

II Congresso Histórico Internacional

***AS CIDADES NA HISTÓRIA: SOCIEDADE***

18 a 20 de outubro de 2017

**ATAS**

CIDADE CONTEMPORÂNEA

2017

## **FICHA TÉCNICA**

### **Título**

II Congresso Histórico Internacional  
As Cidades na História: Sociedade

### **Volume**

II - Cidade Contemporânea

### **Edição**

Câmara Municipal de Guimarães

### **Coordenação técnica**

Antero Ferreira  
Alexandra Marques

### **Fotografia**

Paulo Pacheco

### **Design gráfico**

Maria Alexandre Neves

### **Tiragem**

200 exemplares

### **Data de saída**

Dezembro 2019

### **ISBN (Obra completa)**

978-989-8474-54-4

### **Depósito Legal**

364247/13

### **Execução gráfica**

Diário do Minho

# ÍNDICE

## CIDADE CONTEMPORÂNEA

### CONFERÊNCIAS

pág. 7

The Post-Industrial City: Main Trends in European Urban Growth 1970-2015

*Lars Nilsson*

pág. 27

A cidade do Presente

*Magda Pinheiro*

pág. 35

Portugal sem chão: a importância das políticas públicas e da relação urbano-rural

*Renato Miguel do Carmo*

### COMUNICAÇÕES

pág. 45

Un musée vivant au coeur de Transylvanie: le musée ethnographique de Cluj-Napoca depuis sa fondation jusqu'à nos jours (1922-2017)

*Dana-Maria Rus*

pág. 61

Entre Skopje e Guimarães. História e Utopia nas visões urbanas de Kenzo Tange e Fernando Távora

*Eduardo Fernandes, Ana Pinho Ferreira*

pág. 83

A cidade e os sonhos em Auto de Ilhéus

*Elizângela Gonçalves Pinheiro*

pág. 109

Brasília: A Cidade Moderna na Cidade das Palavras

*Eloísa Pereira Barroso*

pág. 137

La ciudad ideal vs. La crónica urbana

*Jordi Sardà Ferran, Josep Maria Solé Gras, Anna Royo Bareng, Jaume Fabregat González*

pág. 175

Guimarães e a procura constante da modernidade

*Filipe Fontes*

pág. 195

Leituras do passado na cidade do presente: um estudo de educação patrimonial em Guimarães

*Helena Pinto*

pág. 223

El Friso del comercio local

*Pau de Solà-Morales, Jordi Sardà*

pág. 257

Perigosidade radiológica na cidade do presente: a contribuição dos materiais de construção para a dose externa resultante da radiação gama

*P. Pereira, J. Sanjurjo-Sánchez, C. Alves*

pág. 279

Perspetivas Complementares de Valorização do Património em Pedra em Almeida (Distrito da Guarda)

*P. Pereira, L.F. Ramos, A. Freitas, A. Cunha, C. Alves*

pág. 309

Foz do Iguaçu, Brasil: a cidade das migrações

*Pedro M. Staevie*

pág. 329

The Evolution of the “Barcelona Model”: Identity and Urban Regeneration

*Pietro Viscomi*

pág. 347

Brasília Além da Cidade Moderna

*Sérgio Ulisses Jatobá*

pág. 373

A Construção de Cidades de Eventos: O Caso de Gramado (Brasil)

*Yoná da Silva Dalonso, Júlia Maria Lourenço, Paula Cristina Almeida Cadima Remoaldo*

pág. 397

In situ urbanization in China: Processes, contributing factors, and policy implications

*Yu Zhu*

pág. 403

Luanda cidade colonial: A construção de bairros indígenas, 1922 – 1962. “Fomento ou Controlo”?

*Yuri Manuel Francisco Agostinho*

# Leituras do passado na cidade do presente: um estudo de educação patrimonial em Guimarães

**Helena Pinto**

CITCEM (FLUP)

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Investigadora Integrada do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Grupo de Investigação “Memória, Património e Construção de Identidades”  
[mhelenapinto@gmail.com](mailto:mhelenapinto@gmail.com)

(Referência FCT: UID 04059). Investigação/Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



**Resumo**

Partindo de uma reflexão que se fundamenta na linha de investigação em Educação Histórica e, particularmente, numa abordagem de cariz construtivista centrada na aprendizagem situada, apresenta-se uma atividade de Educação Patrimonial em contexto de sítio histórico e alguns resultados da sua implementação. Procurou-se estimular nos alunos a capacidade de inferir a partir de objetos ou de um conjunto arqueológico, em situação de aprendizagem formal, fora da sala de aula, no sentido de promover um conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a diversas perspetivas. Realizando uma experiência educativa de observação e interpretação cruzada de vestígios medievais que partilham espaços com fontes patrimoniais industriais e contemporâneas, em Guimarães, alunos do 3º CEB e do Ensino Secundário responderam a um conjunto de questões, graduais e desafiadoras. A análise de dados permitiu compreender como os alunos atribuem significado histórico aos vestígios patrimoniais e se fundamentam criticamente a sua perspetiva. Relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da “leitura” das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal, vendo ainda o património, em termos do seu significado, como evocação de acontecimentos chave do passado, vinculados a uma identidade local e/ou nacional. No entanto, diversos jovens mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade dos vestígios patrimoniais, interpretados de forma contextualizada.

Palavras-chave: Património; Identidade; Centro Histórico; Educação Patrimonial; Educação Histórica; Cidade.





## Introdução

Praticamente todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, industriais ou agrícolas, contêm marcas da atividade humana no passado, coexistindo, por vezes, diversas estruturas ainda em uso, embora com funções diferentes das que tiveram originalmente.

O património urbano pode revelar a dimensão histórica e cultural de identidades sociais e espaciais. Porém, a apreensão dos seus significados não implica o regresso a uma ‘pureza’ urbana. A mudança faz parte da história dos homens, dos países, das cidades, dos edifícios e dos objetos. Mas as relações entre preservação e apresentação são complexas. Frequentemente se observam diferenças de tratamento na apresentação de sítios e monumentos que perderam o seu uso original, e de edifícios ou lugares com uso contínuo. Deveriam separar-se estruturas que tiveram uso simultâneo, como as ruínas de um castelo, um centro histórico e os arrabaldes, ou poderia esse contraste ser devidamente explorado e elucidar sobre as alterações verificadas ao longo do tempo? Sem esquecer a toponímia, crucial para a compreensão dos espaços urbanos, sobretudo quando não há vestígios materiais visíveis (Pinto, 2011).

Nos últimos anos, temos assistido a um crescente interesse pela identificação, preservação e divulgação do património. Esse interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos centros históricos e, mais recentemente, iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens.

Já no início do século XX, na obra “O Culto Moderno dos Monumentos”, Riegl (1984) antecipava as perspetivas sobre o crescente interesse social e político que a conservação e utilização do património vêm despertando, considerando esse “culto” como a tendência para se valorizar todo o património com interesse histórico e artístico – e não apenas o património monumental – que contém em si a ideia de conservação e transmissão da

memória. Um exemplo dos efeitos da evolução do conceito de património (inicialmente apenas com sentido material) e do progressivo reconhecimento da sua historicidade é o das políticas de reabilitação e renovação dos centros urbanos, que procuram ir além da noção de monumento histórico, revelando uma consciência de que a proteção do património deve conceber-se como um projeto urbano na sua totalidade. Essa seria a evolução desde a Carta de Atenas, em 1931, à Carta de Veneza, em 1964: enquanto a primeira se ocupou apenas dos monumentos de grande envergadura, ignorando os restantes (embora tenha lançado os primeiros princípios que vão estar na base da conservação e restauro dos monumentos), a segunda alargou consideravelmente o seu âmbito de atenção, tendo em conta a conservação e restauro de sítios e monumentos, utilizando uma definição mais ampla de monumento histórico, compreendendo a criação arquitetónica isolada assim como o conjunto urbano ou rural que seja testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Refere-se não só às grandes criações como também às obras modestas que adquiriram com o tempo uma significação cultural.

Em relação às cidades históricas, os *Princípios de La Valletta para a Salvaguarda e Gestão de Cidades e Conjuntos Urbanos Históricos*, definem da seguinte forma os seus elementos constitutivos:

As cidades e áreas urbanas históricas são compostas por elementos tangíveis e intangíveis. Os elementos tangíveis incluem, para além da estrutura urbana, elementos arquitetónicos, paisagens dentro e na envolvente da cidade, vestígios arqueológicos, panoramas, linhas de horizonte, corredores visuais e locais de referência. Os elementos intangíveis incluem atividades, funções simbólicas e históricas, práticas culturais, tradições, memórias e referências culturais que constituem a substância do seu valor histórico. As cidades e áreas urbanas históricas são estruturas espaciais que expressam a evolução de uma sociedade e da sua identidade cultural. [...] A sua proteção e integração na sociedade contemporânea são a base para o planeamento urbano e para o desenvolvimento do território. (ICOMOS, 2011)

Nas últimas décadas, o património tornou-se assunto dominante na vida cultural e nas políticas públicas. Procedeu-se ao inventário de novos patrimónios e estabeleceram-se “novos usos do património” (Pinto, 2011:13). As Jornadas do Património, iniciadas em França, em 1983, difundiram-se pelo mundo e hoje, particularmente em função das iniciativas e convenções da UNESCO, assiste-se à universalização do património.

Lowenthal (2003) realça que esta omnipresença do património é o resultado da sua contínua transformação pelas sociedades. Na atualidade, salta à vista o ritmo acelerado da constituição de património em todas as latitudes.

A consolidação do alargamento da noção de “património”, nas suas vertentes tipológica, cronológica e geográfica, cria, inevitavelmente, condições para o crescimento do seu público, resultado, segundo Choay (2000:184), do “projeto de democratização do saber, herdado do Iluminismo e reanimado pela vontade moderna de erradicar as diferenças e os privilégios do usufruto dos valores intelectuais e artísticos, a par do desenvolvimento da sociedade de lazer e do turismo cultural”. No entanto, se não podemos esquecer que o turismo é, na sua essência e no âmbito das relações sociais, uma aposta na convivência, assim como na intenção de mostrar as diferenças, também é preciso que essa atividade não afete negativamente as estruturas que lhe dão sentido, nem a comunidade com a qual se identifica.

É fundamental, por isso, o respeito pela identidade de cada cultura, num desenvolvimento harmónico entre a crescente procura de lazer e o uso dos recursos patrimoniais. São exemplos desses propósitos os novos usos de espaços públicos de grande monumentalidade ou valor histórico a partir de certas intervenções culturais, a multiplicação de pequenos museus locais de carácter etnográfico e arqueológico, as tentativas de requalificação urbana de algumas cidades através da valorização do seu património e, em alguns casos, as candidaturas a Património Mundial, a proteção de contextos naturais de reconhecido valor paisagístico ou de habitats vegetais e animais ameaçados, ou ainda ou a resistência a obras públicas ou privadas suscetíveis de provocar fortes impactes ambientais.

### **Património Cultural e Identidade**

O património tem uma história, é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário (Pinto, 2011, 2016a). Assim, se o património cultural é encarado como herança do passado, é também “reflexo e expressão dos seus valores, crenças, saberes e tradições em permanente evolução. Inclui todos os aspetos do meio ambiente resultantes da interação entre as pessoas e os lugares, através do tempo”, como se afirma no Artigo 2.º da Convenção de Faro, em 2005.

Em Portugal, a Lei 107/2001, de 8 de setembro, no seu Artigo 2.º, esclarece:

Integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial protecção e valorização. [...] 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 reflectirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade [...]. Integram o património cultural não só o conjunto de bens materiais e imateriais de interesse cultural relevante, mas também, quando for caso disso, os respectivos contextos que, pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa.”

E acrescenta, no Artigo 91.º, os bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade:

Integram o património cultural as realidades que, tendo ou não suporte em coisas móveis ou imóveis, representem testemunhos etnográficos ou antropológicos com valor de civilização ou de cultura com significado para a identidade e memória colectivas. Especial protecção devem merecer as expressões orais de transmissão cultural e os modos tradicionais de fazer, nomeadamente as técnicas tradicionais de construção e de fabrico e os modos de preparar os alimentos.

Muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, nomeadamente a obra de Lowenthal (1999), insistem no facto de aquilo a que chamamos “património” ser uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente.

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

identidade histórica. O reconhecimento do indivíduo como existindo em grupo implica também que a percepção e a significação do tempo sejam coletivas.

Também Rüsen (2012: 532) define o conceito de identidade histórica como

a ligação de várias identificações centralizadas na auto-referência de um indivíduo e de sua comunidade social. Identidade integra as múltiplas objetivações do *self* humano com suas projeções para o mundo exterior de maneira pela qual a pessoa interessada se torna consciente de si mesmo como sendo o mesmo, único, em todas as mudanças de espaço e de tempo.

A identidade é um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. Todavia, as sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético – que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, os estereótipos sobre diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o património e exprimem ideias nostálgicas ou identidades exclusivistas das sociedades. É, por isso, essencial a reflexão acerca das formas como o património se relaciona com a memória e a história, nomeadamente nas sociedades ocidentais, pois disso depende, em grande parte, uma perspectiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação (Pinto, 2011, 2016a).

Autores como Collingwood (2001) e Halbwachs (1990) realçaram a dicotomia entre memória (em termos da experiência vivida) e História (fundada na crítica). Esta oposição exclui a possibilidade de memória coletiva e História se confundirem, pois a História sublinha as diversas características de um grupo, as mudanças ao longo do tempo, enquanto a memória coletiva estabelece a continuidade de um grupo. Em complemento, Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios tangíveis de tempos anteriores. Cada ação retém conteúdo residual de outros tempos, mas não podemos evitar refazer o passado, pois “só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património” (Lowenthal, 1999: 411). Mas, só quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável (Lowenthal, 2003). É nesta perspectiva de atenção à temporalidade histórica que se considera aqui a memória – seja sob a forma de narrativa histórica ou outra, ou de objetos comemorativos ou outros vestígios mediadores entre o passado e o presente –, como fonte para a construção do conhecimento acerca do

passado, e não como o passado em si mesmo; abordando-a como evidência (Pinto, 2011, 2016a), de acordo com metodologia científica específica.

### **O património local no ensino de História**

No centro histórico de Guimarães, além do Castelo e do Paço dos Duques de Bragança, há um vasto e diversificado património que ultrapassa a dimensão histórico-arquitetónica, e cuja preservação e enquadramento no tecido urbano e social é importante assegurar. A classificação como Património Cultural da Humanidade, em 2001, associou-lhe uma dimensão universalizante, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos, pode descurar modos de vida e expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, poderia ser um contributo para a compreensão do passado, percebido através dos seus vestígios (Pinto, 2016b), e do presente experienciado.

Percorrer a toponímia, por exemplo, permite, não só reencontrar as atividades quotidianas, mas também o dinamismo económico, social e cultural das comunidades. Os topónimos, sobretudo os medievais, traduziam a maneira como os diferentes grupos se apropriavam do espaço urbano. Muitas designações toponímicas revelam que grande parte da população urbana se ocupava de atividades artesanais, realizadas, na maior parte dos casos, na casa onde vivia e que assumia não só a função de oficina, mas também de venda, pois o artesão expunha, em tabuleiros lançados sobre a rua, os produtos que fabricava. Seria o que se verificava em Guimarães na rua *Sapateira*. Os ofícios do ferro originaram topónimos como as ruas *Forja*, *Ferreira* ou *Ferraria*, e *da Caldeiroa*, em Guimarães. A toponímia permite-nos ordenar os espaços comerciais através da diversidade com que os qualifica, assinalando diferentes volumes de negócio e a especialização de certas áreas (Andrade, 1993), e os contrastes permitem desenhar a sociologia das ruas.

Em Guimarães, as ruas *Sapateira* e dos *Mercadores* – hoje, rua da Rainha D. Maria II – constituíam o eixo principal em direção à praça de *Santa Maria*. Era aí que se encontravam os estabelecimentos dos comerciantes mais importantes (alfaiates, ourives, marceneiros, sapateiros) e onde se admiravam bens do comércio não diário. Nas ruas da *Torre Velha*, *Estrebarias* e *Alcobaça*, a presença de “peliteiros, correeiros e um albardeiro” sugere a realização de tarefas relacionadas com o aproveitamento dos couros (Ferreira, 2010:540). No entanto, era nos arrabaldes próximos que o tratamento dos couros se revelava proeminente. A rua de *Couros* era um local onde se concentravam os que se dedicavam à curtimenta das peles, trabalho que, pelo odor, não era tolerado no interior do espaço amuralhado; sujo e poeirento era também o trabalho nas olarias (Andrade, 1993). Na carta de foral do conde D. Henrique, em 1096, mencionavam-se as “peles de coelho, boi ou vaca”

(Ferreira, 2010: 295) e há registo, em 1151, de negócios feitos por D. Afonso Henriques e D. Mafalda, referindo “*ribulo corio*” (Ferreira, 2010:207), evocativo do mester ligado aos pelames (tanques ou poças para tratamento de peles. Sendo os sapateiros e alfaiates mestres de grande peso socioprofissional, não é estranho que tenham sido os primeiros a usufruir de uma confraternidade de ofício em Guimarães: a referência mais remota é a da Confraria dos Alfaiates, em 1241, e dois anos depois, a dos Sapateiros (Ferreira, 2010).

O tratamento das peles constituiu a marca da identidade deste arrabalde, onde ainda permanece a denominação toponímica da *Rua de Couros*, embora muitos vestígios dessa intensa atividade artesanal tenham desaparecido. Foi neste arrabalde que se registou o maior incremento industrial, sobretudo ao longo do século XIX, com a construção de edifícios onde os lagares e pelames de granito rasos ao solo contrastavam com os pátios e os secadouros, estruturas de madeira com aberturas semelhantes às que caracterizam os espigueiros (Pinto, 2002). No Relatório da Exposição Industrial de Guimarães de 1884, a indústria de curtumes foi considerada a mais importante pelo valor da produção e pelos capitais de que dispunha. Apesar das más condições de higiene e salubridade, até meados do século XX ainda funcionavam intensamente algumas unidades industriais de curtumes na *Zona de Couros*, onde se conjugavam práticas ancestrais e alguma atualização técnica. Desse legado patrimonial ficaram vestígios – que se consideram de interesse para a Arqueologia Industrial, tendo alguns já sido integrados na “Rota do Património Industrial do Vale do Ave” – e as memórias dos que ainda lidaram com essa atividade, desconhecida de grande parte da comunidade vimaranense. Em 1977, este núcleo industrial foi classificado como imóvel de interesse público pela Direção-Geral do Património Cultural e atualmente está em curso um processo de candidatura ao alargamento da classificação “Património Cultural da Humanidade” pela UNESCO a esta área.

Apesar de tudo, muitas designações toponímicas perduraram nos usos e nomeações do espaço urbano, revelando informações acerca da importância e das funções de cada artéria ao longo do tempo, essenciais para a história do urbanismo, nomeadamente no caso de Guimarães, onde se realiza o estudo empírico desta investigação. Neste estudo, alguns locais como a praça e igreja da Sra. da Oliveira (e o Museu de Alberto Sampaio, no espaço da sua antiga colegiada), a viela de S. Crispim junto à rua da Rainha D. Maria II, a rua de Egas Moniz (antiga Rua Nova do Muro) e rua de Couros – são integrados num percurso para exploração educativa de fontes patrimoniais por alunos de escolas de Guimarães (Pinto, 2011).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987) menciona, no artigo 3º, alínea a), que o sistema educativo se organiza de forma a:



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

Ao nível de educação formal, está bem presente, como se constata neste excerto, a associação do património cultural à ideia de identidade (sobretudo nacional, mas não exclusivista) e de consciência histórica e patrimonial. Esta mensagem tem em si implícita a possibilidade de uma pluralidade de enfoques da temática do património cultural ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino. No caso específico da História, os programas e metas curriculares incluem, ainda que implicitamente, o contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e local.

No âmbito do construtivismo social, a linha de investigação em Educação Histórica, tem desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando que se os professores não conhecerem as ideias prévias dos alunos, estes poderão apenas assimilar o que lhes for dito, nas suas preconcepções (Lee, 2005). Este tipo de pesquisas, de índole essencialmente qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas (conteúdos), mas também sobre a natureza da História. 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, 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). Por isso, 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 (Cooper, 2004) é fundamental para o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

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 estratégias de educação patrimonial, assistindo-se apenas ao uso ocasional de *fontes primárias* para estimular a curiosidade ou ilustrar casos particulares.

Dickinson, Gard e Lee (1978) chamaram 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 conjeturas, 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.

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. Esse enfoque pode estimular os alunos a aprenderem assuntos distantes no tempo, uma vez que a representação do tempo histórico parece ser mais compreensível para os jovens quando eles estão em contato direto com os vestígios do passado. 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. Também na área da educação em museus, numa linha construtivista, autores como Hooper-Greenhill (1999) consideram que a construção de significados depende do conhecimento anterior e das crenças e valores pré-existentes: “Vemos de acordo com o que sabemos, e damos sentido de acordo com o que vemos. Desta forma, construímos os nossos significados, mas não de forma definitiva. A construção de significados depende da forma como relacionamos o passado com o presente” (1999:13). Toda a interpretação é, por isso, historicamente situada.

A realização de atividades relacionadas com o património histórico e cultural de uma comunidade pode fomentar a aprendizagem de conceitos históricos, o que implica não só a compreensão de situações do passado, apresentadas por especialistas, mas também a experiência de procedimentos metodológicos (Ashby, Lee e Shemilt, 2005; Barca, 2006; Cainelli, 2006; Nakou, 2003; Levstik, Henderson e Schlarb, 2005; Schmidt e Garcia, 2006). Segundo Lynch (2008), os atributos físicos dos espaços públicos proporcionam

evidências visuais e espaciais que estruturam a sua identidade e articulam-se com aspetos culturais e históricos mais latos, pelo que, “para ser válido, um espaço público deve ser legível, o que significa que deve ser decodificável pelas pessoas comuns” (2008: 11). Nesse sentido, Ramos (2004) propõe uma pedagogia pedestre, “percepção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto de tempo que há no espaço”, uma “educação caminhante” (2004:46).

No que respeita à metodologia, Estepa e Cuenca (2006) consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio envolvente, partindo de problemas próximos dos interesses dos alunos, recolhendo informação de diversas fontes e chegando a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental da sequência de atividades da aula. Esta abordagem propicia a articulação de estratégias, se possível através do contacto direto com os elementos patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional, em relação com o seu valor no passado e na atualidade.

A Educação Patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente no ensino básico e no ensino secundário, na sua implementação e aplicação em atividades escolares. Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, 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 no âmbito da Educação Histórica (Pinto, 2011, 2016a). 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 recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos.

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 (Pinto, 2011, 2016a). As atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método

válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados. Além disso, uma abordagem local dos conteúdos históricos pode estimular os alunos a trabalharem de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também a ligação à comunidade<sup>1</sup>.

Se o contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, deve permitir algo mais do que isto. Os alunos podem construir uma interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas. 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 (Pinto, 2011, 2016a). Os alunos precisam de tempo para aprenderem a ler objetos, tal como o necessitam para ler textos, e de conhecer os princípios básicos da sua análise.

Em História – e noutras áreas curriculares e extracurriculares, como nas atividades dinamizadas pelo Clube do Património, por exemplo – é possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao mesmo tempo, a história local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidades e o processo de pesquisa histórica. Os programas de História, embora não individualizem conteúdos de história local, apontam articulações possíveis no âmbito de situações de aprendizagem sugeridas e cuja concretização deixa ao critério dos professores. Simultaneamente, os alunos devem ser estimulados a pensar globalmente, de forma a alargarem os seus horizontes e a sua consciência histórica (Chapman e Facey, 2004), pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de identidades inclusivas.

Em Portugal, se o conhecimento sobre o trabalho dos alunos com fontes patrimoniais ainda é bastante limitado, é-o ainda mais no que respeita às perspetivas dos professores quanto à abordagem da evidência histórica como estratégia de ensino (Pinto, 2011, 2016a). 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

---

<sup>1</sup> A título de exemplo, refira-se o projeto educativo “Pergunta ao Tempo”, projeto de recolha de memórias e de património para a reinterpretção dos núcleos expositivos da Casa da Memória de Guimarães, após o desafio lançado à comunidade escolar pela Divisão de Educação do Município de Guimarães durante o ano letivo de 2016/17. O projeto contou com o envolvimento de treze Agrupamentos de Escolas do Município de Guimarães, com a participação de alunos e professores de treze turmas do 4.º ano de escolaridade. Após a pesquisa e seleção de fontes históricas, a exposição permanente da Casa da Memória incluiu também, durante alguns meses, conjuntos de objetos, histórias e testemunhos recolhidos. Pretendeu-se com este projeto chegar à comunidade local através do “público escolar”.

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.

### **Leituras do passado na cidade do presente**

Sendo a aprendizagem histórica uma das dimensões da consciência histórica – como processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo – é importante conhecer como o passado é experienciado e interpretado de modo a melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. No entanto, muitos profissionais da educação nunca tiveram contato prévio (ou formação específica) com metodologias de ensino nestas áreas. Seria importante que refletissem mais sobre o quê e como aprendem os alunos nas suas aulas, como se relacionam com o passado através da interpretação dos vestígios do passado. A formação de professores de história ou de ciências sociais também pode ser enriquecida com formação contínua no âmbito da Educação Patrimonial (Pinto e Molina, 2015).

Partindo de uma reflexão que se fundamenta na linha de investigação em Educação Histórica e na aplicação de conceitos educacionais transversais a propostas de aprendizagem situada, de cariz construtivista, apresenta-se parte de um estudo de Educação Patrimonial, em contexto de sítio histórico, e alguns resultados da sua aplicação.

### ***Método do estudo***

Procurou-se estimular nos alunos a capacidade de inferir a partir de objetos e edifícios, em situação de aprendizagem formal, fora da sala de aula e da escola, no sentido de promover um conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a diversas perspetivas.

Integrando um estudo de natureza essencialmente qualitativa, realizou-se uma experiência educativa de observação e interpretação cruzada de fontes diversas, nomeadamente vestígios medievais que partilham um mesmo espaço com fontes patrimoniais do início da era industrial, em Guimarães (cidade do norte de Portugal, cujo centro histórico é Património Mundial desde 2001), na qual alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário responderam a um conjunto de questões, graduais e desafiadoras, que integravam um guião-questionário.

Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação (Pinto, 2011, 2016a), no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade – a frequentar História A ou História da Cultura e das Artes) de cinco escolas de Guimarães e aos respetivos professores de

História. Ao longo de um percurso com observação de vários objetos e espaços do Centro Histórico de Guimarães, incluindo os *tanques de curtumes da Zona de Couros*, pretendeu-se que os alunos identificassem materiais utilizados, reconhecessem semelhanças e diferenças quanto a funções de objetos/edifícios e respetivos contextos sociais de produção, a ligação a funções económicas significativas no âmbito da história local e mudanças ao longo do tempo. Procurou-se também analisar de que forma os participantes avaliavam a relevância de uma fonte patrimonial e como fundamentavam criticamente a sua posição.

O guião-questionário para os alunos foi construído de forma a obter respostas a duas questões de investigação:

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

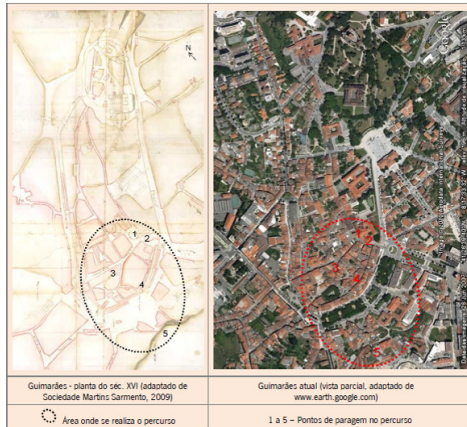
Por sua vez, o questionário para professores teve como principal objetivo a resposta a uma terceira questão de investigação:

3. *Que conceções acerca da exploração do património revelam os professores no contexto de atividades sobre uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?*

Pretendeu-se conhecer as conceções de património que os professores de História revelam em situação de exploração de fontes patrimoniais com os alunos, respondendo a um questionário prévio e a outro posterior à atividade.

O percurso selecionado atendeu a uma lógica curricular, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com o contexto histórico estudado. Daí ter-se integrado, na introdução do guião-questionário, duas figuras representando excertos de plantas – uma da antiga *vila de Guimarães* (século XV) e outra da cidade atual – onde se assinalava a área a percorrer, e que os alunos observavam durante o percurso (Figura 1). Dada a quantidade de fontes patrimoniais (espaços, edifícios ou objetos) passíveis de serem utilizadas, foi necessário fazer uma seleção, tendo em conta critérios de diversidade quanto à tipologia e a articulação entre as fontes observadas (Figuras 2 a 6).

**Figura 1. Plantas de Guimarães no passado e no presente**



(Fonte: Pinto, 2011).

**Figura 2. Lápide com inscrição (1608) e conjunto de esculturas-relevo na fachada principal da igreja de N. Sra. da Oliveira, Guimarães.**



(Fonte: Pinto, 2011).

**Figura 3. Lápide de 1387 (em cima, à esquerda) e loudel de D. João I (ao centro) na “Sala de Aljubarrota” do Museu de Alberto Sampaio, Guimarães**



(Fonte: Pinto, 2011).

**Figura 4. Albergue de S. Crispim, na viela do mesmo nome, Guimarães**



(Fonte: Pinto, 2011).

**Figura 5. Casa da rua de Egas Moniz, Guimarães**



(Fonte: Pinto, 2011).

**Figura 6. Antigos tanques de curtumes, próximo da rua de Couros, Guimarães**



(Fonte: Pinto, 2011).

No processo de elaboração dos instrumentos, decidiu-se utilizar o mesmo guião-questionário quer para os alunos do 7º ano de escolaridade (Figura 7) quer para os do 10º ano (Figura 8), colocando questões que fossem acessíveis e desafiantes para ambos os grupos, podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, funções, símbolos de poder, referência a mudanças ao longo do tempo – e que permitissem a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património. No conjunto, procurou-se fornecer um mínimo de informação de forma a não determinar as respostas dos alunos.



**Figura 7. Grupo de alunos de 7º ano a realizar a atividade junto dos tanques de curtumes da rua de Couros**



(Fonte: Pinto, 2011)

**Figura 8. Grupo de alunos de 10º ano a realizar a atividade junto do Albergue de S. Crispim**



(Fonte: Pinto, 2011).

As questões apresentavam graus de complexidade crescente dentro de cada conjunto, partindo da informação disponível para a inferência e a colocação de questões pelos alunos acerca das fontes patrimoniais que observavam – ponto de partida para a interpretação das fontes como evidência histórica e para a constatação de que aquelas são incompletas. Procurou-se analisar de que forma os alunos formulam hipóteses ao refletirem sobre informação disponível, detalhes observados e conhecimentos prévios, e se relacionavam história local e nacional.

### ***Análise de dados***

No sentido de identificar perfis conceptuais dos alunos e professores participantes e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial, procedeu-se a uma análise intensiva e indutiva dos dados (Strauss e Corbin, 1998), que foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – “Uso da evidência” e “Consciência histórica” – e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual. Da análise das respostas dos professores aos questionários que lhes foram dirigidos emergiram também dois construtos: “Uso de

fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, este último organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma envolvendo também padrões conceptuais específicos (Pinto, 2011, 2016a).

Pelo enfoque deste texto no âmbito da educação patrimonial, exemplificam-se apenas algumas respostas de alunos e professores participantes no estudo principal.

Relativamente 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 ou do quotidiano.

Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social. As conjecturas levantadas por alguns alunos indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais, como se constata na questão colocada pela Flora (7º ano, 12 anos): *Para quem trabalhavam as pessoas da Zona de Couros?*; e pelo Joaquim (10º ano, HCA, 16 anos): *Porque é que não dão outro uso a isto?*[tanques de curtumes].

Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões ou conjecturas sobre o contexto em termos de relações temporais: *O Albergue foi construído antes desta casa, mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa.* (Ivone, 7º ano, 12 anos); ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas, como demonstra a resposta da Palmira (7º ano, 12 anos) acerca da função dos tanques de curtumes, relacionando a fonte material observada com a fonte iconográfica apresentada no guião-questionário:

*Sim, talvez, porque nesse tempo a função era essa, mas se recuássemos mais talvez não servisse para isso; agora por exemplo, não está com tábuas por cima porque se calhar houve outra função.*

Relativamente ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente a partir da leitura das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal: *É importante pois este monumento vai-nos transmitir a época e o significado desta batalha [de Aljubarrota].* (Eva, 10º ano, HA, 15 anos).

Diversos alunos compreenderam a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação pelo seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local ou nacional. Algumas respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico, revelando um sentido de identidade local ligado a uma valorização do património como evocação de um passado “dourado”, como parece anunciar a resposta da Irene (7º ano, 12 anos): *Acho que influenciou porque o artesanato, a escultura, a arquitetura, etc., tem tudo a ver com o nosso passado maravilhoso, e acho que as pessoas olham sempre para o passado; ou à preservação do património como forma de dar continuidade ao passado que constitui um modelo para o presente, como revela a Denise (10º ano, HCA, 17 anos):*

*O local [tanques de curtumes] foi muito bem construído e durou muito tempo, e foi importante para os trabalhadores que nele trabalhavam porque lhes simbolizava a força dos seus antepassados.*

Outras respostas reconheceram o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional, revelando também uma conceção do passado como “lição”: *Eles quiseram que as gerações futuras soubessem que nós vencemos a batalha, o que é muito importante para nós hoje em dia.* (Silvana, 10º ano, HA, 16 anos).

Um número significativo de respostas de alunos do 10º ano, mas também do 7º ano, revelaram uma compreensão da relação passado-presente de forma linear relativamente ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora tenham procedido à sua contextualização em termos sociais e económicos, revelando uma orientação temporal emergente como no caso da Ariana e do Pascoal:

*Ajuda a perceber como era a vida no passado e como era exercida. Ajuda-nos a evoluir e a tirarmos conclusões de como a vida era mais difícil. Foi uma sensação visualizar a casa que estava em ruínas e ver o material que era usado.* (Ariana, 7º ano, 12 anos).

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

No entanto, algumas respostas mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como

fundamental para a compreensão histórica, como mostram as respostas da Isaura (7º ano, 12 anos): *A importância era para terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado;* e da Daniela (10º ano, HA, 16 anos):

*Tendo em conta a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, os aspetos dessa história que influenciaram a vida dos seus habitantes no presente foram: a muralha que defendia a cidade deixou depois de ser para proteção; a antiga albergaria e hospital ajudou na melhoria dos tratamentos de saúde e dos idosos.*

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores, mediadores entre as fontes históricas e as interpretações dos alunos, tomam consciência da importância do uso das fontes patrimoniais como evidência, de acordo com critérios metodológicos da História (Pinto, 2011, 2016a, 2016b). Contudo, dadas as limitações de espaço apresenta-se apenas uma síntese dos resultados: relativamente ao modo como consideram poder mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado, através do uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, os professores, quer do 7º ano quer do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes, deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos e ao cruzamento de fontes em contexto. Ainda assim, algumas respostas indicaram procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

### **Breves reflexões finais**

Da reflexão sobre os resultados de investigação salienta-se a necessidade de realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas, segundo critérios metodológicos, mediante a exploração, em contexto, de fontes patrimoniais relacionadas com a história local – em articulação com a história nacional e até de âmbito mais alargado – envolvendo os jovens na construção do seu próprio saber a partir do interesse suscitado pela relação com um passado do qual reconhecem vestígios patrimoniais.

Em termos de inferência, os alunos de 7º ano, participantes neste estudo, questionaram as fontes e 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 em articulação até com instituições de educação não formal.

A Educação Patrimonial pode integrar-se no processo educativo formal, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes à abordagem do património no currículo de História. Nesse domínio, a educação histórica pode ter um importante papel – nas aulas, nos projetos, nas visitas a museus, monumentos e sítios históricos – relativamente ao estudo e sensibilização para o património e na construção de identidades multifacetadas, pois tudo isto pressupõe a construção de pensamento histórico, essencial a uma participação crítica e fundamentada nas comunidades, simultaneamente locais e globais, que caracterizam o presente.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem 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 (Pinto, 2011, 2016a). Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel na construção do conhecimento histórico pelos alunos.

## Referências

- ANDRADE, A. (1993). Conhecer e nomear: a toponímia das cidades medievais portuguesas. *A Cidade. Jornadas Inter e Pluridisciplinares*. Lisboa: Universidade Aberta, 121-140.
- ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In: DONOVAN M. S.; BRANSFORD J. D. (eds.). *How students learn: History in the classroom* (p.79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- BARCA, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, n.º especial, 93-112.
- CAINELLI, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, n.º 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.
- CHAPMAN, A.; FACEY, J. (2004). Placing history: territory, story, identity, and historical consciousness. *Teaching History*, 116, 36-41.
- CHOAY, F. (2000). *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- COLLINGWOOD, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- COOPER, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (p.55-74). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- COOPER, H.; WEST, L. (2009). Year 5/6 and Year 7 historians visit Brougham Castle. In: COOPER, H.; CHAPMAN, A. (eds.). *Constructing History 11-19* (p.9-32). London: Sage.
- DICKINSON, A. K.; GARD A.; LEE, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (eds.). *History teaching and historical understanding* (p.1-20). London: Heinemann.
- 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: CALAF, R.; FONTAL, O. (eds.). *Miradas al patrimonio* (p.51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- FERREIRA, M. C. F. (2010). *Guimarães: 'duas vilas, um só povo'. Estudo de história urbana (1250-1389)*. Braga: CITCEM.
- HALBWACHS, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice,
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.

- LEE, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. (eds.). *How students learn: history in the classroom* (p.31-77). Washington, DC: The National Academies Press.
- LEVSTIK, L.; HENDERSON, A.; SCHLARB, J. (2005). Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In ASHBY, R.; GORDON, P.; LEE, P. (eds.). *Understanding history: recent research in History Education* (p.37-53). London: Routledge Falmer.
- LORENZ, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In SEIXAS, P. (ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (p.25-48). Toronto: University of Toronto Press.
- LOWENTHAL, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOWENTHAL, D. (2003). *Heritage crusade and the spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYNCH, K. (2008). *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70.
- NAKOU, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In: BARCA, I. (org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (p.59-82). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- PINTO, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745> [10/07/2012].
- PINTO, H. (2016a). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- PINTO, H. (2016b). Os Centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. *História Hoje*, Vol. 5, n.º 9, p.49-75, DOI: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.233>.
- PINTO, H.; MOLINA, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, Vol.33 (1), 103-128.
- PINTO, M. E. (2002). Os curtumes de Guimarães. In I. Fernandes & J. A. Mendes (Coord.), *Património e indústria no Vale do Ave* (p. 328-341). Vila Nova de Famalicão: ADRAVE.
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- RAMOS, F. R. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos.
- RIEGL, A. (1984). *Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse*. Paris: Seuil.

RÜSEN, J. (2012). Formando a Consciência Histórica: por uma didática humanista da história. *Antíteses*, Londrina, Vol.5, n.10, 519-536.

SANTACANA, J. (2008). La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 7-16.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. (2006). Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, n.º especial, 11-31.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.