

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

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.



DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E OUTRAS ÁREAS DO SABER: O EXEMPLO DA EXPLORAÇÃO DO PATRIMÓNIO AZULEJAR BRACARENSE POR ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

GISELA LOPES NUNES

MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ

Instituto de Educação – Universidade do Minho

RESUMO: O estudo empírico, de natureza interpretativo, que se apresenta nesta comunicação, emana sobretudo das reflexões que foram surgindo à margem de um trabalho investigativo intitulado Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, fruto da implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica, no ano letivo 2013/2014, em cumprimento com o plano curricular do 2.º ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade do Minho. Este estudo foca-se nas potencialidades da fonte patrimonial em estudo (azulejos) como ponto de partida ou pretexto para a criação de pontes de diálogo mais frequentes a) entre o património histórico e os alunos; b) entre escola e instituições e/ou agentes da comunidade local; c) entre o Património e a História e outras áreas de conhecimento do mundo. A investigação, sem esse propósito inicial, acabou por colocar em evidência vários argumentos que fazem com que os azulejos possam ser considerados como um instrumento a ter em conta pelo educador (*lato sensu*) na construção de pontes entre saberes que podem potenciar, nos alunos, ferramentas mentais mais complexas.

PALAVRAS-CHAVE: *Azulejos, Socioconstrutivismo, Diálogos em Educação Histórica e Patrimonial.*

INTRODUÇÃO

O estudo empírico, de natureza interpretativo, que se apresenta nesta comunicação, resulta de uma investigação no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2013/2014, em cumprimento com o plano curricular do 2.º ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade do Minho.

A investigação, intitulada *Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*¹⁷⁵, procurou conciliar uma intervenção com pertinência pedagógica com uma recolha de dados com conveniência investigativa, incidente em dois pilares de interesse: a) evidência e fontes patrimoniais iconográficas (os azulejos); b) consciência/valorização/educação patrimonial. A investigação foi realizada em contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa escola urbana do Norte de Portugal, implementada numa turma de 25 alunos do 3.º ano (8- 9 anos) e pretendeu dar resposta às seguintes questões de investigação: “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”.

Não obstante os focos em análise, a investigação foi produzindo novas questões e reflexões que se prendem com as potencialidades da fonte patrimonial em estudo (azulejos) como ponto de partida ou pretexto para a criação de pontes de diálogo com e/ou entre diferentes fontes de saber nomeadamente a) *os alunos*; b) *a comunidade* e c) *a História e diversas outras áreas de conhecimento*. Como instrumento de estudo pontual ou tema de um projeto curricular integrado (ALONSO, 2001), o património azulejar, pelas conexões que estabelece com diferentes realidades do conhecimento, surge como um potenciador do desenvolvimento de competências de literacia visual; de processos de pensamento histórico; de aprendizagens significativas de conteúdos nas diferentes áreas curriculares do 1.º ciclo (com a possibilidade ainda de articular todas essas áreas em torno do mesma tema) e, simultaneamente – e talvez seja este o principal elemento diferenciador quando comparado com outras fontes iconográficas – como promotor do desenvolvimento de uma consciência patrimonial, identitária e cidadã.

¹⁷⁵ Disponível para consulta em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41280>

PATRIMÓNIO AZULEJAR COMO POTENCIADOR DE PONTES DE DIÁLOGO ENTRE SABERES

A criação dessas pontes surge desde logo facilitada pela presença desta tipologia de fonte patrimonial em quase todo o território nacional, estando fisicamente acessível a todos aqueles que a queiram ver e tocar. Esta tangibilidade que caracteriza o riquíssimo património azulejar português torna-se potenciadora de um diálogo mais frequente:

entre o património histórico e os alunos, na medida em que, pelo fator proximidade, se pode facilmente constituir como uma fonte de indícios a partir da qual o aluno é desafiado a “calçar as botas do historiador” e a experienciar os diálogos que se podem estabelecer entre a objetividade da fonte e a produção subjetiva da evidência. E na medida em que esta subjetividade é necessariamente alimentada pelas vivência de cada indivíduo, quanto maior for o seu conhecimento do mundo e mais reiterado o seu contato com este tipo de fontes, mais completo e complexo será este diálogo, que pode nem ser consciente ou tão pouco integralmente acessível a quem observa mas que - num formato mais racional e/ou mais emocional - pode ser intermediado pela Educação Histórica e Patrimonial no sentido de o potenciar e, gradualmente, o complexificar.

Já nos anos 70, a Carta Europeia do Património Arquitetónico (1975), no seu artigo 5.º, surge a defender o papel educativo do património icónico e a afirmar que “(...) a imagem e o contacto directo adquirem (...) uma importância decisiva na formação dos homens”. Esta questão do contacto direto é basilar. Dificilmente a experiência de ver uma imagem dos Himalaias se pode comparar à experiência de lá estar. As ciências exatas, nos estudos que incidem sobre o cérebro humano e que têm sido levados a cabo nos últimos anos, nomeadamente pelo cientista português, António Damásio (2010), trazem-nos alguma luz sobre estes processos. O investigador afirma que uma das funções mais importantes do nosso cérebro para a gestão da vida é o mapeamento e a sofisticação desse mapeamento está intrinsecamente ligada com a sofisticação dessa gestão. O mapeamento resulta sobretudo da interação (termo que o autor destaca) com o mundo exterior, implicando necessariamente contextos contrários aos de inatividade ou passividade, contextos esses que vão moldando o ser, desde a sua vida uterina até à sua morte (DAMASIO, 2010).

É, por isso, essencial o foco no desenvolvimento de competências através de experiências de aprendizagem “que lhes permitam [aos alunos] pensar o espaço - observar, questionar, procurar informações, comunicar ideias” (PINTO, 2011: 4), comparar, avaliar, interagir (SOLÉ,

2014). E os professores que abraçarem o património azulejar como uma oportunidade de desenvolver competências de literacia visual e de lançar sementes para um pensamento histórico, devem ter sempre presente que a leitura e interpretação de fontes iconográficas resultam, sobretudo, de um processo de aprendizagem que paulatinamente desaguará num modo de pensar mais indagador, indutivo, dedutivo e analítico, no qual se suporta o método de pesquisa histórica, bem como todo o pensamento científico. Mas antes ainda há “um alfabeto e uma gramática visual que é necessário aprender” (CALADO, 1994: 21) porque se trata, no fundo de um “ato de alfabetização linguística aplicada ao sistema de imagens.” (GIL, 2011: 19). Por isso, previamente, numa primeira fase, as leituras e interpretações, inicialmente feitas, das fontes visuais, sejam pouco prováveis ou mesmo erradas do ponto de vista científico. Importa por isso não desanimar e muito menos desistir, porque no processo de “adivinhação” ou lançamento de hipóteses, os alunos estão já a familiarizar-se com o importante processo de questionamento histórico (COOPER, 2012).

Para além disso, nunca é demais lembrar que um debruçar investigativo sobre o património azulejar local, como objeto/tema/projeto pedagógico com alunos do 1.º Ciclo, a par das questões motivacionais pela proximidade com as fontes de conhecimento (PAIS, 1999), potencia também a “consolidação da identidade pessoal e social, através do reforço de sentimentos de identificação e pertença [...]” (ROLDÃO, 1995: 13); o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial (LBSE – 1986); assume-se como uma forma de educação para a cidadania participativa” (BARCA, 2003: 103) e “surge como um potencial motor de aprendizagens significativas.” (BARCA, 2003: 100; PINTO, 2011).

Neste sentido, a habitual postura do professor-com-respostas é desafiada a ser transposta para o professor-que-investiga, que procura compreender os processos de pensamento dos alunos, que faculta pistas; que coopera com outros professores de outras áreas disciplinares e que questiona para que os alunos se questionem e formulem por sua iniciativa novas questões; que procura potenciar os debates, porque eles são uma fonte de partilha de ideias e uma porta aberta para os processos cognitivos dos alunos e que os confronta com ideias novas e ‘fora da caixa’ que possam criar disrupções com efeito na visão do mundo do passado e do presente.

entre a escola e as instituições e/ou os diversos agentes do meio local, na medida em que este debruçar sobre as questões que são lançadas no contacto com a fonte e que se vão multiplicando à medida que a investigação avança, requer necessariamente uma articulação com os agentes locais detentores de conhecimento sobre as fontes (guias, professores, estudiosos, amadores, proprietários, gentes da terra, etc.) mas também, idealmente - como se proporcionou no

projeto que alimenta este artigo e que mais à frente se descreve - a articulação entre instituições de ensino formal e instituições com perfil museológico de cariz estatal e/ou de cariz religioso. É um pretexto e uma oportunidade para envolver a comunidade no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo-o; ao mesmo tempo que responde às exigências do currículo – que os alunos partam “À descoberta dos outros e das instituições” (ME, 2004), nos seus meios locais, antes mesmo de conhecerem o mundo (ROLDÃO, 1995).

Porém, neste capítulo da descoberta, nunca é demais sublinhar que “o conhecimento superficial ou a mera fruição lúdica do património não bastam” (BARCA, 2003: 100) e o desejável é que, a par das vantagens motivacionais que envolvem o simples contacto próximo com a fonte (PAIS, 1999) possa existir também uma ligação harmoniosa entre “lúdico e o cognitivo” (BARCA, 2003: 101) – o que, forçosamente e na prática, implica um olhar sobre a realidade local próxima (ROLDÃO, 1995), mais atento, mais inquisidor e necessariamente mais organizado e apoiado nas diversas fontes que o meio pode proporcionar. É pois neste capítulo que as universidades e os museus ou as entidades com identidade patrimonial podem desempenhar um papel fundamental nesse apoio ou, desejavelmente, assumir uma postura de articulação, com o ensino formal (assim este responda com a mesma atitude). Porque ainda que o contacto direto com a fonte patrimonial que aqui destacamos – o azulejo – pela sua natureza de recurso material de decoração dos espaços exteriores (fachadas, muretes, murais, etc) se encontre, à partida, facilitado, seria redutor limitar o conhecimento desta fonte ao acessível, perdendo a riqueza do menos inacessível (por exemplo, o interior das igrejas, dos palácios e dos edifícios públicos). Para além disso, o conhecimento do educador sobre o tema, pode igualmente resultar em limitações. Um trabalho estreito de cooperação e articulação com as pessoas e os organismos da cultura local ou com as instituições é um passo essencial para ultrapassar as limitações que possam surgir no processo de aprendizagem.

Porém, à margem das boas práticas que vão sendo dadas a conhecer, como por exemplo as que foram comunicadas nos Seminários de Educação Patrimonial, organizados com os esforços da Universidade do Minho (Doutora Glória Solé, Professora Auxiliar do Instituto de Educação), da Câmara Municipal de Braga (Dr. Armandino Cunha, Gabinete de Arqueologia da Câmara Municipal de Braga) e do Museu D. Diogo de Sousa (anfitrião) – eles próprios um exemplo de boas-práticas nos diálogos institucionais em prol do conhecimento – percebe-se que as instituições da comunidade local normalmente percorrem caminhos mais paralelos do que confluentes e as aproximações, quando procuradas por qualquer uma das partes, nem sempre são fluidas como seria desejável. Regra geral os museus recebem as escolas como que

presta um serviço e as escolas como quem o frequenta, longe daquilo que a Lei nº 47/2004 (Lei Quadro dos Museus Portugueses), no artigo 43.º, define, como as bases para a colaboração com o sistema de ensino:

1 — O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino [...]. 2 — A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos.

Por outro lado, os museus já não são só, como define a ICOM (International Council of Museums):

[...] uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite¹⁷⁶.

Existe cada vez mais uma pro-atividade que nasce, porventura, das necessidades de sobrevivência e das diretrizes governamentais. E aos serviços educativos, que procuram aliar o lúdico com o pedagógico numa oferta cada vez mais criativa – proporcionando visitas guiadas, horas de conto, teatro de fantoches, espetáculos, *workshops* e oficinas, entre outros exemplos - juntam-se outros serviços como a organização de festas de aniversário, as iniciativas de criação de maletas pedagógicas emprestadas ou alugadas sobre caução às escolas, as visitas às escolas ou as saídas de campo.

entre o Património e a História e outras áreas de conhecimento do mundo. O diálogo com a História surge no sentido em que os alunos, confrontado com um novo elemento de natureza patrimonial, irão naturalmente formular questões que remetem para uma área de conhecimento em relação à qual esta ciência poderá fornecer respostas. Se os encararmos como fontes não escritas, os azulejos podem constituir-se como importantes fontes para o conhecimento do passado e para a construção de um pensamento eminentemente histórico, mesmo quando nos referimos a crianças do 1.º Ciclo, “desde que para isso sejam confrontadas com tarefas que as façam lidar com conceitos de segunda ordem [...]” (COOPER, 1991 cit. em SOLÉ, 2009: .61). Uma das formas de introduzir as crianças neste tipo de pensamento, como refere COOPER (2012), é realizando questões sobre as fontes, mas questões que levem a algum lado. O foco do sucesso da construção sólida de um pensamento questionador, indutivo e crítico, incide na tarefa e não na faixa etária da criança. Uma vez familiarizado com uma grelha e um *modus operandi* de observação e pensamento, facilmente o aluno alarga esse paradigma,

¹⁷⁶ http://icom-portugal.org/documentos_def,129,161,lista.aspx

com os devidos ajustes contextuais e de objeto, para qualquer outro problema da mesma tipologia, com que seja confrontado. O exercício de questionamento da fonte patrimonial icônica permite ao historiador/aluno redescobrir e reconstruir o passado que não chegou até ele por qualquer relato. Através deste tipo de fontes, empregues cada vez mais pela História à medida que esta desenvolve métodos e critérios próprios, é, pois, possível construir o conhecimento histórico, se partirmos do pressuposto que tudo é evidência potencial (COLLINGWOOD, 2001 cit. in PINTO, 2011). E alguns estudos, nomeadamente os que se focam na Educação Patrimonial em Portugal (Rodrigues, 2010; Pinto, 2011; Oliveira, 2012), têm vindo a realçar este papel educativo do património no ensino da História e, neste contexto, a investigadora Helena Pinto lembra que “a utilização, como fonte histórica de fontes patrimoniais ligadas à História Local poderá possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa” (PINTO, 2011: 3). Por seu lado, à investigação em Educação Histórica, neste proveitoso casamento, cabe o compromisso de compreender e monitorizar as ideias que as crianças, jovens e adultos, baseados no património, vão construindo sobre a história.

No entanto, muito ficará por compreender se o legado azulejar – ou qualquer outro assunto que encerre em si alguma complexidade - for perspectivado de um só ângulo. Se a realidade tem diversos níveis e se esses níveis se entrecruzam, será sempre pobre e redutor não analisar essa complexidade de diversas perspetivas. O azulejo para além de ser o reflexo de mais de cinco séculos de diálogos com outras culturas – permitindo-nos vislumbrar, para além das influências centro-europeias, marcas da Reconquista Cristã, traços da Expansão Marítima e essências do contato mercantil com o Oriente - sofre ainda influências de outras artes como a ourivesaria, a pintura e a escultura, tem uma dinâmica improvável com a talha dourada e estabelece uma ligação estreita com o património arquitetónico. Como obra de arte, é uma fonte insubstituível para o conhecimento da História da Arte e, através dela, da História do Homem – do seu sentir, do seu pensar, das suas capacidades e necessidades.

Mas apesar de todas estas características tornarem o azulejo num embrenhado alvo de estudo, não é de estranhar que a peça de cerâmica, aos olhos de um historiador, se constitua tão-somente como uma fonte histórica e um símbolo identitário em contraponto com o pintor que o verá certamente como um objeto artístico; ou o matemático como um ótimo instrumento para explorar conceitos de geometria quando o antropólogo o irá estudar como manifestação social e cultural. Noutros domínios mais práticos o designer e o estilista vão inspirar-se e adotar os padrões azulejares nas suas criações; o engenheiro vai olhá-lo como um material utilitário e o arquiteto como um elemento estético. Já os governos e a igreja terão percebido, em tempos,

a sua utilidade como meio de comunicação e propaganda e o economista e empresário atual procuram explorar as suas potencialidades na economia local e/ou nacional. Porém o azulejo não é senão tudo isto. Será razoável abordar esta e outras realidades sem possibilitar que os alunos experimentem boa parte destes óculos-de-conhecer-o-mundo e percebam as relações possíveis entre as diferentes visões?

Quando pensamos no conceito de aprendizagem como a emergência de “novos conceitos interiorizados, novas estruturas mentais, novas atitudes, (...) com as quais o aluno pode analisar e solucionar os problemas” (ONTORIA, 2006: 14), não podemos deixar de pensar na importância de derrubar os muros disciplinares na análise dos problemas reais ou simulados e o impacto que essa opção pedagógica poderá ter na estrutura de pensamento das crianças e consequentemente na sua visão do mundo.

METODOLOGIA

Este estudo, de carácter empírico e interpretativo, teve como base a análise parcial dos dados que foram recolhidos no âmbito do estudo suprarreferido como *Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. A investigação foi realizada no contexto da prática de ensino supervisionada, numa escola urbana do Norte de Portugal - Escola do 1.º Ciclo - mais especificamente numa turma de 25 alunos do 3.º ano (8-9 anos; 11 raparigas, 14 rapazes).

A intervenção em sala de aula, dado o seu propósito pedagógico-investigativo, assentou numa metodologia de investigação-ação (LATORRE, 2003), desenvolvida em sintonia com as propostas construtivistas baseadas sobretudo na teoria defendida por FOSNOT (1999) e segundo o modelo de aula-oficina preconizado por BARCA (2004), que se traduziu na realização de tarefas desafiadoras no ensino da História, algumas realizadas individualmente, outras a pares ou em grupo, onde as crianças atuaram com autonomia; confrontaram as suas ideias com os outros e aprenderam a gerir os conflitos resultantes das recém-introduzidas dinâmicas de grupo; foram ouvidos na expressão das suas opiniões e tomadas de posição; construíram ideias e conhecimento histórico, que se revelaram em diferentes níveis de pensamento histórico, resultantes da interação e confronto entre diferentes fontes (incluindo o diálogo entre pares) e os seus conhecimentos prévios.

Do ponto de vista investigativo - visando a obtenção de dados que, em linha com a investigação em cognição histórica, permitissem, a partir de fontes patrimoniais iconográficas,

responder às questões sobre evidência e consciência patrimonial – “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?”- foram desenvolvidos instrumentos de observação e reflexão (observação direta, sistemática e participante da professora-estagiária; notas de campo e diários de aula) e os alunos realizaram várias tarefas com aplicação de diferentes instrumentos baseados no tema central dos azulejos: ficha de levantamento de concepções prévias, fichas de trabalho e de metacognição, debate e referendo, elaboração de um texto narrativo/descritivo, *atelier* de trabalho e visita de estudo a sítios/monumentos com painéis de azulejos em Braga.

Alguns dos dados recolhidos a partir dos vários instrumentos aplicados e das interações entre a professora/investigadora e os alunos foram analisados e categorizados a partir de uma análise inferencial inspirada na *Gounded Theory*, obedecendo a uma lógica de níveis diferenciados de progressão de padrões de pensamento, criados com base no espectro de respostas dos alunos e apoiados em categorizações desenvolvidas por outros autores (ex: RÜSSEN, 2001, SEIXAS & CLARK, 2004; PINTO, 2011) ou ainda na legislação portuguesa (ex: LEI 107/2001).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados que as seguir se apresentam, e que constituem parte da investigação já mencionada nos pontos anteriores, focam-se sobretudo nos aspetos que a este estudo concernem procurando com eles de algum modo basear e/ou ilustrar os pontos que foram sendo desenvolvidos neste artigo.

Diálogo entre o património histórico e os alunos.

A atividade descrita neste ponto teve como objetivo principal proporcionar um contacto próximo e um olhar investigativo sobre o património azulejar de Braga. Previamente à visita de estudo, os alunos, nos seus grupos, e como embaixadores do monumento que escolheram representar, realizaram um trabalho orientado por três questões principais: “Nós somos os embaixadores do(a): __?_ e os nossos azulejos são do século __?_, época __?_”; “O que achamos importante dizer sobre os azulejos deste monumento?” e “Que perguntas/desafios/atividades queremos propor aos nossos colegas durante a visita ao nosso monumento?”. As réplicas dos alu-

nos a este desafio foram convertidas num Guião de Visita. Este documento, inicialmente pensado como uma ferramenta de recolha de dados, acabou por ceder espaço à necessidade pedagógica de envolver os alunos com o património estudado, tendo sido deixada, a construção do seu conteúdo, a cargo dos grupos embaixadores dos monumentos.

No entanto, há alguns dados sobre os quais vale a pena demorar o olhar. O guião que acabamos de mencionar produziu alguns deles, outros constam dos registos escritos livres efetuados no âmbito deste projeto e outros ainda foram obtidos pelo par pedagógico, no âmbito do seu projeto, a propósito da visita de estudo (que teve organização conjunta).

Relativamente ao Guião, importa talvez destacar o desafio que os embaixadores da Capela de S. Geraldo lançaram: “*Tenta descobrir qual a história que os painéis contam*”. Os alunos que souberam ou quiseram responder (n=12) avançaram que os azulejos contam “a história de S. Geraldo” (n=5), “a vida de S. Geraldo” (n=4), “a história da fruta” (n=2), “toda a vida do padroeiro de Braga «S. Geraldo» ” (n=1). A maioria dos alunos responde de modo simples mas correto – ainda que não retrate toda a vida do santo, ilustra, em quatro painéis, os principais momentos do percurso eclesial de S. Geraldo. Apesar de toda a exuberância da talha dourada, os alunos parecem não ter ficado indiferentes aos azulejos e o trabalho de cooperação entre os elementos que constituíram o par pedagógico - sobretudo no caso particular da Capela de S. Geraldo, que combinava o interesse de ambas as professoras-investigadoras - resultou em respostas mais complexas e englobantes do que as avançadas pelos alunos em Dezembro, aquando da primeira visita à capela. No seguimento dessa visita, realizada no âmbito do projeto do par pedagógico, surgiu o seguinte diálogo, cujo trecho se apresenta:

(...)

Professora: Sim, mas quando vocês entraram na capela para além das frutas e do túmulo o que vos chamou mais a atenção?

Alunos: hmm ...

Professora: Ora vamos pensar, vocês entraram na capela e que vos chamou logo a atenção?

Aluno2: Tinha lá muita gente.

Professora: Sim, é normal, é o único dia em que está aberta mas pensa melhor...

Aluno 3: Tinha muitas coisas douradas, ao fundo ...

Aluno1: Talha dourada!

Professora: Exatamente! O nome que se dá aquela película dourada que cobre a madeira, que a reveste, é talha dourada que constituiu um elemento decorativo ... Pois decora, embeleza a capela...

Aluno4: Tinha lá uns quadros professora.

Professora: Onde?

Aluno4: Nas paredes.

Professora: É verdade mas não eram só quadros, os quadros eram mais acima, mais próximos do teto ... E os que estavam mais abaixo? Mais próximos de nós? O que eram?

Alunos: hmm ...

Professora: Pensem na cozinha lá de casa, o que tem na parede?

Alunos: hmm ... tijoleira?! Azulejos?!

Aluno4: Mas quando têm muitas imagens juntas são painéis de azulejos ... não se diz só azulejos...

Aluno5: Sim, está bem mas eu acho que a coisa mais importante lá da capela era mesmo o túmulo de S. Geraldo até porque a capela é dele.

(Excerto da transcrição da gravação áudio da sessão do dia 9 de janeiro, realizadas pelo par pedagógico Érica Almeida)

Mas desta vez, face às perguntas “O que podes concluir do que observaste neste espaço?” e “De todo os monumentos visitados refere aquele que mais gostaste de visitar” alguns alunos responderam:

*“Eu posso concluir que vi o túmulo de S. Geraldo, a talha dourada e os **azulejos**.” (A4)*

*“Posso concluir que é um espaço pequeno com um altar grande cheio de talha dourada, tem anjos dourados, frutas, também tem lá o túmulo de S. Geraldo e **nas paredes há azulejos** e quadros que explicam a lenda que estudamos antes de ir.” (A5)*

*“Posso concluir que tem muita talha dourada, **muitos azulejos** e muitas frutas.” (A9)*

*“Posso concluir que é um espaço muito bonito, tranquilo, repleto de talha dourada, **tem azulejos bonitos** e é situada na Sé.” (A21)*

*“Gostei de todos os monumentos, mas como nunca tinha reparado muito bem no Palácio do Raio que tem a parte de fora **cheia de azulejos**, gostei muito desse.” (A22)*

*“De todos os monumentos visitados, o que gostei mais de visitar foi a Igreja do Pópulo porque achei interessante, principalmente, a parte, em que transformaram **os azulejos velhos e estragados em novos e lindos**.” (A13)*

(dados obtidos pelo par pedagógico Érica Almeida após a visita de estudo)

Os exemplos acima transcritos ilustram quer a relevância atribuída aos painéis de azulejo depois do trabalho desenvolvido a propósito do projeto de investigação - sobretudo quando essas referências são encontradas num questionário que não menciona os azulejos e é inteiramente focado nos elementos decorativos do retábulo e nas questões relacionadas com o estilo arquitetónico – quer a importância de um ensino multifocado, que capacite os alunos para uma análise mais abrangente da realidade.

Através da visita foi também possível perceber que os alunos estavam mais focados nos aspetos de pormenor das imagens e faziam perguntas no sentido de aumentar conhecimentos e procurar interpretar o que viam. Durante a visita guiada ao convento do Pópulo diversos alunos fizeram menção à diferença de cor entre os azulejos originais e os recuperados e estavam intrigados com o olhar desalinhado das figuras que representavam anjos, tendo abordado, algumas vezes, sobre este assunto, a Técnica que orientava a visita. Ao visualizar um vídeo que explicava os processos de restauro, um aluno achou estranho o que estava a ver “*Estão a partir os azulejos?!*”, depois de tanto se ter falado sobre conservação dos mesmos. Este é justamente o tipo de reação que se espera de qualquer cidadão sensibilizado para as questões do património.

O crescente interesse pelos painéis de azulejos surge também espelhado nos instrumentos usados na etapa final deste projeto: o referendo e a ficha metacognitiva. A introdução destes instrumentos surge após a oficina de trabalho realizada com a colaboração e orientação de um parceiro institucional – Câmara Municipal de Braga/Gabinete de Arqueologia – que teve como propósito, à semelhança da visita, o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo e um aproximar do aluno ao objeto de estudo.

Na ficha de metacognição, à questão “*Pergunto-me: o que mais gostei de fazer?*”, a maioria dos alunos (n=20) respondeu algo relacionado com a execução dos azulejos (pintar, decalcar, desenhar) e apenas cinco alunos referem a visita de estudo. Convém, no entanto, referir que a ficha metacognitiva, como já foi aludido, devido às condições atmosféricas que obrigaram ao adiamento da visita de estudo, foi realizada no mesmo dia da oficina de trabalho, pelo que essa proximidade temporal foi uma influência de peso nas respostas dos alunos, confirmada pelas respostas às questões “*O que aprendi?*” “*O que gostei menos?*” e o “*O que tive mais dificuldades?*” na medida em que as respostas confluíram para a oficina de trabalho.

Mais revelador das transformações ocorridas ao longo das sessões, é o resultado do *instrumento* que pretendia chamar os alunos a um ato de cidadania, convocando-os para um referendo e rechamando a questão que atravessou todo o projeto – recuperar ou não recuperar e porquê:

Imaginem que entramos numa máquina do tempo e recuávamos até ao ano de 2006. O Presidente da Câmara Municipal de Braga tinha uma decisão a tomar, mas primeiro queria ouvir os seus cidadãos. Realizou então um referendo. A pergunta era: Deve a Câmara Municipal recuperar os painéis de azulejo do Convento do Pópulo e da Igreja de São Victor?

A maioria dos alunos que estavam presente nessa sessão foi favorável (21/23), em contraste com os resultados obtidos no debate realizado previamente à oficina e à visita de estudo (9/23 eram favoráveis ao restauro; 14/23 desaprovavam o restauro). Desta vez o número de

alunos que recusou a recuperação foi residual (2/23) e o número de alunos que não argumentou (mas disse sim a uma recuperação) manteve-se em valores médios (5/23). Trabalho desenvolvido em sala de aula e a visita de estudo não terão sido alheios a esta mudança conceitual. Os alunos, na sua maioria, compreendem agora ou estão sensibilizados para a importância de preservar este património na sua cidade, o que vem reforçar a necessidade de estreitar os laços entre os alunos e o património.

Diálogo entre a escola e as instituições e/ou os diversos agentes do meio local

Foram várias e diversificadas as experiências de diálogos com a comunidade que o projeto de investigação explorou.

Desde logo a cooperação entre a Instituição de Ensino Superior e a Instituição de Ensino Básico. E se esta última se ofereceu para receber alunos daquela, partilhando o saber e o saber fazer da prática profissional do ensino no 1.º Ciclo, por seu lado, a intervenção de estagiários provenientes do ensino superior nas salas de aula veio, em certa medida, trazer uma influência positiva nas metodologias de trabalho do professor titular da turma ou, quanto mais não seja, no alargamento dos horizontes das possibilidades que têm ao seu dispor. É uma forma de o corpo docente, de certa forma envelhecido e com métodos de ensino mais tradicionais, tomar contacto com novos paradigmas educativos, novas formas de abordar um mesmo tema e novos temas possíveis, novos *softwares* educativos ou velhos utilizados de forma diferente. No fundo, permite ao professor titular, durante o período que interage com os(as) professores(ras) estagiários(as), pensar fora da caixa, o que pode trazer ganhos para os alunos - a razão primeira de todo o sistema educacional.

Depois a cooperação entre a Escola de Ensino Básico e o Museu do Pópulo, que pela iniciativa da Câmara Municipal de Braga na pessoa da Dr.^a Ana Fernandes, se mostrou incansável quer na viabilização de uma *atelier* de azulejo na sala de aula – disponibilizando o seu tempo, o seu saber e todo o material necessário à realização do mesmo - quer na visita ao Pópulo – acompanhando a visita dos alunos, composta por um vídeo explicativo sobre restauro de azulejos e por uma visita orientada pelos resultados desse restauro – quer ainda no apoio prestado com documentação científica para a preparação prévia da visita.

De realçar também a cooperação entre a Escola e os organismos com carácter patrimonial e museológico, como a Sé de Braga. A Técnica que orienta as visitas na Sé de Braga, Dr.^a Fernanda Barbosa, possibilitou também visita à Capela de S. Geraldo, que por tradição só abre uma vez por ano. A cooperação começou antes mesmo da visita, quando a Técnica despendeu

do seu tempo para fazer uma visita preparatória com as professoras estagiárias no sentido de preparar previamente a visita e as estagiárias puderam também deixar algumas indicações sobre a direção e o foco da visita, que teve propósito pedagógico, mas também investigativo.

Por fim a abertura das Igrejas à Escola, no sentido de permitirem a visita dos grupos fora dos seus horários de acesso público. Neste contexto, porém, a visita de exploração não é apoiada pela organização religiosa no que se refere ao esclarecimento de questões relacionadas com o património azulejar. Com efeito, apesar de partilhar com um museu muitas das suas características conceptuais, a função educativa, infelizmente neste caso particular, não é uma delas. Nesta situação o apoio científico pode ser prestado pelo trabalho de investigadores locais, como foi o caso.

Mas seja com poder autárquico, seja com os museus ou outros espaços públicos ou privados de interesse pedagógico, seja com os cidadãos comuns que possam ter contributos enriquecedores para as aprendizagens dos alunos (ex: investigadores, artífices), abrir a escola à comunidade e partir à descoberta dessa comunidade, só pode trazer ganhos, quer no que se refere à visão do mundo por parte dos alunos quer à sua integração no meio onde vive, como cidadãos plenos e conscientes das dinâmicas sociais que o envolvem. Não são pontes fáceis de estabelecer, envolve quase sempre burocracias, mas os resultados, como se pode constatar também pelo ponto a) desta análise, valem o esforço.

Diálogos entre o Património e a História e outras áreas do saber

Uma abordagem que permite colocar em comunicação fonte patrimonial, conhecimento Histórico, competência da escrita em Português e literacia visual - possibilitando tanto a avaliação como o desenvolvimento do saber e do saber fazer - é o exercício de elaboração de um texto narrativo/descritivo.

Foi então proposto aos alunos que narrassem os acontecimentos contidos em seis painéis de azulejo que ilustram, cada um deles, um episódio da vida de António Joaquim Carneiro, desde a infância até à idade adulta. Antes porém foram explorados os dois primeiros painéis de azulejo figurativos, de modo a chamar a atenção para o detalhe, como pista para a interpretação do todo – “*Que animais são estes?*”, “*O que é que a figura principal tem na mão?*”, “*Onde encontramos este tipo de habitação?*”. Depois da análise de pormenor e esclarecimento de dúvidas, a interpretação geral de cada um dos painéis ficou a cargo dos alunos. O exercício desafiava primeiramente os alunos a ordenar, por ordem cronológica, os 6 painéis de azulejo

para logo a seguir, numa outra questão solicitar a elaboração de um texto descritivo/narrativo sobre os mesmos, já ordenados.

As narrativas que os alunos concluíram efetivamente, ainda que constituindo uma pequena amostragem, foram categorizadas segundo descritores que nos dão uma ideia da complexidade de pensamento na análise da imagem, traduzida também pela sofisticação da narrativa. A partir das narrativas dos alunos foi criado um sistema de categorização (Quadro 1), com categorias que vão de níveis de relato simples a níveis mais elaborados.

Categorias	Descritores	Ocorrências
Relato simples fragmentado	Relato com frases curtas, contendo descrições detalhadas e precisas dos painéis de azulejo, que surgem de forma isolada ou fragmentada, em formato enumerativo, sem conectores discursivos que permitam desenhar uma trama narrativa.	1
Relato simples descritivo	Relato com frases curtas mas expressões articuladas contendo descrições simples e genéricas do conteúdo dos painéis de azulejos, complementadas com algumas considerações adicionais, contudo sem conectores de linguagem e ausência de trama narrativa.	3
Relato simples articulado	Relato com frases curtas, mas expressões articuladas contendo descrições simples e genéricas do conteúdo dos painéis de azulejos, complementadas com algumas considerações adicionais. Surgem interligadas numa sequência temporal lógica com recurso a conectores de linguagem, permitindo desenhar uma trama narrativa coerente.	5
Relato elaborado	Relato com frases complexas que descrevem genericamente o conteúdo percebido do painel de azulejos, inferindo, a partir desse conteúdo, outras informações ou criando novas. Apresenta uma estrutura narrativa visível traduzida numa sequência discursiva organizada logicamente e corretamente articulada, onde é perceptível a presença de uma noção de progressão temporal dos acontecimentos relatados.	2
Não respondeu	Ausência de resposta	14
N=25		

QUADRO 1 | Categorização das narrativas dos alunos

Com apenas uma ocorrência, o *Relato Simples Fragmentado*, caracterizado sobretudo pela enumeração, pode ser ilustrado pela resposta avançada pelo aluno H:

Os seis painéis de azulejos (alunoH)

No 1.º painel de azulejo vemos uma casa, 3 animais, 1 homem e uma criança em cima dele.

No 2.º painel de azulejo vemos 1 homem com 1 pau e um balde com palha e mais ou menos 4 animais.

[...]

No 6.º painel de azulejo vemos 1 homem e 1 mulher com 1 chapéu grande e 4 crianças juntas.

Talvez por não ter uma estrutura narrativa, nem a preocupação de tecer uma frase temporalmente articulada, este é o relato que mais se foca nos detalhes da imagem e descreve um maior número de elementos, inclusivamente contabilizando-os, o que nos devolve uma maior precisão na descrição. Do ponto de vista da criação textual ou do raciocínio analítico é um trabalho menos bem conseguido, mas no que se refere ao trabalho descritivo da imagem, é o exemplo mais completo.

Os textos que foram categorizados como **Relato Simples Descritivo** (n=3), têm uma estrutura semelhante à categoria anterior, no sentido em que as descrições dos painéis surgem de forma individualizada e ordenada. No entanto, como se pode verificar no exemplo que se segue, se as frases fossem articuladas por conetores de discurso adequados poderíamos classificar a narrativa nas categorias seguintes, uma vez que as frases estão bem construídas e o seu conteúdo é provido de lógica.

A história do chapeleiro (alunoJ)

(1.º) António Joaquim Carneiro quando era jovem levava o seu rebanho a pastar nos campos verdejantes enquanto carregava o seu irmão às cavalitas.

[...]

(6.º) O chapeleiro dirigia-se para a sua quinta, onde tinha a sua fábrica de chapéus, no seu carro.

Neste exemplo é interessante verificar a expressão “*campos verdejantes*”, uma vez que os azulejos são azuis e brancos e o documento disponibilizado aos alunos continha imagens a preto e branco. Este tipo de considerações de que são também exemplo os advérbios de modo “*cuidadosamente*” e “*atentamente*” e que não são traduzidos diretamente pelas imagens, poderão resultar simplesmente de uma opção estética na escrita ou ter subjacente um raciocínio lógico – as ovelhas não pastam em campos secos, o balde junto aos bois está cheio de palha pelo que os animais estão bem alimentados/cuidados e só um aprendiz atento pode ser bem-sucedido na profissão. Este relato apresenta ainda um curioso anacronismo, com um desfaseamento pouco relevante de meio século, quando o aluno escreve que o chapeleiro se dirige à sua quinta “no seu carro”.

Com o maior número de ocorrências (n=5), o **Relato simples articulado** situa-se num patamar entre a validade da análise da categoria anterior e a complexidade textual da categoria seguinte, com uma trama narrativa bem visível, mas menos extensa e complexa. O exemplo que se segue é a demonstração da brevidade dos textos que caracterizam as narrativas que se enquadram nesta categoria.

A vida do chapeleiro António J.C (aluno B)

O senhor Joaquim Carneiro, logo pela manhã, foi dar um passeio com o seu filho pela sua quinta. Depois do passeio, foi levar o seu filho a casa, onde estava a sua esposa. Em seguida, foi alimentar os seus animais. Depois pegou na sua carroça, dirigiu-se à cidade, onde foi trabalhar para a sua loja onde fazia e vendia chapéus. Quando a loja fechou, ele encontrou na rua um amigo que estava a andar de cavalo, e esteve um pouco na conversa com ele. Por fim, o chapeleiro e a sua esposa, bem vestidos e com dois chapéus muito bonitos, foram dar um passeio pelo centro da cidade.

Por fim, a última categoria, com duas ocorrências, destaca-se de todas as outras pela complexidade a vários níveis.

A História do Chapeleiro (aluno E)

O chapeleiro era um pobre rapaz que tratava dos animais. Ele todos os dias ia levar-lhes comida.

Numa manhã, enquanto andava a passear o cavalo um senhor com ar de importância perguntou ao chapeleiro se queria ter uma chapelaria para fazer chapéus e depois vende-los. Ele não podia dizer que não, pois tinha arranjado trabalho e não foi como o de costume. No dia seguinte lá foi ele ter com o senhor que encontrou na rua. O senhor levou-o à chapelaria para o chapeleiro ver as instalações. O chapeleiro aceitou e o negócio ficou fechado, a partir desse dia a chapelaria já era sua. Depois tratou de preparar tudo, pois estava a chegar o dia de abrir a chapelaria. Ele fez muitos chapéus e quando ele passava na rua ficavam todos a olhar e a apontar, diziam todos que os chapéus eram fantásticos.

O Chapeleiro casou-se com uma mulher e depois teve muitos filhos, mas mesmo assim o chapeleiro não deixou a carreira, pois tinha o apoio de toda a família e os filhos levavam todos os dias um chapéu diferente feito pelo chapeleiro.

Vida do Chapeleiro António Joaquim Carneiro (aluno K)

Chapeleiro António Joaquim Carneiro, nasceu numa pequena aldeia no seio de uma família humilde. Desde cedo se dedicou aos animais e passou a sua infância como pastor. Gostava do ar do campo, do contacto com a natureza e de ver o nascer e o pôr-do-sol.

Passados alguns anos, quis mudar de vida e ganhar mais dinheiro, por isso foi para a cidade tentar arranjar trabalho. Lá, encontrou o seu tio que lhe ofereceu emprego na sua chapelaria. A venda dos chapéus foi aumentando e o Chapeleiro António começou a vende-los de porta em porta, transportando-os primeiro num cavalo e depois numa bicicleta.

Com o passar do tempo, foi-se habituando à vida na cidade, conheceu uma jovem rapariga por quem se apaixonou e acabou por casar com ela. Desta união nasceram cinco filhos que foram a alegria dos seus pais durante toda a sua vida

Os dados evidenciam que a interpretação dos painéis de azulejos por parte dos alunos, na sua maioria, é expressa através de descrições simples e genéricas do conteúdo, complementa-

das com algumas considerações adicionais, mas poucos são os que inferem, a partir desse conteúdo, outras informações ou criam novas. Estes resultados, tendo em conta o modelo de ensino privilegiado pelo docente, de cariz essencialmente tradicional., remetem-nos e vão ao encontro da reflexão e fundamentação teórica articuladas no ponto a) deste artigo. A idade dos alunos é um fator importante, mas um trabalho continuado nesta vertente traria certamente uma maior complexidade nas suas respostas.

Outra das reflexões que importa fazer é que da mesma forma que a importância do domínio do português (língua materna) para a compreensão histórica não suscita dúvidas, assim deve ser natural e fluir nas práticas pedagógicas a importância do papel da História no desenvolvimento da língua e da construção narrativa, com contributos para uma sequência temporal coerente e coesa ou para uma cultura geral abrangente, uma maior riqueza vocabular e um imaginário mais amplo.

Uma última nota ainda para afirmar que o exercício dos painéis de azulejos figurativos, aqui abordado, poderia ainda ser estendido às áreas curriculares da matemática e das expressões. Apesar de este artigo não pretender constituir-se como um guião didático-pedagógico para a utilização dos azulejos em sala de aula - uma vez que cada contexto tem as suas especificidades e cabe ao professor mobilizar a sua criatividade e meios ao dispor para dar resposta às necessidades particulares de aprendizagem dos seus alunos - alguns exemplos serão adiante elencados, essencialmente no sentido de materializar a afirmação inicial que sugere uma maior abrangência curricular do exercício com painéis de azulejos proposto no exemplo aqui analisado, a saber: desafios de pavimentação e cálculo de áreas; criação de uma moldura com padrões geométricos ou de um novo par de painéis para dar continuidade à história; criação de um teatro de sombras com os vários acontecimentos narrados; escrita de um guião teatral; trabalho investigativo, junto dos familiares mais velhos ou outros elementos da comunidade na tentativa de datar os acontecimentos; construção de frisos cronológicos de percursos de vida da personagem, dos alunos, de familiares próximos.

CONCLUSÕES

À margem das conclusões que a investigação procurava obter inicialmente, o estudo veio também permitir afirmar o azulejar como fonte patrimonial facilitadora da criação de pontes de diálogo entre saberes que podem potenciar, nos alunos, ferramentas mentais mais complexas para a desconstrução e reconstrução das realidades individuais e coletivas e para a resolução

dos problemas que as atingem, dos mais mezinhos e rotineiros aos mais superlativos. Um trabalho debruçado no passado, que se constitui presente para os alunos que contactam com ele, pode criar soluções para essa realidade vivida, na medida em que lhes permite “encontrar pistas para a compreensão do seu próprio tempo.” (MANIQUE & PROENÇA, 1994: 55), seja pelo exemplo, seja pela criação de novos caminhos que só um pensamento crítico e capaz pode criar. Esta necessidade de uma visão e compreensão holística da realidade implica necessariamente um ensino com vistas largas e baseado em diálogos interdisciplinares. Não sendo esse o foco do estudo que está na base desta comunicação, é no entanto uma das conclusões mais evidentes que dele resulta: os painéis de azulejos apresentam variados argumentos para serem considerados como um instrumento a ter em conta pelo educador (*lato sensu*) na construção dessa visão e matriz de pensamento. Esta fonte patrimonial, para além de, como foi sendo referido, promover diálogos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-património, professor-professor; escola-outros organismos da sociedade, tanto pode ser encarada como uma ferramenta de desenvolvimento das competências de leitura e interpretação de imagens, como pretexto para explorações matemáticas ou para a escrita de um texto narrativo/descritivo ou ainda mote para a criação artística como forma de expressão individual. E tal não impede que simultaneamente se possa assumir como fonte de conhecimento histórico potenciadora de um pensamento eminentemente científico, meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História ou um caminho para despertar e desenvolver uma consciência histórica, patrimonial e cívica nos alunos.

Algumas implicações e ilações deste estudo podem ser elencadas. Um projeto consistente e continuado no tempo, debruçado sobre o património histórico local, poderá trazer para o ensino uma janela de abertura através da qual os alunos, desde idades precoces, possam olhar criticamente, debater e compreender o mundo social, económico e político onde se inserem, interagem e do qual são herdeiros, para que possam atuar sobre ele como agentes de mudança. E operar sobre a realidade, ou mesmo sobre novas realidades que a contemporaneidade tende a produzir a um ritmo desconcertante, e fazê-lo com capacidade transformadora e não apenas reprodutora ou reativa, exige a compreensão da sua globalidade: não só das partes que a constituem isoladamente, mas da forma como essas partes se interrelacionam e os pontos de articulação entre elas.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Maria Luísa – A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Braga, 2001.

BARCA, Isabel – Aula Oficia: Do projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel – Museus e identidades. In BARCA, Isabel (Org.). Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003, p.97-104.

CALADO, Isabel – A utilização educativa das imagens. Porto: Porto Editora, 1994.

COOPER, Hilary – History 5-11. A Guide for teachers. London: Routledge, 2012.

DAMÁSIO, António – O livro da consciência: A construção do cérebro consciente. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

DUARTE, Ana – Educação Patrimonial. Lisboa: Texto Editora, 1994.

FOSNOT, Catherine Twomey – Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas. Lisboa: I. Piaget Editora, 1999

GIL, Isabel Capelo – Literacia Visual. Estudo sobre a inquietude das imagens. Lisboa: Edições 70, 2011.

LATORRE, António – La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

MANIQUE, António. Pedro & PROENÇA, Maria Cândida – Didáctica da História, Património e História Local. Lisboa: Texto Editora, 1994.

ONTORIA, Antonio y col. – Mapas Conceptuales: una técnica para aprender. Madrid: Narcea, S.A Ediciones, 2006

PAIS, José Machado – Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PINTO, Maria Helena – Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação, 2011. Tese de doutoramento.

RÜSEN, Jörn - O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora;

BARCA, Isabel and MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) – Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba-Paraná: Editora UFPR, 2010, p. 51-77.

SEIXAS, Peter & Clark, P – Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. «American Journal of Education» vol.110. The University of Chicago, 2004.

SOLÉ, Glória – A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. Universidade do Minho, 2009. Tese de doutoramento

SOLÉ, Glória – O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica. In SOLÉ, Glória (Org.). Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos. Braga: CIED, Universidade do Minho. 2014. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4].

DOCUMENTOS LEGAIS

Carta Europeia do Património Arquitectónico, 1975 <http://www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/CARTAEUROPEIADOPATRIMONIOARQUITECTONICO.pdf> [acedido em 14 de junho de 2015]

Lei nº 107/2001 de 8 de setembro - Lei do Património http://www.ipa.min-cultura.pt/legis/lei_org_n [acedido em 14 de junho de 2015]

Lei nº 47/2004 de 19 de agosto - Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses http://www.patrimoniocultural.pt/static/data/museus_e_monumentos/credenciacao_de_museus/lei_dos_museus.pdf [acedido em 5 de junho de 2016]

ME - Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf [acedido em 25 de novembro de 2014]