

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL: PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO

HELENA PINTO*

Resumo: O presente texto sintetiza um percurso de investigação em Educação Histórica que, em articulação com a Educação Patrimonial, se realizou, numa parte substancial, com a orientação e marca indelével de Isabel Barca.

Descrevem-se brevemente dois estudos de investigação, um no âmbito de Mestrado em Património e Turismo, e outro no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação. No primeiro caso, o estudo revelou que o contacto direto com o património possibilita aos jovens a expressão de um pensamento histórico sobre as alterações verificadas no património urbano, para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local. No segundo estudo, mais aprofundado, procurou-se clarificar as relações entre Educação Histórica e Educação Patrimonial. Considerou-se que os dados recolhidos ao longo das várias fases do estudo poderiam contribuir para a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente à interpretação de fontes patrimoniais e de tipos de consciência acerca da relação dialógica entre passado e presente.

Palavras-chave: Educação histórica; Educação patrimonial; Pensamento histórico.

Abstract: *This text synthesises a research in History Education which, in conjunction with Heritage Education, has been carried out, in a substantial part, with Isabel Barca's guidance and indelible mark.*

Two research studies are briefly described, one in the scope of a master in Heritage and Tourism, and the other in the scope of a PhD in Educational Sciences. In the first case, the study revealed that direct contact with heritage enables young people to express a historical thought about the changes in urban heritage, beyond the limits of their school, family or local environment education. In the second, more in-depth study, the relationship between Historical Education and Heritage Education was clarified. It was considered that the data collected during the various phases of the study could contribute to the construction of a conceptual model on the progression of pupils' historical inferences in relation to the interpretation of heritage sources and types of consciousness about the dialogical relationship between past and present.

Keywords: History education; Heritage education; Historical thinking.

INTRODUÇÃO

A entrada da Educação Histórica e da sua «mãe portuguesa», Isabel Barca, no meu percurso académico, profissional e pessoal, fez-se a partir de 2001, através de um projeto e dissertação de Mestrado em Património e Turismo (U. Minho). Sendo licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e aí tendo feito o estágio profissionalizante, foi o contacto, durante dez anos, com o património arqueológico em diversas campanhas de escavações no norte do país que me entusiasmou não só para uma prática letiva «diferente» nas minhas aulas de História com alunos de 3.º CEB e do Ensino Secundário, mas também para o aprofundamento de uma pesquisa que

* CITCEM/U. Porto. E-mail: mhelenapinto@gmail.com.

relacionasse as áreas do património e da educação. Era este o tema que pretendia para a dissertação de mestrado. O meu orientador, o Arqueólogo e Professor Francisco Sande Lemos, tendo estabelecido um primeiro contacto com a Educação Histórica, como palestrante convidado nas Primeiras Jornadas de Educação Histórica, que decorreram em 2000 na Universidade do Minho, propôs à Professora Isabel Barca a coorientação da minha dissertação — *Guimarães, Centro Histórico: Património Educação*. Assim começava uma «parceria» que se traduziu numa profunda aprendizagem e na criação de laços pessoais de amizade que se reforçaram nos anos seguintes, com o projeto *Consciência Histórica: Teoria e Práticas II* e, sobretudo, com o Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, orientado desta vez apenas por Isabel Barca, entre 2008 e 2011, com a tese intitulada *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*¹.

A Educação Histórica continuou, e continua, em articulação com a Educação Patrimonial, a marcar a escrita de artigos científicos e publicações diversas, assim como a minha participação em congressos nacionais e internacionais, sendo de destacar as Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas e organizadas diversas vezes com a minha colaboração e, sempre, com a coordenação tutelar da Professora Isabel Barca.

Tendo regressado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto desde finais de 2014, desta vez como Investigadora Integrada do CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória), onde foi publicada a versão revista da minha tese de doutoramento², os nossos caminhos voltaram a encontrar-se, com a integração de ambas — assim como de outras investigadoras também orientadas por Isabel Barca, como a saudosa Isabel Afonso, Marília Gago, Mariana Lagarto e Ana Catarina Simão — no Grupo de Investigação «Educação e Desafios Societais», coordenado pelo Professor Luís Alberto Alves, onde se inclui não só a Educação Histórica, mas também a Educação Patrimonial.

1. DA EDUCAÇÃO PELO PATRIMÓNIO À EDUCAÇÃO HISTÓRICA

No estudo realizado em sede de Mestrado em Património e Turismo, em que se indagava sobre algumas das possibilidades de Educação Patrimonial através de atividades educativas relacionadas com o património num centro histórico³, procurou-se conhecer as concepções de crianças e adolescentes sobre o património em contexto de observação direta, através de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, que assumiu

¹ PINTO, 2011.

² PINTO, 2016.

³ PINTO, 2003.

características exploratórias em termos de investigação sistemática neste domínio, em Portugal. Com este estudo empírico, pretendeu-se esclarecer as seguintes questões⁴:

1. Quais as conceções de crianças e adolescentes sobre o património integrado no «Centro Histórico» de Guimarães?
 - 1a. Que níveis conceptuais revelam num contexto de observação direta do património?
 - 1b. Que fontes de conhecimento utilizam?
2. Quais as possibilidades de Educação Patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património?

No que respeita às técnicas de investigação a utilizar neste estudo, tomou-se como ponto de partida a sua adequação ao desenho em processo, nomeadamente ao problema e questões de investigação, aos participantes e aos contextos de aplicação dos instrumentos. Assim, teve-se em consideração diversas técnicas utilizadas na investigação em Ciências Sociais e, mais especificamente, em Educação Histórica e Patrimonial: o questionário (proposta de um conjunto de tarefas escritas), a entrevista, como técnica exploratória, ou de seguimento, e, secundariamente, a observação direta (participante), apenas no sentido de obter informações que apoiassem a compreensão das situações observadas com o objetivo de apurar a construção dos instrumentos aplicados ao longo das fases do estudo. Por este motivo, essas últimas informações não foram objeto da análise de dados.

Para a recolha de dados, elaboraram-se instrumentos que foram aplicados numa experiência educativa — um percurso no centro histórico de Guimarães, com 35 participantes, crianças e adolescentes residentes na cidade, divididos em dois grupos: um dos 8 aos 11 anos e outro dos 12 aos 14 anos. Optou-se, neste estudo, por uma análise intensiva de uma amostra de trinta e cinco participantes⁵ (vinte participantes, no estudo final). Para a seleção da amostra, decidiu-se utilizar estas faixas etárias — dos 8 aos 14 anos de idade — como unidades de análise, por corresponderem a idades nas quais a Educação Patrimonial parece ter grande recetividade e que vai, também, ao encontro das intenções expressas nos currículos do Ensino Básico, assim como dos resultados de um estudo europeu⁶. Teve-se, ainda, em conta a literatura existente na linha de pesquisas sobre Cognição Situada em História, que aponta para a possibilidade de crianças (a partir dos 7-8 anos, pelo menos) e adolescentes darem sentido a situações multiperspetivadas e de

⁴ PINTO, 2003.

⁵ Concretizada em duas fases: o estudo-piloto, com seis participantes entre os 12 os 14 anos, num primeiro momento, e nove participantes entre os 8 e os 11 anos, num segundo momento; e o estudo final, com dez participantes de cada grupo etário, também em dois momentos.

⁶ PAIS, 1999.

incerteza, desde que se revistam de significado humano⁷. Por outro lado, a observação de jovens de duas faixas etárias permitiria constatar semelhanças e especificidades entre estes dois grupos na vivência de uma experiência idêntica.

Atendendo às características da experiência educativa pretendida, as técnicas aplicadas neste estudo empírico foram a observação naturalista, apoiada na gravação das intervenções orais dos participantes, convidados a partilharem com o grupo as suas percepções acerca dos edifícios observados e dos locais que iam percorrendo, as tarefas escritas propostas no instrumento de trabalho, o Guia «À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães», progressivamente explorado por cada participante ao longo de um percurso por quatro áreas do centro histórico e um questionário preenchido individualmente no final da atividade, para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

Utilizou-se uma metodologia de análise de dados predominantemente qualitativa, que permitiu ensaiar um modelo de categorização, delineado por enunciados teóricos de Educação em Museus⁸ em cruzamento com estudos em Cognição Situada em História⁹, nomeadamente¹⁰:

1. Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal;
2. Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita;
3. Reflexão criativa e personalizada, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores.

Os resultados deste estudo mostraram que a exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, e estes podem atingir níveis conceptuais mais ou menos elaborados em relação ao património — acerca de acontecimentos e personalidades históricas, mudança e continuidade, reconstrução e preservação — sem uma relação absoluta com a faixa etária. Algumas crianças de 8 a 11 anos demonstraram desempenho adequado em tarefas idênticas às dos adolescentes entre 12 e 14 anos, embora uma reflexão criativa e personalizada, no nível definido como representativo de uma maior elaboração em termos de opinião pessoal fundamentada, tenha surgido sobretudo entre os adolescentes.

⁷ COOPER, 1992; BARCA 2000; BARCA & GAGO, 2000; LEE, 2001.

⁸ AGUILLERA & VILLALBA, 1998.

⁹ LEE & ASHBY, 2001; SHEMAIT, 1987.

¹⁰ PINTO, 2003.

Este estudo¹¹ revelou, ainda, que o contacto direto com o património possibilita aos jovens a expressão de um pensamento histórico sobre as alterações verificadas no património urbano, para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local. No entanto, para tal não basta que os educadores apresentem propostas em termos prescritivos e impressionistas, pois a elaboração de materiais educativos, no plano metodológico ou noutra, exige um processo cuidadoso que atente na adequação de aspetos como a formulação de questões, as propostas de tarefas e a duração das atividades, e a avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com intervenientes de níveis etários diferentes, em contextos diversos. Foi nesse sentido que se prosseguiu para a investigação de doutoramento, já no âmbito mais específico das Ciências da Educação, mas continuando a cruzar os contributos da Educação Histórica e da Educação Patrimonial.

2. CRUZANDO CAMINHOS NUMA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO

Posteriormente, a investigação que se traduziu em tese de doutoramento¹² propôs-se aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e por professores a fontes patrimoniais na aprendizagem e no ensino de História. Seguindo uma linha de investigação em Educação Histórica que procura conhecer e compreender o pensamento histórico dos participantes, baseou-se numa metodologia predominantemente qualitativa, fazendo inferências das respostas dos participantes sobre diversos conceitos históricos¹³, de forma a esclarecer o problema central que se explorou neste estudo — *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

Com vista a clarificar as relações entre Educação Histórica e Educação Patrimonial, foi necessário revisitar um debate teórico, enquadrado por diferentes perspetivas relativamente às conceptualizações de património, memória, identidade e de consciência histórica. Este enquadramento teórico implicou não só a articulação com a organização curricular existente em Portugal, nomeadamente no que respeita ao ensino e aprendizagem de História nos níveis básico e secundário, mas também com diversos exemplos de investigação empírica no âmbito da Educação formal¹⁴ e não formal — nomeadamente de educação em museus e em sítios históricos/arqueológicos — particularmente a pesquisa relacionada com a interpretação de vestígios patrimoniais. Formularam-se as seguintes questões de investigação, relativas a conceções de alunos e de professores¹⁵:

¹¹ PINTO, 2003.

¹² PINTO, 2011.

¹³ ASHBY *et al.*, 2005.

¹⁴ BARCA, 2004.

¹⁵ PINTO, 2011; PINTO, 2016.

- Como usam os alunos de 7.º e de 10.º 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 conceções 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 processo investigativo compreendeu duas fases preliminares (exploratória e piloto), de ensaios, em termos empíricos, tendo em vista uma possível redefinição conceptual e o afinamento dos instrumentos e procedimentos de investigação, antes da implementação do estudo principal¹⁶. Procedeu-se à seleção da amostra, à clarificação dos procedimentos a utilizar para a recolha de dados e respetiva análise, enquadrada por literatura específica.

A atividade educativa consistiu num percurso com pontos de paragem para observação de objetos e edifícios selecionados no centro histórico de Guimarães, com base num instrumento elaborado para o efeito. Esse guião-questionário continha a proposta de um conjunto de tarefas escritas a realizar em cada um dos pontos de paragem e em contacto direto com objetos, edifícios ou locais históricos. As questões/tarefas propostas apresentavam grau de dificuldade crescente, sendo o terceiro item de maior exigência cognitiva, pois a pesquisa histórica procede de questões específicas, identificando o que se sabe, o que se pode supor e o que se quer saber¹⁷. A seleção das fontes patrimoniais a observar e interpretar atendeu a uma lógica de análise de património diversificado, relacionado com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade (até ao presente) em várias dimensões da vida em sociedade, nomeadamente pela sua ligação a grupos profissionais, a personalidades, a eventos ou situações de âmbito político-militar e religioso, ou social e económico (como os tanques de curtumes na «Zona de Couros»). Pretendia-se, ainda, ter em consideração a significância¹⁸ dessas fontes patrimoniais não só no âmbito da história local, mas também como microcosmos indiciador de aspetos da história nacional e, até,

¹⁶ No estudo principal utilizou-se uma amostra participante constituída por 87 alunos, sendo 40 do 7.º ano e 47 do 10.º ano de escolaridade, e os professores de História/História da Cultura e das Artes dos sete grupos de alunos, que se inseriam em turmas heterogéneas no que diz respeito à área de residência (concelho). Os instrumentos de recolha de dados consistiram, no caso dos alunos, num questionário e num guião de entrevistas de seguimento para clarificação de respostas de alguns alunos (33 alunos, sendo 14 de 7.º ano e 19 alunos de 10.º ano de escolaridade) e, no caso dos professores (três de 7.º ano e quatro de 10.º ano, sendo um deles comum aos dois anos de escolaridade), num breve questionário aplicado previamente e posteriormente à atividade realizada com os alunos. Os dados foram sistematicamente recolhidos e analisados indutivamente, numa reflexão sustentada nas respostas dos alunos e dos professores aos respetivos instrumentos de pesquisa.

¹⁷ COLLINGWOOD, 2001.

¹⁸ CASTRO, 2006.

européia. A seleção de fontes diversificadas, a suscitar leituras sob vários ângulos, permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, quando já não se encontram no espaço original¹⁹.

Considerou-se que os dados recolhidos ao longo das várias fases do estudo poderiam contribuir para a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente à interpretação de fontes patrimoniais e de tipos de consciência acerca da relação dialógica entre passado e presente²⁰. Este estudo assumiu um método de análise indutiva dos dados, por comparação constante, das respostas escritas ao guião-questionário e entrevistas de seguimento individuais, no caso dos alunos, e das respostas escritas aos questionários prévio e posterior à atividade, no caso dos professores. Para tal, utilizou-se ao longo das várias fases do estudo o método da *Grounded Theory*²¹ ou *Teoria Fundamentada*, no sentido de obter modelos de perfis conceptuais de alunos e de professores inspirados em literatura específica na linha de investigação em Educação Histórica e em alguns estudos de Educação Patrimonial, e construir consequentes tarefas a aplicar em contexto de aprendizagem situada.

No sentido de responder às duas primeiras questões de investigação, procurou-se construir gradualmente um modelo conceptual que organizasse as ideias dos alunos participantes segundo níveis de progressão quanto ao modo como concebiam o uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e ao tipo de consciência que revelavam quanto à relação entre passado e presente, através da exploração de fontes patrimoniais. Dois construtos foram organizados em vários perfis conceptuais progressivamente sofisticados²²:

1. Uso da evidência:

- Alternativa;
- Inferência a partir de detalhes concretos;
- Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto;
- Problematização.

¹⁹ PINTO, 2011; PINTO, 2016.

²⁰ Paralelamente, e em articulação (respondendo à terceira questão de investigação), permitiria a construção de um modelo de padrões conceptuais de professores que sugerisse como entendem o uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, e até que ponto estão conscientes da importância do uso dessas fontes segundo critérios metodológicos mais rigorosos, com vista ao desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, assim como da sua relação identitária com o património. Neste texto, apenas se inclui a análise referente aos alunos participantes no estudo principal.

²¹ STRAUSS & CORBIN, 1998.

²² PINTO, 2011; PINTO, 2016.

2. Consciência histórica:

- Consciência a-histórica;
- Consciência de um passado fixo;
- Consciência de um passado simbólico;
- Consciência histórica emergente;
- Consciência histórica explícita.

No que concerne ao «uso da evidência», bastantes alunos do 7.º ano (53,3%), e também do 10.º ano (41,4%) entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação, indiciando a ideia de que a fonte permite conhecer o passado tal como aconteceu. Predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjeturas que os alunos levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais.

No entanto, diversos alunos (21,2% do 7.º ano e 28,5% do 10.º ano) pareceram já ter abandonado a noção de fonte como «relato», começando a olhar as fontes como um conjunto e não como fragmentos²³. Ao longo do percurso e à medida que avançavam nas tarefas, estes alunos mostraram ganhar progressivamente mais confiança em lidar com as fontes como evidência²⁴, interpretando-as em contexto a partir de um quadro analítico: descrição de mudanças, questionamento, formulação de conjeturas. Revelaram inferências pessoais, procedendo a uma contextualização da informação em termos sociais, culturais, políticos e económicos, relacionando-a com os seus conhecimentos prévios. As conjeturas levantadas por diversos alunos indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes, o que permite o reconhecimento da contextualização como ponto de partida para a consideração da evidência histórica.

Alguns alunos (3,5% do 7.º ano e 2% do 10.º ano) revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas. Estes alunos parecem compreender que se pode colocar questões a que as fontes não foram designadas responder e que vejam a História como inferencial, construindo o conhecimento do passado para lá do que estas fontes podem ter sido feitas para relatar²⁵. Alguns alunos pareceram reconhecer que as fontes disponíveis podem nunca lhes fornecer os «factos» que precisariam para chegar a conclusões firmes, admitindo que são incompletas.

Vários alunos do 10.º ano, e também do 7.º ano, fizeram suposições válidas a partir dos detalhes observados, por exemplo ao nível do vestuário, usando terminologia

²³ LEE, 2005.

²⁴ ASHBY, 2003; SIMÃO, 2007.

²⁵ LEE, 2008.

adequada e contextualizada. Como salienta Chapman²⁶, usar hipóteses para avaliar uma interpretação pode ajudar os alunos a progredirem na interpretação e discussão de argumentos históricos. Alguns alunos de ambos os anos de escolaridade questionaram a «verdade» transmitida, levantaram questões acerca da credibilidade ou do estatuto da informação proporcionada, nomeadamente em relação ao «loudel do rei D. João I» exposto no Museu de Alberto Sampaio, indiciando entender a construção do conhecimento histórico a partir da interpretação crítica das fontes, ou seja, em termos de evidência histórica. Pareceram compreender a interação entre o passado e as representações físicas da História, não se limitando ao uso das fontes como informação ou materialização do passado, mas reconhecendo que elas devem ser interpretadas em contexto, tendo consciência da sua historicidade.

Relativamente ao tipo de pensamento que os alunos desenvolvem em situação de exploração direta de fontes patrimoniais, nomeadamente quanto ao sentido dado à relação passado-presente («consciência histórica») a partir da leitura das fontes patrimoniais, num grande número de respostas (58,9% no 7.º ano e 52,6% no 10.º ano) os alunos avaliaram as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entenderam o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, conceberam o passado à imagem do presente para simples conhecimento. Diversas respostas mostraram, a par do vínculo à informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, de «presentismo» quer em termos de significância social quer no que respeita à significância pessoal, expressando ideias de progresso linear de senso comum. Os alunos pareceram referir-se a um passado que é adaptado às necessidades do presente ou assimilado a este²⁷. Outras respostas mostraram conceções do passado como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos ou ações perenes que as fontes patrimoniais materializam e testemunham.

No entanto, várias respostas (8,9% no 7.º ano e 17,6% no 10.º ano) indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local ou nacional menos ou mais acentuado. Alguns alunos centraram-se na valorização dos vestígios patrimoniais como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado «dourado» — assemelhando-se ao tipo de consciência «tradicional» de Rösen²⁸ ou de tipo «monumental» de Seixas e Clark²⁹ — que dá consistência à identidade local. Outras respostas parecem conceber uma continuidade do passado que pode ser garantida pela preservação do património, constituindo os antepassados, que se sacrificaram pelas gerações seguintes, um modelo para

²⁶ CHAPMAN, 2006.

²⁷ LEE, 2002.

²⁸ RÜSEN, 2004.

²⁹ SEIXAS & CLARK, 2004.

o presente. Este reconhecimento da obrigação moral de dar continuidade ao legado dos antepassados parece corresponder ao tipo de consciência «exemplar» de Rüsen³⁰ ou de tipo «antiquário» de Seixas e Clark³¹, nomeadamente em termos da significância pessoal atribuída às fontes patrimoniais, exprimindo uma relação emocional entre identidade e património local. Em termos de significância social, uma conceção do passado como repositório de exemplos que devem guiar o presente e informar as ações futuras, reconhecendo o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional, emergiu num número expressivo de respostas. Salientaram principalmente o passado cultural — a cultura forma um continuum entre o passado e o presente — pelo que um objeto ou sítio histórico deve ser preservado como elemento da cultura material e da herança cultural que compõem a identidade. No, entanto, os alunos também tenderam a valorizar fontes patrimoniais relacionadas com a identidade nacional porque consideraram o seu conteúdo historicamente significativo em termos políticos, artísticos ou religiosos, parecendo considerar que os vestígios que não memorializam os esforços humanos nessas áreas não são históricos.

Foram raros os alunos que revelaram um pensamento semelhante ao tipo de consciência «crítica» de Rüsen³² e de Seixas e Clark³³, desafiando um passado aceite. Apenas um grupo muito restrito (três alunos) referiu a destruição/realização de obras de modernização do local ou propôs formas de obviar algumas limitações existentes, nomeadamente pelo esclarecimento do público. Várias respostas de alunos do 10.º ano (16,4%), mas também do 7.º ano (11,4%), revelaram uma compreensão da relação passado-presente de forma linear relativamente ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora procedessem à sua contextualização, revelando uma orientação temporal emergente. Diversos alunos utilizaram um conceito de mudança como desenvolvimento — o que, segundo Lee³⁴, revela um nível de compreensão relativamente elevado — e expressaram ideias de mudança/permanência ou de causa/consequência ligadas a uma noção de progresso linear, embora algumas respostas já indiciem a perceção de diferentes ritmos de mudança. Menos frequentes (1,1% no 7.º ano e 4,6% no 10.º ano) foram as respostas em que o sentido relacional entre passado, presente e futuro revelou a utilização de noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre fenómenos em diferentes momentos do tempo³⁵.

³⁰ RÜSEN, 2004.

³¹ SEIXAS & CLARK, 2004.

³² RÜSEN, 2004.

³³ SEIXAS & CLARK, 2004.

³⁴ LEE, 2002.

³⁵ LEE, 2003.

Um grupo restrito de alunos revelou consciência histórica explícita no reconhecimento de diversidade na mudança relativamente a características socioeconômicas e ao uso ou função das fontes patrimoniais no passado e no presente. Considerou esse diálogo relacional com base no conhecimento histórico, aplicando, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História. Alguns alunos reconheceram diferentes ritmos de mudança, umas mais rápidas e visíveis (nomeadamente as transformações tecnológicas) e outras mais lentas e quase impercetíveis — mudanças na mentalidade e nos comportamentos e permanência de determinadas práticas na atualidade — localizando áreas de continuidade e semelhanças entre o passado e o presente, e até a coexistência, numa determinada época, de realidades distintas.

Saliente-se, finalmente, que os perfis conceptuais que surgiram neste estudo não são fixos, os alunos oscilaram nas suas respostas ao guião-questionário (e mesmo nas entrevistas), em função do tipo de tarefa. Pretendeu-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 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num contexto específico e com vestígios patrimoniais de diferentes épocas.

Em novas investigações, continua a ser de todo o interesse a exploração de outras fontes patrimoniais, similares ou de outras épocas, mais antigas ou mais recentes, e com jovens de outros grupos etários e anos de escolaridade, realizando estudos transversais. Podem propor-se outras tarefas, usando as mesmas questões, mas debruçando-se sobre fontes progressivamente mais complexas, desde um fragmento a fontes com diferentes pontos de vista, no caso de fontes escritas, ou com vestígios de várias épocas num mesmo local, no caso de fontes patrimoniais.

Embora a maioria das situações de ensino tenha 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 desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a leitura de vestígios arqueológicos, edifícios, objetos de museus ou narrativas de história oral ou de saber-fazer tradicional, sem perder de vista a sua inserção num processo e envolvendo os alunos na construção do seu conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA, Carmen; VILLALBA, Maria (1998) — *¡Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- ASHBY, Rosalyn (2003) — *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*. In BARCA, Isabel, org. — *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, p. 37-57.
- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter (1987) — *Children's concepts of empathy and understanding in history*. In PORTAL, Christopher, ed. — *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, p. 62-88.
- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2005) — *Putting principles into practice: teaching and planning*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., eds. — *How students learn: History in the classroom*. Washington, D. C.: The National Academies Press, p. 79-178.
- BARCA, Isabel (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília (2000) — *De pequenino se aprende a pensar: Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Associação de Professores de História. (Cadernos Pedagógico-Didácticos; 23).
- BARTON, Keith (2001) — *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In BARCA, Isabel, org. — *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, p. 55-68.
- CASTRO, Júlia (2006) — *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- CHAPMAN, Arthur (2006) — *Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13*. «Teaching History», n.º 123, p. 6-13.
- CHOAY, Françoise (2000) — *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- COLLINGWOOD, Robin (2001) — *A ideia de História*, 9.ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- COOPER, Hilary (1992) — *The teaching of History*. London: David Fulton.
- DICKINSON, Alaric; LEE, Peter (1984) — *Making sense of History*. In DICKINSON, Alaric; LEE, Peter; ROGERS, P., eds. — *Learning History*. London: Heinemann, p. 117-153.
- EGAN, Kieran (1994) — *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- LEE, Peter (2001) — *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In BARCA, Isabel, org. — *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, p. 13-27.
- (2002) — «Walking backwards into Tomorrow»: *historical consciousness and understanding History*. Disponível em <<http://www.cshc.ubc.ca>>. [Consulta realizada em 10/03/2011].
- (2003) — «Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé»: *compreensão da vida no passado*. In BARCA, Isabel, org. — *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, p. 19-36.
- (2005) — *Putting principles into practice: understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., eds. — *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, D. C.: The National Academies Press, p. 31-78.
- (2008) — *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica*. In BARCA, Isabel, org. — *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, p. 11-32.

- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn (2001) — *Empathy, perspective taking, and rational understanding*. In DAVIS, O. L.; YEAGER, Elizabeth; FOSTER, Stuart, eds. — *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, p. 21-50.
- LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn (1996) — *Progression in children's ideas about history*. In HUGHES, M., ed. — *Progression in learning (BERA Dialogue)*. Clevedon, Bristol (PA) and Adelaide: Multilingual Matters.
- PAIS, José M. (1999) — *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PINTO, Helena (2003) — *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo.
- (2011) — *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>>.
- (2016) — *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.
- RÜSEN, Jörn (2004) — *Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development*. In SEIXAS, Peter, ed. — *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p. 63-85.
- SEIXAS, Peter; CLARK, Penney (2004) — *Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia*. «American Journal of Education», vol. 110, n.º 2, p. 146-171.
- SHEMILT, Denis (1987) — *Adolescent ideas about evidence and methodology in history*. In PORTAL, Christopher, ed. — *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, p. 39-61.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes (2007) — *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (1998) — *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

