

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL¹

Glória Solé

(CIEd, Universidade do Minho, Portugal)

Introdução

A temática do património associada à educação, relacionada com o conceito de didática do património ou educação patrimonial e a outros conceitos como identidade, cidadania, memória, consciência patrimonial, tem nas últimas décadas, sido alvo de interesse e investigação em vários países como Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, Brasil, Chile, Alemanha, França, Grécia, Itália, Espanha, entre outros, para além de Portugal.

Uma nova linha de investigação, que articula Educação Histórica e Educação Patrimonial, tem vindo a desenvolver-se e a afirmar-se em Portugal. Na Universidade do Minho, vários estudos realizados sob orientação da investigadora Isabel Barca têm contribuindo para a investigação neste âmbito, em que se destaca o estudo de Rodrigues (2010), Pinto (2011), Oliveira (2012). Nos últimos anos temos vindo a fomentar o estreitar de laços epistemológicos e empíricos, através da orientação de vários relatórios de mestrado, bem como, pela organização de vários *Seminários em Educação Patrimonial I e II*, de que resultaram a publicação de dois livros em formato Ebook (Solé, 2014; Solé 2015) realizados em parceria com a Câmara Municipal de Braga, e que se encontra já na sua terceira edição realizada em janeiro de 2016. A Educação patrimonial tem vindo a afirmar-se como área de investigação autónoma, mas que congrega de forma interdisciplinar outras áreas do saber, como a história, arqueologia, a antropologia, a história de arte, etc.

Alguns destes estudos em cognição histórica situada, em que se procura analisar as ideias dos alunos a partir de experiências pedagógicas em torno do património,

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos EDU2015-65621-C3-2-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y con fondos FEDER de la UE.

em contexto formal, direto ou virtual, tem demonstrado que estas experiências e estudos têm reforçado a articulação entre história, património e as novas tecnologias. Nesta linha de investigação apresentamos dois estudos que orientamos no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (Almeida, 2014) e Nunes (2015) e um estudo que orientamos no Mestrado de Ensino de História (Pereira, 2014) e cujas temáticas se relacionam com o património e a articulação entre a Educação Histórica e Educação Patrimonial e dois deles com as novas tecnologias.

A relevância do património para a educação histórica e patrimonial

O património surge associado a outros conceitos, nomeadamente ao de memória e identidade, que se relacionam também com o passado. Sobre este assunto, debruçamo-nos já em outros artigos (Solé, 2012; Solé, 2016) em que procurámos relacionar, consciência histórica, memória e identidade, também com o conceito de património.

Investigadores e estudiosos destes assuntos defendem que há mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva, através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) ou património imaterial (leis, a língua, hábitos e costumes), e isto contribui para a preservação do passado no presente. Neste sentido, Seixas (2004) sugere que “o passado comum, preservado pelas instituições, tradições e símbolos, é um instrumento crucial – na construção das identidades coletivas no presente” (p. 5). David Lowenthal, um autor proeminente em estudos sobre memória e preservação de património, destaca esta ideia: “O património está em todo o lado- nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p.3). Na sequência deste mesma ideia Nora (1997, citado por Pinto, 2011) “salienta a necessidade de se criar arquivos, museus, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres- os lugares da memória- dado que não há memória coletiva espontânea” (p. 17).

Identidade e memória são inseparáveis, dependem uma da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo ‘memória coletiva’ no estudo de David Lowenthal parece que tem sido usado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a

necessidade da existência do próprio conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequado e compreensível para as pessoas comuns e não historiadores usado para compreender o passado.

O património permite-nos indagar e conhecer o passado, mas este não deve ser compreendido como uma mera recordação do mesmo, faz parte do nosso presente e da nossa identidade. Neste sentido, as investigadoras Barca e Pinto (2014) afirmam que “[o] património tem uma história, é a expressão de uma comunidade, da sua cultura nas suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um fator identitário” (p.7).

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

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

Santacana (2015) sustenta que o valor didático do património aumenta quanto maior for a capacidade de emocionar, mas é preciso ter em conta também a relação existente entre património e o valor de contemporaneidade.

[..] la estrecha relación existente entre el patrimonio y el valor de contemporaneidad. Pero a ello hay que añadir que a menudo, cuando más alto es el valor de contemporaneidad del patrimonio, mayor es su capacidad para generar emociones; la capacidad de emocionar puede ir unida a elementos materiales, objetos del recuerdo, a sentimientos, a aportaciones de carácter científico, a factores como el de la antigüedad, etc. (Santacana, 2015, p. 19).

O autor justifica que o património emociona porque o património é parte visível da cultura. Neste sentido afirma, que a esta parte visível da cultura é preciso dotá-la de significado, interpretá-la, dar-lhe códigos simbólicos, ou seja dar-lhe vida.

O estudo realizado por Liliana Aguiar (2015) “Museu de História e Etnologia da Terra da Maia”, que integra o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia” vai nesse sentido, ao defender que educar em museus, implica a construção de significados a partir dos objetos mediante recursos e estratégias de mediação que facilitem um envolvimento ativo – físico, intelectual e emocional - dos sujeitos com os objetos. A produção de *kits* de objetos manuseáveis, são recursos e estratégias cruciais de mediação patrimonial em museus, promovendo experiências sensoriais e educativas, ativando memórias singulares nos educandos.

Devemos portanto, recorrer a experiências pedagógicas que permitam o contacto direto com fontes patrimoniais, que permitam interpretar fontes históricas, questioná-las, compará-las, avaliá-las e produzir conhecimento histórico sobre o passado interagindo com o património. É isso que procurámos fazer com os nossos formandos mestres nos estudos que realizam em contexto educativo e que de seguida apresentamos.

Estudos empíricos em Educação Histórica e Patrimonial

Estudo 1. A investigação que Érica Almeida (2014) realizou enquadra-se nesta tipologia de estudos com recurso a fontes patrimoniais intitulado “O património

histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico”. Este projeto foi desenvolvido numa turma do 3.º ano (25 alunos) e numa turma do 5.º ano (25 alunos), em duas escolas do centro urbano de Braga. Este projeto debruçou-se sobre o estudo do património histórico de Braga, procurando a professora-investigadora analisar como o património local poderá constituir um recurso e uma estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico. Procurou responder às seguintes questões de investigação: “Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?”, “Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?” e “Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?”.

No 3.º ano (1.º Ciclo do Ensino Básico), preparou uma visita de estudo a um conjunto de fontes patrimoniais de Braga previamente selecionadas pelos alunos: Palácio do Raio; Igreja dos Congregados; Torre de Menagem; Capela de S. Geraldo (onde ouviram o *podcast*); Sé de Braga, Convento do Pópulo, Termas Romanas do Alto da Cidade. Foi elaborado um guião-questionário a ser aplicado e respondido no decorrer da visita de estudo.



Figura 1. Capela de S. Geraldo



Figura 2. Torre de Menagem

Os dados recolhidos das respostas ao guião-questionário foram analisados, com procedimentos inspirados na *Grounded Theory*, processo que se desenrolou em

três fases (aberta, axial e comparativa) de acordo com Corbin y Strauss (2008), procedendo à análise de conteúdo das respostas dos alunos (Bardin, 2003), que permitiu a categorização dos dados por níveis de sofisticação de ideias. O guião-questionário aplicado na visita de estudo integrava uma grande diversidade de questões, apenas escolhemos uma, com um maior grau de complexidade em termos cognitivos. Assim, à questão 8.^a “Refere o que mais admiraste na visita à Capela de S. Geraldo. Justifica”.

Tabela 1.

Categorização das respostas dos alunos à 8.^a questão, Refere o que mais admiraste na visita à Capela de S. Geraldo. Justifica

Categorias	Indicadores	Ocorrências
Não responde	Ausência de resposta.	14
Resposta vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação ou reportando-se apenas à informação transmitida a partir da fonte facultada (podcast).	2
Resposta a partir de conhecimentos prévios	Respostas que valorizam os conhecimentos prévios, mobilizando-os aquando do contato direto com a fonte patrimonial, estabelecendo relações causais.	1
Resposta objetivista básica	Respostas em que os alunos atribuem significância histórica à fonte patrimonial, com breve descrição das principais características observadas a partir de detalhes concretos da fonte patrimonial.	4
Resposta subjetivista básica	Respostas em que os alunos atribuem significância histórica, destacando elementos decorativos da fonte patrimonial, a partir da observação direta, em função de gostos pessoais, integrando por vezes conhecimentos históricos.	4

N= 25

O seguinte excerto de resposta enquadra-se no nível objetivista básica, em que o aluno atribui significância histórica à fonte, descrevendo-a com detalhes concretos: “O que admirei mais foram os azulejos e os quadros porque contam a vida de S. Geraldo.” (A14).

A seguinte resposta integra-se na categoria subjetivista básica, expressando o aluno significância histórica à fonte patrimonial observada, mas em função de gostos pessoais: “O que mais admirei na visita à capela de S. Geraldo foi o seu túmulo porque acho interessante a sua decoração e o que estava à volta e também simboliza um acontecimento muito importante.” (A1).

A análise dos dados da implementação do projeto no 1.º ciclo (3.º ano) permitiu concluir que os alunos em contacto direto com fontes patrimoniais operam por níveis diferenciados de evidência histórica e de significância histórica, mobilizando conhecimentos prévios e históricos. Revelaram níveis de significância histórica bastante sofisticados, atribuindo significância ao património local, nos níveis objetivista básica, subjetivista básica e objetivista sofisticada, procedendo a argumentações e generalizações.

No 5.º ano (2.º CEB) procurou averiguar como os alunos exploram fontes patrimoniais locais *in situ* e nacionais virtualmente (visita virtual ao Mosteiro dos Jerónimos) relacionadas com o estilo Manuelino. Para além dos conceitos estruturais de evidência e significância, foi dado enfoque a conceitos substantivos relacionados com a temática/época em estudo (Manuelino, Descobrimentos e Expansão ultramarina).

A análise das respostas dos alunos a um guião-questionário aplicado durante a visita a vários monumentos/construções e objetos do estilo manuelino em Braga (Casa dos Coimbrã; na Sé de Braga a pia batismal e a abóbada de cruzaria; no Museu Tesouro da Sé a cruz da primeira missa no Brasil, aquando da chegada de Pedro Álvares Cabral), permitiu constatar que os alunos tendem a realizar uma descrição simples da fonte patrimonial, mas revelam competências de mobilização de conhecimentos históricos e artísticos do Manuelino.



Figura 3. Interior da Sé de Braga; Pia batismal da Sé de Braga; Cruz que se encontra no Tesouro da Sé e Casa dos Coimbrã.

Tabela 2.

Categorização das respostas dos alunos questão à 16.^a questão, O que podes concluir sobre a importância deste objeto no passado? E para ti?

Categorias	Indicadores	Ocorrências
Não responde	Ausência de resposta.	7
Consciência de interesse turístico	Respostas em que os alunos apresentam ideias de valor histórico do monumento, como veículo de atração turística, como ponto de interesse da cidade, uma mais-valia para o turismo.	1
Consciência de um passado monumental	Respostas em que os alunos evidenciam, em concomitância com a informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal.	6

Consciência de um passado simbólico	Respostas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo e/ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local e nacional.	3
Consciência de relação passado-presente	Respostas em que os alunos consubstanciam ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, destacando-se um sentido relacional passado-presente.	6
Fontes como testemunho	Respostas em que os alunos assumem as fontes patrimoniais como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só.	2

N= 25

Do guião-questionário que os alunos responderam ao longo da visita de estudo selecionamos a 16.^a questão “O que podes concluir sobre a importância deste objeto no passado? E para ti?”, que tinha como finalidade averiguar os níveis de significância histórica que os alunos atribuem ao objeto museológico observado (cruz da primeira missa no Brasil), a partir da mobilização do seu conhecimento histórico.

O seguinte excerto integra-se na terceira categoria, *consciência de um passado monumental*, revelando o aluno ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social como no que respeita à significância pessoal: “A importância da cruz é que só nós temos a cruz, sendo que os brasileiros a queriam ter lá. Mas a verdadeira importância é que a cruz simboliza a descoberta e a conquista do Brasil.” (A23). Como exemplo de resposta da categoria *Consciência de um passado simbólico*, o seguinte excerto expressa claramente sentido de identidade nacional e transnacional: “É muito importante para o passado porque apesar de ser muito valiosa é um símbolo nacional quer para o Brasil como para Portugal.” (A17)

Verificou-se neste estudo que a nível da significância histórica as respostas dos alunos têm particular incidência em três categorias, a *consciência de um passado monumental*, a de *consciência de um passado simbólico* e *consciência de relação passado-presente*. Este projeto permitiu evidenciar que estes alunos apresentam

nas suas respostas vários níveis de progressão do seu pensamento histórico tendo por base a evidência e a significância histórica, destacando assim, o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial de interesse turístico (como veículo de atração turística), de um passado monumental, de um passado simbólico e da relação passado-presente.

Estudo 2. Um outro estudo, original pela temática escolhida- o azulejo- foi o projeto desenvolvido por Gisela Nunes (2015) intitulado “Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico”, que visou analisar as conceções de alunos sobre consciência história e patrimonial a partir do uso de fontes patrimoniais, com destaque para o património azulejar. Este projeto foi implementado em duas escolas urbanas de Braga, uma do 1.º C.E.B., do 3.º ano constituída por 25 alunos (8-9 anos) e uma turma do 2.º C.E.B. do 5.º ano, constituída também por 25 alunos (10-11 anos). Este estudo, inovador e bastante original, por se centrar no azulejar como fonte patrimonial, procurou responder às seguintes questões de investigação: “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”.

Pretendeu a professora-investigadora perceber como os alunos, perante este tipo de fonte patrimonial, bem presente na cidade de Braga, associada ao barroco, que tipo de inferências e deduções realizam, que relações estabelecem com os conhecimentos históricos que possuem, que consciência patrimonial manifestam e como esta se pode desenvolver através de um projeto desta natureza.

No 3.º ano os alunos contactaram com fontes patrimoniais azulejares de Braga, na visita de estudo a vários monumentos barrocos com painéis de azulejos (Capela de S. Geraldo e Pópulo). De forma a permitir uma visão organizada das respostas dos alunos às questões dilemáticas levantadas pelos instrumentos (b) guião da atividade- conceções prévias e questão de opinião; c) grelha do registo do debate; e g) Referendo informal), os dados foram agrupados em diferentes categorias de consciência relativamente a assuntos que envolvem o património e a sua preservação. Os diferentes níveis ou categorias, assim como os

indicadores/critérios/descriptores que os caracterizam, foram criados com base no espectro de respostas dos alunos e apoiados em categorizações desenvolvidas por outros autores (Rüssen, 2001, Seixas y Clark, 2004; Pinto, 2011) ou ainda na legislação portuguesa (ex: Lei 107/2001).

A tabela que se segue (Tabela 1) é um exemplo do modelo de categorização mencionado, e reúne as respostas à questão lançada no debate promovido pelo instrumento c): “Restaurar ou não os azulejos? Com que argumentos?”. A recolha das opiniões dos alunos foi realizada através da interpelação dos alunos, um a um, por via oral, com registo das respostas num quadro, após debate livre, mediado pela professora-investigadora.

Tabela 3.

Categorização da consciência patrimonial dos alunos à questão 1 do instrumento c)- Restaurar ou não os azulejos? Com que argumentos? (baseada em Rüssen, 2001)

Categorias	Indicadores	Respostas dos alunos	Ocorrência
Tipo vago	Assume uma posição relativamente à recuperação do património, sem apresentar qualquer argumentação ou atem-se a elementos estéticos	Sim. Ficava bonito Não. Poderia ficar feio	5
Tipo matricial	Os azulejos obtêm a sua valorização numa perspetiva economicista associada ao valor do imóvel integrado no património arquitetónico, devendo por essas razões ser preservado.	Sim. Mantinha a traça original Não. Mais trabalho Não. Estavam há muitos anos, podiam deitar fora Não. Os novos não tinham tanto significado Não. Estavam estragados	11

Tipo tradicional	Os azulejos são encarados como legado de tradição para o presente com reflexos no futuro, ou seja, são valorizados como heranças ou modelos identitários para uma manutenção das tradições culturais e modos de vida que unam a gerações num percurso civilizacional.	<p>Sim. Tinham muitos anos</p> <p>Sim. Eram antigos e gostavam muito deles</p> <p>Sim. Fazem parte da família</p> <p>Sim. Valiosos para a família</p>	6
Tipo exemplar	Os azulejos são encarados como tendo uma função didática e um cunho cultural, devendo ser preservados pelas entidades responsáveis como legado histórico.	Sim. Poderia ser uma casa museu	1
Ausência	Ausência de resposta		2

N=25

Algumas das categorias que emergiram das respostas dos alunos revelam que não existe linearidade nesta questão e portanto não existe uma consciência, mas consciências, tantas quanto as motivações que as subjazem, uma vez que não se pode afirmar, com confiança, que entre o “Tipo Tradicional” e o “Tipo Exemplar” existe mais ou menos consciência, mas sim diferentes formas e complexidade no pensamento. Não se trata tanto de quantificar ou produzir um ranking, mas sim de compreender matrizes de pensamento.

No 5.º ano os alunos exploraram quatro painéis de azulejos (Ala dos namorados, batalha de Aljubarrota; Casamento de D. João I e Filipa de Lencastre; a Padeira de Aljubarrota) cruzando as leituras destes painéis de azulejos com interpretação de outras fontes icónicas alusivas às mesmas temáticas.

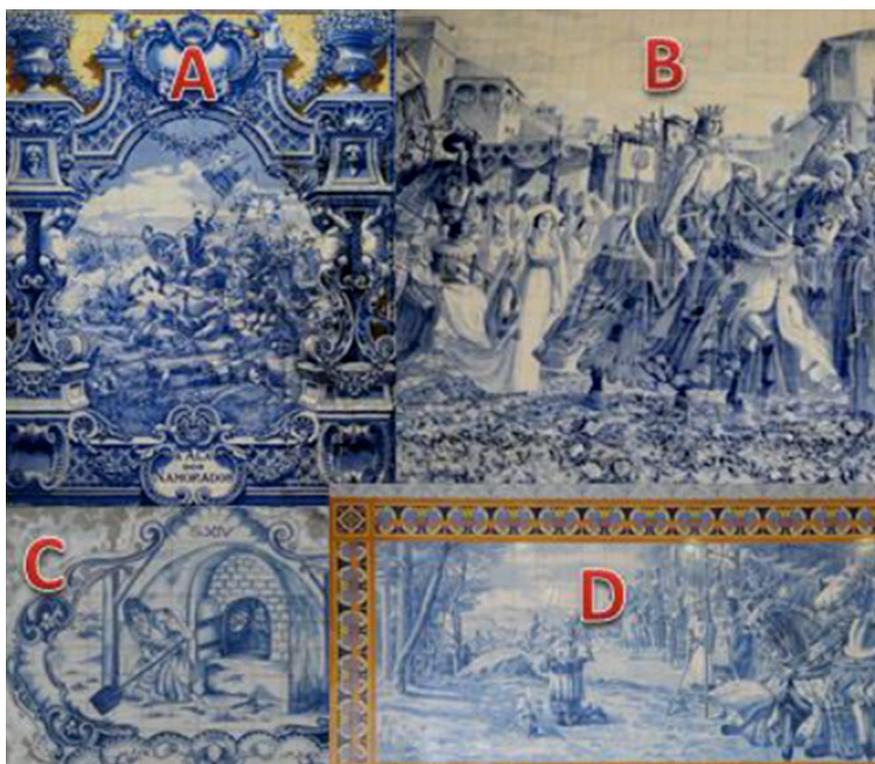


Figura 4. Imagens a sequencializar pelos alunos: A- Ala dos namorados; B- Casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre; C- Padeira de Aljubarrota; D- Batalha de Aljubarrota

Pelos resultados, destaca-se sobretudo o facto de nenhum dos pares ter considerado a ordem DACB, que é a correta. A maioria dos alunos estabeleceu a ordem BDAC (n=9), que altera a ordem a um elemento (B – Casamento de D. João I), considerando assim que este antecede todos os outros, quando na realidade ele é cronologicamente o derradeiro momento histórico. Estes resultados reforçam a ideia da necessidade de se trabalhar a competência temporal nos alunos, pois na maioria dos casos reconhecem na fonte o acontecimento de forma isolada, mas não o conseguem integrar no contexto temporal.

Sobre a valorização do património atribuída pelos alunos aos azulejos a Questão 2 da Ficha Metacognitiva (instrumento m) visava este objetivo- “A leitura e interpretação de imagens, em particular dos painéis de azulejos, ajudou-te a compreender melhor os conteúdos de História e Geografia de Portugal?”. As

respostas a esta pergunta permitiram perceber e agrupar os alunos em duas categorias de resposta: aqueles que valorizam sobretudo a função didática da fonte icónica como fonte de conhecimento histórico (ex: "Porque no início não estava a perceber muito bem o século XIV, mas depois quando a professora mostrou os painéis de azulejo compreendi melhor"); e os que tendem a destacar a função histórica, ou seja, a encarar o azulejo como fonte de evidência histórica (ex: "Sim, porque através destes painéis demonstra o que aconteceu").

Este estudo permitiu concluir que o uso desta tipologia de fonte patrimonial (o azulejo) no ensino-aprendizagem de História contribui para a promoção de competências de literacia visual, para a construção de pensamento eminentemente histórico, como meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História e de outras áreas como a Matemática e as Expressões Visuais, surgindo como instrumento didático e/ou tema transversal potenciador de um ensino interdisciplinar e abrangente, e de uma consciência histórica, patrimonial e cívica emergente.

Estudo 3. O estudo encetado por Alexandre Pereira (2014) em História intitulado "A visita de estudo virtual como estratégia educativa na aprendizagem de História..." procurou promover nos alunos do 10.º ano (24 alunos) de uma escola urbana de Braga, o contacto com fontes histórico-patrimoniais partindo de ambientes digitais de aprendizagem, desafiando os alunos a construir o conhecimento histórico e competências de aprendizagem em História mediante a utilização e exploração de plataformas de ensino-aprendizagem virtuais/digitais.

Com o seu estudo procurou responder às seguintes questões de investigação: "Que significância histórica atribuem os alunos ao legado do estilo artístico manuelino, presente no Convento de Cristo em Tomar, com recurso a uma visita de estudo virtual?"; "Que competências históricas estão inerentes à realização de uma visita de estudo virtual nas aulas de História? " As tarefas propostas aos alunos consistiram na realização de uma visita de estudo virtual (VEV) ao Convento de Cristo em Tomar, com incidência ao legado do estilo manuelino presente no convento, a partir do site <http://www.conventocristo.pt/>, devendo os

alunos em pares efetuar a visita e responder ao guião-questionário que orientava todos os procedimentos e tarefas a realizar.



Figura 5. Visita virtual ao Convento de Cristo em Tomar site:

<http://www.conventocristo.pt/>

Fonte:<http://espacoememoria.blogspot.pt/> acedido a 28.10.2014

Os dados recolhidos a partir deste instrumento foram analisados e categorizados, recorrendo a uma abordagem de cariz indutivo. Das várias questões do guião-questionário selecionamos uma, que se reporta em termos analíticos ao conceito de segunda ordem significância histórica e consciência histórica, “Na vossa opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifiquem.”).

A categorização das respostas dos alunos e os respetivos descritores resultou da análise de conteúdo das respostas fornecidas pelos alunos, como também do referencial teórico em termos de consciência histórica (Rüsen, 2001a, 2001b, 2004; Seixas y Clarck, 2004; Solé, 2013) e sobretudo, aos níveis da significância social e pessoal atribuídas (Cercadillo, 2000, 2006; Pinto, 2011; Seixas, 1997; Solé, 2013).



Figura 6. Janela do Convento de Cristo em Tomar

Na categoria *Passado monumental*, duas respostas apontando-nos para uma valorização do passado como ‘marco’ em termos de significância social e pessoal, como expressa o seguinte excerto:

Mostrar e enaltecer a expansão da fé cristã, das terras portuguesas além-mar e a importância de Portugal frente a outros países, devido às suas conquistas e à luta e coragem para enriquecer e engrandecer um país pequeno, em forma de expansão (al. 21 e 25).

Na categoria *Valorização simbólica*, em que 5 pares de alunos, encaram a janela manuelina como um ‘marco’ à luz do passado (significância social), que se perpetua no tempo através de sentimentos de orgulho e patriotismo no presente (significância pessoal), denotando sinais de consciência histórica perante os dois tempos cronológicos considerados, como expressa o seguinte excerto:

No passado, pretendeu-se com esta janela enaltecer os feitos realizados nesta época da nossa História, mas também, como forma de valorizar a figura de D. Manuel e o seu reinado. A janela no presente, ajuda-nos a entender a importância

das navegações ultramarina daquela época, dando-nos a conhecer os ideais do reinado de D. Manuel, e ainda, o que o povo português no passado (alunos 4 e 12).

Tabela 4.

Distribuição das respostas dos alunos à questão 5, da tarefa 4: Na vossa opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifiquem

Categorias	Descritores	Ocorrências
Não responde	Ausência de resposta.	1
Passado monumental	Respostas que nos apontam para um atribuição de significância social e pessoal ao passado nomeadamente, aos feitos históricos que marcam o período temporal em questão e, por consequência, à relevância da janela manuelina à época, encarando-se o passado como um 'marco' e/ou estando subjacente a ideia de um défice em termos de consciência histórica do presente.	2
Valorização simbólica	Respostas constituídas por um relato em que os alunos demonstram atribuir significância social à janela manuelina, enquanto vestígio do passado, encarando-a como um marco histórico e significância pessoal à luz do presente, pela mensagem histórica que perpetua no tempo e na exaltação de sentimentos como orgulho e patriotismo. Há, claramente, indícios ainda que emergentes, de consciência histórica de inter-relação entre o passado e o presente.	5
Relação passado-presente	Respostas em que estão consubstanciadas ideias de significância social e pessoal a um nível sofisticado, que nos relevam para uma compreensão do presente à luz do passado, destacando-se um sentido relacional passado-presente. A janela manuelina é encarada pelos alunos como uma fonte patrimonial fundamental para a compreensão histórica, em alguns casos, aludindo ao desígnio de 'memorial', estando implícitas ideias de preservação e valorização do património arquitetónico, asseverando evidências de um sentido apurado de consciência patrimonial.	5

N= 13

Na última categoria, *Relação passado-presente*, 5 pares de alunos, evidenciaram atribuir significância social e pessoal à janela manuelina a um nível sofisticado, denotando compreenderem o presente à luz do passado em termos relacionais, encarando a janela manuelina como uma fonte patrimonial relevante para a compreensão histórica e, evidenciando já sinais, de um sentido de consciência patrimonial apurado:

A janela do Claustro de Santa Bárbara, mais conhecida por janela manuelina, serve para homenagear todos os acontecimentos relevantes daquela época, principalmente os Descobrimientos marítimos portugueses, representando o poder que Portugal obteve, daí que no passado a intenção seria que no presente aquele período fosse um motivo de orgulho. No presente, a janela manuelina não deixa nunca esquecer o passado e os feitos portugueses desta época, as glórias da nossa pátria. No nosso ponto de vista, este monumento serve para lembrar tudo o que se passou, como memorial e para visitar o que foi feito anteriormente, pois é uma grande recordação histórica (alunos 10 e 23).

Em termos de conclusão, este estudo permitiu aferir que um número expressivo de alunos clarificaram, sistematizaram e contextualizaram os conhecimentos substantivos, manifestando atribuírem significância histórica a vários níveis de progressão ao legado do estilo artístico manuelino, articulada muitas das vezes, com as questões da consciência história e por efeito, consciência patrimonial, nas dimensões temporais consideradas (passado-presente). Alguns alunos alcançaram níveis sofisticados em termos de contextualização e problematização, quer ao nível de significância social, quer de significância pessoal, o que se reflete no desenvolvimento não só de determinadas competências em cognição histórica (Lee, 2001, 2003, 2006), como no campo circunscrito à fomentação e valorização de uma 'consciência patrimonial' (Pinto, 2011).

Considerações finais

A diversidade de estudos empíricos que temos acompanhado e orientado, sustentados pelos pressupostos teóricos e por questões metodológicas da pesquisa empírica sobre ideias históricas de segunda ordem, ao nível da evidência e significância histórica, bem como de consciência histórica, como os

exemplos que aqui descrevemos, contribuem sem dúvida para operar mudanças no ensino de História e são com certeza uma mais-valia para a investigação em Educação Histórica e Patrimonial em Portugal.

Estes estudos têm demonstrado o potencial das fontes patrimoniais para o ensino-aprendizagem da História e das Ciências Sociais, pois para além do conhecimento histórico que proporcionam aos alunos, permitem desenvolver o pensamento histórico, bem como a consciência histórica e patrimonial. Assim o património, e o conhecimento histórico que este veicula surge como a base para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade para inter-relacionar fenómenos do passado e do presente e construir identidades e uma cidadania crítica a partir da relação entre o presente e o passado.

Quanto maior for a oportunidade de conhecer e compreender o valor das fontes patrimoniais, maiores serão as possibilidades de lhes conferirem significância histórica, desenvolvendo atitudes de preservação e valorização do património. O património, quando utilizado como recurso educativo, e explorado como estratégia de ensino em contexto formal ou não formal poderá fomentar o respeito pela diversidade de culturas e facilitar a compreensão da sociedade no presente e no passado e os valores identitários de uma comunidade à escala local, nacional ou mundial.

Referências

- Aguiar, I. (2015). *Ver, Tocar e Sentir a Maia: um projeto de Mediação Patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia*. Dissertação de Mestrado em Museologia. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Almeida, E. (2014). *O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho.
- Barca I., Solé. G., Pinto, H., Rámon, L. et al. (2015). Educação Histórica e patrimonial- novos desafios. En Glória Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 53-75).

- Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/40238>
- Barca, I. y Pinto, H. (2014). Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: concepções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Patrimônio*, 2(2), 5-29.
- Bardin, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*. Comunicação apresentada no simpósio Creating Knowledge in the 21st. Century: Insights from Multiple Perspectives-American Educational Research Association Conference. Nueva Orleans.
- Cercadillo, L. (2006). 'Maybe they haven't decided yet what is right': English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 123, 6-9.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. En Isabel Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação histórica* (pp.13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. En Isabel Barca (Org.), *Educação Histórica e museus. Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista, Dossiê Educação Histórica*, 131-150.
- Nunes, G. (2015). *Leitura e Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas – Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património Local: um estudo com alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, C. (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de*

escolaridade. Dissertação de Mestrado, do Curso de Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade – Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora/ SEJ.

Pereira, A. (2014). *A visita de estudo virtual como estratégia educativa na aprendizagem de História e o potencial didático dos mapas digitais no ensino de Geografia*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho.

Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação.

Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, do Curso de Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Rüsen, J. (2001 a). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2001 b). *What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence*. Vancouver: Centre for the study of Historical Consciousness, University of British Columbia.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En Glória Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 17-34). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Seixas, P. y Clarck, P. (2004). *Murals as monuments: student's ideas about depictions of civilization in British Columbia*. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Seixas, P. (2004). Introduction. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, Londres: University of Toronto Press.
- Solé, G. (2012). Consciência histórica, memória e identidade: aproximações a partir de um estudo de consciência histórica de crianças e jovens. En S. Gonçalves y F. Sousa (Org.), *Escola e Comunidade: Laboratórios de Cidadania Global* (pp. 189-205). Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. *REDUH*, 2, 90-110.
- Solé, G. (2014) (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Cied, Universidade do Minho.
- Solé, G. (2015) (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Solé, G. (2016). O ensino de História a crianças: perspectivas de formação e investigação em Educação Histórica na Universidade do Minho (Portugal). En M. A. Schmidt e M. Fronza (Orgs.), *Consciência Histórica e Interculturalidade. Investigações em Educação Histórica* (pp. 169- 184). Curitiba: W.A. Editores.

Legislação

Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro- Lei do Património [consultado a 5/09/14
http://www.ipa.min-cultura.pt/legis/lei_org_n]

La enseñanza de la historia en el Siglo XXI Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática

Pedro Miralles Martínez
Cosme J. Gómez Carrasco
Raimundo A. Rodríguez Pérez
(Eds.)

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



DiCSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Didáctica de las Ciencias Sociales

red14



La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática

edit.um



1º Edición, 2017

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2017



ISBN: 978-84-697-3352-3

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL SIGLO XXI.
DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
HISTÓRICAS PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA**

Pedro Miralles Martínez, Cosme J. Gómez Carrasco,

Raimundo A. Rodríguez Pérez

(Eds.)

Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos EDU2015-65621-C3-2-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y con fondos FEDER de la UE, y EDU2014-51720-REDT Red 14, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

La enseñanza de la historia en el siglo XXI.
Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una
ciudadanía democrática

Pedro Miralles Martínez, Cosme J. Gómez Carrasco,
Raimundo A. Rodríguez Pérez
(Eds.)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA	1
Pedro Miralles Martínez, Cosme J. Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez	
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA. BALANCE Y PERSPECTIVAS DESDE EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	13
Xosé Manuel Souto González	
CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN. UN PROYECTO DESDE EL CURRÍCULO A LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES (ESPAÑA-INGLATERRA)	35
Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez, Arthur Chapman	
CAPÍTULO 3. DESARROLLO DE LA FORMACIÓN SOCIOPOLÍTICA PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN CIENCIAS SOCIALES	61
Concepción Fuentes Moreno	
CAPÍTULO 4. FORMAR UNA CIUDADANÍA CRÍTICA DESDE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: MÉTODO, ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS CLAVE	77
Josué Molina-Neira	

CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA	95
Víctor Marín Navarro	
CAPÍTULO 6. LA REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	113
Juan Antonio Inarejos Muñoz	
CAPÍTULO 7. APRENDE, JUEGA E INVESTIGA EN CASTEL DEL MONTE. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	129
Elena Musci, Raquel Sánchez	
CAPÍTULO 8. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL	145
Glória Solé	
CAPÍTULO 9. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL AL SERVICIO DE LA CIUDADANÍA	167
Belén M.ª Castro Fernández, Ramón V. López Facal	
CAPÍTULO 10. LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y LA ENSEÑANZA DEL MÉTODO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	189
Tània Martínez Gil	
CAPÍTULO 11. EL PATRIMONIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS: LA VISIÓN DEL PROFESORADO DE LA REGIÓN DE MURCIA	211
Sebastián Molina Puche, María Fernández-Rufete Navarro	
CAPÍTULO 12. DE LO PERCIBIDO Y LO INVISIBLE: EL PAISAJE URBANO COMO ELEMENTO PATRIMONIAL	235
Belén M.ª Castro Fernández, Ramón V. López Facal	
CAPÍTULO 13. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	257
Ana Belén Mirete Ruiz	