exploração de um conjunto de ferramentas teatrais onde o corpo, a voz, o espaço e jogo dramático marcaram presença. Exploração, essa, que lhes proporcionou, no final do 1º semestre, avançar para um plano onde o “fazer teatral” se começava a plasmar na identidade de animador.

Importante, nesta mudança, parece ter sido o contributo da unidade curricular de Estudos Performativos. A convocação da plasticidade e do carácter interventivo da performance transposto para a formação, permitiu desenvolver explorações múltiplas que abriram aos formandos a possibilidade de se confrontarem com as suas próprias crenças e de se posicionarem num jogo de alternâncias. Abria-se, com a performance, a possibilidade de cada um experimentar e jogar com a criatividade alheia. A observação e a partilha da criação com os outros e o feedback obtido na alternância entre o serem atores e constituírem-se como público uns dos outros, transformava-se numa experiência de aprendizagem significativa.

Bibliografia

- Artaud, A. (2006). *O teatro e o seu duplo*. Fenda Edições.
- Bakhtin, M. (1987). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*. Brasília: Ucitec Editora/UBN.
- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro
- Cohen, R. (1989). *Performance como linguagem: criação de um tempo e espaço de experimentação*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- Cruz, A.; Lessa, E. e Dias, M. F. (2008). “Male and Female BIGHEADS: Different ways of looking”, in *International Journal of Education through Art*, vol. 4, nº 3, p. 285 – 296.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1999). *Mil Platôs: vol. 3*. São Paulo: Editora 34 Letras.
- Dias, M. F. & Antunes, C. (2014). “Reflections on Teaching Performance Studies for Community-Based Theatre in Portugal”, in *Canadian Journal of Practice-based Research in Theatre*, vol. 6.1. Disponível em <http://cjprt.uwinnipeg.ca/index.php/cjprt/article/viewFile/59/40>
- Fabião, E. (2008). “Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea”. *Sala Preta*, v.8, Universidade de S. Paulo. Acedido em fevereiro 2, 2013, em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246>
- Fernandes, Sílvia (2011). “Teatralidade e Performidade na cena contemporânea”. *Repertório: Teatro & dança* [versão eletrónica]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Brasil, nº 16, p. 11-23.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance*, NewYork: Routledge.
- Goldberg, R. (1988). *Performance art. From futurism to the present*. London: Thames and Hudson.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maffesoli, M. (1988). *Le Temps de Tribus. Le Déclin de l'individualism dans les Sociétés de Mass*. Paris: Mèridiens.
- Schechner, R. (2006). *Performance studies: An introduction*. NewYork: Routledge.
- Sodré, M. (1992). *O social Irrradiado- Violência Urbana, Neogrotesco e Mídia*. Brasil: Editora Cortez.

Unesco (2003). *Convention for the Safeguardian of Intangible Cultural Heritage* Acedido em fevereiro, 2004, em <http://www.unesco.org/new/en/santiago/culture/intangibleheritage/convention-intangible-cultural-heritage/>

Veiga de Oliveira, E. (1995). *Festividades Cíclicas em Portugal*. Lisboa: D. Quixote.



Parte IV

Educação patrimonial pela arte



A Peritagem e avaliação de obras de arte: estratégias para a sua integração na educação estética.

Inês Florindo Lopes & Glória Solé

A Peritagem e avaliação de obras de arte: Estratégias para a sua integração na educação estética.

Inês Florindo Lopes & Glória Solé
(UMinho)

Resumo:

A experiência estética é vista como um processo cognitivo complexo, cuja natureza e os resultados dependem de conceitos e conhecimentos do observador. O objectivo, do tema, é tentar uniformizar concepções de identificação, pela criação de normas e critérios de peritagem (analisar, caracterizar) e avaliação (economia de mercado) de obras de arte.

Qualquer experiência estética tem como primeira instância o prazer ou desprazer, não podendo ser plenamente compreendida sem o conhecimento, discussão e apresentação de conceitos relacionados com os estímulos e os aspectos cognitivos do processo de interpretação. As diferenças entre especialistas em arte e não especialistas está relacionada com os processos de conhecimento no alcance da compreensão das experiências estéticas de modo a serem desenvolvidas metodologicamente, como um contributo na educação estética.

A competência do perito e do avaliador vieram à tona nos últimos anos devido à tensão questionada por vários especialistas e académicos, que lidam com obras de arte, nas mais variadas áreas, devido à ausência de uma metodologia unânime que seja sustentada em competências, conhecimentos científicos e didácticos. Muitos conhecimentos operam sem esforço consciente e sem conhecimento tácito que sustente a experiência, e não são articulados dentro de uma metodologia credível.

O perito e o avaliador deverão ser profissionais considerados com o mais alto nível de aquisição de competências e conhecimentos baseados na experiência e na investigação processual através de uma metodologia de pesquisa fundamental na próxima fase de modernidade, que se irá diferenciar do passado.

A questão da apreciação artística (análise, interpretação, conhecimento) nos domínios analítico/crítico e histórico/ cultural serão debatidas nas diversas formas de aprendizagens interdisciplinares, por diferentes profissionais e público, através de meios que permitam desenvolver

um maior espírito crítico e capacidade de apreciação, investigação e valorização do património artístico evitando que a arte continue a ser considerada como um mero complemento de outras aprendizagens.

Palavras-chave: peritagem, avaliação, obras de arte, estética.

Abstract:

The aesthetic experience is seen as a complex cognitive process, whose nature and results depend from the knowledge and concepts of the observer. The objective of the theme is to try to standardize identification views, by the creation of standards and expertise criteria (analyze and characterize) and evaluation (market economy) of artwork.

Any aesthetic experience has as first instance the pleasure or displeasure, and cannot be fully understood without the knowledge, discussion and presentation of concepts related with the stimuli and the cognitive aspects of the interpretation process. The difference between art experts and non-experts is related to the knowledge processes in the reach of the comprehension of the aesthetic reach in a way of being methodologically developed, as a contribution in aesthetic education.

The competence of the expert and the evaluator surfaced in the last years due to the tension questioned by several academics and experts that deal with artwork in many fields due to the absence of a unanimous methodology which is sustained in skills, scientific and educational knowledge. Many knowledge operate without conscious effort or tacit knowledge that sustains the experiment, and they are not articulated inside a credible methodology.

The expert and the evaluator must be considered professionals with the highest level of acquisition of skills and knowledge based on experience and procedural investigation through a research methodology fundamental to the next phase of modernity that will differentiate itself from the pass.

The question of artistic appreciation (analysis, interpretation, knowledge) in the analytic/critic and historic/cultural domains will be discussed in the various forms of interdisciplinary learning, by different professionals and public, through means that allow to develop a greater critical spirit and appreciation capacity, investigation and valorization of artistic heritage avoiding that art keeps being considered as a mere complement for other types of learning.

Keywords: Expertise, evaluation, artworks, aesthetics.

Introdução

A questão da competência do perito tem vindo à tona nos últimos anos, levantada por profissionais e académicos devido à falta de pesquisa e de justificações para os resultados que apresentam. O perito é considerado por ter os mais altos níveis de aquisição, de habilidades e conhecimentos; baseando-se na prática profissional, na experiência, no entendimento tácito e numa interface intuitiva para agarrar e julgar processos e situações (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Muito do conhecimento opera sem esforço consciente e é através do conhecimento tácito (adquirido ao longo da vida, pela experiência) que se vai sustentando a perícia, que não é geralmente explícita nem é facilmente articulada. A prática deliberada resulta no automatismo e na resposta intuitiva imediata.

Enquanto, que o conhecimento e a experiência científica, dentro da prática criativa e profissional, são divulgados num contexto de pesquisa, neste sentido, a peritagem tem sido raramente considerada nesse âmbito. Como profissionais, os peritos, desenvolvem, assim, os seus conhecimentos e peritagens através de formas de julgamento tácito que facilitam a pesquisa justificativa, sem debates e assim permanecem em aberto as mais variadas perguntas, entre elas:

Quais são os entendimentos actuais sobre a especialização em peritagem?

Qual a formação e especializações académicas de um perito?

Como traçamos pela educação (educação estética) a formação de um perito?

Que experiência profissional poderá ter um perito?

Como pode ser a experiência profissional de um investigador e de um historiador, benéfica para um perito?

Como pode a peritagem ser utilizada no âmbito de uma pesquisa científica?

Como podemos articular as competências que são tácitas e encarada dentro de processos de pesquisa?

Como pode ser integrado o julgamento de um perito dentro de um enquadramento de pesquisa?

Estas questões são exemplos de algumas das problemáticas que gostaríamos de ver resolvidas e neste sentido sentimos que devemos questionar com o objectivo de chegar a resultados sustentáveis através de um percurso baseado em conhecimentos académicos e científicos. Dúvidas que

se levantam e acrescentam o interesse sobre a necessidade de uma prática metodológica que seja eficaz e que facilite o estudo das obras de arte e a sua aplicação na peritagem e avaliação através da formação e acreditação académica e por sua vez integrada estrategicamente na educação estética.

Qual o papel do perito?

O perito tem como tarefa compreender, pesquisar e justificar o bem referenciado para que as suas interpretações sejam autênticas, aquando da divulgação e comercialização de obras de arte, pois são as palavras destes profissionais que fazem a charneira, definindo e direccionando o valor comercial, de um bem, embora seja o público o possuidor da chave que define a sua valorização final, ou seja, a última palavra.

Na época presente o papel do perito está a ser questionado, os novos meios sociais e de comunicação são vistos como o novo guia para a construção da peritagem e avaliação do conhecimento. No contexto do mundo da arte, essa tensão entre os especialistas e os amadores é particularmente pronunciada. Afinal, a própria definição de alta cultura residia na aceitação de privilégio e de hierarquias. Por exemplo, existe uma crença generalizada de que é quase impossível determinar a qualidade e o valor de uma obra de arte, o que reforça a necessidade de uma investigação metodológica de apoio, que serve como um desafio na arena do mercado de arte, em que a qualidade e o valor de uma obra de arte são difíceis de determinar.

Paradoxalmente, essa mesma falta de objectividade não só dá legitimidade aos peritos acima referidos, mas também, teoricamente, abrem-se portas para vozes de novos interessados que querem avançar com o estudo e conhecimento de um tema onde até então se tinha medo de entrar.

Na última década, vimos uma mudança no mundo da arte como a pressão para se comunicar e tratar o público como consumidor activo, em vez de recetor passivo (Marty, 2002, pp. 97-101). Intermediários tradicionais, como galeristas, museus e casas de leilão são obrigados a tornarem-se mais acessíveis e o público em geral está mais consciente e interessado nas problemáticas e estudo da cultura. Esta é a parte de uma mudança maior na cultura de gestão das várias instituições para se tornarem cada vez mais focadas na atracção de audiências através da interacção com o público (Gilmore, A. & Rentschler, R. 2002, pp. 745-760). Neste ambiente pode-se argumentar que a necessidade de especialistas confiáveis no mundo da arte pode na verdade aumentar e é neste ponto que sustentamos a necessidade de uma investigação.

Perspetiva histórica sobre peritagem em arte

O presente tema, através de uma investigação histórica de especialistas e conhecimentos no mundo da arte em peritagem e avaliação integrado na educação estética ajudaria a reexaminar criticamente o debate amador e o conhecimento empírico. Ao explorar as trajectórias históricas de especialistas em arte e o conhecimento dos seus meios para ganhar legitimidade ao longo do tempo. Podemos posicionar melhor as expectativas através de uma experiência privilegiada, não só por causa do conhecimento passado, mas por causa da possibilidade de conseguir sustentar teorias e desenvolver esta temática ao nível das instituições académicas, separando-as dos conhecimentos amadores.

Ao falar sobre connoisseurship (ação) não podemos deixar de tropeçar na palavra connoisseur (sujeito). O idioma Inglês não produziu outra palavra nativa para designar este tipo de habilidade e o connoisseur, ainda é o que era no século XVIII, uma personagem separada em virtude de certos refinamentos de gosto. Em França aparecia uma designação mais correcta e intuitiva, expertise e o consequente expert que pela sua influência fez surgir em Portugal a peritagem e o perito.

A técnica de peritagem foi racionalizada no século XIX por um amador lúcido, o italiano Giovanni Morelli que desmistificou o mistério sobre como fazer uma atribuição, devendo esta ser encarada como qualquer outra habilidade. Requer um certo dom, exercício, treino regular e uma clara compreensão para saber analisar as características especiais. Para o efeito, elaborou um método bem definido, baseado numa técnica meticulosa de dissociação visual e a técnica em si fez desenrolar outras teorias e assim o avanço na investigação do tema. Seria tolice pensar o que poderíamos fazer sem o conhecimento e a existência de critérios e de uma técnica metodológica válida que possa ser aplicada ao estudo da arte e à perspectiva pessoal da arte em geral. O teste é puro de sensibilidade, uma sensação dirigida para o toque autêntico na forma e espontaneidade da observação sem condicionamentos ao nível do pensamento para permitir que um bom diagnóstico atinja a nossa sensibilidade de percepção cognitiva e artística.

Integrar a peritagem e avaliação de obras de arte numa perspectiva estratégica na educação estética é uma tentativa de opção e tem como objectivo formalizar o tema de acordo com ensino educacional e as normas académico. O conhecimento através da estética para além de desenvolver o individuo de forma crítica faz parte integrante de um dos campos do conhecimento em arte e está relacionado com a apreensão do objecto artístico nos seus aspectos sensíveis e cognitivos.

Sentir, perceber, conhecer, racionalizar e formar são posturas processuais que auxiliam na compreensão e construção efectiva do conhecimento em arte e deste modo, a tentativa de integração da «peritagem e avaliação de obras de arte» na educação estética, que é sem dúvida uma mais-valia sendo possível assim alcançar a racionalização na forma através de estratégias de análise e estudos mais eficientes, universalizando assim as metodologias a serem implementadas.

Quando se estuda e identificam obras de arte, é importante ter a noção base que, tudo o que um homem faz é fisionomicamente dele. Um simples pormenor pode revelar a fisionomia de um artista mais perfeitamente do que a obra acabada. O primeiro impacto ao se contactar obras de arte com fins de peritagem e avaliação é de grande importância e exige grande capacidade de perícia. Devemos tentar estudar e perceber quais as metodologias, teorias, técnicas e práticas que ainda persistem e que eventualmente deverão ser melhoradas na tentativa de recuperar a verdade através da implementação de estratégias correctas de ensino e da aprendizagem em peritagem e avaliação de obras de arte.

Especialistas tradicionais em arte - desde o teórico do Renascimento ao crítico de arte contemporânea - têm desempenhado um papel crucial no mercado de arte do passado e do presente, como o fazem hoje. Eles podem fazer ou quebrar a reputação de um artista, e negociar o gosto entre os potenciais compradores e coleccionadores. Esses especialistas estabelecidos têm uma tendência a enfatizar o valor intrínseco de uma obra de arte, e o seu carácter autónomo, pelo peso da «palavra».

Os ambientes em mudança e, sobretudo, a expansão do comércio de arte resultaram em novos tipos de intermediários que cumpriram funções mais alargadas. Por volta do século XVIII, por exemplo, negociantes de arte ostentavam um conhecimento considerável sobre as questões históricas da arte, tais como estilos e artistas, além do conhecimento necessário sobre o mercado de arte. A sua experiência era necessária para os potenciais compradores para decidirem quais os bens que pretendiam adquirir. Consequentemente, esses negociantes de arte especializados estavam em posição de influenciar o comportamento do consumidor e dos coleccionadores. Um século mais tarde, os críticos de arte parisienses ao redigirem as suas teorizações em jornais impulsionaram o movimento impressionista, maximizando o impacto da imprensa popular, que vem lentamente, a mudar o gosto, embora ainda longe da norma académica. Este pequeno relato histórico serve para enquadrar o que foi, para se perceber o que é e o que poderá ser o mundo da peritagem e avaliação de obras de arte.

A peritagem de obras de arte: a atividade do perito versus avaliador

Confunde-se muito a actividade do perito de arte com a do avaliador de bens artísticos pelo facto de muitas vezes estarem reunidas no mesmo indivíduo, mas tal, apesar de frequente, nem sempre necessariamente acontece. Apesar disso, o avaliador, na sua actividade de avaliar, tem de ter acesso prévio às conclusões do perito de arte para seguidamente e estando conhecedor da «verdade» sobre o bem, o poder avaliar.

A peritagem tem precisamente como principal objectivo responder a todos esses problemas e a todas essas dúvidas de forma a obter-se um correcto conhecimento da obra de arte. Para tal tende-se recorrer a peritos de todas as áreas do conhecimento, sejam eles «peritos de arte» ou peritos de outras ciências – «históricas» ou «não históricas» (Moncada 2006, pp. 61-89).

A peritagem de obras de arte pode ser global ou parcial/ específica. A peritagem global é praticada pelos «peritos de arte». A peritagem parcial é praticada, normalmente, pelos peritos de outras ciências – «históricas» ou «não históricas».

Na peritagem global o que é necessário é uma análise generalizada de todos os aspectos de uma obra de arte. As únicas pessoas que têm conhecimentos para poderem realizar com eficácia essa análise detalhada de todos os aspectos de um bem são os «peritos de arte» - “os conhecimentos globais que detêm sobre áreas específicas de determinado ramo do saber artístico são necessários para a total identificação de uma obra de arte que se insira nesse ramo da Arte” (Moncada 2006, p. 39).

Na peritagem global o que verdadeiramente está em causa resolver é a autenticidade da obra de arte – saber se ela é «verdadeira» ou não. Em síntese podemos definir que o problema de responder sobre a autenticidade é a razão principal, de ser, do perito em arte.

Podemos definir o «avaliador de obras de arte» como: um profissional; experiente; conhecedor da realidade e das especificidades do mercado de arte; informado dos preços que se praticam; com acesso prévio a um relatório de peritagem; e que é reconhecido pela sociedade pelo relevo das decisões resultantes da avaliação.

Fundamentalmente o avaliador tem de conhecer e dominar os mecanismos de funcionamento da formação dos valores das obras de arte no mercado de Arte em que se movimenta e

também nos principais Mercados de Arte internacionais. Sendo assim, deve dominar os factores teóricos de valorização dos bens, sabendo-os aplicar na prática.

Grande parte dos papéis divergentes dos peritos surgem com o aparecimento de novas categorias de especialistas e têm a ver com a segmentação e fragmentação do mercado de arte em geral. Este processo não é um fenómeno novo, mas foi colocado em movimento com a comercialização e internacionalização do comércio da arte desde o século XVIII, se não antes. Diferentes tipos de especialistas vieram à tona quando o mercado de arte se expandiu e tornou-se em mais camadas e mais segmentado. Particularmente, a introdução de novos meios de comunicação - a partir de catálogos de leilões impressos e jornais para a rede - novas plataformas criadas para discursos sobre a arte, fizeram aumentar os níveis de divulgação e conhecimento fruto de um conhecimento mais atualizado.

A sabedoria popular, as declarações poéticas e a sua evolução filosófica pós-cartesiana levaram à reivindicação familiar da estética moderna em que a beleza está nos olhos de quem vê. A interacção entre o espectador e o objecto gerou e ainda gera perguntas que ainda hoje se questionam.

O que caracteriza um especialista em peritagem?

Vão vários os traços que caracterizam um especialista em peritagem; como testemunhar a arte de perceber: a crença na força e na segurança da sua posição, a capacidade de compartimentalizar, mesmo na presença de um resultado potencialmente assustador; a forma de comunicar que envolve e obriga a atenção. O desenvolvimento da capacidade exige concentração, criatividade, capacidade de comunicação, bons recursos visuais, experiência e crença na própria posição e convicção.

As discussões ao longo dos séculos sobre como experimentamos e compreendemos as obras de arte e como podemos extrair os seus significados, são uma constante. Muitas vezes é de notar que o espectador ingénuo ou iniciante fornece a chave para pistas importantes, talvez seja a questão essencial na experiência para a compreensão estética que difere muito do fascínio que os especialistas vêem, cada um (de sua maneira) consoante a área de formação.

As abordagens construtivas são as melhores guias para a apreciação estética. Este é um pressuposto que o bom ensino é mais do que transmitir informações pré digeridas (que não são relevantes para o aluno). O ensino construtivista permite que o aluno possa evoluir através de uma aprendizagem feita por ele mesmo de uma forma activa, através do alcance de novos significados e novas tendências. Nesta perspetiva, Fosnot (1998) reconhece a prática educativa, numa perspetiva,

sócio construtivista: permite que se formulem perguntas, hipóteses e modelos de modo a proporcionar investigações desafiadoras, através do incentivo pela abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem na busca da produção e da construção de significados, impulsionando o desenvolvimento das estruturas psicológicas. Estas reflexões de Fosnot (1998) sobre a prática pedagógica, endossadas pela perspectiva de outros autores, como Oliveira (1995) e Cerisara (1995), apontam para o desenvolvimento de uma prática intencional, deliberada, dirigida à construção e à apropriação de conhecimentos culturalmente produzidos e à promoção do desenvolvimento, o que significa que não basta a interação social para que o aprendizado ocorra; faz-se necessária uma interação de caráter formativo e proposital. O referencial sócio-construtivista implica, ainda, uma compreensão da educação e dos fenómenos educacionais como processos em movimento e em transformação, localizando-os dentro de um sistema amplo, que leva em conta a realidade social e histórica em que estão inseridos. Conforme argumenta Cobb (1998),

Uma vez descoberto que há muita intencionalidade que interfere, é importante que se alcancem novas formas de olhar e construir a própria experiência. A estética deve ser estudada de forma natural, sem a mínima perturbação e através de uma experiência activa, concreta, que desenvolva sequências, mantendo uma mente aberta no alcance das conclusões, tentando aplicar dados, se for possível. O crescimento dos valores estéticos será natural e previsível se forem criadas as condições que fomentem a experiência estética (p.).

As obras de arte são coisas boas para pensar. As habilidades do pensamento (as habilidades de pensamento, habilidades de criatividade e afins) mantêm o pressuposto de que com o desenvolvimento necessário se garante o comportamento desejado. As habilidades do pensamento são importantes, mas para serem usadas frequentemente em diferentes contextos, se, queremos que haja compromisso a certos padrões de comportamento intelectual é importante explorar as obras de arte a partir de várias perspectivas, embora terá que haver A priori sensibilidade, inclinação e habilidade.

O pensamento artful, já racionalizado, (Tishman & Palmer, 2007) sustenta um pouco esta linha, pois concentra-se num conjunto de seis disposições que têm poder especial para explorar obras de arte e outros temas complexos. Eles são: o raciocínio, que envolve a construção de argumentos; buscam provas; pontos de vista que explorem; envolve o olhar com diferentes pontos de vista; encontram complexidades, que envolvem descobertas múltiplas de diversas camadas; comparam através de conexões que envolvem a justaposição e exploram ligações; questionam e investigam e isso envolve fazerem perguntas e inquéritos; observam e descrevem. Estas disposições foram escolhidas,

pois fazem parte dos padrões de comportamento intelectual que são poderosos em termos de explorar e apreciar obras de arte e são igualmente poderosos em termos da construção e compreensão de outras disciplinas. Por exemplo, «observando naturalmente», leva ao raciocínio que se liga ao questionamento, que por sua vez faz as ligações e a tomada de ligações.

O pensamento artful usa a imagem da paleta de um artista para expressar essa sinergia. O desenvolvimento das disposições do pensamento através de rotinas, disposições hábitos, é formado quando as pessoas se relacionam rotineiramente em padrões específicos de comportamento. Neste sentido, o pensamento artful desenvolve o pensamento em disposições através do uso de rotinas de pensamento curto, fácil de aprender, procedimentos que ajudam rotineiramente a promulgar comportamentos. A rotina liga a observação, a descrição, o questionar e investigar, sendo uma poderosa ferramenta para documentar a forma como as pessoas constroem e caracterizam o seu próprio senso de percepção conceitual.

Existe uma profunda conexão entre olhar para a arte e aprender a pensar. A arte convida a um profundo e prolongado pensamento e naturalmente incentivam-nos a pensar e por esse motivo a arte é uma mais-valia aquando avaliada dentro da educação estética e artística.

Como avaliar uma obra de arte?

A questão que se levanta é se é possível fazer julgamentos confiáveis sobre a qualidade das obras de arte, questão já anteriormente abordada por uma investigação sobre julgamentos estéticos observados por especialistas e interessados (Hekkert & Van Wieringen, 1996), estudo que concluiu que os especialistas não conseguem alcançar um acordo intersubjectivo substancial relacionado com a qualidade de uma obra de arte. Tem sido frequentemente proposto que os baixos níveis de concordância entre os juízes/ peritos é causada pela falta de acordo sobre os critérios que devem ser aplicados para determinar o que é arte e o que é a boa arte. Neste sentido, o presente tema, vai no sentido e na tentativa de garantir que haja uma forma unânime de garantir a avaliação de obras de arte de acordo com padrões. Neste sentido podemos ter como exemplo seis critérios: coerência, construção, materiais, conceito, poder de expressão, desenvolvimento de originalidade, que deverão ser aplicados no processo de julgamento (Cramer, 1988).

Um acordo sobre as normas, não garante o acordo sobre os juízos de qualidade globais. Para alguns experts (por exemplo, os historiadores de arte podem considerar «originalidade» como critério

principal, para outros especialistas podem defender a «expressão» como o mais importante determinante da qualidade estética (Hekkert & van Wieringen, 1996). É fundamental que as opiniões/ juízos sejam muitas vezes baseados em avaliações estéticas e em discussões mútuas em vez de julgamentos individuais, embora, mesmo assim, prevaleçam três critérios de destaque, entre eles: conceito, construção/materiais e originalidade que se revelaram como os principais índices de qualidade por maioria. A falta de acordo surgiu por causa da interpretação individual de cada critério. Estas considerações e conclusões sugerem que a confiabilidade das avaliações estéticas só pode ser reforçada quando ambos os críticos concordam com os critérios aplicados; o peso atribuído a cada um deles e com a forma como cada critério deve ser interpretado. Deste modo os peritos são muitas vezes obrigados a basear as suas avaliações estéticas em discussões mútuas em vez de julgamentos individuais.

Uma outra questão que não é consensual é a autenticidade, e é frequentemente levantada em avaliações estéticas. Para responder a esta pergunta, muitos especialistas baseiam-se nos estudos e oscilações dos valores de mercado de um artista, apesar de que é questionável igualar o valor estético com sucesso no mercado, muitas vezes o sucesso económico é determinado por outros factores que não a pura qualidade artística (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976)

Estas opiniões fazem-nos pensar que temos que aceitar que não há medidas indiscutíveis ou válidas para analisar a qualidade estética, mas sim pensar em todas as possibilidades, nas diferentes áreas, de uma forma geral (Hofstee, 1983).

Um raciocínio apresentado por Amabile (1982) no campo da investigação em criatividade desenvolveu uma técnica de avaliação consensual para medir a criatividade de um produto, sendo que um objecto deve ser considerado criativo se os juizes competentes concordarem, independentemente de cada opinião pessoal, sendo que esta definição assenta no pressuposto de que é possível obterem-se julgamentos fiáveis (Amabile, 1982).

A técnica de avaliação poderá ser baseada em julgamentos médios de um conjunto de especialistas apropriados, familiarizados com o domínio em questão e discutidos entre vários especialistas. As decisões são baseadas em discussões mútuas entre pelo menos seis especialistas no domínio da arte, após uma ampla troca de pontos de vista e argumentos tentando chegar a um consenso.

Mas não podemos esquecer que mesmo os profissionais sofrem muitas vezes com a incerteza do gosto, opinião que actualmente é muito recorrente (Oosterbaan Martinius 1990; Hekkert &

van Wieringen, 1996), até porque surgem julgamentos altamente susceptíveis à opinião dos outros, ideia sustentada, uma vez que os estímulos são ambíguos (Temme, 1983), embora muitos especialistas ainda estão convencidos da justeza da sua própria opinião, mas que se for partilhada pelos membros da comissão, não haverá problemas.

No entanto, se uma opinião é minoritária, poderá esta, eventualmente, afectar seriamente a solidez do processo, mas também poderá ser levada a ajustar-se à opinião da maioria do grupo, embora continue convencido da sua própria visão. Muitas vezes as pessoas sentem a necessidade de se juntarem à «realidade social» a que pertencem, mesmo que isso signifique serem forçados a dar a sua própria convicção (Deutsch & Gerard, 1955). Se for resistente, um contra mecanismo pode tomar lugar e tenderá a convencer com a sua opinião ou então pode levar à dominância.

Muitos especialistas argumentam que uma discussão aprofundada é absolutamente necessária para chegar a uma decisão válida sobre a qualidade estética de um artista e do seu trabalho, embora reconhecemos que uma discussão entre vários especialistas é um valioso instrumento para avaliar as normas que devem ser aplicadas no mundo da arte e que demonstram empiricamente que tais discussões são as melhores, não utilizando como base as decisões de subvenção. Um pressuposto básico subjacente a esta conclusão é que a avaliação através dos procedimentos é melhor quando os seus resultados são mais confiáveis; assume-se que os especialistas devem-se esforçar para alcançar um acordo na sua classificação de obra de arte. A falta de acordo nas avaliações de qualidade estética é a força de tais classificações, porque as divergências, na verdade, reflectem diferentes perspectivas e portanto eles indicam que um conjunto mais amplo de perspectivas é representado.

Uma experiência estética desenrola-se quando os processos perceptivos, cognitivos e afectivos são simultaneamente aplicados e misturados (Goldman, 1995; Markovic, 2012) ao lidar com um objecto específico de forma exclusiva.

A literacia visual descreve a capacidade de descodificar activamente uma mensagem visual através da análise e interpretação de um estímulo percebido com posterior avaliação de entendimento (Brill et al., 2007). A peritagem em arte é a forma especial de literacia visual, porque implica a formação e conhecimento das regras e hábitos específicos de domínio para codificar e descodificar significados visuais dentro de marcos relevantes. A obra de arte como objecto de investigação é o ponto de referência para a cativação do espectador na construção e desconstrução da obra de arte.

No panorama actual, os meios de comunicação em massas ocupam-se da tarefa de transmitir os valores simbólicos que estão de acordo com os interesses económicos prevaletentes. A arte, em vez de se tornar instrumento de propaganda ideológica, torna-se numa mercadoria propagandeada na qual se investem muitos recursos tecnológicos de forma a suscitar o interesse do grande público.

Nas atuais circunstâncias, os meios de divulgação e propaganda ao serviço do mercado têm uma importância fundamental. O que realmente nos importa explorar a partir deste exemplo é o modo de divulgação de um evento artístico, ou de uma obra de arte, cuja mensagem se constitui como uma forma de espectáculo, mediado por uma semiologia, que visa criar o fascínio no espectador. Com um discurso diferente, mas hierarquicamente superior a outros objectos, a cultura transformou-se num objecto de consumo e, dessa forma, a arte encontra-se democratizada porque todos têm direito a ela.

É perante este estado presente da arte que devemos actuar para que, o consumo cresça de forma sustentável. Todos falam e interagem sem conhecerem e sem questionarem os conhecimentos de base, tudo é feito de uma forma volátil e despreocupada. E neste sentido é preciso fundamentar e sustentar a peritagem e avaliação, para que não se percam os princípios éticos e morais. Neste sentido só elevando o tema ao nível de estudo e teorização académica é que poderemos dar respostas credíveis e avançar no estudo activo, tendo assim maior usufruto e conhecimento.

É imprescindível criar um meio-termo entre o mundo secreto e fechado do mercado de arte e a porta aberta da internet que tudo possibilita. Neste sentido teorizar conceitos e conhecer os antecedentes, dão-nos informações que nos ajudam a perceber os problemas presentes. É a passagem histórica que ajuda a entender e valorizar, pois só assim se alcança o bom entendimento. Como é que podemos valorizar e melhorar o que não conhecemos?

Queremos perceber como se constroem os juízos de qualidade; como se identificam obras de arte através da observação directa; o que é o relatório de peritagem; como a crítica de arte promove a obtenção de julgamentos estéticos no desenvolvimento do processo de avaliação.

Saber identificar quais as técnicas de análise laboratorial indicadas para cada tipo de resposta que pretendemos. Sabendo que há partida todos os resultados devem ser cruzados com bancos de dados, com as implicações estéticas, históricas, sociais e técnicas. Deve-se estar preparado para saber formular de modo claro e concreto as questões, que possibilitem a compreensão da equipa multidisciplinar.

É necessário definir orientações metodológicas de análise de risco, para prognóstico dos objectos. Teorizarmos os conhecimentos práticos para que sejam sistematizados, e assim serem utilizados como ferramentas na obtenção de conclusões e relatórios de conhecimento, disponíveis para todos.

Se as obras de arte são assim, indubitavelmente, uma das mais importantes fontes para o referido conhecimento, é necessário ter em conta que sem a recolha, inventariação, estudo e investigação, identificação e peritagem não poderíamos conhecer e entender a veracidade de um bem nas suas múltiplas facetas, nem caracterizar a sua fantástica evolução até aos nossos dias. A criação de princípios fundamentais que unifiquem a forma de peritar e avaliar as obras de arte é imprescindível para que se cheguem a boas conclusões e estudos das mesmas.

É fundamental identificar, conhecer o valor material e comercial. Assim a peritagem e avaliação deverá ser atenta às várias características da obra em causa, verificando as várias características possíveis, devendo explorar ao máximo todas as hipóteses no alcance de conclusões rigorosas. É fundamental durante essa visualização o contacto mais directo possível com a obra, para se conseguirem respostas fidedignas e credíveis.

Conclusão

Integrar a peritagem e avaliação de obras de arte na educação histórica e patrimonial tem como objectivo formar um ensino mais significativo atrelado à educação estética. O conhecimento através da estética para além de desenvolver o individuo de forma crítica; é um dos campos do conhecimento em arte e está relacionado com a apreensão do objecto artístico nos seus aspetos sensíveis e cognitivos. A forma de sentir, de perceber, de conhecer e de relacionar são posturas processuais que auxiliam na compreensão e construção efectiva do conhecimento em arte.

Ao falarmos de obras de arte nunca podemos perder de vista a sua primordial importância histórico-cultural. Muito para além do enorme prazer que nos proporcionam pela sua fruição, por virtude da sua especial beleza e significado, as obras de arte trazem consigo uma carga histórica e uma importância cultural de primeiro nível – aquilo que se convencionou designar de «aura». Assim sendo, todos os que lidam com uma obra de arte, sejam ou não agentes do Mercado, têm sempre de ter em consideração que a principal dimensão que ela possui, uma vez testemunho da capacidade humana em conceber e produzir bens.

Nesta primordial dimensão, as obras de arte são fontes insubstituíveis para o conhecimento da História da Arte e, através dela, da História do Homem – do seu sentir, do seu pensar, das suas capacidades, das suas necessidades.

As obras de arte são assim, indubitavelmente, uma das mais importantes fontes para o referido conhecimento. Sem a recolha e inventariação, estudo e investigação, identificação e peritagem, conservação e restauro das obras de arte produzidas ao longo dos últimos milénios pelo e para o Homem não poderíamos entendê-lo nas suas múltiplas facetas, nem caracterizar a sua fantástica evolução até aos nossos dias.

A criação de princípios fundamentais que unifiquem a forma de analisar obras de arte é imprescindível para que se cheguem a boas conclusões e estudos das mesmas. A sua integração em cursos de especialidade académica resolve muitos dos problemas principalmente o principal que diz respeito à tentativa de um correcto ensino de base. Assim a peritagem deverá ser atenta às várias características da obra de arte em causa, verificando sempre as várias características possíveis, devendo explorar até ao máximo todas as hipóteses a fim de se alcançar conclusões que sejam o mais rigorosas possível. É fundamental durante essa visualização o contacto o mais directo possível com a obra.

A obtenção de respostas detalhadas às questões colocadas durante a análise das diversas características de uma obra de arte leva à sua correcta identificação e em última análise à obtenção dos resultados fidedignos da análise. Assim se podem alcançar as conclusões que devem de ser depois registadas a nível gráfico e fotográfico, como testemunho.

A sensibilidade é a categoria do conhecimento, é o modo como usamos os sentidos para as coisas, mas também como pensamos. A base da reacção estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontramos a sua descarga (descarga de emoções) na actividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte.

A reacção estética significa a possibilidade emocional de uma pessoa frente a alguma coisa que a provoque, ou seja a capacidade de perceber e se se emocionam através da percepção. Deste modo a educação estética privilegia o saber artístico.

Através do olhar, numa primeira instância, enriquecemos a experiência do conhecimento. Nesta base, é importante desenvolver a habilidade da observação e interpretação que auxilia na compreensão e aprendizagem. Ao treinar a observação e os outros sentidos estamos a desenvolver a

capacidade de percepção. É fundamental nesta forma de estar que se desenvolva a motivação para que surja o interesse que deve de ser concreto e também a capacidade de memória que é indispensável em todo o processo, pois modifica o nível da percepção. É a emoção que permite conhecer e vivenciar determinada situação que enriquece e soma a experiência e o desenvolvimento através da aprendizagem e da percepção.

É o espírito crítico o factor principal contra a alienação, é ele quem garante a formação de um adulto participativo e consciente dos seus momentos históricos. Somos parte integrante da corrente histórica que vem do passado e como tal não devemos perder as raízes para sentirmos o presente de modo a transformarmos o futuro de uma forma digna.

A necessidade de trabalhar o património cultural fortalece a relação das pessoas com as suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento destas com estes bens, percebendo a sua responsabilidade pela valorização e possível preservação. Sendo estes a parte integrante do mercado de arte, o facto de serem estudados correctamente poderão melhorar o sistema mercadológico mais justo e verdadeiro.

O principio básico da educação patrimonial, trata-se de um processo permanente e sistemático de um trabalho educacional centrado no património cultural e nos bens artísticos como fonte primária de conhecimento individual e colectivo, buscando criar um processo activo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural capacitando-os para um melhor usufruto e valorização desses bens e propiciando novos conhecimentos num processo continuo de criação cultural. Neste sentido a educação patrimonial nas suas formas de mediação, possibilita uma credível interpretação dos bens culturais, tornando-se num instrumento importante para o correto conhecimento, ensino e promoção. Uma vivência verdadeira para um correto conhecimento e total usufruto.

"Seeing depends on your knowledge
And knowledge, of course, on your college,
But when you are erudite and wise
What matters is to use your eyes."

- Ernst Gombrich

Referencias Bibliográficas

- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Brill, J. M.; Kim, D.; & Branch, R. M., (2007). Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study: can IVLA (Operationally) define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27, 47-60.
- Cerisara, A. B. (1995). A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-Cultural. *Cadernos CEDES*, 35, 65-78.
- Cobb, P. (1998). Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sócio-cultural e cognitivo-construtivista. In C. T. Fosnot (Org.). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica* (pp. 51 – 72). Porto Alegre: Artes Médica.
- Cramer, C. (1988). Het oordelen over kunst [Judging art] (vol 1, pp. 4-5). Nieuwsbrief van het Fonds voor beeldende kunsten, vormgeving en bouwkunst.
- Deutsch, M. & Gerard, H.B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S E., (1986) *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: RS: ArtMed.
- Getzels, J.W. & M. Csikszentmihalyi, (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
- Gilmore, A. & Rentschler, R. (2002). Changes in museum management: A custodial or marketing emphasis? *Journal of Management Development*, 21 (10), 745-760.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Hekkert, P. & van Wieringen, P.C.W. (1996). Beauty in the eye of expert and non expert beholders: A study in the appraisal of art. *The American Journal of Psychology*, 109, 389-407
- Hofstee, W.K.B. (1983). Beoordelingen van subsidie-aanvragen voor onderwijsresearch: Een psychometrische evaluatie [Ratings of grant-requests in educational research: A psychometric evaluation]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 8, 273-284.
- Markovic S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *I-Perception*, 3, 1–17.

- Martt, P.F. (2007). The changing nature of information work in museums. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (1) 97-101.
- Moncada, M. C. (2006). *Peritagem e Identificação de Obras de Arte*, Coleção Uma Introdução a ... (pp.61-89). Porto: Civilização Editora.
- Oliveira, M. K. (1995). O Pensamento de Vygotsky como Fonte de Reflexão sobre a Educação. *CADERNOS CEDES: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural*, 35, 9-14.
- Oosterbaan Martinius, W. (1990). *Schoonheid, welzijn, kwaliteit: Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. Gary Schwartz / SDU: Den Haag.
- Tishman, S. & Palmer, P (2007). Works of art are good things to think about. Centre Pompidou. *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education*, conference proceedings, Paris, pp. 89-101.
- Temme, J.E.V. (1983). *Over smaak valt te twisten* [Accounting for tastes]. Unpublished doctoral dissertation. The Netherlands: University of Utrecht.



Educação artística e educação patrimonial – à procura de literacias comuns

Maria do Céu de Melo

Educação Artística E Educação Patrimonial – À Procura De Literacias

Comuns

Maria do Céu de Melo

(Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho)

Resumo:

Este texto apresenta uma reflexão sobre as intenções e práticas de apreciação artística desenvolvidas em espaços e instituições diversas. Discutir-se-ão alguns pressupostos que as configuram e as implicações que eles devem ter na formação de professores de história e ou outros profissionais que medeiam os públicos e os vários tipos de património. A apreciação artística tece-se em silêncios ou em atos expressivos e comunicativos mobilizando várias linguagens, que manifestam estranhezas, perguntas, opiniões. Ela tem como finalidade educativa primeira a criação de um espaço de familiaridade para a viver, sendo para tal necessárias as seguintes abordagens: Uma literacia histórica que se centre na compreensão das ‘obras’ e dos seus criadores nos tempos históricos da sua produção, divulgação e permanência; Uma apreciação que tenha como objetivo considerar e questionar as opiniões de “gosto / não gosto” provocando a procura e a manifestação do encontro que ocorre (ou não) entre a obra e o Eu, e da geração de novos significados do que se de fato vê e ou o que gera estranheza pela ausência. Sublinha-se, pois, a natureza dialógica deste encontro entre os quadros referenciais dos sujeitos e as práticas artísticas e culturais das sociedades do passado e do presente, diálogo que recusa a dicotomia exclusiva entre o conhecimento do senso comum e os conhecimentos académicos. Num mundo saturado de imagens, aprender a olhar faz parte da formação de um cidadão mais crítico que se sinta impelido a participar proactivamente na defesa e na construção de (novos) patrimónios.

Palavras-chave: Arte, Património, Literacias, Apreciação artística

Abstract:

This paper presents a reflection on the intentions and artistic practices of appreciation developed in spaces and institutions. It will be discussed some assumptions that shape them, and the possible implications on history teachers education and other professionals that mediate publics and the various types of heritage. The artistic appreciation weaves in silence or through expressive and communicative acts mobilizing various languages, which manifest oddities, questions, opinions. Its main educational purpose is to create a familiar space to live it, requiring the following approaches: An historical literacy that focuses on understanding the 'works' and its creators in historical contexts of its production, dissemination and permanency; An assessment, which aims to consider and question the opinions of "like / dislike" demanding for a meeting that should occur between the work and the 'self', the generation of new meanings of what is actually and see or what generates strangeness due to its absence. It should be noted, therefore, the dialogic nature of this meeting between the people's frames of references and the past and present artistic and cultural practices, a dialogue that refuses the dichotomy between the common sense ideas and the academic knowledge. In a world saturated by images, learn to look is a crucial ability needed in a more critical citizens' profile who should feel compelled to participate proactively in the defense and construction of (new) heritages.

Key words: Art, Heritage, Literacies, Artistic appreciation

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre as práticas e discursos presentes em contextos de educação artística e de educação patrimonial, assumindo-se desde logo uma comunalidade entre as intenções e práticas de profissionais que se comprometem num processo de criação de diálogos entre os públicos e as obras . Este processo pode substanciar-se em situações de apreciação estética onde se mobilizam e respeitam as referências culturais dos sujeitos de modo a que estes questionem e desenvolvam as suas conceções e práticas culturais expressas na vida societal. Ela tem como objetivos a sua sensibilização, formação e autonomia de modo a criar simultaneamente um público mais sensível e crítico face ao domínio da produção artística, e aos usos das suas linguagens. Esta mediação tem sido assumida predominantemente pelos professores de História ou por profissionais pertencentes a instituições como museus e outros espaços de divulgação e criação artística .

Num primeiro momento serão apresentados alguns pressupostos que cremos deverem sustentar as intervenções destes profissionais , convocando-se contributos oriundos de diversas áreas de reflexão como a educação artística, a literacia visual histórica e as novas discussões sobre mediação artística. Outros poderiam estar presentes, mas o nosso critério foi a sua confinamento a espaços como museus, galerias, espaços públicos, espaços educativos (e outros) que se dediquem à interpretação e fruição de obras de arte ou objetos que pertençam ao património cultural. Apresentar-se-ão alguns discursos que possam sustentar as práticas de mediação que vemos substanciadas por profissionais tão diversos quanto professores, mediadores ou animadores culturais. Por fim, apresentaremos algumas conclusões com o objetivo de (re)pensar futuras práticas da educação artística e da educação patrimonial que adotam literacias que cremos comuns e ou de vizinhança próxima.

Discursos que nos dão um 'norte'

O primeiro olhar vem da área da educação artística que tem vindo mais recentemente a aproximar-se (e a ser apropriada) pela educação histórica e pela educação patrimonial. Numa aceção ampla, ela contribui para a construção de vários tipos de literacia artística definida como modos de pensar e expressar saberes de uma dada unidade e ou contexto social. Ela desenvolve a intuição, o raciocínio, a imaginação e a destreza em múltiplas formas de expressão e comunicação, promovendo a construção de saberes substantivos e procedimentais necessários à compreensão das experiências humanas, do passado e do presente e a aprendizagem a adaptar-se e respeitar os outros modos de

pensar, trabalhar e expressar. As artes são evidências da liberdade de questionamento e de expressão, e como tal, a sua apreciação contribui para um olhar unificador da interdependência das artes com o mundo mais amplo das ações e das ideias, ou seja, na construção das civilizações e das comunidades. Numa perspetiva mais focalizada, a educação artística proporciona situações onde os sujeitos reconheçam ou aprendam a tomar decisões onde não há resposta-padrão, ou seja, que o processo de comunicação de ideias e sentimentos é feito através de uma variedade de linguagens que consubstanciam um repertório maior e mais livre da substantividade do que se deseja (ou deseja) expressar. Deste modo, a educação artística ajuda os sujeitos a explorar, aceitar e usar a ambiguidade e a subjetividade, assim como a valorização simultânea do trabalho e da contemplação, da fala e do silêncio. Estas características exigem um apelo particular a capacidades do pensamento como análise, a síntese e avaliação (Agirre Arriaga, 2005; Hernandez, 2003,2007). Muitos autores apontam para uma correlação poderosa (em ambientes escolares) entre uma educação artística e o desenvolvimento de competências de autoestima, autodisciplina, cooperação e de metacognição. Mais realçam o contributo dos modos de pensar e 'fazer' das diversas disciplinas artísticas em situações de aprendizagem de outras disciplinas que requeiram soluções criativas e ou procedimentos analíticos complexos. Foram, por exemplo, encontradas correlações diretas entre os conceitos e procedimentos metodológicos da Matemática e da Música, entre as Artes Visuais e a Geometria, entre as Artes e a História /Sociologia.

Um segundo olhar vem da área da literacia visual histórica (Melo, 2008,2010) que, vista como uma literacia de fronteira, pode ser definida como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção e da interpretação de todo o tipo de obras produzidas ao longo das várias épocas. Espera-se que os sujeitos adquiram a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha pública pelos 'poderes' e agentes históricos que as subvencionaram e divulgaram, e a compreensão como criamos ou encontramos sentidos (valores, crenças, intenções, sentimentos, etc.). Perkins (1994:37) acrescenta uma outra dimensão em que se defende que 'olhar e pensar sobre as obras' envolve colocar perguntas a nós próprios que foquem também os atributos específicos da obra, descrever o que vemos (do tema às suas qualidades formais) e interpretar o que vemos, ou seja «ao olharmos mais tempo e crescentemente de uma maneira mais refinada e sistematizada ficamos a saber o que não vimos no início". Esta focalização, que reconhecemos como próxima das presentes na História de Arte, significa valorizar nas obras as suas características formais, ou seja, o estudo da sua estrutura e organização, tais como o espaço, ritmo, formas, linhas, cores, técnicas,

dinâmica, etc. (análise formal). A literacia visual histórica abraça também um papel no desenvolvimento da empatia necessária à compreensão e explicação dos atos dos criadores e suas obras num contexto histórico específico, que nestes casos se expõem aos fruidores, sujeitos contemporâneos, como pessoas com um 'bilhete de identidade' e uma história pessoal. Ao se tornarem evidências a serem fruídas em tempos e espaços históricos diferentes, necessariamente exigem a mobilização (e a aceitação) de múltiplos olhares oriundos de tempos diversos, desde os contemporâneos aos artistas aos do tempo presente. Os investigadores que se têm debruçado sobre a literacia visual 'histórica' (Burke, 2001; Werner, 2004,2002; Melo, 2008,2010; Jordanova, 2012) defendem a discussão colaborativa como uma das estratégias confronto, que permite aos profissionais referidos e aos seus públicos refletir sobre os modos como as ideias contemporâneas podem interferir na tentativa de compreender a 'estranheza' que algumas obras desencadeiam, exigindo que essas ideias tácitas sobre a Arte e o processo de criação artística que funcionam como uma teoria confirmatória pessoal porque ancoradas numa matriz cultural, sejam criticamente desconstruídas já que se apresentam como resistentes a mudanças abruptas (Melo, 2009; 2012). Eis algumas dessas assunções tácitas: A criação artística deve-se a uma qualquer iluminação e que é pertença de uma minoria, os artistas; A prática e a vivência artística completa-se na ação, sendo persistentemente desvalorizada a pausa e a contemplação do que se faz e/ou se vê os outros fazerem; A apreciação estética traduz-se na formulação de gostos pessoais; A prática artística e ou a fruição estética não exige um conhecimento teórico que a sustente e nos ajude a compreender as obras desvalorizando os contributos da História e a História da Cultura e das Artes, a Sociologia, a Psicologia ...). Leontiev (2000) reconhece que é árduo o trabalho de fazer desaparecer opiniões do tipo: "Isto é uma questão de gosto", ou "Cada interpreta como quer!". De facto, quando os sujeitos têm uma prática de literacia visual histórica diminuta tendem a reagir emocionalmente, ou procurar e reconhecer nelas o que já sabem ou sentem, ou expressam as suas apreciações em forma de julgamentos dicotómicos primários. Esta postura é frequentemente denunciada como impeditiva da prática social de defesa do património já que não o sentem como relevante e até mesmo como 'seu'.

As mudanças na cena artística do final do século XX e início do séc. XXI despoletaram controvérsias que afetam as abordagens das práticas da apreciação estética e nela a dimensão histórica, e da educação patrimonial. O crescimento exponencial das imagens no nosso quotidiano e na construção da consciência do Eu e do Outro, a facilidade ao seu acesso, as estratégias dos processos de disseminação e cerco, a persistência de conceitos de Arte dos dois séculos anteriores (XIX e metade do XX), as múltiplas formas com que a criação artística contemporânea hoje se apresenta, a diluição

das categorias das obras de acordo com as linguagens usadas, a provisoriedade da obra quanto objeto material, as (não) intencionalidades das opções dos artistas, etc., têm-nos 'obrigado' a questionar e convocar o papel e as intencionalidades das instituições e profissionais que têm assumido de modo diverso o papel de mediadores (Lacerte, 2007; Ganga, 2013). Estes investigadores, ao centrarem-se no espaço específico dos museus, alertaram para o confinamento das práticas a uma mera explicação das obras aos públicos recorrendo aos conhecimentos académico e institucionais num discurso de 'via de sentido único' e sobre o real impacto na construção de uma apreciação sensível e de um conhecimento já mais pessoal logo potencialmente mobilizador de práticas sociais de consumo e defesa críticas e próativas face a todas as manifestações culturais e artísticas.

Práticas que nos dão algum 'norte'

Apresentaremos algumas propostas, que consubstanciam experiências em contextos educativos diferentes, que podem expressar ou promover a discussão sobre a comunalidade ou a vizinhança entre as literacias presentes na educação artística e na educação patrimonial.

Marques (2010) e Lopes (2011) desenvolveram estudos onde colocaram jovens a apreciar fotografias, respetivamente de Dorothea Lange sobre a Crise americana de 1929, e de Gérald Bloncourt sobre a emigração portuguesa nos anos 50/60 em França. As narrativas interpretativas dos alunos denunciaram os seus modos de leitura e interpretação, e como as suas vivências contemporâneas foram determinantes na negociação de sentidos. Estes estudos levantam também a questão da defesa deste tipo de património numa sociedade onde a vulgarização da produção e divulgação das fotografias sustentadas por novos meios tecnológicos (telemóveis, instagrams, facebook...). Esta realidade coloca como premente a discussão sobre a atribuição de artístico a um objeto e quem tem a legitimidade de o fazer, colocando em convivência um sistema organizado de pessoas e instituições que tradicionalmente têm essa tarefa, e os novos 'fazedores e consumidores' de fotografias que estão alheados ou não têm como preocupação saber se as suas fotos são ou não artísticas, e como tal, com 'direito' a serem preservadas.

Outro estudo incorporou um comportamento empático pedindo aos sujeitos que se colocassem no ambiente, na ação e ou nas 'personagens' presentes na obra (*A Grande Cidade*, Otto Dix (1927-28), nomeadamente, os diferentes papéis dos sexos, a música, a vida social, o vestuário... vividos nos 'Anos Loucos', e comparassem com as contemporâneas por eles vividas e ou observadas. Se esta proposta é passível se ser enquadrada numa prática de educação artística e e histórica, ela

realça para o que Ganga (Op. cit.) alerta como relevante que é o conhecimento mais pessoal dos fruidores que pode exercer um papel de mobilizador de práticas de consumo culturais e artísticas sustentadas por uma leitura e interpretação críticas. Com um objetivo similar, é o Projeto ‘Contar a nossa história através da arte’ desenvolvida por Torres Eça, Baptista e Goff onde foi pedido aos alunos que produzissem obras de arte a partir da análise de outras incorporando então as suas vivências privadas. As questões então colocadas foram: Como é que a arte conta histórias? Por que meios, processos e materiais? Quantas explicações possíveis podem ter esta obra de arte? Como podemos contar as nossas histórias sobre a nossa terra através de objetos visuais? Neste estudo estava subjacente a identificação pelos sujeitos (portugueses e americanos) das semelhanças e diferenças de práticas das suas comunidades (aldeia / cidade; paisagem; arquitetura; atividades sociais ou recreativas).

Alvim, Machado e Machado (2010) colocaram jovens a lerem e apreciarem artefactos arqueológicos do Calcolítico, da Cultura Castreja e Romana. A abordagem foi sustentada por um questionamento histórico dos artefactos englobando tarefas, como, a descrição das formas e outros pormenores, a clarificação do contexto, ou seja, quem o fez e onde, quem os usou, como chegou aos nossos dias, as razões da sua presença no museu...; os materiais usados e as técnicas de construção; a sua função... Este estudo inclui visitas ao Centro de Memória” de Vila do Conde, que se disponibilizou a abrir os seus expositores, permitindo aos alunos o acesso direto aos artefactos arqueológicos, e a conversas orientadas pelo responsável pelo Gabinete de Arqueologia da Câmara Municipal. Esta circunstância permitiu não apenas que os alunos se familiarizassem com o trabalho arqueológico e com as circunstâncias da descoberta das peças, mas reconhecerem ‘ao vivo’ uma prática de defesa do património, tendo consciência que ela mobiliza o ‘achador’ que é por vezes um simples cidadão, um corpo de investigadores especializados e instituições que o divulguem preservem.

Leinhardt, & Knutson (2004) e Leinhardt & Crowley (2002) desenvolveram um projeto de longa duração nos Museus de Ciências e de Ciências Naturais em Pittsburg (EUA), cujo objetivo era não só caracterizar as práticas de leitura de objetos considerando as características físicas, o contexto de produção, os modos de construção, e as funções, mas também perceber quais eram os critérios que estavam subjacentes à atribuição de relevância daquele património. Para tal propuseram aos visitantes em grupos que discutissem livremente os objetos, interações discursivas que foram consideradas como as primeiras e as mais relevantes através das quais o conhecimento é co-construído.

Elas denunciam os modos como as experiências do passado são incorporadas nas presentes, esperando que estas modelem os pensamentos e atos futuros sobre aquele património. Defenderam que as visitas permitiram que os públicos compreendessem o papel desses objetos na vida das pessoas, os significados e ou valores que lhes foram atribuídos no passado, e reconhecessem as mudanças que ocorreram, mediando esse ‘passado’ com o seu presente. Por fim, tipificaram cinco critérios que os visitantes convocaram para os considerarem como património. O primeiro foi a tecnologia onde valorizaram as características do processo de construção artístico, particularmente os métodos e os materiais por serem inusitados ou inovadores. Um outro ateu-se às tarefas ou competências desenvolvidas pelos operários /artistas no seu trabalho, seguido pela consideração da função e usos dos objetos discutindo a adequação e a eficácia dos materiais. Um dos critérios mais frequentes referidos pelos visitantes foi a contextualização histórica relevando não apenas as pessoas, instituições e empresas envolvidas, mas as condições sociais em que os objetos foram produzidos e as mudanças ocorridas até aos dias de hoje. Por fim, foi considerado o valor estético ou monetário determinado pelas suas características visuais (cor, forma, padrão), o impacto da sua visibilidade no museu, o valor monetário e o valor derivado da sua raridade e ou excecionalidade. Vivendo numa sociedade dominada pela cultura do objeto, eles são olhados diariamente como fazendo parte da nossa vida, limitamo-nos a vê-los materialmente, sem lhes atribuir valor ou importância no contexto de uma dada cultura. É o processo de banalização do objeto que urge contrariar desenvolvendo não apenas uma atitude mais analítica como uma apreciação das suas características estéticas e artísticas. Estes estudos são, pois, um contributo relevante para uma educação patrimonial que tem uma função prática e não apenas contemplativa.

Muito outros estudos podiam ser evocados, preferindo nomear um livro que despoletou uma novo olhar sobre a “Arte/ Educação como mediação cultural e social” (Barbosa e Coutinho, 2009), onde são trazidos à colação conceitos como o de cultura, o de memória, as intencionalidades políticas e sociais, novas definições de educação e de ensino, o empowerment (capacitação) de grupos minoritários, etc.

Outros debates têm sido desenvolvidos onde estão presentes conceitos, temas e preocupações mais amplas. Uns focam a importância de discutir o conceito de cultura(s) debatendo a sua permeabilidade ou dependência com os poderes económicos, políticos e sociais e como essas relações definem os critérios de definição dos valores estéticos e patrimoniais, e conseqüentemente o que deve ser privilegiado como objeto de atenção, fruição e de preservação. No entanto, a globalização

e abertura da sociedade contemporânea fazem com que o enriquecimento cultural do cidadão deva ser tomado como uma prioridade. É certa a crescente adesão dos públicos às políticas de âmbito cultural, mas isso não significa que haja uma relação direta entre estas circunstâncias com a democratização, igualdade de acesso e uma implicação com uma consciência e uma cidadania ativa que se direcione para a apreciação artística e para a defesa do património (Paiva, 2009). Uma conceção simplista do termo cultura como sinónimo de instrução tem sido perpetuada, legitimando o afastamento de muitos grupos sociais à fruição das suas evidências preferencialmente expostas em espaços que lhes são estranhos, à desvalorização das suas 'culturas' privadas', e à uma desculpabilização da inexistência de práticas pelas instituições oficiais.

Outros há que se situam no campo explicitamente escolar seja do ponto de vista dos professores ou dos estudantes, que se tem focado mais no património móvel e imóvel (as obras de arte, edifícios, sítios, no caso da disciplina de História), sendo mais recente a valorização do património imaterial (fado, cante, capoeira). Estes agentes têm partilhado preocupações e discussões com os animadores e mediadores museológicos sobre qual deve ser o papel dos museus e ou centros culturais, e quais as estratégias de visibilidade e apropriação devem ser adotadas para envolver os múltiplos tipos de públicos tendo presente um triplo olhar: o da educação artística, histórica e patrimonial (Canastra, Santos, & Lopes, 2012; Acaso, (2011), Homs, 2009). Há que sublinhar que aquelas instituições se têm tornado um espaço onde se exerce esta tripla educação, oferecendo não apenas um encontro privilegiado entre os públicos e uma determinada realidade preservada (cultural, objetual, natural...) como também os contextualizam na sociedade contemporânea, já que paulatinamente se têm tornado plataformas dialógicas entre o local e o global, entre o passado, o presente e o futuro, entre o Eu e o Nós.

Outras disciplinas escolares têm valorizado nas suas práticas didáticas o estudo do património natural graças aos contributos dos biólogos, geólogos e arqueólogos. Todos eles tentam congregiar os objetivos e os conteúdos das suas disciplinas específicas com a promoção de uma consciência crítica dos problemas que atacam a sua preservação e apelando aos seus alunos para uma prática de cidadania mais ativa.

Por fim, há organizações não-governamentais (ONGs) e comunidades locais organizadas que pensam na arte e no património como potencial de reconstrução social (Torremorell, 2008) de populações rurais, minorias raciais, crianças e jovens em situação de risco social, que são socialmente desfavorecidas e ou desvalorizadas por outrem (grupos sociais, governos...). Muitas das práticas têm-

se centrado na educação artística na sua vertente de criação, ou na revalorização e defesa dos patrimónios imateriais dessas comunidades. Esta última opção tem mesmo gerado o nascimento de pequenas cooperativas de produção e venda de artefactos culturais entrando assim no sistema económico que permite a sobrevivência de muitas famílias. Esta dimensão reconstrutiva não está isenta de conflitos, sendo por vezes necessário também restabelecer práticas relacionais grupais que são por sua vez um património imaterial esquecido ou perdido, e redirecionar as ações para uma participação cidadã e comunitária.

Este elenco teve como finalidade ilustrar como são fluidas as fronteiras entre os quadros teóricos e as práticas de investigadores e profissionais de campos diferentes. A mesma permeabilidade se encontra nos contributos oriundos do campo da educação, da animação cultural, do campo museológico e os da educação artística e histórica. Ao lermos estes novos contributos reconhece-se o uso de conceitos diferenciados, mas que em reflexões mais aprofundadas encontramos mais as similitudes do que as diferenças. Não as escamoteando, basta-nos aceitar as origens destas especificidades nos contextos dos países e das correntes académicas e investigativas, e dialogar.

Investigações que nos 'autorizam' um norte

As práticas e os discursos criados pelos domínios da educação artística e da educação patrimonial (e outros que temos mobilizados como de próxima vizinhança) precisam de se transformar em estudos, em projetos de trabalho e de intervenção, e em objeto de novas discussões. Em qualquer dos casos (Melo, 2010), têm que neles estar incluídas três dimensões: a procedimental, onde se incluem as intenções, as ações, os dilemas, as atribuições de relevância... vividas ao longo do processo; e a substantiva onde se incluem as suas narrativas e configurações epistemológicas e sociais, e o processo de construção do conhecimento pelos alunos ou por outros públicos.

Quando elegemos como foco a educação artística e a educação patrimonial, salientámos a dialogia como sua natureza definidora, feita entre o entrelaçar da história cultural de um povo ou comunidade e a história pessoal de cada sujeito, tomando a forma de um conhecimento uno em constante reconstrução. Ele é assim um processo natural e consequência de experiências vivenciadas individualmente e em grupo, as do passado, e as que 'podem' configurar pensamentos e atos futuros. Estes textos dialogais, quando explicitados, podem ser objetos de investigação e recolhidos através de questionários, entrevistas individuais semiestruturadas e ou abertas, audiogravação de interações discursivas grupais, diários...

Dada a variedade de práticas investigativas que podem ser adotadas escolhemos apenas aquelas que mais frequentemente são usadas. Se pretendermos analisar os discursos verbais orais ou escritos produzidos pelos sujeitos poder-se-á usar o seguinte sistema de categorias que se centra na natureza dos enunciados (Leinhardt, & Knutson, 2004; Leinhardt & Crowley, 2002; Leinhardt, Gae & Crowley, Kevin, 1998). A identificação da obra, do objeto, do processo de criação, da sua função...; A análise que apresenta as características de uma obra e ou estabelecem comparações; A explicação que apresente razões porque as obras foram feitas, o processo de criação e os contextos de produção e de divulgação /permanência; A síntese que exprime um conjunto de ideias que foram sendo construídas ao longo da exploração da obra ou da visita; A avaliação que expressa comentários sobre a qualidade estética, simbólica, funcional ou de outra natureza. Esta análise é sustentada pelo contributo dos estudos do domínio das literacias desenvolvidos por vários investigadores (Carstens, 2009; Schleppegrell, 2005; Schleppegrell & Oliveira, 2006), Achugar, Schleppegrell & Oteiza, 2007; Fang, & Schleppegrell, 2008), que defendem que a linguagem nunca é ensinada isolada do conteúdo disciplinar específico. Assim, o desenvolvimento das competências de oralidade e da escrita devem revelar, e são também consequência, da evolução do conhecimento, ou seja, atingir uma literacia mais sofisticada corresponde à compreensão dos modos como os textos históricos e artísticos constroem os seus sentidos e se realizam na linguagem. Se nos centrarmos na relevância patrimonial das obras, podemos adotar as categorias já expressas anteriormente.

Alguns investigadores propõem-nos modelos de desenvolvimento de apreciação estética. Leontiev (2000) procurou entender como os não especialistas em arte processam a informação estética e que variáveis mobilizam nessa compreensão. Com base em descrições livres escritas após a apreciação de obras, ele definiu as 'estratégias' mais recorrentes, questionando-se sobre qual será a mais "acertada", ou se todas não serão importantes numa estratégia educativa de competência artística: a) Expressão: os enunciados que expressam os sentimentos, emoções, descrevendo o impacto exercido pela obra. A origem destes enunciados pode ocorrer (ou não) da distanciação entre aquilo que a obra apresenta materialmente, aquilo que é sentido e o que é partilhado; b) Narração: os enunciados que descrevem a obra, o seu processo de criação, e ou a contemplação da obra. Eles podem adotar uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, ou apresentar uma 'história' que o fruidor cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e ou como suficientes para a reconstrução da obra; c) Análise: Todos os enunciados que apresentem reflexões sobre aspetos específicos da obra, e ou focalizando algumas das suas dimensões formais, estilo, escola...; d) Interpretativa: os enunciados que estabelecem relações entre as ideias, crenças, sentimentos e emoções,

e o quotidiano pessoal, profissional ou social do artista. Eles contemplam a interpretação de conceitos, metáforas e símbolos presentes na obra; e) Contextual: os enunciados que enquadrem a obra no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determinaram a obra. Estão presentes as semelhanças e ou as diferenças entre o mundo do fruidor (público) e o do artista.

Housen (2000;2002) propôs um modelo de desenvolvimento que nos permite analisar e refletir sobre os discursos e práticas de uma leitura e interpretação artística. Não se podem ler estes perfis como fixos ou adjetivando-os como um crescendo em sofisticação, mas sim como fluídos já que frequentemente os sujeitos podem ser alocados em tipos híbridos, aliás como já alertado por Leontiev (Op. cit.). Esta coexistência é determinada não apenas pela frequência da prática do questionamento e da fruição das obras, pela familiaridade com a literacia artística e histórica, a história pessoal e cultural de cada sujeito, e as estratégias adotadas numa prática (ou não) continuada pelo professor /mediador /animador. Nos Contadores incluem-se os sujeitos que traduzem o encontro em forma de histórias, usando os seus constructos identitários (vivências sensoriais, memórias e associações privadas e sociais que podem estar ou não relacionadas com as obras). Melo (2010, 2008) chama a atenção para outras variáveis determinantes como os conhecimentos tácitos e os prévios, as motivações e expectativas, e nalguns casos, para os objetivos e estratégias mobilizadas na construção desses encontros pelas instituições (museus, escolas, etc.). Para este perfil, os agentes educativos devem introduzir a noção do ponto de vista, de modo a que reconheçam que há diferentes leituras e consigam identificar as razões dessa pluralidade. Os sujeitos devem paulatinamente compreender que uma coisa é 'ter informação sobre' e outra é a interpretação, ou seja, que a primeira ajuda a construir a segunda, e que ambas configuram o encontro artístico e estético. Nos Construtores incluem-se os sujeitos que utilizam procedimentos específicos para olhar as obras, usando não apenas as suas próprias perceções, mas também o seu conhecimento sobre o mundo, os seus valores sociais, morais, convenções, etc. As emoções ficam mais implícitas já que enquanto observadores começam a distanciar-se da obra, evidenciando já uma preocupação em saber e construir explicações sustentadas sobre as dimensões técnicas e artísticas, valorizando o trabalho e o pensamento que a ela subjazem, o seu valor e impacto na vida das pessoas. O educador deve corresponder a este interesse, fornecendo ou promovendo a pesquisa de informação satisfazendo a consciência crescente dos sujeitos de que as respostas são múltiplas, provisórias e crescentemente complexas. Os sujeitos do terceiro perfil são chamados de Classificadores, porque evocam os quadros teóricos da História da Arte, identificando a obra num tempo, contexto, lugar, escola e estilo, acreditando que o sentido e

a mensagem das obras podem ser totalmente explicadas e racionalizadas. As estratégias dos educadores devem privilegiar discussões que evitem um discurso meramente repetitivo do saber aprendido legitimado pelos discursos das ‘autoridades’, e contribuir para a construção de uma relação pessoal e emocional com a obra, e promover a desconstrução de certos juízos estereotipados. O quarto tipo é o dos Intérpretes onde se incluem os sujeitos que procuram um encontro pessoal com a obra explorando as suas subtilezas. As intuições e os sentimentos pessoais são colocados ao serviço da interpretação da obra, possibilitando que cada encontro despolete a criação de novas leituras e comparações, reconhecendo nelas uma natureza provisória e plural. Com estes sujeitos, o essencial é criar condições para a partilha e confronto dos seus olhares com os de outros, e passar pelo crivo dos contributos das vozes dos artistas, dos historiadores e dos críticos. Por fim, existem os Recriadores, que são os que têm já interiorizado hábitos de leitura, interpretação e fruição, adquirindo assim uma ‘ecologia do olhar’, o que lhes permite criar simultaneamente uma ‘história’ pessoal com a obra, e convocar os elementos que a obra contempla (contexto espaço-temporal, história, as linguagens, técnicas e materiais, etc.). Os dois últimos tipos podem ser considerados como perfis que ultrapassam as expectativas da aprendizagem formal escolar não especializada, mas que não deixam de caracterizar um fruidor artístico que se deseja crítico e sensível.

Existem outros investigadores que propõem uma abordagem mais histórica modelada pelo questionamento histórico (Melo, 2008; Burke, 2001; Werner, 2002; Nakou, 1996; Jordanova, 2013), que hoje já é incluída nas propostas da História e Sociologia da Arte, ou seja, que foca, para além da identificação dos aspetos técnicos e da análise formal, a contextualização histórica das obras, dos criadores e dos seus processos de criação, movimentos que correspondem à prática heurística, à sua corroboração e à contextualização no tempo e no espaço. Todos os olhares propostos permitem aos mediadores (e aos sujeitos) refletirem sobre a sua apreciação e reformularem as suas conceções e práticas.

Palavras finais à procura de nortes...

O domínio da educação artística e da educação patrimonial cobre um espaço de intervenção amplo e partilhado cobrindo instituições e sujeitos associados à área educacional ou de intervenção sociocultural, e apropriados pelos programas das organizações culturais, educativas e escolares dos países. Crescentemente, as suas abordagens sustentam-se em saberes adstritos a várias áreas do

saber da grande família das Ciências Sociais, como a História, Sociologia, Psicologia, Estudos culturais, Comunicação social, Economia e Direito, que nos oferecem diferentes abordagens, contributos e explicações. Como já sublinhado, as suas fronteiras são fluidas, já que cada disciplina atribui relevância aos seus contributos identitários na compreensão dos conceitos de Arte e de Património não apenas perante os seus pares, mas também perante as instituições políticas e sociais e os públicos que são envolvidos. Daí encontrarmos subtilezas conceptuais, terminológicas e substantivas quando ‘ouvimos’ os investigadores, os políticos, os museus, as associações locais..., ou os que substanciam as práticas, sejam eles os professores, os artistas, os públicos, os animadores, os mediadores...

A característica poliproposicional e plurifacetada da contemporaneidade do mundo artístico e do mundo social exigem a procura e a aceitação de que existem literacias comuns, se definidas como todos os textos que são produzidos em várias áreas de saber, os sujeitos e os contextos onde são produzidos, os modos como eles constroem sentidos e as práticas que os sujeitos adotam na sua apropriação (Brozo, 2013; Draper & Siebert, 2010). Esta procura deve ‘nortear’ os momentos praxiológicos e os de reflexão crítica necessárias a abordagens e experiências que se desejam urgentes, e principalmente que sejam continuadas e não apenas momentâneas ou pontuais.

A arte e o património são, como diz Herberto Helder, “belos crimes e imperdoáveis. E quem mais pode amar o crime senão o criminoso e, por vezes, devido a um mais raro talento, a sua vítima?”. Nós.

Referências

- Acaso, M. (Coord.) (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Achugar, M., Schleppegrall, M., Oteiza, T. (2007). Engaging teachers in language analysis: A functional linguistics approach to reflective literacy, *English Teaching: Practice and Critique*, September, Volume 6, Number 2. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n2art1.pdf> pp. 8-24
- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Barbosa, Ana Mae, Coutinho, Rejane Galvão (2009). *Arte/ Educação como mediação cultural e social*. S. Paulo: Fundação Editora UNESP
- Brozo, W. G.; Moorman; G.; Meyer, C., & Trevor, S. (2013). Content area reading and disciplinary literacy. A case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(5), 353-357
- Burke, Peter (2001). *Eye witnessing: Uses of Images as Historical Evidence*. Ithaca: Cornell University Press.
- Canastra, F., Santos, G. P., Lopes, M. S. (Coord.) (2012) *Animação Cultural. Descobrimos Caminhos*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.
- Carstens, Adelia (2009). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: subject-specific versus cross-disciplinary emphases*. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Pretoria: University of Pretoria, Faculty of Humanities. University of Pretoria Library Services, UPSpace, Institutional Repository.
- Draper, R.J., & Siebert, D. (2010). Rethinking texts, literacies, and literacy across the curriculum. In R.J. Draper, P. Broomhead, A.P. Jensen, J.D. Nokes, & D. Siebert (Eds.), *(Re)imagining content-area literacy instruction* (pp. 20–39). New York: Teachers College Press.
- Fang, Z., & Schleppegrall, M. (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ganga, Rafaela (2013). *Artes e públicos entre mediação, emancipação e participação*. <http://conferencia2012enaenp.blogspot.pt/>
- Hernández, F. (2003), *Educación y Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.
- Hernandez, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

- Homs, Imaculada P. (2009). *Pedagogia museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Housen, Abigail (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Housen, Abigail (2002). Voices of viewers: Iterative research, theory and practice. *Arts and Learning Journal*, Vol.177/1 (www.vue.org)
- Jordanova, Ludmilla (2012). *The look of the past. Visual and material evidence in historical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacerte, Sylvie, (2007), *La médiation de l'art contemporain*, Éditions d'Art Le Sabord, Trois-Rivières.
- Leinhardt, G., & Knutson, K. (2004). *Learning Environment. Listening in on Museum Conversations*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Leinhardt, G., and Crowley, K., (2002). Objects of Learning, Objects of Talk: Changing Minds in Museums, in S. Paris (Eds.), *Multiple Perspectives on Object Centered Learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 301-324.
- Leinhardt, Gae & Crowley, Kevin (1998). *Museum Learning As Conversational Elaboration: A Proposal to Capture, Code, and Analyze Talk in Museums*. Learning Research & Development Center. University of Pittsburgh: Museum Learning Collaborative Technical Report # MLC-01. Available at <http://mlc.lrdc.pitt.edu/mlc>
- Leontiev, D. A. (2000) Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, João Pedro (Coord.). *Educação Estética e Artística, abordagens transdisciplinares. Textos da Conferência Internacional Educação Estética e Artística*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 127-145.
- Lopes, Isabel M. L. (2012). *As fotografias na construção de conceções de emigração: um estudo com alunos do Ciclo do Ensino Básico*. Tese inscrita no Mestrado em Ciências da Educação /Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais Universidade do Minho
- Marques, Isabel. (2010). Perguntas às fontes. Um estudo sobre a leitura de fotografias e testemunhos. In Maria de Lourdes Dionísio, Rui Vieira de Castro, José A. Brandão de Carvalho (Eds). *Discovering Worlds of Literacy*. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and Ist Ibero-American Forum on Literacies. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia /CIED, Universidade do Minho, s/ pág. (CDROM)

- Melo, Maria do Céu (Org.) (2008). *Imagens na aula de História. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedago.
- Melo, Maria do Céu (2009) (Org.). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2010). Literacia Visual Histórica: primeiras viagens e descobertas. In Maria de Lourdes Dionísio, Rui Vieira de Castro, José A. Brandão de Carvalho (Eds). *Discovering Worlds of Literacy*. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia /CIED, Universidade do Minho, s/ pág. (CDROM)
- Melo, Maria do Céu (2012). A pescadinha de rabo na boca: a persistência das ideias tácitas sobre a educação e intervenção/criação artísticas. In Fernando Canastra, Graça Poças Santos, Maria de São Pedro Lopes (Coord.) *Animação Cultural. Descobrindo Caminhos* (pp. 11-21). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.
- Nakou, Irene (1996). *Pupil's Historical Thinking within a Museum Environment*. London: University of London, Institute of Education, PhD dissertation
- Paiva, Bartolomeu (2009). *Urbanidade e Educação Cultural*. Santo Tirso: Editorial Novembro
- Perkins, D. (2004). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Schleppegrell, Mary J. (2005). *Helping content area teachers work with academic language: Promoting English Language Learners' literacy in History*. Final Report to the UC Linguistic Minority Research Institute. University of California, Davis.
- Schleppegrell, M. & Oliveira, L. (2006). An Integrated Language and Content Approach for History Teachers, *Journal of English for Academic Purposes, Volume 5, Issue 4*, October 2006, Pages 254–268
- Torremorell, M.C.B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Werner, W. (2002). Reading visual texts. *Theory and Research in Social Education, 30(3)*, 401-428



Parte V

Património arqueológico e monumental



O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico

Érica Almeida & Glória Solé

O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico

Érica Almeida & Glória Solé

(CIEd, UMinho)

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, implementado em dois contextos escolares no Norte de Portugal, numa turma de 25 alunos do 3.º ano do 1.º CEB e numa outra turma do 5.º ano, constituída por 25 alunos. Debruçou-se sobre o estudo do património histórico de Braga, mais concretamente, em que medida o património local poderá constituir um recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação “Quais as potencialidades do estudo do património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico?”, “Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?” e “Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?” As estratégias pedagógicas desenvolvidas e os recursos didáticos privilegiados foram constantemente adaptados a cada contexto, mas a visita de estudo a alguns monumentos históricos da cidade, vestígios arqueológicos e locais de interesse, constituiu uma estratégia pedagógica comum e privilegiada em ambos os contextos. Tendo como pressupostos a relevância do contacto direto com fontes patrimoniais para o conhecimento, consciencialização e valorização do património local fomentou-se esta estratégia de exploração do património histórico local, tendo-se previamente construído instrumentos (fichas de trabalho; guiões de visita) e suportes materiais áudios (podcasts) com informações pertinentes dos vários locais a visitar na cidade de Braga e jogos didático-pedagógicos com vista à sistematização e consolidação dos conhecimentos dos alunos na fase final do estudo. A partir da recolha e análise dos dados foi possível averiguar as conceções que os alunos possuem acerca do património histórico e patrimonial de Braga, assim como, quais as inferências e deduções que os alunos realizam a partir do contato direto com fontes patrimoniais. A análise realizada em torno das respostas apresentadas pelos alunos permitiu averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a alguns dos monumentos históricos visitados.

Palavras-chave: Educação patrimonial; fontes patrimoniais; significância histórica; história local; visita de estudo.

Abstrat

This study was developed in the context of pedagogical intervention supervise, as an internal part of the Masters in Teaching 1st and 2nd cycle of Basic Education, and implemented in two school contexts of northern Portugal, in a 3rd and 5th classes with 25 students each.

It focused in Braga's historical heritage study specifically to understand how the local heritage can be a pedagogical strategy for the construction of historical knowledge.

In this way, the following research's questions emerged "What are the strengths of the historical heritage's study as a pedagogical strategies for the construction of historical knowledge?", " What is the knowledge constructed by the students from local historical heritage's study? " and "Which are the sources considered as most relevant and valued to study the local history by the students? "

The developed teaching strategies and teaching resources privileged were constantly adapted to each context. Therefore the study visit to some city's historical monuments, archaeological's traces and places of interest, the pedagogical strategy was the same and preferred in both contexts.

Taking for granted the importance of direct contact with heritage's sources for knowledge, awareness and appreciation of local heritage, this strategy has been fostered having previously built tools (worksheets, visit's guides) and audio's material (podcasts) with relevant information from the various places to visit in the city of Braga and didactic and educational games aiming the systematization and consolidation of student's knowledge in the final phase of the study.

From data's collection and analysis it was possible to find the conceptions that students have about the Braga's historical and patrimonial heritage, as well as the inferences and deductions which students realize from direct contact with these heritage's sources. The analysis performed from the answers given by the students allowed to find levels of historical significance that students attribute to some of the historical monuments visited.

Keywords: Heritage's education; heritage's sources; historical significance; local history; study visit.

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, pertencente ao plano de estudos do segundo ano do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade do Minho.

Em virtude da natureza e da organização do estágio, o projeto de intervenção pedagógica supervisionada pelo qual se fundamenta o estudo foi desenvolvido em dois contextos escolares cooperantes, nomeadamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 3.º ano de escolaridade e no 2.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 5.º ano de escolaridade, ambas constituídas por 25 alunos.

O estudo assumiu como tema a desenvolver “*O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico*”, e tinha como principal finalidade averiguar quais as potencialidades da exploração do património histórico para a construção do conhecimento histórico e patrimonial, utilizando como recurso didático preferencial as fontes patrimoniais. Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de interpretar e explorar fontes patrimoniais, assim como, contactar diretamente com as mesmas, através da realização de visitas de estudo a alguns monumentos históricos da cidade, vestígios arqueológicos e locais de interesse.

Foi com base no pressuposto que a exploração educativa do património histórico e local de uma forma sistemática e fundamentada contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, sobretudo no âmbito da compreensão histórica. Os alunos desenvolvem capacidades de interpretação, com base na evidência, em contacto direto com fontes patrimoniais, e desta forma foi desenvolvido um conjunto de atividades que visaram uma consciencialização por parte dos alunos do valor do património local para a construção do conhecimento histórico.

Numa fase posterior, procedemos à análise de dados em torno dos instrumentos construídos para o efeito. A partir da recolha e análise dos dados foi possível averiguar as conceções que os alunos possuem acerca do património histórico e patrimonial de Braga, assim como, quais as inferências e deduções que os alunos realizam a partir do contato direto com fontes patrimoniais. A análise realizada em torno das respostas apresentadas pelos alunos permitiu averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a alguns dos monumentos históricos visitados, como sendo mais relevantes no estudo da história local.

Património e Identidade

O conceito de património foi ao longo da história alvo de constantes modificações, revestindo significados diferentes de acordo com os ideais de cada época. No entanto, associado ao conceito de

património manteve-se sempre intrínseca a ideia de algo herdado das gerações antecedentes, legitimamente adquirido e provido de um valor ímpar e insubstituível.

De acordo com os estudos desenvolvidos na atualidade, o conceito de património voltou a assumir novos significados, assim como, foi-lhe atribuído valores de pertença desde o pessoal e local até ao universal. Segundo Pinto (2011) o património é atualmente considerado como “bem cultural”, uma vez que, adquiriu outros valores que o relacionam com diversas dimensões da cultura e, em particular, com o património edificado, aquele que se impõe de uma forma imediata.

Em virtude desta mudança conceptual, ainda no século XX, evidenciou-se uma universalidade das preocupações relativas ao património, uma vez que, se registava uma tendência generalizada da negligência dos cidadãos perante esta questão intrínseca a todos. Deste modo, em 1972, como resultado da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura realizada em Paris, e adotada posteriormente pela UNESCO, emergiu a Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural.

Ao longo do documento são explanados os motivos pelo qual foi concebido, bem como indicadas as obrigatoriedades dos Estados partes – e dos cidadãos – em várias dimensões, entre as quais destacamos o artigo 27.^o que apela ao desenvolvimento de programas educativos que incutam valores de preservação e valorização do património, define uma tipificação/classificação dos bens patrimoniais e, apesar da sua longevidade, demonstra a pertinência da sua efetiva aplicação que prevalece após um século de história.

Portugal, como Estado parte da Convenção, criou inicialmente a Lei do Património Cultural Português (Lei n.º 13/85 de 6 de julho de 1999) e após uma cuidada reformulação apresentou nos anos posteriores a Lei n.º 107/2001 de 8 de setembro de 2001.

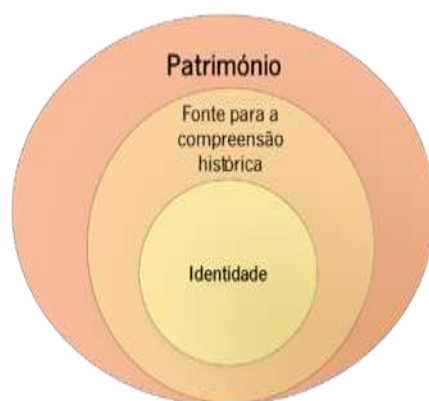
Este normativo legal para além de definir as orientações da política patrimonial, clarifica os conceitos e os critérios de seleção do que se compreende por “bem cultural”, contribuindo para um conceito mais amplo do património. Inicialmente o interesse pela identificação, preservação e divulgação do património incidia-se unicamente nos monumentos que apresentavam maior significado histórico, atualmente o património intangível, o património imaterial, é igualmente considerado como uma valiosa fonte de compreensão histórica.

Neste sentido, os bens patrimoniais, independentemente da sua tipologia, constituem valiosos recursos para conhecermos o passado, compreendermos o presente e perspetivarmos o futuro.

Intrínseco ao conceito de património emerge como valor, a identidade. A identidade é compreendida como um elemento diferenciador de cada indivíduo e/ou grupo de indivíduos num quadro

de referências concretas. Por outras palavras, o património ao ser compreendido como fonte para a compreensão histórica proporciona ao indivíduo a oportunidade de, através dos seus vestígios e testemunhos do passado, construir o seu conhecimento histórico e consequentemente, a sua identidade.

“O património tem uma história, é a expressão de uma comunidade, da sua cultura nas suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um fator identitário.” (Barca & Pinto, 2014, p.7)



Fonte: Elaboração própria, em janeiro de 2015.

Apesar do património nos permitir indagar e conhecer o passado, este não deve ser compreendido como uma reserva ou recordação do mesmo, limitando-se a auxiliar na compreensão histórica dos principais factos da História, assim como, não deve ser rejeitado como algo que já não faz parte do nosso presente. O património e os valores que lhe são intrínsecos, presenteiam-nos como sendo um legado das gerações antepassadas, que merecem ser cuidadosamente preservados e valorizados, permitindo salvaguardá-los para as gerações futuras.

Desta forma podemos concluir que o património, mais do que um legado que nos foi apresentado, e apesar das vicissitudes por que passou e das crises a que resistiu, ele desempenha uma função social importante que é simultaneamente coletiva e individual. O património visa unificar os grupos heterogéneos em torno de uma adesão comum, auxiliando cada membro da sociedade a definir-se individualmente face a uma herança.

Educação Histórica e Patrimonial

De acordo com o que temos vindo a referir, o património constituiu uma valiosa fonte de compreensão histórica à qual lhe estão intrínsecos valores como a história, a memória e a identidade. Apesar das pesquisas realizadas, que tendem a ser cada vez mais frequentes, e dos instrumentos orientadores produzidos para o efeito, a educação histórica e patrimonial continua a não estar tão presente nas nossas escolas como desejável.

A anuência da Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural em 1972, constitui o ponto de viragem para todos os Estados membros, inclusive, Portugal. Num momento posterior, o Estado português, criou vários instrumentos jurídicos como a LBSE e normativos programáticos do Ensino Básico onde está presente a associação do património cultural às ideias de identidade e de consciência histórica e patrimonial.

Os normativos programáticos determinados para o Ensino Básico, entre os quais destacamos os do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentam de uma forma explícita várias propostas relativas à educação histórica e patrimonial e os respetivos objetivos a serem alcançados pelos alunos.

No 1ºCiclo do Ensino Básico os alunos são mais familiarizados com estas questões patrimoniais a partir do 3ºano de escolaridade, nomeadamente, no bloco programático “À descoberta dos outros e das instituições” e, em particular, no tópico “O passado do meio local” que apela ao estudo da história local. O subtópico “Conhecer vestígios do passado local” constitui uma desafiante proposta a ser desenvolvida pelos alunos em colaboração com os professores, utilizando como recurso didático preferencial as fontes patrimoniais que têm ao seu dispor. No 4º ano de escolaridade os alunos são impulsionados a averiguar acerca do passado do meio local e nacional, de forma a estabelecer relações de causalidade e a contribuir para o pensamento e compreensão histórica.

No que concerne ao 2ºCiclo do Ensino Básico evidencia-se uma maior prevalência dos princípios relativos à educação histórica e patrimonial, uma vez que, em todos os temas a abordar são apresentadas várias propostas pedagógicas. Em virtude da diversidade das mesmas destacamos as pesquisas documentais, as dramatizações de um determinado acontecimento histórico e as visitas de estudo *in loco* e virtuais a locais com valor patrimonial. Porém, o panorama nas instituições escolares continua a menosprezar a adoção de tais propostas pedagógicas.

Atendendo ao estudo efetuado, em ambos os ciclos, embora com maior incidência no 1ºCiclo, os alunos apresentam um débil conhecimento acerca do património da cidade onde vivem, limitando-se a compreender os monumentos históricos como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só.

Este desconhecimento generalizado acerca do património histórico e da história local surge em consequência da abordagem superficial, quando se verifica, de questões relacionadas com a educação histórica e patrimonial. Do mesmo modo, também se verifica uma tendência generalizada da utilização e interpretação de fontes escritas e iconográficas, uma vez que, as fontes patrimoniais são raras vezes consideradas provavelmente porque implicam uma observação direta e em contexto.

Os profissionais de educação e ensino devem refletir acerca das suas práticas, reavaliando as suas escolhas, de forma a contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens conscientes da importância das suas ações para a preservação e valorização do património, formando cidadãos civicamente responsáveis e ativos numa sociedade democrática. Para além da componente cívica, a dinamização de atividades que envolvam o contato direto com o meio e a presença real das fontes patrimoniais disponíveis em cada localidade, contribui eficazmente para o alcance de objetivos de ordem intelectual no domínio da história, como a compreensão histórica contextualizada.

Cooper (2004) elaborou um estudo em que deu a conhecer que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado (como visitas de estudo a locais com valor patrimonial e museus), recorrendo à formulação de questões abertas sobre a evidência e numa atmosfera mais informal, contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Deste modo, os alunos ao poderem contactar com as fontes patrimoniais sentir-se-iam interpelados, envolvidos e impulsionados a dialogar com o passado, construindo interpretações acerca de um passado longínquo.

Segundo um estudo desenvolvido por Nakou (2003) o ambiente educacional dos museus pode influenciar significativamente o pensamento histórico dos alunos, possibilitando a evolução e o desenvolvimento do pensamento histórico comparativamente ao contexto de sala de aula. O ambiente do museu proporciona aos alunos a possibilidade de relacionar o conhecimento histórico, adquirido num determinado momento prévio, com o pensamento histórico deles.

Solé (2009, 2012) reafirma as conclusões apresentadas no estudo anterior, considerando que os museus possuem uma componente pedagógica que contribui para a aquisição e o desenvolvimento do pensamento histórico. A autora apresenta vários estudos que foram desenvolvidos com intuito de averiguar as potencialidades pedagógicas dos museus e dos objetos museológicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e temporal dos alunos. Em Portugal esta questão também tem despertado a atenção dos investigadores, sobretudo pela pertinência de desenvolver uma relação de colaboração e articulação entre museu, escola e comunidade.

Desta forma vamos ao encontro do que Duarte (1994) defende como sendo um novo conceito de museu. O museu é, também, um recurso da escola e da comunidade em múltiplos aspetos, além dos papéis que lhe são especificamente inerentes como, recolher, apresentar, estruturar, conservar e animar o património local.

Ainda no mesmo estudo Solé (2009) apresenta alguns exemplos de estratégias pedagógicas com recurso à construção de museus na sala de aula, que implementou com alunos do 2.º ano, inspirado em Cooper (1995). Destaca neste âmbito, o estudo desta investigadora do Reino Unido que desenvolveu um projeto de construção de um museu de sala de aula, tendo como principal finalidade desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Em virtude do tema sugerido, os alunos foram recolhendo objetos e fotografias da sua infância e da dos seus familiares, sendo capazes de formular questões acerca da diversidade e semelhança das fontes, fazendo comparações e empregando vocabulário temporal, iniciando-se assim no pensamento histórico.

Em 2012 Solé, no artigo intitulado *A museum in the classroom: learning history from objects*, dá a conhecer as potencialidades pedagógicas do uso de objetos na sala de aula, “Helps students understanding of the present, by appreciating and valuing objects which surround them”; “Allows them to learn about other cultures and other times by enabling comparison between present and life in the past, as well as studying other societies and comparing them with their own”; “Promotes the development of specific concepts associated with historical time, chronology, change, continuity and progress”. (p. 20)

De acordo com este estudo podemos concluir que a construção de museus na sala de aula e o uso de objetos constituiu uma excelente estratégia pedagógica para possibilitar aos alunos o contato direto com o passado, e através deste questionar e recolher informações desenvolvendo o pensamento histórico.

Para terminar, a educação histórica e patrimonial deve constituir uma prioridade educativa nas nossas escolas, na medida em que, devem ser colocadas em prática várias das propostas apresentadas pelos investigadores que se têm dedicado a esta causa. Desta forma, estaríamos a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, impulsionando-os a mobilizar estratégias que os auxiliem a observar e a interpretar o mundo que os rodeia, promovendo a consciência cívica, regras de preservação e valorização do património histórico e a fruição deste como agente difusor da memória coletiva da sua cidade.

Uso de fontes patrimoniais no ensino da história

O património histórico tem assumido particular relevância nas investigações realizadas nas últimas décadas e, em particular, de que forma a sua abordagem é exequível no ensino básico. As múltiplas manifestações do património que cada localidade tem ao seu dispor, surgem como um potencial motor de aprendizagens significativas para os alunos.

No que concerne ao ensino da história e da evidência patrimonial, os normativos legais e programáticos do ensino básico têm privilegiado a interpretação e exploração de fontes históricas, em particular, fontes escritas e iconográficas, como principais recursos a considerar pelos professores. O uso de fontes históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico e da compreensão histórica, uma vez que, quem as interpreta deve compreendê-las como uma evidência, na medida em que, é necessário o seu questionamento.

No entanto, o estudo da história e do património não se esgota na interpretação, grande parte das vezes, superficial, de fontes históricas, nem se restringe ao contexto de sala de aula. A escola deve estabelecer relações constantes com o meio, dinamizando outras estratégias pedagógicas, utilizando recursos didáticos diversos que potencializem o estudo do património histórico, indo ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos, promovendo assim, aprendizagens significativas e motivadoras.

De acordo com um estudo desenvolvido em contexto europeu designado por *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997 citado por Pais, 1999), os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e dos lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. A mudança poderia começar por aqui.

A escola deveria ampliar o seu contexto de aprendizagem permitindo aos alunos contactar diretamente com as fontes patrimoniais que lhes são disponíveis, promovendo o estudo da história local, quer em contexto museológico como no seu contexto de pertença. Deste modo, os alunos ao terem a oportunidade de contactar com fontes patrimoniais realizariam inferências e deduções, construindo o seu conhecimento histórico.

Em virtude do que temos vindo a referir, a utilização de fontes patrimoniais no ensino da história constitui uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos e promove o empenhamento não só dos mesmos como também dos professores. Os alunos não se devem limitar a considerar as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só. Estes devem aprender a questioná-las, baseando-se nas evidências que as fontes produzem, construindo o seu pensamento e conhecimento histórico.



Fonte: Elaboração própria, em janeiro de 2015.

Desta forma torna-se fundamental proporcionar atividades que possibilite aos alunos a capacidade de compreender e experienciar os procedimentos para a construção do conhecimento histórico e, como historiador aprendiz, aprender a interrogar as fontes históricas, a analisar os testemunhos do passado e o seu contexto de produção, a descodificar a informação, sendo-lhes possível fazer inferências e desenvolver interpretações sobre o passado, relacionando-as com o presente.

O estudo do património histórico para além de desenvolver o pensamento e o conhecimento histórico dos alunos apresenta uma outra finalidade, desenvolver a consciência histórica e patrimonial dos alunos. Após os alunos terem a oportunidade de conhecer e compreender o valor das fontes patrimoniais, maiores serão as possibilidades de lhes conferirem significância histórica, desenvolvendo atitudes de preservação e valorização do património. Pois só podemos preservar e defender o que conhecemos.

Neste sentido, podemos compreender que o trabalho com fontes históricas e patrimoniais encerra inúmeras potencialidades, na medida em que, ao serem pertinentemente questionadas, tendo por base a evidência que produzem, é possível descodificar as informações que nos transmitem

permitindo-nos conhecer o passado. Do mesmo modo, os alunos dão os primeiros passos na construção e na compreensão dos conceitos de segunda ordem e dos conceitos substantivos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão histórica.

Como defende Correia (2013) não se pretende fazer do aluno um historiador mas criar situações de aprendizagem que o iniciem na prática de investigação e, sobretudo, que promovam o desenvolvimento das estruturas de pensamento, as quais necessita para aprender e construir História, e que segundo Lee (2001) estão intimamente relacionadas com a capacidade de estabelecer inferências e analisar evidências.

As visitas de estudo como estratégias pedagógicas para a exploração do património

O estudo da história local e o uso de fontes patrimoniais constituem valiosas propostas pedagógicas, assim como, a realização de visitas de estudo. Apesar de ser do consentimento geral que as visitas de estudo possuem várias vantagens em diversas dimensões, uma vez que, permitem o contato direto com fontes históricas e patrimoniais evidenciando a utilidade do saber científico através de uma aprendizagem significativa e motivadora, são raras vezes consideradas.

Decerto que a salvaguarda de todos os procedimentos necessários para garantir a realização e o sucesso da mesma, constitui um dos principais condicionalismos à sua prática. As visitas de estudo devem ser cuidadosamente pensadas e planeadas em colaboração com os seus intervenientes, nomeadamente, o professor e os seus alunos. Desta forma, através de uma partilha constante e recíproca de conhecimentos e interesses, o professor e os alunos selecionam um contexto histórico que possa ser significativo a nível local, nacional e internacional, permitindo o seu enquadramento curricular, delineando uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constitua um desafio cognitivo para compreender o património.

Atendendo às múltiplas manifestações do património, o professor deve delimitar o que pretende valorizar na visita podendo recorrer a três tipos de visitas (Proença, 1990).

A visita dirigida consiste numa visita orientada pelo professor ou monitor. Os alunos podem – é opcional – ter um guião questionário para responder. Não é aconselhável a formação de grupos muito grandes, pois podem comprometer a compreensão das explicações e impossibilitar uma observação cuidada.

Na visita livre os alunos são acompanhados de um roteiro, guião ou fichas de trabalho, partindo à descoberta do que têm ao seu dispor, individualmente ou em grupo, a visitar os locais indicados pelo professor.

Na visita mista a primeira parte da visita é orientada pelo professor e, posteriormente, os alunos individualmente ou em grupo concluem a visita, através de um roteiro ou outro material de orientação.

Em virtude da evolução da sociedade de informação é cada vez mais comum a utilização de novos recursos tecnológicos que convenientemente utilizados podem constituir uma mais-valia na dinamização de visitas de estudo, como os podcasts.

Os podcasts constituem um valioso recurso tecnológico ao serviço da educação, na medida em que, permite de uma forma acessível, sem implicar elevadas competências técnicas, a construção de um instrumento que pode determinar o sucesso da visita de estudo e das aprendizagens dos alunos.

O estudo de Rodrigues (2010) apresenta uma experiência de visita de estudo real, com alunos do 5.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal, e com recurso a podcasts. De acordo com os resultados apresentados pode-se concluir 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.

Aliadas à tecnologia surgem as visitas de estudo virtuais, que podem constituir uma alternativa às visitas de estudo *in loco*, promovendo outras competências, sobretudo a nível das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Oliveira (2012) apresentou um estudo que tinha como principal finalidade averiguar as potencialidades da realização de visitas de estudo virtuais como recurso para aprender História. Segundo a autora as visitas de estudo virtuais permite-nos 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. Contudo as VEV's também apresentam algumas limitações, uma vez que, não podemos sentir a «sensação» de estar no local, o cheiro, o tato, ou seja, sensações e pormenores de observação direta importantes nas interpretações dos locais. No que concerne às implicações para o ensino de História, o estudo realizado por Oliveira (2012) demonstra várias vantagens, entre as quais destacamos, que de uma forma geral os alunos conseguiram efetuaram com relativa facilidade e com sucesso as tarefas propostas, apresentando nas suas respostas alguns níveis mais elaborados de explicação.

A virtualização do património, para além de possibilitar que um número cada vez maior de pessoas tenha acesso aos bens patrimoniais locais, nacionais e da humanidade, democratizando o acesso à cultura, configura novas potencialidades para o ensino da História.

“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.” (Oliveira & Barca, 2014,p.132)

Para terminar, torna-se impreterível adotar novas práticas educativas que motivem os alunos para o ensino da História, assim como, avaliar quais os recursos mais pertinentes a serem privilegiados. Como temos vindo a referir, a exploração de fontes patrimoniais, a ida a museus e/ou a sua construção em contexto de sala de aula contribuem para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos. A realização de visitas de estudo constituiu uma prioridade devido a todas as potencialidades que apresenta e à necessidade urgente de promover nos alunos atitudes de preservação e valorização do património, todavia, sempre que a deslocação dos alunos a um contexto distante da escola não seja possível, a realização de visitas de estudo virtuais constitui uma excelente alternativa. A sua aplicação poderá também surgir como um fator motivacional para a realização de uma visita ao local.

O estudo

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico tendo sido implementado em dois contextos escolares cooperantes de diferentes níveis de ensino e pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas.

No que concerne ao contexto escolar cooperante do 1.ºCiclo do Ensino Básico, o projeto foi desenvolvido numa turma do 3.ºano de escolaridade. A turma era constituída por vinte e cinco alunos, sendo catorze destes rapazes e onze raparigas com oito e nove anos de idade. Nesta turma não existiam alunos elegíveis para usufruírem do apoio de Educação Especial, assim como, de qualquer plano de recuperação, acompanhamento e/ou avaliação diferenciada.

No que diz respeito ao contexto escolar cooperante do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o projeto foi desenvolvido numa turma do 5.º ano de escolaridade. A turma era constituída igualmente por vinte e cinco alunos, sendo dezoito destes rapazes e nove raparigas com dez e onze anos de idade. Apesar de nesta turma não existirem alunos elegíveis para usufruírem do apoio de Educação Especial, dois alunos estavam a ser acompanhados pelos serviços de psicologia e orientação.

Este estudo assumiu como temática “O Património Histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico”, e sustentou-se nas potencialidades do meio local, enquanto recurso didático preferencial, atendendo a várias dimensões.

Metodologia

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada que fora implementado nos contextos escolares cooperantes baseou-se numa abordagem metodológica de investigação-ação à qual vários autores a referenciam como sendo uma modalidade de investigação qualitativa. A investigação-ação constitui a metodologia preferencial nas práticas educativas, uma vez que, é integrada numa perspectiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula e em conformidade com os intervenientes.

A escola constitui um terreno propício a gerar múltiplas incertezas nas mais variadas dimensões e a metodologia de investigação-ação surge como a metodologia mais apropriada a este tipo de estudos. Por esta razão, a maioria destas investigações são realizadas pelos próprios professores com os seus alunos com vista a dar resposta a problemas e necessidades reais, e consequentemente, melhorar as práticas educativas e potencializar o sucesso das aprendizagens dos alunos.

A presente investigação em educação pretendeu averiguar de que forma a exploração sistemática fundamentada do património histórico poderá constituir uma estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico, sustentando-se nas potencialidades do meio local, enquanto recurso didático preferencial e atendendo a várias dimensões. Segundo esta linha, foram formuladas as seguintes questões de investigação: *Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico? Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local? Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?*

Deste modo, revelou-se imprescindível definir quais os procedimentos metodológicos necessários e os instrumentos de recolha de dados mais adequados para desenvolver a investigação.

No que concerne aos objetivos a alcançar, perspetivou-se que ao longo do período de implementação do presente projeto, os alunos seriam capazes de:

- a) Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e cidadania;
- b) Interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído;
- c) Realizar inferências e deduções a partir do contato direto com fontes patrimoniais;
- d) Relacionar aspetos da história nacional a partir da história local;
- e) Planificar uma visita de estudo a locais históricos e a monumentos;
- f) Desenvolver metodologias de pesquisa e de trabalho cooperativo com os colegas e promoção da autonomia;
- g) Desenvolver atitudes de preservação e de valorização do património material e imaterial.

Ao longo da nossa prática de ensino supervisionada perspetivámos desenvolver um projeto que apresentasse uma grande diversidade de estratégias de intervenção pedagógica, como se pôde verificar nas atividades desenvolvidas, nomeadamente:

- Mobilização dos conhecimentos prévios face ao conhecimento do património histórico e da história local a partir da realização de uma ficha diagnóstica;
- Pesquisa, seleção e organização de informação a partir de diversas fontes históricas (documentais, orais, iconográficas e patrimoniais);
- Interpretação e compreensão das fontes patrimoniais;
- Participação em debates e apresentação de pesquisas/trabalhos realizadas(os);
- Seleção dos locais históricos e monumentos da cidade a visitar;
- Planeamento de um itinerário;
- Planificação e textualização da escrita de textos com informações úteis sobre os locais a visitar como suporte para a gravação em *podcast*;

- Visita de estudo aos locais históricos e monumentos da cidade anteriormente selecionados;
- Resposta a um guião de visita por descoberta;
- Resposta a questões colocadas na ficha de metacognição.

É importante referir que o presente estudo baseou-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem segundo o modelo de aula oficina. O modelo da aula oficina tem por base a teoria construtivista, onde o aluno é o agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas, enquanto o professor é o investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Deste modo, o professor desafia e orienta o desenvolvimento das competências de interpretação/cruzamento de fontes ao longo da aula, utiliza tarefas desafiadoras, avalia sistematicamente as aprendizagens na evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e final da intervenção educativa (Barca, 2004, pp. 134-136).

No que concerne ao processo de recolha de dados este sustentou-se a partir das seguintes técnicas e instrumentos:

- Instrumentos de observação e reflexão: observação direta, sistemática e participante da professora estagiária; notas de campo; diários de aula (reflexivos) e gravações das interações em suporte áudio (previamente autorizadas).
- Instrumentos estruturados de recolha de dados: ficha de levantamento das conceções prévias dos alunos; guião de visita por descoberta aos locais da cidade visitados; ficha de sistematização das aprendizagens/conhecimentos adquiridos relacionados com o estudo do património local.
- Trabalhos realizados pelos alunos: pesquisa, seleção e organização de informação a partir de fontes documentais, orais, iconográficas e patrimoniais; seleção e planeamento de um itinerário para a visita; produção de textos.
- Instrumentos avaliativos: grelhas de registo do desenvolvimento de competências e da evolução dos alunos; ficha de metacognição; registo e análise de incidentes críticos.

Num momento posterior, dedicámo-nos ao tratamento dos dados recolhidos de forma a inferir conclusões. Este novo procedimento foi conseguido recorrendo a diferentes técnicas de análise, orientadas segundo uma metodologia de análise de cariz predominantemente descritivo, conferindo especial enfoque à metodologia de análise de conteúdo e ao modelo da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991).

Apresentação e análise de dados

A questão que se segue foi aplicada na tarefa escrita (guião/roteiro de visita) acerca dos locais com valor patrimonial visitados em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após uma prévia abordagem aos aspetos mais pertinentes a serem considerados.

Esta questão pretendia averiguar a opinião dos alunos em relação à Capela de S. Geraldo, nomeadamente, o que mais admiraram na sua visita. O estudo deste monumento histórico de índole religiosa, assim como, a lenda que lhe está intrínseca, a lenda do milagre das frutas, constituíram o ponto de partida para a implementação do presente projeto.

Quadro 1 – Categorização das respostas dos alunos à 8.ª questão, *Refere o que mais admiraste na visita à Capela de S. Geraldo. Justifica.*

Categorias	Indicadores	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	14
Resposta vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou reportando-se apenas à informação transmitida a partir da fonte facultada (podcast).	2
Resposta a partir de conhecimentos prévios	Respostas que valorizam os conhecimentos prévios, mobilizando-os aquando do contato direto com a fonte patrimonial, estabelecendo relações causais.	1
Resposta objetiva básica	Respostas em que os alunos atribuem significância histórica à fonte patrimonial, com breve descrição das principais características observadas a partir de detalhes concretos da fonte patrimonial.	4
Resposta subjetiva básica	Respostas em que os alunos atribuem significância histórica, destacando elementos decorativos da fonte patrimonial, a partir da observação direta, em função de gostos pessoais, integrando por vezes conhecimentos históricos.	4

*(N=25)

Contudo, como se pode verificar no quadro acima uma grande parte dos alunos não apresentou qualquer resposta, cerca de 14 alunos num universo de 25 alunos. Apesar de um parte significativa da turma não ter respondido, as restantes respostas apresentadas pelos alunos foram consideradas em quatro categorias distintas.

Na categoria da *resposta vaga* considerámos duas respostas que são constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou reportando-se apenas à informação transmitida a partir da fonte facultada (podcast), como se pode verificar nas respostas seguintes:

“Foi quando ouvimos o filme (podcast), porque aprendemos coisas.” (A9)

“Foi quando entrei na capela porque quando fui lá a primeira vez não consegui ver com atenção e hoje gostei muito do que vi.” (A12)

Na segunda categoria, *resposta a partir dos conhecimentos prévios* considerámos uma resposta que valoriza os conhecimentos prévios, mobilizando-os aquando do contato direto com a fonte patrimonial, estabelecendo relações causais, como por exemplo:

“O que mais admirei foi poder ver a capela por dentro porque está sempre fechada e depois de estudar a lenda do milagre das frutas consegui perceber porquê que se chama assim e porquê que foi chamada de S.Geraldo.” (A2)

Na categoria *resposta objetiva básica* considerámos as respostas em que os alunos atribuem significância histórica à fonte patrimonial, com breve descrição das principais características observadas a partir de detalhes concretos da fonte patrimonial, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

“O que eu mais admirei na visita à capela de S.Geraldo foi o túmulo do santo e a talha dourada que decorava o interior da capela.” (A21)

“O que admirei mais foram os azulejos e os quadros porque contam a vida de S. Geraldo.” (A14)

No que concerne à última categoria, *resposta subjetivista básica* considerámos as respostas em que os alunos atribuem significância histórica, destacando elementos decorativos da fonte patrimonial, a partir da observação direta, em função de gostos pessoais, integrando por vezes conhecimentos históricos, como se pode verificar de seguida:

“O que mais admirei na visita à capela de S. Geraldo foi o seu túmulo porque acho interessante a sua decoração e o que estava à volta e também simboliza um acontecimento muito importante.” (A1)

“O que eu mais admirei na capela foi a talha dourada que estava no retábulo porque acho bonito e aprendi que é característico de um estilo artístico muito comum em Braga.” (A19)

Após procedermos à análise das respostas apresentadas pelos alunos concluímos que se verifica uma tendência para descrever a fonte patrimonial visitada e os seus elementos decorativos, nomeadamente, a talha dourada, os painéis de azulejos e a fruta que decorava a capela na primeira visita efetuada. Apesar de recorrerem várias vezes à descrição, os alunos atribuem significância histórica e pessoal à fonte patrimonial. Alguns alunos foram capazes de mobilizar os seus conhecimentos prévios, pois já tinham estudado com pormenor a capela e a lenda que lhe está associada, e outros, conseguiram integrar os conhecimentos históricos construídos.

A questão que se segue foi aplicada na ficha de metacognição facultada aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico com intuito de compreender qual a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

Quadro 2 - Categorização das respostas dos alunos à 12.ª questão, *O que ficaste a saber sobre o património arquitetónico de Braga a partir desta visita de estudo?*

Categorias	Indicadores	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	12
Vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	2
Informação/ Conhecimento prévio do patri- mónio	Respostas em que os alunos reportam o valor patrimonial (material e imaterial), valorizando os conhecimentos prévios e informação histórica para a compreensão das fontes patrimoniais em contexto de visita de estudo	3
Objetivista bá- sica	Respostas em que os alunos atribuem significância histórica a algumas das principais fontes patrimoniais visitadas.	4

Objetivista sofisticada	Respostas em que os alunos referenciam e atribuem significância ao património, procedendo à sua argumentação e realizando generalizações.	4
-------------------------	---	---

*(N=25)

De acordo com as respostas apresentadas pelos alunos definimos quatro categorias distintas.

A primeira categoria, designada por *vaga*, apresenta todas as respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação, como se pode comprovar de seguida:

“Fiquei a saber que Braga tem muitas coisas que são do património da cidade.”

(A23)

A segunda categoria, designada por *informação/conhecimento prévio do património*, apresenta todas as respostas em que os alunos reportam o valor patrimonial (material e imaterial), valorizando os conhecimentos prévios e informação histórica para a compreensão das fontes patrimoniais em contexto de visita de estudo. As respostas que se seguem comprovam isso mesmo:

“Antes de fazermos a visita de estudo estudamos a história da cidade desde a época romana e também estudamos alguns estilos dos monumentos o que nos ajudou muito para compreender as coisas quando fizemos a visita de estudo por isso acho que foi mais importantes as aulas porque se não, não íamos perceber nada.” (A18)

A terceira categoria, designada por *objetivista básica*, apresenta todas as respostas em que os alunos atribuem significância histórica a algumas das principais fontes patrimoniais visitadas, como se pode verificar de seguida:

“Com esta visita de estudo fiquei a saber que a cidade de Braga tem muitos monumentos importantes que têm muita história e muito valor para a cidade porque ajudam-nos a compreender como era antes de nascermos.” (A5)

“Com esta visita de estudo consegui compreender melhor o que tinha estudado nas aulas porque vi e toquei em algumas coisas como a talha dourada e os desenhos que tem lá, e também toquei nas paredes da torre de menagem.” (A13)

A quarta e última categoria, designada por *objetivista sofisticada*, apresenta todas as respostas em que os alunos referenciam e atribuem significância ao património, procedendo à sua argumentação e realizando generalizações, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

“Com a visita de estudo e com as aulas que tivemos antes da visita fiquei a saber que o património pode ser muita coisa como a comida, as roupas, as lendas, os monumentos, e Braga tem muita história e valor.” (A12)

“A partir desta visita de estudo consegui compreender melhor as diferentes épocas da história porque os monumentos mudam muito de época para época, por exemplo, a torre de menagem é alta e com poucas janelas porque servia para vigiar e proteger por isso só poderia ser da época em que haviam mais guerras.” (A21)

De acordo com as respostas apresentadas pelos alunos é possível verificar o contributo que o presente projeto proporcionou nas aprendizagens dos mesmos. Numa fase inicial os alunos desconheciam a história da cidade e o seu património, assim como, não manifestavam qualquer interesse no estudo desta temática. Contudo, ao longo do projeto a atitude dos alunos foi alterando significativamente e as respostas apresentadas pelos mesmos nesta última questão são o reflexo disso mesmo.

Apesar da diversidade das respostas apresentadas, os alunos atribuem valor patrimonial (material e imaterial) aos locais visitados e significância histórica e/ou patrimonial aos mesmos. De igual modo, vários alunos referem a elevada importância dos momentos destinados ao estudo das fontes patrimoniais visitadas, pois seria impossível compreender em pleno a sua história sem uma prévia exploração.

A questão que se segue foi aplicada no 2.ºCiclo do Ensino Básico, na ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre as fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de Braga.

Quadro 3 - Categorização das respostas dos alunos questão 5.1, *Consideras que o contato direto com alguns monumentos históricos ou vestígios arqueológicos da época possam ajudar-te na tua aprendizagem histórica? Justifica.*

Categorias	Indicadores	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	9
Resposta vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	2
Fonte como testemunho	Respostas em que os alunos assumem as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só.	2
Fonte como função didática	Respostas em que os alunos reportam para a pertinência do contato direto com fontes patrimoniais, reconhecendo-as como evidência do passado e considerando-as como uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial, sobretudo no domínio da compreensão da história local e nacional.	8
Fonte como evidência em contexto	Respostas em que os alunos consideram que o contato direto com fontes patrimoniais diversas poderá facilitar a compreensão da época a que se reportam, as fontes, com uma melhor contextualização temporal e espacial dos monumentos analisados, procedendo a uma compreensão histórica contextualizada dos factos históricos relacionados com os monumentos observados.	4

*(N=25)

De acordo com as respostas apresentadas pelos alunos optámos por definir cinco categorias de resposta.

Na primeira categoria, *não responde*, considerámos os 9 alunos que não apresentaram qualquer justificação, limitando-se a responder à primeira parte da questão.

Na segunda categoria, *resposta vaga*, considerámos todas as respostas que são constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação, como se pode comprovar de seguida:

“Eu acho que sim.” (A9)

“Não sei, depende dos monumentos que fossemos ver.” (A25)

Na terceira categoria, *fonte como testemunho*, considerámos todas as respostas em que os alunos assumem as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

“Porque ajuda a compreender e a ver como era antes.” (A7)

“Sim, porque é mais fácil compreendermos a história se tivermos contato com os monumentos ou vestígios porque há coisas que não estão escritas nos livros.”
(A19)

Na quarta categoria, *fonte como função didática*, considerámos todas as respostas em que os alunos reportam para a pertinência do contato direto com fontes patrimoniais, reconhecendo-as como evidência do passado e considerando-as como uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial, sobretudo no domínio da compreensão da história local e nacional, como se pode verificar:

“Porque os monumentos podem-nos ajudar a compreender melhor certos conteúdos a estudar.” (A4)

“Eu acho que sim porque se estudássemos pelos livros e depois fossemos ver os monumentos aprendíamos mais porque há coisas difíceis de perceber só pelo estudo das coisas que estão nos livros ou que a professora diz.” (A21)

Na última categoria, *fonte como evidência em contexto*, considerámos todas as respostas em que os alunos consideram que o contato direto com fontes patrimoniais diversas poderá facilitar a compreensão da época a que se reportam, as fontes, com uma melhor contextualização temporal e espacial dos monumentos analisados, procedendo a uma compreensão histórica contextualizada dos factos históricos relacionados com os monumentos observados. Como se pode verificar pelas respostas que se seguem:

“Sim porque em cada cidade do nosso país existem monumentos e vestígios arqueológicos de diferentes épocas que nos poderão ajudar a compreender a história da cidade e do país como os descobrimentos que serviram de inspiração ao mosteiro dos jerónimos por exemplo.” (A5)

“Eu considero que sim porque já me ensinaram que os monumentos foram construídos em épocas diferentes da história e por isso se olharmos bem eles são diferentes e ajudam-nos a perceber os diferentes séculos.” (A16)

Após procedermos à análise cuidada em torno das respostas apresentadas pelos alunos verificámos que a todos os alunos consideram que o contato direto com fontes patrimoniais poderá

constituir uma mais-valia para a aprendizagem histórica. Segundo as justificações apresentadas pelos alunos evidencia-se uma tendência para os alunos considerarem as fontes patrimoniais como detentoras de uma função didática, isto é, reconhecem-nas como evidência do passado e considerando-as como uma estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem histórica e patrimonial.

Atendendo ao interesse demonstrado por este grupo de alunos nas aulas de História e Geografia de Portugal, considerámos que a principal preocupação destes alunos reporta-se sobretudo, para a obtenção de bons resultados escolares, motivo pelo qual consideram oportuno o contato direto e o estudo das fontes patrimoniais como estratégia pedagógica.

A questão que se segue foi aplicada na ficha de metacognição facultada aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico com intuito de averiguar a pertinência do presente estudo para a construção do conhecimento histórico e da consciência histórica e patrimonial.

Quadro 4- Categorização das respostas dos alunos questão à 6.ª questão, *Das fontes patrimoniais (monumentos históricos, partes desses monumentos e objetos museológicos) que observaste na visita de estudo, qual o que consideras mais importante para a História local? Justifica.*

Categorias	Indicadores	Ocorrências *
Não responde	Ausência de resposta.	10
Resposta vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	3
Consciência de interesse turístico	Respostas em que os alunos apresentam ideias de valor histórico do monumento, como veículo de atração turística, como ponto de interesse da cidade, uma mais-valia para o turismo.	2
Consciência de um passado monumental	Respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal.	4
Consciência de um passado simbólico	Respostas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional.	4
Consciência de relação passado-presente	Respostas em que os alunos consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passado-presente.	2

*(N=25)

Como se tem vindo a verificar na primeira categoria, *não responde*, um número significativo de alunos não apresenta qualquer resposta, cerca de 10 alunos num universo de 25 alunos.

Na segunda categoria, *resposta vaga*, considerámos todas as respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

“A Sé de Braga porque no seu interior tem muitas riquezas e tem o museu.” (A19)

“Sé de Braga porque conta histórias da cidade e de Portugal.” (A7)

Na terceira categoria, *consciência de interesse turístico*, considerámos todas as respostas em que os alunos apresentam ideias de valor histórico do monumento, como veículo de atração turística, como ponto de interesse da cidade, uma mais-valia para o turismo, como se pode verificar de seguida:

“A Sé porque atrai muitos turistas.” (A10)

“O túmulo de D. Afonso V porque é importante ter o corpo de uma pessoa importante da história na nossa cidade e porque como morreu muito jovem ajuda a atrair turistas.” (A21)

Na quarta categoria, *consciência de um passado monumental*, considerámos todas as respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal, como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

“Eu considero que a parte mandada construir por D. Manuel I na Sé de Braga é a mais importante para a História local porque estão representados elementos da época dos descobrimentos, como, marítimos, nacionais e naturalistas porque em Braga há poucas coisas dessa época.” (A22)

“A Sé de Braga porque tem mais elementos do estilo manuelino e é onde vão mais turistas porque é um monumento conhecido a nível mundial.” (A10)

Na quinta categoria, *consciência de um passado simbólico*, considerámos todas as respostas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional, como se pode verificar a seguir:

“Não consigo escolher só um porque cada monumento tem o seu valor e representa uma época da história e que nos ajuda a compreender não só a história da cidade mas também do país.” (A17)

“Para mim a Sé de Braga é um dos monumentos mais importantes da cidade e que nos ajudam a compreender melhor a história local porque foi a primeira sé do país ainda antes do período da reconquista.” (A13)

Na última categoria, *consciência de relação passado-presente*, considerámos todas as respostas em que os alunos consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passado-presente, como se pode verificar nas respostas que se seguem:

“Foi a cruz do Brasil porque é mais uma prova que Portugal descobriu o Brasil.” (A6)

“Foi a cruz da primeira missa do Brasil porque tinha a ver com o que tínhamos aprendido na aula.” (A15)

Nesta questão as respostas apresentadas pelos alunos dividiram-se, com maior evidência, em duas categorias, na categoria *consciência de um passado monumental* e *consciência de um passado simbólico*. Na primeira categoria os alunos atribuem maior importância a uma determinada fonte patrimonial em virtude da informação que esta lhes disponibilizou, e conseqüentemente, de que forma contribuiu para a compreensão do passado à luz do presente. Isto é, nesta categoria, os alunos referiram a Sé de Braga como sendo a fonte patrimonial mais importante para a História Local, provavelmente porque foi o local estudado e visitado com maior pormenor, reunindo assim, mais informações e contribuindo com maior ênfase para a aprendizagem histórica.

Na segunda categoria mais expressiva numericamente, segundo as respostas apresentadas pelos alunos, estes voltam a referir a Sé de Braga como uma das fontes patrimoniais mais importantes para a História Local, ou então, como um aluno referiu, todos os monumentos visitados contribuem para a compreensão da História Local e permitem estabelecer relações com a história nacional, neste caso em particular, com a época histórica dos descobrimentos e da expansão marítima portuguesa. De igual modo, também revelam nas suas respostas um sentido de identidade local e nacional.

Breves considerações finais

Os comentários conclusivos que se seguem pretendem dar a conhecer os principais resultados obtidos e que nos apontam para as respostas às questões de investigação que nortearam o presente estudo.

Com a realização deste estudo e através de um conjunto de atividades que visaram a consciencialização por parte dos alunos do valor do património local para a construção do conhecimento histórico, foi possível averiguar que os alunos desenvolvem capacidades de interpretação histórica, com base na evidência, em contacto direto com fontes patrimoniais.

A partir da recolha e análise dos dados efetuada foi possível averiguar as conceções que os alunos possuem acerca do património histórico e patrimonial de Braga, assim como, quais as inferências e deduções que os alunos realizam a partir do contacto direto com fontes patrimoniais. A análise realizada em torno das respostas apresentadas pelos alunos, atendendo a uma análise de conteúdo e segundo o modelo da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991), permitiu averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem a alguns dos monumentos históricos visitados como sendo mais relevantes no estudo da história local.

Deste modo foi possível averiguar quais os conhecimentos que os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local, bem como, quais as fontes patrimoniais que consideram mais relevantes e valorizam no estudo da história local.

No que concerne aos resultados obtidos em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos desenvolveram capacidades de interpretação histórica tendo por base a evidência em contacto direto com as fontes patrimoniais. Tendencialmente os alunos procederam à descrição das principais características da fonte patrimonial, veiculando informação genérica, a partir da observação direta da fonte integrando os conhecimentos prévios, e por vezes, mobilizando o conhecimento histórico construído, atribuindo significância histórica.

No que diz respeito aos resultados conseguidos em contexto do 2.º Ciclo os alunos apresentam nas suas respostas vários níveis de progressão do seu pensamento histórico tendo por base a evidência e a significância histórica, destacando assim, o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial de interesse turístico (como veículo de atração turística), de um passado monumental, de um passado simbólico e de relação passado-presente.

Referências bibliográficas

- Barca, I. (2004). Aula Oficina em História: do Projecto à Avaliação. In I. Barca (Org.). *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp.131-144). Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Pinto, H. (2014). Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: concepções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Patrimônio*, v.2, n.2, 5-29. [ISSN:2316-5014] Consultado em 20 de outubro de 2014, em http://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/01_art_v2n2_barca-pinto
- 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* (pp.55-74). Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial. Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica* (pp.13-27). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Oliveira, C. & Barca, I. (2014). A Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros, como recurso para aprender História e Geografia de Portugal. In G.Solé (Org.), *Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos* (pp. 121-156). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Oliveira, C. (2011). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Pais, J. (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. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Proença, M.C. (1990). *Ensinar/Aprender História – Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5ºano de escolaridade*. Dissertação de de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- 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, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Solé, G. (2012). A museum in the classroom: learning History from objects. *Primary History*, 61:20-22.

Anexo 1 - Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada

Momentos	Questões de investigação		Instrumentos de recolha de dados	Tipo de informação a obter
1	<p><i>Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?</i></p>	<p><i>Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?</i></p>	<p>1ºCiclo do Ensino Básico: - Ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o património local de Braga; - Exploração de uma lenda de tradição oral (Lenda de S.Geraldo, o <i>milagre das frutas</i>); - Visita de estudo à Capela de S.Geraldo; - Tarefas escritas a partir da interpretação e exploração de fontes diversas com diferentes linguagens (documentação iconográfica, escrita e cartográfica).</p> <p>2ºCiclo do Ensino Básico: - Ficha de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema programático a estudar, assim como, sobre fontes patrimoniais da época (Manuelino) em estudo na cidade de Braga.</p>	<p>1ºCiclo do Ensino Básico: - Avaliar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o património local de Braga; - Apurar as inferências e deduções realizadas pelos alunos a partir do contato direto com fontes patrimoniais após uma prévia exploração; - Compreender de que forma os alunos são capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído.</p> <p>2ºCiclo do Ensino Básico: - Avaliar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o património histórico local de Braga.</p>
2		<p><i>Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?</i></p>	<p>1ºCiclo do Ensino Básico: - Visita de estudo aos vestígios arqueológicos e monumentos históricos da cidade previamente selecionados; - Tarefas escritas (guiões de visita) com questões acerca dos locais visitados; - Ficha de metacognição.</p> <p>2ºCiclo do Ensino Básico: - Guião-questionário da visita de estudo virtual ao Mosteiro dos Jerónimos; - Visita de estudo aos monumentos e edifícios históricos da cidade previamente selecionados; -Tarefas escritas (guiões de visita) com questões acerca dos locais visitados e dos objetos observados; - Ficha de metacognição.</p>	<p>1ºCiclo do Ensino Básico: - Apurar as inferências e deduções realizadas a partir do contato direto com fontes patrimoniais; -Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.</p> <p>2ºCiclo do Ensino Básico: - Compreender de que forma os alunos são capazes de interpretar fontes patrimoniais diversas, a partir da mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento histórico construído; - Apurar as inferências e deduções realizadas a partir do contato direto com fontes patrimoniais; - Compreender a pertinência do estudo do património histórico e da história local para o desenvolvimento da identidade e da cidadania.</p>



Identidade local e descoberta do património no dia-a-dia

Gonçalo Marques & Isaura Barbosa

Identidade local e descoberta do património no dia-a-dia

Gonçalo Marques & Isaura Barbosa

(Escola Superior de Educação do IPVC)

Resumo

Este estudo resulta de um projecto investigativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo (da Escola Superior de Educação do IPVC) em que se procurou que as crianças, através da (re)descoberta dos itinerários diários casa-escola, compreendessem a importância de muitos dos sítios históricos pelos quais iam passando, sem que muitas vezes disso se apercebessem. Desta forma, partiu-se à descoberta do passado da freguesia, reinterpretando as suas raízes e associando ao conhecimento do Património as lendas e narrativas locais.

Foi assim possível conhecer, de forma intensiva e profunda, a freguesia de Santa Marta de Portuzelo (Viana do Castelo), através da sua Igreja Paroquial, das suas Capelas, Casas Senhoriais e o célebre "Castelo" de Portuzelo. Serão apresentadas as concepções que as crianças apresentavam acerca de muitos destes locais, bem como a informação e investigação desenvolvida no decurso das aulas-oficina em que foram sendo trabalhados alguns vestígios do Passado Local.

No final, algumas surpresas interessantes e, sobretudo, muitas descobertas e muita curiosidade. A educação histórica e geográfica, conjugadas com o cruzamento de vivências e experiências de uso e recreação em torno do Património, trouxeram um novo olhar ao tratamento destas temáticas nos anos iniciais de escolaridade básica.

Palavras-chave: Educação Histórica e Patrimonial; Identidade Local; Itinerários

Proposição – o Património vivo

Devemos defender não só a igreja, o cruzeiro ou o palácio, mas o moinho de vento, as danças e cantares, o artesanato local, os costumes e histórias tradicionais, a vida animal e a flora
(Isabel Cottinelli Telmo – O Património e a Escola: do Passado ao Futuro, p. 7)

Começamos por assumir que, para nós, a importância do Património na vida diária da criança, na escolaridade básica, é um dos mais perenes e sólidos garantes da sua identificação com uma localidade, com as suas gentes, com as suas tradições. Isto porque, como muito bem afirmava Carlos Alberto Ferreira de Almeida no já longínquo ano de 1993: Património é o que tem qualidade para a vida cultural e física do Homem e para a existência e afirmação das comunidades (Almeida: 1993, 407-408). Fixemo-nos, portanto, nesta ampla e sólida definição, que abre caminhos e derruba barreiras.

Não é por acaso que Ferreira de Almeida, sólido e eclético investigador, o afirmava – ele sabia que não havia melhor forma de o comunicar do que senti-lo, vivenciá-lo, experimentá-lo, numa dialética de proximidade, numa troca recíproca de, por um lado, uma admiração contemplativa e respeitosa – da parte da criança – com uma certa “espécie” à mistura, com um sentimento de curiosidade que move os pequenos desde que, ultrapassado o primeiro laboratório de experiências que é o ventre materno, se confrontam com a vida e os seus desafios.



Diagrama 1 – Noção de Património (de acordo com Almeida, 1993)

Este tipo de experiências em Educação Patrimonial, só se torna possível se formos capazes de ir ao encontro e à descoberta do Património no nosso dia-a-dia, tanto nas viagens que desenvolvemos de transporte público, ou viatura particular, acompanhando as crianças ou, sobretudo (e como veremos no caso deste trabalho) os pequenos percursos a pé casa-escola-casa, em que o contacto se torna, pela própria natureza da viagem e pela necessidade de repetição da mesma ao longo da semana, uma forma de ir absorvendo e analisando cada detalhe – na longa duração e no intervalo dos momentos biológicos e sociológicos de crescimento da criança.

Sabemos que as crianças do 1º ciclo precisam de desenvolver hábitos de trabalho pela continuidade e persistência investidas no desenvolvimento de tarefas e actividades. De acordo com os estudos desenvolvidos por Keith Barton, tanto nos Estados Unidos da América, como na Irlanda do Norte, as crianças de 6 anos de idade consideram-se, já, historicamente informadas sobre aspectos relacionados com o seu passado colectivo, evidenciando elementos que se podem designar de consciência histórica emergente (Barton: 2004, 11).

A nossa proposta de trabalho consiste, exactamente, em aproveitar o que se faz todos os dias como elemento primordial de sensibilização para uma “pedagogia do olhar” (direccionada para o Passado e a Memória Colectiva) que capte o que é mais importante – o testemunho que, gerações anteriores, materiais mais antigos que o betão armado, valores bem distintos dos da civilização hodierna sejam transmitidos aos alunos para que estes possam ter uma noção da vida social e humana com a larga espessura que o tempo pode conferir.

Este tipo de filosofia educativa, aliada à pedagogia da descoberta proposta para a área curricular de Estudo do Meio (Roldão: 2004, 37) essencialmente exploratória e dialógica, confere ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem um ritmo e um pulsar cívico essencial na compreensão, interpretação e salvaguarda do Património Cultural Local. Afirmamos, com Isabel Cottinelli Telmo que o professor do ensino primário é encaminhado para a investigação do património pelos objectivos indicados no programa (Telmo: 2000, 12).

O programa da disciplina de Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico prevê esta importância das crianças criarem rotinas de vida, hábitos que lhes permitam uma melhor e mais eficaz integração na comunidade a que pertencem. No 1º Ano, um dos objectivos é descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres...)²² (ME: 2004, 119). Nesse sentido, uma das

²² Doravante, todos os aspectos a negrito contidos no texto resultam de sublinhados nossos.

actividades que é proposta resulta em representar os seus itinerários (desenhos, pinturas...) (ME: 2004, 119). Já no 2º ano de escolaridade, espera-se que as crianças tracem o itinerário na planta do bairro ou da localidade (ME: 2004, 120). Aproveitando esta prescrição curricular, importa estimular as crianças a fazerem a representação destes percursos, de modo a diagnosticar se, nessas andanças, encontram algum sítio histórico, algum monumento classificado ou imóvel que, pela sua natureza, historicidade, tamanho ou outra característica estética possa despertar a atenção das crianças. Isto porque, como refere a Lei de Bases do Património Cultural, no seu artigo 7º: todos têm direito à fruição dos valores e bens que integram o património cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural (AR: 2001).



Diagrama 2 – Entendimento(s) do Património associado à prática curricular do Estudo do Meio

O desafio que nos parece fundamental é que as crianças comecem a trabalhar – tanto no 1º, como no 2º anos de escolaridade – os itinerários casa-escola, tendo por base, não apenas as principais instituições políticas e sociais locais (Junta de Freguesia, Paróquia, Colectividades), como também sítios históricos por onde passam. Posteriormente, torna-se também interessante cruzar as narrativas dos percursos de cada uma. Como sugere Isabel Cottinelli Telmo é a partir dos 6 ou 7 anos que as crianças desenvolvem o espírito de grupo que o professor aproveita para fomentar relações interpessoais (Telmo: 2000, 12).

É certo que o programa de 3º ano é mais centrado nas questões da História Regional e Local e, nesse aspecto, o estudo do Património Local tem o máximo cabimento, mas consideramos que esta atitude investigativa e exploratória pode começar a desenvolver-se pelos profissionais de Educação do 1º Ciclo desde os anos iniciais e aproveitando o desenvolvimento de competências sociais, físicas, matemáticas e, até, linguísticas, numa lógica de verdadeira cooperação interdisciplinar. A título de exemplo vejam-se alguns dos principais conteúdos:

Blocos/Anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
<i>À descoberta de si mesmo</i>	Identificação Família Gostos Lugares Linha de Tempo	Passado da Criança Localização (Mapas) Futuro	Meio Local (Freguesia, Concelho e País)	
<i>À descoberta dos Outros e das Instituições</i>	Membros da Família Círculo Próximo A Escola e o seu funcionamento	Passado próximo Familiar Localização (Mapas) Vida Social Profissões Instituições Locais	Relações de Parentesco Passado familiar longínquo História Local Símbolos Locais	Passado das Instituições Passado Nacional Símbolos Nacionais
<i>À descoberta do Ambiente Natural</i>	Tempo Atmosférico e Tempo Social			Rios Nacionais Relevo
<i>À descoberta das inter-relações entre espaços</i>	A Casa A Escola Itinerários Diários Pontos de referência	Itinerários Meios de Comunicação	Itinerários não diários Localização com orientação Espaços Sociais Comércio Local	A Terra e o Mar A População Portugal na Europa e no Mundo

<i>À descoberta dos materiais e objectos</i>	Aplicar usos dos objectos	Usar objectos em situações concretas	Uso responsável dos objectos	Cuidados e leitura de instruções
<i>À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade</i>			A Agricultura Pecuária Silvicultura A Pesca Exploração Mineira A Indústria O Turismo Construções	Principais actividades produtivas nacionais A Qualidade do Ar e da Água

Quadro 1 – Conteúdos do Programa Curricular de Estudo do Meio (área de Meio Social).

Como se poderá depreender de uma leitura panorâmica e transversal do quadro, os itinerários encontram-se presentes, com impacto curricular, nos 3 primeiros anos de escolaridade. Tornam-se, nesse sentido, instrumentos a considerar na abordagem da temática Patrimonial desde tenra idade, visto que o Passado do Meio Local apenas é de atenção pormenorizada no terceiro ano de escolaridade.

Outro aspecto que se torna interessante destacar é o da hermenêutica curricular: note-se que o programa se desdobra do presente para o passado, tomando como ponto de partida a realidade próxima e daí discorrendo para outros tópicos. Como afirma Roldão a linha de orientação que os programas preconizam, dentro da mesma lógica de alargamento progressivo que temos vindo a analisar, aconselha a que se parta do presente (porque próximo, familiar, conhecido) para o passado recente e, gradualmente, para alguns conhecimentos de épocas passadas mais remotas (Roldão: 2004, 20).

Defendemos, por isso, a articulação do Património com os percursos pedestres e rodoviários realizados pelos alunos, como forma de garantir uma mais eficaz proximidade, assim como familiaridade com os conteúdos. Na lógica do pensamento infantil – e tendo por base observações feitas, em contexto de primeiro ciclo, com turmas de 1º e 2º ano de escolaridade, do concelho de

Viana do Castelo – as crianças tendem a apresentar as seguintes ideias sobre o Património Local vivido e sentido no dia-a-dia dos itinerários casa-escola:

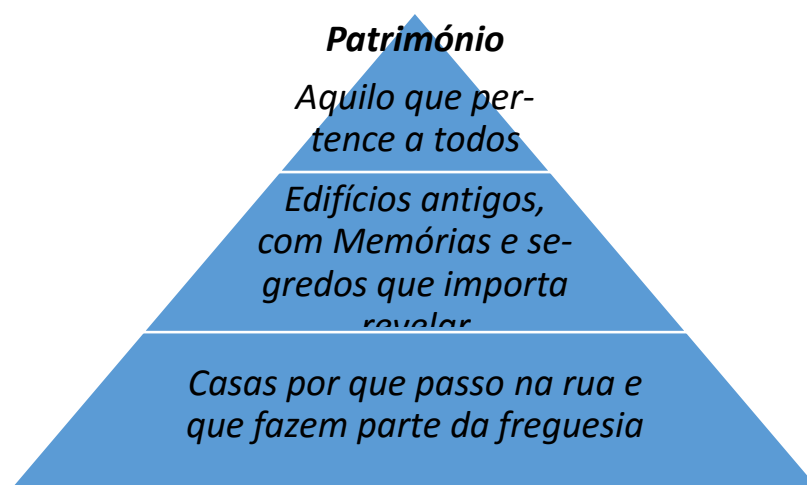


Diagrama 3 – Níveis de construção de consciência patrimonial no dia-a-dia dos itinerários Casa-Escola

Se, inicialmente, as crianças captam o parque habitacional de uma determinada localidade, texturas e características das casas, num segundo momento começam a procurar as especificidades, ou seja, as diferenças de umas para as outras: os materiais, a concepção arquitectónica, a antiguidade... E é por esta via que vão construindo, no seu imaginário rico, um sentido de profunda identificação com aquele edificado e com aqueles vestígios de tempos tão distintos do seu.

Partindo desde mote, ora enunciado, mergulhemos na compreensão do caso que será analisado – a descoberta do Património Local nos itinerários diários Casa-Escola de um grupo de crianças do Centro Escolar de Santa Marta de Portuzelo (Viana do Castelo).

Estudo de Caso



Figura 1 – Registo de Itinerário Santamartense (feito por MR)

O presente estudo de caso foi desenvolvido numa turma do 2º ano de escolaridade do Centro de Escolar de Santa Marta de Portuzelo, no decurso do ano lectivo de 2013/2014. A turma era composta por 25 alunos.

Depois de várias observações e de momentos de diálogo, entendeu a Professora Estagiária responsável pelo projecto trabalhar, com o grupo, os seus itinerários diários. Percebeu-se que o grupo de trabalho era extremamente interessado nas questões relacionadas com o Património Cultural de Santa Marta de Portuzelo e, nessa medida, procurou-se adaptar o desenho investigativo inicialmente concebido para uma conformação mais próxima com a vivência e usufruto do Património nos percursos diários casa-escola.

Dos vários momentos do projecto desenvolvido (Barbosa, 2014) destacamos, nesta intervenção – e do ponto de vista da Educação Patrimonial e Histórica – os seguintes momentos de intervenção didáctica:

1. Entrevistas informais, semi-estruturadas, realizadas às crianças, com o objectivo de apurar, nos seus percursos, se encontravam elementos e evidências do passado do Meio Local
2. Registos dos percursos, feitos de forma individualizada, por cada criança, em que a Professora-Investigadora pôde reconstituir, com algum rigor, não apenas os percursos, mas igualmente fazer corresponder à representação que cada criança fazia a respectiva fotografia

Começamos pelas entrevistas que foram feitas aos alunos:

Importa referir que, num primeiro momento, as crianças estavam muito mais concentradas numa descrição de alguns dos principais estabelecimentos comerciais e identificação das próprias casas de habitação dos colegas de turma, do que, propriamente, em (re)conhecer alguns monumentos e outros sítios culturais de interesse para a freguesia. Este movimento é, aliás, normal, até atendendo à própria arquitectura e desenvolvimento do programa de Estudo do Meio que, como se pôde verificar anteriormente, privilegia, nos anos iniciais, as componentes de identidade pessoal, meio próximo e familiar.

De qualquer forma, foi possível, ao longo das posteriores intervenções (Barbosa, 2014), detectar sinais de consciência patrimonial que acabam por evidenciar a capacidade dos alunos na identificação correcta do Património Local:

Aluno MF- Passo por o Pingo Doce, por a igreja.
 PE- Qual igreja? Sabes o nome?
 Aluno MF- Santa Marta.

Aluno SA- Passo pela escola fonte grossa, vou passando pela rua da fábrica.
 PE- Que fábrica?
 Aluno SA- Aquela antiga, passo pela santa silva e depois vou por ali abaixo.

Nestes extractos de diálogo, fica evidente que as crianças deste grupo de trabalho sabem já nomear e identificar perfeitamente os imóveis e a sua utilidade social – no caso, um edifício religioso (Igreja Matriz) e outro civil (Escola Primária, no lugar de Fonte Grossa, que foi concebida no mandato do Dr. Alfredo Magalhães, Ministro da Instrução Pública do Governo da Ditadura Militar em 1927).



Figura 2 – Escola Primária, no lugar de Fonte Grossa

(Fotografia: Junta de Freguesia de Santa Marta de Portuzelo)

Igualmente interessante é a identificação da estátua de Nossa Senhora da Silva, conhecida padroeira dos ourives²³ e que surge nomeada como “Santa Silva”.

²³ Que, aliás, lhe dedicaram uma Capela privativa na Rua dos Caldeireiros, na cidade do Porto.

Esta designação, certamente associada a vestígios de apropriação popular no termo, torna-se curiosa e revela algo que, na Didáctica do Estudo do Meio importa trabalhar e desenvolver: as concepções alternativas que as crianças apresentam face a aspectos do seu Meio Social. De acordo com Roldão são representações do aluno, construídas a partir do senso comum e da vivência empírica (Roldão: 2004, 64). Este tipo de ideias poderá constituir a base do lançamento do trabalho didáctico do Docente.

Outro aspecto de enorme importância na valorização destes discursos é a sua ligação telúrica profunda ao conhecimento da toponímia – a essência dos lugares que constituem a freguesia e seus arruamentos. Como veremos nos mapas itinerários santamartenses apresentados em seguida, há em todas as crianças uma preocupação clara de “cartografar” os percursos que vão realizando, à medida que vão indicando pontos de referência, as curvas e contracurvas da estrada, as casas dos amigos, as instituições mais relevantes de Santa Marta e, claro, o seu Património.

Faremos uma selecção e análise de alguns dos que consideramos mais relevantes no quadro da Educação Patrimonial Local:

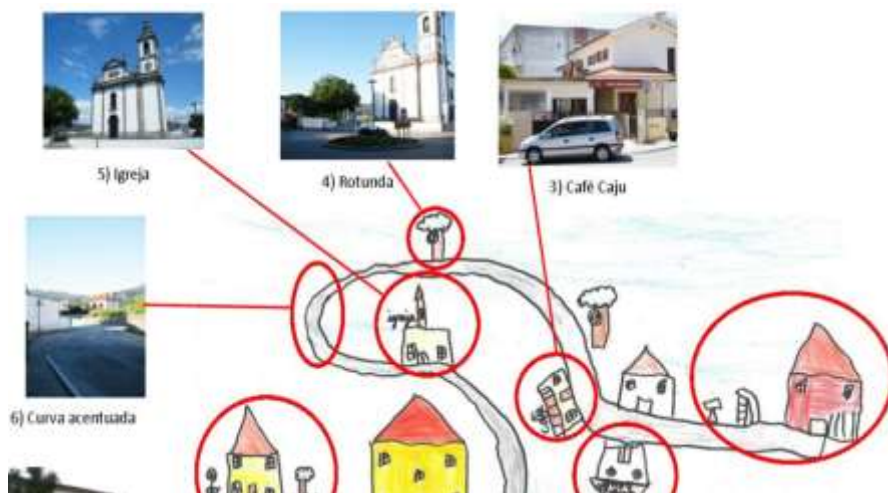


Figura 3 – Pormenor do itinerário santamartense do aluno LF

N este mapa-itinerário, o ponto agregador é a Igreja Paroquial e o seu adro, em redor do qual todas as casas se congregam. Para a maioria das crianças, dado o seu percurso na educação da fé cristã, a Igreja constitui um local central nas suas vidas. Também o café, ponto de passagem e de encontro de muitos dos vizinhos, merece lugar de referência no imaginário infantil santamartense, se encontra presente.



Figura 4 – Pormenor do itinerário santamartense do aluno SA

Este mapa já apresenta mais elementos do Património Local, sendo de destacar a Escola de Fonte Grossa, a capela de Nossa Senhora da Silva e o Castelo de Portuzelo. Uma vez mais, os elementos religiosos, porque presentes na vida semanal da criança e na sua própria formação de base, são o primeiro elemento a reter.

Igualmente interessante – e presente noutros trabalhos – é a representação da Quinta do Castelo de Portuzelo, assim designado popularmente, exactamente como se de um castelo medieval se tratasse. Trata-se de uma Quinta Particular, hoje em estado de ruína, cuja arquitectura revivalista dos estilos mudéjar e manuelino (lembrando edifícios como a Quinta da Regaleira e o Palace Hotel do Buçaco do arquitecto Luigi Magnini) causa admiração e forte sentido identitário.

Neste caso, as crianças associam uma construção histórica que desenvolvem nas suas leituras, viagens e, mesmo, nos desenhos animados (os Castelos, associados aos contos de fadas e histórias de cavalaria), a uma realidade histórica e consuetudinária da maior importância (um Monumento Classificado).



Figura 5 – Pormenor do itinerário santamartense da aluna MF com destaque para o “Castelo”



Figura 6 – O “Castelo de Portuzelo” visto pelos alunos e na realidade

Uma das virtualidades deste projecto consistiu no reforço da empatia patrimonial que as crianças sentem relativamente a espaços que frequentavam havia tanto tempo, edifícios pelos quais passavam, mas aos quais atribuem, depois de conhecerem a sua História, uma outra valência.



Figura 7 – Itinerário Santamartense do aluno RM

O registo que apresentamos em seguida tem a particularidade de indicar outro vestígio cultural da maior importância para os santamartenses – o Cruzeiro que se encontra na via que dá acesso à Igreja Paroquial. Neste desenho, a criança captou a ideia principal deste artefacto cultural,

desta memória viva da fé dos habitantes de Santa Marta, representando uma cruz, com seus braços e com uma dimensão destacada. Também a imagem de Nossa Senhora da Silva merece relevo.



Figura 8 – Alminhas vistas pelo aluno MV1

Também as Alminhas foram “captadas” por estas crianças. A sua presença ao longo da Estrada Nacional Viana-Ponte de Lima, não escapou aos estudantes mais atentos. A evocação e a esperança dos povos está presente nestes recantos com a invocação das forças do Alto para satisfação de uma causa superior.

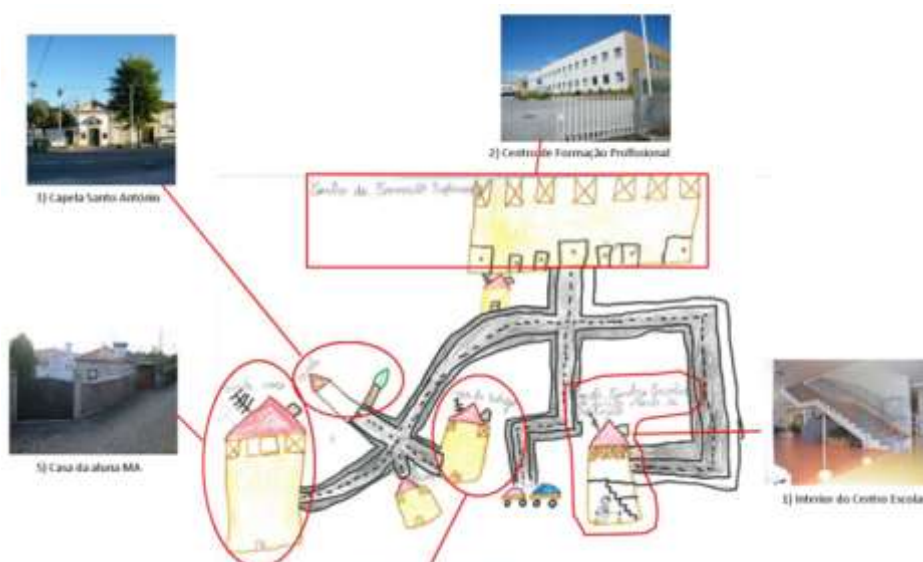


Figura 9 – Registo de itinerário santamartense por MA

Neste último registo, além de estarem evidentes edifícios que fazem parte do quotidiano de vida desta aluna, destaque para uma capela e para o centro de formação profissional, que se encontram à margem de uma estrada muito bem desenhada nos seus engenhosos recortes.

Para que se pudesse perceber um pouco mais aprofundadamente se as crianças retiveram elementos significantes para a sua consciência patrimonial, procedeu-se ao aproveitamento do questionamento realizado na dissertação de Doutoramento de Helena Pinto (Pinto, 2012) que analisou a identidade vimaranense num grupo de crianças do 3º ciclo do Ensino Básico.

Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?
-Qual é a função do edifício? Essa função terá sido sempre a mesma? Justifica.
-Que importância teria para os que o fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?
-Que importância teria para os antigos habitantes? E para os atuais?
-Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?
-Se tivesses que decidir apenas por um de entre todas as construções observadas, qual deles preservarias em caso de risco de desaparecimento? Justifica a tua resposta.
(retirado de PINTO, 2012)

Quadro 2 – Questionamento de Pinto, 2012

Este tipo de abordagem revelou-se importante para “libertar” conhecimentos que as crianças já possuíam quanto ao Património Cultural da sua terra. Nesse percurso foi explorado o texto informativo presente, por exemplo, nas descrições turísticas de alguns monumentos santamartenses, ou ainda exploradas fotografias com cada um destes elementos culturais.

Foi através desta postura investigativa que se conseguiram trabalhar algumas concepções alternativas, como foi o caso de “missa” e “capela” que veremos em seguida neste extracto de diálogo:

Professor Cooperante: Algum menino sabe onde fica a casa do Pintor José de Brito?

Todos: Não.

Aluno RM: A escola.

PE: Querias dizer a casa do pintor José de Brito?

Aluno RM: Não. A escola.

Professor Cooperante: Escola de Fonte Grossa?

Aluno RM: Sim.

Aluno GV: Cruzeiro

Aluno MR: Aquela estrada que há uma missa, em frente à escola, ali em cima.

Professor Cooperante: Não é uma missa. A missa é o ato de celebrar, mas tu queres dizer que temos uma capela, temos a capela da quinta da Estrela, que está muito abandonada. A Quinta da Estrela está praticamente em ruínas. Mas a capela ainda existe sim, a capela da Quinta da Estrela. (...) é uma capela que não está aberta ao público

Quadro 3 – Diálogo informal em torno de conceitos alternativos (Barbosa, 2014, 121)

A intervenção do Professor Cooperante foi uma forma de complementar saberes que frutificaram em novos conhecimentos para todo o grupo. Dada a complexidade informativa de algumas destas temáticas, importa partir do “erro” ou do conhecimento “menos consolidado” para novos “voos”.

Segue-se a apreciação das crianças sobre o uso da Igreja Paroquial como equipamento cultural e social na freguesia. As respostas repartiram-se da seguinte maneira:



Gráfico 9- Que importância teria para os que fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?

Aluno LN: Eu acho que a Igreja é importante porque se não existisse não podemos fazer funerais, não podemos dizer olá a Jesus, não podemos dizer olá às pessoas que morreram e já foram da nossa família e também não podemos, também não podemos rezar para Jesus nos ajudar a fazer qualquer coisa

Para este grupo de crianças, o uso religioso continua a ser aquele que mais associam àquele monumento (note-se que, posteriormente, as crianças visitaram in loco, este templo e tiveram oportunidade de conversar com o Pároco).



Relativamente ao monumento que consideram mais importante conservar, a maioria dos alunos identificou a Igreja Paroquial (42%) seguida de perto pelo Castelo de Portuzelo (29%).

Epílogo

Com este projecto, procurou-se que o grupo de crianças se iniciasse na descoberta do Património Histórico e Cultural de uma forma próxima e interactiva. Associar os percursos diários – os itinerários – pareceu-nos, desde logo, a melhor forma de atingir este desiderato.

Algumas dificuldades foram surgindo – as questões atmosféricas que não possibilitaram, como estava inicialmente planificado, um “grand tour” pela freguesia; o tempo necessário para o aprofundamento dos aspectos históricos e patrimoniais ligados à freguesia, visto que era necessário continuar a desenvolver aprendizagens nas outras áreas curriculares. De todo o modo, foram ultrapassadas e permitiram uma actualização constante do projecto, com contributos, inclusive, das

instituições locais, como a Paróquia e a Junta de Freguesia – foi, portanto, um projecto de envolvimento de todas as partes.

Relativamente ao puzzle que representa a Consciência Patrimonial, estamos certos que foi também mais um contributo, um olhar, uma perspectiva, sobre o modo como as crianças encaram o que as antecedeu no Mundo e como podem resgatar esse passado de forma útil e prazerosa. Sendo um estudo de caso centrado na freguesia de Santa Marta, possibilitou ainda um conhecimento aprofundado daquela que é a realidade daquela freguesia do concelho de Viana do Castelo.

Terminamos este estudo com uma convicção e uma certeza: a necessidade de replicar este tipo de experiências investigativas – e a alegria de acompanhar, em fóruns como este, o diálogo e a troca de actividades no sentido de uma evolução cada vez maior – e, com isso, colher resultados comparativos que possam “fazer doutrina” em termos de Educação Histórica e Patrimonial. Lançando a boa semente à terra e colhendo-a com o entusiasmo de quem sabe que está no bom caminho e a travar o bom combate...

Referências Bibliográficas

- Almeida, Carlos Alberto Ferreira de (1993). *O Património: Riegl e hoje*. In Revista da Faculdade de Letras: História, II série, vol. 10, pp. 407-416.
- Assembleia Da República (2001). *Lei de Bases do Património Cultural*. Lei nº 107/2001 de 8 de Setembro.
- Barbosa, Isaura (2014). *Estudo de Caso: Consciência patrimonial de um grupo de crianças do concelho de Viana do Castelo*. Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar a apresentar ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Barca, Isabel, org. (2011). *Educação e Consciência Histórica na era da Globalização*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e Associação de Professores de História.
- Barton, Keith (2004). *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino da História para a Cidadania*. In BARCA, Isabel (coord). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 11-28.
- Cooper, Hillary (2004). *O Pensamento Histórico das Crianças*. In BARCA, Isabel (coord). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 55-76.
- Marques, Gonçalo (2014). *Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo*. In SOLÉ, Glória (org). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 189-212.
- Masachs, Roser Calaf (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Ministério da Educação (2004). *Programa Curricular de Estudo do Meio*. 4ª Edição. Lisboa.

Pinto, Maria Helena (2012). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Roldão, Maria do Céu (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Telmo, Isabel Cottinelli (2000). *O Património e a Escola: do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora.



Azulejaria portuguesa e a valorização do património: interpretação de fontes patrimoniais iconográficas por alunos do 1º do Ensino Básico

Gisela Nunes & Glória Solé

Azulejaria portuguesa e a valorização do património: interpretação de fontes patrimoniais iconográficas por alunos do 1º do Ensino Básico

Gisela Nunes & Glória Solé

(CIEd, UMinho)

Resumo

O presente estudo empírico enquadra-se na linha de investigação em cognição histórica e visa procurar analisar as conceções de crianças sobre consciência histórica e patrimonial a partir do uso de fontes patrimoniais, com destaque para o património azulejar. A investigação, realizada em contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa escola urbana do Norte de Portugal, implementada numa turma de 25 alunos do 3.º ano (8-9 anos), a par das preocupações pedagógicas, pretendeu dar resposta às seguintes questões de investigação: “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”. Pretendeu-se sobretudo perceber: a) que inferências e deduções realizam os alunos quando interpretam fontes iconográficas, com enfoque em painéis de azulejo; b) que relações estabelecem entre a evidência produzida e os conhecimentos históricos que possuem; c) a consciência patrimonial no pensamento destes alunos; d) e se é possível desenvolver ou despertar essa consciência, com sucesso, nesta fase de escolaridade, confrontando as crianças com questões sobre preservação do património.

Ao longo das intervenções pedagógicas programadas para a sua persecução, os alunos realizaram várias tarefas com aplicação de instrumentos para a recolha de dados: ficha de levantamento de conceções prévias, fichas de trabalho e de metacognição; oficinas de trabalho; e visita de estudo a sítios/monumentos com painéis de azulejos em Braga. Este estudo permitiu concluir que o uso desta tipologia de fonte patrimonial (o azulejo) no ensino-aprendizagem de História contribui para a promoção de competências de literacia visual, para a construção de pensamento eminentemente histórico, como meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História e de outras áreas como a Matemática e as Expressões Visuais, surgindo como instrumento didático e/ou tema transversal potenciador de um ensino interdisciplinar e abrangente, e de uma consciência histórica, patrimonial e cívica emergente.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Consciência Patrimonial; Evidência Histórica; Fontes Iconográficas; Azulejos Portugueses;

Portuguese Tiles and Heritage Valuing: Reading and Interpretation of Heritage Iconographic Sources by Third and Fifth-Grade Students

Abstract

This empirical study fits within the historical cognition researches and aims to analyze the children's concepts about history and heritage awareness from the use of heritage sources, with emphasis on Portuguese tile's patrimony. The research, carried out in a supervised pedagogical intervention context of a urban school from Northern Portugal - applied in a class of 25 third-grade students (8-9 years) – intended, in addition to pedagogical concerns, to address the following research questions: "How do students understand the evidence in tile panels?" and "What value do they attribute to tiles in the local and national heritage context and what possible relevance had this project in that valorization?". Mainly, it proposed to realize: a) what inferences and deductions do students do when they interpret iconographic sources, focusing on tile panels; b) what connections do they make between the produced evidence and their historical knowledge; c) the heritage awareness in these students mind; d) and if it is possible to develop or awaken this awareness, successfully, at this stage of schooling, confronting children with questions about heritage preservation.

Throughout the planned pedagogic interventions concerning this study, the students performed several tasks that included instruments for data collection: inquiries for analysis of previous conceptions; regular and metacognitive worksheets; workshops; and field trips to sites/monuments with tile panels in Braga. This study allowed to conclude that the use of this type of heritage source (the tile) in teaching and learning History contributes to a visual literacy skills promotion, and an highly historical thinking construction, as an approach for meaningful learnings of History contents and other areas such as Mathematics and Visual Expressions, appearing as a didactic instrument and/or cross-cutting issue that can develop an interdisciplinary and comprehensive education, and an emergent historical, heritage and civic awareness.

Keywords: Heritage Education; Heritage Awareness; Historical Evidence; Iconographic Sources; Portuguese Tiles.

Introdução

A presente investigação resulta da implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado e supervisionado pela Professora Doutora Glória Solé, que obedece ao plano de estudos do 2º ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho.

Neste estudo procurou-se conciliar uma intervenção com pertinência pedagógica - assente nos aspetos que foram ganhando relevância nas semanas de observação em contexto de sala de aula - com uma recolha de dados com conveniência investigativa, incidente em dois pilares de interesse: a) evidência e fontes patrimoniais iconográficas (os azulejos); b) consciência/valorização/educação patrimonial.

Relativamente ao primeiro ponto, se por um lado se tentou proporcionar aos alunos, inserido num modelo tradicional de ensino, momentos nos quais pudessem desenvolver mecanismos de raciocínio inferencial e crítico, com autonomia, construindo os seus próprios conhecimentos tendo por base fontes iconográficas; por outro lado desenvolveram-se, simultaneamente, instrumentos de recolha de dados que pudessem responder às questões investigativas: a) “Que inferências e deduções realizam os alunos quando interpretam fontes iconográficas?” e b) “Que relações estabelecem entre a evidência produzida e os conhecimentos históricos que possuem?”

O facto de o elemento iconográfico utilizado ser uma fonte patrimonial – o azulejo – está diretamente relacionado com o segundo pilar de interesse, na sequência do qual se procurou abrir uma janela que possibilitasse aos alunos – na sua grande maioria desconhecedores do vastíssimo património que a cidade encerra - um olhar atento, focado e valorativo sobre o património local. Em simultâneo com estas preocupações de natureza pedagógica, criaram-se instrumentos que pusessem a descoberto a existência ou não de c) consciência patrimonial no pensamento destes alunos do 3º ano do ensino Básico e que respondessem à questão d) “É possível desenvolver ou despertar essa consciência, com sucesso, nesta fase de escolaridade, confrontando as crianças com questões sobre preservação do património?”

A intervenção em sala de aula decorreu em sintonia com as propostas construtivistas (Fosnot, 1999) e segundo o modelo de aula-oficina (Barca, 2004) e, por conseguinte, foi centrada no aluno e o papel do professor-investigador foi desafiar, questionar, confrontar, mediar e criar ou orientar a criação de instrumentos de investigação e de metacognição.

A implementação do estudo decorre em cinco etapas com objetivos diferenciados, relacionadas entre si e por vezes interdependentes. As etapas não têm necessariamente correspondência com as sessões/aulas, que por vezes integravam objetivos distintos para se moldar às necessidades de aprendizagem dos alunos, aos seus ritmos de trabalho, às suas opções, à dinâmica da turma/professor titular ou às circunstâncias. A 1ª etapa possibilitou o levantamento das conceções prévias e opiniões dos alunos relacionadas com conservação do património; na 2ª etapa introduziram-se conceitos relacionados com o tema, foram analisados iconograficamente alguns painéis de azulejos e os alunos foram desafiados a escrever uma narrativa com base numa sequência de painéis de azulejos; numa 3ª etapa os alunos tornaram-se “embaixadores” de um monumento do património azulejar de Braga, organizam e realizaram uma visita de estudo a esse património; na 4ª etapa os alunos projetaram e executaram painéis de azulejos e, por fim, na 5ª etapa, os alunos preencheram fichas metacognitivas e de autoavaliação e foram desafiados a participar num referendo hipotético relacionado com conservação do património.

Assim, no universo de atuação que é a educação patrimonial, o estudo pretende sobretudo focar e destacar a paleta de vantagens de utilização dos painéis de azulejos como instrumento, tema ou projeto pedagógico: a possibilidade de desenvolver competências de literacia visual; de fazer surgir e consolidar processos de pensamento histórico; de potenciar aprendizagens significativas de conteúdos nas diferentes áreas curriculares do 1º ciclo, com a possibilidade ainda de articular essas áreas em torno do mesmo tema e, simultaneamente a todos os pontos referidos – e talvez possa ser esta a maior vantagem relativamente a outras fontes iconográficas – ser o motor de desenvolvimento ou nascimento de uma consciência histórica, patrimonial e cidadã.

O património azulejar como instrumento pedagógico no desenvolvimento da literacia visual e do pensamento histórico.

Num nível de estudo (3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) em que a História Local é o foco programático de estudo e numa cidade (Braga) em que essa História é rica em elementos classificados como património, a escolha do azulejo, como objeto iconográfico de estudo, surge naturalmente justificada. Resultado de uma “cultura dialogante e expansiva” (Pereira, 1995; pg.7) o azulejo, que “constitui uma caracterizante e, talvez, a mais expressiva das artes ornamentais portuguesas” (Calado, 1986; p.7), é um testemunho resistente e gráfico das mundivisões e correntes artísticas ao longo de cinco séculos de história, e de uma forma tão portuguesa de estar na Europa e no mundo que também ela deve ser valorizada, ensinada e preservada.

Um debruçar investigativo sobre o património azulejar local, como objeto/tema/projeto pedagógico com alunos do 1º Ciclo, a par das questões de fortalecimento da identidade pessoal e social (Roldão, 1995), e desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial (LBSE – 1986), “surge como um potencial motor de aprendizagens significativas.” (Barca, 2003; p.100), abrindo, ademais, “caminhos à sua [da criança] imaginação e criatividade” (Duarte, 1994). É, de resto, o que preconiza o currículo – que os alunos partam “À descoberta dos outros e das instituições” (ME, 2004) antes mesmo de conhecerem o mundo (Roldão, 1995). Esta linha de pensamento surge em linha com o movimento intelectual liderado por Bruner (1999), no anos 60, que valorizava as aprendizagens por apropriação do real através dos métodos do trabalho científico – o que significa que “o conhecimento superficial ou a mera fruição lúdica do património não bastam” (Barca, 2003; p.100) e o desejável é, por isso uma ligação harmoniosa entre “lúdico e o cognitivo” (idem, p.101) – e que, forçosamente e na prática, implica um debruçar sobre a realidade local próxima (Roldão, 1995), mais atento, mais inquisidor e necessariamente mais organizado. Estas características metodológicas, com perfil investigativo, sobretudo na exploração do contexto histórico e patrimonial local, permitem que os alunos calcem as botas do historiador e vejam através dos seus óculos. Cooper (2005 cit. em Solé, 2009) salienta que “um dos objetivos do ensino da História no ensino primário é contribuir para que as crianças sejam capazes de pensar em termos históricos e para isso é fundamental aprender como se constrói a História e qual o papel que os historiadores têm no processo da sua construção.” (p.60). A construção de pensamento eminentemente histórico pode e deve ser um propósito no ensino da História, mesmo que nos estejamos a referir ao programa de Estudo do Meio, isto é, aos conteúdos programáticos de História para o 1º Ciclo do Ensino Básico. A mesma autora é também da opinião 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” (Cooper, 1991 cit. em Solé, 2009; p.61). O foco do sucesso da construção sólida de um pensamento questionador, indutivo e crítico, incide na tarefa e não na faixa etária da criança. Uma vez familiarizado com uma grelha e um modus operandi de observação e pensamento, facilmente o aluno alarga esse paradigma, com os devidos ajustes contextuais e de objeto, para qualquer outro problema da mesma tipologia, com que seja confrontado.

As fontes visuais, aqui em estudo – os painéis de azulejos – constituíram-se como um excelente pretexto, retirado do real próximo e tangível, para confrontar os alunos com situações problemáticas e até dilemáticas. Uma falha de azulejos (desaparecidos durante uma tempestade

violenta) num painel não geométrico podem ser uma oportunidade de lançar questões de caráter inferencial/dedutivo, como “o que constará no azulejo em falta na imagem?” ou explorar a importância das fontes: “como poderíamos saber com maior grau de certeza?”. Mesmo que as leituras e interpretações que fazem sejam pouco prováveis ou mesmo erradas do ponto de vista científico, no processo de “adivinhação” ou lançamento de hipóteses, os alunos estão já a travar conhecimentos com o processo de questionamento histórico (Cooper, 2012) e este é sobretudo um processo de aprendizagens sucessivas relativamente ao qual Cooper (1995 cit. por Solé, 2009) não tem dúvidas que elas, as crianças, são capazes de as realizar, tanto ao nível da observação como do pensamento inferencial.

As fontes iconográficas, sendo um dos vários meios possíveis de avaliar a compreensão histórica, foram o suporte de trabalho escolhido, na medida em que a sua leitura e interpretação podem constituir-se como o ponto de partida para o desenvolvimento, muitas vezes negligenciado, de uma “alfabetização visual” (Calado, 1994; p.18) ou, como explica Gil, “alfabetização linguística aplicada ao sistema de imagens.” (Gil, 2011; p.19) e de um pensamento mais indagador, indutivo, dedutivo e analítico, no qual se suporta o método de pesquisa histórica, bem como todo o pensamento científico. E esta é sem dúvida uma competência chave face ao fluxo de informação com que somos confrontados e a preponderância do suporte iconográfico como veículo privilegiado dessa comunicação, “num mundo que tem podido ser designado como uma iconosfera” (Calado, 1994; p.21). A capacidade para fazer uma leitura inteligente dessa comunicação assim como da nossa história pessoal e coletiva, influencia o nosso quotidiano e bem-estar, a nossa forma de estar e contribuir para a sociedade e a forma como antecipamos o futuro - em relação ao qual não queremos estar completamente desprevenidos e impotentes, esmagados pelos acontecimentos, à medida que as novas realidades vão surgindo. Calado (1994) e Gil (2011) a este propósito defendem que “(...) só promovendo a sua alfabetização visual os equipamos com as competências que lhes permitirão viver no mundo em que estão inseridos de uma forma consciente e interveniente”(Calado, 1994; p.18), “decifrando a crescente complexidade sógnica da visualidade do mundo contemporâneo”(Gil, 2011; p.11).

Abordagem metodológica no contexto da prática pedagógica

Este estudo, cuja metodologia se caracterizou pela investigação-ação e observação participante, desenvolveu-se numa escola situada no Norte de Portugal, mais especificamente em Braga, no centro da cidade, paredes meias com a zona histórica da mesma. Desenvolveu-se

unicamente numa turma com 25 alunos, a frequentar o 3.º ano (8-9 anos), enquadrados num modelo tradicional de ensino-aprendizagem. As sessões estabelecidas para as intervenções relacionadas com o projeto investigativo decorreram durante 120 a 180 minutos, uma vez por semana, ao longo de cinco semanas.

A intervenção em sala de aula, com um propósito pedagógico-investigativo, assentou numa metodologia de trabalho de investigação-ação desenvolvida em sintonia com as propostas construtivistas baseadas na teoria defendida por Fosnot, (1999) e segundo o modelo de aula-oficina preconizado por Barca (2004), o que resultou na criação de espaços de trabalho onde as crianças pudessem atuar com autonomia; confrontassem as suas ideias com os outros e aprendessem a gerir os conflitos resultantes das recém-introduzidas dinâmicas de grupo; fossem ouvidos na expressão das suas opiniões e tomadas de posição e criassem conteúdos novos a partir do cruzamento de fontes e conhecimentos prévios. Neste contexto, o papel da professora-investigadora foi lançar os desafios e facultar pistas; questionar para que os alunos se questionem e formulem, por sua iniciativa, novas questões; confrontar com ideias novas e fora da caixa que possam criar disrupções com efeito na visão do mundo; construir materiais, projetos e roteiros em parceria ou orientar para a criação de instrumentos de trabalho e investigação; e, nos diferentes espaços de trabalho, mediar os debates e conflitos que fossem surgindo.

Enquadrado neste quadro conceptual, o estudo procurou dar resposta às questões de investigação: 1) “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e 2) “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”.

Relativamente à questão 1) pretendia-se sobretudo desvelar que tipo de inferências e deduções realizam os alunos quando interpretam fontes iconográficas patrimoniais e se estabelecem relações entre a evidência produzida e os conhecimentos históricos que possuem. Neste sentido, um dos desafios lançados aos alunos foi o de fazerem suposições fundamentadas sobre o conteúdo de um azulejo em falta num painel de azulejos não geométrico. Outro foi o de ordenarem uma sequência de painéis que narravam a história de vida de uma personagem de época e, a partir dessa ordenação, construir uma narrativa baseada nos conteúdos observados. Previamente ao desafio da construção narrativa, desenvolveu-se um exercício de leitura de imagens, com atenção às informações que podem ser recolhidas quando a visão é descentrada do todo e se foca nas partes. A desconstrução da imagem permitiu desconstruir ideias erradas vinculadas pela “primeira vista”.

A questão 2), de natureza diferente, debruçou-se sobre a consciência patrimonial no pensamento dos alunos desta turma e procurou averiguar a possibilidade de desenvolver ou despertar essa consciência, com sucesso, nesta fase de escolaridade, confrontando as crianças com questões sobre preservação do património. Essas questões surgiram no início e no final do projeto, com o intuito de avaliar o impacto do estudo, como preconizava a questão base de investigação. A questão introdutória surgiu em forma de dilema, contextualizado por uma narrativa ficcional, criada pelo professor-investigador. A partir da situação problemática narrada, os alunos foram confrontados com a seguinte situação: *“Na discussão do casal sobre recuperar ou não os azulejos, a Dona Isménia não teve dúvidas sobre o que teria que fazer. Já o Sr. Godofredo achou um exagero e avançou a solução de pintar as paredes, o que seria mais rápido e possivelmente até mais económico. Se fosses o(a) filho(a) do casal e te chamassem a participar na discussão, o que dirias? Apresenta os teus melhores argumentos!”*. Na última fase da investigação a questão surgiu sob a forma de um referendo de iniciativa institucional e os alunos foram chamados a exercitar a sua cidadania respondendo à questão levantada pelo executivo camarário da sua cidade: *“Imaginem que entrávamos numa máquina do tempo e recuávamos até ao ano de 2006. O Presidente da Câmara Municipal de Braga tinha uma decisão a tomar mas primeiro queria ouvir os seus cidadãos. Realizou então um referendo. A pergunta era: Deve a Câmara Municipal recuperar os painéis de azulejo do Convento do Pópulo e da Igreja de São Victor? Argumenta.”*

Assim, no sentido de responder a todas estas questões e enquadrado na matriz conceptual de ensino-aprendizagem suprarreferida, foi traçado o seguinte desenho de investigação/intervenção:

	Objetivos	Instrumentos	Atividades
1ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para o tema - Fazer o levantamento das conceções prévias e da existência de uma consciência patrimonial 	<p>a) Guião de Atividade <i>(Conceções prévias + Questão de opinião)</i></p> <p>b) Debate <i>(Argumentação/ Tomada de posição)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos preencheram um “Guião de Atividade”, com desafios (p.ex: reconstruir um painel de azulejos - peças), questões diretas e uma questão dilemática relacionada com a recuperação/restauro (ou não) de painéis de azulejos seculares. - Os alunos foram de novo confrontados com o dilema referido anteriormente, mas num debate em grupo-turma pelo que tiveram oportunidade de confrontar as suas opiniões e tomar uma posição que resultou numa maioria de vontades.

<p>2ª Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir conceitos - Aproximar o aluno ao exercício de leitura da imagem e da liberdade de realizar inferências sem medo do erro. -Fazer o levantamento dessas leituras 	<p>c) Guião de perguntas/Registo das respostas</p> <p>d) Texto narrativo/descritivo <i>(elaborado pelos alunos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaram-se conceitos como património/herança e bens comuns (materiais e imateriais) e discutiram-se razões para preservar, a propósito da narrativa do “Guião de Atividade” e das tomadas de posição face ao dilema do 1º momento. - Debateram-se causas para a degradação dos painéis, fontes para o restauro (livros, fotografias, memória, jornais) e conceitos como hipótese/teoria. - Foram analisados iconograficamente alguns painéis de azulejos. Os alunos foram desafiados a escrever uma narrativa com base numa sequência de painéis de azulejos.
<p>3ª Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um contacto próximo e desenvolver um olhar investigativo sobre o património azulejar de Braga - Promover o desenvolvimento da capacidade de deduzir e inferir 	<p>e) Guião de Visita de Estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos tomaram conhecimento de uma das designações atribuída à sua cidade (“cidade do barroco”) e deduziram, a partir de fontes escritas, os motivos dessa nomeação. - Foram convidados a escolher um dos monumento do património azulejar de Braga para se tornarem dele “embaixadores” - Organizam uma visita de estudo (pesquisa, definição do itinerário, criação de perguntas e desafios para o “Guião de Visita”) e realizam a visita de estudo, durante a qual preencheram o “Guião de Visita”.
<p>4ª Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências de trabalho colaborativo - Aproximar emocionalmente o aluno ao objeto de estudo 	<p>f) Oficina de Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com a colaboração e orientação de um parceiro institucional – Câmara Municipal de Braga/Gabinete de Arqueologia – os alunos, na sala de aula, projetaram e executaram painéis de azulejos, em pequenos grupos.
<p>5ª Etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir a importância atribuída ao azulejo no património local - Avaliar o impacto deste estudo nessa atribuição 	<p>g) Ficha Metacognitiva</p> <p>h) Referendo informal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos preencheram fichas metacognitivas e de autoavaliação e foram desafiados a participar num referendo individual, anónimo e hipotético sobre conservação de dois monumentos, ambos alvo da visita de estudo.

Tabela 1 – Síntese do projeto implementado (momentos, instrumentos e atividades).

Relativamente à 3ª etapa, uma nota apenas para salientar que, tratando-se de uma visita de estudo que incluiu um roteiro por vários monumentos – 2 capelas, 2 igrejas, 1 palácio e um convento – foi necessário preparar a visita com a devida antecipação: reconhecimento e estudo dos locais e dos percursos possíveis, consulta dos horários e das condições de acesso e envio de ofícios a solicitar a autorização da visita, uma vez que alguns destes monumentos encontram-se normalmente

encerrados ao público em geral (o caso das capelas e do convento), ou exigem uma autorização para visitas escolares (o caso de uma das igrejas).

Resultados provisórios e considerações finais

Uma das reflexões produzidas ao longo do estudo poderá ser útil para consciencializar os docentes para o facto de alguns conteúdos pedagógicos e competências poderem ser erroneamente dadas como adquiridas, mesmo que de forma inconsciente, redundando em situações de vazio de conhecimento. Braga é a capital do distrito minhoto que, a par deste título, ostenta ainda, orgulhosa, o de “Capital do Barroco”; “Capital da Juventude” assim como a designação secular de “Cidade dos Arcebispos” ou “Roma Portuguesa”, também neste contexto do religioso. Tem ainda um bem preservado património romano e medieval e todos os anos os agentes locais e os cidadãos envolvem-se num evento de projeção nacional conhecido como “Braga Romana”. Do ponto de vista identitário, portanto, não faltam argumentos aos habitantes da cidade. Seria por isso de imaginar que crianças com 8/9 anos, cujos espaços de interação principais – habitacional, educativo e lúdico - se inserem num contexto como o que acabamos de descrever, fossem dotadas de um sentido identitário forte e de uma conhecimento mínimo de referências patrimoniais e históricas onde pudessem alicerçar essa matriz identitária. No entanto – e foi essa uma das principais motivação para abrir um foco sobre as questões relacionadas com o património – uma boa maioria dos alunos observados no contexto deste estudo desconhecia os principais ícones do património edificado da cidade de Braga, como a Sé de Braga, por exemplo, ainda que soubessem identificar, quase em uníssono, todos os MacDonald’s existentes na cidade. O contacto frequente com esta realidade urbana moderna e a ausência de contacto próximo ou experiência emocional com a outra, ainda que dela tenham ouvido falar, estabelece, pelo menos nesta situação, quais os conteúdos apropriados pelos alunos. É por isso importante salientar que património histórico local pode trazer para o ensino uma janela de abertura através da qual os alunos, desde idades precoces, possam olhar criticamente, debater e compreender o mundo social, económico e político onde se inserem, interagem e do qual são herdeiros, para que possam atuar sobre ele como agentes de mudança. E operar sobre a realidade, ou mesmo sobre novas realidades que a contemporaneidade tende a produzir a um ritmo desconcertante, e fazê-lo com capacidade transformadora e não apenas reprodutora ou reativa, exige a compreensão da sua globalidade: não só das partes que a constituem isoladamente, mas da forma como essas partes se interrelacionam e os pontos de articulação entre elas. As ferramentas mentais para a desconstrução e reconstrução das realidades individuais e coletivas e para a resolução dos problemas que as

atingem, dos mais comezinhos e rotineiros aos mais superlativos, exigem que a escola seja capaz de proporcionar aprendizagens significativas por meio de pontes que permitam articular saberes académicos entre eles e entre eles e os conhecimentos apriorísticos, para uma transformação desejada, progressiva e qualitativa do saber fazer, do saber ser e do saber estar.

Este tipo de estudo permite ainda e não só reforçar a possibilidade de combinar ação pedagógica com investigação realizada pelo professor titular da turma, no 1º Ciclo do Ensino Básico; como também um debruçar exploratório sobre uma tipologia de fonte patrimonial que sendo comum a quase todo o território nacional e estando fisicamente acessível a todos, pode constituir-se, neste sentido, como um instrumento de trabalho democrático que traz à luz pontos do currículo cada vez mais negligenciados nas diretrizes curriculares portuguesas e, paradoxalmente, mais urgentes de trabalhar, pela complexidade da realidade, tais como a literacia visual; a história, a identidade e a cidadania consciente e ativa; as expressões e o pensamento (em todas as suas formas); e o trabalho colaborativo (aluno-aluno, aluno-professor, escola-outros organismos da sociedade).

Conclusões mais apoiadas exigiam a integração, no estudo, de um maior número de turmas do mesmo ano de escolaridade, para descartar eventuais desvios nas conclusões relacionados com a prática docente e/ou uma análise mais alargada no tempo, por exemplo, focada num projeto pedagógico transdisciplinar de carácter trimestral, permitiria perceber eventuais mudanças conceptuais nos alunos. Ninguém melhor do que o professor titular da turma para empreender um estudo com a consistência necessária de dados que permitem retirar conclusões capazes de produzir novos conhecimentos ou comprovar teorias, na prática e em contexto.

Referências Bibliográficas

- Barca, I. (Org.). (2004). *Aula Oficia: Do projeto à Avaliação*. In Barca, I. Para uma Educação Histórica de qualidade. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- 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.S. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Calado, R. (1986). *5 centuries of the tile in Portugal : 5 séculos do azulejo em Portugal*. Lisboa: Dir. dos Serviços de Filatelia, Correios e Telecomunicações de Portugal
- Cooper, H. (2012). *History 5-11. A Guide for teachers*. London: Routledge.
- Duarte, A. (1994). *Educação Patrimonial*. Lisboa: Texto Editora.
- Fosnot, C.T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: I. Piaget Editora.
- Gil, I.C (2011). *Literacia Visual. Estudo sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Solé, M. G. S. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Estudos do Meio Social, apresentada à Universidade do Minho.
- Pereira, J.C (1995). *As Coleções do Museu Nacional do Azulejo*, Lisboa. Londres: Zwemmer.

Webgrafia

LBSE (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro*. Diário da República <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

ME - Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico. http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf



Proposta didática de valorização do património histórico/ industrial de São João da Madeira

Paula Cristina de Oliveira Brandão

Proposta didática de valorização do património histórico/ industrial de São João da Madeira

Paula Cristina de Oliveira Brandão

(FLUP/ ME)

Resumo

O presente estudo de caso consiste na realização de uma visita de estudo, com alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola Secundária Serafim Leite, aos Circuitos pelo Património Industrial de São João da Madeira, mais concretamente, aos parceiros Viarco e Evereste.

Entende-se que é função da Escola procurar fomentar a integração de saberes, assim como, proporcionar o conhecimento da História Local, do Património Histórico e do Património Industrial à sua comunidade educativa.

Palavras-chave: História Local; Património Industrial; Educação Histórica e Visita de Estudo.

Teaching proposal on valuation of historical heritage / industrial são João da madeira

Paula Cristina de Oliveira Brandão

(FLUP/ ME)

Abstract

This case study consists on a field trip with students of the 9th grade of Escola Secundária Serafim Leite, to the Circuits of the Industrial Heritage in S. João de Madeira, specifically to the partners Viarco and Evereste.

The role of the School is to encourage the integration of knowledge and also provide the conditions to know the Local History of Historical and Industrial Heritage to its educational community.

Keywords: Local History; Industrial heritage; History Education and Study Visit.

Introdução

A História Local e a sua importância para a Comunidade Educativa apresentam-se como a temática central deste estudo, no qual a valorização do Património Histórico e Industrial ocupa uma posição de relevo.

É importante referir que este estudo pretende contribuir para uma Escola, na qual a aprendizagem será mais facilitada, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, o aperfeiçoamento do espírito crítico, da valorização da História Local e do Património Histórico.

A História Local é uma estratégia de ensino que permite introduzir conteúdos, levando o aluno a compreender a história da sua localidade, desenvolvendo nele um sentimento de pertença. Esta, como método de abordagem histórica, consiste em mostrar as particularidades do lugar, bem como os pontos de concordância com a realidade de outros lugares.

O uso da História Local, no ensino da História, segundo Schmidt e Cainelli (2004:112), pode ser usado como estratégia de aprendizagem. A estratégia pedagógica do ensino da História é vista como “elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber histórico escolar”. A História Local “contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos, na possibilidade de ver mais um eixo histórico, e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (Schmidt; Cainelli, 2004:113).

Neste sentido, é importante para o aluno relacionar as problemáticas que são recorrentes na sua localidade e comparáveis com outras localidades para daí compreender as relações interpessoais nos diversos tempos e espaços históricos.

O Património é entendido como a integração de bens materiais e de traços imateriais considerados definidores da História, da Memória e da Identidade de um determinado grupo sociocultural e integrante da cultura desse mesmo grupo, pode-se compreender a importância que a classificação, a proteção e a conservação dos bens culturais têm assumido na vida social contemporânea.

Nas últimas décadas, verificou-se um interesse crescente pelo Património Histórico e respetiva preservação, como herança dos nossos antepassados, tanto do ponto de vista histórico,

como económico, cultural e social. Para além de atual, tem suscitado o interesse de diferentes agentes da sociedade na procura de respostas para os problemas da sociedade contemporânea.

No processo de ensino aprendizagem, as visitas de estudo surgem como estratégias indispensáveis na integração de saberes. Estas são fundamentais, como recurso didático, na medida em que rentabilizam o processo de ensino-aprendizagem perante alunos e professores.

A visita de estudo também surge como uma oportunidade de se incrementar e desenvolver nos alunos valores e atitudes de cidadania, assim como, o aprofundamento das relações interpessoais entre os intervenientes. O desenvolvimento de valores e atitudes de sociabilidade, cooperação, respeito e preservação do Património Histórico, cultural e natural e o treino da capacidade de observação, pesquisa e análise, permitem o surgimento de um sentido de responsabilidade fundamental nos dias de hoje, assim como a convivência entre os alunos e o mundo circundante à escola.

Neste sentido, o presente trabalho pretende dar a conhecer a realização de uma visita de estudo aos Circuitos pelo Património Industrial, mais precisamente à Viarco e à Evereste, no âmbito da disciplina de História, na Escola Secundária Serafim Leite, no concelho de São João da Madeira.

Assim, para responder aos objetivos pretendidos foram definidas as seguintes questões de partida:

- Existe uma valorização do Património Histórico/Industrial por parte da Escola?
- Os alunos conhecem o Património Local/Património Industrial da realidade onde vivem?
- As entidades municipais divulgam junto das escolas o Património Local?

Circuitos pelo Património Industrial

Consciente da sua realidade, a Câmara Municipal de São João da Madeira decidiu liderar um processo de planeamento estratégico do desenvolvimento económico local ao gerar e promover estratégias e planos de ação que permitam manter e reforçar a competitividade da economia local. Desta forma, envolveu atores do sector privado, do sector público e da sociedade com o objetivo de realizar um esforço comum de reflexão e de decisão orientado para a manutenção e o reforço da competitividade da economia local, condição essencial para uma prosperidade sustentável para a cidade e de uma vida com mais qualidade para os seus habitantes.

Todo o espólio que o concelho alberga, quer relacionado com o sector do calçado e da fundição, quer com os edifícios emblemáticos que acolheram estas oficinas, passa a ser considerado de enorme interesse concelhio.

O Património Industrial, a arqueologia industrial e a indústria viva são pilares fundamentais numa estratégia em que a busca do sucesso se encontra inerente.

Com a organização da oferta turística industrial de São João da Madeira em circuitos, a promoção é feita de uma forma integrada, demonstrando um produto organizado e de fácil compreensão, através de canais de comunicação e distribuição são promovidos a nível nacional e internacional.

Segundo Vanda Cardoso (2012: 43), a criação de Circuitos e/ou Rotas turísticas industriais deve ser preparada de forma a satisfizer determinados princípios e tendo em consideração critérios que lhe concedam um carácter organizativo, atrativo, de fácil visita e de qualidade. Desta forma, a oferta deve estar organizada de modo a provocar a curiosidade do turista ou de quem percorre os circuitos.

A articulação e dinamização de todo o projeto foram suportadas pelo setor público, sobretudo pelo município de São João da Madeira, apoiado por uma equipa de trabalho com a finalidade conjunta de criar os Circuitos pelo Património Industrial.

O Projeto Circuitos pelo Turismo Industrial encontra-se alicerçado em dois pilares fundamentais. Por um lado, o Welcome Center que é responsável pelas visitas às empresas e instituições, fornece as informações de âmbito do Turismo Industrial, recebe e encaminha os grupos, prepara os visitantes para o circuito e facilita o material necessário para a visita. Por outro lado, os circuitos que integram as empresas e instituições onde os visitantes podem escolher o tipo de empresa/instituição que ambiciona visitar e/ou realizar o circuito que mais lhe agrada.

Este projeto é composto por uma bolsa de guias com formação específica, que sabem falar português, espanhol, francês, italiano e alemão. Estes guias facilitam o conhecimento das empresas em laboração e durante 45 minutos dão a conhecer os processos industriais de todos os parceiros.

O Projeto de Turismo Industrial, Circuitos pelo Património Industrial, permite a visita a distintas estruturas relacionadas com o Património Industrial e com a indústria local, desde o dia 23 de Janeiro de 2012.

Ao nível do Património Industrial, é possível visitar o Museu de Chapelaria, a Torre da Oliva e a fábrica de lápis Viarco. Ao nível da Indústria Viva, é possível visitar seis em-presas, nomeadamente a fábrica de lápis Viarco, pelo facto de ainda se encontrar em laboração, a fábrica de calçado de Senhora Helsar, a fábrica de calçado de homem Eve-reste, a fábrica de passamanarias e etiquetas Heliotêxtil, e duas empresas de confeção de chapéus.

Existe, ainda, a oportunidade de visitar duas Instituições relacionadas com calçado, especificamente o Centro de Formação da Indústria de Calçado, onde o visitante pode conhecer a história do calçado e o processo produtivo do calçado numa perspetiva de-formação, e o Centro Tecnológico do Calçado de Portugal, onde se pode e assistir a tes-tes mecânicos e químicos realizados no calçado e seus componentes.

Os locais visitados foram: a Fábrica da Viarco e a Evereste.

A Fábrica de Lápis da Viarco é a única fábrica de lápis do país. A sua fundação aconteceu em 1907, e desde aí, a Viarco permite conhecer em pormenor o processo de produção de uma das mais emblemáticas marcas do Património nacional.

Inicialmente conhecida como Portugália, foi pioneira e bem-sucedida no desenvolvimento e produção de artigos de escrita no país, sendo gravemente afetada pela entrada de Portugal na I Guerra Mundial e pela Grande Depressão dos anos 30.

Atualmente, a Viarco pretende recuperar o edifício que alberga um grande espólio de arqueologia industrial, adaptando-o para receber as visitas solicitadas, construir o Museu do Lápis e realizar diversos ateliês para jovens artistas. Esta é, como já dissemos, a única Fábrica de Lápis em Portugal e provavelmente uma das mais versáteis a nível mundial.

A Evereste foi criada em 1942, por João Fernandes, iniciando a sua produção com dez pares diários. Cresceu e afirmou-se como empresa fabricando e comercializando sapatos de homem de alta qualidade.

A Evereste aposta numa busca constante de informação, inovação e desenvolvimento de um serviço de excelência. A sua produção destina-se ao mercado nacional e internacional. A investigação, criação, produção, comercialização e distribuição de sapatos em pele para homem, utilizando matérias-primas de alta qualidade, com uma forte componente de manufatura, associada ao conceito de moda cuidada e atual são fundamentais.

O sucesso do Turismo Industrial/ Circuitos pelo Património Industrial, em São João da Madeira, tem facilitado a criação de uma Rede Nacional de Turismo Industrial.

Programa de História – conteúdos em foco

Tendo em conta a abrangência dos valores e competências a desenvolver ao longo do Ensino Básico, certamente não será de todo arrojado citar que qualquer tema poderá ser suscetível de pesquisa e debate pela Comunidade Educativa pois pode estabelecer uma ligação com o passado e com o património que o identifica.

As visitas a museus são fundamentais pois afirmam a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos, através da ação dos objetos da cultura material, com elevado significado histórico, e do professor. A realização de atividades relacionadas com o Património Histórico-cultural de uma comunidade pode também favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, muitas vezes capazes de desenvolver nos alunos reflexão pertinentes e que alimentam o seu espírito crítico de modo permanente.

A finalidade básica na realização da visita de estudo ostenta a particularidade de ser pensada para a concretização de uma experiência de ensino, onde as potencialidades didáticas e integradoras desta estratégia são vistas como fundamentais.

Ao tornar a visita de estudo realidade, e com carácter integrador no processo de ensino-aprendizagem, deu-se grande importância a um conjunto de procedimentos, de uma metodologia específica onde se encontram implicados todos os assuntos burocráticos/administrativos, trabalhos de pesquisa, exploração e seleção de estratégias/recursos educativos e uma exigente preparação em termos científicos foram fundamentais.

Na Organização Curricular e Programas, as visitas de estudo são consideradas importantes pois embora não seja de desprezar a sua componente lúdica, no caso da História, estas não só possibilitam a articulação dinâmica entre o passado e o presente, como permitem o contacto direto dos alunos com as fontes históricas. No entanto, não é possível garantir a eficácia da visita sem uma preparação prévia e cuidadosa por parte do docente, que deve ter em conta o tema, as tarefas delimitadas, com a ajuda de um roteiro/guião, e os resultados analisados e avaliados de forma proveitosa.

No Programa de História, no que se refere ao 9.º ano de escolaridade, no domínio da seleção de conteúdos concedeu-se especial destaque à História Contemporânea, uma vez que os conteúdos se encontram sistematicamente orientados para a inter-relação passado/ presente/ futuro.

Ao analisar o documento referido constata-se que, relativamente às estratégias sugeridas neste estudo, apenas num conteúdo se faz referência à realização de visitas de estudo. No conteúdo Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança – do Tema I sugerem a realização de visitas de estudo a coleções de museus referentes ao período em estudo.

Apesar das reduzidas sugestões de visitas de estudo, tornou-se importante conciliar o programa de 9.ºano e as potencialidades do concelho, para que surgissem sugestões viáveis em que a valorização do concelho, mais precisamente do Património Histórico e Industrial, fosse uma realidade para os discentes.

Desta forma, e tendo em conta os conteúdos abordados na disciplina de História, mais precisamente o Tema J – Da Grande Guerra à II Guerra Mundial e o Tema K – Do Segundo após-Guerra aos desafios do nosso tempo, verificamos a existência de conteúdos que poderiam ser relevantes para a realização de uma Visita de Estudo.

Relativamente ao Tema J - Da Grande Guerra à II Guerra Mundial, o tema abrange o período que decorre do final dos anos 20 ao fim da 2.ª Guerra Mundial. Desta forma, pretende-se que os alunos compreendam a crise económica e social que abalou os países industrializados, relacionando-a com a emergência ou reforço dos regimes autoritários e com a procura de novas soluções no quadro democrático e que compreendam, por último, a gravidade das consequências sociais da crise económica, traduzidas em elevadíssimos níveis de desemprego e na ruína de muitos agricultores, comerciantes e empresários industriais.

No Tema K – Do Segundo após-Guerra aos desafios do nosso tempo, o tema abrange o período do Segundo após-Guerra aos anos 80. Aqui, pretende-se o estudo das grandes transformações decorrentes da 2.ª Guerra Mundial. Os problemas desta época continuaram, em larga medida, presentes na realidade conhecida pelos alunos, sobretudo através de acontecimentos divulgados pelos meios de comunicação social.

Os temas referidos anteriormente encontram-se relacionados com a realidade dos Circuitos do Património Industrial selecionados. A relevância histórica e emblemática, que desde os inícios do século XX demonstrara um espírito de inovação e concretização da indústria de São João da Madeira,

permitiu o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada, por parte dos alunos, e a compreensão da crise económica e social que abalou os países industrializados, neste período.

Visita de Estudo – Viarco e Evereste

O objetivo essencial da experiência realizada prendeu-se com a realização de uma visita de estudo, que começou a ser preparada no início do ano letivo. Esta visita de estudo permitiu aproveitar todas as potencialidades didáticas e integradoras subjacentes à mesma.

Por conseguinte, o local escolhido para a realização da visita de estudo teve diversos critérios. O primeiro foi a proximidade geográfica, pois assim os alunos não seriam prejudicados no seu percurso escolar, não necessitando, desta forma, de realizar permuta de aulas ou mesmo a perda de aulas por parte de algumas áreas disciplinares.

A inexistência de custos/despesas ao realizar esta visita tornou-se importante, pois desta forma os Encarregados de Educação/Pais não teriam preocupações com as despesas económicas que, muitas vezes, constituem entraves sérios à participação dos discentes neste tipo de atividades.

Outro critério prendeu-se com a importância da valorização do meio envolvente, com o intuito de dar a conhecer à Comunidade Educativa, o património local, histórico e industrial. No entanto, esta visita de estudo foi pensada tendo em conta o tema do presente estudo, que tem como objetivo compreender se a História Local e as suas potencialidades é aproveitada na promoção de atividades escolares.

De referir que o conhecimento prévio das potencialidades e do interesse da Câmara Municipal de São João da Madeira em divulgar o seu património, através do Projeto Educativo Municipal, que se tornou um documento importante para este estudo, foi responsável por esta escolha.

Assim, ficaram definidos os locais a visitar durante a visita de estudo: Circuitos do Património Industrial, com particular incidência na visita à Viarco e à Evereste.

Metodologia

Para se avaliar e analisar o estudo e a aprendizagem desenvolvidos pelos alunos, durante a visita de estudo, procedeu-se à configuração de instrumentos que permitiram proceder a esse estudo numa perspetiva continuada e integrada. Desta forma, estará mais facilitada a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem desenrolado com esta estratégia.

Os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de análise dos mesmos, são diversos, pois têm especificidades que fundamentam formas de análise e avaliação distintas. No entanto, apesar da multiplicidade de instrumentos de análise, todos ocorrem para a finalidade de avaliar o grau de eficiência e êxito da situação de ensino concretizada.

A estruturação dos instrumentos para a recolha de dados baseou-se na premissa fundamental de que seriam capazes de proporcionar e produzir informação essencial para se analisar a experiência de ensino-aprendizagem programada. Dessa forma, era possível refletir e retirar conclusões sobre o desempenho dos alunos e professores durante a visita de estudo.

O “Bloco de Notas”, recurso produzido, foi um roteiro que funcionou como guião, contemplando tarefas para os alunos realizarem durante a visita. Para além do percurso a realizar, este guião tem informações pertinentes sobre as características dos Circuitos pelo Património Industrial visitado, tarefas para os alunos realizarem sobre os conhecimentos adquiridos/desenvolvidos durante a visita e avaliação do comportamento, aprendizagem e da visita.

Assim, serão considerados instrumentos de avaliação e reflexão o “Bloco de Notas” – “Explorando a História Local” – construído para a realização da visita de estudo, mais precisamente, relativo ao ponto “Pensamentos ...”. Este instrumento funcionou como motivação para os alunos no decorrer da atividade e permitiu a recolha de dados avaliativos.

Esta visita de estudo foi considerada importante visto que os alunos demonstraram a sua opinião relativamente à mesma, de forma clara e crítica, e facultaram ao docente o conhecimento da sua importância, no percurso do processo ensino-aprendizagem.

Convém realçar que a opção da análise através de dados absolutos pareceu mais pertinente pelas conclusões facultadas por este tipo de análise.

Análise de Dados

No “Bloco de Notas” mais precisamente em “Pensamentos...”, solicitou-se aos alunos que fossem o mais verdadeiros e claros possível, tendo em conta a importância dos resultados para os quais estes dados iriam contribuir.

Este ponto apresenta questões mais direcionadas para o objeto de estudo, em que se pretende entender: Se os alunos tinham conhecimento dos locais visitados? Se tinham conhecimentos que os locais visitados faziam parte do Património Industrial de São João da Madeira? Se consideram fundamental a divulgação dos Circuitos pelo Património Industrial? Se consideram mais pertinente a realização de visitas de estudo ao meio envolvente da sua Comunidade Educativa, ou a locais que não pertençam ao seu concelho?

Assim, realizaram-se oito questões que considerámos importantes e nas quais os alunos podiam demonstrar o conhecimento, capacidade de reflexão e espírito crítico face ao solicitado.

Ao analisar todos os resultados da primeira questão “Já conhecias os locais que visitaste?”, constata-se que um elevado número de alunos não conhecia os locais (30 alunos), e quatro alunos conheciam. Dos alunos que conheciam os locais, dois tinham-nos visitado com os pais, um conheceu através de pesquisa realizada e um aluno não respondeu, sendo assim, pode-se aferir que não foi a “reboque” da escola que os alunos conheciam os locais visitados.

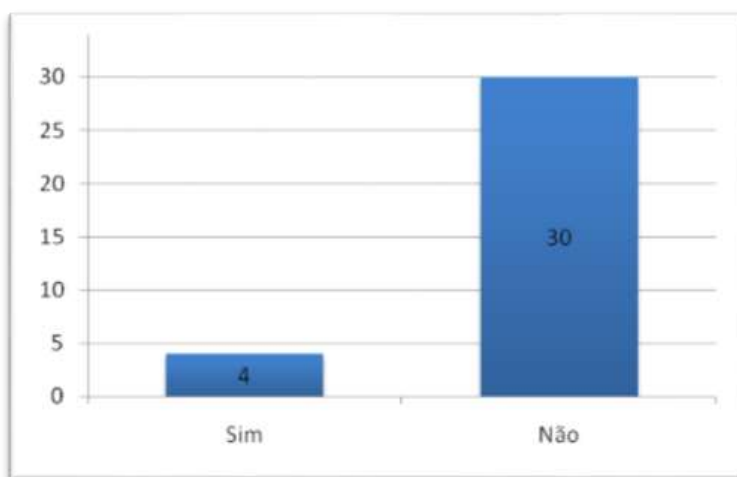


Gráfico 1 – “Já conhecias os locais que visitaste?”

Estes dados também permitem mencionar que, apesar de os alunos serem, na sua maioria, do concelho de São João da Madeira ou concelhos limítrofes, não conhecem o seu Património, mais

especificamente, os Circuitos pelo Património Industrial, apesar de estes mesmos fazerem parte do P.E.M. e parte integrante do P.E.E.

Na segunda questão “Tens conhecimento que os locais que visitaste fazem parte do Património Industrial do concelho?”, os alunos demonstram que existem lacunas em relação ao conhecimento do seu meio envolvente, pois do total de alunos apenas três referem ter conhecimento dos locais e da sua existência como Património Industrial.

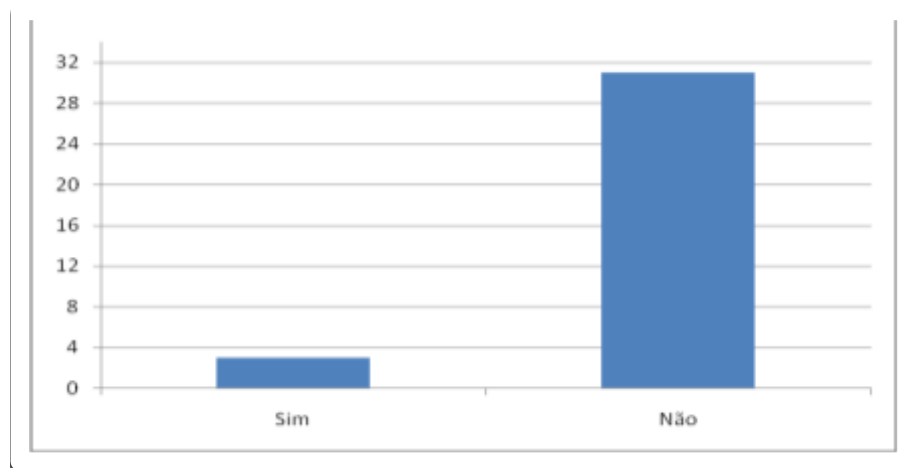


Gráfico 2 – “Tens conhecimento que os locais que visitaste fazem parte do Património Industrial do concelho?”

Pensamos que é pertinente a escola ser transmissora de valores e atitudes de valorização do Património, de conhecimento adquirido pela História Local, da valorização do que nos pertence, para um dia sermos comunidade capaz de transmitir a valorização destes locais mas, como parte integrante de cada um de “nós”.

A questão seguinte vem de encontro à anterior, “Consideras importante a preservação do Património Industrial?”, onde se destaca o valor que os alunos evidenciam pelo Património Industrial, tal facto espelha-se nos resultados obtidos, onde todos os alunos consideraram a importância desse património. Ao questioná-los sobre o “Porquê?”, vinte cinco dos alunos atestam que “É a nossa História”, cinco respondem que “Faz parte da Cultura”, três dos alunos não respondem e um diz ser importante para o “Conhecimento”. Esta situação comprova que as questões de valorização do Património são fundamentais para os alunos, e que apesar de não o conhecerem, consideram fundamental valorizá-lo e preservá-lo de forma a fazer parte integrante da “nossa” história.

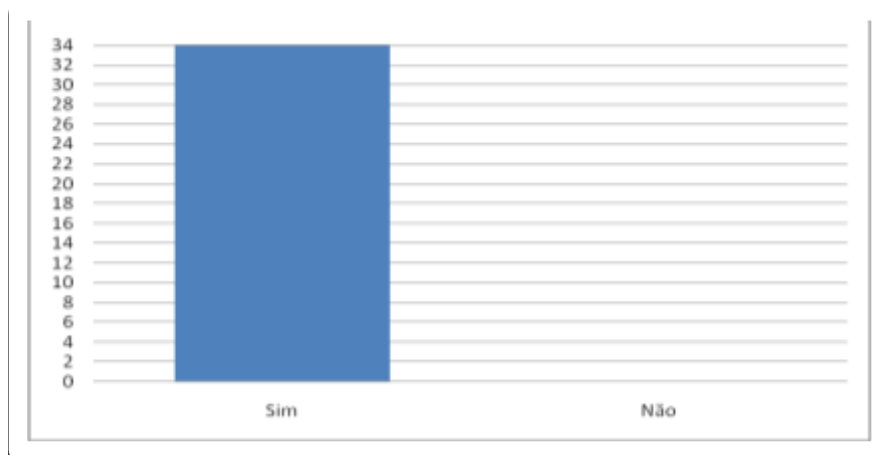


Gráfico 3 – “Consideras importante a preservação do Património Industrial?”

A questão quatro, muito relacionada com a questão dois, refere-se ao objeto de estudo, mais precisamente “Os locais visitados fazem parte dos Circuitos pelo Património Industrial. Tinhas conhecimento?”, onde trinta e dois alunos referem que “Não”, e os restantes que “Sim”.

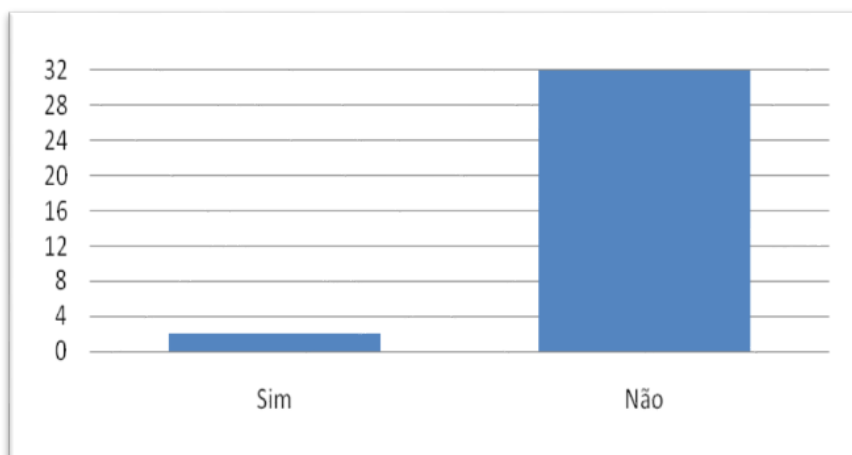


Gráfico 4 – “Os locais visitados fazem parte dos Circuitos pelo Património Industrial. Tinhas conhecimento?”

Assim, concluiu-se que ainda é maior o número de alunos que não conhecia a existência dos Circuitos pelo Património Industrial, apesar de ser um projeto de ampla divulgação, quer através do Boletim Municipal que chega a casa de todos os sanjoanenses, quer através da comunicação social que tem vindo constantemente a valorizar este projeto. Realça-se, ainda, a existência de um outdoor próximo da escola que, aos olhos dos alunos, passa constantemente despercebido.

Na questão “Consideras fundamental a divulgação destes Circuitos pelo Património Industrial pela escola através da realização de visitas de estudo?”, todos os alunos responderam que sim, dando importância ao conhecimento da História Local, do Património Industrial e Histórico. No entanto, também se constata através destes dados que os alunos consideram importante a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas, como exemplo, a visita de estudo, para uma aprendizagem mais eficaz.

Ao interrogar os alunos do “Porquê?”, dezoito mencionam que permitirá “Conhecer melhor o concelho”, onze referem que “Aumenta o conhecimento” e cinco dos alunos não respondem. Salienta-se o interesse que os alunos demonstram em conhecer o que existe no seu concelho e o facto de estes considerarem fundamental adquirir conhecimentos sobre aspetos fundamentais do mesmo. Poderá ser perceptível a utilização de definições que podem ser alvo de perturbação na análise, no entanto, a premissa “Conhecer melhor o concelho” refere-se ao conhecimento do concelho em todos os aspetos, enquanto a premissa “Aumenta o conhecimento” reporta-se à cultura geral de cada indivíduo.

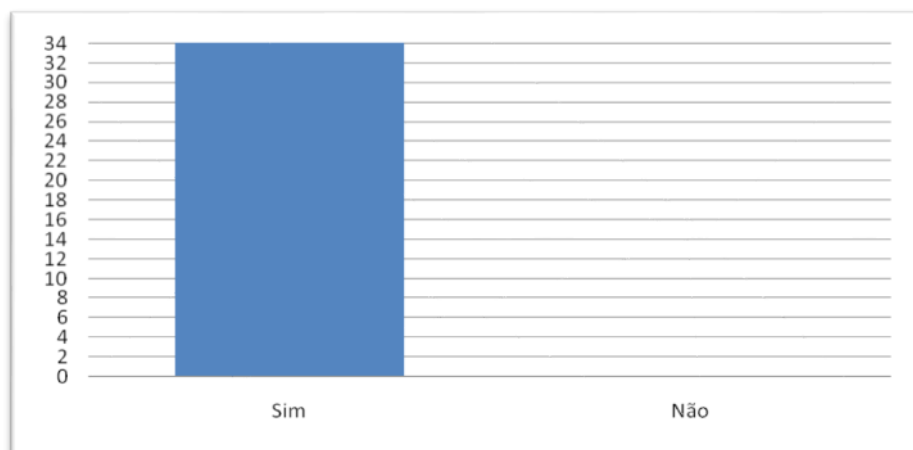


Gráfico 5 – “Consideras fundamental a divulgação destes Circuitos pelo Património Industrial pela escola através da realização de visitas de estudo?”

Outra averiguação constatada remete para a questão “Que outros Circuitos pelo Património Industrial conheces para além destes?”, dois alunos conhecem um dos parceiros dos circuitos mais precisamente o Museu de Chapelaria, enquanto trinta e dois alunos não conhecem nenhum, o que comprova algumas das conclusões retiradas: os alunos não conhecem a sua História, o seu Património.

Quanto a “O que pensas que pode ser feito pelo cidadão comum para a preservação destes espaços?”, comprova-se que vinte e cinco alunos consideram ser importante valorizar, dois visitar os

espaços, preservar e divulgar, respetivamente, um pondera a vigilância e apenas um aluno não responde.

Por fim, quando questionados sobre “Consideras mais útil visitar locais que pertençam ao meio envolvente da tua Comunidade Educativa ou locais que não pertençam ao teu concelho?”, vinte e oito alunos destacam o meio envolvente à Comunidade Educativa, três alunos referem que depende dos locais, dois alunos defendem que as duas opções são viáveis e apenas um aluno não respondeu.

Esta análise dos dados permite tirar conclusões que valorizam a teoria que desde o início deste estudo me conduziu. Assim, conclui-se que existe uma desatenção em relação ao que existe no meio envolvente à Comunidade Educativa, locais que fazem parte do Património Industrial, Património Histórico e História Local e que são apreciados como relevantes para a comunidade, daí a necessidade de se preservar e divulgar.

Conclusões

O Património Histórico e Industrial foi um recurso motivador, estimulante da realização deste estudo, permitindo apresentar e retirar conclusões relevantes:

- Ficou evidente o elevado número de atividades da Comunidade Educativa que se realizam fora do eixo concelhio, em especial visitas de estudo.

Ainda não existe um conhecimento do Projeto Circuitos pelo Património Industrial por parte das entidades envolvidas na realização de atividades pedagógicas;

- Grande parte das visitas de estudo realizadas aos Circuitos pelo Património Industrial acontecem com escolas de concelhos limítrofes, e de outros mais distantes.

- A Escola como entidade competente deve ter um papel importante de transmissão de valores e atitudes de valorização do Património;

- Os alunos demonstraram a importância da realização de visitas de estudo locais no seu processo de ensino aprendizagem;

- O ensino concreto motivou os alunos na medida em que lhes mostrou que a realidade é suscetível de ser analisada em diferentes perspetivas, podendo, em muitos casos, contribuir para o cruzamento de saberes disciplinares;

- A maioria dos alunos não conhecia o Património Histórico e Industrial da sua localidade, mas mostraram sensibilidade para a importância da valorização da História Local.

Em suma, pensa-se que esta experiência de ensino/aprendizagem mostrou que a visita de estudo e as estratégias e recursos utilizados, contribuiu para a promoção e desenvolvimento de uma educação integral e integradora, uma vez que conhecer a História Local e, no caso em apreço, o Património Histórico e Industrial, é compreender a realidade e valorizar o que faz parte de “nós”.

Referências Bibliográficas

- Almeida, António. “*Visitas de Estudo: concepções e eficácia de aprendizagem*”, Lisboa: Livros Horizonte, 1998 (Biblioteca do Educando nº137).
- Almeida, Carlos Alberto Ferreira. “*História Local: objectivos, métodos e fontes*”, in *Memoriam*, vol.II, pág.383-396.
- Barca, Isabel. “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses”, *Currículo sem Fronteiras*, v.7, nº1, pp. 115-126, Jan/Jun, 2007.
- Barca, Isabel; MAGALHÃES, Olga. “ O passado e o presente: um estudo no âmbito do projecto de consciência histórica: teoria e práticas”, in *Estudo da História*, nº 5, Lisboa: Associação de Professores de História, 2004.
- Cardoso, Vanda. “*Turismo Industrial: uma abordagem metodológica para o território*”, *Revista Turismo e Desenvolvimento*, nº 1/2012, pp. 37-59.
- Choay, Françoise. “A Alegoria do Património”, *Coleção, Arte e Comunicação*, 2.ª Edição, Lisboa: Edições 70, 2008.
- Dgebs – Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (1991) - Programa de História. Plano de organização do ensino-aprendizagem: Ensino Básico - 3.º Ciclo (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Dosse, François. “*A História Local em migalhas: dos Annales à Nova História*”, São Paulo: Ensaio/Campus; Campinas: Unicamp, 1992.
- Fagundes, José Evangelista. “*A História Local e o seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará – Miriam*”, Natal, Rio de Janeiro, 2006.
- Faria, Maria Helena Mendes Nabais. “ Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente”, *Universidade do Minho, Instituto da Educação*, Setembro, 2011.

García, Rosário Navalon; CÁNOVAS, Elisa Rico. “Diversificación y diferencia-ción de los destinos turísticos tradicionales a partir de la valorización del patrimonio industrial: retos e oportunidades para el *Turismo Industrial* en la Costa Blanca (España), Revista Turismo e Desenvolvimento, nº 1/2012, pp. 121-132.

Igespar. “Jornadas Europeias do Património 2012 – O Futuro da Memória”, 28 a 30 de Setembro, 2012.

Gonçalves, Maria de Almeida. “*História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*”, In MONTEIRO, Ana Maria, et all (org.) “*Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*”, Rio de Janeiro: Mauadx: Faperj, 2007, p.175 – 185.

Ministério da Educação. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação – DEB, 2001.

Ministério da Educação. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - História. Lisboa: Ministério da Educação – DEB, 2001.

Schmidt, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). “*Encontro Perspectivas do Ensino de História*”, 3, 1999. Curitiba. Anais...Curitiba, PR: Aos Quatro Ventos, 2004.



Parte VI

Paisagem e urbanismo



A cartografia portuguesa na representação do espaço na Idade Moderna: sua interpretação por alunos do ensino secundário

Catarina Marinho & Glória Solé

A cartografia portuguesa na representação do espaço na Idade Moderna: sua interpretação por alunos do ensino secundário

Catarina Marinho & Glória Solé

(UMinho)

Resumo

O presente estudo, elaborado em contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa escola urbana do Norte de Portugal, debruça-se sobre a exploração das conceções de alunos do 10^o ano de escolaridade (15-16 anos) sobre a relevância da cartografia na representação do espaço na Idade Moderna e como fonte de conhecimento histórico.

Na sua prossecução, formularam-se as seguintes questões de investigação: “Que tipo de informação os alunos extraem dos mapas que lhes permitam desenvolver o seu conhecimento histórico?”, “Que inferências históricas produzem os alunos interpretando mapas?”, “Que relevância atribuem os alunos à cartografia na construção do conhecimento histórico?” e “Que competências de literacia cartográfica desenvolveram os alunos?”, delineando-se assim o foco desta pesquisa em cognição histórica, versada sobre o Património material, com recurso a representações cartográficas.

Pretendeu-se indagar, o modo como alunos do 10^o ano de escolaridade na disciplina de História A, integram as fontes cartográficas na construção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo que se promoveu o desenvolvimento de competências de literacia cartográfica e potenciou a apreciação da significância histórica atribuída. O estudo envolveu uma amostra de 28 alunos. No campo dos resultados apurou-se que um número significativo de alunos foi desenvolvendo ao longo das aulas competências de literacia cartográfica, sendo as inferências produzidas reveladoras da produção de conhecimento histórico, das suas ideias substantivas e, por conseguinte, evidência da atribuição de significância histórica às fontes cartográficas, a vários níveis de progressão.

Como implicações no âmbito do ensino da História, sugere-se a adoção desta tipologia de fonte no ensino-aprendizagem de História, uma vez que contribui para a promoção de competências de literacia visual em geral e cartográfica em particular. Promove ainda a construção de pensamento eminentemente histórico, como meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História e de áreas como Geografia, surgindo como instrumento didático e/ou tema transversal potenciador de um ensino interdisciplinar e abrangente, e de uma consciência histórica, geográfica e cívica emergente.

Palavras-chave: Literacia Cartográfica; Educação Cartográfica; Literacia visual; Competências interpretativas;

Abstract

The present study was developed in one context of supervised pedagogical intervention, in an urban school in northern Portugal. It focuses on the exploration of the conceptions of students in 10th grade (15-16 years) about the relevance of cartography in the representation of space in the Modern Age and as a source of historical knowledge.

In its prosecution was formulated the following research questions: "What kind of information students draw from maps that allow them to develop their historical knowledge?", "What historical inferences produce students interpreting maps?", "What relevance attribute the students to cartography in the construction of historical knowledge? "and" What cartographic literacy skills developed students? ". These questions were the focus of this research in historical cognition, versed on the material patrimony, using cartographic representations.

Our intention was to show how students from 10th grade, in the discipline of History, integrate the cartographic sources in the construction of historical knowledge and at the same time promoting the development of cartographic literacy and potentiating the appreciation of the historical significance assigned. The study involved a sample of 28 students. In the field of the results it was found that a significant number of students has developed during the lessons cartographic literacy skills, and the inferences produced revealing the historical knowledge production, its substantive ideas and therefore evidence of the assignment of historical significance the cartographic sources at various levels of progression.

As implications under history teaching, it is suggested the adoption of this source type in the teaching-learning process in History, as it helps to promote visual literacy skills in general and in particular cartographic. It also promotes the construction of eminently historical thinking as a means of meaningful learning of History and areas such as Geography content, emerging as a teaching tool and / or enhancing cross-cutting theme of an interdisciplinary and comprehensive education, and a historical, geographic and civic awareness emerging.

KEYWORDS: Cartographic Literacy; Cartographic Education; Visual literacy; Interpretive skills;

A cartografia portuguesa na representação do espaço na Idade Moderna

A abordagem da Cartografia no contexto de ensino-aprendizagem da disciplina de História em geral, e da cartografia portuguesa na representação do espaço da Idade Moderna em particular, acarreta a necessidade de se analisar o seu surgimento e desenvolvimento ao longo dos tempos.

Efetivamente, esta tem vindo a sofrer inúmeras alterações desde a sua aparição até aos dias de hoje. Podemos dizer que os primeiros registos cartográficos de que há memória são anteriores à escrita e que a sua utilidade é incontestável. As evidências de mapas produzidos pelas civilizações mais antigas demonstram que os povos desse tempo já eram capazes de realizar descrições do espaço conhecido, sendo reconhecedores da importância de possuir representações das ditas áreas geográficas (Koeman, 1993, p.5).

Não importa o quanto voltemos no tempo, é possível constatar que sempre existiram pessoas capazes de, a partir da memória, reproduzir com razoável eficácia características do espaço. Estas podem ser tidas como fruto da imaginação, sendo consideradas “mapas mentais” uma vez que não são baseadas numa perspetiva formalmente organizada e com noções claras de escala e projeção. Apesar disto é inegável o facto de que serviam objetivos práticos inerentes à sua produção.

Considerando que pretendemos aqui explicar a relevância da cartografia portuguesa no período moderno, interessa mencionar que só a partir do período renascentista se procedeu a um desenvolvimento gradual da Cartografia, pois, diga-se de passagem, o homem nunca se preocupou tanto com a representação da Terra como a partir desta altura. É um facto que nesta época se assistiu a uma explosão numérica de representações cartográficas, com os mais variados fins. Para Raisz (1969, p. 23/24) esta está intimamente ligada a três acontecimentos marcantes. O primeiro é a redescoberta da “Geografia” de Ptolomeu, que se traduziu e difundiu por toda a Europa. Se num primeiro momento esta conceção cartográfica foi tida como uma representação credível do mundo, com o avanço dos descobrimentos e a exploração de novas regiões impulsionou-se a produção de representações mais completas e fidedignas. O segundo acontecimento encerra-se na descoberta da imprensa e no desenvolvimento da arte da gravura, que permitiram o aumento da produção de mapas que até então, por serem de elaboração dispendiosas, apenas eram possuídos pelos mais abastados. Em terceiro, os grandes descobrimentos, por possibilitarem a descoberta das reais dimensões do mundo. A estes últimos está associado o desenvolvimento das técnicas de navegação e das embarcações, entre outros.

Considerando o valor das representações cartográficas enquanto fontes de conhecimento geográfico, obra de arte e espelho do contexto sociocultural em que foi produzida, interessa pois fazer a sua exploração enquanto fonte de conhecimento histórico.

Quando se fala de Cartografia importa esclarecer o seu conceito apontando que se trata da “ciência que trata da conceção, produção, difusão e utilização de cartas” (Gaspar, 2004, p.72). Poder-se-á ainda dizer que segundo a Associação Cartográfica Internacional (2003, citada por Dias, 2007), a cartografia é a ciência que cuida da “criação e manipulação de representações do espaço geográfico, visuais ou virtuais, para permitir a exploração, análise, compreensão e comunicação de informação acerca desse espaço” (p. 27).

A Literacia visual e a educação histórica

A representação cartográfica, enquanto imagem apresenta-se como um veículo privilegiado do ato comunicacional. Ela invade o nosso imaginário e molda a forma como concessionamos o mundo. Na atualidade, a consciência de que estamos numa “sociedade da imagem” e de que o seu uso tem inúmeras potencialidades educativas tem promovido a sua utilização no contexto de aprendizagem das diversas ciências. É um dado adquirido que os alunos são confrontados no seu quotidiano com um incontável número de imagens, dentro e fora do contexto escolar. A consciência da sua relevância sociocultural, bem como das suas potencialidades pedagógicas tem despoletado o surgimento de investigações em diversas áreas científicas. Tendo tudo isto em consideração Araújo (2001) salienta que “[s]e as imagens têm a capacidade de cativar a atenção, elas devem constituir os primeiros documentos sobre os quais devem ser exercidas as faculdades de observação e memorização, de sensibilidade e imaginação” (p.43)

Com base nestes pressupostos, interessa mencionar que são vários os estudos produzidos no âmbito da clarificação da relevância da literacia visual e do seu potencial didático nas disciplinas de História e Geografia. Admitindo que é um objeto inteligível é de ressaltar que a imagem detém um enorme poder sobre “a nossa cultura, a nossa mundividência, a nossa interação com a realidade,..., sobre o domínio educativo” (Calado, 1994, p. 12). A percepção de que “uma imagem vale mais do que mil palavras” e de que o desenvolvimento de uma educação para a literacia visual ocorre no meio escolar leva-nos a pensar nos moldes em que tal acontece.

Efetivamente as potencialidades de utilização de uma imagem são muitas. A sua aplicação, num contexto didático, pode cumprir com várias funções. Segundo Diéguez (citado por Araújo, 2001,

p. 44) a imagem pode desempenhar oito funções distintas, dependendo das suas características e intenção implícita na sua utilização. Ela pode desempenhar então uma função motivadora (quando capta a atenção para um tema), vicarial (com o intuito de substituir a realidade), catalisadora (desenvolvimento da expressão verbal, facilitando a análise de determinados conteúdos programáticos), informativa (expõe determinadas temáticas), explicativa (explica um processo ou conteúdo), facilitadora redundante (assume um carácter ilustrativo), estética (função decorativa) ou comprovadora (comprovar uma ideia que já foi expressa).

Sendo cada vez mais presentes nos manuais escolares, são incontestáveis as potencialidades das imagens em contexto educativo. O seu recurso está diretamente relacionado com a função a elas atribuída pelo professor. Se o aluno aprende em grande parte a manipular a imagem no contexto escolar, a verdade é que também o professor tem que aprender a ler, interpretar as imagens para se poder expressar e comunicar através delas (Calado, 1994, p.18).

Como refere Calado (1994, p.12) a imagem tem o poder de convencer e comover. Se o primeiro advém do facto de ser tida como uma prova ou evidência, o segundo prende-se ao valor perceptivo e à sensibilidade implícita na sua interpretação. É por tudo isto que se pode dizer que a literacia visual permite uma interação comunicativa, que está dependente de um processo de alfabetização. Isto é, desenvolvimento de uma alfabetização visual. Segundo Melo (2008) a literacia visual histórica e geográfica pode ser entendida como

“O processo de desenvolvimento de crescente sofisticação de perceções e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, permitindo em alguns casos (fotografia, filmes, cartazes, caricaturas, mapas) que os alunos conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e/ou mesmo, tendências)” (p.13).

Neste ponto é importante referenciar que nem todas as imagens detêm o mesmo nível de complexidade. A sua leitura e interpretação está por isso dependente do desenvolvimento de competências relativas ao seu manuseamento. Segundo Werner (2004, citado por Santos, 2010) existem sete tipos de estratégias que os alunos adaptam quando leem fontes iconográficas: instrumental, narrativa, irónica, editorial, indicativo, oposição e reflexiva.

No que concerne ao emprego de fontes icónicas no processo de ensino/aprendizagem Mérenne-Shoumaker (1999) defende que

“A imagem nunca é uma ilustração. A sua utilização não pode intervir depois da explicação, mas pelo contrário, a imagem deve ser o ponto de partida da análise, com vista não somente ao interesse mas também para levar o aluno a fazer observações pessoais, a emitir hipóteses em função do problema abordado” (citado por Freitas & Pereira, 2010).

Literacia cartográfica e educação histórica

Num momento inicial interessa referir que são várias as finalidades do ensino da História e múltiplos os meios para o atingir. De facto, a partir deste pretende-se que os alunos, através do entendimento do passado percecionem o presente e projetem o futuro, compreendendo e desvendo a sua própria identidade, desenvolvendo competências específicas de carácter cognitivo e transversal, bem como de relacionamento com os outros.

Sendo fundamental no ensino da História a delimitação da espacialidade dos acontecimentos tratados, as representações cartográficas são o melhor meio para a sua compreensão. Qualquer temática que se aborde carece desde cedo de uma localização temporal e espacial. Neste sentido, e numa perspetiva de realce da sua relevância diga-se que “o espaço, tal como se apresenta é um produto histórico. O espaço, como categoria permanente, é o espaço de todos os tempos e o espaço, tal como se nos apresenta, é o espaço do nosso tempo” (Freitas, et al, 2010, p. 123).

Ao estudar a relação do homem com o meio (o modo como ele o ocupa, usa e transforma) a História acaba por se encontrar com outras ciências. É impossível proceder ao ato de localizar sem recorrer à Cartografia e à Geografia. Numa perspetiva de querer esclarecer a ligação entre estas Brito e Poeira (1991) admitem que “[o] espaço é, de facto uma charneira entre o trabalho do historiador e o trabalho do geógrafo, sobre o qual os interesses e os objetivos variam profundamente.” (P. 165)

Apesar de a Cartografia ter uma relação inquestionável com a Geografia, a realidade é que também não pode ser dissociável da História. Tal como já foi esclarecido através da abordagem de alguns aspetos da história da Cartografia e do contexto de produção dos instrumentos cartográficos ao longo dos tempos, o seu uso é imprescindível para atingir objetivos do ensino da História. É neste contexto explicativo que se pretende provar a importância de uma utilização contextualizada das

representações cartográficas nas aulas em questão e ressaltar a importância do desenvolvimento de uma “literacia cartográfica histórica”.

Por considerar que pensar o espaço numa aula desta disciplina não é o mesmo que numa aula de geografia e que os instrumentos cartográficos se podem enquadrar nas fontes primárias ou secundárias, é fundamental que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa da utilização destes recursos/documentos em ambas as disciplinas.

Silva (2004) leva esta relação destas duas ciências mais a sério ao advogar que não se pode aprender História sem o conhecimento cartográfico. Brito e Poeira (1991) provam esta afirmação ao mencionar que “factos existem, absolutamente indissociáveis do espaço: as rotas comerciais, religiosas, culturais ou os países com as suas fronteiras” (p 166).

Não sendo questionada a presença de representações cartográficas nos manuais escolares, pois estes surgem com relativa frequência, interessa compreender os termos em que são utilizados e as suas potencialidades didáticas. Rodrigues (s/data) explora esta questão apontando que elas surgem muitas vezes num contexto de reforço da informação expressa num documento escrito. Com frequência, a análise conjunta de documentos escritos e mapas acaba por levar a que estes últimos desempenhem um papel de ilustração do conhecimento histórico presente no documento escrito. Este tipo de atitude, de pouca valorização da fonte cartográfica, é apontado como uma limitação às “possibilidades que tal material propicia na dinamização da produção do conhecimento histórico do aluno, como agente da construção do saber” (p. 9).

Considerando que as potencialidades didáticas são inúmeras, importa clarificar o seu contributo para o ensino da História. Segundo Raisz (1969), enquanto fontes primárias, os mapas “não mostram apenas as condições geográficas do passado mas, por seu estilo e composição, revelam o espírito da sua época” (p.328). Neste sentido Rodrigues (s/data) menciona também a importância destes para “perceber e sentir os gostos de uma época” (p. 8), para compreender as formas de ocupação espacial de dado território, para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Como menciona Melo et al (2010) o recurso a fontes iconográficas nas aulas de história potenciam o desenvolvimento de uma literacia visual histórica, e as representações cartográficas integram-se neste vasto grupo das fontes icónicas. Neste sentido, a análise de representações cartográficas, enquanto fontes primárias, não só promove no aluno uma empatia histórica, como também a apreensão de “uma linguagem artística como expressão do conhecimento histórico

apreendido” (Melo et al, 2010, p. 3). Ao ser reconhecido pelo aluno como uma evidência, o mapa possibilita um diálogo com o passado e uma atribuição de significância aos acontecimentos passados.

Enquanto fontes secundárias, os mapas desempenham ainda um papel de real importância na compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina. É de ressaltar que a partir da observação de alguns manuais escolares é possível indagar a existência de mapas temáticos de grande valor informativo, capazes de promover a compreensão da expressão de diferentes fenômenos em tempos e espaços variáveis.

Neste ponto é de destacar a utilidade destes instrumentos cartográficos enquanto formas de representação do tempo. Segundo Freitas et al (2010, p.90) os “ mapas com acontecimentos ou fenômenos temporais” são um instrumento de representação que podem adquirir um caráter sincrónico (em que os acontecimentos ou fenômenos acontecem ao mesmo tempo, em vários locais) ou diacrónicos (em que a representação visa a exposição de acontecimentos ocorridos num local em tempos diferentes).

Do ponto de vista de Fabregat e Fabregat (1991) o ensino da História tem que contemplar exercícios de índole geográfica, que permitam aos alunos compreender as implicações espaciais de determinados acontecimentos, adquirindo conhecimentos históricos. Neste sentido, menciona ainda que “temos que ensinar os nossos alunos a elaborar mapas elementares que completem atividades e exercícios que realizam dentro dos guiões conceptuais” (Fabregat & Fabregat, 1991, p.46).

Efetivamente, a forma como as questões espaciais são abordadas em contexto de sala de aula e os exercícios implementados estão dependentes do modo como o professor os encara e da relevância que lhes atribui. O desenvolvimento de competências de literacia cartográfica estão completamente dependentes da forma como este tipo de fontes são abordadas e da tipologia de exercícios que incorporam. Nesta linha de pensamento podemos referir que Ashby (2001) considera que

“O professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidencia. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam de ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos a cerca do passado e que não tinham intenção de revelar” (p. 42).

Não tendo o intento de aqui promover o primado das fontes iconográficas sobre as escritas, pretende-se com tudo isto ressaltar a necessidade de explorar as potencialidades didático-pedagógicas dos instrumentos cartográficos nas aulas de História. Como refere Marc Bloch (citado por Rodrigues, s/data) é importante que se explore outro tipo de fontes que não apenas as escritas. Isto é, as materiais, iconográficas e orais, que propiciem um renovar do interesse dos alunos pela História.

Considerando que a aquisição de uma literacia cartográfica envolve um processo de aprendizagem que se prolonga no tempo e que por norma acompanha todo o percurso escolar dos alunos, é relevante mencionar a existência de algumas etapas deste processo de alfabetização.

É sabido que a Cartografia contempla técnicas de tratamento e apropriação de informação que lhe confere uma identidade própria. Ela contempla uma observação, leitura e interpretação do espaço e das relações sócio espaciais. Ao seu ensino encontra-se inerente o desenvolvimento de códigos linguísticos e o desenvolvimento de uma “linguagem verbal, icónica e cartográfica”.

Neste ponto, é relevante mencionar que “há distinção entre ler um mapa (normalmente para extrair informação, sendo as características do mapa identificadas), analisar um mapa (envolve processar a informação contida no mapa para a usar) e interpretar o mapa (vai além do que está incluído no mapa já que se aplicam conhecimentos previamente adquiridos para resolver problemas e tomar decisões) ” (Freitas & Pereira, 2010).

Da teoria à praxis: o desenvolvimento do projeto

Com o intuito de esclarecer os contornos em que foi implementado o estudo aqui apresentado, é revelante mencionar alguns dos procedimentos que estão na sua origem e que regeram a sua implementação. É notório o seu caráter essencialmente qualitativo, com contornos de investigação-ação. Como defende Bell, (2004) esta modalidade de abordagem é a mais indicada para o professor investigador que, no decorrer da sua prática profissional, pretende identificar um problema, “investiga-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação” (p. 22). Veja-se o seguinte desenho explicativo:



Figura 1 – Desenho metodológico da experiência investigativa.

Fonte: Elaboração própria, em Janeiro de 2015.

Desde o início da sua concessão, os instrumentos produzidos no âmbito do projeto foram pensados tendo em vista uma perspetiva de ensino construtivista. À luz desta perspetiva a aquisição de competências do domínio da literacia cartográfica enquadra-se dentro das aprendizagens procedimentais. Esta é tida como o “conjunto de ações ordenadas com vista à observação de um fim, como desenhar ou ler um mapa” (Zabala, 1997, p. 166).

Tendo em consideração que o desenvolvimento de aptidões ao nível da literacia cartográfica não é um processo rápido, mas que envolve antes a necessidade de treino no manuseamento dos diferentes instrumentos, com diferentes graus de dificuldade, as atividades realizadas tentaram atender à necessidade de compreender as Skills dos alunos no domínio da Cartografia e melhorá-las. Ainda a este respeito Zabala (1997) menciona que “a aprendizagem de ações exige a sua realização, a realização de ações e de sequências de ações, em contextos significativos e funcionais” (p. 37).

A intervenção pedagógica supervisionada, realizada na área disciplinar de História, passou pela lecionação de algumas aulas da disciplina de História A numa turma do 10º ano de escolaridade. Esta é composta por 28 alunos, sendo que 10 são do género masculino e 18 do género feminino. A média de idades destes é de 15, 3 anos, tendo os discentes idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

Tendo em consideração que o projeto de intervenção pretendia valorizar o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de instrumentos cartográficos, ao longo das aulas

leccionadas foram promovidas várias atividades neste âmbito. Numa tentativa de sintetizar o desenho do estudo poder-se-á dizer que foi aplicado um inquérito/ficha de conhecimentos pré-vios, seguida de um conjunto variado de fichas de trabalho e, por fim, uma ficha de metacognição.

A ficha de trabalho em análise foi implementada com o intuito de promover o desenvolvimento das competências de literacia cartográfica dos alunos e compreender a significância histórica que estes atribuem às representações cartográficas. Efetivamente, procedeu-se à realização de exercícios de leitura e interpretação dos seguintes pormenores do Atlas Miller, de Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel:



Figura 2 - Carta da Índia, Atlas Miller²⁴



Figura 3 - Carta do Brasil, Atlas Miller²⁵

As cartas foram analisadas separadamente, sendo que as questões colocadas perante cada uma são similares. Inicialmente foi realizada uma questão fechada, que tinha como intuito avaliar se o aluno sabia o que está representado na figura, se identifica o espaço geográfico a que se reporta. Posteriormente, foi pedido que fizesse algumas inferências a partir da sua análise. A última questão subdivide-se em dois momentos, sendo que num primeiro foi pedido aos alunos que explicitassem a importância do documento para quem o produziu (questões 1.3 A e 2.3 A) e num segundo que mencionassem a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi produzido e usado (questões 1.3 B e 2.3 B). Esta última questão vai analisar a significância histórica que o aluno atribui à fonte cartográfica.

²⁴ <http://expositions.bnf.fr/marine/albums/visite/index.htm>

²⁵ <http://expositions.bnf.fr/marine/albums/visite/index.htm>

As conceções cartográficas dos alunos: discussão em torno de alguns resultados

Antes de iniciar a presente discussão em torno dos resultados obtidos interessa mencionar que estes são reveladores do contacto que os alunos têm tido ao longo do seu percurso escolar, com a Cartografia de época.

Tanto na questão 1.1 como na questão 2.1 foi colocada a questão “*O que achas que representa a figura?*”. A partir da análise das respostas obtidas pretendia-se perceber as competências dos discentes ao nível do reconhecimento da fonte apresentada e do espaço geográfico representado.

No caso da análise da Carta da Índia destacou-se a observação de uma variância de designação do documento como sendo um mapa, atlas ou carta. Verificou-se ainda que 13 alunos não foram capazes de reconhecer a área geográfica representada, bem como a consideração de que o documento detinha “excesso de informação”.

No caso da Carta do Brasil verificou-se que 19 discentes foram capazes de, de algum modo, referenciar, a tipologia do documento apresentado. Observou-se ainda que 22 alunos foram capazes de reconhecer a área geográfica em causa, bem como o facto de que três alunos recorreram a conhecimentos prévios para responder à questão. Note-se que foi enunciado por estes que o documento representa “os produtos do Brasil”, as “Américas de Portugal” ou “Escravos e produtos provenientes do Brasil”.

A análise desta questão permitiu-nos depreender que os discentes detêm o hábito de realizar análises a partir da exploração de mapas temáticos atuais, com uma representação do espaço geográfico muito específica. Quando confrontados com a necessidade de explorar cartografia de época revelam algumas dificuldades da identificação do espaço geográfico, por este não se apresentar com uma delimitação clara e de maior rigor científico.

As questões 1.2 e 2.2 “*Identifica os principais elementos da figura.*” tinham como intuito que os alunos produzissem inferências acerca do território, a partir da informação expressa nas cartas. Neste ponto, é relevante mencionar que as inferências históricas dos alunos foram categorizadas seguindo o seu grau de sofisticação. Estes entenderam as fontes como provedoras de informação, inferindo a partir delas conhecimentos sobre o passado, contudo denotou-se a existência de uma heterogeneidade de respostas, resultado da falta de hábito de contacto com esta tipologia de atividade.

No caso da questão 1.2 constatou-se a existência de apenas três respostas consideradas «Inferências vagas». Com estas denota-se a ausência de esforço em interpretar o documento. Os alunos cujas respostas se integram nesta categoria limitaram-se a identificar elementos de interpretação dos mapas, desconexamente. Fugindo ao objetivo da questão, não apresentaram inferências tiradas a partir da análise do mapa.

Inclusas nas «Inferências aproximadas» foram duas respostas que, não estando de todo corretas, revelam que os alunos detêm conhecimentos prévios acerca da temática. As explicações fornecidas são focadas nestes e não na análise da fonte icónica. Outras dezasseis respostas ficaram inseridas nas «Inferências descritivas». Nelas os alunos limitaram-se a descrever as características visualmente perceptíveis. A carta é lida de forma linear, pois não se denota a ocorrência de cruzar conhecimentos ou produção de inferências mais sofisticadas. Consideradas «Inferências válidas», duas respostas foram consideradas um pouco mais elaboradas. Nelas já se denota a existência de uma leitura e interpretação da carta. Assiste-se à produção de inferências históricas e geográficas por parte do aluno. Ainda nesta questão destacaram-se cinco respostas que, por serem mais elaboradas, foram incluídas na categoria «Inferência contextualizada». Estas revelam que os alunos detêm algum domínio científico sobre a matéria. Denota-se uma clara produção de inferências a partir da exploração da fonte iconográfica, bem como o uso de terminologia específica da disciplina:

“A figura mostra-nos as várias atividades praticadas. Também nos mostra vários castelos e monumentos. No mar estão embarcações e mais abaixo uma bússola, a qual significava os descobrimentos. Também mostra alguns produtos importados.” (aluno 24)

Com a alínea A da questão 1.3 “*Qual a importância para aqueles que o produziram?*” pretendia-se avaliar o significado/valor que os alunos atribuem às fontes iconográficas em questão²⁶.

Aquando da análise da carta da Índia verificou-se que três alunos detinham uma «Perspetiva vaga» sobre o assunto. Não se verificou a atribuição de qualquer tipo de significado, apenas a apresentação de ideias vagas e mal estruturadas. Já enquadradas nas «Perspetivas básicas» ficaram cinco respostas. Estas encerram a compreensão da utilidade prática do documento. A significância atribuída à fonte no passado é influenciada pela utilidade percebida dos instrumentos cartográficos na atualidade. As sete respostas incluídas nas «Perspetivas sofisticadas» evidenciam a valorização do

²⁶ As categorias aqui apresentadas foram inspiradas nas categorias apresentadas por Seixas (1997) num estudo sobre significância histórica.

conhecimento antropológico e cultural, presente no documento. A significância do documento está dependente dos interesses pessoais do aluno, que destacou funções específicas, implícitas na representação cartográfica.

Outras quatro respostas foram consideradas como sendo «Perspetivas contextualizadas básicas». Elas definem-se pelo facto de não ser destacado apenas a sua função, mas também o valor intrínseco do documento para quem o utilizava. O aluno detém a preocupação de evidenciar que o instrumento cartográfico era um importante auxiliar para quem realizava as viagens marítimas. O nível de respostas mais elaborado contou com oito ocorrências consideradas «Perspetivas contextualizadas sofisticadas». Elas evidenciam uma contextualização à época a que remontam as fontes, que são consideradas como evidências históricas. A valorização do documento é influenciada por interpretações pessoais do documento e pela integração destas com conhecimentos históricos. A valorização da fonte acontece porque o aluno a relaciona com conhecimentos históricos que a ela estão ligados. Veja-se o seguinte exemplo:

“A importância era que dava a conhecer muitas regiões da terra até aí desconhecidas. Também os contornos dos mares e terra adquiriram um traçado mais rigoroso e as distâncias tornam-se mais próximas da realidade.” (aluno 19)

A ultimar a atividade, a alínea B da questão 2.3 “Qual a importância para hoje compreendermos a época em que foi produzido e usado?” pretendia avaliar a consciência histórica dos alunos. Efetivamente, o grande objetivo desta era averiguar se, à luz da fonte, os discentes eram capazes de compreender a época da sua edificação, se conseguiam estabelecer uma relação do presente com o passado.

Quando questionados acerca da relevância da carta da Índia para compreendermos a época em que esta fonte foi produzida três alunos apresentaram considerações tidas como sendo «a-história». Isto é, que contemplando ideias vagas, mal estruturadas, deram a entender que os discentes não atribuem qualquer tipo de significado histórico à fonte icónica. Consideradas como «presentismo», oito explicações dadas demonstraram que os alunos compreendem o passado à luz do presente. Ao não se desvincular das suas concepções acerca da relevância/função dos instrumentos cartográficos no presente, o aluno socorre-se delas para avaliar as fontes do passado. É sempre perceptível a atribuição de uma relativa significância. Inclusas na categoria «Passado

simbólico», nove respostas evidenciaram uma compreensão da fonte enquanto testemunho do passado. A emergência de ideias históricas prende-se ao uso da fonte para compreender o passado.

As quatro respostas mais elaboradas incluídas na categoria «relação passado-presente», remete-nos para o estabelecimento de uma articulação entre o passado e o presente. O aluno revela alguma compreensão da relação causa/consequência ou mudança/continuidade ao longo dos tempos. Veja-se o seguinte exemplo:

“Permite-nos perceber como viviam naquela época (cultura, costumes, hábitos). Ajuda-nos também a observar as mudanças e inovações desde essa época. E por vezes permite-nos perceber certas coisas que relacionadas com outras permite-nos constatar acontecimentos relevantes.” (aluno 5)

Considerações finais

Desde o início da implementação do projeto assumimos o compromisso de responder a um conjunto de questões de investigação supramencionadas. No que subjaz à questão “Que tipo de informação os alunos extraem dos mapas que lhes permitam desenvolver o seu conhecimento histórico?”, pode-se concluir que foi possível constatar que num primeiro momento da implementação do projeto os alunos demonstraram ter o hábito de extrair dos mapas apenas informações referentes à localização geográfica dos acontecimentos. Quando solicitado que tirem conclusões mais profundas, de um conjunto de instrumentos cartográficos variado, a maioria dos discentes apresentam respostas generalizadas ou sem atender aos mesmos.

Efetivamente, Freitas & Pereira (2010, p.129), apontam que o recurso aos mapas pode envolver: a sua leitura, que passa pela extração de informação (sendo evidenciadas as características do mapa), análise (que envolve processar a informação para a utilizar na descrição de padrões) ou interpretar (indo além do que já foi mencionado e conciliando com conhecimentos previamente para tomar decisões). Tendo isto em consideração podemos dizer que a maioria dos alunos estão habituados a cumprir com a primeira e a segunda forma de exploração. Ao longo da intervenção pedagógica supervisionada pretendeu-se atingir a terceira finalidade, levando os alunos a interpretar as fontes cartográficas, promovendo o desenvolvimento de competências de literacia cartográfica e de aptidões ao nível da produção de inferências históricas.

Relativamente à questão “Que inferências históricas produzem os alunos interpretando mapas?” foi possível constatar que os alunos produzem, maioritariamente, inferências de índole

geográfica. Na generalidade, pode-se dizer que foi notória uma melhoria progressiva da qualidade das inferências apresentadas. A maioria dos alunos começou a ver as fontes e a “compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado e que não tinham intenção de revelar” (Ashby, 2003, p.42).

Neste ponto, importa referir que, segundo se apurou na análise da ficha de trabalho supra observada, a maioria dos alunos está habituada a produzir inferências geográficas a partir da análise de mapas. A falta de rigor científico das representações cartográficas apresentadas conjugada com a falta de práticas dos discentes em analisar este tipo de mapas, levou a que se observasse uma grande heterogeneidade de respostas. Se por um lado se observa que os alunos com mais conhecimentos históricos conseguem produzir respostas válidas, por outro, os que não detêm esses conhecimentos apelam a conhecimentos prévios, à análise estética do mapa ou à referência ao contexto da sua produção, para poder apresentar uma explicação. Quanto maior o rigor científico do mapa apresentado maior é a probabilidade de se obter uma análise da informação geográfica do documento.

A questão “Que relevância atribuem os alunos à cartografia na construção do conhecimento histórico?” tem implícita a averiguação da utilidade percebida pelos alunos dos instrumentos cartográficos utilizados. De facto, aquando da realização da ficha de metacognição foi possível perceber a opinião dos alunos.

Quando questionados acerca do auxílio dado pela leitura e interpretação de mapas na compreensão dos conteúdos programáticos, os alunos revelaram ter uma opinião unânime ao confirmarem que consideram que a leitura e interpretação de mapas os ajudou a compreender melhor os conteúdos programáticos lecionados. Alguns discentes referiram que os mapas proporcionaram uma maior compreensão da “cultura da época estudada” ou de que, enquanto fonte visual, facilitaram a aprendizagem dos conteúdos programáticos. Numa questão posterior, ao pedir para destacar os aspetos positivos das atividades foi possível constatar a consideração de que ajudaram a uma melhor compreensão da matéria, são facilitadores do processo de aprendizagem, promovendo a melhoria das competências ao nível da literacia cartográfica. Foi ainda mencionado que as atividades possibilitaram “analisar o que realmente sabemos” ou “a forma como a professora dá as aulas é boa pois as fichas de trabalho são uma forma de ver se percebemos ou não a matéria”. No que respeita à relevância atribuída à cartografia resta mencionar que alguns discentes mencionaram a relevância da realização do exercício prático, na medida e que lhes permitiu desenvolver competências ao nível

da localização espacial. De facto, aquando da implementação desta atividade constatou-se que alguns alunos não sabiam onde se localiza o Brasil ou a Índia. Além disso, foi notória a existência de dificuldades em produzir inferências históricas, uma vez que a análise de mapas é uma atividade típica da disciplina de Geografia e por esta razão os alunos detêm uma maior facilidade em produzir inferências geográficas. Neste sentido, o presente estudo vem provar que o desenvolvimento de uma literacia cartográfica não pode ficar apenas ao encargo dos docentes da disciplina de Geografia, mas de todos os professores que no decorrer da sua prática pedagógica se deparam com a possibilidade de explorar instrumentos cartográficos, num contexto de aprendizagem significativa.

Por último, à questão “Que competências de literacia cartográfica desenvolveram os alunos?” podemos responder que foi possível promover o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e localização de acontecimentos através das representações cartográficas. A observação das questões de localização realizadas permite-nos observar uma evolução nas conceções espaciais dos discentes, e o manuseamento dos recursos pedagógico-didáticos num contexto real de aprendizagem e de desenvolvimento de competências.

Referências Bibliográficas

- Araújo, J. (2001). *O ensino-aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte*. Dissertação de mestrado em Educação. Braga: Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*. In Isabel Barca (Org.). *Educação e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CEEP. Universidade do Minho.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Brito, R. & Poeira, M. (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. In *Infogeo*, 15: 69-90.
- Calado, I. (1994). *A Utilidade educativa das Imagens*. Porto: Porto editora.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Freitas, M. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de Geografia*. Luanda: Plural editores.
- Freitas, M. L. ; Solé, M.G. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Plural editores.
- Gaspar, J. (2005). *Cartas e projecções cartográficas*. 3.^a ed. Lisboa: Lidel.
- Koeman, C (1993). The history of cartography. The history of cartography. In: international cartographic association - *Basic Cartography for students and technicians*. Hampshire: I.C.A., 1993. Vol. I
- Melo, M. C. (2008). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Melo, M, Coelho, B. & Santos, C. (2010). *Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História*. História e Imagem, nº 10, s/p. [Disponível online <http://www.historiaimagem.com.br/edicao10abril2010/dorisoaosiso.pdf> a 12.09.14].
- 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.

Raisz, E. (1969). *Cartografia Geral*. Rio de Janeiro: Editora científica.

Rodrigues, A. (s/data). *Os usos da cartografia Histórica nos livros didáticos*. [Disponível online http://www.revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art1.pdf a 20.07.14].

Silva, I. S. (2004). *Cartografia Aplicada ao Ensino de História*. VIII Simpósio Internacional Processo Civilizador, *História e Educação*. Paraíba: Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba. [Disponível online <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/lvisondeSouzaSilva.pdf> a 09.09.14].

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora ARTMED.



Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria.
Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Xosé Carlos Macía Arce & Francisco Rodríguez Lestegás

Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria. Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Xosé Carlos Macía Arce & Francisco Rodríguez Lestegás

(Departamento de Didáctica da Lingua e Literatura e das Ciencias Sociais)

Francisco Xosé Armas Quintá

(Departamento de Xeografía, Universidade de Santiago de Compostela)

Resumen

En esta comunicación presentamos los resultados de una investigación de aula sobre conocimiento e interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial. Los resultados de esta investigación de aula no son definitivos, pero sí ponen en entredicho la formación geográfica de ciertos alumnos/as de educación secundaria en Galicia. En nuestro estudio de caso, el alumnado no muestra un interés aparente por la geografía, no retiene debidamente los conocimientos adquiridos en cursos pasados y no tiene una capacidad manifiesta para interpretar mínimamente el medio físico. Son, sin duda, situaciones que condicionan el interés de la geografía como disciplina escolar. En estas circunstancias, el texto propone una unidad didáctica sobre educación patrimonial en Europa utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas estratégicas para la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Palabras clave: Paisaje, Patrimonio, TIC, Educación patrimonial, Geografía crítica.

Línea temática: Educación patrimonial en la era digital.

Abstract

In this paper we present the results of research into classroom knowledge and interpretation of the European landscape and its heritage value. The results of this classroom research are not definitive, but it does cast doubt on the geographical education of certain secondary pupils in Galicia. In our case study, pupils do not show any apparent interest in Geography and do not duly retain previously acquired knowledge from earlier courses or have any manifest capacity to minimally interpret the physical environment. Without doubt, such situations within the school curriculum affect pupils' interest in Geography. Given these circumstances, this text proposes a teaching unit on heritage education in Europe through the use of new information and communication technologies as strategic tools for the teaching and learning of Geography.

Keywords: Landscape, Heritage, ICT, Heritage Education, Critical Geography.

Thematic line: Heritage Education in the Digital Age.

Introducción

Coincidiendo con la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE)²⁷, un simple repaso al currículo de la educación secundaria obligatoria nos permite comprobar que "... la adecuada percepción del espacio físico en que se desarrollan la vida y la actividad humana,... la habilidad para interactuar con el espacio circundante... ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio... así como la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que se procure la conservación de los recursos y la diversidad natural..." (Decreto 133/2007) son solo algunos de los aspectos recogidos en la competencia sobre conocimiento e interacción con el mundo físico. Existía, por tanto, una preocupación curricular por transmitir la verdadera dimensión que adquiere en la vida de los alumnos/as el perfecto conocimiento del espacio físico que los rodea.

Esta intención curricular nos hizo reflexionar sobre la posibilidad de presentar un ejercicio de enseñanza de la geografía relacionado con el análisis del espacio físico en Europa, surgiendo así nuestra propuesta didáctica sobre patrimonio natural y desarrollo sostenible en una reserva de la biosfera, centrándonos, concretamente, en una de las seis reservas de Galicia. Para llevar a cabo esta tarea, consideramos oportuno saber cómo perciben unos alumnos/as de secundaria el mundo físico en el que se inscriben. Decidimos, entonces, llevar a cabo un pequeño estudio de caso sobre la interpretación del paisaje en un aula de 1º de la ESO. Los resultados de esta investigación nos permitieron descubrir ciertas carencias en el aprendizaje de la geografía y, al mismo tiempo, nos confirmaron la necesidad de apostar por una propuesta didáctica relacionada con la geografía participativa, reflexiva y crítica.

La percepción del espacio físico europeo en un aula de 1º de la ESO

Saber cómo perciben los alumnos/as el espacio físico europeo resultó decisivo en la elaboración de nuestra propuesta didáctica sobre espacios naturales y desarrollo sostenible. Particularmente, teníamos mucho interés en conocer las impresiones de un curso de 1º de la ESO, dado que sus alumnos/as, recién aterrizados de su etapa en educación primaria, apenas han tenido tiempo para asimilar contenidos sobre espacio físico, relieve y paisaje en las regiones de Europa.

²⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006), vigente en el momento de la realización de esta investigación. Actualmente está en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el BOE del 10 de diciembre de 2013. El comienzo de su implantación en Galicia está regulado por el Decreto 105/2014, que establece el currículo de educación primaria.

Para llevar a cabo nuestra pequeña investigación de aula, hicimos uso de un cuestionario de representaciones diseñado previamente para un trabajo fin de máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Rodríguez Fernández, 2014). Este cuestionario se estructuraba en cinco preguntas abiertas que perseguían la participación activa del alumnado:

1. ¿Consideras que los bordes o fronteras de los continentes responden siempre a formas del relieve? ¿Es así en el caso de Europa?
2. ¿Consideras lógico que una cordillera sea utilizada como borde o frontera? Razona tu respuesta.
3. ¿Qué entiendes por espacio natural protegido?
4. ¿Qué paisajes de Europa destacarías? ¿Por qué?
5. ¿Crees que Europa protege apropiadamente los espacios naturales? ¿En el caso concreto de Galicia?

Los cuestionarios fueron distribuidos el 28 de abril de 2014 en un curso de 1º de la ESO, concretamente en el I.E.S. Antonio Fraguas de Santiago de Compostela, un centro público ubicado en el barrio de Fontiñas, un polígono de viviendas construido en los años noventa sobre el noroeste de la capital gallega (ver Figura 1). En total, participaron 12 alumnos/as y solo tres no respondieron a todas las cuestiones. Por supuesto, somos conscientes de que la muestra es muy reducida, pero también es cierto que nunca tuvimos la pretensión de sacar conclusiones generales. Con este test solo pretendíamos obtener una aproximación inicial sobre la percepción del espacio natural y europeo entre los alumnos/as de un aula de educación secundaria en Galicia.

Las respuestas del alumnado fueron en general muy escuetas, muy reducidas, en ocasiones limitadas a un sí o a un no. Así pues, nuestra impresión general no fue buena porque denotamos en el grupo cierto desconocimiento y/o desmotivación por la geografía y las ciencias sociales. Por ejemplo, dos alumnos/as no supieron interpretar la primera pregunta del cuestionario y tres más decidieron no responderla. Algo parecido sucedió con la segunda cuestión, que solo fue respondida convenientemente por la mitad de los estudiantes. En general, los alumnos/as tuvieron mucha dificultad para interpretar las posibles relaciones entre formas del relieve, fronteras naturales y fronteras políticas. La gran mayoría divagaba entre las dudas y el desconocimiento, siendo muy pocos los que atinaban mínimamente en las respuestas. Fueron, quizás, preguntas complejas para alumnos/as de 1º de la ESO, pero conocedores de la más que habitual legitimación de las fronteras estatales respondiendo a simples elementos naturales (Hernández, 2000), consideramos importante su inclusión en el cuestionario.

Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

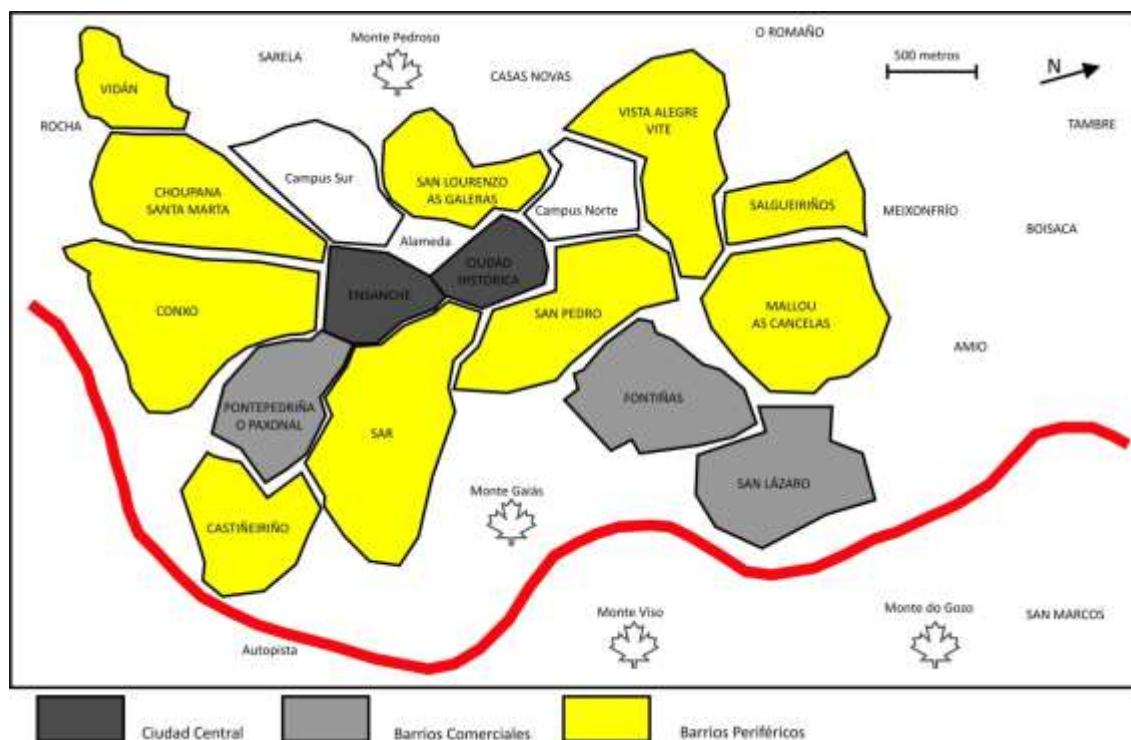


Figura 1. Mapa croquis de Santiago de Compostela

Fuente: Elaboración propia.

Solo un alumno/a respondió con cierta coherencia a la pregunta qué se entiende por un espacio natural protegido. El resto de los alumnos/as se limitó a respuestas fáciles, tipo: “un espacio que está protegido para no ser destruido” o bien “un lugar en el que hay que cuidar todo lo que hay”. También fueron varios los que asociaron los espacios naturales protegidos con “espacios extensos con especies en peligro de extinción”. Sorprende un bagaje tan pobre en las respuestas teniendo en cuenta que los espacios naturales protegidos de Galicia (o bien de otra comunidad) y España se estudian en cuarto y quinto curso de educación primaria respectivamente (Decreto 130/2007).

Tampoco fue positiva la respuesta relacionada con los paisajes de Europa. Los alumnos/as solo citaron como unidades o elementos significativos del paisaje europeo los Picos de Europa (4 alumnos/as), Pirineos (2), Alpes (2), Montes Urales (2) y Mar Caspio (1). Cuatro alumnos/as no fueron capaces de citar alguna de las unidades más significativas del relieve europeo, una

circunstancia que también nos sorprendió mucho, puesto que las principales unidades del relieve de Europa se estudian en sexto curso de educación primaria (Decreto 130/2007)²⁸.

Para finalizar, la quinta cuestión fue respondida en una línea parecida. Las respuestas fueron muy someras y delataban la inseguridad del alumnado. Solo un alumno/a criticó la escasa protección de los espacios naturales en Europa y Galicia con un escueto “no, porque no les importa”. Muchos se limitaron a contestar sí, no o a veces; otros siguieron con las referencias a las especies en extinción.

En resumen, los resultados del cuestionario denuncian problemas en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. En nuestro estudio de caso, el alumnado no muestra un interés aparente por la geografía, no retiene los conocimientos explicados en cursos pasados y es incapaz de emitir reflexiones críticas sobre cómo percibe e interpreta el medio físico.

Propuesta didáctica sobre patrimonio y desarrollo sostenible en una reserva de la biosfera de Galicia

La investigación de aula con alumnos/as de un curso de 1º de la ESO nos generó ciertas dudas sobre la geografía escolar que se imparte en educación secundaria, porque los resultados son pobres y a la vez desconcertantes. Desde luego, nos resultó muy difícil entender los problemas que presentan algunos alumnos/as de secundaria para recordar conceptos o reflexionar sobre ideas que ya fueron explicadas en cursos anteriores.

Parece claro que la geografía descriptiva y memorística, transmitida durante años en las escuelas e institutos, ya no es suficiente para el alumnado. Se trata de una geografía escolar construida a partir de una yuxtaposición de enunciados supuestamente objetivos y neutrales que están destinados a su reproducción en el momento de la evaluación. Desde un punto de vista metodológico, predomina la clase magistral más o menos dialogada, apoyada casi siempre en el libro de texto; la posible utilización de mapas, gráficos, imágenes o documentos, cuya consideración se reduce a la de simples auxiliares del texto escrito o de la exposición verbal del profesor, tiene como único fin ilustrar o confirmar el saber enunciado. El ritmo expositivo apenas deja tiempo para el planteamiento de dudas o interrogantes por parte de los estudiantes y las actividades que se les

²⁸ Esta prescripción curricular se mantiene en el Decreto 105/2014.

Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

demandan siguen siempre la misma secuencia: observar, escuchar, estudiar, ¿comprender?, memorizar, reproducir (Rodríguez Lestegás, 2002).

No es extraño, pues, que niños y jóvenes piensen que la geografía es un contenido escolar que sirve para adquirir una serie de conocimientos y competencias de escasa utilización en la vida real fuera de la escuela. Por supuesto, tampoco reconocen la influencia que esta disciplina ejerce en su formación como ciudadanos, de manera que los estudiantes tienen bastante claro que la geografía que aprenden conjuga la utilidad cultural con la inutilidad formativa, por lo que corre un riesgo serio de convertirse en una materia innecesaria, superflua, decorativa y, por lo tanto, perfectamente prescindible (Rodríguez Lestegás, 2000, 2012). Definitivamente, la geografía escolar necesita introducir cambios si aspira a ser una materia útil y atractiva en el sistema de enseñanza.

Presentación

En estas circunstancias, presentamos las bases de una propuesta didáctica que apuesta por la geografía activa, interdisciplinar y cooperativa. También nos decidimos por una estrategia de aula que promociona la construcción geográfica partiendo de la interacción continua entre profesores/as y alumnos/as, huyendo de la geografía tradicional que solo aporta mapas, datos y contenidos descriptivos sin apenas dejar un hueco mínimo para la participación del alumnado. Nuestra propuesta también se inclinó por la geografía crítica. De nada serviría construir juntos la geografía escolar si después no dejáramos un espacio para el debate, el intercambio de ideas y la reflexión conjunta.

Unidad didáctica sobre desarrollo sostenible en una reserva de la biosfera de Galicia

Iniciamos nuestra propuesta didáctica con una cuestión muy concreta: ¿Cómo son las condiciones sociales y económicas en una reserva de la biosfera de Galicia? Esta pregunta, aparentemente sencilla, persigue varios objetivos, pero destacaríamos dos especialmente: por una parte, los alumnos/as se verán obligados a trabajar con fuentes de información documental, estadística y cartográfica; por otra parte, algunos de los resultados de la investigación serán sorprendentes y provocarán la reflexión y la actitud crítica de los alumnos/as. Con esta actividad pretendemos que el alumnado se introduzca poco a poco en la geografía crítica.

La actividad está diseñada para el trabajo en grupos de tres o cuatro alumnos/as. Consideramos que tanto en la geografía como en las ciencias sociales es muy importante promocionar el trabajo cooperativo y solidario, dejando atrás los trabajos de geografía que ocupaban la vida de un solo investigador durante años y que después pasaban a la escuela como grandes obras de referencia. Los trabajos clásicos y enciclopédicos deben dar paso a una nueva geografía escolar que tenga entre sus objetivos la cooperación, la interacción, la innovación metodológica y la inmersión en la sociedad de la información a través del e-learning (Macía y Piñeira, 2013). Sin duda, la dimensión europea en la enseñanza, en este caso referida a los espacios naturales, debe apostar por “una educación basada en la innovación, en la creatividad, en el trabajo en equipo, en la capacitación para poder afrontar situaciones nuevas más que en el suministro de respuestas ya predefinidas, poco adecuadas a las actuales circunstancias” (Valls, 2002, pp. 23).

Nuestra intención es enfocar la actividad como un ejercicio muy dinámico y ameno para los estudiantes, máxime considerando que una vez finalizado el trabajo deberán realizar una exposición oral en el aula para todos los compañeros/as. Esta exposición en el aula la consideramos estratégica, porque potenciamos la competencia comunicativa, fomentamos el debate y conseguimos que sean presentadas en clase las seis reservas de la biosfera de Galicia: Río Eo, Oscos e Terras de Bourón (Lugo y Asturias), Terras do Miño (Lugo), Os Ancares Lucenses e Montes de Navia, Cervantes e Becerreá (Lugo), Área de Allariz (Ourense), Xurés (Ourense) y As Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo (A Coruña) (ver Figura 2)

Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

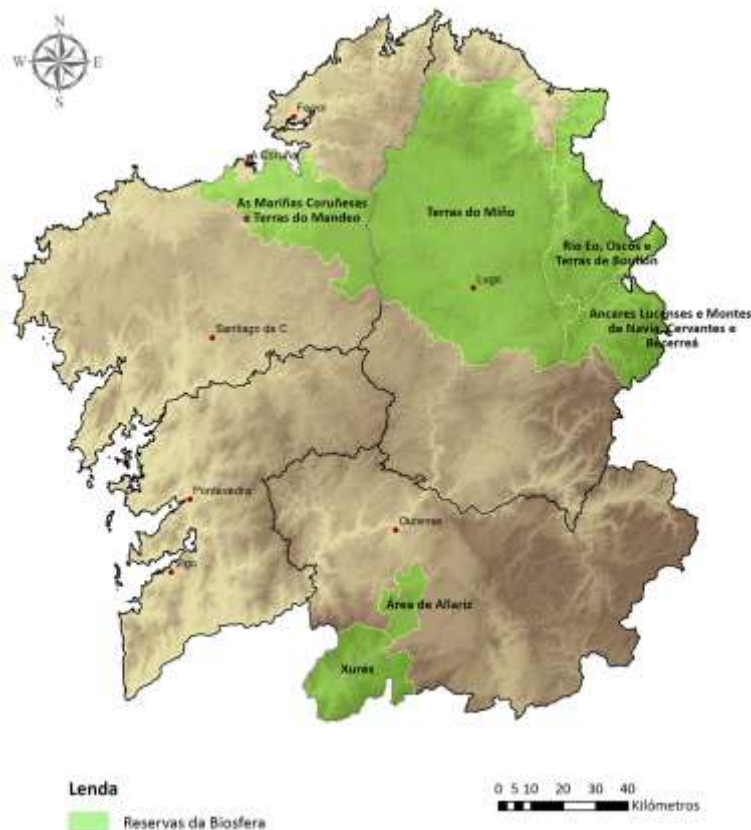


Figura 2. Reservas de la Biosfera de Galicia

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar este trabajo proponemos una extensión máxima de hasta 20 diapositivas, siendo irrelevante el software seleccionado por los alumnos/as para su presentación (Power Point, Prezi o similares). En cualquier caso, no será necesario entregar documentos complementarios en formato word o pdf. Con este ejercicio queremos huir de los trabajos meramente descriptivos que se basan en una sucesión de datos e informaciones en textos corridos. La información por la información, sin pautas previas, no tiene sentido. Caer en dinámicas de repetición de contenidos ya emitidos por trabajos anteriores no deja de constituir un tipo de “plagio consentido”. Por otra parte, también nos desmarcamos de los trabajos impresos. Somos conscientes de que en la sociedad de la información existen soluciones idóneas que ponen online y a disposición permanente de profesores/as y alumnos/as todo el material docente o derivado de prácticas escolares. Buena prueba de ello son los blogs, las wikis o las webs educativas virtuales (ATutor, Moodle, Caroline, Dokeos y EFront).

Más allá del formato, en todas las actividades escolares es conveniente marcar unas pautas previas de actuación, llámense tiempo de entrega o estructura del trabajo. El tiempo de entrega no

debería ser superior a tres o cuatro sesiones de trabajo en el aula, siempre dependiendo de las dinámicas de actuación del grupo clase. Por otra parte, la estructura del trabajo es fundamental para conseguir los objetivos marcados inicialmente (Pérez Escamilla, 2002). En nuestro caso, entendemos que es necesario incluir:

- Un capítulo introductorio que contenga la presentación y justificación del trabajo, los objetivos y la metodología.

- Un capítulo breve dedicado a la geografía descriptiva.

- Un capítulo para analizar e interpretar toda la información consultada durante el desarrollo del trabajo/investigación. En esta sección sería conveniente incluir tablas, gráficos, imágenes y cartografía.

- Unas conclusiones finales.

El apartado metodológico requiere una explicación previa por parte del profesor/a, considerando en dicha explicación los cambios epistemológicos que se han sucedido en los últimos años en investigación geográfica (Souto, 2013). Los alumnos/as tienen que conocer, aunque solo sea someramente, las técnicas, fuentes y herramientas recomendadas para realizar el trabajo. Podemos proponer recursos a su alcance en el aula, especialmente a través de Internet, o bien otras posibilidades para trabajar fuera del aula aprovechando los fines de semana o las festividades. Como técnicas y recursos principales recomendamos los siguientes:

- Consultas estadísticas.

- Fotografía aérea (fotointerpretación).

- Trabajo de campo (observación personal).

- Sondeos de opinión (encuestas y entrevistas).

- Tradición oral (testimonios).

- Documentación (histórica, oficial y privada).

Por otra parte, las herramientas TIC son muy variadas, pero pensamos que es importante identificarlas en la medida de lo posible con la geografía. Para llevar a cabo nuestra propuesta proponemos la utilización de alguna de las siguientes:

Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

- Google Earth.
- Google Maps.
- Google Imágenes.
- Cartografía especializada (mapas topográficos y cartografía temática online).
- Sistemas de Información Geográfica (ArcMap).

Finalmente, debemos indicar las referencias bibliográficas y otros documentos útiles para la elaboración de la unidad didáctica (se pueden consultar en el apartado de referencias de esta misma comunicación). Evidentemente, el Instituto Galego de Estadística (IGE) resultará clave para realizar el trabajo.

Hasta aquí tenemos definidas las pautas de actuación del trabajo y también hemos presentado las técnicas, los recursos y las herramientas, pero nos queda una tarea pendiente que no es otra que ejemplificar. Nos falta desarrollar nuestra propia actividad o investigación a modo de ejemplo. Por eso, a continuación presentamos muy brevemente algunos datos y conclusiones derivados de un estudio de caso que nosotros mismos hemos desarrollado en una reserva de la biosfera de Galicia, en este caso concreto en el Área de Allariz (Macía y Armas, 2013).

Explicamos a los alumnos/as que para llevar a cabo el estudio de caso en el Área de Allariz trabajamos con cartografía especializada y con información estadística facilitada por el IGE a través de su página web [www.ige.es], un portal público que permite la consulta gratuita de los principales indicadores territoriales, sociales y económicos de Galicia. Estos datos, por lo general, suelen aparecer desagregados por municipios, comarcas y provincias.

Para realizar el estudio confeccionamos una tabla con 43 indicadores referidos a los municipios de A Bola, Allariz, Rairiz de Veiga y Vilar de Santos, es decir, los cuatro municipios que conforman el Área de Allariz (ver Figura 3). La mayor parte de los indicadores fueron extraídos directamente del IGE, pero también hay datos derivados que se relacionan con valores porcentuales y que fueron calculados expresamente para hacer este análisis. Adicionalmente, recogimos los datos globales para el Área de Allariz, la provincia de Ourense y la comunidad gallega, datos que nos permitieron establecer comparaciones muy significativas.

	Allariz	A Bola	Rairiz de Veiga	Vilar de Santos
Superficie [km2]	86	34,9	72,1	20,7
Población total	6059	1398	1568	922
Hombres	3038	662	783	447
Mujeres	3021	736	785	475
Población extranjera	257	31	17	18
Extranjeros sobre el total de población [%]	4,24	2,22	1,08	1,95
Saldo vegetativo	-35	-21	-33	-16
Nacimientos	43	4	7	5
Defunciones	78	25	40	21
Emigración total	234	74	80	36
Emigración a la misma provincia	130	42	62	18
Emigración a otra provincia	38	9	10	6
Emigración a otra comunidad	46	12	5	9
Emigración al extranjero	20	11	3	3

Figura 3. Tabla muestra con indicadores del Área de Allariz

Fuente: IGE (varios años). Elaboración propia.

Inicialmente, repasamos con los alumnos/as los indicadores seleccionados para hacer el estudio de caso en el Área de Allariz. Después, analizamos los datos y establecemos comparaciones con la realidad gallega. Esto nos permitirá obtener unas conclusiones finales que pondrán en evidencia la problemática social y económica en esta reserva de la biosfera. En definitiva, la intención es desarrollar un ejercicio de geografía crítica con los alumnos/as.

Para esta comunicación no consideramos oportuno incluir el análisis puntual del desarrollo social y económico del Área de Allariz, pero sí adelantar las conclusiones finales después de realizar dicho análisis, conclusiones que ponen en evidencia la crisis social y económica de un territorio rural que acusa el paro y la emigración en el contexto de una sociedad muy envejecida.

Por supuesto, los resultados obtenidos no son extrapolables a otras reservas de la biosfera, pero sí es cierto que generan ciertas dudas con el programa Hombre y Biosfera de la UNESCO, un programa que se fundamenta en dos pilares básicos: la conservación del patrimonio natural y el desarrollo sostenible. Nuestra intención con esta propuesta didáctica consiste en lograr que los alumnos/as comprueben por sí mismos que, a veces, la realidad social, económica o de otra índole sólo es apreciable si se pone en funcionamiento la geografía activa, reflexiva y crítica.

Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Conclusiones

Una simple investigación de aula sobre conocimientos e interpretación del paisaje en Europa nos sirve para poner en entredicho ciertas prácticas docentes en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en educación secundaria. En nuestro estudio de caso, el alumnado no muestra un interés aparente por la geografía, no retiene debidamente los conocimientos adquiridos en cursos pasados y no tiene una capacidad manifiesta para interpretar mínimamente el medio físico. Son, sin duda, circunstancias que condicionan el interés de la geografía como disciplina.

En nuestra propuesta didáctica tratamos de iniciar a los discentes en la investigación geográfica con un ejercicio simple que provoca la enseñanza activa y reflexiva. Buscar, seleccionar e interpretar la información con un espíritu crítico y acorde con las necesidades de la sociedad actual podría convertirse en una estrategia definitiva para la geografía escolar. En cualquier caso, la geografía descriptiva y memorística ya no tiene cabida en las aulas de educación secundaria.

Referencias

- Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 132 (9 de julio de 2007).
- Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 136 (13 de julio de 2007).
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 171 (9 de septiembre de 2014).
- Gobierno de España. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. *Espacios naturales protegidos en España*. [Disponible en: <http://www.magrama.gob.es>].
- Gobierno de España. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2008). *Reservas de biosfera iberoamericanas*. [Disponible en: <http://www.magrama.gob.es>].
- Hernández, F. X. (2000). La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo, *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 23, (7-16).
- Instituto Galego de Estatística (Varios años). Principales datos de Galicia. Información municipal y comarcal. [Disponible en Internet: <http://www.ige.es>].
- Lois González, R. C., Paül Carril, V., Macía Arce, J. C., Feal Pérez, A., Pérez Guilarte, Y., Piñeira Mantiñán, M. J. (2013). *Spatial Indicators for a "Europe 2020 Strategy" Territorial Analysis*. Final Report. Luxemburgo: Unión Europea. [Disponible en Internet: <http://www.espon.eu>].
- Macía Arce, X. C. y Armas Quintá, F. X. (2013). Desenvolvemento sostible nas reservas da biosfera de Galicia. Estudo de caso na área de Allariz e reflexións para a educación na natureza. En: Otero, U. *Máster en Dirección de Actividades Educativas na Natureza. Unha aproximación aos traballos docentes e de investigación en relación coas reservas da biosfera Terras do Miño, Os Ancares Lucenses, Montes de Navia, Cervantes e Becerreá*. Lugo: Deputación de Lugo.
- Macía Arce, J. C. y Piñeira Mantiñán, M. J. (2013). Territorial Policy Recommendations to Emerge from the Crisis. En: Lois González, R. C., Paül i Carril, Valerià (Eds.). *European regions in the*

- Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria.
Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
strategy to emerge from the crisis: the territorial dimension of the Europe 2020 (165-173).
Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Naciones Unidas (1987). Our common future. Report of the world commission on environment and development. [Disponible en Internet: <http://www.un.org/es/>].
- Obradoiro Santillana [2009]. Coñecemento do Medio, Cursos 1º a 6º (Equipo editorial).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Programa sobre el hombre y la biosfera*. [Disponible en Internet: <http://www.unesco.org>].
- Pérez Escamilla, C. (2002). El proceso de integración europea. En: Valls Montés, R., López Serrano, A. (editores), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales* (157-181). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Fernández, M. (2014). Deseño dunha unidade didáctica sobre as formas do relevo. Experimentación nunha aula de primer curso de ESO. *En Tesis de Master en Profesorado de Educación Secundaria*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Lestegás, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?, *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, (107-116).
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar, *Boletín de la A.G.E.*, nº 33, (173-186).
- Rodríguez Lestegás, F. (2012). A construción do coñecemento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideración disciplinar da geografía. En: Vanzella Castellar, S. M., Batista Munhoz, G. (organizadoras), *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (13-27). São Paulo: Xamã.
- Souto González, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar, *Scripta Nova*, vol. XVII, nº 459.
- Turgalicia. *Espazos naturais*. [Disponible en Internet: <http://www.turgalicia.es>].
- Valls Montés, R. (2002). La dimensión europea en la enseñanza: orígenes y significados. En: Valls Montés, R., López Serrano, A. (editores), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales* (19-40). Madrid: Síntesis.

Xunta de Galicia. Consellería do Medio Rural e do Mar (varios años). *Informes sobre o medio rural e a conservación da natureza*. [Disponible en Internet: <http://www.medioruralemar.xunta.es>].

Xunta de Galicia (2007). *Estratexia da Paisaxe Galega*. [Disponible en Internet: <http://www.cmati.xunta.es>].



Guimarães uma visão do passado – estudo de ilustração de reconstituição histórica

Alexandre Reis

Guimarães uma visão do passado – estudo de ilustração de reconstituição histórica

Alexandre Reis

MEC/ ESAP – Guimarães

Resumo

Apresenta-se um estudo realizado no âmbito do projeto de mestrado em ilustração, na Escola Superior Artística do Porto – Guimarães, com o objetivo de demonstrar a importância da ilustração de reconstituição histórica no auxílio à investigação arqueológica. Procurou-se com esta ferramenta contribuir para o aprofundamento do conhecimento da evolução do perfil urbano de Guimarães, permitindo, através da leitura das imagens, o acesso desse conhecimento a um leque mais vasto de públicos no âmbito formal e não formal.

Os resultados do estudo permitiram desenvolver uma visão gráfica de como teria sido o centro histórico da cidade de Guimarães na transição dos séculos XVI e XVII, dando ênfase ao importante carácter pedagógico da ilustração de reconstituição que poderá ser divulgada em publicações de carácter científico, guias turísticos, livros infanto/juvenis, manuais didáticos ou publicações periódicas.

Palavras-chave: Ilustração Científica, Património, Educação Patrimonial pela Arte.

Abstract

This paper presents a study carried out within a Masters in Illustration, held at Escola Superior Artística do Porto – Guimarães (Portugal), with the aim of demonstrating the importance of historical reconstitution illustration aid archaeological investigation.

It was attempted with this tool to contribute to a deeper understanding of the evolution of the urban profile of Guimarães, allowing, through the images, the access of this knowledge to a wider range of public in formal and non-formal context.

The results of the study enabled the development of a graphical view of how it would have been the historical center of Guimarães in the transition of the sixteenth and seventeenth centuries, emphasizing the important pedagogic feature of historical reconstitution illustration that may be disclosed in scientific publications, travel guides, children / youth books, textbooks and periodical publications.

Keywords: Scientific Illustration, Heritage, Heritage Education through Art.

A ilustração de reconstituição histórica

A ilustração arqueológica evolui da necessidade da arqueologia complementar as suas investigações com um registo gráfico capaz de representar claramente o que se pretende comunicar. Os investigadores começavam a “ter a perceção da importância do desenho, uma vez que permitia aquilo que a fotografia não possibilitava: a reconstrução esquemática e não real do observado.” (Lemos, 2002).

Algumas das primeiras reconstituições foram executadas por Amedee Forestier²⁹ no final do século XIX (fig.1). No entanto, o mais conhecido e talvez mais influente ilustrador de reconstituição tenha sido Alan Sorrell³⁰. A maior parte dos seus registos são vistas aéreas ou as chamadas de “olho de pássaro” (fig.2). Todavia, desenvolveu também algumas ao nível do chão, de pessoas desenvolvendo várias atividades.

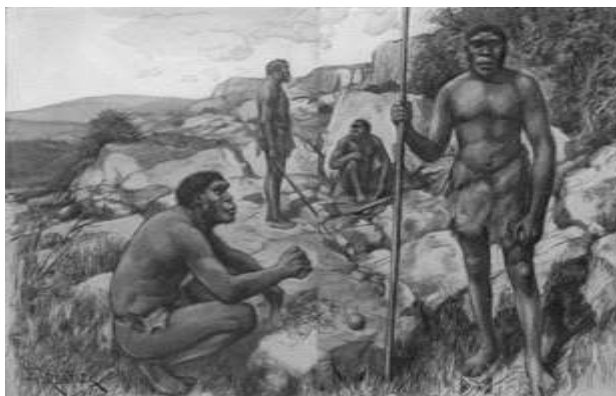


Figura 1 - The Rhodesian Man, Amedee Forestier

²⁹ Sir Amédée Forestier (1854 – 1930) artista e ilustrador Anglo-Francês especializado em paisagens e cenas históricas e pré-históricas. <http://www.artnet.com/artist/685141/amedee-forestier.html> - Consultado em 14/11/2010.

³⁰ Alan Sorrell (1904 - 1974) membro da Royal Watercolour Society, reconhecido pelas suas ilustrações arqueológicas. <http://www.alansorrell.com/index.htm> - Consultado em 14/11/2010.



Figura 2 - Reconstituição de Avebury, Alan Sorrell

Para a realização do seu trabalho, Sorrel trabalhou em conjunto com arqueólogos conhecedores dos locais em estudo. As discussões à volta do objeto em estudo frequentemente resultam em alterações de detalhes nos desenhos (Ambrus e Aston, 2009).

Podemos, então, circunscrever o tipo de ilustrações desenvolvidas nesta área.

[São] quase sempre uma vista geral, frequentemente uma vista aérea de uma cena com edifícios, campos, estradas e por aí além. A partir desta vista podemos visualizar o local em estudo na sua forma original, com os seus edifícios, defesas e caminhos, a par das características naturais, montes, vales, planícies aluviais, rios e riachos. Campos lavrados, animais e a vegetação natural e florestas, pântanos, charcos ou arbustos podem também ser adicionados. Pouco pode ser mostrado em detalhe das pessoas. Menos comuns são as vistas aproximadas de pessoas de determinada época, embrenhadas nas suas atividades, onde podemos visualizar de perto as suas roupas, adornos/joalharia, armas e utensílios. (Ambrus e Aston, 2009, p. 9).

Hoje, a ilustração de reconstituição, sendo uma área do campo da ilustração científica, exige rigor científico e técnico, não se limitando apenas a uma forma de ilustração, mas, fundamentalmente, deve ser uma fonte de informação. Neste sentido,

o desenho de campo e de artefactos deve se restringir ao essencial, ser claro e comunicativo. No desenho de reconstituição quanto mais recursos de imagética contemporânea se incluírem melhor. Estamos a comunicar com uma audiência contemporânea, com referências específicas, é necessário ter isso em conta. Podem ser usados todo o tipo de truques para que a mensagem passe e todos os artificios para atrair o observador, para o surpreender, para o imergir no cenário da forma que queremos. Não existem limites para a imaginação desde que a ilustração sirva o seu propósito³¹.

Exemplo disto é o magnífico trabalho desenvolvido por Jean-Claude Golvin³² na área da ilustração de reconstituição, nomeadamente através das suas aguarelas (Fig. 3). Explica-nos o seu editor, Frédéric Lontcho:

Uma das principais qualidades das suas aguarelas é o poder de vulgarização. Na ilha de Saint-Louis, em Paris, onde estávamos instalados, afixamos na vitrina um póster que reproduz uma reconstituição de Lutécia. Durante todo o dia, turistas, espectadores e parisienses imobilizam-se perante ela, contemplando a imagem e apontando o dedo a diversas partes da capital. Estas pessoas não terão algum interesse em arqueologia, no entanto a imagem causava um efeito apaixonante, atraia-os e incitava à reflexão e ao diálogo. Uma imagem pode, por si só, substituir páginas de texto sobre a estrutura de uma cidade ou a elevação de um monumento. (Lontcho, 2010, p. 40)



Figura 3 - *Anderitum Javols no II século da nossa era. Aguarela, 2007 - Jean-Claude Golvin*

³¹ In <http://www.guidacasella.com/> (tradução nossa). Consultado em 14/11/2010.

³² Jean-Claude Golvin (n.1942), arquiteto, arqueólogo, reconhecido pelo trabalho desenvolvido na área da ilustração de reconstituição, com inúmeros livros publicados.

Estas aproximações mais criativas à ilustração arqueológica fazem frequentemente parte de exposições museológicas e, por vezes, são usadas em algumas publicações de carácter científico (Hodges, 2003, p. 475).

Podemos, então, situar a ilustração de reconstituição histórica como uma ramificação da ilustração arqueológica, partilhando o objetivo comum de procurar conhecimento acerca da história natural, como por exemplo a ilustração de paleontologia e o desenvolvimento de culturas ao longo dos tempos.

Através da análise de restos humanos, de plantas, de animais, de objetos manufaturados e estruturas habitacionais, é possível ao arqueólogo reconstruir a rotina diária de uma comunidade que outrora ocupou determinado local ou região, bem como as suas características ambientais. O papel do ilustrador é o de interpretar esses dados numa tentativa de “recriar cenas do passado como se tivesse lá estado, observando uma cena particular no campo ou numa cidade” (Ambrus e Aston, 2009, p. 7). Nesse sentido, Lemos (2002) esclarece:

O desenho de reconstituições, sendo por regra um desenho de interpretação, permite ao arqueólogo exprimir as suas próprias interpretações, sejam elas de objetos, elementos arquitetónicos, contextos, ou mesmo de paisagens e meios ambientes que enquadrem uma estação arqueológica ou uma estrutura. Em qualquer dos casos, parte-se sempre de uma realidade material estudada para uma possibilidade mais ou menos verosímil. As reconstituições para além de facilitarem a visualização da tese que se pretende demonstrar, têm uma forte componente pedagógica.

Devemos, então, salientar que neste espaço de liberdade de interpretação dado ao ilustrador, “raramente mais de 20% de uma cidade poderá ser representado com exatidão. O resto não passa de uma extrapolação. Preencher os vazios constitui um trabalho importante para o reconstitutor” (Lontcho, 2010, p. 13).

Fica patente, como já referimos, o carácter interdisciplinar deste tipo de ilustração, tratando-se pois de um trabalho de equipa que pode envolver não só arqueólogos como também historiadores, arquitetos, botânicos e técnicos de outras áreas do saber, em função do tema e da época que nos encontramos a retratar. É fundamental para o ilustrador reunir o maior número de informação possível que pode passar, como vimos, pela análise das plantas locais, de fotografias, medições de ruínas e modelos não danificados, análise de imagens e textos de época.

Justifica-se, assim, uma extensa fase de pesquisa para o desenvolvimento deste tipo de trabalho. A importância deste trabalho de pesquisa é salientada por Guida Casella³³, uma das primeiras pós-graduadas na área da ilustração arqueológica:

Quanto mais conhecimento reunir, melhor. Nos meus primeiros trabalhos dediquei muito tempo à pesquisa dos assuntos. Agora estou mais consciente dos excessos e vou direta ao assunto. Mas apesar disso esta é a melhor parte: quando fazemos pesquisa (cada vez mais com o recurso à internet), procuramos inspiração e encontramos a disposição necessária para desenharmos durante os próximos dias³⁴.

Nesta fase de pesquisa é importante, também, encontrar ilustradores que de alguma forma produzam ou tenham produzido trabalho nesta área, pois permite-nos ter um primeiro contacto com o que melhor se faz nesta área, inteirando-nos sobre as técnicas utilizadas e formas de abordar os temas. Guida Casella, acerca da importância da pesquisa de autores, refere:

É necessária imensa pesquisa na arte da reconstituição. Começo por observar imagens do mesmo período, tanto em bibliografia como na internet. Pesquiso também sites de outros ilustradores (tenho uma seleção dos melhores para procurar inspiração). Depois também procuro inspiração observando sites de fotógrafos, procurando boas composições, expressões, ou sentimentos expressos por certas imagens. A intuição desempenha um importante papel nisto. Mas, basicamente devemos ter uma boa cultura visual e saber do que gostamos e do que não gostamos, no sentido de escolher o nosso próprio estilo. A partir de aí começamos a desenvolver o nosso trabalho³⁵.

Reconstituição de Guimarães – séculos XVI - XVII

A ideia para o desenvolvimento de um projeto de ilustração de reconstituição da Cidade de Guimarães (Reis, 2010) surgiu com a descoberta, em 2009, de uma planta de Guimarães, do século XVI³⁶ (fig. 4), na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Contribuiu também para o desenvolvimento

³³ Ilustradora Científica/ Designer Infográfica, Lisboa. Trabalha sobretudo em ilustração arqueológica e médica. Mestre em Ilustração arqueológica, pela University of Bath, Reino Unido.

³⁴ Disponível em <http://www.guidacasella.com/> Consultado em 14/11/2010.

³⁵ Disponível em <http://www.guidacasella.com/> Consultado em 14/11/2010.

³⁶ Planta de Guimarães do século XVI, que atualmente se encontra na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Pertenceu à biblioteca de Diogo Barbosa Machado, escritor e bibliógrafo do século XVII que a doou ao rei D. José I, quando se tratava de reconstituir a Biblioteca Régia, que havia sido destruída com o terramoto de 1755. A família real com a ida da para o Brasil, fez-se acompanhar desta planta que viria a fazer parte da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, instituída por D. João VI.

deste projeto o facto de esta cidade ter sido alvo de inúmeras pesquisas sobre a sua história e publicações sobre o seu passado, no entanto poucas recorrem a imagens que expliquem esse passado, bem como a existência, no nosso entender, de uma consciência pública errada acerca de certos aspetos da cidade de Guimarães. Esta consciência é suportada por Amaro das Neves, quando refere:

A planta será um importante instrumento para o aprofundamento do conhecimento da evolução do perfil urbano de Guimarães ao longo dos séculos, permitindo confirmar ou desmentir certas ideias feitas sobre alguns aspetos do antigo urbanismo de Guimarães, a começar pela configuração da antiga muralha. Até aqui, tem prevalecido a ideia de que a cerca velha que, envolvendo o Castelo, delimitava a antiga vila velha ou vila do castelo, se fechava, no lado voltado a sul, entre as portas da Freiria (próxima da Capela de Santa Cruz) e de Santa Luzia. [...] Ora, pela planta de 1569, podemos ver que o ponto de separação entre as duas antigas vilas de Guimarães se situava bastante mais próximo do topo do Monte Latito, correndo entre as torres da Garrida e de Santa Cruz (Porta da Freiria) e passando no mesmo sítio onde hoje se encontra a fachada do paço dos Duques voltada a Sul³⁷.



Figura 4- Planta de Guimarães do século XVI

³⁷ Disponível em <http://araduca.blogspot.com/2009/12/o-mapa-de-guimaraes-de-1569.html> Consultado em 14/11/2010.

Certas zonas do centro histórico, como as praças da Oliveira e de S. Tiago, eram consideravelmente diferentes, consideramos que existe também uma consciência errada de que o edifício dos antigos paços do concelho ainda mantém a sua traça original.

Uma análise atenta da planta de finais dos séculos XVI permitiu-nos verificar estas situações, porém foi fundamental o recurso a plantas da cidade dos séculos XIX e XXI bem como a textos descritivos da cidade intramuros, escritos em épocas muito próximas, os textos do Padre Torquato d’Azevedo, presentes no livro “Memórias Ressuscitadas da Antiga Guimarães” (Azevedo, 2000) e o “Tombo de 1612”³⁸.

Consideramos que a ilustração é uma ferramenta poderosa no apoio à compreensão de toda essa informação, tendo como função auxiliar a pesquisa e, através do seu carácter pedagógico, promovendo novas consciências acerca de determinados aspetos da malha urbana de Guimarães. Assim sendo, foram alvo da nossa intervenção a reconstituição da cerca velha da Vila do Castelo (fig. 5), a vista panorâmica da cidade com as suas duas muralhas (fig. 6), e a representação das Casas da Câmara e Paços do Concelho (fig. 7 e 8).

Araduca – Vila do Castelo

Iniciámos a reconstituição da cerca velha da Vila do Castelo. Esta opção deve-se às dúvidas que se foram avultando ao longo dos tempos acerca da sua localização e da sua forma, como referimos anteriormente. Procurámos com esta imagem contribuir para esta reflexão, dando a nossa visão de como seria a muralha. O ponto fulcral deste desenho centra-se no desenho do muro.

Neste trabalho foram tidos em conta a planta e a descrição das muralhas feita pelo Padre Torquato d’Azevedo (2000).

Para esta realização foram feitos vários estudos do castelo, que, como se pode ver, mantém as características presentes na planta. Pela leitura que fizemos da planta, o castelo teria uma muralha a proteger o seu lado norte.

³⁸ Documento escrito pelo Licenciado João Nogueira, em finais de 1611, a mando do Rei que ordenou à Câmara fazer o inventário dos bens que lhe pertenciam, que andariam “alheados e divididos”.

A igreja de S. Miguel, nessa altura, seria alpendrada. O alpendre cobria as faces nascente e poente, tal como se verifica na planta, teria também a sua torre sineira, fundamental nesta altura.

O casario seria constituído por casas em granito, colmadas e ladeadas pelos seus quintais. No local onde mais tarde se situaria o Paço dos Duques de Bragança, optou-se por criar uma zona de campos com a ruína de algumas casas, sinal do abandono que se viria a efetivar nesta zona da cidade. Foram ainda acrescentadas algumas personagens desenvolvendo rotinas diárias, animais e artefactos, com o objetivo de humanizar a cena.

A opção de representar apenas o espaço intramuros deve-se à intenção de mantermos o foco de interesse apenas no que queríamos comunicar. Por outro lado, permitiu, em termos de composição gráfica, ocuparmos esse espaço com imagens que achamos pertinentes.



Figura 5 - Vila do castelo. Caneta de feltro e aguarela. 50 x 45 cm (Reis, 2010)

Panorâmica da Cidade séculos XVI/XVII

Iniciamos a reflexão necessária para o desenvolvimento da vista panorâmica da cidade com as suas duas muralhas. Era portanto necessário tomar consciência de como era a cidade nos séculos XVI e XVII, dando particular ênfase ao período de transição entre os dois séculos, época definida para o nosso estudo. Alguns autores foram fundamentais nesta descoberta pelas descrições que fizeram da cidade. Maria José Meireles, na sua Dissertação de Mestrado em Arqueologia Urbana (Meireles,

2000), faz uma descrição da evolução da cidade de Guimarães, tendo como ponto de partida a época medieval.

Importantes, nesta fase, foram também os textos sobre Património Mundial do Gabinete Técnico Local, gabinete municipal criado em 1985 pela Câmara Municipal de Guimarães para gerir o processo de recuperação do centro histórico, a descrição que Bernardo Ferrão e José Ferrão Afonso (s/d) fazem da cidade na época em estudo e o conjunto de fichas dedicadas às principais edificações da cidade de Guimarães, reunidas pelos mesmos autores.

Estes textos, a par de outros, facultaram-nos um leque de informação que nos permitiu iniciar uma série de estudos acerca de alguns espaços e edifícios da cidade, como o castelo, o Paço dos Duques de Bragança, as Igrejas de S. Miguel, de S. Paio e de S. Tiago, o Convento de Santa Clara, a Torre da Colegiada, a representação de habitações (Habitação Comum, Casas nobres, Casas Torre) e arruamentos, Calçamento das ruas e muralhas.

Procurámos que este processo de recriação fosse, como é apanágio da ilustração de reconstituição, um trabalho de equipa. Envolvemos então neste processo, como já referimos, pessoas com conhecimentos reconhecidos na área em estudo.

Foram então feitos diversos desenhos dos edifícios e espaços envolventes que foram sendo alterados até se encontrar o desenho final, que, na nossa opinião, corresponderia à visão mais aproximada de como teria sido na época em estudo.



Figura 6 - Panorâmica da Cidade séculos XVI/XVII.

Caneta de feltro e aguarela. 100 x 70 cm (Reis, 2010)

Casas da Câmara e Paços do Concelho

A descrição presente no tombo de 1612, documento escrito pelo Licenciado João Nogueira em finais de 1611, a mando do Rei que ordenou à Câmara fazer o inventário dos bens que lhe pertenciam, que andariam “alheados e divididos”, despoletou o interesse pela reconstituição dessa, que seria a zona nobre da cidade, onde se concentravam os poderes religioso e político. Também aqui se centrava o comércio alimentar, dividido por zonas próprias, a feira do pão, os legumes, os açougues e a praça do peixe.

Foram realizados vários estudos para a reconstituição deste espaço, recorreremos às plantas tanto do século XVI, do século XIX e a plantas atuais. Recorreremos, também, às plantas e alçados dos antigos paços do concelho, presentes no sítio *monumentos.pt*³⁹, do Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana. Estes estudos passaram também pela recriação da planta do edifício da casa da câmara e pela sua comparação com as plantas de diferentes épocas. Chegámos a algumas conclusões que posteriormente moldaram o nosso desenho.

³⁹ http://www.monumentos.pt/Monumentos/forms/002_B2.aspx?CoHa=2_B1 - Consultado em 14/11/2010.

Conseguimos identificar parte do edifício original que corresponde à entrada e escadaria de acesso ao piso superior da casa atual. O corte existente na pedra do edifício atual, do lado direito da porta de entrada, faz-nos crer que a casa original teria uma traça simétrica. A própria descrição dá orientações nesse sentido, pois a frente virada para a praça teria três janelas, uma maior com peitoris de pedra lavradas, ladeada por duas mais pequenas com as armas reais por cima. Isto leva-nos a acreditar que a rua dos açoutados estaria ligeiramente mais à direita da sua localização atual. Esta comparação entre plantas permitiu também verificar que um espaço aberto, marcado na planta do século XVI, corresponderia à parte inferior da casa dos paços do concelho, pois as medidas coincidiam perfeitamente com as descritas no Tombo de 1612. Várias propostas de reconstituição foram estudadas, após as quais foram realizadas duas vistas aéreas das praças.



Figura 7 - Reconstituição da Casa da Praça do Peixe. Fonte, Tombo de 1612. Trabalho de linha, Caneta de feltro e aguarela. 32 x 24 cm (Reis, 2010)



Figura 8 - Reconstituição da Casa da Câmara e Paços do Concelho. Fonte, Tombo de 1612. Caneta de feltro e aguarela. 32 x 24 cm (Reis, 2010)

Em termos de representação, a proximidade da vista permite-nos visualizar alguns pormenores que, de certa forma, vão complementar a vista panorâmica da cidade. Podemos ver as casas com as suas varandas e portadas das janelas, algumas rotuladas. Na época poucas teriam janelas de vidro. Podem também ver-se os revestimentos de algumas paredes, para evitar a humidade, que poderiam ser em escamas de lousa ou em telha. Também é possível ver algumas pessoas nas suas tarefas diárias.

Breves considerações finais

Podemos aferir, em jeito de conclusão, que a ilustração de reconstituição histórica pode ser uma ferramenta de extrema importância para o auxílio à investigação arqueológica.

A visão ou visões, que o ilustrador produz do objeto de estudo vêm complementar a informação recolhida pelo investigador, proporcionando assim novas abordagens. Da mesma forma, o trabalho do investigador dá sugestões e implica frequentemente adaptações ao desenho, tratando-se, pois, de um trabalho de equipa em que o objetivo é a produção de conhecimento.

O conhecimento produzido, numa primeira fase, tem carácter científico, logo, baseado num processo de investigação muito rigoroso. O desenho deverá estar de acordo com o rigor da investigação, não fosse este um campo da ilustração científica. Mas o carácter apelativo da ilustração pode conduzir à democratização desse conhecimento, permitindo que esse conhecimento saia do meio académico e chegue à população em geral.

Através da exposição destas e outras ilustrações de carácter científico em espaços museológicos, podemos aumentar o leque do público-alvo da investigação arqueológica, aumentando, assim, o interesse pelos assuntos ilustrados. Podemos ainda ir mais longe nesta divulgação, tirando partido do carácter pedagógico da ilustração de reconstituição. Se, para além da inclusão deste tipo de ilustração em publicações de carácter científico, as reproduzirmos em guias turísticos, livros infante/juvenis ou publicações periódicas, como já acontece em muitos países Europeus, podemos atingir uma considerável parte da população.

Referências bibliográficas

- Ambrus, Victor; Aston, Mick (2009). *Recreating the past*. UK: The History Press, p. 11.
- Andrade, Amélia Aguiar (2003). *Horizontes Urbanos Medievais*, Livros Horizonte, Lisboa
- Azevedo, Padre Torquato Peixoto (2000). *Memórias Ressuscitadas da Antiga Guimarães*, Paulo Tiago Monteiro Dias de Castro, Guimarães
- Bell, Martin (2000). *Reconstructing past landscapes: the contribution of environmental archaeology* In Association of Archaeological Illustrators & Surveyors Newsletter, July 2000.
- Ferrão, Bernardo; Afonso, José Ferrão (s/d). *A Evolução da Forma Urbana de Guimarães e a Criação do Seu Património Edificado Cap. 3 – A Qualificação Renascentista, Maneirista e Barroca da Cidade (Séculos XVI a meados do Séculos XVIII)*. Guimarães: GTL. Disponível em http://www.cm-guimaraes.pt/uploads/writer_file/document/799/470409.pdf Consultado em 14/11/2010
- Ferrão, Bernardo; Afonso, José Ferrão (s/d). *Edificações do Centro Histórico e Sua Envolvente com Interesse Patrimonial* (Fichas., Guimarães: GTL. Disponível em http://www.cm-guimaraes.pt/uploads/writer_file/document/816/470415.pdf Consultado em 14/11/2010.
- Ferreira, M. Conceição Falcão (1989). *Uma Rua de Elite na Guimarães Medieval (1376-1520)*, Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães.
- Ferreira, M. Conceição Falcão (1996). *Um Percorso por Guimarães medieval no século XV*, Patrimonia, nº1, Outubro.
- Ferreira, M. Conceição Falcão (2010). *Guimarães, Duas Vilas um Só Povo – Estudo de História Urbana (1250-1389, CITCEM e UM, Braga*
- Lontcho, Frédéric (2010). Aventure Éditoriale d'un Chercheur. *L'archéologue*, nº 109, Agosto/Setembro, Archéologie Nouvelle S.A.R.L.
- Hodges, Elaine (2003). *The Guild Handbook of Scientific Illustration*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Lemos, Manuel (2002). *Historiografia do Desenho Arqueológico enquanto técnica aplicada à Arqueologia*, Tomar. Disponível em <http://www.cph.ipt.pt/angulo2006/img/01-02/historiografiadesenho.pdf> Consultado em 23/03/2011.

Meireles, Maria José (2000). *O Património Urbano de Guimarães no Contexto da Idade Contemporânea (Séculos XIX-XX), Permanências e Alterações*. Dissertação de Mestrado em Arqueologia Urbana apresentada à Universidade do Minho (não publicado).

Reis, Alexandre (2010). *Guimarães, Uma visão do Passado - Estudo de Reconstituição Histórica, séculos XVI/XVII*, Dissertação de Mestrado em Ilustração apresentada à Escola Superior Artística do Porto - Guimarães (não publicado)



El atlas digital de los espacios de control y la educación patrimonial

Quim Bonastra & Mireia Farrero

El atlas digital de los espacios de control y la educación patrimonial.

Quim Bonastra

(Departament de Geografia i Sociologia)

Mireia Farrero

(Departament de Pedagogia i Psicologia)

Universitat de Lleida)

Este texto es el fruto del cruce de dos proyectos de investigación en los que participamos como investigadores. El primero, que se podría definir como de geografía histórica, está relacionado con el estudio histórico de los espacios de control en sus diferentes escalas. El segundo, inserto en los campos de la pedagogía y la didáctica, tiene que ver con la transdisciplinariedad y la mejora e innovación en la formación de maestros. Con este texto pretendemos mostrar el Atlas Digital de los Espacios de Control (ADEC), un instrumento creado en el marco del primero y que pretende servir de herramienta útil tanto a investigadores, como a profesores o estudiantes, se puede convertir en un instrumento válido en el proceso de aprendizaje tal como lo entendemos los miembros del equipo del segundo proyecto. Para ello, vamos a describir en primer lugar el ADEC, pasaremos en segundo término a explicar cómo planteamos el proceso de aprendizaje y finalmente vamos a poner en relación los dos primeros epígrafes a través del concepto de patrimonio.

El Atlas Digital de los Espacios de Control

Desde la época en la que se avanzaba hacia la creación de los estados modernos y hasta nuestros días, el control de la población se ha convertido en uno de los pilares básicos para la gobernabilidad poniendo en práctica estrategias que se han presentado bajo aspectos y a escalas muy diferentes, ya fuesen las líneas maestras de la alta política o la ordenación de los más mínimos detalles del quehacer diario de los individuos, pasando por la organización del territorio o de la ciudad.

En diversas disciplinas, sobre todo en la historia, la sociología y la antropología, y en menor medida, en la geografía, se han llevado a cabo estudios sobre estos mecanismos de control de la población, que han dado lugar a una gran cantidad de publicaciones de las que somos deudores, pero que en pocas ocasiones muestran esa sensibilidad espacial que suele ser propia de los geógrafos. El ADEC pretende ahondar en los medios que han contribuido a configurar, a partir de la Edad Moderna, el espacio que habitamos y con el que mantenemos una constante interrelación. Como podemos imaginar, nos estamos enfrentando a una problemática que, en algunos casos, se nos presenta de manera bastante evidente, pero que, en muchos otros, adquiere formas muy sutiles, desarrollándose de un modo casi imperceptible.

Entendemos que una de las épocas más interesantes para este tipo de análisis es el lapso temporal que va desde finales del siglo XVI hasta finales del siglo XIX. El seiscientos fue un periodo de grandes cambios a muchos niveles: se consolidaron los estados modernos y sus capitales, se produjo una revolución profunda del conocimiento científico, se empezó a perfilar una jerarquía urbana, Europa vio una intensa actividad constructiva, aumentó la población, se produjo un desplazamiento importante del campo a la ciudad, la pobreza urbana comenzó a ser un problema serio, se intensificaron las epidemias como fruto del incremento del tráfico comercial, etc. En la línea que nos interesa, en este tránsito del siglo XVI al XVII, y posteriormente, se acentúa y se consolida esa voluntad de búsqueda de soluciones para ciertos problemas que empezaban a aquejar a la sociedad y que ya se habían empezado a intuir durante el Renacimiento. Acabaremos a finales del ochocientos, cuando las transformaciones derivadas de la industrialización crearon nuevas casuísticas, nuevas relaciones de producción y una revolución en el campo de la técnica, y en concreto de los medios de transporte, que repercutieron en todos los niveles, incluido el espacial. Todos estos

cambios dejaron una huella territorial que hemos organizados en tres escalas de análisis que, como sabemos, sirven para aprehender diferentes niveles de análisis⁴⁰.

El control del territorio

En primer lugar prestamos atención a la pequeña escala, pues creemos que conviene ver el papel que desempeñaron algunas instituciones en la configuración del territorio. Un territorio que, como sabemos, sufría constantes transformaciones y se iba cargando de significados. Ciertos aspectos del control de la población se pueden estudiar bajo esta óptica. Por ejemplo, fueron de gran interés las redes de lazaretos, creadas para el resguardo contra las epidemias, tan importantes en este periodo y que tanta influencia tuvieron sobre aspectos diversos como la salud pública, los intercambios económicos o las relaciones diplomáticas entre diferentes estados⁴¹. También fueron muy relevantes algunos entramados como el asistencial⁴² o el penitenciario⁴³. Por otra parte, el control del territorio se convertiría en un instrumento imprescindible para la gestión de los recursos naturales, como los bosques⁴⁴. Del mismo modo, el establecimiento de una red viaria centralizada fue una pieza fundamental en la unificación del mercado interior⁴⁵. Para acabar con los ejemplos, no por obvio conviene olvidarse de las divisiones territoriales, con todas las ideas sobre el territorio y sobre su

⁴⁰ Un brillante análisis del problema de las escalas y los niveles de análisis lo podemos encontrar en el clásico LACOSTE, Yves. *La geografía: un arma para la guerra*. 3ª ed. Barcelona: Anagrama, 1990, p. 54-61.

⁴¹ Sobre este particular, se puede consultar, por ejemplo: BONASTRA, Quim. *El largo camino hacia Mahón. La creación de la red cuarentenaria española en el siglo XVIII*. In LÓPEZ MORA, F. *Modernidad, ciudadanía, desviaciones y desigualdades*. Córdoba: UCO, 2010, p. 453-472; BONASTRA, Quim. *La red de resguardo sanitario marítimo y la articulación del territorio costero español a mediados del ochocientos*. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2012, vol. XVI, nº 418 (18) <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-18.htm>>; BONASTRA, Quim. *Del programa general a la solución de compromiso. Cuarentenas y territorio en la modificación de la ley de sanidad de 1866*. In BONASTRA, Q. y G. JORI. *Imaginar, organizar y controlar el territorio. Una visión geográfica de la construcción del Estado-Nación*. Barcelona: Icària Editorial, 2013, p. 123-165; o BONASTRA, Quim. *La importancia sanitaria de Barcelona en el sistema portuario español en el siglo XVIII*. *Barcelona Quaderns d'Història*, 2014, nº 21, p. 287-296.

⁴² Ver FRAILE, Pedro. *El vigilante de la atalaya. La génesis de los espacios de control en los albores del capitalismo*. Lleida: Editorial Milenio, 2005; o ABREU, Laurinda. *Purgatório, Misericórdias e caridade: condições estruturantes da assistência em Portugal (séculos XV-XIX)*. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 2000, nº 20, p. 395-416.

⁴³ Véase FRAILE, Pedro. *Un espacio para castigar. La cárcel y la ciencia penitenciaria en España (siglos XVIII-XIX)*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

⁴⁴ Véase CASALS, Vicenç. *Los Ingenieros de Montes en la España contemporánea, 1848-1936*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1996.

⁴⁵ Véase, entre otros, ALCAIDE, Rafael. *El ferrocarril en España (1829-1844): las primeras concesiones, el marco legal y la presencia de la geografía en las memorias de los anteproyectos de construcción de las líneas férreas*. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1999, nº 190. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-190.htm>>; o CAPEL, Horacio. *El ferrocarril, el territorio y las redes de ciudades*. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2007, Vol. XII, nº 717. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-717.htm>>.

control que en ellas subyacen⁴⁶. Todo ello tuvo manifestaciones espaciales que recogeremos minuciosamente en el ADEC.

La ciudad como instrumento de control de los individuos

Estrechando un tanto el campo, nos encontramos en la escala urbana. Como explica Benévolo⁴⁷, a partir del último tercio del quinientos, fracasadas de algún modo las utopías renacentistas que consiguieron poco más que reformar los espacios urbanos existentes, se produjo un movimiento de reordenación en toda Europa que, en general, rompió con el tipo de espacialidad simbolista imperante durante la Edad Media y el Renacimiento, e impuso una nueva forma de pensar y planear la ciudad atribuyéndole nuevas cualidades que, entre otras cosas, la hacían mucho más asequible a la vigilancia. Como sabemos, estas ideas cristalizaron en dos maneras básicas de actuar sobre lo urbano, una más teatral, adoptada por las monarquías absolutas, y otra más funcionalista, relacionada con una visión más burguesa. Nos interesan los discursos relacionados con la manera de hacer ciudad y los concernientes a su gobierno⁴⁸ y a la solución y gestión de los problemas que la aquejaban, como la pobreza⁴⁹, la salubridad⁵⁰, las epidemias o la delincuencia⁵¹, que dieron lugar a un conocimiento específico y que tuvieron una materialización espacial que recogeremos en el Atlas.

En este punto es necesario añadir que las instituciones, sobre todo las asistenciales, desempeñaron un papel importante en el diseño de las estrategias de gestión de la ciudad. En la mayoría de los casos su necesidad la encontramos argumentada dentro del discurso de los tratadistas y, aunque fuera de manera simbólica, constituían un elemento importante del dispositivo de regulación social. Un buen ejemplo de ello podrían ser los debates sobre la localización en la ciudad

⁴⁶ Véase, por ejemplo, BURGEÑO, Jesús. Geografía política de la España constitucional. La división provincial. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1996; o FRAILE, Pedro. Razón, Estado, ciudad y territorio: de Sinapia a Valentin de Foronda. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 2012, vol. XVI, nº 418 (17). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-17.htm>>.

⁴⁷ BENEVOLO, Leonardo. La ciudad europea. Barcelona: Crítica, 1999, p. 130 y ss.

⁴⁸ Sobre ello puede consultarse FRAILE, Pedro. The Construction of the Idea of the City in Early Modern Europe: Pérez de Herrera And Nicolas Delamare. Journal of Urban History, 2010, 36 (5), p. 685-708. Un libro muy interesante sobre estos temas es MÍNGUEZ, Víctor y RODRÍGUEZ, Inmaculada. Las ciudades del absolutismo. Arte urbanismo y magnificencia en Europa y América durante los siglos XV-XVIII. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2006.

⁴⁹ FRAILE, P. El espacio en la reforma asistencial de Miguel de Giginta: la ciudad y el edificio. In PAGÈS, A. Giginta, de la charité au programme social. Perpignan: PUP, 2012, p. 177-196

⁵⁰ JORI, Gerard. La ciudad como objeto de intervención médica. El desarrollo de la medicina urbana en España durante el siglo XVIII. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de marzo de 2013, vol. XVII, nº 431. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-431.htm>>

⁵¹ FRAILE, Pedro. Delincuencia, marginación y morfología urbana: Una primera aproximación al caso de Barcelona en el siglo XIX. In LÓPEZ MORA, F. Modernidad, ciudadanía, desviaciones y desigualdades. Córdoba: UCO, 2010, p. 53-68.

de establecimientos como las casas de misericordia, las cárceles, los hospitales, los lazaretos o los espacios de producción. Asimismo, nos ocuparemos de otras temáticas como las infraestructuras poliorcéticas o la reflexión relativa a la salubridad del espacio urbano, por poner dos ejemplos.

Las construcciones y los conjuntos arquitectónicos dedicados al control

El último de los ejes del ADEC tiene que ver con el análisis de la morfología de aquellas categorías de edificios que consideramos que, de algún modo, sirvieron para el control de los individuos. Los ejemplos más claros son, sin duda, las cárceles y el conjunto de establecimientos asistenciales y terapéuticos que se engloban bajo la denominación general de hospitales y que podemos encontrar designados como Hospicio, Casa de Misericordia o Albergue⁵². Pero no acaba ahí la lista, pues nos interesan también otros tipos de establecimientos en los que los individuos, por una razón u otra, se encontraban atenazados por el yugo de la vigilancia o la imposición o en los que se ejercía sobre ellos un poder más o menos absoluto. Nos referimos a instituciones de lo más diverso, como los lazaretos de cuarentena, en los que sus usuarios estaban temporalmente sujetos a una lógica disciplinaria por el temor del contagio⁵³; los asilos de lunáticos, en los que se segregaba a aquellos que, por su anormalidad o su presunta peligrosidad, no merecían formar parte de la sociedad; las escuelas, encargadas de crear ciudadanos dóciles y ejercitados⁵⁴; o, en ocasiones, algunos espacios productivos. En esta gran escala de la investigación, nos interesa ver cómo el recinto se convierte en una máquina diseñada para el cometido que se le ha asignado y cómo, la vigilancia o el control, desempeñan un papel muy importante en todo ello. En este sentido creemos que es de gran utilidad establecer tipologías y mostrar las bases culturales, filosóficas, científicas e incluso psicológicas, así como los condicionamientos sociales y económicos, que las propiciaron.

⁵² Aparte de algunos artículos citados más arriba, pueden consultarse: BONASTRA, Quim; JORI, Gerard. El uso de Google Earth para el estudio de la arquitectura hospitalaria (I): de los asclepiones a los hospitales medievales. *Ar@cne*. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. 2009, nº 122. <<http://www.ub.es/geocrit/ aracne/ aracne-122.htm>> y BONASTRA, Quim; JORI, Gerard. El uso de Google Earth para el estudio de la arquitectura hospitalaria (II): hospitales cruciformes, radiales y pabellonarios. *Ar@cne*. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, 2009, nº 123. <<http://www.ub.es/geocrit/ aracne/ aracne-123.htm>>.

⁵³ Sobre la arquitectura de los lazaretos puede consultarse, entre otros, BONASTRA, Quim. Recintos sanitarios y espacios de control. Un estudio morfológico de la arquitectura cuarentenaria. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 2010, nº 30, p. 17-40.

⁵⁴ Véase, PARRA, David. Dimensión simbólica y función socioeducativa de los espacios escolares: Un estudio de caso. In CASALS, V. y Q. BONASTRA. *Espacios de control y de regulación social. Ciudad territorio y poder (s. XVII-XX)*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2014.

La configuración del Atlas.

Siguiendo estos ejes hemos diseñado y puesto en marcha el Atlas Digital de los Espacios de Control, que queremos que sea un recurso accesible de forma gratuita a través de Internet y que sea colaborativo. Con dicho Atlas no sólo pretendemos profundizar en el estudio de las estrategias de regulación y control social desplegadas durante los siglos XVII, XVIII y XIX, sino que también queremos proporcionar una herramienta para el estudio de estructuras arquitectónicas, morfologías urbanas o redes de infraestructuras, por poner algunos ejemplos. Tal instrumento sería de la mayor utilidad en diferentes niveles educativos. Ya desde la ESO se abordan temas como la distribución de la población, la demografía histórica, las epidemias o el fenómeno urbano. Si pasamos a la educación superior parece obvio que en Facultades como las de Geografía, Arquitectura, Historia, Historia del Arte o algunas ingenierías, como la forestal por ejemplo, podrían sacar un gran provecho de un Atlas como el que proponemos.

El elemento básico del ADEC es la ficha sobre un espacio de control. Las fichas, que quedará archivada en una de las escalas de análisis mencionadas más arriba, pueden referirse a espacios de control realizados o que no pasaron del estadio de proyecto. Por otra parte también contendrá fichas de material bibliográfico o documental que se consideren de interés. Cada entrada del ADEC contiene una ficha técnica, una representación cartográfica descargable del espacio estudiado realizada con Google Earth, un texto explicativo, un listado de fuentes primarias y secundarias enlazadas, en la medida de lo posible, al texto digitalizado en algún lugar de la red, iconografía y otros espacios relacionados y enlaces a mini biografías de personajes relevantes para cada espacio en concreto.

El ADEC, además, contendrá un buscador que permita establecer relaciones entre diferentes espacios de control, proyectos, tipologías arquitectónica, autores, etc.

Un modelo de aprendizaje transdisciplinar en la formación de maestros

La otra línea de investigación en que nos situamos es la creación de entornos de aprendizaje transdisciplinar en la formación de maestros. Nuestro objetivo como formadores de docentes es alentar a los futuros profesores a aprender, enseñar, pensar y vivir en la heterogeneidad del siglo XXI. Las investigaciones que hemos llevado a cabo desde el inicio de la implementación de los nuevos grados formativos por el Espacio Europeo de Educación Superior nos permiten afirmar que los futuros maestros tienen una visión parcelaria del currículum hecho que dificulta la concreción de prácticas

inclusivas de aprendizaje⁵⁵. Este hecho está relacionado con la microespecialización de los profesionales de la que nos alerta Morin⁵⁶.

Según Sharp & Green⁵⁷ los modelos que concretamos como docentes están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante la formación, salvo que durante la formación se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten a los y las maestras para la sociedad del siglo XXI. Como equipo docente que formamos maestros en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida nos preguntamos: ¿estamos condenados a la repetición infinita de modelos? ¿Cómo trabajarán el currículum los futuros maestros?

Ante esta situación que aboca a la microespecialización apostamos para desarrollar modelos docentes basados en la inter y la transdisciplinariedad. Entendemos interdisciplinariedad como la forma de organización de los conocimientos donde los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina se transfieren a otra. Por su parte, en la transdisciplinariedad, los conocimientos trascienden las propias disciplinas poniendo énfasis en el que está entre las disciplinas, el que las atraviesa a todas y en el que está más allá de ellas⁵⁸. Creemos pues, que los conocimientos se tienen que nutrir y tienen que aportar una mirada global que no se reduzca a las disciplinas, sino que considere el mundo en su unidad diversa y representen la aspiración a un conocimiento complejo, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos.

A menudo y desde el ámbito psicopedagógico se ha trabajado y se trabaja en esta dirección a través de textos y contextos psicopedagógicos. La investigación que estamos desarrollando ha evidenciado que con esta metodología no es suficiente y debemos buscar formas diferentes⁵⁹. Durante estos años hemos apostado para incorporar en nuestra docencia enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo puesto que lo consideramos un potenciador de posibilidades y de

⁵⁵ ARMIF 2014 Un model de formació inter i transdisciplinària en la formació inicial de mestres: la història de vida / relat autobiogràfic com a eix vertebrador en la millora de la professionalització docent.

⁵⁶ MORIN, Edgar.. ¿Qué es Transdisciplinariedad? <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>.

⁵⁷ SHARP, Rachel; GREEN, Anthony. Education and social control. A study in progressive primary Education. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

⁵⁸ MORIN, Edgar. ¿Qué es Transdisciplinariedad? <<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>>

⁵⁹ JOVÉ, Glòria. How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action researcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again. Educational Action Research, 2011, n^o 19, p. 261-278.

mundos posibles⁶⁰. El arte contemporáneo nos permite crear situaciones de aprendizaje que nos llaman a la transdisciplinariedad, ya que nos ayuda a establecer posibilidades rizomáticas desde cualquier disciplina para no quedarnos en ella sino como búsqueda de un espacio híbrido intertransdisciplinar⁶¹. Así, puesto que la interacción con el arte nos permite trabajar de forma transdisciplinar nos planteamos la necesidad de integrar otros lenguajes y otras disciplinas y materias en interacción con la pedagogía.

Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos permite mostrar a los futuros maestros que, a pesar de situarnos en un plan de estudios estructurado en disciplinas, las prácticas que permite trabajar de este modo les abren nuevas posibilidades en su práctica escolar al tratarse de un modelo inter y transdisciplinar entre la pedagogía, las didácticas específicas y las asignaturas concebidas en el plan de estudios como de contenidos. Con este modelo hemos mostrado a los estudiantes cómo, a pesar de encontrarse ante un currículum fragmentado, pueden apropiarse de los contenidos curriculares a partir de la interrelación entre las materias. Con esto mostramos modelos docentes basados en la inter y la transdisciplinariedad de distintas áreas de conocimiento que hemos hecho converger. De este modo, los integrantes de este proyecto, que procedemos de áreas de conocimiento diversas, como la DOE, la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Lenguas, o la Geografía e Historia, hemos apostado en esta experiencia por la construcción y adquisición de los contenidos de aprendizaje relacionados con las competencias básicas que suponga una interrelación de dichas áreas de conocimiento en la etapa de formación universitaria⁶².

Del arte al patrimonio

Como decíamos, en nuestra práctica docente utilizamos el arte dentro de un enfoque inter y transdisciplinario que nos lleva a concretar experiencias de aprendizaje en el espacio. De este modo, salimos de las aulas universitarias y nos emplazamos en situaciones transdisciplinares de aprendizaje que parten de la investigación sobre el espacio cercano. El arte contemporáneo se caracteriza por la

⁶⁰ O'SULLIVAN, Simon. *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

⁶¹ Farrero 2011. ARTèria: ARTèria: La docència com a art.

⁶² Un buen ejemplo de todo ello es la experiencia que se muestra en este artículo: JOVÉ, Glòria; LLONCH, Nayra; BONASTRA, Quim; FARRERO, Mireia. Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 2014, n.º 494 (01). <<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-01.pdf>>

transdisciplinariedad en sus formas y contenidos hecho que nos permite hacer emerger los contenidos del currículum universitario de forma transdisciplinar. En nuestro caso, la interacción con el arte contemporáneo nos permite desarrollar los contenidos de geografía, historia, didáctica, pedagogía, etc. presentes en el currículum de formación de maestros de forma rizomática. Los estudiantes se apropian del currículum y lo expanden de forma rizomática, entendida ésta como el modelo de pensamiento basado en una estructura caótica y conectada de formas múltiples que contrasta con el modelo de estructura jerárquico y arborescente, organizado a partir de una base principal. Deleuze y Guattari, que popularizaron este concepto en la década de los 80 del siglo pasado, usaron la metáfora del rizoma para explorar las múltiples y variadas posibilidades que este ofrecía al crecimiento, en nuestro caso al del currículum⁶³. La relación que se establece entre pedagogía y didácticas específicas a través del arte nos despierta la necesidad de construir experiencias de enseñanza y aprendizaje en el territorio, en el espacio vivido, de los futuros maestros⁶⁴. El hecho de apostar por este tipo de formación “quizás haga que estos maestros y maestras se atrevan a pensar cosas distintas para que el sistema educativo no mate la creatividad, tan necesaria en esta sociedad compleja”⁶⁵.

En el marco de este tridente, arte, transdisciplinariedad y lugar/espacio vivido hay que destacar el papel de un elemento clave que liga los dos proyectos que hemos presentado al principio de estas páginas, el patrimonio. El concepto de patrimonio es extremadamente vasto, por lo que a partir de él, y a la manera de un rizoma, se pueden realizar múltiples conexiones y relaciones con todo tipo de elementos tanto del pasado como del presente e, incluso, permite saltar de la cultura hegemónica a las subalternas. Además, el patrimonio presenta un gran potencial por la cantidad y peso de significados que encierra. Significados que se construyen a lo largo del tiempo en los contextos cambiantes de las sociedades y que, por esta misma razón, también estarán necesariamente sujetos a mutaciones. Así, no debemos olvidar que, como nos advierten algunos autores, “en términos generales, el patrimonio cultural puede ser definido como una construcción social, entendida ésta como la selección simbólica, subjetiva, procesual y reflexiva de elementos culturales (del pasado) que, mediante mecanismos de mediación, conflicto, diálogo y negociación donde participan diversos

⁶³ DELEUZE, G. & GUATTARI, F.. “Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia.” 2ª ed. Valencia, España: Pre-Textos, 1995, p. 5

⁶⁴ Un interesante estado de la cuestión sobre el lugar y el espacio vivido como construcción social puede encontrarse en LINDÓN, Alicia. El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. *Revista de Geografía Norte Grande*, 2007, nº 37, p. 5-21.

⁶⁵ JOVÉ, Glòria; LLONCH, Nayra; BONASTRA, Quim; FARRERO, Mireia. Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 2014, nº 494 (01). <<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-01.pdf>>

agentes sociales, son reciclados, adaptados, refuncionalizados, resituados, revitalizados, reconstruidos o reinventados en un contexto de modernidad. Tales elementos culturales se transforman en una representación selectiva que se articula a través de un discurso sobre los valores patrimoniales, y que se concreta o fija en forma de bien cultural valioso que expresa la identidad histórico-cultural de una comunidad, sirve a la legitimación de las estructuras de poder y permite la reproducción de los mecanismos de mercado”⁶⁶. Así, “la construcción del concepto de patrimonio está ligada a las miradas que los individuos, de manera individual o colectiva, proyectan sobre él, a la vez que al retorno en forma de percepción de esas miradas y de la acción de apropiación que se deriva”⁶⁷. Otra característica que ya hemos adelantado es que estos significados permiten realizar un número casi infinito de conexiones, tanto por su naturaleza como por la “mirada caleidoscópica”⁶⁸ y plural que sobre ellos puede hacerse.

En este sentido, como vemos, el ADEC se nos presenta como un instrumento totalmente insertado en el discurso que acabamos de plantear, sobre todo en la gran escala, la que trata de los espacios arquitectónicos, donde las relaciones son más que evidentes. De todos modos, teniendo en cuenta la temática del ADEC, los espacios de control, es poco probable que se trate de edificios que sean percibidos por el gran público como formando parte del patrimonio con el que se pueden, de algún modo, sentir representados o identificados. Se trata de edificios que, por sus funciones, forman parte de aquel patrimonio que es percibido como incómodo que se refieren a aquellos objetos, lugares o manifestaciones “cuya existencia no resulta de “utilidad pública” o de “interés social”, y que puede llegar incluso a ser molesta, al no encajar o ser contradictoria con los razonamientos culturales del momento”⁶⁹ o como los define Prats, se trata de “activaciones patrimoniales que existen y que no se pueden extinguir a causa de su legitimación simbólica, pero que nadie los quiere, ni sabe qué hacer con ellos”⁷⁰. Como explica Raventós, las causas de la “incomodidad patrimonial” pueden ser diversas “desde las más inocentes, referidas a criterios estéticos obsoletos, hasta otras basadas en conflictos de intereses económicos o con base política”⁷¹. En nuestro caso, y tomando algunos ejemplos próximos, se trataría de cárceles como la modelo de Barcelona o la de Carabanchel, con su historial

⁶⁶ HERNÁNDEZ i MARTÍ, Gil-Manuel. Un zombi de la modernidad: el patrimonio cultural y sus límites. La Torre del Virrey: revista de estudios culturales, 2008, nº 5, p. 27-38, p. 27.

⁶⁷ FONTAL, Olaia (Coord.). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea, 201.

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ RAVENTÓS, Ana. Patrimonios incómodos para la imagen que Barcelona ofrece al mundo. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 2007, vol. 3, nº 5, p. 287-305, p. 291.

⁷⁰ PRATS, Llorenç. Antropología y patrimonio. Barcelona: Ariel, 1997, p. 35.

⁷¹ RAVENTÓS, Ana. Op. cit, p. 291.

de opresión relacionado con el franquismo; o de hospitales, que solamente pueden entrar en los listados de patrimonio por sus cualidades artísticas, como en el caso del hospital de Sant Pau de Barcelona, patrimonio mundial de la humanidad de la UNESCO, por meras razones estéticas quedando en un segundo plano lo que lo hace importante, que es la aplicación del sistema pabellonario a los edificios hospitalarios en el estado español, más de un siglo después de su aplicación en otros tipos de edificios⁷².

En este contexto el ADEC puede servir al sistema educativo como elemento concienciador de este tipo de patrimonio. El ADEC puede ser utilizado en formación de maestros como una herramienta participativa que permita a los futuros maestros sacar de la cultura del silencio⁷³ todo aquel patrimonio incomodo que les rodea abriendo nuevas perspectivas para una mejor comprensión de su realidad territorial. El ADEC nos permite desarrollar estrategias para aprender a leer la realidad y construir el currículum de forma activa a través de su experiencia. Queremos formar maestros que sean personas implicadas en una comunidad, por esta razón los proyectos que llevamos a cabo tienen como objetivo la concienciación y la transformación de las relaciones sociales con el propio territorio y el patrimonio.

El ADEC, desde nuestra perspectiva, es entendido como una cartografía colectiva de los espacios de control, que permitirá a los estudiantes conocer y construir un conocimiento de su territorio y del patrimonio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo⁷⁴. Como equipo docente pretendemos que nuestros estudiantes desarrollen apropiaciones de estos elementos patrimoniales incómodos y que pasen de ser meros receptores de contextos de aprendizaje a través del ADEC, a convertirse en creadores de estos contextos de aprendizaje.

En nuestra práctica como formadores de docentes proponemos a nuestros estudiantes la elaboración de un trabajo que tiene como objetivo último la expansión del currículum más allá de lo establecido. A partir de los diversos contextos de aprendizaje desarrollados durante el curso, los futuros maestros deben escoger un tema sobre el que quieran profundizar. Una de las consignas es que, a partir de la vivencia de un contexto escogido por los estudiantes en relación con el tema elegido, deben interactuar con uno o varios elementos patrimoniales que les permita desarrollar el currículum

⁷² "From a historiographical point of view, the Hospital de Sant Pau is of immense importance because it is the largest hospital complex in Modernist style. Historically, the Hospital de Sant Pau, at one and the same time original and daring, demonstrates how Doménech i Montaner had studied the problem of modern hospitals". De la lista de patrimonio de la UNESCO <<http://whc.unesco.org/en/list/804>>. Es interesante recalcar que el problema de los hospitales modernos fue fruto de un amplio debate en Francia durante el último cuarto del siglo XVIII y que Doménech i Montaner solamente se sumó a la corriente que hacía décadas que existía en otros países de Europa.

⁷³ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, 10ª edición. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1975.

⁷⁴ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, 10ª edición. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1975.

a partir del tema escogido y plantear propuestas de aprendizaje para sus compañeros. Muchas veces, los estudiantes, no conocen los elementos patrimoniales mas cercanos a los lugares en los que discurren sus vidas. Esto suele ocurrir porque, entre otros, la escuela, se ha ocupado de mostrar el valor de los grandes conjuntos patrimoniales o de sus exponentes más valorados, dejando en el olvido aquel patrimonio menor de nuestro entorno. Un patrimonio que muchas veces puede ser este patrimonio incomodo pero que, a su vez, es vez tan necesario e importante para vincular la historia y las vivencias de la comunidad con nuestra propia historia. Nuestros estudiantes se introducen en la búsqueda de los rastros del tema escogido en el territorio. Desde aquellos delante de los cuales transitan a diario, como el Ayuntamiento de su municipio, a lugares caídos en el olvido, y que, aparentemente, no contienen nada que forme parte de su historia. Toda esta investigación del patrimonio centrada en el propio territorio muestra cómo el espacio público encarna la materialización de las relaciones de poder, tanto al mostrar como al esconder, a partir del relato oficial creado por los grupos hegemónicos, pero también a partir del silenciamiento de los grupos no hegemónicos y de sus lugares. Este tipo de metodología nos lleva a reflexionar y tomar consciencia de cómo el patrimonio no son sólo lugares conmemorativos, sino que también son lugares marginados y abandonados.

Es a partir de la toma de consciencia del patrimonio incómodo que los estudiantes desarrollan un proceso participativo en la comunidad poniendo en común el saber colectivo sobre el elemento patrimonial escogido con los discursos elaborados por el poder político. De esta manera, los futuros maestros sacan a la luz la experiencia de los elementos patrimoniales incómodos para el territorio a través de la construcción de conocimiento colectivo. En otras palabras, darse cuenta de la incomodidad que genera un elemento patrimonial en su entorno cercano permite a los futuros maestros iniciar un proceso de investigación a través de las voces de la comunidad. Esta toma de consciencia sobre el desconocimiento de su entorno les empodera para generar nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje (proyectos educativos) que tienen como objetivo concienciar e implicar a la comunidad en la visibilización de la propia historia a través del patrimonio. Es en este punto donde el ADEC se convierte en altavoz para los futuros maestros y en una herramienta de conocimiento, implicación y cambio del propio territorio. El ADEC, como herramienta participativa, puede favorecer la implicación de los futuros maestros y su autogestión en la toma de decisiones en la formación, es

decir, que los futuros maestros y maestras desarrollen su agenciamiento⁷⁵. En este sentido, entendemos por agenciamiento la capacidad que posee una persona para actuar en el mundo tomando decisiones propias que le permitan desarrollarse en las difíciles condiciones de su contexto, es decir, concretar distintas acciones destinadas a la resistencia.

A modo de conclusión, podemos afirmar que los estudiantes, a través de la transdisciplinariedad y las experiencias en el lugar vivido, desarrollan procesos auténticos de aprendizaje cuando trabajan a partir de su experiencia, de una experiencia que les relaciona con su territorio, su patrimonio y su comunidad. El espacio expande las posibilidades curriculares permitiéndonos construir y desarrollar nuestro propio currículum de forma inter-transdisciplinar a través de la concienciación en torno al patrimonio.

⁷⁵ Jové,G. Llonch,N. Bonastra,Q. Farrero,M. Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. SCRIPTANOVA. Vol. XVIII, núm. 49 6 (01), 1 de diciembre de 2014

Bibliografía

- Abreu, Laurinda. Purgatório, Misericordias e caridade: condições estruturantes da assistência em Portugal (séculos XV-XIX). *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 2000, nº 20, p. 395-416.
- Alcaide, Rafael. El ferrocarril en España (1829-1844): las primeras concesiones, el marco legal y la presencia de la geografía en las memorias de los anteproyectos de construcción de las líneas férreas. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1999, nº 190. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-190.htm>
- Armif 2014 Un model de formació inter i transdisciplinar en la formació inicial de mestres: la història de vida / relat autobiogràfic com a eix vertebrador en la millora de la professionalització docent.
- Benevolo, Leonardo. *La ciudad europea*. Barcelona: Crítica, 1999, p. 130 y ss.
- Bonastra, Quim; JORI, Gerard. El uso de Google Earth para el estudio de la arquitectura hospitalaria (I): de los asclepiones a los hospitales medievales. Ar@cne. *Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. 2009, nº 122. <http://www.ub.es/geocrit/ aracne/ aracne-122.htm> y
- Bonastra, Quim; JORI, Gerard. El uso de Google Earth para el estudio de la arquitectura hospitalaria (II): hospitales cruciformes, radiales y pabellonarios. Ar@cne. *Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 2009, nº 123. <http://www.ub.es/geocrit/ aracne/ aracne-123.htm>.
- Bonastra, Quim. Del programa general a la solución de compromiso. Cuarentenas y territorio en la modificación de la ley de sanidad de 1866. In BONA STRA, Q. y G. JORI. *Imaginar, organizar y controlar el territorio. Una visión geográfica de la construcción del Estado-Nación*. Barcelona: Icària Editorial, 2013, p. 123-165
- Bonastra, Quim. El largo camino hacia Mahón. La creación de la red cuarentenaria española en el siglo XVIII. In LÓPEZ MORA, F. *Modernidad, ciudadanía, desviaciones y desigualdades*. Córdoba: UCO, 2010, p. 453-472

- Bonastra, Quim. La importància sanitària de Barcelona en el sistema portuari espanyol en el segle XVIII. *Barcelona Quaderns d'Història*, 2014, nº 21, p. 287-296.
- Bonastra, Quim. La red de resguardo sanitario marítimo y la articulación del territorio costero español a mediados del ochocientos. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2012, vol. XVI, nº 418 (18) <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-18.htm>
- Bonastra, Quim. Recintos sanitarios y espacios de control. Un estudio morfológico de la arquitectura cuarentenaria. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 2010, nº 30, p. 17-40.
- Burgeño, Jesús. Geografía política de la España constitucional. La división provincial. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1996; o FRAILE, Pedro. Razón, Estado, ciudad y territorio: de Sinapia a Valentín de Foronda. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2012, vol. XVI, nº 418 (17). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-17.htm>
- Capel, Horacio. El ferrocarril, el territorio y las redes de ciudades. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2007, Vol. XII, nº 717. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-717.htm>
- Casals, Vicenç. *Los Ingenieros de Montes en la España contemporánea, 1848-1936*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1996.
- Deleuze, G. & Guattari, F. "Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia." 2ª Ed. Valencia, España: Pre-Textos, 1995, p. 5
- Farrero 2011. ARTèria: ARTèria: La docència com a art. (No publicado)
- Fontal, Olaia (Coord.). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea, 2013
- Fraila, P. El espacio en la reforma asistencial de Miguel de Giginta: la ciudad y el edificio. In
- Fraila, Pedro. Delincuencia, marginación y morfología urbana: Una primera aproximación al caso de Barcelona en el siglo XIX. In LÓPEZ MORA, F. *Modernidad, ciudadanía, desviaciones y desigualdades*. Córdoba: UCO, 2010, p. 53-68.
- Fraila, Pedro. *El vigilante de la atalaya. La génesis de los espacios de control en los albores del capitalismo*. Lleida: Editorial Milenio, 2005

- Fraile, Pedro. The Construction of the Idea of the City in Early Modern Europe: Pérez de Herrera And Nicolas Delamare. *Journal of Urban History*, 2010, 36 (5), p. 685-708.
- Fraile, Pedro. Un espacio para castigar. *La cárcel y la ciencia penitenciaria en España (siglos XVIII-XIX)*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido, 10ª edición*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1975.
- Hernández i Martí, Gil-Manuel. Un zombi de la modernidad: el patrimonio cultural y sus límites. La *Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, 2008, nº 5, p. 27-38, p. 27.
- JORI, Gerard. La ciudad como objeto de intervención médica. El desarrollo de la medicina urbana en España durante el siglo XVIII. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de marzo de 2013, vol. XVII, nº 431. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-431.htm>
- JOVÉ, Glòria; Llonch, Nayra; Bonastra, Quim; Farrero, Mireia. Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 2014, nº 494 (01). <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-01.pdf>
- Jové, Glòria. How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and actionresearcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 2011, nº 19, p. 261-278.
- Lacoste, Yves. *La geografía: un arma para la guerra*. 3ª ed. Barcelona: Anagrama, 1990
- Lindón, Alicia. El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. *Revista de Geografía Norte Grande*, 2007, nº 37, p. 5-21.
- Morin, Edgar. ¿Qué es Transdisciplinariedad? <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Morin, Edgar. . ¿Qué es Transdisciplinariedad? <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>
- O'sullivan, Simon. Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond

- Parra, David. Dimensión simbólica y función socioeducativa de los espacios escolares: Un estudio de caso. In CASALS, V. y Q. BONASTRA. *Espacios de control y de regulación social. Ciudad territorio y poder (s. XVII-XX)*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2014
- Pagès, A. *Giginta, de la charité au programme social*. Perpignan: PUP, 2012, p. 177-196
- Prats, Llorenç. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel, 1997, p. 35.
- Raventós, Ana. Patrimonios incómodos para la imagen que Barcelona ofrece al mundo. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2007, vol. 3, nº 5, p. 287-305, p. 291.
- Representation. London: Palgrave Macmillan, 2006.
- Sharp, Rachel; GREEN, Anthony. *Education and social control. A study in progressive primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.



Parte VII

Educação Patrimonial na era digital



História na palma da mão: propostas de integração curricular de dispositivos móveis para aprender história

Sónia Cruz

História na palma da mão: propostas de integração curricular de dispositivos móveis para aprender História

Sónia Cruz

(FACIS | Universidade Católica Portuguesa – Braga)

Resumo

A presente comunicação reflecte sobre o modo como os alunos se apropriam das diferentes tecnologias e o modo como estas podem ser rentabilizadas em contextos formais e informais de aprendizagem. A utilização planeada de serviços da Web, em particular que recorram aos dispositivos móveis, pode ser uma oportunidade de grande interesse para a aprendizagem da História e consequente valorização do Património. Nesse sentido, é feita uma breve contextualização metodológica que pode estar subjacente à utilização destes dispositivos para o ensino de conteúdos formais na disciplina de História, bem como serão apresentados projectos na área que demonstram como a aprendizagem pode ser efectivada na prática.

Palavras-chave: História, Património, Mobile Learning, TIC, Educação

History in the hand palm: proposals for integrate mobile devices to learn history

Abstract

This paper reflects on how students use the different technologies and on the way these ones can be enhanced in formal and informal learning contexts. The planned use of Web services, in particular those which rely on mobile devices, can be an opportunity of great interest for history learning and consequent heritage valorisation. In this regard, we provide a brief methodological contextualisation that underlies the use of these devices for teaching history formal contents. We will also present projects in this issue area that demonstrate how learning can be accomplished in practice.

Keywords: History, Heritage, Mobile Learning, ICT, Education

Introdução

A crescente utilização de dispositivos móveis está a mudar o panorama da aprendizagem e o ensino básico não está alheio a esta realidade (Haro, 2010). É inegável que os alunos de hoje se fazem acompanhar para a escola de smartphones, tablets, psp, mp3, entre outros dispositivos. Não se pode mais ignorar que esta geração de alunos que frequenta a escolaridade obrigatória nasceu numa época rodeada pelo digital, sendo mesmo conhecidos por ‘nativos digitais’ (Prensky, 2001). Muitas das nossas crianças, assim que nasceram viram publicadas fotografias suas em redes sociais numa tentativa dos pais partilharem a sua felicidade. Não nos querendo centrar nesta e-vida que cada indivíduo vai tendo (algumas das vezes, a mesma nem resulta de uma vontade do próprio) (Cruz & Restivo, 2013), o inegável é que a ubiquidade da aprendizagem/informação exige que todos os educadores se comprometam com esta realidade e que a assumam na sua prática educativa (Alexander, 2006). A utilização destes recursos para fins educativos possibilita o aumento de oportunidades de aprendizagem quer planeada, quer informal (Oliveira et al., 2014). Com o poder de “revolucionar a forma de aprendizagem dos indivíduos” (Diehl, 2013, 15), a utilização planeada dos dispositivos móveis pode ser uma ferramenta de grande relevo para a aprendizagem da História e consequente valorização do Património.

Como referimos, hoje em dia é comum que um aluno se faça acompanhar de diversos dispositivos pelo que se pode tirar partido da tendência BYOD (Bring Your Own Device) (Craig & Van Lom, 2011; Du, Rosson, Carroll, & Ganoë, 2009; Ravenscroft, Boyle, Cook, & Schmidt, 2010) envolvendo os alunos na aprendizagem. São estes dispositivos que os nossos jovens trazem na palma da mão e aos quais recorrem para saber mais sobre algo. Estas tecnologias são extensões da cognição do ser humano. Ora, é importante que as escolas e os professores se consciencializem disso e valorizem a importância deles para a promoção da diversidade natural, cultural e patrimonial que apresentam junto dos seus alunos. Estas ferramentas, outrora consideradas entretenimento juvenil, podem agora ter uma utilidade em contexto educativo. Não obstante, assistimos em Portugal a uma dificuldade em se criar experiências de alto nível e que integrem o recurso a dispositivos móveis (sobretudo ao nível das aplicações). No entanto, com a evolução tecnológica e a penetração das tecnologias de informação e comunicação na vida quotidiana, especialmente nas e-gerações, é evidente que as escolas têm, gradualmente, de integrar a tecnologia por forma a responder às exigências dos alunos que as frequentam. Existem já algumas experiências no ensino básico mas são poucas e, muitas vezes, só reconhecidas em meios académicos, resultantes de investigações. Importa

que estas experiências se divulguem, se partilhem com o intuito de cativar mais e mais professores para a sua utilização, dado que os alunos, esses, já estão motivados, já os usam e não os pretendem ‘desperdiçar’. Inevitavelmente, as instituições educativas têm que se adaptar para essa realidade, nomeadamente, através da implementação de projetos práticos com recurso às tecnologias emergentes, bem como na aposta da formação de professores que conheçam e potenciem o uso dos dispositivos que já estão nas mãos dos jovens. Justifica-se, pois, o que Tornero (2000) afirma relativamente às “novas necessidades educativas da sociedade da informação” (p. 10). Trazer a tecnologia para a sala de aula e “imprimir no seu uso princípios pedagógicos bem definidos, cremos, ser o caminho para aproximar os professores dos alunos (e não se trata, vejamos, de aproximar a tecnologia aos alunos ou tampouco as aulas às tecnologias!)” (Cruz & Martins, 2012: 413). Importa, pois, que os alunos vivenciem experiências onde eles próprios construam o seu conhecimento e tornem a aprendizagem significativa para si, ao mesmo tempo que lhes deve ser dada a possibilidade de desenvolver múltiplas competências de relevo na construção do seu saber histórico. Deste modo, neste artigo procuraremos relembrar alguns dos pressupostos essenciais, inerente ao ensino e à aprendizagem da História, bem como elucidar o modo como os dispositivos móveis podem auxiliar esta aprendizagem, em particular, com a aplicação do Modelo ITIC. Finalizamos com a apresentação de três propostas de integração curricular destes dispositivos na aprendizagem da História, já experienciadas, e que tem por objectivo despertar nas crianças e jovens a consciência da necessidade de valorização do património material e imaterial como garantia de preservação da memória e identidade nacionais.

O ensino-aprendizagem da História

Aprender História implica gostar de História. Este é um dos desafios que os professores de hoje encaram: fazer interessar os alunos por saber História. A História vista apenas como uma disciplina que tem por objetivo a simples apreensão de factos e conceitos ao longo do tempo não suscitará grande interesse aos alunos porque nela não verão outra possibilidade que não uma importância limitada nas suas vidas (‘passar no teste!’). Ora, é necessário que os alunos, desde as primeiras idades, compreendam que a História é uma ciência que explica, contextualiza e orienta. É pela herança dos nossos antepassados que hoje somos o que somos (Stearns, 2008). É pelo que foi feito ao longo do tempo que o indivíduo reflete e reorganiza as suas ações. Como afirmou Rösen (2001), ‘a História, como ciência, é uma modalidade específica de conhecimento que emerge das carências que os seres humanos sentem em “orientar se em função das mudanças que

experimentam no seu mundo e em si mesmos” (p.15). É este saber que se procura, dia-a-dia, construir nas escolas na busca da literacia histórica. Quando se trabalha para o desenvolvimento da literacia histórica dos alunos há vários aspetos a levar em consideração. Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012) consideram que a literacia histórica constrói-se pelos alunos, enquanto indivíduos, com base nas suas ideias prévias, nas ideias substantivas e nas ideias de segunda ordem sendo que o desenvolvimento do pensamento histórico requer um trabalho amplo que, segundo os autores (idem), se desenvolve a partir da engrenagem de cinco dimensões, a saber i) orientação temporal, ii) orientação espacial, iii) compreensão em contexto iv) interpretação de fontes e a v) comunicação do saber histórico (v. figura 1).

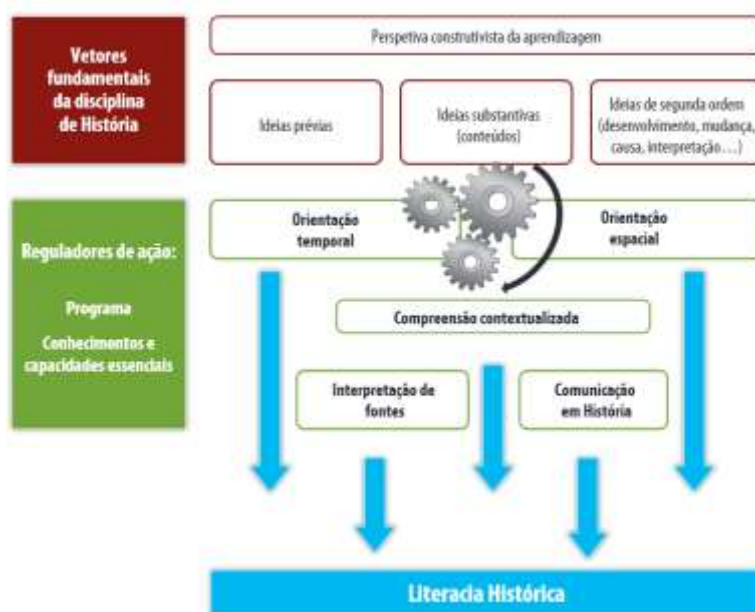


Figura 1. Construção da Literacia Histórica

Fonte: 'Sim, a História é Importante – História 7º ano' (Amaral et al., Educação, 2012: Porto Editora)

Esta construção individual do saber histórico protagoniza uma visão da História que comunga com o entendimento que esta deve servir como instrumento de consciencialização dos Homens para a tarefa de construir um mundo melhor e uma sociedade mais justa. É, com base nisso, que os professores devem, nas suas salas de aula, fomentar o gosto pela História porque ela é importante e faz-nos falta hoje. “É a História que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. Cercear o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autómatos [...]. A [...] compreensão da nossa identidade passa pelo papel da História na nossa formação. É o

conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania” (Alves, 2001: 25). É nesse sentido que os professores de História afirmam e defendem que a História dá sentido ao presente. Então, naturalmente surge a questão: como fazer passar essa mensagem? Como conseguir o interesse dos alunos para conhecer e aprender mais sobre o passado? Como promover a construção do saber histórico num tempo onde o que interessa parece ser tão volátil (ritmo impresso pelo avanço tecnológico)?

Barca (2004) alertou que ‘o saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens [...] não se limita[ndo] a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta[ndo]-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas” (p.15). Não obstante, esta construção que se quer genuína deve, na actualidade, levar também em consideração o aluno nativo digital, ajustar-se ao modo como os nossos jovens se movem: com dispositivos móveis através dos quais comunicam e acedem informação, mas também pelos quais conhecem e aprendem. É com base nestes pressupostos que diversos documentos oficiais foram construídos e reconstruídos no sentido de possibilitar uma construção do desenvolvimento histórico genuína. O Programa da disciplina de História data da década de 1990 e aí já se indicava que “pelo interesse que despertam, [as tecnologias de informação] podem constituir um excelente meio de aprendizagem, nomeadamente através do processamento e tratamento gráfico de informação ou da construção e utilização de bases de dados. No entanto, como qualquer outro recurso, as novas tecnologias têm de ser inseridas numa estratégia global, adequada aos objectivos da disciplina de História que se pretendem alcançar” (DGEBS, p. 143, vol I).

Um outro documento, Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001), apresentava uma nova organização do ensino a partir de uma multiplicidade de competências gerais, transversais e específicas. Apresentava também as experiências de aprendizagem que deveriam ser proporcionadas aos alunos para eles construírem essas competências, elucidando os professores da disciplina do modo como o programa definido poderia ser abordado. À época da publicação desse documento (2001), Portugal tinha uma década de utilização em massa da Web. Naturalmente, as referências no documento relativas ao uso pelos alunos das tecnologias eram escassas. Podemos visualizar essas referências no quadro seguinte (v. quadro 1).

Currículo Nacional do Ensino Básico – Orientações Curriculares (Competências Gerais)	
Competências Gerais	Referências às TIC
Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar (2001: 18)	Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens (2001: 18)
Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio (2001: 19)	Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação no uso adequado da língua portuguesa (2001: 19)
Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação (2001: 20)	Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na Internet e outros recursos informáticos (2001: 20)
Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável (2001: 22)	Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e da comunicação (2001: 22)
Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões (2001: 23)	Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (2001: 23)

Quadro 1 – Orientações Curriculares para uma integração das TIC (Fonte: Cruz, 2009: p.18)

Como depreendemos, as referências feitas no Currículo Nacional do Ensino Básico remetem para a rentabilização dos ‘novos’ recursos, das ‘novas’ tecnologias numa lógica de pesquisar, seleccionar, analisar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. Nota-se um esforço para incluir as tecnologias mas sem uma clarificação quanto ao modo como podem ser utilizadas em cada área do saber. “Seria importante que as TIC aparecessem de uma forma mais explícita nos desenhos curriculares, já que ao constarem de uma nota de rodapé, a sua relevância pode passar despercebida ou, inclusivé, ser considerada como não importante” (Alonso et al., 2001: 57). Quanto às competências específicas de História, a alusão à utilização das tecnologias no documento é demasiado genérica não possibilitando uma clara operacionalização das competências gerais.

Após uma década de vigência, aquele documento é substituído por um outro. Em 2012, foram publicadas as Metas Curriculares para o Ensino Básico. Esta alteração é justificada pelo Ministro da Educação em Diário da República por se considerar que o documento de 2001 não era suficientemente claro nas recomendações que inseria sendo que “em primeiro lugar, erigindo a

categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir" (DR, 2001: 50080). Na disciplina de História, a aplicação das metas curriculares (Ribeiro, Nunes & Cunha, 2013) foi prevista até 2016 no Ensino Básico e 2018 no Ensino Secundário, procurando ser um referencial teórico para a comunidade educativa ao definir "conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina" (2013: p.1). A intenção existente com esta publicação, visa definir "domínios para áreas que se consideram transversais à disciplina em todo o ciclo de ensino e que reportam ao tratamento da temporalidade e do espaço, assim como a aspectos metodológicos do saber histórico, nomeadamente a utilização e crítica de fontes históricas diversificadas e a natureza do discurso historiográfico" (2013, p. 1). Um outro documento de apoio às metas curriculares sugere que se valorize o contexto digital em que vivemos ainda que somente nas duas referências seguintes:

"Destacamos a relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de modo mais efetivo os propósitos de Aprendizagem".

Documento de Apoio às Metas Curriculares, ME, 2013: 3.

"Utilizar linguagens e suportes diversos (nomeadamente os suportes de comunicação proporcionados pelas tecnologias de informação) na transmissão e divulgação do conhecimento histórico".

Documento de Apoio às Metas Curriculares, ME, 2013: 7.

Em suma, a tutela reconhece (ao longo dos tempos) que as tecnologias (desde o computador aos dispositivos móveis) e os recursos da Web potenciam, em contextos formais e informais, aprendizagens que podem ser relevantes na construção e transmissão do conhecimento histórico. Apesar deste reconhecimento, cremos que deveria ser a própria tutela a dar mais destaque e incentivos para que estes recursos sejam utilizados em sala de aula, até para se rentabilizar o apetrechamento tecnológico das escolas.

Foi recentemente noticiado um estudo europeu⁷⁶ - *Net Children Go Mobile* - que revela que mais de metade dos alunos portugueses (56%) inquiridos referiram ser possível o acesso à Internet no telemóvel ou *smartphone*, usando a rede da sua escola, ainda que o uso sem qualquer tipo de restrição tenha sido indicado por apenas 16%. No entanto, a utilização de *smartphones* para trabalhos na sala de aula é residual dado que 91% dos estudantes afirmaram que tal nunca ou quase nunca aconteceu (Campos, 2014). Os dados que este estudo nos revela são interessantes e devem fazer-nos pensar que aos professores é-lhes exigida uma postura diferente no sentido de não ignorarem esta realidade. Tal só é possível se houver formação de professores nesta área. E esta formação deve fazer parte do plano de formação que os professores têm direito e que o Ministério da Educação deve assumir. Só com professores formados e interessados em se aproximar da linguagem dos alunos é que será possível retirar o que de melhor tem a aprendizagem móvel. Lembremos que a edição de 2013 do *Horizon Report K-12* ressalta que as duas tecnologias apontadas como de maior impacto na educação nos próximos doze meses são "cloud computing and mobile learning" (p. 3).

Mobile Learning

O *m-learning* (ou *mobile-learning*) constitui-se hoje como uma área emergente da educação. Uma das primeiras definições (Quinn, 2000) aponta para as oportunidades de aprendizagem possibilitadas pelo uso de dispositivos móveis, como o telemóvel, PDA, *Pocket PC* ou *Tablet PC*. Já Keegan (2005) define-nos que "mobile learning should be restricted to learning on devices which a lady can carry in her handbag or a gentleman can carry in his pocket. I therefore define mobile learning as the provision of education and training on PDAs/handhelds, smartphones and mobile phones" (p. 3).

O conceito *mobile* pode reportar-se tanto às tecnologias móveis, como à mobilidade do aprendente e também à mobilidade dos conteúdos. Neste sentido, 'a mobilidade não deve ser apenas entendida em termos do movimento espacial, mas também em termos de transformações temporais e derrube de fronteiras, alargando os horizontes da aprendizagem e do acesso à informação' (Moura, 2010, p. 8). Assim sendo, o *m-learning* tira partido do poder ubíquo dos dispositivos móveis para se poder aprender em qualquer lugar e a qualquer hora (Moura, 2012), sobre qualquer assunto.

⁷⁶ Países participantes: Portugal, Dinamarca, Bélgica, Irlanda, Itália, Roménia e o Reino Unido. Nas estatísticas, Portugal aparece apenas atrás da Dinamarca no que concerne ao acesso pelos alunos nos seus dispositivos à rede da escola. Rede EU Kids Online.

Neste sentido, a utilização deste tipo de dispositivos pode ser rentabilizada para a aprendizagem de conteúdos formais na disciplina de História, beneficiando pois do interesse natural que a grande maioria dos alunos sente pelo uso das mais diversas tecnologias. Para Miranda (2007), conseguir resultados positivos nas aprendizagens implica que professores introduzam as tecnologias no ato de ensinar com vista a facilitar a aprendizagem através da exploração das possibilidades das tecnologias que vão emergindo uma vez que “é importante considerar que a aprendizagem é [um] processo (re)construtivo, cumulativo, orientado para determinados objetos, situad[o] e colaborativ[o]”(p.45). Assim, se os professores de História (e outros!) forem capazes de repensar estratégias que incluam o uso de tecnologias (móveis e outras) e que nas tarefas planeadas imprimam princípios pedagógicos bem definidos, é possível uma prática pedagógica mais ativa.

Foi na tentativa de alcançar uma prática pedagógica mais activa que outrora desenhamos um modelo - Modelo ITIC (Modelo para a Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação) - que visa a combinação equilibrada entre “velhos”, mas pertinentes conceitos de aprendizagem, em conjunto com recursos, ferramentas e dispositivos que quando utilizados de forma adequada e pensada, podem potenciar uma aprendizagem significativa (Cruz, 2009).

A base teórica do Modelo ITIC inspira-se no Construtivismo, na Teoria do Envolvimento e no Modelo ARCS. Esta base teórica suporta as ferramentas de informação, de comunicação e ferramentas colaborativas sendo que os diferentes componentes interagem entre si e interinfluenciam-se (v. figura 2).

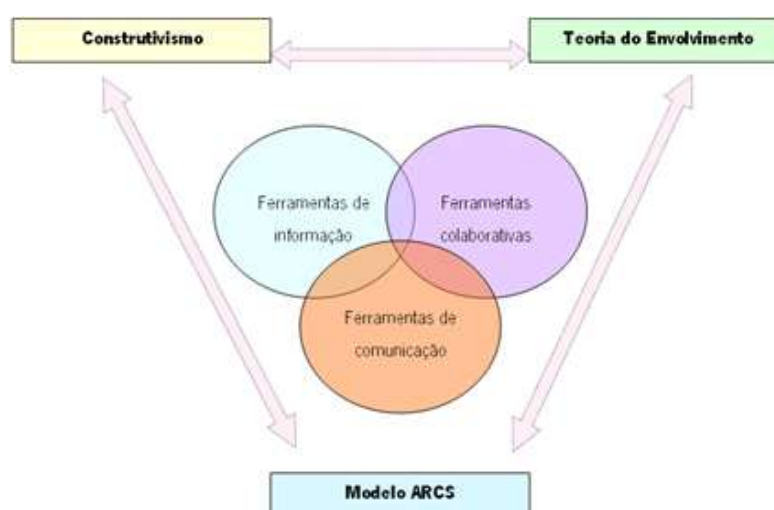


Figura 2. Alicerces do Modelo ITIC

Esta base teórica trata de abordagens que não sendo recentes podem ‘contribuir positivamente para uma efectiva utilização dos [dispositivos] recursos e ferramentas da Web 2.0 nas práticas lectivas, uma vez que tais abordagens colocam a tónica no aluno, no modo como ele constrói o seu conhecimento, na forma como o professor pode actuar e, no fim, ajuda-nos a reflectir na maneira como, nos dias de hoje, podemos tirar partido dos serviços *on-line* em contexto sala de aula” (Cruz, 2009: 163).

O modelo ITIC é formado pelas componentes i) da pesquisa de informação, ii) da comunicação do conhecimento produzido e iii) do uso de ferramentas e dispositivos que proporcionem uma aprendizagem colaborativa. De acordo com o modelo que propusemos, ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno implica ter-se presente aspectos como: iv) o aluno como consumidor consciente e crítico da informação com que interage e v) o aluno como produtor de informação *on-line* que partilha com o outro (Cruz, 2009). Com a proposta de atividades diversificadas que integrem ferramentas/recursos da Web 2.0, bem como o recurso a dispositivos móveis propicia-se ao aluno um papel activo na construção da sua aprendizagem concretizando dois aspectos primários do Modelo ITIC: o aluno como consumidor consciente/crítico da informação (Prensky, 2009) e como produtor de informação para a Web. Desta forma, “os diferentes componentes interagem entre si proporcionando ao aluno, pela experiência pessoal, a construção do seu conhecimento, através da construção do outro, e reconstrução de conhecimentos através da sua experiência pessoal” (Cruz, 2009:172) (v. figura 3).

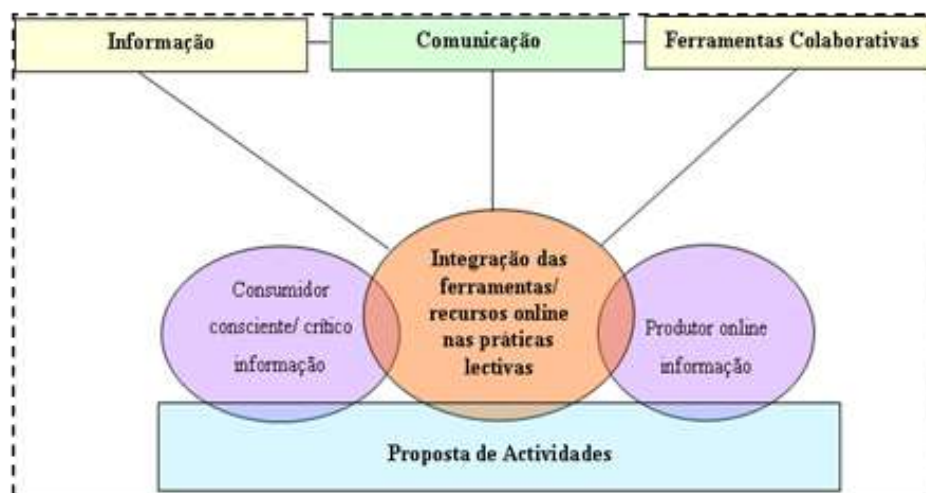


Figura 3. Pressupostos do Modelo ITIC

Estes aspectos teóricos enunciados devem ser princípios pedagógicos emersos na prática pedagógica por todos aqueles que assumem a sua paixão pelo ensino e “reconhecem que o ensino

não é unicamente um compromisso intelectual e emocional para com os outros [...] mas também um compromisso intelectual e emocional para com o eu através de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas” (Day, 2004: 21).

Propostas para integração curricular dos dispositivos móveis

Tem sido um caminho árduo que os resultados da investigação feita na área cheguem e sejam reconhecidos nos meios escolares como oportunidade de ensinar de modo diferente mas com aprendizagens significativas. Alguns estudos feitos no âmbito do estudo da História/TIC (Gonçalves, 2003; Carvalho, 2004; Botelho & Chagas, 2004; Martins, 2007; Martins, 2009; Cruz, 2009; Rodrigues, 2010; Cruz, 2012; Oliveira, 2012; Oliveira & Carvalho, 2012; Cruz, 2013; Trindade, Carvalho & Carvalho, 2014) sugerem que integração de recursos provenientes da Web e dos dispositivos móveis para ensinar e aprender História trazem benefícios ao nível da resolução de problemas, experimentação e compreensão da realidade.

Creemos que a qualidade da aprendizagem “está dependente da riqueza conceptual do novo material a ser apreendido” (Novak, 2000: 19) pelo que se precisa de um esforço por parte dos docentes em criar atividades motivadoras, sobretudo recorrendo às tecnologias da informação e da comunicação e aos dispositivos móveis. Ora, neste campo “são chamados os professores a intervir uma vez que são também eles que cuidam de que o conhecimento seja transmitido de geração em geração” (Dias & Cruz, 2014: 210). Este poderá ser o caminho para uma melhor e mais significativa aprendizagem, sobretudo por ser mais próxima da realidade em que os alunos se movem. A interatividade proporcionada pelos equipamentos móveis, muitos deles operacionalizados pelo simples deslizar do dedo pode quase que num instante de magia “apresenta[r] ao estudante um laboratório de ciências, uma recreação histórica, um estúdio de música ou transportá-lo virtualmente para praticamente qualquer lugar no mundo” (Trindade, Carvalho & Carvalho, 2013: 188). Entre as diversas tecnologias que podem apoiar o uso de dispositivos móveis na educação, seleccionámos algumas que nos parecem adequadas ao desenvolvimento de diversas habilidades ao mesmo tempo que possibilitam a concretização do referencial teórico estabelecido (2013). Não obstante, importa que a conceção de atividades que tenham em mente a mobilidade sejam i) perspectivadas para dentro e/ou fora da sala de aula e ii) com recurso a material online e/ou offline. Apesar da conexão à Web ter um custo, importa lembrar a estratégia das operadoras que cada vez mais vão oferecendo serviços, alguns dos quais gratuitos para determinados usos, como são as redes sociais (graças à sincronização dos dados). Assim, importa que os docentes recontextualizem o conteúdo produzido para dispositivos

móveis atendendo a eventuais limitações de aparelhos, de infraestruturas e mesmo do tempo disponível para colocar o currículo em evidência.

Desta feita, apresentamos de seguida três oportunidades para a integração curricular dos dispositivos móveis (smartphone, GPS, tablet), já testadas em ambiente disciplinar mas que podem ser recriadas/recontextualizadas pelos professores que desejem actividades inovadoras para a promoção de aprendizagens que valorizam o estudo/compreensão do património ao mesmo tempo que rentabilizam os dispositivos que os alunos transportam na palma da mão.

Atividade: Conhecer o lugar onde vivo

Um exemplo da utilização de dispositivos móveis foi um projeto desenvolvido com alunos e que implicou a conceção de um roteiro/itinerário na cidade de Viana do Castelo. O projeto visava o desenvolvimento de competências em torno de áreas pré-definidas (património cultural, património religioso, património civil, património natural, etc.) e com recurso a aplicações e dispositivos emergentes com o objetivo de contribuir para um maior conhecimento da história local (Cruz, 2012). Eram objetivos deste projecto i) sensibilizar para o conhecimento e valorização da história local; ii) valorizar o património natural e edificado da localidade; iii) manifestar valores e atitudes positivas face ao património natural e edificado com que interage; iv) compreender em que sentido os dispositivos que cabem na palma da mão proporcionam aprendizagens significativas; v) realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa através de recursos provenientes do modo online e offline e vi) partilhar o conhecimento histórico produzido no sentido de fomentar uma maior literacia histórica.

No processo de planeamento de uma actividade como esta, o professor deve traçar ou planear, individualmente ou em conjunto com os alunos, um percurso/roteiro do património que quer dar a conhecer no âmbito do estudo de uma temática da disciplina ou em contexto interdisciplinar. Após isso, pode definir passos para a concretização desta proposta. São os seguintes:

Passo 1

Após a definição dos objetivos para a concretização de uma actividade desta natureza, devem estabelecer-se os pontos de interesse a visitar na localidade. Para cada ponto de interesse, o professor deve definir uma actividade a realizar no local que implique que o aluno se debruce sobre

um determinado aspecto. Após a escolha dos locais a visitar, com recurso ao *GoogleEarth*, por exemplo, devem assinalar-se o ponto de partida e chegada, bem como os pontos de interesse. Esta definição permite ao professor operacionalizar o sentido da visita em termos de orientação no terreno.

Passo 2

Decidida a orientação da visita e os pontos de interesse, o professor pode criar uma plataforma com informação relevante no que diz respeito ao saber histórico que deseja ver trabalhado⁷⁷. Essa informação pode ser criada numa plataforma como o *google.sites mobile* (<http://sites.google.com>), o *Wirenode* (www.wirenode.com) ou o *Onbile* (www.onbile.com)⁷⁸. Ai, o professor procede à criação de tantas páginas quantos pontos de interesse assinalou assim que delineou o percurso. Nessas páginas devem estar informações sobre o património (natural, edificado, ...) que os alunos vão observar e onde efectuam paragens durante o percurso. É importante que nessas páginas (ou apenas naquelas que considerar pertinentes), o professor forneça um conjunto de instruções aos alunos para que realizem, *in loco*, um desafio ou uma atividade (por exemplo um registo fotográfico, leitura de uma inscrição, ilustração, *quizz*, etc...) (v. figura 4).



Figura 4. Momento de análise da informação e desafio proposto relativo a um monumento

⁷⁷ O professor pode, igualmente, utilizar informação de websites já existentes (se previamente analisada a fidedignidade da informação).

⁷⁸ Estas plataformas são apropriadas uma vez que o conteúdo é gerado tendo em conta as características das dimensões dos pequenos ecrãs onde será visualizado.

Passo 3

Nos locais assinalados como relevantes para o professor e que constituirão local de paragem no dia da visita de estudo, devem ser afixados os códigos QR (Quick Response Code) que permitirão aos alunos, no terreno, munidos de telemóvel/tablet aceder à informação relevante de carácter histórico sobre o património que estão a observar (v. passo 2). Os Quick Response Code são uma espécie de código de barras facilmente lidos pelos diversos dispositivos móveis e cuja criação é bastante simples. Basta aceder a QR-Code Generator (<http://qrcode.kaywa.com>) ou a GoQR.Me (<http://goqr.me>), colocar o endereço da página Web (v. passo 2) a 'converter' em QRCode e gerar o código, ficando imediatamente pronto a imprimir.

Passo 4

A realização da visita de estudo deve seguir as normas estabelecidas (definição de objectivos, local, data, 'documentação' de apoio, produtos, avaliação, etc) sendo que, em si mesma, ela favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade (Monteiro, 1995). Numa visita que tenha por intenção a rentabilização de dispositivos móveis, o professor deve ter o cuidado de se certificar do tipo de dispositivos que a turma possui, bem como a autonomia daqueles no que concerne à utilização da Web. Não obstante, o tethering pode constituir-se como uma alternativa. O conceito alude à utilização de um dispositivo móvel (do professor, por exemplo) que atua como uma ponte para oferecer acesso de rede a outros equipamentos (através de cabo USB, Wi-fi, Bluetooth ou outro meio de comunicação).

Passo 5

No final da visita de estudo, o conhecimento produzido pelo grupo pode ser divulgado através da criação de um e-book (calameo.com; myebook.com; papyruseditor.com/pt/...) e partilhado com colegas no website ou blogue da escola/biblioteca, bem como com os órgãos de poder local como a Junta de Freguesia.

Atividade: Todos para a rua!

O património histórico e natural pode ser apreciado, compreendido e respeitado também com atividades do tipo *geocaching*. Trata-se de uma atividade que se realiza ao ar livre fomentando, por isso, o contacto com a natureza e onde o espírito da descoberta de 'um tesouro' envolve toda a

dinâmica. No que respeita aos requisitos, para esta prática importa que o utilizador/aluno possua um equipamento móvel com sistema de GPS integrado, acesso à Internet e instalação de uma aplicação de *Geocaching* (*C:Geo, OpenCaching,...*) para encontrar, registar e partilhar caches a partir desses dispositivos.

O *geocaching* funciona por intermédio de um dispositivo GPS (*Global System Position*) para se encontrar a 'cache', uma caixa que contém um livro de registo, objetos simbólicos e documentação relativa ao local e está escondida algures. A cache a encontrar pode ser de vários tipos e tamanhos (cf. Cruz & Marques, 2014).

Cada *geocacher* pode simplesmente procurar as milhares⁷⁹ de caches existentes como pode contribuir para esta prática ao esconder novas caches em diferentes locais e rotas. É o caso da rota estabelecida por um *geohider* da cidade de Guimarães. Trata-se do itinerário 'Da Oliveira à Penha II' (v. Figura 5) que proporciona uma visita ao centro histórico de Guimarães 'obrigando' a passar por pontos diferentes a fim de se conseguir as coordenadas da cache. Ao mesmo tempo que se buscam informações do local onde a 'cache' final está escondida, o utilizador vai entrando em contacto com informação de natureza histórica uma vez que em cada ponto (é necessário visitar 15 locais⁸⁰) tem de responder às perguntas, resolver a equação, descriptar a mensagem a fim de conhecer as coordenadas da cache final.

⁷⁹ Segundo o *site* oficial (www.geocaching.com), existem 2,530,861 geocaches ativas e mais de 6 milhões de geocachers em todo o mundo. Esta prática exige o registo prévio no *website*, sendo o mesmo gratuito.

⁸⁰ Locais: *Capelas dos Passos da Paixão de Cristo, Chafariz do Carmo, Convento de Santa Clara (Câmara Municipal de Guimarães), Rua de Santa Maria, Praça de S. Tiago, Antigos Paços do Concelho, Padrão do Salado, Igreja de N. Sra. da Oliveira, Igreja da Misericórdia, Largo do Toural, Torre da Muralha, Casa da Rua Nova, Igreja de N. Sra. da Consolação e Santos Passos, Teleférico da Penha e o Santuário da Penha.*

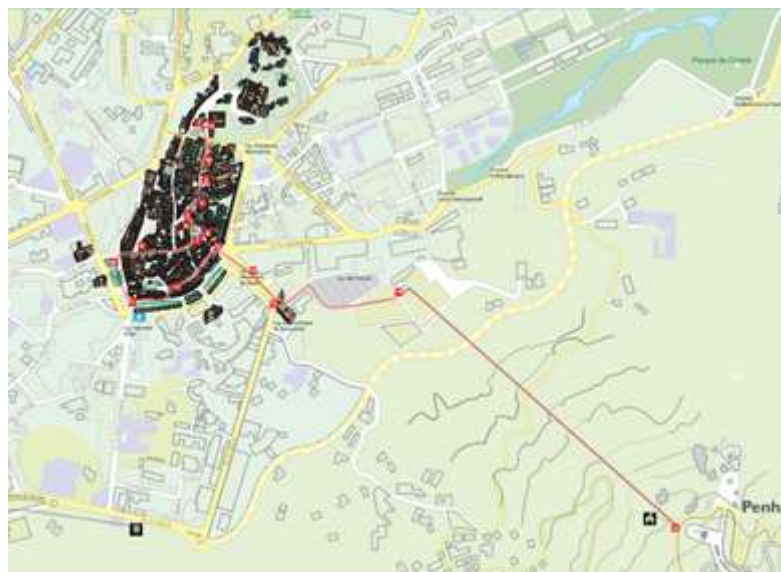


Figura 5. 'Da Oliveira à Penha II' (Itinerário registado em <http://www.geocaching.com>)

Reflectindo sobre esses espaços, eles são os locais privilegiados pelos turistas⁸¹ e, muito provavelmente, seriam os pontos privilegiados numa visita de estudo. Importa definir se a actividade só tem aquele fim pedagógico ou se vai ser partilhada com a comunidade que pratica *geocaching*. Assim sendo, o professor pode optar por criar caches novas (opção 1) ou rentabilizar as existentes (opção 2).

Opção 1

À semelhança da actividade anterior, importa que após a definição dos objetivos se estabeleçam os pontos de interesse.

Em cada um dos pontos de interesse estabelecidos, o professor esconde uma cache (que deve conter informação de carácter histórico-geográfico, fornecer dicas/pistas para encontrar as outras caches, fornecer material didático, solicitar a realização de uma atividade, etc” (Cruz & Marques, 2014: 526). Para concretizar na prática esta actividade basta apenas a utilização de um GPS ou de uma aplicação móvel que permita a inserção das coordenadas a fim de se localizar o sítio (e.g. gps arrow lite).

⁸¹ Os turistas que tradicionalmente praticam o *geocaching*, quando se deslocam a outros países continuam com as suas práticas pois o *geocaching* constitui-se como um jogo internacional que 'vicia'. Depois de encontrar a cache, procede-se ao registo de modo a indicar que a cache foi encontrada por aquele utilizador (numa disputa entre *geocachers* com mais caches encontradas). Pode igualmente fazer comentários ou colocar fotos da cache no *website* oficial.

Em cada ponto devem ser retiradas as coordenadas para posteriormente distribuir aos alunos, de modo a que eles as insiram nos seus dispositivos e possam iniciar a procura no dia da visita.

Após a conclusão da visita, pode ser sugerido aos alunos a apresentação do conhecimento histórico alcançado por meio da atividade realizada, saberes esses apresentados na criação de um *flyer* digital (www.lucidpress.com), por exemplo.

Opção 2

Se o interesse for criar uma atividade utilizando caches existentes, importa que se proceda previamente ao registo no *website Geocaching.com* dado tratar-se da maior referência neste domínio e à instalação da aplicação *C:Geo (Android)* ou *Looking4Cache (iOS)*.

No *website*, já dentro da conta de utilizador, na página da cache encontra-se “a sua descrição, as suas coordenadas, os seus atributos, a sua dificuldade, a dificuldade do terreno, o seu tamanho, o número de favoritos, fotografias, eventuais pistas para a sua localização, os registos dos outros utilizadores, entre outra informação relevante. [...] Nesta página, o utilizador também pode descarregar as coordenadas da cache para o seu dispositivo móvel” (Cruz & Marques, 2014: 531) (v. figura 6).

Todas as geocaches

N 41° 33.064 W 008° 25.660 [Ver os resultados desta pesquisa num mapa](#) | [Nova pesquisa](#)

Quer tornar a procura das páginas de geocaches mais fácil? Torne-se um [Membro Premium](#) ou [veja o que outros geocachers têm a dizer](#) acerca da Adesão Premium.

Total de Registos: 14232 - Página: 1 de 712 - [< Anterior](#) << <1 2 3 4 5 6 7 8 9 10> >> [Seguinte >](#)

		Descrição	Info	(D / I)	Colocada	Últ. Visita
SE	0,1mi	Mais Velha que a Sé de Braga de stulinha GC2APHB Braga, Portugal	1.5/1.5	06/22/2010	2 dias atrás*	
N	0,1mi	EC004: Praça de Conde de Agrolongo de Equipa OB - obrando GC1W601 Braga, Portugal	2/1	07/20/2009	3 dias atrás*	
E	0,1mi	Uma pequena caminhada cheia de história	1.5/1.5	02/03/2013	11/01/2014	

Figura 6. Caches na cidade de Braga

Nestes casos, o professor deve então seleccionar as caches existentes para um percurso que, também ele, deve definir assim como as situações de aprendizagem que considere relevantes para os objectivos que traçou.

Atividade: Antes era assim!

Outro exemplo que pode ser aplicado na aula de História com recurso ao uso do *smartphone* é a utilização da Realidade Aumentada (RA). A Realidade Aumentada é uma tecnologia que permite que um objeto virtual computadorizado seja sobreposto direta ou indiretamente num ambiente real e em tempo real (Zhou, Duh, & Billinghurst, 2008). Assim, cria-se uma realidade mista em que se combina o mundo real com objetos virtuais, sendo a realidade suplementada e não substituída (como ocorre na Realidade Virtual com a imersão completa num ambiente virtual gerado por computador). Fazendo a ponte entre o mundo real e virtual (Chang, Morreale, & Medicherla, 2010), a RA tem o poder de envolver na exploração de objetos virtuais, de diferentes e variadas perspetivas (Kerawalla et al., 2006) que de outra forma não seria possível no mundo real (Jorge, Gaspar & Morgado, 2012). Este aspecto afigura-se muito importante em diversas áreas do saber, em particular no ensino da História uma vez que algumas temáticas, pela complexidade que apresentam, pela exigência de uma capacidade de abstracção que, não raras as vezes, é difícil de atingir pelos alunos, podem constituir-se como auxílio poderoso para o professor. Para tal, o professor pode recorrer a aplicações e aplicativos já disponíveis. Por exemplo, a *Rewind Cities Lisbon*⁸² é uma aplicação que oferece uma experiência em realidade aumentada aos turistas e habitantes de Lisboa, onde o passado se torna o presente. Embora apenas disponível quando o utilizador se encontra no local, a aplicação permite ver imagens (imagens antigas em 3D sobrepostas ao presente) e vídeos do local, conhecer personagens históricas que narram os segredos da cidade, tudo através de realidade aumentada em 3D (v. figura 7).



Figura 7. Conhecer a cidade de Lisboa, *Rewind Cities – Lisbon*

⁸² Disponível em <http://www.rewindcitieslisbon.com/>

No processo de planeamento de uma atividade que recorra à RA, o professor deve previamente ser conhecedor que para uma aplicação de Realidade Aumentada funcionar é importante i) uma Câmara fotográfica que vai possibilitar captar o marcador e o ambiente circundante; ii) o Marcador de referência, que é algo identificado pelo *software* e que funciona como a ignição duma experiência em RA (ex: uma imagem) e iii) a aplicação de RA⁸³ que identifique a imagem que a câmara leu para a interpretar como um marcador conhecido e a partir daí, despoletar um evento no ecrã.

Para utilizar objectos disponíveis em aplicações de RA, o professor deve orientar-se pelos seguintes passos:

Passo 1

Imprimir o objeto-código no *site* que usa a tecnologia onde está instalado o software. A impressão, aparentemente sem sentido é transformada em objetos tridimensionais (v. passo 3).

Passo 2

Colocar o objeto de frente para a *webcam* para a captura da imagem. A câmara envia a imagem para o *software* que gera o objeto virtual. O *software* faz retornar o objeto virtual dependendo do objeto real que for mostrado à câmara.

Passo 3

O dispositivo de saída (monitor ou tv) mostrará o objeto virtual em sobreposição ao real, numa simbiose perfeita entre o virtual e o real (v. figura 8).

⁸³ São várias as ferramentas de autoria e aplicações de Realidade Aumentada. Flash Augmented Reality Authoring System (FLARAS) é um exemplo de ferramenta de autoria visual de aplicações interativas de Realidade Aumentada, elaborada a partir das ferramentas FLARToolKit e SACRA. A opção por esta ferramenta permite que leigos em computação possam desenvolver aplicações de realidade aumentada, sem conhecimentos de modelagem 3D ou de programação de computadores. No website oficial (<http://ckirner.com/flaras2/introducao>) é de modo simples explicitado o modo como proceder para se iniciar nestes desafios.



Figura 8. Modelo 3D da catedral de Notre Dame em realidade aumentada - Divulgação/Dassault Systèmes

Em suma, à semelhança de Jorge et al. (2012), cremos que a utilização de dispositivos móveis para visualização da RA pode possibilitar experiências de aprendizagem contextualizadas, mais próximas da realidade, na medida em que simula a observação real do património, facilitando a compreensão de como ele era no passado.

Conclusão

Diante do exposto, comprova-se que a escola não pode mais ignorar ou afastar-se das potencialidades que as tecnologias móveis promovem. Os alunos trazem nos bolsos os mais diversos dispositivos e usam-nos. Os corredores e pátios das escolas constituem-se hoje como novos espaços de aprendizagem. Nós, professores, consciencializemo-nos disso. Eles já o sabem. No entanto, pela sua tendência natural para desvalorizar os riscos, eles precisam de ser orientados não relativamente ao uso em si das tecnologias, mas ao modo como as usam e até como se expõe. Tal, implica que os professores tenham formação na área a fim de desenharem tarefas criativas, motivadoras e estimulantes do ponto de vista cognitivo (e, no caso das aulas de História, que visem a construção do pensamento histórico numa perspetiva na ordem do apresentado por Amaral et al, 2012 e Cruz, 2009).

Os três projectos de integração dos dispositivos móveis apresentados comprovam que é possível a sua aplicação quer nas aulas de História, quer em atividades planeadas para a valorização do Património. As mudanças que vamos assistindo reivindicam a reestruturação dos currículos e alteração dos papéis exercidos por professores e alunos, assim como a inclusão de novas ferramentas em aula, bem como o desenvolvimento de novas propostas metodológicas.

Referências

- Alexander, B. (2006) Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2 (March/April 2006): 32–44.
- Alonso, L.; Peralta, H.; Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de “Gestão Flexível do Currículo”*. Disponível em: <http://www.dgisd.min-edu.pt>
- Alves, L. (2001). O Estado da História – O Ensino. *História*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III série, Vol. 2, pp. 23-31.
- Amaral, C.; Alves, E.; Jesus, E.; Pinto, M. (2012). *Sim, a História é Importante – História 7º ano. O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Educação, 2012. Porto: Porto Editora.
- Barca, I. (2004). Para uma educação Histórica de qualidade. In Barca (coord.), *Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Campos, A. (2014). Mais de metade dos alunos consegue aceder à Internet com telemóveis nas escolas. *Público*. Disponível em: <http://www.publico.pt/tecnologia/noticia/mais-de-metade-dos-alunos-consegue-aceder-a-internet-com-telemoveis-na-escola-1677566>.
- 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.
- Chang, G., Morreale, P. & Medicherla, P. (2010). Applications of Augmented Reality Systems in Education. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 1380-1385). Chesapeake, VA: AACE. <http://www.editlib.org/p/33549>.
- Craig, T., & Van Lom, M. (2011). Theories of Educational Technology. *Impact of constructivist learning theory and mobile technology integration*. EDTech, Boise State University.

- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor a produtor de informação online*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho.
- Cruz, S., (2012). Potenciar boas práticas em m-Learning: um desafio aos professores e alunos. In C. Lajoso, J. Lagarto, L. Botelho & A. Andrade (eds.), *Atas da COIED - Conferência Online de Informática Educacional*. Universidade Católica Portuguesa: Porto.
- Cruz, S.; Martins, H. (2012). A tecnologia Wiki: escrever e pensar colaborativamente. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. G. Valcarcel e F. Tejedor (ed.), *Livro de Actas da Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (412-423).
- Cruz, S. (2013). Eu descobri! - podcast para o estudo dos descobrimentos portugueses. In Pereira, S.; Aguiar, A. & Pereira, L. (orgs.) (2013). *Agenda de Atividade de Literacia Digital*. Braga: CECS. Edição: 'escolinhas criativas' - Projeto QREN SI ID&T 13720.
- Cruz, S.; Restivo, F. (2013). Criminalidade Invisível: os riscos das redes sociais. In Esteves, A.; Noronha, A.; Silva, C.; Monteiro, D.; Panyik, E.; Amorim, E.; Restivo, F.; Ponte, F.; Libânio, G.; Cunha, M.; Silva, M.; Cunha, P.; Alves, R.; Fernandes, S. & Sá, V. *Atas do Congresso Internacional de Ciências Sociais: dos Riscos à Criminalidade*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Cruz, S.; Marques, C. G. (2014). Da sala para a rua: a utilização do geocaching na aprendizagem. In Carvalho, A. A. A., Cruz, S., Marques, C. G., Moura, A.; & Santos, I. (orgs.) (2014). *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEd.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto editora.
- Dias, T.; Cruz, S. (2014). Scratch e ABRP: que relação? Um estudo com alunos do 8º ano na disciplina de TIC. *Aprendizagem Online*. Miranda, (Coord.) (2014). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (210-222).
- Diehl, W. (2013). M-Learning as a Subfield of Open and Distance Education. In Z. L. Berge & L.Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 15–23). Devon: Routledge.
- Du, H., Rosson, M. B., Carroll, J. M., & Ganoë, C. (2009). *I felt like a contributing member of the class: increasing class participation with classcommons*. Paper presented at the Proceedings of the ACM 2009 international conference on Supporting group work.

- 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.
- Haro, J. (2010). *Redes Sociales para la Educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Jorge, N.; Gaspar, P.; Morgado, L. (2014). Realidade aumentada mediada por tecnologias móveis no ensino da enfermagem. In Carvalho, A. A. A., Cruz, S., Marques, C. G., Moura, A.; & Santos, I. (orgs.) (2014). *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEEd.
- Keegan, D. (2005). The incorporation of mobile learning into mainstream education and training. *Conference proceedings Mobile technology: the future of learning in your hands*, 4th World Conference on mLearning.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). "Making it real": Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3-4), 163-174.
- 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.
- Martins, H. (2009). Narrativas e Podcast na disciplina de História: um estudo com alunos do 2.º ciclo. In A. A. Carvalho (org.), *Actas do Encontro sobre Podcast*. Braga: CIEEd, 188-202.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na Educação. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 41-50.
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, 171-197
- Moura, A. (2010). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: Estudos de caso em contexto educativo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Tecnologia Educativa. Universidade do Minho.
- Moura, A. (2012). Mobile learning: tendências tecnológicas emergentes. In A. A. Carvalho (Ed.). *Aprender na era digital* (pp. 127-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Novak, J. (2000). *Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento. Mapas Conceptuais como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- 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.
- Oliveira, M.; Carvalho, A. (2012). Podcast para uma aprendizagem móvel na visita ao museu. In Carvalho, A. A. A., Pessoa, T., Cruz, S., Moura, A. & Marques, C. G. (orgs.) (2012). *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIED.
- Quinn, C. (2000). *mLearning: Mobile, Wireless, InYourFPocket Learning*. Disponível em <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>.
- Ravenscroft, A., Boyle, T., Cook, J., & Schmidt, A. (2010). Deep learning design for sustainable innovation within shifting learning landscapes *Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice* (pp. 578-583): Springer.
- Ribeiro, A.; Nunes, J.; Cunha, P. (2013). *Metas Curriculares de História. 3.º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- 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 de Supervisão Pedagógica Em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. In Prensky, M. (2001). *On the Horizon*. NCB University Press, 9 (5).
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate*, 5(3) February/March.
- Rüsen, J. (2001). *A razão da História*. Brasília: Uni.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Tornero, J. (2000): Comunicación y educación em la sociedade de la información. *Ed. Paidós*. Barcelona.

- Trindade, Carvalho & Carvalho (2014). Do iTunesU para as aulas de História - um estudo no 3º CEB.
In Carvalho, A. A. A., Cruz, S., Marques, C. G., Moura, A.; & Santos, I. (orgs.) (2014). *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEEd.
- Zhou, F., Duh, H. B.-L., & Billinghamurst, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, (pp. 15-18). Cambridge, UK.

Webgrafia

- Organização curricular e programas (1991).
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
- Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico.
- Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico.
- Documento de Apoio às Metas Curriculares de História – 3º ciclo.



M-CIRCUITO em Guimarães: uma experiência em mobile learning para educar para o património

Jorge Carvalho & Sónia Cruz

M-Circuito Em Guimarães: Uma Experiência Em Mobile Learning Para Educar Para O Património

Jorge Carvalho & Sónia Cruz

(Universidade Católica Portuguesa – Braga)

RESUMO

A presente comunicação reflecte sobre o modo as tecnologias, em particular, os dispositivos móveis podem ser rentabilizados quer em contextos formais quer em contextos informais de aprendizagem, como constituem as visitas de estudo. A utilização pensada de serviços que recorrem aos dispositivos móveis podem despertar nos alunos o gosto pelo património e consequente consciência da importância de o valorizar. Este estudo foi desenvolvido numa escola da cidade de Guimarães. Descreve-se a base teórica que o envolve, explicitam-se os objetivos da atividade, a sua acção, descreve-se o estudo efetuado e reflete-se sobre os resultados alcançados.

Palavras-chave: Web 2.0, Mobile, visitas de estudo, aprendizagem.

M-CIRCUIT in Guimarães: an experience in mobile learning to educate to heritage

Abstract

This paper reflects on how technology, in particular, mobile devices can be an opportunity in formal or in informal learning contexts. Use thought of services based on mobile devices can awaken in students a taste for heritage and consequent awareness of the importance of its value. This study was developed in a school located in Guimarães. We describe the theoretical basis that supports the study, and then we explicit the goals of this activity and its action, we describe the study conducted and we reflect on the results.

Keywords: Web2.0, Mobile, school trips, learning.

Introdução

Num momento em que o ensino está em constante mutação, a escola procura adaptar-se às novas dinâmicas tecnológicas e tanto docentes como discentes aplicam cada vez estratégias diversificadas, criando cenários impulsionadores de grandes experiências pedagógicas, com resultados muito positivos no processo ensino-aprendizagem. Os discentes, ávidos consumidores das tecnologias, aderem “em massa” aos desafios propostos. Estes novos recursos trazem um maior frenesim à sala de aula, permitindo a participação de todos os discentes, mesmos os mais introvertidos, que por norma têm mais dificuldade em interagir com o grupo/professor (Draper, Cargill&Cutts, 2002).

As tecnologias da informação e comunicação revolucionaram a aprendizagem, definiram novos caminhos para a construção do conhecimento, edificaram novas formas de comunicação entre professor e aluno. Elas surgem como um instrumento facilitador e dinamizador da sala de aula, promovem a adoção de metodologias inovadoras e desvalorizam a noção de que o professor é dono do conhecimento. Neste sentido, o professor não deve ser resistente a estas novas tecnologias, mas antes canalizar a sua energia na busca de novas abordagens para a concretização dos objectivos que delineia.

Na presente comunicação, explana-se um estudo exploratório onde se procura analisar a importância da implementação das plataformas Web 2.0 e Mobile nas visitas de estudo como atividade de enriquecimento curricular no âmbito da articulação disciplinar entre História e TIC. Por fim, refletimos sobre o interesse da integração dos dispositivos móveis e a pertinência da sua utilização.

Contextualização do estudo

O desenvolvimento continuado e o fácil acesso às tecnologias, desperta nos discentes e instituições que os acolhem, um sério interesse na sua utilização. Tudo isto conjugado com o baixo custo que hoje em dia estas novas tecnologias têm, levaram o Ministério da Educação a apetrechar os estabelecimentos de ensino com mais e melhores meios tecnológicos, proporcionando novas práticas pedagógicas a professores e alunos(Cruz, 2009). O corpo docente tenta acompanhar esta evolução, cria ou recria novos recursos didáticos, utilizando as estruturas disponibilizadas na escola. A partilha de recursos torna-se uma prática comum, a sala de aula sai do seu espaço nativo através de plataformas próprias, o professor estabelece canais de comunicação com o aluno, que se

estendem muito para além do seu horário, estabelecendo um compromisso, com um único intuito, elevar o processo de ensino aprendizagem. Carvalho (2007) refere que o professor agora tem um novo papel a desempenhar: “o de facilitador da aprendizagem, apoiando o aluno na sua construção individual e colaborativa do conhecimento; proporcionando-lhe autonomia na aprendizagem, incentivando ao desenvolvimento de pensamento crítico, à capacidade de tomada de decisão e à aprendizagem de nível elevado”(p.27).

A escola não deve nem pode alhear-se de promover uma alfabetização tecnológica, uma literacia digital, aprofundando saberes e consolidando metodologias inovadoras, adotando a tecnologia como mais um recurso educativo (Pereira, 2011).

Segundo Pereira (2011), a Web 2.0 oferece ao utilizador uma grande quantidade de serviços e aplicativos gratuitos e versáteis potenciadores do desenvolvimento de diferentes aprendizagens e múltiplas experiências colaborativas entre professores e alunos, no sentido de que cada um pode editar, publicar e partilhar as suas experiências e conhecimentos.

Paralelamente à evolução das plataformas Web, os dispositivos Mobile tornam-se uma realidade cada vez mais trivial, capaz de suportar tecnologias e funcionalidades, acompanhando-nos a toda a hora e em qualquer lugar. O acesso a plataformas Web e equipamentos móveis, são já uma realidade na escola, motivando os alunos na busca pelo conhecimento, auxiliando-osna consolidação do mesmo. Segundo Coutinho & Vieira (2013), na sociedade atual, ter um telemóvel deixou de ser um gadget exclusivo de alguns para se tornar um objeto de uso corrente, havendo mesmo quem possua mais do que um. Esta propagação veio influenciar não só os hábitos quotidianos mas também o meio profissional. Como seria de esperar, o telemóvel chegou à escola e, apesar das medidas restritivas de muitos Regulamentos Internos das escolas, os alunos continuam a transportar consigo estes dispositivos e a usá-los.

As TIC desempenham um papel relevante no processo ensino/aprendizagem mesmo em áreas de enriquecimento curricular como são as visitas de estudo. As visitas de estudo sempre assumiram o papel de catalisador no processo ensino/aprendizagem, motivando e estimulando a descoberta e exploração, bem como consolidando os conceitos abordados na sala de aula de uma qualquer disciplina. Estas proporcionam uma maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares pelo que é exatamente nesta temática que nos propusemos refletir ao mesmo tempo que investigamos esta realidade para a procurar entender melhor.

De facto, a visita de estudo é um dos meios mais utilizados pelos professores para promover a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade. Daí que seja uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos. As visitas de estudo têm acentuado o seu carácter interdisciplinar, aparecendo integradas em projetos de turma, onde os professores de diferentes disciplinas cooperam na sua organização.

Visionando a possível existência de uma relação entre os recursos tecnológicos utilizados em contexto de sala de aula, recursos tecnológicos dos alunos (acompanhando a tendência BYOD – BringYourOwnDevice) e as visitas de estudo, como modelo de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento de práticas e métodos de trabalho, procuramos levar a cabo um estudo que nos ajudasse a esclarecer em que medida a utilização das tecnologias móveis e outras associadas, podem potenciar aprendizagens significativas no âmbito das visitas de estudo.

M – circuito pedagógico

Guimarães é uma cidade com um notável passado histórico, cuja história está associada à fundação da identidade nacional. O turismo vimaranense conheceu um enorme incremento com a classificação do Centro Histórico da Cidade como Património Cultural da Humanidade pela UNESCO, em 2001 (Poria et al., 2013) e atingiu o seu auge, em 2012, quando se tornou Capital Europeia da Cultura.

Desta feita, aproveitando as potencialidades históricas locais, uma vez que Guimarães se apresenta como uma cidade rica em manifestações do património edificado, lançou-se um desafio aos alunos: a realização de um pequeno circuito pedagógico sob a forma de PeddyPaper na cidade de Guimarães, recorrendo para isso às tecnologias Mobile e Web 2.0.

Esta visita confinou-se ao centro histórico para proporcionar uma viagem ao passado através de uma saída pedonal, mas de uma riqueza cultural bastante expressiva e teve como principais objetivos:

- Conhecer as principais manifestações do românico e do gótico na cidade de Guimarães;
- Identificar e distinguir os monumentos do estilo românico e do estilo gótico;
- Proporcionar uma vivência com a história local através das manifestações de arte;

- Promover o contacto com a cultura e a história local;
- Potenciar a utilização da Web 2.0 e tecnologias Mobile.
- Possibilitar a consciência de como, hoje, os dispositivos móveis facilitam actividades, incluindo, actividades que permitam a aquisição de conhecimentos;
- Promover as relações entre alunos e entre alunos e professores.

A visita de estudo procurou ir de encontro às diretrizes da UNESCO (2014), uma vez que a “UNESCO is working to help governments and individuals use mobile devices to advance Education for All Goals; respond to the challenges of particular educational contexts”. De facto, foi exatamente isso que procuramos fazer: recorrer a dispositivos e ferramentas móveis para potenciar o conhecimento dos alunos sobre o património histórico da localidade onde habitam.

Ferramentas web 2.0 e mobile utilizadas

A Web2.0 potencia novas formas de comunicar, ensinar, utilizando interfaces acessíveis, disponibilizados de forma gratuita, possibilitando um trabalho colaborativo na escola. Esta implica a assunção de um papel mais ativo e participativo no processo de acesso e atualização da informação (Coutinho & Junior, 2009). Os docentes tentam adaptar-se a estas novas realidades, utilizando esses recursos na preparação de novas estratégias em contexto de sala de aula.

Na mesma linha de pensamento, os dispositivos móveis constituem uma realidade cada vez mais presente na sala de aula, companhia inseparável dos nossos alunos. Estas tecnologias parecem suprimir as limitações da aprendizagem limitada à sala de aula, na medida em que permitem o acesso a materiais de ensino/aprendizagem independentes do local e do tempo (Moura, 2010). Atualmente, os jovens lidam diariamente com ferramentas tecnológicas que possibilitam o acesso a informações instantâneas do que sucede à escala global (Lemos, 2010). Assim, os estudantes, envolvidos neste novo espaço social, chegam às escolas, com os seus dispositivos móveis e associado aos mesmos, uma bagagem surpreendente de habilidades, competências e novos conhecimentos.

Na educação, a mobilidade ganha cada vez mais significado e a aprendizagem móvel é muito discutida no meio científico (Moura, 2010, Traxler, 2011, Vavoula, et al., 2009). Na opinião de Moura & Pascoal (2014), a evolução das tecnologias móveis está a permitir introduzir algumas mudanças

no processo de ensino/aprendizagem, através de experiências mediadas por dispositivos móveis, que se designam por Mobile Learning ou m-learning.

Este conceito tem adquirido várias aceções ao longo da última década, acompanhando o avanço das tecnologias móveis. Mobile Learning não significa apenas aprender através de um telemóvel, nem se deve igualar as palavras “mobile learning” a “mobile phone” (telemóvel). Moura (2010:3) define m-learning como: “o processo de aprendizagem que ocorre apoiado pelo uso de dispositivos móveis, tendo como característica fundamental a portabilidade dos dispositivos e a modalidade dos sujeitos, que podem estar física e geograficamente distantes uns dos outros ou em espaços físicos formais de educação, como a sala de aula.” Neste cenário de crescimento da aprendizagem móvel, as possibilidades em termos de sala de aula são inúmeras, mas para isso, os docentes necessitam de propor metodologias em m-learning que vão de encontro às expectativas e interesses dos alunos (Moura & Carvalho, 2009). Nesse sentido, concordamos com Pachler et al. (2010), que acreditam que o objetivo do m-learning deve utilizar os espaços do quotidiano como locais de aprendizagem pelo que as visitas que propiciam um conhecimento mais profundo da localidade são excelentes espaços/contextos de aprendizagem.

De seguida, apresentam-se as ferramentas utilizadas antes (conceção do roteiro), durante (orientação) e depois da visita de estudo (apresentação final à comunidade escolar), num trabalho colaborativo entre professor e alunos. Para a realização deste trabalho, tentamos ser inovadores nas ferramentas utilizadas, tendo também em linha de conta o facto de serem gratuitas e de interesse para os alunos. Para tal utilizamos as seguintes ferramentas: Google Maps e Google Earth; Códigos QR; GPS Mobile; LucidPress; Powtoon e TagGeo.

Estudo

O estudo realizou-se numa escola da cidade de Guimarães e tratou-se de um estudo do tipo Investigação-Ação. Este baseou-se no planeamento de um peddy paper com recurso a ferramentas Web 2.0., que foram utilizadas na conceção, realização e avaliação do peddy paper, bem como na utilização dos dispositivos móveis na saída à cidade. Foram realizadas cinco sessões para conceção, organização e realização da visita de estudo (peddy paper) (v. figura 1).



Figura 1. Conceção e implementação do m-circuito em Guimarães

Caracterização dos participantes

Neste estudo participaram os alunos pertencentes à turma do Curso de Educação e Formação, com a saída profissional de Operadores Informáticos (nível 9º ano), constituída por 15 alunos e uma turma do 9º ano, composta por 17 alunos, num total de 32 alunos. Destes 53% são do género masculino e 47% do género feminino. Relativamente à idade, a maioria tem idades compreendidas entre os 14 e 15 anos (66% dos alunos) e 34% dos alunos tem idades compreendidas entre os 16 e 17 anos.

Da análise feita ao questionário inicial extraímos dados que nos mostram que os inquiridos operam diariamente, 38% utilizam o computador, 38% também trabalham com Smartphone, 23% o Tablet e 1% utiliza outro. Todos atribuem importância às visitas de estudo, sendo que 40% dos alunos atribui esta importância ao conhecimento de outras culturas e locais, 25% ao fortalecimento de laços de amizade na turma, 22% ao facto de se tratar de uma forma diferenciada de aprendizagem e 13% alega que funciona como incentivo e motivação.

Descrição do estudo

O estudo realizou-se numa escola do concelho de Guimarães e decorreu durante o mês de maio com participantes que frequentavam o 9º ano de escolaridade.

Inicialmente foi aplicado um questionário diagnóstico às duas turmas que iriam participar neste projeto. Posteriormente organizaram-se dois grupos: um grupo que planificou e realizou todas as atividades relacionadas com a visita de estudo ao centro histórico de Guimarães e, outro grupo que apenas participou na mesma visita.

Assim, os discentes do grupo I realizaram diversas atividades que descrevemos de seguida:

Na primeira aula efetuaram um levantamento dos locais a visitar, utilizando o Google Maps ou Google Earth, sinalizaram os monumentos, organizaram o itinerário e recolheram informações sobre os locais a visitar.

Na aula seguinte, depois de uma seleção da informação recolhida pelos alunos, procedeu-se à realização de um flyer digital, com o itinerário realizado, produzido na ferramenta Lucidpress, que funcionou como recurso de apoio à visita de estudo, onde era possível aceder a informações sobre os monumentos, bem como fotografias e vídeos locais.

Na terceira aula, como se pretendeu que os alunos utilizassem as tecnologias QR Code e Mobile GPS, planeou-se uma aula onde se exemplificaram as possíveis utilizações destas ferramentas e aplicação das mesmas. Depois das aulas promoveu-se uma atividade com os alunos de Geocaching, onde os alunos puderam utilizar a tecnologia de GPS Mobile, C Geo.

Na aula seguinte procedeu-se à realização da visita de estudo. Este circuito foi organizado como um peddypaper⁸⁴, onde para além de outras atividades foram dadas instruções aos discentes para a recolha de imagens dos monumentos, meio envolvente e ações realizadas pelo grupo. Foram, ainda lançados desafios de orientação recorrendo à tecnologia GPS Mobile.

No final da atividade, uma vez que foram convidadas duas turmas para acompanhar os alunos na visita de estudo, os alunos do grupo I que realizaram o projeto, fizeram uma sessão de esclarecimento onde descreveram aos alunos do grupo II todos os procedimentos realizados na atividade, bem como das ferramentas que utilizaram na visita de estudo.

Por fim, na quinta aula procedeu-se ao tratamento da informação. Com a informação recolhida na primeira aula e com as imagens e vídeos adquiridos durante a visita de estudo elaborou-se um trabalho final na ferramenta Powtoon para apresentação futura aos restantes grupos e comunidade escolar.

⁸⁴ PeddyPaper - Atividade lúdica geralmente ligada à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema ou local.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em linha de conta a natureza do estudo optou-se pela aplicação do inquérito por questionário online.

Foram elaborados dois questionários: um questionário prévio e um questionário final. O questionário inicial teve como objetivo aquilatar a perceção dos alunos sobre o conhecimento/aprendizagem adquiridas com as visitas de estudo e estava estruturado nas seguintes dimensões: i) identificação, ii) tecnologias e Internet, iii) considerações sobre as visitas de estudo, iv) perceções sobre o conhecimento apreendido com as visitas de estudo; v) organização das visitas de estudo e vi) perceção sobre a utilização das novas tecnologias nas visitas de estudo. Os dados que aferimos aqui proporcionou-nos fazer a caracterização da amostra.

O questionário final procurou perceber as aprendizagens efetuadas pelos alunos e se estes consideraram ou não o recurso às tecnologias trabalhadas, uma mais-valia neste processo e estava estruturado nas seguintes dimensões: i) identificação, ii) considerações dos alunos sobre as visitas de estudo, iii) perceção dos alunos sobre uso das tecnologias no conhecimento/aprendizagem adquiridas com as visitas de estudo, iv) perceção dos alunos sobre a preparação das ferramentas para a visita de estudo e v) perceção dos alunos sobre o impacto das ferramentas para a visita de estudo.

Todo o trabalho realizado pelos alunos foi objeto de análise documental que contribuiu para as conclusões do estudo, anunciadas de seguida.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a análise dos dados obtidos através da realização do questionário final aos alunos, apresentamos os resultados numa lógica das dimensões já identificadas no questionário final.

CONSIDERAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS VISITAS DE ESTUDO

Na realização do questionário final verificamos quais as considerações dos alunos sobre as visitas de estudo. Pretendeu-se aferir qual a participação dos alunos nas visitas de estudo, a importância/relevância no estudo e como gostariam que fossem.

Através da análise da tabela 1 verifica-se que a maioria (72%) participa nas visitas de estudo e 28% participa às vezes.

<i>Costumas participar nas visitas de estudo organizadas pela escola?</i>	f	%
<i>Sim</i>	23	72
<i>Às vezes</i>	9	28
<i>Não</i>	0	0

Tabela 1. N.º de estudantes que participam nas visitas de estudo (N=32)

Quando questionados sobre o que mais gostam nas visitas de estudo, 39% refere ser o facto de poder conhecer outros locais, 29% diz que é por poder realizar atividades diferenciadas, 20% porque lhes permite aprender outras matérias, 7% é o facto de não ter aulas que mais gostam nas visitas de estudo e 5% indica ser outro motivo que os leva a participar em visitas de estudo (v. tabela 2).

<i>O que mais gostas nas visitas de estudo?</i>	f	%
<i>Conhecer outros locais</i>	16	39
<i>Realizar atividades diferenciadas</i>	12	29
<i>Aprender outras matérias</i>	8	20
<i>Não ter aulas</i>	3	7
<i>Outro</i>	2	5

Tabela 2. Fatores que levam os estudantes a participarem nas visitas de estudo (N=32)

Relativamente ao que consideram ser mais relevante numa visita de estudo, 69% diz que a utilização de recursos tecnológicos é muito importante e 31% diz ter alguma importância. Em relação à possibilidade de vivenciarem novas experiências, 66% dos alunos diz que é muito importante e para 34% tem alguma importância. Fazer algo em concreto com a visita é muito importante para 63% dos alunos e de alguma importância para 38%. Aprender factos/aspectos novos também é muito importante para 56% dos alunos e de alguma importância para 44%. Para 50% dos alunos ouvir a explicação do professor/guia/monitor é muito importante e os para os restantes 50% tem alguma importância (v. tabela 3).

<i>Indica o que, para ti, tem mais relevância numa visita de estudo:</i>	Muito Importante		Alguma Importância		Sem grande Importância		Sem qualquer Importância	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Utilizar recursos tecnológicos</i>	22	69	10	31	0	0	0	0
<i>Vivenciar novas experiências</i>	21	66	11	34	0	0	0	0
<i>Fazer algo em concreto com a visita</i>	20	63	12	38	0	0	0	0
<i>Aprender factos/aspetos novos</i>	18	56	14	44	0	0	0	0
<i>Ouvir a explicação do professor/guia/monitor</i>	16	50	16	50	0	0	0	0

Tabela 3. Aspectos relevantes para os alunos numa visita de estudo (N=32)

Em relação à forma como os alunos gostavam que fossem as visitas de estudo, 41% refere que deveriam ser mais participativas, atrativas e divertidas, para 25% deveriam ser como a visita realizada, 22% preferia visitar locais fora do país e 12% diz que deveriam ser diferente do que costumam fazer (v. tabela 4).

<i>Como gostarias que fossem as tuas visitas de estudo?</i>	f	%
<i>Mais participativas, atrativas e animadas</i>	13	41
<i>Igual a esta, mas noutros locais</i>	8	25
<i>Visitar locais fora do país</i>	7	22
<i>Diferente do que costumamos fazer</i>	4	12

Tabela 4. Preferências dos alunos para as visitas de estudo (N=32)

Quando questionados sobre se gostaram da atividade realizada, a grande maioria (88%) diz ter gostado, 9% refere que gostou em parte e apenas 3% não gostou (v. tabela 5).

<i>Gostaste da atividade realizada no centro histórico de Guimarães?</i>	f	%
<i>Sim</i>	28	88
<i>Em parte</i>	3	9
<i>Não</i>	1	3

Tabela 5. Percentagem de alunos que gostaram da atividade realizada (N=32)

No que diz respeito à aprendizagem conseguida com a visita, a maioria dos inquiridos (78%) refere que após a visita aprendeu mais sobre a história da sua localidade, 16% diz que aprendeu em parte e apenas 6% diz não ter aprendido (v. tabela 6).

<i>Acreditas que, após esta visita, sabes mais sobre a história da tua localidade?</i>	f	%
<i>Sim</i>	25	78
<i>Em parte</i>	5	16
<i>Não</i>	2	6

Tabela 6. Percentagem de alunos que aprenderam com a visita (N=32)

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE USO DAS TECNOLOGIAS NO CONHECIMENTO/APRENDIZAGEM ADQUIRIDAS COM AS VISITAS DE ESTUDO

Relativamente ao recurso a tecnologias na visita, a grande maioria (84%) dos alunos refere que a visita realizada com o recurso às tecnologias foi interessante, 13% diz ser em parte e apenas 3% diz não ser interessante (v. tabela 7).

<i>Consideraste interessante a visita de estudo realizada com recursos a novas tecnologias?</i>	f	%
<i>Sim</i>	28	84
<i>Em parte</i>	4	13
<i>Não</i>	1	3

Tabela 7. Importância recurso às tecnologias na visita (N=32)

Quando questionados sobre o que consideraram interessante ou não interessante na visita de estudo realizada, 38% dos alunos diz que foi o facto de ter sido uma visita diferente, interessante e inovadora, para 34% foi o uso dos telemóveis e as aplicações que mais lhe agradaram, 19% refere que o melhor da visita foi o facto de permitir o trabalho em grupo, 6% diz que o que mais gostou foi a forma como a visita foi preparada e realizada e apenas 3% dos alunos diz não ter achado nada interessante (v. tabela 8).

<i>Justifica o que consideraste/não consideraste interessante na visita de estudo realizada.</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>O facto de ter sido uma visita diferente, interessante e inovadora</i>	12	38
<i>Os telemóveis e as aplicações utilizadas</i>	11	34
<i>O trabalho em grupo</i>	6	19
<i>A forma como a visita foi preparada e realizada</i>	2	6
<i>Não achei nada interessante</i>	1	3

Tabela 8. Fatores interessantes na visita realizada (N=32)

Em relação à motivação para a aprendizagem da história local potenciada pelo uso da tecnologia, a grande maioria (72%) dos alunos refere que o recurso à tecnologia os motivou sem sombra de dúvida, 22% diz que os motivou apesar de já saberem bastante sobre o tema e apenas 6% dos participantes refere que não é por usar tecnologia que se interessam pela História (v. tabela 9).

<i>Acreditas que foi o uso da tecnologia que te motivou para, na visita, aprenderes mais sobre a história da tua localidade?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Sim, sem dúvida</i>	23	72
<i>Motivou, mas eu já sabia bastante</i>	7	22
<i>Não é por usar a tecnologia que me interessa pela História</i>	2	6
<i>Não</i>	0	0

Tabela 9. Motivação para a aprendizagem potenciada pelo uso de tecnologia na visita (N=32)

No que diz respeito à avaliação da visita, a maioria (75%) dos alunos diz ter sido uma das melhores em que participaram, para 16% foi mesmo a melhor que participou, 6% refere que foi apenas mais uma visita e apenas 3% diz ter sido aborrecida (v. tabela 10).

<i>Consideras que esta visita de estudo:</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Foi uma das melhores que participaste</i>	24	75
<i>Foi a melhor que participaste</i>	5	16
<i>Foi apenas mais uma visita</i>	2	6
<i>Foi aborrecida</i>	1	3

Tabela 10. Avaliação da visita (N=32)

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A PREPARAÇÃO DAS FERRAMENTAS PARA A VISITA DE ESTUDO

Uma vez que todo o processo de desenho e conceção do itinerário da visita foi elaborado com a colaboração dos alunos, foi importante para nós efetuara avaliação que os alunos fizeram de todo este processo, para tal, questionamos os alunos de gostaram ou não de participar no processo de desenho e conceção da visita. Desta forma, verificamos que 97% dos alunos gostou e apenas 3% não gostou (v. tabela 11).

<i>Gostaste de estar no processo de desenho e conceção do itinerário da visita de estudo a fazer?</i>	f	%
<i>Sim</i>	31	97
<i>Não</i>	1	3

Tabela 11. Avaliação da participação no processo de desenho e conceção da visita (N=32)

Relativamente às ferramentas (LucidPress, QR Codes e C Geo) utilizadas na preparação da visita de estudo a maioria dos alunos (50%, 66% e 63% respetivamente) considerou que foi muito importante aprender a trabalhar com estas ferramentas, para 44%, 31% e 34% foi importante e apenas 6%, 3% e 3% refere que foi indiferente (v. tabela 12).

<i>Na preparação da visita de estudo a utilização das seguintes ferramentas, na tua opinião foi:</i>	Muito Importante		Importante		Indiferente		Nada importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Aprender a trabalhar com LucidPress</i>	16	50	14	44	2	6	0	0
<i>Aprender a trabalhar com os QR Codes</i>	21	66	10	31	1	3	0	0
<i>Aprender a trabalhar com o C Geo</i>	20	63	11	34	1	3	0	0

Tabela 12. Importância das ferramentas utilizadas na preparação da visita (N=32)

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O IMPACTO DAS FERRAMENTAS PARA A VISITA DE ESTUDO

No que diz respeito ao impacto das ferramentas no dia da visita de estudo, a grande maioria (84%) dos alunos refere que tiveram impacto, para 13% em parte teve impacto e apenas 3% diz que as ferramentas não tiveram qualquer impacto (v. tabela 13).

<i>Considera que estas ferramentas tiveram impacto no dia da visita de estudo?</i>	f	%
<i>Sim</i>	27	84
<i>Em parte</i>	4	13
<i>Não</i>	1	3

Tabela 13. Impacto das ferramentas utilizadas no dia da visita (N=32)

Relativamente à aprendizagem realizada no dia da visita, a maioria dos alunos (72%) diz ter aprendido algo novo, 25% refere que em parte aprenderam algo novo e apenas 3% diz não ter aprendido nada novo (v. tabela 14).

<i>No dia da visita, consideras que aprendeste algo novo?</i>	f	%
<i>Sim</i>	23	72
<i>Em parte</i>	8	25
<i>Não</i>	1	3

Tabela 14. Aprendizagem no dia da visita (N=32)

Relativamente à ferramenta Powtoon utilizada para a realização do trabalho final, a maioria (75%) dos alunos considerou interessante a sua utilização, para 22% a utilização desta ferramenta foi em parte interessante e apenas 3% refere que foi irrelevante (v. tabela 15).

<i>Para a realização do trabalho final, consideras a utilização da ferramenta Powtoon:</i>	f	%
<i>Interessante</i>	24	75
<i>Em parte</i>	7	22
<i>Irrelevante</i>	1	3

Tabela 15. Importância da ferramenta Powtoon para a realização do trabalho final (N=32)

No que diz respeito à importância do uso das tecnologias, quase metade (47%) dos alunos refere que o uso da tecnologia foi fundamental porque os motivou a aprender, para 34% foi fundamental para aprenderem, 13% dos alunos refere que foi importante, mas não determinante, 3% diz que foi engraçado, mas só pela novidade e 3% o uso das tecnologias foi irrelevante (v. tabela 16).

<i>Consideras que o uso das tecnologias foi um fator:</i>	f	%
<i>Fundamental porque te motivou para aprender</i>	15	47
<i>Fundamental para aprenderes</i>	11	34
<i>Importante, mas não determinante</i>	4	13
<i>Engraçado, mas só pela novidade</i>	1	3
<i>Irrelevante</i>	1	3

Tabela 16. Importância atribuída ao uso das tecnologias para a aprendizagem na visita (N=32)

Por fim, quando questionados sobre qual a ferramenta de mais gostaram de trabalhar e porquê, a maioria (53%) dos alunos refere que foi o C Geo porque é fácil de trabalhar, interessante, divertido e porque permite fazer Geocaching. Para 25% a ferramenta de eleição foi o QR Code porque é engraçado e também porque consideraram importante ter aprendido a fazer QR Code, 16% diz que o Powtoon foi a ferramenta que mais gostaram de trabalhar porque é bom para apresentações e apenas 6% dos alunos preferiu o LucidPress, por ser bom para criar Flyer's e também porque é engraçado (v. tabela 17).

Indica qual a ferramenta que mais gostaste de trabalhar e porquê?	f	%
<i>C Geo</i>	17	53
Fácil de trabalhar	9	
Interessante e divertido	7	
Possibilidade de <i>fazer Geocaching</i>	1	
<i>QR Code</i>	8	25
Foi importante aprender a fazer	6	
É engraçado	2	
<i>Powtoon</i>	5	16
É bom para apresentações	5	
<i>LucidPress</i>	2	6
Bom para criar <i>Flyer's</i>	1	
É engraçado	1	

Tabela 17. Ferramenta que os alunos mais gostaram de trabalhar (N=32)

No que respeita aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, estes foram avaliados com base nos critérios evidenciados na planificação tendo os diferentes trabalhos evidenciado qualidade e rigor científico na informação.



Figura 2. Trabalho desenvolvido (flyer) no âmbito do m-circuito criado pelos alunos

CONCLUSÃO

Através da análise dos trabalhos produzidos e debates gerados em aula, podemos inferir que a inclusão das tecnologias móveis na visita de estudo, se revelou como uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. De facto, para os alunos, a experiência de integração de saberes, potenciada pela visita de estudo, foi motivadora, pelos diversos motivos apresentados, pelos próprios, e que colocam em evidência as potencialidades didáticas das visitas de estudo com recurso às tecnologias emergentes.

Conclui-se que a utilização das tecnologias móveis pode potenciar um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas nas visitas de estudo. Do mesmo modo, também podemos considerar que a aplicação da Web 2.0 na preparação/análise das visitas de estudos pode contribuir decisivamente para aprendizagens significativas, isto porque promove a inclusão, interesse e envolvimento dos alunos em todas as fases inerentes à visita de estudo. Destaca-se ainda que a realização do Peddy-Paper para o roteiro da visita de estudo), possibilitou a realização de uma experiência interdisciplinar onde se estabeleceu um diálogo entre as duas disciplinas curriculares: História e Informática.

Em suma, este projeto evidencia que de facto as visitas de estudo, combinadas com as tecnologias emergentes se constituem como uma mais-valia para o processo de

ensino/aprendizagem e são de extremo agrado dos alunos, incluindo dos alunos com mais dificuldades. Assim, deve-se apostar na formação de professores de modo a consciencializar a importância que os dispositivos móveis acarretam, incluindo na aprendizagem dos alunos, quer de conteúdos informais, como de conteúdos formais.

Acreditamos que esta experiência de ensino/aprendizagem demonstrou que as visitas de estudo e as estratégias e recursos nelas utilizadas contribuíram para a promoção e desenvolvimento de uma educação integral (porque abrangente, global e completa) e integrado (porque integra e é fornecedora de sistemas e quadros globais de perceção do real).

Bibliografia

- Carvalho, A (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 3:25-40. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&id=73> (consultado 31/10/2013).
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. & Junior, J. (2009) O Digital e o Currículo: A Integração do Google Sites no Processo de Ensino/Aprendizagem: um estudo com alunos de licenciaturas em Matemática da Universidade Virtual do Maranhão. *Atas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges*. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9232/1/Joao&Clara.pdf> (consultado em 08/02/2014).
- Coutinho, C. & Vieira, L. (2013). *Mobile learning: perspetivando o potencial dos códigos QR na educação*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://migre.me/hG4EY> (consultado em 15/12/13)
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Letivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10678> (consultado em 26/10/2013).
- Draper, S., Cargill, J., & Cutts, Q. (2002). Electronically enhanced classroom interaction. *Australian Journal of Educational Technology* 18, 13–23. Disponível em: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/ilig/handsets.html> (consultado em 17/12/2013)
- Lemos, A. (2010). *Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade*. In: *Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 2, n. 2, p. 155-166
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo em Contexto Educativo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Tecnologia Educativa Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf> (consultado em: 02/02/2014).

- Moura, A. & Carvalho, A. (2009). *"Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar."*; Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20%282009%29%20Challenges.pdf> (consultado em: 13/07/2014).
- Moura, A. & Pascoal, C. (2014). *Mobile Learning como Apoio ao Ensino do Português Língua Estrangeira*. in Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Braga: CIEd. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/25740> (Consultado em: 12/08/2014)
- Oliveira, D. & Maia, L. (2014). *"Uso de dispositivos móveis no contexto educacional da rede pública: um estudo sobre as Representações Sociais dos estudantes"*, in Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Braga: CIEd. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/25740>(Consultado em: 12/08/2014).
- Pereira, M (2011). *Web 2.0: um levantamento dos conhecimentos e práticas dos professores de diferentes níveis de ensino nos seus contextos pessoais e profissionais*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19063> (consultado em 26/10/2013).
- Poria, Yaniv; Reichel, Arie; Cohen, Raviv (2013) *Tourists perceptions of World Heritage*. Site and its designation, *Tourism Management* 35, 272-274.
- Traxler, J., & Wishart, J. (2011). *Making mobile Learning work: case studies of practice* (pp.4-8). ESCa-late.
- Vavoula, G., Pachler, N., & Kukulska-Hulme, A. (2009). *Researching mobile learning: Frameworks, tools and research designs*. Bern: Peter Lang.

