

ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA RECORRENDO AO PATRIMÓNIO: A CONSTRUÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA PELOS ALUNOS

Enseñanza y aprendizaje de la historia mediante el patrimonio: la construcción de la evidencia histórica por los alumnos History Teaching and Learning through Heritage: how Students Construct Historical Evidence

HELENA PINTO¹

CIEd - Universidade do Minho, Portugal

mhelenapinto@gmail.com

Recibido: 15.04.2013 / Aceptado: 17.06.2013

Resumo. Sintetiza-se aqui parte de uma investigação de doutoramento no âmbito da Educação em História e Ciências Sociais, realizada na Universidade do Minho (Portugal), que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, procurando relacionar a Educação Histórica e a Educação Patrimonial. Pretendendo aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais como evidência histórica, no estudo principal aplicaram-se instrumentos específicos a uma amostra de 87 alunos (40 do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade) de cinco escolas do município de Guimarães, no norte de Portugal, e aos respetivos professores de História. Os dados foram analisados mediante um processo de categorização progressivamente refinado, permitindo salientar que o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos, e o papel dos professores no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico, tendo em vista uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave. Educação Histórica, Educação Patrimonial, fontes patrimoniais, evidência histórica.

Resumen. Se presenta parte de una investigación doctoral en Educación en Historia y Ciencias Sociales (Universidade do Minho, Portugal), que ha adoptado un enfoque esencialmente cualitativo, intentando relacionar la Educación Histórica y la Educación Patrimonial. Aspirando a profundizar la comprensión de los significados atribuidos por alumnos y profesores de historia a las fuentes patrimoniales como evidencia histórica, en el estudio principal se han aplicado instrumentos específicos a una muestra de 87 estudiantes (40 del 7º grado y 47 del 10º grado) de cinco institutos del municipio de Guimarães, Norte de Portugal, y respectivos profesores de historia. Los datos han sido analizados en un proceso de categorización progresivamente refinado, lo cual ha permitido destacar que el uso del patrimonio en tareas metodológicamente adecuadas puede facilitar la comprensión de conceptos históricos más abstractos por parte de los alumnos, y el papel de los profesores en el desarrollo de la comprensión de la evidencia por los alumnos, implicándolos en la construcción de su conocimiento histórico, según un aprendizaje significativo.

Palabras-clave. Educación Histórica, Educación Patrimonial, fuentes patrimoniales, evidencia histórica.

Abstract. This paper presents a piece of a doctoral research in History and Social Sciences Education carried out at the University of Minho (Portugal), using a mainly qualitative approach, aiming at connecting History Education and Heritage Education. It was intended to deepen understanding of how students and history teachers make sense of heritage as historical evidence. In the main study, specific instruments were applied to a sample of 87 students (40 from Year 7 and 47 from Year 10) from five schools in the city of Guimarães, northern Portugal, and their history teachers. Data were analysed through a process of progressively refined categorization, allowing us to state that using heritage within methodologically appropriate tasks can help students' understanding of abstract historical concepts and facilitate the role of teachers in developing students' understanding of evidence, involving them in the construction of their historical knowledge, with a view to meaningful learning.

Keywords. History Education, Heritage Education, heritage sources, historical evidence.

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui reportamos realizou-se no âmbito de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais (Universidade do Minho, Portugal), e na linha de pesquisa sobre Educação Histórica e Social, integrando o Projeto *HiCon* “Consciência Histórica: teoria e práticas II”, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e coordenado por Isabel Barca. Procurou contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspectiva patrimonial, defendendo que uma reflexão aprofundada sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial é essencial ao desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes materiais.

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

Com ritmos diversos, mas constantemente, as características culturais de todas as sociedades mudam, e as mudanças conduzem fatalmente ao desaparecimento de certos elementos até aí familiares. É nesses momentos que se poderá produzir a tomada de consciência patrimonial. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século xx: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios de tempos anteriores.

Na investigação que aqui reportamos, a discussão relativa à conceptualização do património fez-se em articulação com a reflexão sobre a pesquisa já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de “segunda ordem” em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro concep-

tual, definiu-se o problema inicial deste estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

Assumindo como enfoque o uso de fontes patrimoniais no ensino e na aprendizagem de História (Pinto, 2011, 2012; Pinto y Barca, 2011, 2012), considera-se que os professores podem desempenhar um papel fundamental para que os alunos deem sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação.

A CONSTRUÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Este estudo incidiu na interpretação histórica como processo de construção de significado acerca do passado que se baseia na evidência histórica, mais especificamente nas inferências a partir de fontes patrimoniais, procurando compreender de que forma alunos e professores dão sentido ao passado.

Todo o conhecimento do passado é baseado na evidência. No entanto, e apesar da sua importante função na constituição do pensamento histórico, ainda é controversa a sua natureza, sendo este conceito muitas vezes usado de forma pouco clara. Collingwood (1946, 2001) defendeu que, na História científica, devemos falar de ‘evidência’ e não de ‘fonte’. As fontes não falam por si; é o historiador quem as interpreta no sentido de obter respostas às questões colocadas. Quanto à relação entre evidência e conhecimento histórico, Collingwood (2001) considerou que este é inferencial e que a História é “uma ciência cuja função é estudar os acontecimentos não acessíveis à nossa observação” (p. 262), a partir de algo observável.

Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação entre questões e prática histórica, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História (Dickinson, Gard y Lee, 1978; Lee, 2005; Ashby, 2003; Cooper, 2004, 2007). Sem questões, não pode existir evidência, são elas que transformam meros vestígios em evidência do passado. E se é a natureza das questões sobre o passado que determina o que conta como evidência histórica na validação de qualquer afirmação, diferentes questões estão relacionadas de diferentes formas com a evidência, pelo que essa relação determina também diferentes estatutos das afirmações feitas. Como afirma Ashby (2003), a evidência histórica situa-se “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou inter-

pretações históricas)” (p. 42). É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. Assim, o conceito de evidência é central em História.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

No âmbito do Construtivismo Social, numa linha de investigação de cognição histórica, têm-se desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando não ter sentido a importação automática de princípios cognitivos. Pretende-se conhecer como pensam em História os alunos, em cada contexto concreto. Os alunos não chegam à aula ‘de cabeça vazia’, trazem consigo ideias acerca do modo como o mundo funciona e as pessoas se comportam (Barca, 2005). E se os professores não souberem com que ideias os alunos estão a lidar, estes poderão estar apenas a assimilar o que lhes for dito, nas suas preconcepções (Lee, 2005). Os professores tendem a prestar mais atenção às preconcepções substantivas que os alunos trazem para a aula, do que às suas ideias ‘disciplinares’ ou conceitos de “segunda ordem”, isto é, próprios da natureza da História.

Baseando-se em dados recentes da cognição histórica, a pesquisa em Educação Histórica, que é sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. A sua compreensão ajuda os alunos a darem sentido a novos tópicos que encontrem, proporcionando-lhes também uma base para refletirem sobre a sua própria aprendizagem. Daí a pertinência de se propor, desde cedo, nas atividades de ensino e de aprendizagem, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos, pois a pesquisa tem indicado que diversas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante, determinista e uniforme (Barca, 2006). Os professores devem preparar-se também para este desafio, pois sendo a aprendizagem contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam necessariamente o nível de pensamento histórico. A título de exemplo, o estudo de Cooper (2004) revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado, como as visitas a sítios e museus onde os jovens possam explorar, questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre ‘saber’, ‘supor’

e ‘não saber’), vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração e uma atmosfera de expressão livre, é fundamental para o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Nos currículos de História do ensino básico e secundário em Portugal há referências ao contacto direto com fontes do património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos. Por sua vez, a articulação entre espaços históricos distintos, permite aos alunos a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas, relacionando-os com problemáticas históricas inerentes à sua comunidade e às sociedades num quadro nacional e mundial. 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. Para que isso se faça consistentemente é necessário proporcionar atividades desafiadoras e usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

Também ao nível da educação nos museus, as mudanças que se têm verificado nas últimas décadas, traduzem as transformações que se verificaram também na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo quer no que se espera das instituições. Para os intérpretes do património, os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a sua ação educativa *in situ*, pondo em prática ideias da Psicologia Cognitiva. A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, assim como ao que aprendem e como aprendem, considerando-se que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento. Hooper-Greenhill (2007) revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu”, e que esta substituição semântica representa uma mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus; a utilização da palavra ‘aprendizagem’ indica “um maior enfoque nos processos de aprendizagem e produtos dos utilizadores” (p. 4). Toda a interpretação é, por isso, historicamente situada: o significado construído surge de um prévio conhecimento e da experiência individual, mas também das comunidades interpretativas em que o indivíduo se integra.

A aprendizagem é, segundo Rösen (2004) uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o aumento desse conhecimento. Vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, a aprendizagem de História modifica-se à medida que o conteúdo da consciência histórica é reconhecido como produto da atividade mental, perdendo o cariz recetivo inicial e assumindo qualidades produtivas. Desta forma, a consciência histórica torna-se uma das categorias chave da 'didática' da História (Rösen, 2001). Algo similar pode dizer-se em relação à *didática patrimonial*, cuja abordagem alguns autores sugerem que se insira no âmbito da *Didática das Ciências Sociais* (Prats, 2003) e, mesmo, das ciências experimentais e da formação para a cidadania (Estepa e Cuenca, 2006). Outros consideram que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, e a educação patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente (Fontal, 2003).

Se é verdade que os extensos programas curriculares não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspectiva 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 na disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola, e propondo tarefas desafiadoras que suscitem a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados.

Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas que levem os jovens a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos 'factos', a identificar as conjeturas realizadas e a discutir-las em grupo. Desta forma pode-se 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. Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com diferentes argumentos históricos.

Com o presente estudo pretende-se integrar a abordagem da construção da evidência histórica no âmbito da investigação em Educação Histórica, propondo atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais, articulando-as com os currículos de História do 3º ciclo

do ensino básico e do ensino secundário, num contexto específico: a cidade de Guimarães, no norte de Portugal. Trata-se de uma cidade com numerosos vestígios patrimoniais de diferentes épocas, embora os 'medievais' sejam mais visíveis e imediatos. No centro histórico de Guimarães, além do Castelo e de outros monumentos, 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 cosmopolita, 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, poderá ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente vivido. E não podemos esquecer a toponímia, crucial para a compreensão dos espaços urbanos antigos, sendo de destacar a toponímia medieval que subsistiu em diversas denominações e no uso comum, revelando uma continuidade na ligação ao espaço vivenciado e fazendo parte das memórias da comunidade.

MÉTODO DO ESTUDO

Neste estudo pretendeu-se analisar a possibilidade de se desenvolver a educação patrimonial no âmbito do currículo de História, no 3º ciclo do ensino básico, e dos programas de História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário, nomeadamente pelo recurso a fontes patrimoniais e a sua utilização como evidência histórica nas atividades de ensino e aprendizagem de História.

A reflexão sobre o problema inicial deste estudo revelou a necessidade de se responder às seguintes questões de investigação, relativas a concepções de alunos e de professores:

- 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?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na *Grounded The-*

ory (Strauss y Corbin, 1998), procurou aprofundar, numa perspectiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a educação histórica e patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases:

Figura 1. Grupo de alunos de 7º ano de escolaridade realizando a atividade no 4º ponto de paragem do percurso



Os instrumentos consistiram num ‘guião-questionário’ para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em cinco pontos de paragem de um percurso, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior), tendo como objetivo a resposta à terceira questão de investigação. Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.

No guião-questionário colocaram-se questões que fossem acessíveis e desafiadoras quer para alunos do 7º ano quer do 10º ano de escolaridade. Estruturou-se atendendo a um percurso pelo centro histórico de Guimarães e zona envolvente, permitindo aos alunos terem uma ideia de conjunto e não de objetos isolados ou descontextualizados. Procurou-se eleger um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local e nacional (e também internacional), possibilitando o seu enquadramento curricular e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um genuíno desafio cognitivo para os alunos.

exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos² (40 de 7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda os professores dos grupos de alunos participantes (Figuras 1 e 2).

Figura 2. Grupo de alunos de 10º ano de escolaridade realizando a atividade no 1º ponto de paragem do percurso



O guião-questionário aplicado aos alunos integrou questões orientadoras, específicas e graduais – podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, as funções, símbolos de poder, a referência a mudanças ao longo do tempo. As tarefas propostas aos alunos destinavam-se a compreender os sentidos por eles atribuídos às fontes patrimoniais e se o faziam em termos de evidência histórica.

USO DE FONTES PATRIMONIAIS E CONSTRUÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Procedendo-se a uma análise qualitativa e indutiva dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico, a categorização dos dados foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases exploratória, piloto e principal, no sentido de identificar perfis conceptuais e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em educação histórica e patrimonial.

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 respetivos questionários emergiram também dois construtos: “Uso de fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, por sua vez organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma delas envolvendo também padrões conceptuais específicos. Por limitações de espaço e principalmente pelo enfoque deste texto no conceito de evidência no âmbito da educação histórica e patrimonial, exemplificam-se a seguir as concepções dos alunos e professores que foram integradas no construto “Uso da evidência” pelos alunos, e em “Uso de fontes patrimoniais” pelos professores participantes no estudo principal.

USO DA EVIDÊNCIA

Concepções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da leitura das fontes patrimoniais. Estas ideias são indiciadas quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjecturas.

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

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

[O loudel] Parece uma espécie de robe, parece ser confortável. (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos)

Inferência a partir de detalhes concretos. Descrição reportando informação a partir de elementos das fontes. Diversas respostas apresentaram uma descrição simples e outras, mais elaboradas, veicularam apenas informação com base numa interpretação superficial. As conjecturas que vários alunos levantaram, reportaram-se a detalhes factuais ou funcionais:

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

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

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto. A contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica. Um número ex-

pressivo 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 indiciaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais:

Consigo observar que é uma peça de vestuário militar que parece ter sangue. (Fábio, 7º ano, 12 anos)

Penso que [o edifício] nem sempre terá sido porque já passou por várias fases e além disso está escrito “Antiga”. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos)

Era decorado dependendo da fortuna de cada um? (Silvana, 10º ano - Hist.A, 16 anos)

Qual seria o espírito que os costureiros tinham no momento em que fizeram o loudel? (Vasco, 7º ano, 12 anos)

Problematização. Inferências pessoais problematizadas, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência (com base no cruzamento de elementos políticos, militares, sociais, económicos, de um mesmo contexto), ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas (fazendo conjecturas sobre vários contextos em termos de relações temporais), como revelaram algumas respostas:

O Albergue foi construído antes desta casa [da rua de Egas Moniz], mas diz-se que esta casa é a mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa. (Ivone, 7º ano, 12 anos)

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

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

O que era para o povo daquela época uma igreja, pois se a construiu e não um centro comercial? Agora seria. (Isaura, 7º ano, 12 anos)

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 valo-

res do presente, entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História.

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.

USO DE FONTES PATRIMONIAIS

Modo como os professores procuram mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado em atividades de ensino e aprendizagem de História.

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

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

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

Pesquisa em livros e Internet de informação que permita interpretar e contextualizar as fontes históricas aqui apresentadas. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Q.1 - questionário prévio)

Cruzamento de fontes em contexto. Diversas respostas, maioritariamente no questionário posterior, pareceram revelar o reconhecimento de que a observação orientada dos vestígios, relacionando fontes com linguagens diver-

sas e aspetos político-administrativos, económicos e sociais em contexto, possibilita que os alunos interpretem as fontes patrimoniais como evidência histórica:

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

O contacto com as fontes (observação in loco) e a sua contextualização permite aos alunos inferir sobre o contexto económico e social medieval. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Q.3 - questionário posterior)

Das fontes para o contexto. Outras respostas pareceram admitir que a abordagem multissensorial baseada no uso de fontes diversificadas suscita um diálogo histórico com significado para os alunos em relação ao passado. Um dos professores apontou possibilidades de inferência abduativa, em que os alunos fazem conjeturas sobre as fontes com base nos conhecimentos que já possuem. No questionário posterior à atividade, o mesmo professor apontou possibilidades de inferência indutiva, ao sugerir a análise de aspetos particulares dos vestígios, em termos de evidência histórica, para os alunos tirarem conclusões acerca do contexto, a nível económico, social, político:

Partindo do princípio que a vitalidade urbana e o desenvolvimento económico das mesmas promovem as manifestações artísticas. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Q.3 - questionário prévio)

É uma atividade que se relaciona na perfeição com o currículo da disciplina pois permite a visualização do entorno artístico da cidade, permitindo ainda partir dos vestígios arquitetónicos para uma caracterização da economia, sociedade, política e mentalidade que concretizou os mesmos. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Q.1 - questionário posterior)

Quanto ao uso de fontes patrimoniais, constatou-se, entre os professores participantes, uma predominância do padrão conceptual “cruzamento de fontes em contexto”.

Possibilitando aos alunos a consideração da evidência na interpretação de elementos reveladores de determinados contextos históricos, eles compreendem que as funções dos objetos e dos edifícios ou a organização urbana podem mudar ao longo do tempo e reconhecem a sua relação com o presente. Assim, o uso de fontes patrimo-

niais, pelos professores, em tarefas metodologicamente adequadas, pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos.

BREVES REFLEXÕES FINAIS

Com base numa reflexão sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial, procuramos compreender como os alunos interpretam vestígios materiais do passado enquanto evidência histórica, e também contribuir para uma formação adequada em ensino a partir de objetos, edifícios e sítios históricos.

A investigação conduzida no âmbito do projeto europeu Youth and History (Angvik y Borries, 1997), já havia salientado a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações entre este e o saber académico. Desde então, o campo de ação da Educação Histórica tem vindo a alargar-se. Isto implica que se compreendam os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de História num processo em que a relação professor-aluno não pode ser encarada simplesmente dentro da redoma da sala de aula, mas envolve o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas comunidades e instituições que frequentam e pelos meios de comunicação a que acedem. Pressupõe também que se ultrapassem as afirmações de senso comum, pois a História é uma forma de conheci-

mento sistemático com um conjunto de critérios específicos em função dos quais se interpretam (por alunos e professores, inclusive) as fontes em termos de evidência histórica e se justifica a diversidade de versões acerca do passado.

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 investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos. Assim, será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico, tendo em vista uma aprendizagem significativa.

Considerando que a exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, poderá permitir o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos e dada a insuficiente investigação existente sobre o uso de fontes patrimoniais e sua interpretação em termos de evidência histórica no ensino e aprendizagem da História, este estudo pretendeu chamar a atenção para as implicações dessas atividades assim como a importância de os alunos efetuarem inferências com maior complexidade.

NOTAS

¹ Doutora em Ciências da Educação - especialidade de Educação em História e Ciências Sociais; investigadora do Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação, Universidade do Minho (Portugal).

² A amostra participante no estudo principal distribuiu-se, no 7º ano de escolaridade, entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 12 anos; no 10º ano de escolaridade, distribuíam-se entre os 15 e os 18+ anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 15 anos de idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGVIK, M. e BORRIES B. (eds.) (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung.

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

BARCA, I. (2005). "Educação Histórica: uma nova área de investigação?" In: NETO, J.M. (org.), *VI Encontro Nacional de Pesqui-*

sadores de Ensino de História. Dez anos de pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, pp. 15-35.

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

CHAPMAN, A. (2006). "Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13". *Teaching History*, 123, 6-13.

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*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 55-74.
- COOPER, H. (2007). *History 3-11: a guide for teachers*. London: David Fulton.
- DICKINSON, A.K.; GARD A. e LEE, P.J. (1978). «Evidence in history and the classroom». In: DICKINSON, A. e LEE, P. (eds.), *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, pp. 1-20.
- ESTEPA, J. e 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. e FONTAL, O. (eds.), *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, pp. 51-71.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Londrina: Routledge.
- LEE, P. (2005). "Putting principles into practice: understanding history". In: DONOVAN, M.S. e BRANSFORD, J.D. (eds.), *How students learn: history in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, pp. 31-77.
- LOWENTHAL, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINTO, H. (2011). «Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente». (Tesis doctoral). [em línea] <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745> (Consulta, 10 de julho de 2012).
- PINTO, H. (2012). "Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica". *História & Ensino*, Londrina, 18(1), 187-218. [em línea] <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120> (Consulta, 8 de setembro de 2012).
- PINTO, H. e BARCA, I. (2011). "'Leitura' de fontes patrimoniais como evidência histórica: perspectivas de alunos". In: BARCA, I. (org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Associação de Professores de História, pp. 79-96.
- PINTO, H. e BARCA, I. (2012). "Portuguese students' interpretation of heritage sources: a social sciences and history education approach". *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid, pp. 370-377. [em línea] <http://ipce.mcu.es/portada/destacado37.html> (Consulta, 12 de dezembro de 2012).
- PRATS, J. (2003). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". *História & Ensino*, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL), 9.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.
- RÜSEN, J. (2004). "Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development". In: SEIXAS, P. (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- STRAUSS, A. e CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.