

Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios patrimoniais

Desafíos de la Educación Patrimonial: la enseñanza y el aprendizaje de la historia en sítios patrimoniales

Challenges of Heritage Education: history teaching and learning in heritage sites

Helena Pinto

MEC/UMinho – mhelenapinto@gmail.com

Resumen

En este artículo se pretende afirmar la importancia de proporcionar tareas y actividades educativas que puedan desafiar las preconcepciones de los alumnos y fomentar la interpretación de los vestigios patrimoniales existentes en el entorno, considerando que el progreso en la comprensión histórica implica un aprendizaje significativo y contextualizado. Se procede a una reflexión sobre los conceptos de educación patrimonial y de educación histórica con el fin de identificar puntos convergentes relacionados con el uso de los sitios históricos y objetos como evidencia histórica. De seguida, se describen propuestas de actividades educativas en el ámbito formal mediante las cuales se ha intentado conocer las concepciones de estudiantes, con especial atención a la utilización de vestigios patrimoniales en la enseñanza y aprendizaje de la historia, atendiendo a su relación con el proceso de construcción de significado del pasado. Los resultados de investigación sistemática en cuanto a las concepciones de alumnos respecto al patrimonio local están reforzando el reto a que se estimule a los jóvenes a pensar y argumentar sobre los vestigios del pasado, lo que podrá contribuir a un mejor aprendizaje y a un progreso de la enseñanza con relación a innovación educativa.

Palabras Clave: EDUCACIÓN PATRIMONIAL, EDUCACIÓN HISTÓRICA, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONTEXTUALIZADO.

Abstract

This paper intends to affirm the importance of providing tasks and educational activities that challenge students' preconceptions and improve the interpretation of nearby heritage remains, having in mind that progress in historical understanding involves a meaningful and contextualized learning. We reflect on the concepts of heritage education and history education in order to identify convergences related to the use of historic sites and objects as historical evidence. Some formal educational activities are proposed in order to understand students' conceptions, especially those related to the use of heritage remains in history teaching and learning, as regards to their relation with the process of making sense of the past. Results of systematic research regarding students' conceptions on local heritage have been reinforcing the challenge to stimulate young people to think and argue about heritage evidence, which may contribute to better learning and a teaching progress regarding educational innovation.

Keywords: HERITAGE EDUCATION, HISTORY EDUCATION, MEANINGFUL AND CONTEXTUALIZED LEARNING.

1. Introdução

Muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, insistem no facto de aquilo a que chamamos património ser uma reconstrução do passado na sociedade presente (Lowenthal, 1999), no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente. O património é o resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais.

As sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético... –, que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Defende-se, geralmente, aquilo que se conhece ou o que se valoriza, mas estes dois aspetos nem sempre estão ligados. Esse conhecimento pode não ser ‘experenciado’ pelos seus habitantes, mas a sua ligação natural a esse lugar resultar do facto de estarem próximos no espaço, como salientou Halbwachs (1990), pelo que a valorização pode resultar da natureza simbólica atribuída pela comunidade a um património cuja conservação é garantia de continuidade. Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, as representações estereotipadas das diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o património e exprimem ideias nostálgicas ou identidades exclusivistas das

sociedades, contrárias a uma necessária e mais aberta perspectiva inclusiva e historicizada.

Em Portugal, a Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, que estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, “realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (Artigo 1.º), clarifica os conceitos e critérios de seleção do que se entende por “bem cultural”, revelando uma ideia ampla de património ao referir, no ponto 3 do Artigo 2.º, que o “interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitectónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural refletirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade”. Defende, ainda, a fruição dos valores e bens que integram o património cultural (Artigo 7.º), incentivando o acesso do público a esses bens (Artigo 12.º) como direito fundamental.

Neste âmbito, a Educação Patrimonial poderá ser um contributo essencial para que a fruição dos bens culturais seja garantida a par da sensibilização para a sua valorização e preservação, e não menos importante, a sua interpretação contextualizada. De facto, a relação dialógica entre passado e presente – e também com o futuro – através dos vestígios do património histórico-cultural, ultrapassa as

diversas identidades que cada indivíduo conhece durante a sua vida – desde a identidade pessoal e familiar, à identidade profissional e, até, nacional ou outra mais ampla. Por isso se procede aqui a uma reflexão sobre os conceitos de educação histórica e educação patrimonial com vista a identificar pontos convergentes relacionados com o uso de objetos e sítios como evidência histórica. De seguida, descrevem-se propostas educativas no âmbito formal, mediante as quais se procura conhecer as concepções de alunos com enfoque no uso de vestígios patrimoniais no ensino e na aprendizagem de História, atendendo à sua relação com o processo de construção de significado sobre o passado. Por fim, discutem-se os resultados à luz da reflexão epistemológica e de abordagens inovadoras no âmbito da didática das ciências sociais.

2. Aprendizagem de história através do património

Tendo como finalidade o desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, a discussão relativa à conceptualização do património fez-se em articulação com a reflexão sobre a pesquisa já existente em Educação Histórica, assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos.

No âmbito do construtivismo social, na linha de investigação de cognição histórica, têm-se desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando que se os professores não souberem com que ideias os alunos estão a lidar, estes poderão estar apenas a assimilar o que lhes for dito, nas suas preconcepções (Lee, 2005). A pesquisa em Educação Histórica, de índole essencialmente qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas mas também ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Daí a pertinência de se propor, desde cedo, nas atividades de ensino e aprendizagem, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos, pois a pesquisa tem indicado que crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante, determinista e uniforme (Barca, 2006). A título de exemplo, o estudo de Cooper (2004) revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado para os alunos, como as visitas a sítios e museus com questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre saber, supor e não saber) e vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração é fundamental para o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o seu aumento, características dos currículos

tradicionais que se concentravam excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação para ser aceite e memorizada, usando ocasionalmente “fontes primárias” para estimular a curiosidade ou ilustrar casos particulares. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas curriculares quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais em contexto, no ensino de História, não é tão frequente como seria desejável, tal como a implementação de uma *didática patrimonial*, cuja abordagem alguns autores sugerem que se insira no âmbito da *Didática das Ciências Sociais* (Prats, 2003) e até das ciências experimentais e da formação para a cidadania (Estepa e Cuenca, 2006). Outros consideram que o património, particularmente o cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo e a educação patrimonial figuraria como disciplina específica e independente (Fontal, 2003).

Se ainda não há condições para a integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece fundamental a sua implementação e aplicação em atividades escolares, seja em contexto curricular ou extracurricular, como por exemplo um clube do património (Fig.1)



Figura 1. *Atividade do Clube do Património do AEVST - Guimarães, com observação e interpretação da fachada do Paço dos Duques de Bragança. (Fonte: autora)*

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, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola (Pinto, 2011, 2012). No entanto, este tipo de experiências didáticas ainda são reduzidas, assim como a reflexão sobre o uso do património no projeto curricular das escolas. Embora haja alguns progressos, estes trabalhos não assumem ainda um carácter sistemático.

Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial (Cuenca, Estepa e Martín, 2011), e que resulta da heterogeneidade inerente ao património – desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel... – parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades educativas.

Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto, vivencial, com diferentes tipologias de património e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades. Como salienta Ramos (2004) se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar a leitura da história que há nos objetos. Várias pesquisas no âmbito da educação em museus (Durbin, Morris e Wilkinson, 1996; Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999, 2007; Ramos, 2004), e na linha de Educação Histórica (Cooper, 2004; Cainelli, 2006; Levstik, Henderson & Schlarb, 2005; Nakou, 2003; Pinto, 2011, 2013a/b; Pinto e Barca, 2012; Schmidt e Garcia, 2007) têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material, dotados de significado histórico, e do professor. 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 fontes diversas (Ashby, 2003; Ashby, Lee e Shemilt, 2005), apoiando a compreensão da evidência histórica.

Já em 1978, Dickinson, Gard e Lee chamavam a atenção para o facto de ser demasiado simplista a asserção de que a natureza concreta dos

materiais históricos – tais como vestígios arqueológicos, edifícios históricos, imagens, cartas e documentos originais – ajudaria as crianças a descobrirem acerca do passado. O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas permite algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e com os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como em museus ou em sítios patrimoniais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Os alunos ao avançarem a partir do que já sabem para o que gostariam de saber, são estimulados a ver os objetos ou sítios como fontes de evidência (Cooper e West, 2009). Também a realização de tarefas sobre sítios arqueológicos pode ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjecturas, mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas (Chapman, 2006). Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos (Santacana, 2008), a problematizar, podem conseguir um melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos.

Na sua fundamentação teórica, este tipo de abordagem tem íntima relação com o ensino de História, embora isso não signifique uma restrição ao espaço da chamada “educação formal”. A produção de materiais educativos para a interpretação do património pode fazer-se de modo puramente técnico ou fundamentado numa investigação que defina objetivos, desenvolva modelos, os experimente e avalie. No entanto, há uma diversidade de olhares, de abordagens, que nos dão conta da complexidade patrimonial. Nesse sentido, é essencial conhecer não só que conceções de património revelam os professores e como entendem o uso de fontes patrimoniais nas atividades de ensino, mas também que ideias revelam os seus alunos quando interpretam, em contexto, essas fontes.

3. Método

Um estudo de investigação em educação histórica e patrimonial em Portugal

No centro histórico de Guimarães (norte de Portugal) há um vasto e diversificado património que ultrapassa a dimensão histórico-arquitetónica, e cuja preservação e enquadramento no tecido urbano e social é importante assegurar. A classificação como *Património Cultural da Humanidade*, em 2001, pela UNESCO, associou-lhe uma dimensão universalizante, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos pode descurar modos de vida e expressões culturais locais cuja

historicidade, interpretada de forma apropriada, seria um contributo para a compreensão do passado, percebido através dos vestígios e do presente vivido.

No estudo realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho (Pinto, 2011) e que teve como objetivo principal conhecer *de que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico*, alguns objetos ou edifícios situados em locais mais conhecidos como a praça da Sra. da Oliveira, ou mais ignotos como a rua de Couros – foram integrados num percurso para exploração educativa de fontes patrimoniais por alunos residentes na área do município de Guimarães.

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), procurou aprofundar, numa perspectiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a educação histórica e patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos (40 de 7º ano de escolaridade – correspondente ao 1º ano de ESO – e 47 alunos de 10º ano – correspondente ao 4º ano de ESO – a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de cinco escolas da cidade de Guimarães e ainda

os professores dos grupos de alunos participantes (Fig.2 e Fig.3).



Figura 2. Alunos de 7º ano de escolaridade realizando a atividade num ponto de um percurso pelo centro histórico de Guimarães, Portugal. (Fonte: autora).

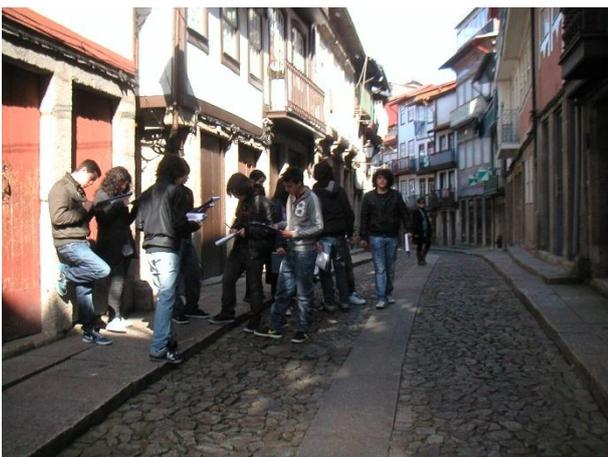


Figura 3. Alunos de 10º ano de escolaridade realizando a atividade num ponto de um percurso pelo centro histórico de Guimarães, Portugal. (Fonte: autora).

O percurso atendeu a uma lógica curricular, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com o contexto histórico estudado, nomeadamente pela ligação a personalidades e eventos políticos, a organização de poderes e crenças religiosas, ou a funções económicas e sociais significativas no âmbito da

história local (microcosmos da história nacional e europeia). Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, e ganharem progressivamente mais confiança em lidar com essas fontes, interpretando-as como evidência histórica (Fig.4).

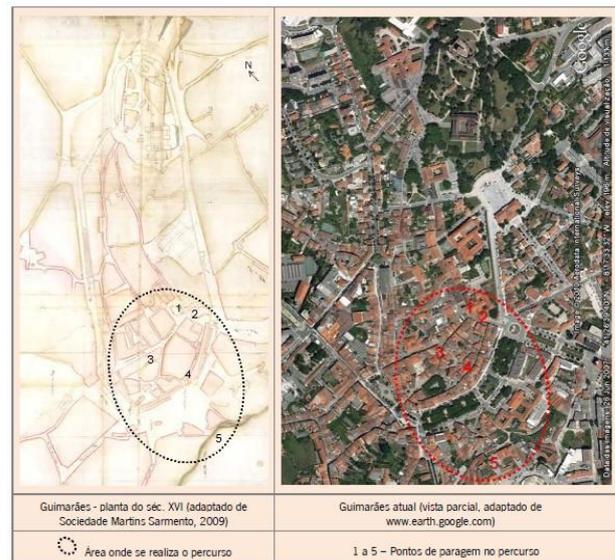


Figura 4. Plantas de Guimarães no passado e no presente, página de rosto do guião-questionário (Pinto, 2011).

4. Análise de dados

4.1. Uso do património na educação formal em Portugal

A análise dos dados das respostas dos alunos ao guião-questionário (que responderam às perguntas à medida que realizaram o percurso) realizou-se de forma indutiva, sendo clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo, no sentido de identificar perfis conceptuais dos participantes e construir modelos de tarefas a aplicar em educação histórica e patrimonial (Pinto, 2011). Os dados

dos alunos estruturaram-se em torno de dois construtos – “Uso da evidência” e “Consciência histórica” – e respectivas subcategorias, em termos de progressão conceptual.

Relativamente ao uso da evidência, ou seja, ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da leitura das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjecturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, estabelecendo algum elo com o contexto político e social, e algumas conjecturas indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

Quanto ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente (consciência histórica) a partir da leitura das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e provendo conhecimento. Outros compreenderam a forma como o património chegou ao presente pelo seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado

ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Um número significativo de alunos do 10º ano, mas também do 7º ano, compreenderam a relação passado-presente de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais, embora procedendo à sua contextualização em termos sociais e económicos. Só algumas respostas revelaram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, expressando uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao reconhecer a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica.

Os professores responderam a um breve questionário prévio e outro posterior à atividade, e as suas respostas revelaram concepções em torno de dois construtos: “Uso de fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, este por sua vez organizado em três dimensões (aprendizagem, consciência histórica e consciência patrimonial). Constatou-se, quanto ao uso de fontes patrimoniais, uma predominância do padrão conceptual “cruzamento de fontes em contexto”; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património predominaram, quanto ao modo como os professores perspetivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos, observou-se uma predominância dos padrões “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento”, quanto à consciência histórica destacou-se o padrão

“conhecimento em contexto” através de atividades que levam os alunos a inferir sobre o cotidiano e a interligar aspetos sociais, económicos, políticos, religiosos e culturais na interpretação das fontes com vista a uma compreensão contextualizada do passado; apenas algumas respostas revelaram uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais – “relação de tempos em mudança” – reconhecendo a diversidade na mudança. Relativamente à consciência patrimonial, ou seja, o modo como os professores perspetivam as relações entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretar fontes patrimoniais, teve mais expressão o padrão conceptual ligado a um “sentido de identidade local”, sobretudo entre os professores de 7º ano, enquanto um “sentido de identidades múltiplas” teve mais expressão entre os professores do 10º ano.

Parece haver relação entre os usos das fontes patrimoniais, mais afastados ou mais próximos da evidência histórica, e os tipos de consciência histórica que, quer os alunos quer os professores participantes, revelaram. Em termos de inferência, os alunos de 7º ano, participantes neste estudo, questionaram as fontes, problematizaram mais do que os de 10º ano. Há, por isso, condições para que os professores, com formação específica, possam desenvolver abordagens construtivas, elaborando propostas de tarefas para os diferentes ciclos de escolaridade, proporcionando não só o cruzamento de fontes diversas (escritas,

iconográficas, patrimoniais) em contexto, mas também partindo dessas fontes para os vários contextos, pondo em prática procedimentos metodológicos, mesmo em articulação com instituições de educação não formal.

4.2. Ensino de história e educação patrimonial no Brasil

Relativamente à elaboração de materiais didáticos com foco na exploração de sítios patrimoniais no Brasil, aludimos aqui aos trabalhos desenvolvidos em Goiás (Gomide, 2002), cidade do centro-oeste do Brasil, antiga capital do Estado de Goiás desde os tempos coloniais até à década de 1930. A nova capital, Goiânia, apareceu inúmeras vezes na imprensa local como a cidade do progresso, construindo-se, paralelamente, um discurso político que identificava a cidade de Goiás como local do atraso. Só o reconhecimento desta como Património da Humanidade, também em 2001, inverteu a situação (Fig.5), passando a antiga Vila Boa de Goiás, como era conhecida inicialmente, a ser percebida no cenário mundial.



*Figura 5. Rua da Cidade de Goiás, Goiás-Brasil.
(Fonte: autora).*

As pesquisas aqui realizadas desde finais da década de 1990 têm também como base as narrativas orais de moradores que permaneceram na antiga capital, a cidade de Goiás (Gomide, 2007). Na sequência desses estudos, foram elaborados diversos materiais didáticos e para-didáticos, entre os quais diversos contos e peças de teatro. Ao longo deste processo, a área de Ciências Humanas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás tem vindo a realizar debates, contribuindo com reflexões no âmbito de uma cultura histórica que, por vezes, despolitiza o conteúdo de história ensinado nas escolas, tendo como propósito discutir história, património, datas cívicas e ensino de história de forma a trazer à cena os sujeitos que compuseram e compõem a história.

No Brasil, outros estudos têm desenvolvido experiências educativas com uso de fontes patrimoniais de forma sistemática e fundamentada. Cainelli (2006) e Schmidt e Garcia (2007) têm desenvolvido, no Estado do

Paraná (Brasil), pesquisas que procuram compreender as relações que as crianças estabelecem com objetos no presente e no passado e as suas noções temporais. Organizaram tarefas em sala de aula de forma a levar os alunos a fazerem inferências sobre o passado (Cainelli, 2006) observando objetos e edifícios (Fig.6), e partindo das referências familiares ou outras, construíram narrativas onde revelaram noções de historicidade.



Figura 6. Museu histórico de Londrina, antiga estação ferroviária. Londrina, Paraná-Brasil. (Fonte: autora).

De todos estes estudos ressalta a ideia de que os professores podem realizar uma diversidade de práticas para promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear.

5. Conclusões

No âmbito formal, a educação patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades e vários estudos têm vindo a mostrar a sua importância nas experiências de aprendizagem dos alunos, assim como a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio.

Para que isso se faça consistentemente é necessário proporcionar atividades desafiadoras que estimulem os jovens a pensar e a argumentar sobre os vestígios do passado (Chapman, 2006; Pinto, 2011), contribuindo para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e para uma melhor aprendizagem.

Se o património é resultado de uma seleção de bens e valores culturais que se tornam propriedade simbólica e real de grupos, permitindo a construção de identidades, parece ser possível intervir na interpretação, compreensão e valorização desse património, nomeadamente através da educação histórica.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas talvez mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em museus, sítios patrimoniais e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em

educação patrimonial, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como se aprende em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a leitura de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral – sem perder de vista a sua inserção num processo. Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar.

Seria de todo o interesse, também, a articulação com literatura específica da área da educação em museus no sentido de encontrar afinidades e complementaridades nas abordagens de objetos e sítios patrimoniais. Assim, a investigação sistemática pode estender-se também ao âmbito da educação não formal, dado que propicia o contacto direto com fontes patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional.

Tanto estas atividades como as desenvolvidas no âmbito curricular beneficiariam, ainda, se os educadores pudessem ter contacto com metodologias específicas nesta área. A formação de professores nos domínios do ensino das Ciências Sociais poderia também ser enriquecida com formação na área da Educação Patrimonial.

6. Agradecimentos.

Um agradecimento ao Comité Organizador do *II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* que proporcionou interessantes e estimulantes

momentos de debate do estado da questão da educação patrimonial no âmbito internacional.

7. Referências bibliográficas

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Ashby, R.; Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista, nº especial*, 93-112.

Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista, número especial*, Curitiba: Editora UFPR, 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.

Cooper, H; West, L. (2009). Year 5/6 and Year 7 historians visit Brougham Castle. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History 11-19* (pp. 9-32). London: Sage.

Cuenca, J. M., Estepa, J. & Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-58.

Dickinson, A. K.; Gard A. & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1-20). London: Heinemann.

Durbin, G.; Morris, S. & Wilkinson, S. (1996). *Learning from objects: a teachers' guide*. London: English Heritage.

Estepa, J. & Cuenca, J. (2006): "La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica", en Calaf, R. & Fontal, O. (eds.), *Miradas al patrimonio*, Gijón, Ediciones Trea: 51-71.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón, Ediciones Trea.

Gomide, C. H. (2002). *História da Transferência da Capital: da Cidade de Goiás para Goiânia*. Goiânia: Agepel/UEG.

Gomide, C. H. (2007). *Antiga Vila Boa de Goiás – experiências e memórias na/ da cidade patrimônio*. Tese de doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História da PUC/SP.

- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*, 2nd ed. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Lee, P. (2005) "Putting principles into practice: understanding History", en Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (eds.) *How Students Learn: History in the classroom*, Washington DC, The National Academies Press: 31-77.
- Levstik, Henderson & Schlarb (2005). "Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition", en Ashby, R.; Gordon, P. & Lee, P. (eds.) *Understanding history: Recent Research in History Education, International Review of History Education*, 4, London, Routledge Falmer: 37-53.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEd, U. Minho.
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, apresentada à Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745> [10.07.2012]
- Pinto, H. (2013a). Enseñanza y aprendizaje de la historia mediante el patrimonio: la construcción de la evidencia histórica por los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 101-109. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss12/default.asp?articulo=910> [03.01.2014]
- Pinto, H. (2013b). Usos del patrimonio en la didáctica de la Historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, vol. 31(1), 61-87. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/175341> [21.06.2013]
- Pinto, H & Barca, I. (2012). Portuguese students' interpretation of heritage sources: a social sciences and history education approach. *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid, pp. 370-377. <http://ipce.mcu.es/portada/destacado37.html> [12.12.2012]
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL)*, 9.
- Ramos, F. R. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos.
- Santacana, J. (2008): La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial

didático, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57: 7-16.

Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. I, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.

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