

UM PERCURSO NA CIDADE DE GUIMARÃES, PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE: CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Isabel Barca¹
Helena Pinto²

Resumo: o artigo apresenta um estudo realizado no âmbito de investigação em Educação Histórica e Patrimonial com o objetivo de aprofundar, numa abordagem essencialmente qualitativa, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a usos de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem em História, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património. A partir da análise indutiva dos dados de alunos e professores, construiu-se um conjunto de categorias conceptuais sobre a forma como alunos portugueses de 7º e 10º ano de escolas de Guimarães, no norte de Portugal, lidam com a evidência histórica em situação de visita a sítios históricos da sua cidade, classificada como património da humanidade, bem como sobre os modos de os seus professores entenderem o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História e suas finalidades. Discutem-se algumas possibilidades de novas formas de abordagem educativa relacionadas com a utilização do património como evidência histórica, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial.

Palavras-chave: Património; Identidade; Consciência Histórica; Evidência Histórica; Educação Histórica e Patrimonial.

Abstract: the article presents a study in Historical and Heritage Education with the aim of deepening, an essentially qualitative approach, the understanding of the meanings attributed by students and teachers to use sources of equity in teaching and learning in history, in conjunction with concepts related to historical consciousness, including the identity and heritage. From the inductive analysis of data from students and teachers, we constructed a set of conceptual categories on how Portuguese students of 7th and 10th grade schools in Guimaraes, northern Portugal, deal with the historical evidence in a position to visit the historical sites of your city, classified as world heritage sites, as well as the modes of their teachers understand the use of equity sources in teaching and learning of history and its purposes. We discuss some possibilities for new forms of educational approach regarding the use of heritage as historical evidence, contributing to the development of historical and heritage awareness.

Keywords: Heritage; Identity; Historical consciousness; Historical evidence; Historical and Heritage Education.

Introdução

A investigação em Educação Histórica considera fundamental promover o contacto direto dos jovens com fontes diversificadas, nomeadamente as patrimoniais, de molde a desenvolver as suas competências de inferência histórica.

¹ Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, Portugal.

² Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, Portugal.

Nesse âmbito, o estudo que aqui se apresenta incidiu na exploração do pensamento histórico de alunos, assim como concepções de ensino e aprendizagem de professores, numa perspectiva da Educação Histórica combinada com a Educação Patrimonial. Assim, o Patrimônio é pensado simultaneamente como fonte para a compreensão histórica e como conjunto de elementos portadores de memórias coletivas às quais estão ligados sentidos de pertença e de responsabilidade, num processo de reflexão crítica e construtiva sobre o futuro.

Este enquadramento implica uma fundamentação ancorada não só na epistemologia da História e na investigação já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de “segunda ordem” em torno da consciência histórica como os de mudança, empatia e significância – como também na discussão consistente sobre Patrimônio e práticas de Educação Patrimonial – particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual, definiu-se o problema inicial deste estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam um sítio histórico?*

Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do património cultural tem pautado as ações de inúmeras instituições a nível mundial, sejam elas públicas ou privadas, levando ao desenvolvimento de vários programas de atividades com ele relacionadas. Neste sentido, o meio local, nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais das comunidades, podem constituir fontes ricas para a reflexão e discussão em torno da relação entre Memória, Identidade e História.

No plano da Educação Patrimonial, diversas propostas de sensibilização à salvaguarda do património podem ser implementadas com grupos de diferentes níveis de escolaridade, aliando designadamente a promoção da consciência histórica e patrimonial. Com efeito, o património material ou intangível pode usar-se tanto como fonte histórica para se interpretar e compreender o passado, como gerar atividades de defesa do património, formas de valorização cultural, de preservação e de partilha de identidades.

Patrimônio, Identidade e Memória

Ao conceito de património atribuem-se, geralmente, valores de pertença desde o pessoal, local e nacional até ao universal. A palavra foi frequentemente

associada à ideia de “herança paterna” ou de “bens de família” e, mais recentemente, à concepção de “bem cultural”, adquirindo outros valores que a ligam a diversas dimensões da cultura e, particularmente, ao edificado, aquele que se impõe de uma forma imediata. A identidade (que atualmente assume um sentido mutiperspectivado) é, por isso, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo.

Quando falamos de identidade dos indivíduos e grupos referimo-nos às características que os tornam diferentes dos outros num quadro de referências concreto. Identidade/semelhança e diferença/alteridade implicam-se mutuamente: por exemplo, a noção de identidade pessoal, o ‘eu’, pressupõe a noção de ‘outro’. A identidade tem uma qualidade simultaneamente diferenciadora e relacional, pois o ‘eu’ pode relacionar-se com vários ‘outros’, o que permite também a noção de identidade coletiva: identificar o grupo ‘nós’ em relação com o grupo ‘eles’, sem ser necessariamente de forma excludente (LORENZ, 2004). Assim, a noção de identidade não pode ser abordada sem se atender à sua relação com conceitos de alteridade e de interculturalidade, no sentido em que se valoriza a capacidade de relação com o outro, permitindo compreender a dinâmica e a complexidade das interações sociais no respetivo contexto. As identidades são múltiplas (a começar pela genética) e a identidade histórica de indivíduos e grupos é aqui objeto de atenção pelo facto de se definir pelo seu desenvolvimento no tempo. Nesse sentido a identidade, aqui vista no sentido plural, é uma “identidade através da mudança no tempo” (LORENZ, 2004, p. 31). O reconhecimento do indivíduo como existindo em grupo implica também que a percepção e a significação do tempo possam ser específicas ou coletivas. A construção e partilha de significados sobre a existência do grupo (de onde viemos, o que somos, o que queremos, para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos, ou seja, um conjunto de ideias que tornam possível uma delimitação básica desse mesmo grupo no tempo.

A temporalidade é a característica que mais sobressai também da reflexão sobre o conceito de património: o património tem uma história, é expressão de uma comunidade, da sua cultura nas suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um fator identitário. E, num outro ângulo, se a essência dos objetos patrimoniais diz respeito ao passado, é nos tempos modernos que ela se

manifesta e legítima (YÁNEZ CASAL, 1999). Por isso, Choay afirma que, para interpretarmos as imagens que o “espelho do património” nos reenvia, devemos, antes de mais, “compreender como a grande superfície desse espelho foi constituída, pouco a pouco, pela soma e fusão de fragmentos, a princípio chamados antiguidades e, depois, monumentos históricos” (CHOAY, 2000, p. 24).

A valorização do património associado à identidade nacional tem sido talvez a mais forte expressão dessa relação entre património e identidade coletiva. Segundo Pomian, ao conservarmos o património cultural e nacional – um conjunto de objetos, naturais ou artificiais, extraídos totalmente ou em parte do circuito de atividades utilitárias, para serem preservados para um futuro indefinidamente distante – “exteriorizamos e tornamos visível o laço que nos une àqueles e que não se reduz a uma sucessão no tempo nem a uma simples filiação genética, mas que supõe uma pertença comum à nação e uma comum identificação com ela” (POMIAN, 1998, p.114). Assim, a ligação entre a problemática da identidade e a do património – à escala da identidade nacional e do património cultural – ressalta a tomada de consciência de que ambas se organizaram em torno da questão das relações desses lugares (local e nacional) com o tempo. Só mais recentemente se atende a relações multifacetadas e de maior amplitude, que abrangem o património em escala humana, global.

Com efeito, a apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais, permitindo, como reconhece Choay, esclarecer sobre o modo como as sociedades ocidentais assumiram a sua relação com a temporalidade e construíram as suas identidades. A própria legislação e a classificação de monumentos daí resultante definem uma ordem simbólica do passado e que implica seleção.

Temos assistido a um crescente interesse pela identificação, preservação e divulgação do património. Esse interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos centros históricos e iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens; mais recentemente incluiu o património intangível. Um exemplo dos efeitos da evolução do conceito de património (material) e do progressivo reconhecimento da sua historicidade é o das políticas de reabilitação e renovação

dos centros urbanos, que procuram ir além da noção de monumento histórico, revelando uma consciência de que a proteção do património deve conceber-se como um projeto urbano na sua totalidade. Nas últimas décadas, o património tornou-se assunto dominante na vida cultural e nas políticas públicas, convertendo-se, também, num elemento fulcral da indústria do ócio, estando a sua valorização integrada nos novos ritmos da economia. Procedeu-se ao inventário de *novos patrimónios* e estabeleceram-se *novos usos do património*. As Jornadas do Património, iniciadas em França, em 1983, difundiram-se pelo mundo, particularmente em função das iniciativas e convenções da UNESCO, assistindo-se hoje à universalização do património. Por outro lado, a par dessa ‘mundialização’, reforçou-se a proteção do património a nível nacional e local, revelando a necessidade de uma filiação, de encontrar traços distintivos, as identidades.

Muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, nomeadamente a obra de Lowenthal, insistem no facto de aquilo a que chamamos ‘património’ ser uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente. A capacidade de nos identificarmos com o passado dá sentido, propósito e valor à existência. Segundo Colardelle, três etapas marcam, geralmente, a emergência de um património. A primeira, espontânea, é aquela em que a sociedade produz aquilo que necessita; a segunda é quando há um tomar de consciência que se exerce a favor de uma mutação que ultrapassa o campo utilitário inicial do objeto produzido anteriormente; a terceira, enfim, é aquela em que o objeto conquista uma identidade patrimonial. É “na charneira da segunda e terceira etapas que a ideia patrimonial nasce” (COLARDELLE, 1998, p. 125), mas estes tempos têm ritmos aleatórios. Assim, o património é o resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais. As sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético... – que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, as representações estereotipadas das diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o património e exprimem ideias nostálgicas ou

identidades exclusivistas das sociedades. É, por isso, essencial a reflexão acerca das formas como o património se relaciona com a memória e a História, nomeadamente nas sociedades ocidentais, pois disso depende, em grande parte, uma perspectiva mais fechada, excludente e ‘monumentalista’ ou, então, mais aberta, inclusiva e historizada dessa relação.

Alguns autores valorizam a noção de património como significado de memória coletiva, apresentando-o como legado do passado para o presente e o futuro (NORA, 1997; YÁNEZ CASAL, 1999). Requer preservação contra a decadência, de modo a assegurar uma conservação a longo prazo e intervenção quando está sob risco. Para estes autores, através da memória ‘vivificada’ no património, far-se-ia a ligação entre o passado e o presente, baseando-se numa concepção de tempo relativamente linear. Já Hartog, em vez da procura de identidade na continuidade entre ‘nós’ e os ‘nossos antepassados’ realça a procura de *alteridade* e de *descontinuidade* entre o presente e o passado, segundo ele característico do ‘regime de historicidade’ do presente.

Todavia, o património nem pode ser olhado apenas como reserva ou recordação do passado, nem deve ser rejeitado como algo que já não faz parte do nosso presente. Outros autores revelam uma reflexão sobre a distinção entre memória e História, apresentando a memória sob várias linguagens e considerando que, se reinterpretada por uma ação retrospectiva, serve como modelo do conhecimento histórico (RICOEUR, 2000). Para Catroga, a memória desempenha a sua função social através de “liturgias próprias, centradas em suscitações que só os traços-vestígios do que já não existe são capazes de provocar” (CATROGA, 2009, p. 21). Todo o monumento é *traço* do passado, consciente ou involuntariamente deixado (um princípio de evidência histórica que Collingwood já discutira na 1ª metade do século XX). Nessa perspectiva historiográfica, o património constitui-se como vestígios do passado vistos na sua relação com a temporalidade: enquanto para a atitude memorial o património evoca um conjunto de recordações materializadas e inscritas num território, suscetíveis de evocar as recordações interiorizadas pelos indivíduos, e que ajudam o presente a voltar ao passado num ato de rememoração; para uma atitude historiográfica o património representa “um conjunto de documentos e monumentos, de vestígios do passado por intermédio dos quais podemos torná-lo objeto de conhecimento” (POMIAN, 1998, p. 115). Uma

conclusão parece ser aqui já evidente: só se poderá compreender o património e os problemas colocados se se tiver em conta toda essa sua temporalidade intrínseca, que funciona como evidência para as questões que os historiadores queiram colocar, sem contudo negar as relações subjetivas estabelecidas entre passado e presente.

Collingwood e Halbwachs realçaram a dicotomia entre memória (situada em termos da experiência vivida) e História (fundada na crítica, num problema, em conceitos), pois a primeira baseia-se na lembrança, que é em larga medida uma reconstrução do passado matizada por outras lembranças, reconstruções feitas no presente e em épocas anteriores. Essa oposição exclui a possibilidade de memória coletiva e História se confundirem, pois a História sublinha as diversas características de um grupo com mudanças e continuidades ao longo do tempo, enquanto a memória coletiva centra-se na continuidade de um grupo, é um fio fixo que liga passado e presente. Focalizando a reflexão na estrutura espacial dinâmica das cidades, Halbwachs duvida que os seus antigos habitantes, se reaparecessem, reconhecessem os antigos quarteirões. Apesar de tudo, considera ser possível “recuperar o passado” (HALBWACHS, 1990, p. 136) porque ele se conserva no meio material que nos cerca; é a partir desse espaço que o pensamento o pode reconstruir no presente.

Os debates recentes acerca das relações entre História e memória têm chamado a atenção para o que parece ser uma “obsessão pelo passado” em sentido fixo, na esfera pública (LOWENTHAL, 1999), procurando-se simultaneamente a conservação do presente e a preservação do passado. Lorenz (2010) considera que o “boom de memória” e de património verificado desde a década de 1980 tem alterado os parâmetros da História académica e salienta que as diversas e controversas formas pelas quais o passado tem sido representado por grupos específicos, nomeadamente em relação a edifícios históricos e museus, tornou-se foco de atenção pública. Com efeito, diversos países têm criado os seus próprios projetos de ‘lugares de memória’, nomeadamente na Europa de Leste, e em muitos deles a memória tornou-se a ligação a um passado glorioso que precisa ser recuperado num futuro próximo. No entanto, a par dessa tendência de memória fixa proliferaram também as reflexões e movimentos que atendem aos sentidos múltiplos de temporalidade que os vestígios podem proporcionar.

É nesta perspectiva de atenção à temporalidade histórica que se considera aqui a memória – seja sob a forma de narrativa histórica ou de objetos comemorativos, ou de outros vestígios materiais e imateriais – enquanto ‘mediadores’ entre o passado e o presente, isto é, como fontes para a compreensão do passado numa relação dinâmica com o presente (e futuro), e não como passado cristalizado.

Patrimônio e consciência histórica

Tal como a consciência patrimonial, a consciência histórica é uma construção simbólica e, do mesmo modo, comporta um processo de apropriação simbólica do real. Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é estimulada e influenciada pelas experiências do presente, ou seja, sua função de atribuir significados está relacionada com o contexto onde é produzida. De acordo com a reflexão teórica sobre consciência histórica, o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas quotidianas (*lebenpraxis*): a experiência do tempo e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro provocam a necessidade de orientação no tempo relativamente à interpretação do passado. A consciência histórica tem, assim, a função de aprofundar a orientação temporal do sujeito, que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. A História, com os seus conceitos, normas metodológicas e interpretações do passado pode, segundo Rüsen (2007), contribuir para uma postura crítica em relação aos interesses da vida prática, dado que transcende as particularidades da orientação de senso comum (embora esta também crie o interesse pelo passado). É de realçar que se a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada pelo conhecimento da História, ela distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de identidade coletiva, que muitas vezes adquire apenas contornos de identidade nacional, ou de identidade local, ou até de simples sentido de pertença a um determinado grupo específico (cultural, económico, religioso, ou outro). Nesta diferença reside parte da distinção entre consciência histórica e memória coletiva, sendo esta última de carácter mais emocional.

As necessidades de orientação temporal na vida e de identidade histórica constituem duas funções essenciais da consciência histórica (RÜSEN, 2001). Rüsen concebeu quatro formas diferentes de consciência histórica com base em quatro princípios de orientação temporal da vida: (a) afirmação de orientações estabelecidas; (b) regularidade de padrões culturais e de vida; (c) negação; e (d) transformação de padrões de orientação. Todos eles surgem pela ação da memória histórica e estruturam os procedimentos para se dar sentido histórico ao passado. A tipologia de consciência histórica proposta por Rüsen (2004) é constituída por consciência de tipo tradicional, consciência de tipo exemplar, consciência de tipo crítico e consciência de tipo ontogenético. A consciência de tipo tradicional é a fonte da consciência histórica e a condição dos restantes tipos, embora não se possa assumir uma sequência estrutural no desenvolvimento da consciência histórica. Há um crescimento em complexidade em termos de experiência e de conhecimento do passado, de padrões de significância histórica, e ainda de identidade histórica (do não questionamento da tradição à multiperspectiva do tipo ontogenético). Na vida prática, os modos de consciência histórica tradicional e exemplar são muito mais frequentes que os restantes, e a prática do ensino de História nas escolas revela que as formas tradicionais são mais fáceis de ensinar e as exemplares dominam a maior parte dos currículos escolares, enquanto as aptidões críticas, e ainda mais as ontogenéticas, exigem maior esforço por parte de professores e alunos.

A aprendizagem é, segundo Rüsen (2004), uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado, sendo vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, “de mudança das formas estruturais através das quais utilizamos e lidamos com a experiência e o conhecimento da realidade passada, progredindo de formas tradicionais de pensamento para as ontogenéticas” (RÜSEN, 2004, p. 81). Desta forma, a consciência histórica torna-se uma das categorias chave da ‘didática’ da História (RÜSEN, 2001). Nesse âmbito, a teoria de Rüsen, nomeadamente a sua tipologia vista em termos de significação temporal, contribuiu para informar a presente investigação, que decorreu num contexto específico: atividades de educação histórica e patrimonial, com alunos e professores, durante um percurso de estudo num sítio histórico (Guimarães), no norte de Portugal.

No centro histórico de Guimarães, além do Castelo e de outros monumentos, há um vasto e diversificado património que ultrapassa a dimensão histórico-arquitetónica, cuja preservação e enquadramento no tecido urbano e social é importante assegurar. A classificação como Património Cultural da Humanidade, em 2001, associou-lhe uma dimensão universalizante. Contudo, pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos pode descurar modos de vida e expressões culturais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, tem potencialidades para contribuir para a compreensão do passado humano, percecionado na relação dos seus vestígios com o presente vivido.

Se o património resulta de uma seleção de bens e valores culturais que se tornaram propriedade simbólica e real de determinados grupos, favorecendo processos de identidade individual e social a várias escalas, parece ser desejável intervir na compreensão e valorização desse património no seio da História, quer ao nível da produção historiográfica quer ao nível das aprendizagens dos jovens, numa perspectiva dinâmica promotora de uma orientação temporal mais consciente, fundamentada e pautada pela apreciação de valores de humanismo e diversidade.

Uso de fontes patrimoniais em Educação Histórica

Sendo o passado inacessível à observação direta, os historiadores fazem um exercício de interpretação em contexto para, a partir das fontes, estabelecerem inferências acerca das ações das pessoas e situações do passado que investigam (COLLINGWOOD, 2001). À luz desses pressupostos epistemológicos, o património constitui-se como um potencial conjunto de fontes para a construção do pensamento histórico. Porém, como notou Ashby, após três décadas de “trabalho crítico com fontes” a nível escolar no Reino Unido, as pesquisas sugeriam que muitos alunos continuavam a mostrar uma “forte propensão para tratar a informação tal como ela é dada” (ASHBY, 2006, p. 153), embora manifestassem reconhecer que o conhecimento do passado assenta nos vestígios materiais que permaneceram. O estudo de Cooper revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvem experiências com significado para os alunos (como as visitas a sítios e museus), um questionamento desafiante de fontes de modo a permitir-lhes, por exemplo, diferenciarem entre o que é possível e impossível ‘saber’ ou ‘supor’ a partir das

fontes – e com recurso a vocabulário selecionado e apropriado, numa atmosfera de expressão livre na qual possam sentir-se confiantes para dialogar –, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Também nesse sentido, num estudo com alunos no museu Nakou confirmou que os objetos dos museus levam os alunos a tentarem descodificar o seu significado, o que apela à sua imaginação histórica, permitindo ainda reconhecer que o passado não pode ser conhecido diretamente. As atividades dos alunos em museu criam condições para o avanço da sua compreensão da evidência em História se estudarem o passado a partir da interpretação dos objetos, guiada por questões apropriadas. Em convergência, Chapman salienta que os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos. Sugere a realização de tarefas relacionadas a descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos ‘factos’, a identificar as conjeturas realizadas e a discuti-las em grupo.

Estabelecendo também uma relação entre o museu e o ensino de História, Ramos, no Brasil, lembra que, no quotidiano, usamos uma infinidade de objetos em que raramente pensamos enquanto fonte para a História, o que limita também a reflexão sobre os objetos dos museus. Nesse mesmo sentido, Schmidt/Garcia e Cainelli defendem a realização de atividades vinculadas à historicidade dos objetos na própria sala de aula, tendo desenvolvido estudos em que os alunos recolheram objetos de uso familiar e, sobre eles, realizaram as suas inferências históricas. Ao abrir espaço para uma percepção mais ampla dos usos de fontes materiais na aula de História, tais trabalhos fornecem pistas relevantes para um ensino inovador. Além disso, Ramos salienta também que os objetos expostos no museu ou na cidade podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem da História não deve ser realizada somente na sala de aula, pois a “pedagogia do objeto” (RAMOS, 2004, p. 48) pode usar-se em muitos outros territórios.

Em Portugal, as orientações curriculares conferem um importante lugar à utilização de fontes sendo, contudo, talvez escassa a utilização de fontes patrimoniais com recurso à sua observação direta e interpretação em contexto natural. E, em sala de aula, parece continuar a predominar o uso de fontes escritas e, por vezes, iconográficas, porventura em atividades que não vão além de uma

interpretação superficial (fontes usadas como informação não questionada). Apesar disso, um estudo realizado no âmbito do projeto europeu *Youth and History* (ANGVIK; BORRIES, 1997), em que se investigaram os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico pelos jovens, ou seja, a sua “consciência histórica”, revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes para a aprendizagem da História. Procurando dar resposta a esse interesse juvenil pelas fontes patrimoniais, há já um conjunto de trabalhos académicos (teses, dissertações, projetos) no âmbito da educação histórica que fornecem pistas inovadoras para o uso de fontes patrimoniais quer em percursos educativos (BARCA; PINTO, 2006; PINTO, 2011; PINTO, 2012; PINTO, 2013; PINTO; BARCA, 2012; RODRIGUES; CARVALHO; BARCA, 2009) ou em visitas virtuais (OLIVEIRA, 2011), quer através da interpretação de objetos arqueológicos em sala de aula (RIBEIRO, 2002; FERNANDES, 2009).

Os resultados dessas pesquisas em vários países têm contribuído para o alargamento do campo de ação da Educação Histórica, dado que os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem não estão restritos à relação professor - alunos na sala de aula, mas envolvem o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas instituições que frequentam e pelos meios de comunicação a que acedem. Como salientam Ashby, Lee e Shemilt, os alunos chegam à sala de aula com ideias prévias, mas a relação entre essas ideias prévias a analisar e os conhecimentos de conceitos-chave a ensinar é essencial para assegurar que se verifica a progressão do pensamento histórico dos alunos.

Simultaneamente, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão dos passados locais de um modo mais sustentado, ‘científico’ e que ultrapasse um sentido estreito de pertença a um lugar para criar uma mentalidade mais inclusiva, que abranja a compreensão de que o património deve ser fruído por todos, numa atitude de partilha dos produtos que a humanidade foi construindo (para o bem e para o mal). Esse estudo pretendeu dar um contributo para tais reflexões e práticas educativas.

Método do estudo

O estudo enquadra-se na pesquisa no campo da Educação Histórica que tem vindo a ser desenvolvida em torno da consciência histórica dos jovens, em vários países. Mais especificamente, situa-se no âmbito do Projeto “Consciência Histórica: Teoria e Práticas”, em Portugal, e teve como principal enfoque a reflexão e investigação empírica sobre possíveis articulações entre usos da evidência e formação da consciência histórica no que respeita a alunos e professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significados acerca do passado.

A reflexão sobre o problema inicial desse 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 consciência histórica desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores de História em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O estudo assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa e com análise indutiva de dados, na linha de um dos modelos metodológicos privilegiados nos estudos em educação histórica e que se tem revelado fecundo pelas possibilidades de: a) compreensão em profundidade das concepções dos sujeitos investigados; b) ligação das categorias conceptuais com a natureza da História; c) apresentação de tarefas cognitivas e modelos de análise que podem sugerir pistas úteis para as práticas de ensino de História. Após recolhas de dados preliminares, de carácter exploratório e piloto, implementou-se a fase principal do estudo em que participaram 87 alunos (40 alunos no 7º ano e 47 alunos no 10º ano) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal. Participaram também os professores dos alunos participantes que colaboraram voluntariamente no estudo com as suas turmas. Planeou-se um passeio por um percurso na cidade-património

mundial (Guimarães), com vários pontos de paragem para observação direta e interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a dinâmica da sua historicidade (Figuras 1 e 2).



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



Figura 2 – Grupo de alunos de 10º ano realizando a atividade no 3º ponto de paragem do percurso.

Um ‘guião-questionário’ para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar nos pontos de paragem – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior) constituíram o material para análise conceptual, além de entrevistas posteriores a 33 alunos, de forma a clarificar o seu pensamento expresso nas respostas escritas. Procurou-se selecionar um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local, nacional e internacional, permitindo por um lado o seu enquadramento curricular e, por outro, delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo para entender o património numa perspectiva mais global, para lá do significado local e ‘passadista’. Isso permitiria aos alunos terem uma ideia dinâmica e de conjunto, e não apenas sobre edifícios e objetos isolados ou descontextualizados, sobretudo quando já não se encontram no espaço original, como acontece com objetos observados no museu (que constitui uma paragem do percurso). Daí ter-se integrado, também, na introdução do “guião-questionário”, duas figuras representando plantas – uma da antiga ‘vila de Guimarães’ e outra da cidade atual – onde é assinalada a área a percorrer, que os alunos observam antes e durante o percurso (Figura 3).

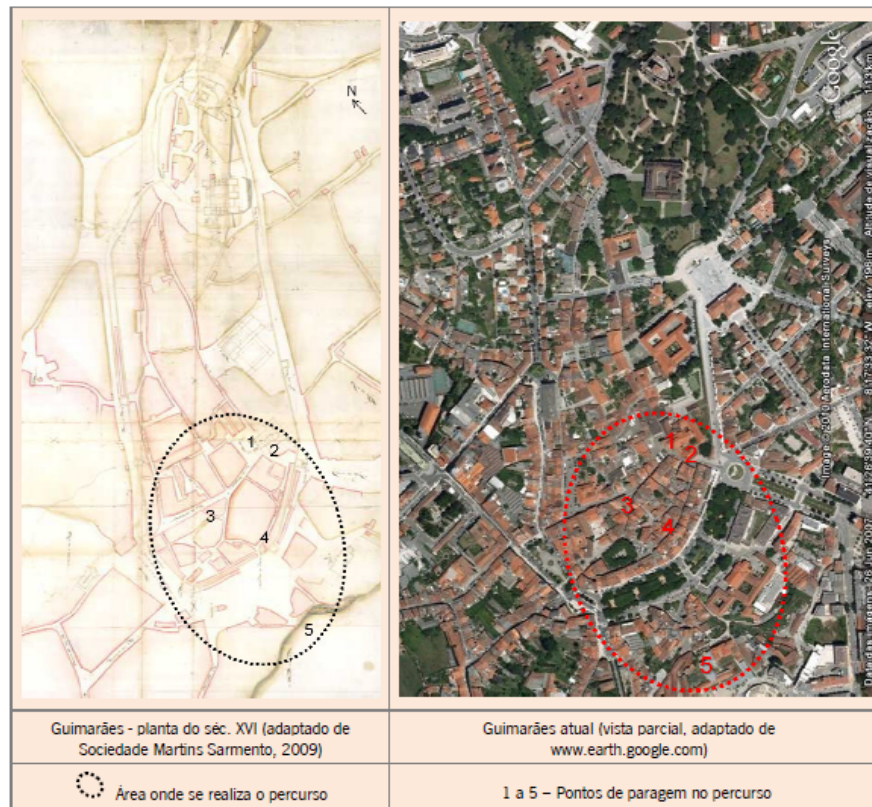


Figura 3 – Plantas de Guimarães no passado e no presente.

O guião-questionário aplicado aos alunos integrou questões orientadoras, específicas e graduais, que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade, podendo ser agrupadas em categorias relacionadas com os materiais utilizados, funções, símbolos de poder e referência a mudanças ao longo do tempo, favorecendo eventualmente a construção cognitiva de relações temporais entre contextos históricos.

Análise de dados

Pela análise das respostas livres às questões colocadas por escrito, procurou-se gerar um conjunto de categorias que possibilitassem a compreensão de sentidos atribuídos por alunos e por professores a fontes patrimoniais em situação de aprendizagem num local histórico. As categorias decorrentes da análise das respostas dos alunos ao guião-questionário foram organizadas em torno de dois construtos epistemológicos que importava esclarecer quanto à apropriação tácita que os sujeitos deles faziam:

1. **Uso da evidência** – concepções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da leitura das fontes patrimoniais. Essas ideias são indiciadas quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjeturas.
2. **Consciência histórica** – concepções de alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente. Tipos de compreensão que os alunos revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, em termos de significância social – compreensão das ações humanas no passado – e de significância pessoal, nomeadamente de ideias acerca da relação passado-presente (e expectativas de futuro) quanto a características sociais, económicas e culturais.

Relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação (inferência simples, a partir de detalhes concretos). Nas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjeturas remeteram sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Em menor número foram as respostas que 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.

Como exemplos, apresentam-se aqui respostas de alunos a questões diversas do guião e que indiciam diferentes categorias em torno do construto “consciência histórica” – desde níveis menos elaborados a outros mais elaborados. Por respeito ao anonimato, os nomes dos alunos são fictícios.

Sentido a-histórico – A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos:

[A visita foi] *Interessante, bonita. Andamos muito* (Plínio, 7º ano, 13 anos).

Consciência de um passado fixo – As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. Para um grupo numeroso de alunos, o passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento:

[No passado] Eram vidas interessantes, mas eram antigas (Fábio, 7º ano, 12 anos).

[A lápide na igreja era] Para ficar registado alguns momentos ou acontecimentos importantes (Bianca, 7º ano, 13 anos).

Consciência de um passado simbólico – A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos-chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Diversas respostas 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, mas revelando um sentido apenas de identidade local:

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimeiraneses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimeiraneses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal (Joaquim, 10º ano, 16 anos).

Dentro do mesmo sentido simbólico, um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido centrado apenas na identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

[Interessa pensar nos objetos do passado] Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação (Anabela, 10º ano, 17 anos).

Consciência histórica emergente – A relação passado-presente é compreendida ainda de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas, mas procede-se já à sua contextualização revelando uma orientação temporal emergente:

Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10º ano, 17 anos)

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

Consciência histórica explícita – Um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo; interpretação das fontes patrimoniais tomou em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação, essencial à compreensão histórica:

A importância era terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado (Isaura, 7º ano, 12 anos).

Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da história que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e “simples” objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda (Luísa, 10º ano, 15 anos).

Assim, quanto ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento (consciência de um passado fixo). Mas também diversas respostas mostraram que a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia, centrada embora em sentidos de identidade local e/ou nacional (consciência de um passado simbólico). A níveis talvez mais elaborados, pelo sentido mais humanista que se adivinha, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado e presente mais inclusivo (consciência histórica emergente), ou revelaram uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada

como fundamental para a compreensão do passado humano, aplicando até, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História (consciência histórica explícita).

Um breve tratamento quantitativo dos dados revelou algumas diferenças estatísticas significativas nos níveis de ideias entre os alunos do 7º e do 10º ano, sobretudo em termos de “Consciência histórica”, e entre alunos de idades diferentes, sendo os alunos de 15 e 16 anos, do 10º ano de escolaridade, os que revelaram níveis conceptuais mais sofisticados, mais notório em termos de significância pessoal. No entanto, os níveis conceptuais não são invariantes mesmo em cada aluno. Nenhum dos níveis é mutuamente exclusivo, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos, sendo permeável e sujeito a oscilações.

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores – agentes mediadores entre as fontes e a sua interpretação histórica pelos alunos – tomam consciência da importância do uso das fontes patrimoniais como evidência, de acordo com critérios metodológicos da História. Quanto às concepções de professores, também emergiu um conjunto de padrões de ideias em torno de dois construtos:

- 1. *Uso de fontes patrimoniais na aula*** – 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.
- 2. *Finalidades de ensino e divulgação do património*** – concepções de professores relativas ao modo como perspectivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos; tipos de consciência que revelam em relação a esse processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e às ligações que estes podem estabelecer entre identidade e património em termos de orientação temporal.

Relativamente ao uso de fontes patrimoniais na aula de História, constatou-se uma predominância da proposta de “cruzamento de fontes em contexto”, embora

também surgissem outros padrões de ideias, como “uso tácito de fontes”, “interpretação partindo do contexto para a fonte” ou “das fontes para o contexto”. Em relação às finalidades do ensino e divulgação do património, na dimensão da *Aprendizagem* dos alunos, predominaram as ideias de “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento” e, em menor grau, a ideia de “motivação”. Na dimensão da formação da *Consciência Histórica* destacou-se a finalidade de “conhecimento em contexto” e, menos, a de “relação de tempos em mudança. Na dimensão *Consciência Patrimonial*, sobressaiu a ideia de “sentido de identidade local”.

Exemplificam-se aqui os padrões conceptuais correspondentes a esta última dimensão, a de *Consciência Patrimonial*, integrada no construto “Finalidades do ensino e divulgação do património”. Os professores revelaram tipos de consciência diversos relativamente às formas como os seus alunos poderão orientar a sua vida prática, baseando-se na relação entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretarem fontes patrimoniais.

Ideia difusa – como finalidade, um professor salientou o respeito pelo património, pelas ‘marcas do passado’, através de objetos específicos que podem ‘evocar’ o passado e devem ser preservados para uso no presente, o que parece implicar o comprometimento com uma determinada identidade coletiva que relaciona o indivíduo com os seus ancestrais:

Além do conhecimento histórico, o respeito pelas fontes históricas e pelo país, região, cidade que alberga essas fontes (Helga, prof. do 7º ano, questionário prévio).

Sentido de identidade local – alguns professores realçaram o facto de as atividades de observação direta de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da comunidade, como depositário de casos ‘exemplares’ relevantes para a resolução dos problemas do presente:

Essencialmente viram um espaço que parecia que conheciam, com um outro olhar, observaram coisas pela primeira vez. Aprenderam a ver/observar com outra atenção, o que lhes provocou maior curiosidade e interesse para a

História Local e o seu Patrimônio, o qual muitas vezes lhes era indiferente (Heloísa, prof. do 7º ano, questionário posterior).

Sentido de identidades múltiplas – um número menos expressivo de respostas pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local, tendo como finalidade a formação de um quadro conceptual mais complexo, interidentitário:

Construção de uma memória coletiva (histórica) comum de âmbito local (suscetível de ser alargada a um contexto nacional e europeu); sobre a complexidade da construção da “verdade histórica”; a pertinência de saber “olhar” criticamente para os vestígios materiais; integrar e relacionar conhecimentos adquiridos (Hugo, prof. do 10º ano, questionário posterior).

Assim, diversas respostas dos professores realçaram o facto de as atividades de exploração de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da comunidade, enquanto um menor número pareceu revelar a consciência de que é possível e desejável ensinar a partir da observação do local para a formação de uma consciência histórica mais abrangente e multifacetada.

Quer entre alunos quer entre professores registaram-se diferentes formas de conceber as identidades, desde uma identidade centrada no local e/ou nacional, por vezes fundada nas origens – com um componente emocional na relação com o passado, no que respeita à identidade assumida com o ‘nós’ –, até uma identidade mais inclusiva e europeia ou global. A primeira aparece ligada a uma abordagem estereotipada da ‘memória coletiva’ que ainda surge no ensino de História embora seja já pouco apropriada a um mundo caracterizado pela existência de identidades simultaneamente diversas e comuns e, por vezes até, controversas.

Breves considerações finais

Sob um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, na investigação em Educação Histórica e nas discussões sobre Património e práticas consistentes de Educação Patrimonial, realizou-se um estudo empírico sistemático, de natureza qualitativa, em torno das concepções de alunos e professores acerca de

fontes patrimoniais, em situação de contacto direto com as mesmas (um passeio por uma zona histórica urbana, classificada como património da humanidade). Buscou-se abrir possibilidades de novas formas de abordagem educativa relacionadas com a utilização do património material, enquanto evidência histórica e contributo para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial.

Com base nas tarefas realizadas pelos alunos durante o percurso e nas reflexões fornecidas pelos professores antes e após o percurso, dentro de preocupações de consistência, validade e rigor analítico, gerou-se um modelo de perfis conceptuais de alunos sobre uso da evidência patrimonial e manifestações de consciência histórica e patrimonial, bem como um modelo de ideias de professores sobre uso de fontes patrimoniais na aula de História e suas finalidades.

O modelo de progressão conceptual, ao permitir conhecer os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode ajudar os professores na reflexão sobre formas de implementação de abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem da História e, particularmente, do património. Através da história local, quando existe uma reflexão e intencionalidade epistemológica, é possível introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico próximo da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos.

Realça-se que não se pretende fazer generalizações com base nos resultados dessa investigação, que sendo de natureza qualitativa está focada em interpretar as ideias manifestadas especificamente pelos sujeitos participantes e à luz de um dado quadro epistemológico. Essas ideias aparecem indiciadas nesse estudo e por isso poderão encontrar-se noutros grupos de alunos e de professores, mas não se ambiciona que elas sejam representativas dos alunos de História de 7º e de 10º ano de escolaridade ou dos professores de História em Portugal. Com essa exploração em ambiente de percurso educativo pretendeu-se contribuir para uma reflexão sustentada acerca do uso da evidência histórica a partir de fontes patrimoniais por parte de alunos e professores e dos desafios que coloca ao ensino

e aprendizagem de História. 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 esse 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, por parte dos alunos, da evidência histórica e da formação da consciência histórica numa perspectiva humanista e intercultural.

BIBLIOGRAFIA

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

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência. *Educar em Revista*, Dossiê Especial “Educação Histórica”, p. 151-170, 2006.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Putting principles into practice: teaching and planning. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. (eds.). *How students learn: History in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, 2005. p. 79-178.

BARCA, Isabel; PINTO, Helena. How Children Make Sense of Historic Streets: Walking Through Downtown Guimarães. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 6(1), 2006. Disponível em: <<http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, Dossiê Especial “Educação Histórica”, p. 57-72, 2006.

CATROGA, Fernando. *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história*. Coimbra: Almedina, 2009.

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

CHOAY, F. *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70, 2000.

COLLINGWOOD, R. *A ideia de História*. 9. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

COLARDELLE, M. Les acteurs de la constitution du patrimoine: travailleurs, amateurs, professionnels. In: LE GOFF, J. (coord.). *Patrimoine et Passions Identitaires*. Actes des Entretiens du Patrimoine. Paris: Fayard, 1998. p. 123-135.

COOPER, Hilary. 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, 2004. p. 55-74.

FERNANDES, Carmen. *Explicação histórica com base nos artefactos: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <www.repositorium.sdum.uminho.pt>.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HARTOG, F. Time and Heritage, *Museum International*, 227, p. 7-18, 2005.

LORENZ, Chris. Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In: SEIXAS, P. (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 25-48.

_____. Unstuck in time: the sudden presence of the past. In: K. TILMANS, F. van Vree; WINTER, J. (eds.). *Performing the past: memory, history and identity in Modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010. p. 67-105.

LOWENTHAL, David. *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

NAKOU, Irene. Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In: BARCA, I. (org.). *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, U. Minho, 2003. p. 59-82.

NORA, Pierre. Mémoire et Histoire. In: NORA, P. (dir.). *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France*. Paris: Gallimard, 1997. p. 23-43.

OLIVEIRA, Carla. *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <www.repositorium.sdum.uminho.pt>.

PINTO, Helena. *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais) – Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Challenging students' ideas on historical evidence by using heritage remains in field activities. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 12(1), p. 121-136, 2013. Disponível em: <http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_7132.html>. Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, 18(1), p. 187-218, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120>>. Acesso em: 25 set. 2012.

PINTO, H.; BARCA, I. Interpretación de fuentes patrimoniales por alumnos portugueses: una aproximación desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales / Portuguese students' interpretation of heritage sources: a social sciences and history education approach. In: FONTAL, Olaya (org.). *I Congreso Internacional*

de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España / OEP, 2012. p. 370-377.

POMIAN, K. Conclusion de la journée du 6 janvier. In: LE GOFF, J. (coord.). *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine. Paris: Fayard, Éditions du Patrimoine, 1998. p. 109-117.*

RAMOS, F. R. *A danação do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.*

RIBEIRO, Flávio. *O pensamento arqueológico na aula de História. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, 2002.*

RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris: Éditions du Seuil, 2000.*

RODRIGUES, Aline; CARVALHO, A. A.; BARCA, I. Os podcasts na construção do conhecimento da História Local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade. In: CARVALHO, A. A. (org.). *Encontro sobre podcasts. CIEd, Universidade do Minho, 2009.*

RÜSEN, Jörn. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.*

_____. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In: SEIXAS, P. (ed.). *Theorizing Historical Consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 63-85.*

_____. What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. *Centre for the study of Historical Consciousness, University of British Columbia Vancouver, 2001. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 10 mar. 2011.*

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. (orgs.). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica, v. I. Curitiba: UFPR, 2007. p. 52-57.*

YÁNEZ CASAL, A. Patrimônio e modernidade. *Actas do IV Encontro Nacional - Museologia e Autarquias. Tondela: Câmara Municipal de Tondela, 1999. p. 57-61.*

Artigo recebido em 02 de junho de 2014. Aprovado em 12 de junho de 2014.