

# EVIDÊNCIAS PATRIMONIAIS PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães

---

Maria Helena Pinto  
Universidade do Minho  
Portugal

## Resumo

Neste estudo procurou-se indagar algumas das possibilidades de Educação Patrimonial, abordando-se a problemática do Património e Educação através da discussão teórica das suas inter-relações conceptuais e de uma experiência educativa numa situação específica – um percurso por um centro histórico com crianças e adolescentes. O método do estudo empírico foi predominantemente qualitativo, de natureza descritiva, e com características exploratórias dado que ainda é incipiente a investigação sistemática neste domínio, em Portugal. Estudou-se uma amostra de 20 participantes residentes na área de Guimarães – Património mundial - divididos em dois grupos de idade (8-11 anos e 12-14 anos). Os dados foram recolhidos durante o percurso e através de instrumentos elaborados para o efeito. A análise dos dados permitiu ensaiar um modelo de categorização – delineado por enunciados teóricos de Educação em Museus em cruzamento com estudos em Cognição Situada em História. Construíram-se indutivamente as seguintes categorias de análise: (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; e (3) reflexão criativa e personalizada, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores. Evidencia-se, como resultado deste estudo, que em Educação Patrimonial não basta apresentar propostas em termos prescritivos e impressionistas; torna-se necessário elaborar “programas” de acção com base na utilização e avaliação de materiais ajustados a públicos específicos.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Cognição Histórica; História local; Sítios Históricos; Património local.

## Abstract

The study intended to investigate some of the possibilities of Heritage Education by means of a theoretical approach to conceptual relationships of Heritage and Education and an educational experiment carried out in a specific context – a walk with children and adolescents through a Historic Centre. The method of the study assumed a descriptive, mainly qualitative approach with exploratory contours as such type of systematic research on Heritage Education is still emerging in Portugal. A sample of twenty participants living in Guimarães - a world heritage site - was split into two groups (one aged 8 to 11, another aged 12 to 14). Data were collected during the walking tour by use of instruments specifically designed for that purpose. Shared verbalisation was recorded by the researcher. Data analysis provided a model of categorization inspired in Museum and Education works and historical cognition. Three conceptual patterns were inductively generated: a) understanding of observed features in the light of personal experience; b) understanding of observed features in the light of personal experience and a restricted historical knowledge; c) creative and personal reflection, in a synthesis exercise. This study emphasizes that pursuing heritage education in an impressionist approach is not enough. Therefore there is the need to designing, employing and evaluating activities and materials addressed to specific publics.

**Keywords:** Heritage Education, Historical cognition, Local history, historic sites, local heritage.

## Introdução

Este estudo reporta-se ao trabalho de dissertação de Mestrado em Património e Turismo<sup>1</sup>, no qual se analisou a problemática do Património, numa abordagem acerca do papel dos Centros Históricos e dos contributos da Escola e do Museu para a Educação Patrimonial. O estudo empírico traduziu-se numa experiência educativa com a qual se pretendeu indagar algumas das possibilidades de Educação Patrimonial numa situação específica – o Centro Histórico de Guimarães – através de actividades educativas/lúdicas relacionadas com o Património, para crianças e adolescentes.

Partiu-se da constatação da crescente importância e universalidade do tema “Património”, que se associa a atitudes de revalorização do património histórico-cultural, enquanto instrumento fundamental para compreender, preservar e partilhar múltiplas identidades. Este tornou-se objecto de procura, inclusive turística, pelos valores inerentes de perenidade e beleza (Chitty & Baker, 1999). Porém, a apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e símbolos culturais. Isto é particularmente significativo no caso dos Centros Históricos, cuja reabilitação deve visar a permanência dos residentes, a par da requalificação ambiental e funcional, mas sem os transformar em museus ou objectos de culto (Choay, 2000). Do mesmo modo, considera-se hoje que é fundamental a recuperação dos topónimos que marcaram a vivência desses espaços, pois facilitam a sua “leitura” e evocam a sua identidade.

Em Portugal, a promoção de uma consciência pública da necessidade de protecção e valorização integrada do património é salientada no ponto 3, do artigo 7º, da Lei do Património Cultural (2001), que afirma: “a fruição pública dos bens culturais deve ser harmonizada com as exigências de funcionalidade, segurança, preservação e conservação destes.” No entanto, muitas atitudes face ao património histórico revelam, ainda hoje, pouca coerência com os princípios defendidos na legislação internacional e nacional. O Património continua a ser, muitas vezes, encarado como elemento decorativo ou como sinal de prestígio, numerosas depredações patrimoniais continuam a não ser sancionadas, nem se tem desenvolvido, com o merecido cuidado, uma consciência crítica fundamentada, em ligação com uma educação para a cidadania na sociedade aberta e global. Para que tal aconteça com mais consistência e num futuro próximo, é necessário formar a opinião dos cidadãos em níveis mais elaborados, particularmente junto dos mais novos.

Porém, despertar e cativar os jovens para as realidades regionais e locais da História e da cultura, nas vertentes científica ou metodológica, pode envolver uma multiplicidade de abordagens possíveis, sendo necessário ponderar as formas de divulgação junto dos educadores e procurar caminhos de exploração no âmbito da Educação Patrimonial.

Procurou-se analisar o papel do Museu na divulgação das materialidades patrimoniais para o entendimento público. Segundo as actuais perspectivas museológicas, um museu constitui um repositório de materiais de valor patrimonial a conservar, um espaço de investigação científica e de criação cultural, um espaço de lazer, mas também um sistema de comunicação com os que o frequentam, e um ambiente pedagógico onde se transmitem e adquirem conhecimentos diversificados. De facto, quando se coloca a questão da

legitimidade dos museus sobre o seu papel na comunidade e as suas potencialidades, a resposta refere-se geralmente ao facto de os museus serem instituições educacionais. A educação passou ser vista como “a pedra de toque na condução de todo o museu” (Hooper-Greenhill, 1992<sup>a</sup>, p. 674), sendo hoje consensual a importância da utilização dos museus e do património como espaços e recursos educativos (Faublée, 1992; Stone & Molyneaux, 1994; Mitchell, 1996; Filipe, 1999; Hooper-Greenhill, 1999; Pais, 1999; Nakou, 2001). E, na relação que o Museu estabelece com os seus públicos, a Escola continua a ter um papel relevante, pois é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus investe a parte mais significativa da sua actividade cultural e educativa.

Em Portugal, o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui o “contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local” como parte essencial da educação para a cidadania (Abrantes, 2001, p. 19). Porém, não existe uma área curricular específica sobre esta temática do património, pelo que se considerou oportuno reflectir sobre o contributo da História – enquanto área curricular disciplinar – para a cidadania e, mais concretamente, para a Educação Patrimonial.

Apesar de tudo, a Escola tem conhecido, nos últimos anos, importantes mudanças práticas, a nível da formação de professores e do desenvolvimento curricular, suscitadas pela pesquisa em Educação. Destaca-se, neste âmbito, a influência da perspectiva construtivista, que coloca a tónica na construção activa do conhecimento por parte do sujeito. Nesse sentido, a construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas. De facto, a pesquisa em Cognição Histórica sugere alguns princípios a ter em conta no desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos (Shemilt, 1987; Lee & Ashby, 2001), e que podem inferir-se, também, de estudos realizados com alunos portugueses (Barca, 2000, 2005; Barca & Gago, 2000; Gago, 2005):

1. “É possível que as crianças aprendam com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos tenham significado para elas.
2. O desenvolvimento do raciocínio processa-se com oscilações, em consequência de múltiplos factores (nomeadamente, a familiaridade com a tarefa ou o grau de interacção social) e tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma concreta em determinadas situações, e de uma forma abstracta, noutras.” (Barca & Gago, 2000, p. 8).

Nesta perspectiva, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na Educação Patrimonial, uma vez que os objectos e sítios constituem evidências que dão sentido ao passado (Cooper, 1995; Levstick, Henderson & Schlarb, 2005). Irene Nakou (2001) sublinha a importância das actividades que envolvam objectos dos museus, especialmente se relacionadas com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica.

Os resultados do estudo europeu “Youth and History Project”, em que se procurou

investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico por parte dos jovens, ou seja, de uma “consciência histórica” (Angvik & Borries, 1997), mostraram que os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente lectiva («matéria escolar e nada mais»), mas valorizam a História como fonte viva de aprendizagem. Os legados históricos são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: «museus e lugares históricos», seguidos da «documentação/fontes históricas». Os jovens portugueses são, aliás, dos que mais satisfação tiram do contacto com «museus e lugares históricos». Como salienta J. M. Pais (1999, p. 44), “ainda que apenas 15% dos estudantes portugueses se envolvam nestas visitas (a monumentos e museus), frequentemente são, de todos os jovens inquiridos, os que mais dizem recorrer a estas formas lúdicas e participativas da aprendizagem da História, que compreendem, também, representações de papéis históricos e participação em iniciativas locais”. Esta poderá ser uma forma de aprendizagem da História a incentivar, uma vez que a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível por crianças e adolescentes quando colocados em contacto directo com os vestígios do passado.

Se o Património exige atenção e respostas adequadas por parte das autoridades responsáveis pela sua defesa e preservação, requer, também, um tratamento educativo que sensibilize as jovens gerações, facultando-lhes os meios necessários à sua “leitura”, através de uma linguagem atraente e acessível. Contudo, verifica-se ainda, no que toca à relação património-infância e ao seu cruzamento com o lazer, uma reduzida preocupação ao nível de abordagens sistemáticas e que “possibilitem à criança falar por ela própria” (Pain et al, 2001, p. 150). Apesar de se ter verificado, nos últimos anos, em diversos países da Europa, um incremento notável da produção de bibliografia temática, em Portugal existe pouca oferta de actividades de carácter pedagógico-lúdico, em termos de programas, material de apoio e literatura, nomeadamente “Guias” apropriados para crianças e adolescentes, com percursos adaptados a diferentes idades. São, também, escassos os contributos metodológicos resultantes de abordagens sistemáticas. Ora, numa sociedade em que se tem atribuído uma acrescida importância ao lazer e ao património, centrar a pesquisa científica nos mais novos – em termos de lançamento de experiências em que eles sejam participantes e de descrição das suas atitudes – poderá fornecer algumas bases metodológicas para novas grelhas de leitura e investigação. De facto, para se levar a cabo um projecto de Educação Patrimonial, é necessário algo mais que a simples apresentação de propostas em termos impressionistas e prescritivos; é essencial a elaboração de “programas” de acção, depois de se experimentarem os materiais com públicos específicos e de os ajustar em função dos resultados.

## **O Estudo**

O estudo empírico baseou-se numa experiência educativa no terreno – neste caso, o Centro Histórico de Guimarães, Património Cultural da Humanidade – com grupos de crianças e adolescentes entre os 8 e os 14 anos de idade.

### ***Questões de Investigação***

Com este estudo pretendeu-se esclarecer as seguintes questões:

- Quais as concepções de crianças e adolescentes sobre o património integrado no “Centro Histórico” de Guimarães?
  - Que níveis conceptuais revelam num contexto de observação directa do património?
  - Que fontes de conhecimento utilizam?
- Quais as possibilidades de Educação Patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património?

### ***Metodologia***

O estudo caracterizou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, baseada na colheita de dados resultantes da experiência educativa: um percurso por quatro áreas do Centro Histórico de Guimarães com vinte participantes (contactados através do Museu de Alberto Sampaio, em Guimarães) divididos em dois grupos, um entre os 8 e os 11 anos, e outro entre os 12 e os 14 anos de idade, acompanhados e orientados pela investigadora.

Um instrumento de trabalho previamente elaborado, o Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães” (Pinto, 2004), foi entregue a cada participante, a fim de ser progressivamente explorado ao longo do percurso. Os jovens foram convidados a partilharem com os restantes elementos do grupo, as suas percepções acerca dos edifícios e locais que iam percorrendo<sup>2</sup>.

Desta forma, e atendendo às características da experiência educativa pretendida, as técnicas aplicadas neste estudo empírico foram as seguintes:

- a técnica de observação naturalista, apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes;
- tarefas escritas (*paper and pencil tasks*) propostas no “Guia”;
- um questionário (preenchido por cada um dos participantes, no final) para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

Assim, a metodologia seguida envolveu:

- a construção dos instrumentos de trabalho – o Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães” e o questionário final sobre a experiência

educativa.

- a realização do estudo piloto – primeiro, com um grupo de seis elementos entre os 12 e os 14 anos e, posteriormente, com um grupo de nove participantes entre os 8 e os 11 anos – e exame dos problemas práticos, das questões levantadas ao nível da concretização da experiência, que suscitaram alterações (ao longo do estudo, o processo de avaliação foi contínuo);
- a realização do estudo final – concretização da experiência educativa por dois grupos (de dez elementos) das faixas etárias referidas, separadamente;
- o tratamento e análise do conjunto dos dados recolhidos.

Relativamente à selecção da amostra, decidiu-se utilizar estas faixas etárias (entre os 8 e os 14 anos de idade) como unidades base de análise, por corresponderem a idades nas quais a Educação Patrimonial parece ter grande receptividade, e que vai, também, de encontro às intenções expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico, assim como aos resultados do estudo europeu referido por J. M. Pais (1999). 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 multiperspectivadas e de incerteza, desde que se revistam de significado humano (Cooper, 1992; Barca & Gago, 2000; Lee, 2001). 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.

## Principais Resultados

Neste estudo empírico foram analisados três conjuntos de dados:

- as intervenções orais dos participantes durante o percurso,
- as respostas dadas pelos participantes nas tarefas propostas no Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães”,
- as respostas dos participantes ao questionário no final das actividades.

Definida a metodologia a seguir, ensaiou-se um modelo de categorização das intervenções orais dos participantes, delimitado por enunciados teóricos de Educação em Museus, nomeadamente no trabalho de Aguillera & Villalba (1998) e, sobretudo, da linha de investigação em Cognição Situada em História, desenvolvida por Shemilt (1987) e Lee & Ashby (2001), em três níveis:

- a) *Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e*

*na experiência pessoal* – integrando as competências de observação, participação e memorização;

- b) *Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita* – referente ao relacionamento de passado-presente;
- c) *Reflexão criativa e personalizada* – alusiva à valorização dos bens patrimoniais – *num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores.*

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos das intervenções dos jovens, de acordo com a categorização proposta. Saliente-se que as dimensões conceptuais que se apresentam neste estudo não são exclusivas, até porque foram observadas em situação de interacção entre pares e com a investigadora.

***a) Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal:***

Grupo 8 – 11 anos:

As crianças focalizaram o seu raciocínio na informação disponibilizada e/ou no conhecimento recordado. Existe uma versão do passado que é transmitida pelos livros, pelos professores, ou pelos mais velhos.

Por exemplo, no Largo da Oliveira, foi lida uma passagem do “Guia” sobre a origem do nome deste largo (fig. 1).

*A igreja que vês, é a Igreja de Nossa Senhora da Oliveira. Já não é a que pertencia ao primitivo mosteiro, fundado pela condessa Mumadona, e que passou a Colegiada no século XII.*

*Esta igreja tem mais de 600 anos! No século XIV, o rei D. João I mandou-a reconstruir em sinal de gratidão a Nossa Senhora da Oliveira por tê-lo ajudado a vencer os Castelhanos na batalha de Aljubarrota.*

*Mas, ao longo dos tempos teve numerosas alterações. A torre da Igreja só foi construída mais tarde, no século XVI.*



**Fig. 1 – Igreja de Nossa Senhora da Oliveira**

Após esta leitura, Paulo (10 anos) referiu: “*O símbolo da Câmara de Guimarães tem a Senhora da Oliveira... o meu pai trabalha na Câmara, por isso já sabia isso.*”

Ainda no Largo da Oliveira, quando o grupo se dirigia para a Rua de Santa Maria, Clarisse (10 anos), apontando para uma placa de ferro fixada na parede da Igreja de N.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Oliveira, destacou: “*Eu sei para que servia aquilo,... era para avisar as pessoas quando havia um incêndio.*”

#### Grupo 12 – 14 anos:

Alguns adolescentes centraram a sua intervenção na descrição de situações históricas que pertencem ao domínio das suas vivências, indiciando a presença de ideias prévias acerca de aspectos menos divulgados do património.

Durante a realização da tarefa escrita do “Jogo das Diferenças”, ao observar a gravura de 1908, referente ao Jardim do Toural, reservado à burguesia, e cuja frequência era sujeita a regras de comportamento social, Pilar (12 anos) exclamou:

- “*Olha o Toural fechado!... Li num livro de Guimarães, que era do meu bisavô, que só se podia entrar no Toural de fato, gravata, sapatinho e chapéu... Tenho lá uma fotografia.*”

#### ***b) Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita:***

#### Grupo 8 – 11 anos:

Algumas crianças aplicaram ideias acerca do passado histórico e/ou o conceito de mudança, baseando-se em informações que lhes foram transmitidas por familiares ou pela comunidade, além de recorrerem à observação e à experiência pessoal.

Quando o grupo se aproximava da Igreja de S. Miguel, António (9 anos), aplicando conhecimentos prévios, referiu: “*Nesta capela foi onde baptizaram D. Afonso Henriques.*”

Outros estabeleceram relações entre a informação recebida sobre o passado e a realidade presente, embora persista a interferência de imagens e valores contemporâneos nos seus raciocínios.

No início do Largo de Martins Sarmento, a investigadora indicou o local onde se localizaria a, já desaparecida, “Rua do Sabugal”, demolida para o Paço dos Duques ficar com mais visibilidade. Paulo (10 anos) revelou: “*Vivi aqui perto até aos cinco anos, e a minha mãe contou que antes havia lá casas.*”

#### Grupo 12 – 14 anos:

Alguns participantes evidenciaram conhecimentos prévios acerca de acontecimentos ou situações históricas, veiculados pela escola ou pela comunidade, centrando a sua

intervenção ao nível da descrição. Outros indiciam a presença de ideias relacionadas com vivências ou das crenças enraizadas no seu universo cultural.

No Largo da Oliveira, durante a leitura do texto do “Guia” sobre a origem do nome deste largo, Pilar (12 anos), expressou o seu conhecimento convencional acerca de um dos marcos da identidade portuguesa:

- *“Na batalha de Aljubarrota, os castelhanos tinham mais soldados do que os portugueses... e nós vencemos.”*

Manuel (13 anos), relacionando o acontecimento com a história local, acrescentou: “Por isso, D. João I ofereceu um cordão de ouro a Nossa Senhora e veio trazê-lo a Guimarães.”

Enquanto o grupo observava a escultura de D. Afonso Henriques, da autoria do escultor João Cutileiro, Pilar (12 anos) e Flávio (13 anos) procuraram compreender o seu significado, enquanto Lurdes (12 anos) apresentou uma interpretação de segunda ordem:

Pilar: *“Representa uma arte moderna”*.

Flávio: *“Ela exemplifica a cidade”*.

Lurdes: *“A espada simboliza o poder”*.

***c) Reflexão criativa e personalizada, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores:***

Grupo 8 – 11 anos:

Além de estabelecerem uma relação entre o observado e os conhecimentos anteriores, algumas crianças questionaram factos convencionais relacionados com os espaços observados.

Quando António (9 anos) referiu que o rei D. Afonso Henriques fora baptizado na Igreja de S. Miguel, Joaquim (9 anos) refutou: *“Ninguém sabe se é certo!?”*

Grupo 12 – 14 anos:

Alguns adolescentes discutem diferentes pontos de vista relativamente à valorização e preservação dos bens culturais. Flávio (13 anos) defende a preservação dos espaços e edifícios tal como chegaram até nós. Bernardo (13 anos) e Teófilo (14 anos) consideram justificável a supressão de elementos envolventes dos monumentos para que lhes seja dada maior “visibilidade”, mas já não concordam quando se trata de emitir juízos de valor sobre os processos de reconstrução dos monumentos, salientando o primeiro, a importância de se fazer uma reconstrução integral, mesmo que seja imitação, e o segundo, que a reconstrução deve mostrar as alterações sofridas ao longo dos tempos, considerando que tal não diminui o valor desse monumento. Ambos utilizam o conceito de mudança relativamente ao património, concordando, também, que as pessoas devem ser esclarecidas acerca das alterações verificadas.

Relativamente à reconstrução do Paço dos Duques de Bragança, Bernardo (13 anos) alegou aquela deveria ter sido feita com pedra exactamente igual: *“Porque eles estavam a tentar imitar... Eles tentaram-se aproximar da verdade.”*

Teófilo (14 anos) replicou: *“Como sabes que isto era a verdade? ... Também já foi reconstruído no tempo do quartel!”*

Neste momento, a investigadora acrescentou que o património não se mantém sempre igual, vai sofrendo transformações, e perguntou se achavam que isso tinha diminuído o valor deste edifício.

Teófilo (14 anos): *“Pelo contrário, acho que até valoriza o património português.”*

Bernardo (13 anos): *“Mas... olhando para isto, uma pessoa que não saiba é capaz de julgar que até é tudo da mesma altura.”*

Questionados sobre a necessidade de se esclarecer as pessoas, responderam:

Bernardo (13 anos): *“Acho que sim... Deve haver (informação) no interior.”*

Teófilo (14 anos): *“Também penso que sim.”*

A par de uma metodologia de análise qualitativa, discutindo os dados à luz de cada categoria proposta, procedeu-se também, numa breve abordagem quantitativa, à análise estatística simples de dados. Assim, na análise do desempenho, pelas crianças e adolescentes, das tarefas escritas correspondentes aos “Jogos de Descoberta”<sup>3</sup>, utilizou-se uma categorização simples de respostas, inspirada nos estudos de Peel (1971) sobre o pensamento histórico dos adolescentes, distinguindo três categorias fundamentais do pensamento explicativo: (a) restrito, (b) circunstancial, e (c) imaginativo. Teve-se em conta uma aferição cruzada das respostas a cada item, tentando-se traçar o perfil dos participantes de acordo com o nível de resposta (Gráfico 1):

1. **Resposta inadequada** – não corresponde ao sentido da proposta de actividade.
2. **Resposta aproximada ou restrita** – refere correctamente apenas alguns elementos; ou não faz distinção entre o “antes” e o “agora”, limitando-se a indicar indiscriminadamente as diferenças.
3. **Resposta adequada** – preenche adequadamente a totalidade dos espaços indicados para o efeito, ou refere as diferenças mais notórias, distinguindo claramente o “antes” e o “agora”.

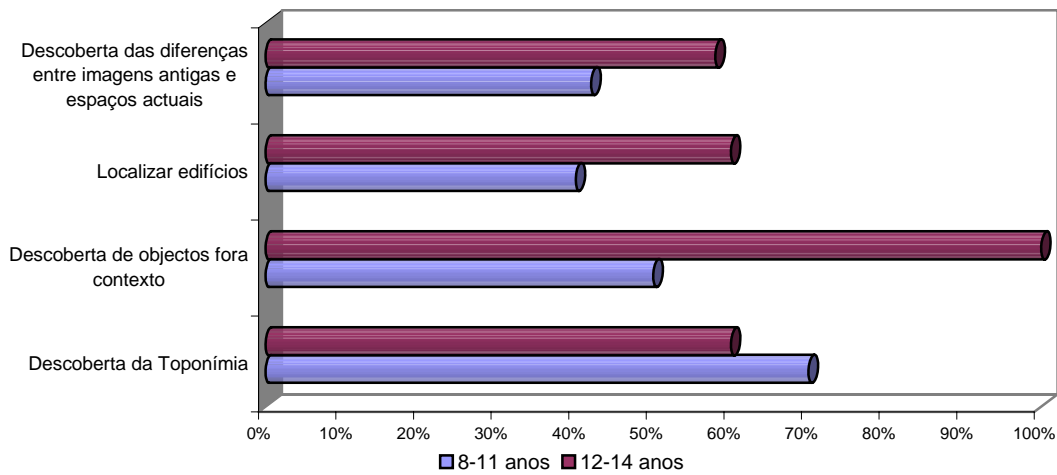


Gráfico 1

Gráfico 1 – Resultados das tarefas escritas.

Comparando os resultados dos dois grupos etários pode-se constatar que nem sempre a idade se apresenta como factor de melhor desempenho.

No final do percurso, os participantes foram convidados a avaliar a experiência através de um questionário estruturado. Para tal, recorreu-se, essencialmente, a questões fechadas, mas também a questões abertas que permitiram o registo dos comentários dos participantes em relação à experiência vivida. No estudo piloto, o questionário foi um meio de contribuir para o refinamento das programações seguintes; no estudo final, permitiu, sobretudo, indagar o grau de aceitação, motivação e interesse suscitados pela experiência educativa, mas também de sensibilização para o Património Local (Gráfico 2). A metodologia de análise seguida foi o tratamento estatístico simples, por frequência e por percentagem.

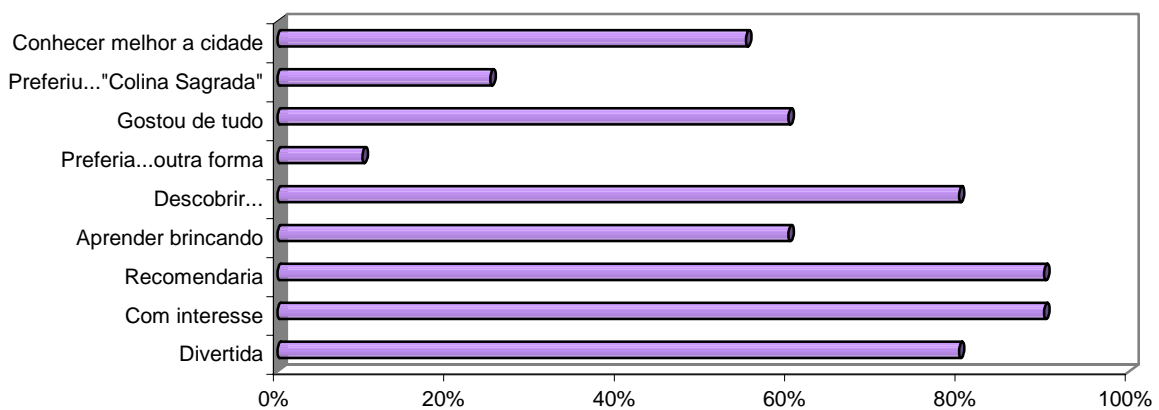


Gráfico 2 – Avaliação da actividade pelos participantes.

Em resposta às questões fechadas, a maioria dos participantes achou a experiência divertida (80%) e com interesse (90%), indicando que a recomendaria aos amigos (90%); consideraram, também, que a actividade permitiu “aprender brincando” (60%) e “descobrir aspectos do Património de Guimarães que desconheciam” (80%); apenas um participante, de 8 anos, assinalou que “preferia divertir-se de outra forma”.

No que respeita aos comentários dos participantes sobre a experiência – em resposta às questões abertas – a maioria (60%) referiu que gostou de tudo. Alguns salientaram monumentos específicos, nomeadamente os da “Colina Sagrada” (25%); outros realçaram o facto de a experiência lhes ter permitido conhecer melhor a sua cidade e, ainda, o carácter de “passeio exploratório” (55%).

## Conclusões

A sensibilização para a salvaguarda do património pode ser desenvolvida com grupos de diferentes níveis etários, mas pressupõe a existência de educadores sensíveis à sua utilização como recurso e, ainda, a produção de novos e múltiplos instrumentos, criando mais valias narrativas que proporcionem a experimentação de metodologias diversas na abordagem do Património. Por outro lado, a compreensão e a aplicação de conceitos históricos e sociais é facilitada se estes forem integrados em contextos específicos. Foi o que se procurou demonstrar com o estudo apresentado, cujos principais resultados sugerem o seguinte:

- Os jovens 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. Esta evidência é consistente com os resultados de estudos de Cognição Situada em História, nomeadamente os de A. Dickinson, P. Lee, R. Ashby, M. Booth e D. Shemilt, que refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget. Note-se, porém, que uma reflexão criativa e personalizada, no nível definido como representativo de uma maior elaboração em termos de opinião pessoal fundamentada, surgiu sobretudo entre os adolescentes.
- Parece existir uma relação entre os aspectos histórico-culturais que os sujeitos consideram ser mais significativos e as suas experiências de aprendizagem, o seu mundo de valores. As verbalizações apresentadas pelos participantes indiciam ideias prévias acerca da percepção do Património, veiculadas pela escola e pela comunidade.
- As diferenças observadas na expressão do pensamento histórico acerca das evidências – materiais e imateriais – do património “descoberto”, parecem revelar também uma relação com as condições específicas da metodologia utilizada. Este contacto directo

com o património possibilitou aos intervenientes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local, como se pode verificar nas próprias intervenções de alguns participantes quando constataam nunca ter “olhado” verdadeiramente para muitos detalhes do Centro Histórico.

- As crianças e os adolescentes são capazes de reflectir e exprimir um pensamento crítico sobre as alterações verificadas no património urbano, desde que os materiais sejam adequados, inteligíveis e motivadores.

Da reflexão sobre o processo e os resultados deste estudo para a Educação Patrimonial destaca-se um conjunto de conclusões:

- A exploração educativa do património histórico, de forma sistemática, poderá permitir o desenvolvimento de múltiplos saberes e competências (compreensão-contextualização), articulando aspectos teóricos e práticos, estimulando uma atitude de descoberta por parte dos participantes, mas sem esquecer a componente lúdica – evidência consistente com os resultados do estudo europeu referido por J. M. Pais (1999).
- O despertar de interesses na área da Educação Patrimonial passa fundamentalmente por experiências concretas e participadas de aprendizagem. De facto, a promoção do pensamento histórico envolve experiências com significado, nomeadamente em locais que os jovens possam explorar numa atmosfera descontraída e manifestar as suas opiniões.
- A elaboração de materiais educativos, no plano metodológico ou noutro, exige um processo cuidadoso que atente na adequação de aspectos como: formulação de questões, propostas de tarefas, duração das actividades, linguagem adequada que combine o informativo com o lúdico; permitindo experiências educativas com intervenientes de níveis etários diferentes, em contextos diversos.
- Em Educação Patrimonial, não basta apresentar propostas em termos prescritivos e impressionistas; torna-se necessário elaborar “programas” de acção, depois de utilizar e avaliar os materiais com públicos específicos, ajustando-os em função dos resultados. Desta forma, uma experiência educativa de contacto directo com o património local, poderá suscitar o envolvimento activo dos jovens na construção do seu próprio saber e contribuir para a formação de um público com competências analíticas, capaz de se posicionar fundamentadamente em relação às questões do Património.

## *Notas*

<sup>1</sup> Dissertação intitulada “Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação”, apresentada a 27 de Janeiro de 2004 na

Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.

<sup>2</sup> A verbalização partilhada foi observada e gravada, à medida que a investigadora guiava cada um dos grupos.

<sup>3</sup> Os “Jogos de Descoberta” estão relacionados com o percurso seleccionado e consistem em quatro tipos diferentes de propostas de tarefas escritas:

- Conhecer a evolução da toponímia, fazendo corresponder nomes antigos e nomes actuais de ruas e largos;
- Descobrir objectos fora do contexto (“caça ao anacronismo”);
- Identificar os locais onde se encontram alguns edifícios conhecidos;

Descobrir as diferenças entre imagens antigas e respectivos espaços actuais.

## Referências

- ABRANTES, P. (coord.) (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- AGUILERA, C.& VILLALBA, M. (1998) *Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones.
- ANGVIK, M. & BORRIES B. (eds.) (1997) *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung.
- ASHBY, R.; LEE, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history. In PORTAL, C. (ed.) *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88.
- BARCA, I. (2000) *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2005) ‘Till new facts are discovered’: students' ideas about objectivity in history In Ashby, R., GORDON, P. & LEE, P. (eds.) *Understanding history: Recent Research in History Education*, vol. 4, London: Routledge Falmer, pp. 68-82.
- BARCA, I. & GAGO, M. (2000) *De pequenino se aprende a pensar: Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógico-Didácticos, 23. Lisboa: Associação de Professores de História.
- CHITTY, G.& BAKER, D. (eds.) (1999) *Managing historic sites and buildings: reconciling presentation and preservation*. 1<sup>st</sup> ed. London: Routledge.
- CHOAY, F. (2000) *A alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- COOPER, H. (1992) *The teaching of History*. London: David Fulton.
- COOPER, H. (1995) *History in the early years*. 1<sup>st</sup> ed. London: Routledge.
- DGEMN – Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais (1960). *Paço dos Duques de Bragança*. Boletim n.º 102 (Dez.). Lisboa. Ministério das Obras Públicas.
- DICKINSON, A.; LEE, P. (1984) Making sense of History. In DickInson, A., LEE, P. & ROGERS, P. (eds.) *Learning History*. London: Heinemann, pp. 117-153.
- FAUBLEE, E. (1992) *En sortant de l'école...musées et patrimoine*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette.
- FERNANDES, J. (1985) *Guimarães do Passado e do Presente*. Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães.
- FILIFE, G. (1999) Museus e Educação: A acção educativa e cultural dos museus com colecções de arqueologia. *O Arqueólogo Português*, 17 (IV Série). Lisboa: Museu Nacional de Arqueologia, pp. 155-156.
- FOSNOT, C. (1999) *Construtivismo e Educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GAGO, M. (2005) Children's understanding of historical narrative in Portugal. In ASHBY, R., GORDON, P.

- & LEE, P. (eds.) *Understanding history: Recent Research in History Education*, vol. 4, London: Routledge Falmer, pp 83-97.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992a) Museum education. In *Manual of Curatorship*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 670-689.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992b) *Museums and the shaping of knowledge*. 1<sup>st</sup> ed. London: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (ed.) (1999) *The educational role of the museum*. 2<sup>nd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed. 1994). London: Routledge.
- LEE, Peter (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In BARCA, I. (ed.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 13-27.
- LEE, P. & ASHBY, R. (2001) Empathy, perspective taking, and rational understanding. In DAVIS, O. L.; YEAGER, E. & FOSTER, S. (eds.) *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc, pp. 21-50.
- LEVSTICK, L.; HENDERSON, A. & SCHLARB, J. (2005) Digging for clues: an archeological exploration of historical cognition. In ASHBY, R., GORDON, P. & LEE, P. (eds.) *Understanding history: Recent Research in History Education*, vol. 4, London: Routledge Falmer, pp. 37-53.
- MITCHELL, S. (ed.) (1996) *Object Lessons: The role of museums in education*. 1<sup>st</sup> ed. Edinburgh: HMSO, Scottish Museums Council.
- NAKOU, I. (2001) Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study. In DICKINSON, A.; GORDON, P. & LEE, P. (eds.) *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, pp.73-96.
- PAIN et al (2001) *Introducing Social Geographies*. London: Arnold.
- PAIS, J. M. (1999) *Consciência Histórica e Identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PEEL, E. A. (1971) *The nature of adolescent judgment*. London: Staples Press.
- PINTO, H. (2004) *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Guimarães: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo.
- SHEMILT, D. (1987) Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (ed.) *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, pp. 39-61.
- STONE, P. & MOLYNEAUX, B. (1994) *The presented past: Heritage, Museums and Education*. London: Routledge.

### **Correspondência**

**Maria Helena Pinto**, professora do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.  
E-mail: [mhelenapinto@gmail.com](mailto:mhelenapinto@gmail.com)

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---