

Revista de Guimarães

Publicação da Sociedade Martins Sarmento

PATRIMÓNIO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA NUMA SOCIEDADE ABERTA. UM ESTUDO NO CENTRO HISTÓRICO DE GUIMARÃES.

PINTO, Helena

Ano: 2005-2006 | Número: 115-116

Como citar este documento:

PINTO, Helena, Património e Educação Histórica: contributos para a prática da cidadania numa sociedade aberta. Um estudo no centro histórico de Guimarães. *Revista de Guimarães*, 115-116 Jan.-Dez. 2005-2006, p. 129-159.

Casa de Sarmento
Centro de Estudos do Património
Universidade do Minho

Largo Martins Sarmento, 51
4800-432 Guimarães

E-mail: geral@csarmento.uminho.pt

URL: www.csarmento.uminho.pt



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

PATRIMÓNIO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA NUMA SOCIEDADE ABERTA

UM ESTUDO NO CENTRO HISTÓRICO DE GUIMARÃES

Helena Pinto¹

Procura-se, com o presente texto, reflectir sobre a problemática do Património, embora centrada essencialmente no domínio do património histórico, da sua evolução conceptual e algumas das políticas de salvaguarda. Esta análise incide sobre o âmbito dos Centros Históricos no quadro do Património Local, apresentando os resultados de um estudo de Educação Histórica e Patrimonial, concretizado numa experiência educativa com crianças e adolescentes no Centro Histórico de Guimarães².

1. Património(s) e Identidade(s)

Associamos frequentemente a palavra “património” à ideia de “herança paterna” ou de “bens de família”, tal como a define qualquer dicionário, ou ainda, em termos mais actuais, à concepção de “bem cultural”. No fundo, qualquer que seja a visão que tenhamos deste conceito, atribui-se-lhe um “valor” de pertença pessoal, local ou universal.

O Património resulta, afinal, de uma ruptura entre o passado e o presente, em que os objectos já não têm a função utilitária das coisas, mas finalidades diferentes, as de intermediários entre o passado e o futuro. Na verdade, uma política de salvaguarda do património, que promove a rememoração do passado, só é possível porque tal ruptura aconteceu. Todavia, o património não pode ser olhado apenas como uma reserva e, menos ainda, como recordação, mas como algo que faz parte do nosso presente. Os objectos antigos transportam o passado para o presente, mas

¹ Mestre em Património e Turismo; Doutoranda em Educação - Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais.

² PINTO, Maria Helena M. Nabais F. *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo, apresentada à Universidade do Minho, Jan. 2004 (orientação dos Profs. Doutores Francisco Sande Lemos e Isabel Barca, da Universidade do Minho).

quem os contempla é transportado do presente para o passado. Segundo Yánez Casal (1999), é esta fuga para as origens, motivada pela observação do objecto antigo, que atrai e mobiliza os modernos para a sua sobrevalorização.

Françoise Choay (2000) atribui aos “Antiquários do século XIII” as bases metodológicas para um estudo mais profundo da arquitectura e de todo o género de antiguidades - das moedas aos utensílios domésticos - numa visão inovadora que reconhece a singularidade do monumento, mas engloba-o num processo mais abrangente que inclui também os pequenos actos do quotidiano. É aqui que podemos filiar o actual interesse pela história local, assim como pelas tradições e pela arquitectura dita “menor”. Esta última foi consagrada no período romântico, entre outros, pelos ingleses John Ruskin e William Morris que lhe atribuíram um valor essencialmente estético, estreitamente ligado ao memorial. Estes autores também impulsionaram as “artes menores”, evocadoras de técnicas e culturas tradicionais, através do movimento *Arts and Crafts*, reagindo à industrialização crescente que internacionalizava gostos e culturas. É, também, com Ruskin que nasce o conceito de “património urbano histórico” (Flores, 1998: 13).

Hoje, é consensual a importância do Património - seja ele material ou imaterial, cultural ou natural - e a necessidade da sua preservação, como forma de perspectivar identidades individuais e colectivas. Esta temática tem originado diversos debates e intervenções a nível internacional e nacional (basta recordar o caso de Foz Côa), mas também a nível regional e local, numa época em que os fenómenos como a integração europeia ou a globalização desencadeiam, por contraste, atitudes de valorização daquilo que é identitário de uma comunidade. O lato conceito de Património legalmente consagrado está, como já referimos, muito longe da tradicional ideia de que só os grandes monumentos têm significado histórico.

A tripla extensão - tipológica, cronológica e geográfica - dos bens patrimoniais foi acompanhada, em paralelo, pelo crescimento exponencial do seu público e, também, por atitudes de revalorização do património histórico-cultural, enquanto instrumento fundamental para compreender, preservar e partilhar múltiplas identidades. De facto, quanto mais o património se torna planetário, simultânea e naturalmente, mais o património nacional e regional se fortalecem, pois a abertura aos outros necessita de uma âncora, de uma filiação. Como salienta Elisabeth Faublée

(1992: 14), o massacre do meio ambiente, a urbanização desumanizante e o desaparecimento de tradições ancestrais fizeram tomar consciência da precariedade desta filiação. Por isso, a importância que concedemos hoje ao património, sinónimo de enraizamento no espaço e no tempo, resulta em grande parte de uma memória que está em risco de perda. De facto, a memória colectiva também evolui e modifica-se, constituindo um bem alienável e manipulável, um instrumento de luta e poder, num jogo simultaneamente afectivo e simbólico. Ao avaliar o seu passado, o grupo constrói a sua auto-imagem do presente (Moreira, 1989: 20). Neste sentido, o passado apresenta-se maleável e flexível, modificando-se constantemente, à medida que a memória do grupo atribui importância decisiva a alguns acontecimentos, enquanto outros são relegados para segundo plano ou, mesmo, esquecidos.

Sob a justificação do progresso e do desenvolvimento, legitimou-se, muitas vezes, a destruição do património histórico. No entanto, há indícios de uma preocupação crescente pela sua defesa, e que se manifesta em campos muito heterogéneos - reabilitação de bairros antigos, reutilização de monumentos históricos e de edifícios industriais ou rurais, preservação de conhecimentos artesanais ou costumes locais, protecção de modos de vida ou de lugares ameaçados de desaparecer -, numa tentativa de encontrar os traços distintivos, a(s) Identidade(s). Assim, e como salienta Le Goff (1998: 5), as relações que se estabelecem entre as identidades individuais ou colectivas e o Património são diversas e complexas - dado que ele integra o que somos e o que podemos vir a ser -, mas estas noções tendem, hoje, a convergir, o que explica que se considere 'património' tudo o que nos é intimamente próximo.

Por outro lado, a proximidade sonora e etimológica das palavras "pátria" e "património", leva-nos, também, a interrogarmo-nos sobre as concretizações contemporâneas das políticas patrimoniais que emanam dos poderes públicos e sobre a ideologia e a filosofia de património que as sustentam, ou seja, os sistemas de valores de uma sociedade, de um grupo, de uma comunidade, que se traduzem na afirmação - quer positiva, quer por oposição - da sua identidade nacional, étnica, religiosa, ou cultural. É, por isso, necessário distinguir entre a conservação do património que apenas responde às necessidades de uso e aquela que responde a um objectivo de enaltecimento dos objectos conservados e, do mesmo modo, distinguir a destruição que é resultado da negligência e da falta de interesse, daquela que tem carácter de símbolo, por vezes violento. Património, História, Identidade e Memória estão estreitamente

ligados, sendo, muitas vezes, lugar de escolhas apaixonadas e de conflitos ardentes. Efectivamente, há as escolhas dos poderes públicos - de inscrever, classificar os monumentos, os sítios - mas há também a escolha de cada indivíduo, o que implica, como sugere Le Goff, que este seja objecto de negociação, para que as comunidades se possam reapropriar do seu passado (1998: 437).

Assim, a noção de “património” designa aquilo que uma comunidade reconhece como propriedade identificante e, por isso, entende proteger e transmitir. Mas, dar-se-á mais solidez a um património e a uma identidade, ao atribuir-lhes uma origem mítica³. Pensamos que, colocar à disposição da comunidade o conhecimento dos bens culturais, na sua acepção mais ampla, é uma das tarefas mais prementes numa sociedade aberta e em permanente mudança, e uma das medidas mais eficazes de protecção e de respeito para com esses bens. Na verdade, o Património não deve ser olhado através de uma visão restritiva, circunscrita ao interesse e gosto de grupos culturais específicos, mas antes estar inserido no desenvolvimento económico e social das comunidades.

2. A salvaguarda do Património

Os conceitos e as doutrinas sobre o património histórico e cultural evoluíram bastante ao longo do século XX e não permanecerão, obviamente, imutáveis no futuro. O mesmo acontece em relação à salvaguarda do Património. Assim, e embora já no historicista e nacionalista século XIX, existisse uma cultura proteccionista consolidada (nomeadamente o modelo de Viollet-le-Duc), será apenas na primeira metade do século XX que se irá definir e caracterizar o que hoje entendemos por tutela do património histórico, ou seja, um processo unitário de acção sobre os bens históricos, desde a identificação e valorização dos bens susceptíveis de protecção até ao seu funcionamento na sociedade, passando pela sua regulação jurídica, assumindo-os como bens de interesse público (Castillo Ruiz, 1998: 45). São várias as consequências deste facto:

³ Relativamente a esta questão, alguns autores têm chamado a atenção para o conhecimento dos mitos históricos como meio de autognose de uma comunidade. Sérgio Matos, por exemplo, salienta, em relação à actualidade, “a desconstrução das memórias colectivas, especialmente da memória da nação, o esvaziamento de um certo imaginário nacional, mas, simultaneamente, a crescente atenção pelas memórias locais e regionais” (1990: 8).

- o Estado converte-se no principal garante e responsável da protecção, já que a ele compete a salvaguarda do interesse público e social, tendo legitimidade para impor medidas coercivas aos bens de título privado;
- o epicentro da protecção passa do objecto para o sujeito, já que não são os valores objectivos e inerentes a um determinado bem que vão determinar as medidas de protecção, mas sim as exigências que os cidadãos reclamam para esses bens, segundo os valores que transmitem;
- a, já mencionada, ampliação que ocorreu na massa patrimonial, em termos quantitativos e qualitativos: centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos Centros Históricos e, mais recentemente, iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas e pouco qualificadas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens;
- por último, a universalização da protecção, como o prova a Carta de Atenas, de 1931, fundadora da denominada normativa internacional e cuja razão de ser se baseia na superação das barreiras nacionais na acção de tutela, como já havia sido preconizado por Aloïs Riegl, nomeadamente no livro *O Culto Moderno dos Monumentos*, ao fundamentar um processo global de protecção, segundo preceitos jurídicos, organização administrativa e critérios de intervenção.

A consciencialização relativamente aos problemas e desafios inerentes à salvaguarda do património, sobretudo após os conflitos mundiais, tem provocado uma infinidade de abordagens, de interpretações e de critérios sobre os bens patrimoniais a preservar, veiculados por diferentes cartas, convenções e recomendações de organismos internacionais de representação europeia ou universal, como a UNESCO⁴. Por sua vez, a

⁴ M. João P. Coelho (1997: 17-18), distingue três momentos em que se registou um notório desenvolvimento no conceito de valorização do património histórico-artístico:

- A *Carta de Atenas* (1931), que lançou os primeiros princípios que vão estar na base da conservação e restauro dos monumentos, embora toda a problemática respeitante à escala urbana seja ignorada;

mundialização dos valores e das referências ocidentais contribuiu para a expansão ecuménica das práticas patrimoniais. Essa expansão foi simbolizada pela *Convenção para a Protecção do Património Mundial Cultural e Natural*, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, a 16 de Novembro de 1972, em Paris.

A adesão à Convenção de grande número de Estados⁵, bem como o aumento constante da lista dos bens classificados como “Património Mundial”, revelam a crescente importância da defesa e preservação do património, agora definido em termos amplos, de forma a abranger, não só os tradicionais monumentos, mas também elementos naturais ou físicos, considerados de valor excepcional do ponto de vista científico ou estético.

Verificou-se, de facto, e sobretudo nas últimas três décadas, um enorme avanço técnico e normativo em matéria de defesa do património arquitectónico com o abandono do princípio da protecção isolada de monumentos, passando a abranger o tecido urbano ou a paisagem rural que os circunda. Por outro lado, o visível fracasso de grande parte das intervenções urbanísticas relacionadas com o crescimento acelerado das cidades, determinou uma nova exigência: a revitalização dos centros urbanos antigos, reutilizando o património edificado e mantendo o ambiente social dos bairros históricos.

Mas muitas coisas não foram, no passado, aquilo que parecem ser agora. As relações entre preservação e apresentação são complexas (Baker, 1999: 9). Ambas constituem actividades centrais na conservação do ambiente histórico, mas complementam-se ou actuam em sentidos opostos? Outro aspecto é a diferença de tratamento na apresentação de sítios e monumentos que perderam o seu uso original, e de edifícios ou lugares com uso contínuo. Serão essas diferenças inevitáveis, ou o resultado de procedimentos burocráticos e de práticas interpretativas? Deveriam separar-se estruturas que tiveram uso simultâneo, como um castelo e um centro histórico, ou poderia esse contraste ser devidamente explorado e elucidar sobre as alterações verificadas ao longo do tempo? Sem dúvida que um qualquer monumento marca o lugar onde está implantado,

- A *Carta de Veneza* (1964), que surgiu na sequência da explosão demográfica, do desenvolvimento das cidades industriais e consequente degradação dos centros históricos, quebrou radicalmente o costume de se considerar o monumento como um objecto individual;

-A *Carta Internacional de Cidades Históricas e Áreas Urbanas*, adoptada pela 8ª Assembleia-Geral do ICOMOS, realizada em Washington, em 1987, que procurou articular as cidades com os monumentos históricos e os valores a proteger.

⁵ A 6 de Junho de 1979, Portugal assinou a Convenção.

recriando íntimas relações com o sítio. Mas a apresentação pode ser destruidora, em vez de preservar, pode manipular a fim de enfatizar um aspecto particular, tendo em vista a popularidade ou o sensacionalismo.

Outro aspecto essencial na “recuperação das visibilidades” - dado que a primeira expressão de um território que conservou autenticidade é a sua visibilidade - é que a narrativa do património e as imagens do passado não devem depender tanto dos projectos políticos como dos objectivos de conhecimento e dos públicos. Como exemplo da primeira situação, podemos referir o modelo estabelecido pelo Estado Novo, que se apoiava, por um lado, na Junta Nacional de Educação e, por outro, na Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais (DGEMN). Foi um modelo duradouro e desenvolveu uma política desequilibrada, pois prevaleceu o restauro e valorização de castelos e igrejas românicas, de forma marcadamente ideológica e nacionalista. No entanto, apesar das críticas aos critérios de restauro seguidos, muitos monumentos encontravam-se em tal estado de ruína e degradação que talvez deles já não existissem vestígios significativos; alguns, como o Paço dos Duques de Bragança, em Guimarães, encontravam-se de tal forma adulterados, que uma intervenção de restauro se revestiria sempre de aspectos críticos (Rodrigues, 1999: 75).

Se cada geração deve transmitir à seguinte, e nas melhores condições, o legado recebido, é também evidente que a apresentação do património varia segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais. A própria legislação e a classificação de monumentos daí resultante, definem, simultaneamente, uma ordem simbólica do passado. Ora, não havendo possibilidade do Estado e das Autarquias recuperarem todo o património, há que, pelo menos, registar o que existe, para que, um dia, desaparecendo, se possa contar com uma informação do que existiu. Por outro lado, só se pode planear uma intervenção se conhecermos o que temos e em que condições. É fundamental, por isso, que se promova uma consciência pública da necessidade de protecção e valorização integrada do património e, simultaneamente, uma educação para a cidadania, como refere o ponto 3, do artigo 7º, da Lei do Património Cultural: “a fruição pública dos bens culturais deve ser harmonizada com as exigências de funcionalidade, segurança, preservação e conservação destes.”

O valor histórico ou artístico de uma casa, de um conjunto urbanístico ou industrial, de uma ruína, de um sítio arqueológico é subjectivo - depende do contexto sociocultural em que é produzido -, por isso, como referem

Lima e Reis (2001), é potencialmente conflitual e tende, numa sociedade democrática, a ser objecto de discussão e negociação. Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, embora um pouco mais tardiamente, têm tido expressão pública diversos movimentos pela defesa e preservação do património - sendo de salientar, ainda durante os anos 70, o início do processo de salvamento de *Bracara Augusta* e, mais conhecida da opinião pública, a profusa actividade do Campo Arqueológico de Mértola. Mais recentemente, a descoberta de arte rupestre no Vale do Côa, acompanhada da controvérsia pública quanto ao destino destes achados arqueológicos e da escolha política que veio a ser perfilhada - baseada na exploração do seu património natural e arqueológico, em detrimento da construção, já iniciada, de uma barragem hidroeléctrica - parece indiciar, no entender de Manuela Reis (1999: 77), o despertar de práticas e atitudes cívicas conducentes a novas dinâmicas participativas na sociedade portuguesa⁶. Na verdade, o Património deixou de estar apenas confinado ao interesse das elites ou ao dever de protecção do Estado, para passar a integrar, em grau variável, preocupações de mais vastas camadas sociais.

Verifica-se, portanto, que o peso crescente dos temas relativos ao património cultural no discurso político, na vida económica e nos *media*, vem sendo acompanhado por uma progressiva sensibilidade da opinião pública para a importância dos bens culturais, tornando-se consensual (infelizmente, muitas das vezes, mais no plano das ideias do que na *praxis*) a necessidade da sua preservação e valorização. Houve sempre, é claro, quem clamasse em nome da tradição nacional ou local e dos seus símbolos, contra as depredações de igrejas e palácios ou contra a venda de bens para o estrangeiro. Mas a identificação de um conjunto de bens culturais, que ultrapassa o simples âmbito dos monumentos e que requer cuidados técnicos (por exemplo, pequenos museus locais; tentativas de requalificação urbana através da valorização do seu património; protecção de contextos naturais de reconhecido valor paisagístico), resulta de uma atitude que até há pouco tempo não tinha sido verdadeiramente adoptada conscientemente pela opinião pública, nem constituía um dos temas

⁶ São exemplo os novos usos de espaços públicos de grande monumentalidade ou valor histórico a partir de certas intervenções culturais; a multiplicação de pequenos museus locais de carácter etnográfico e arqueológico; as tentativas de requalificação urbana de algumas cidades através da valorização do seu património, como as recentes candidaturas a Património Mundial; a protecção de contextos naturais de reconhecido valor paisagístico ou de habitats vegetais e animais ameaçados; ou a resistência a obras públicas ou privadas susceptíveis de provocar fortes impactes ambientais.

preferidos da imprensa, da propaganda política, ou era difundido pelas escolas. Assim, existe na sociedade portuguesa um público interessado em proteger o património histórico, acolher novas descobertas arqueológicas e privilegiar a sua valorização, em detrimento de actividades económicas com elas incompatíveis (Lima e Reis, 2001: 187). Não perdendo a função memorial ligada à identidade nacional, os monumentos e sítios arqueológicos, à semelhança do que acontece com o ambiente, tendem a ser, cada vez mais, sentidos como um bem comum que transcende o património nacional, para integrar um património mundial, sobre as origens comuns ou as diferenças a conservar.

O mesmo se passa com os ‘centros históricos’ das cidades. As diversas influências que os marcaram estão inscritas na arquitectura dos seus edifícios e no traçado das suas ruas, revelando a sobreposição dos tempos, dado que constituem a área mais antiga e, em geral, continuamente ocupada, da urbe. Já em 1931, Giovannoni defendia na *Carta Italiana del Ristauo* a necessidade de protecção do “património urbano”. Para este autor, monumento e conjunto urbano eram realidades que se complementavam e contextualizavam; por isso, “destacar” um monumento era “mutilá-lo” (Choay, 2000: 172).

Assumir a condição do Centro Histórico como algo que foi transformado e é vivido, é uma condição primordial para a salvaguarda do património. Por isso, ela remete para a necessidade de uma consciencialização das populações, dos técnicos e dos políticos, tanto ao nível da referida salvaguarda, como da dinamização/revitalização socio-económica dos respectivos contextos. Porém, o condicionamento sofrido pelo património urbano histórico tendo em vista o seu consumo cultural, bem como a sua disputa pelo mercado imobiliário, tende, muitas vezes, a excluir dele as populações locais e, com elas, as suas actividades tradicionais e quotidianas. Além disso, a utilização maciça do património histórico-cultural tem provocado, muitas vezes, o seu aniquilamento. Por outro lado, se não podemos esquecer que o turismo é, na sua essência e no âmbito das relações sociais, uma aposta na convivência, assim como na intenção de mostrar as diferenças, também é preciso que esta actividade não afecte negativamente as estruturas que lhe dão sentido, nem a comunidade com a qual se identifica.

Na caso concreto de Guimarães, esta foi objecto de intervenção durante o Estado Novo, nomeadamente junto dos monumentos representativos dos valores histórico-ideológicos defendidos pelo regime, mas tem sido, nas

últimas décadas, alvo de uma política de valorização do seu Centro Histórico, segundo critérios de integração na estrutura urbana diacrónica, relacionando os edifícios com o tecido urbano e social de que fazem parte, e que levou à sua classificação como “Património Mundial”, em Dezembro de 2001.

Elemento da maior relevância para a história do urbanismo é o conhecimento da evolução da toponímia das cidades. Por outro lado, a toponímia constitui um elemento patrimonial cuja preservação é crucial para evitar a perda de referências, pois o nome dá identidade ao lugar. Na verdade, é-nos difícil imaginar, nos dias de hoje, as ruas, praças ou avenidas sem a devida identificação assinalada por uma placa toponímica.

A toponímia medieval perdurou, nos usos e designações do espaço urbano, muito para além dos limites cronológicos desse período, revelando uma ligação profunda das gentes ao espaço vivenciado. Dá-nos, por isso, informações preciosas acerca da importância e das funções de cada artéria ao longo do tempo, sendo fundamental para a compreensão dos espaços urbanos. Nos núcleos urbanos medievais, a identificação de artérias ou espaços abertos partia do concreto e resultava, antes de mais, de uma apreensão visual que incluía a disposição das construções, os materiais utilizados, a existência de elementos decorativos, as actividades económicas dominantes, e completava-se com a percepção de ruídos e cheiros característicos. O nome atribuído resultava, assim, óbvio, consensual para moradores e forasteiros, tornando desnecessárias as placas toponímicas (Andrade, 1993: 123). Comuns a qualquer vila ou cidade, mas variando em quantidade e diversidade de acordo com a sua dimensão, esses topónimos traduziam a maneira como o homem medieval se apropriava do espaço urbano. Por isso, o estudo da toponímia permite recuperar estruturas do espaço, trabalhos e consumos, crenças, presenças da ruralidade, e tipos de moradores.

A partir de meados do século XIX, com o liberalismo, e o individualismo dele decorrente, tornou-se hábito atribuir às ruas nomes de personalidades ilustres, de heróis ou de acontecimentos relevantes da história nacional, que não tinham, muitas vezes, relação directa com o local. O crescimento das cidades e vilas levou, também, à necessidade de completar ou remodelar a antiga toponímia, que foi perdendo a sua razão de ser. Por sua vez, os regimes políticos vigentes, a partir do século XIX, procuraram evidenciar o seu poder, atribuindo designações ou mudando os nomes existentes de acordo com a sua ideologia. Assim, revitalizar e recuperar os

antigos topónimos, num processo que acompanhe a reabilitação dos centros históricos, seriam iniciativas a levar a cabo, e a apoiar cientificamente por estudos específicos, no âmbito da História e do Património Local, dada a importância de que o fenómeno urbano medieval se reveste em muitas localidades do nosso país, sendo, por isso, uma importante “mais valia” no âmbito do desenvolvimento local.

3. Património e Cidadania

Portugal tem mantido uma postura bastante contraditória relativamente ao património histórico e cultural, verificando-se, por vezes, a marca de parâmetros oitocentistas - o património é, muitas vezes, encarado como elemento decorativo, fazendo “tábua rasa” do passado, ou como sinal de prestígio, “jóia da coroa” - mantendo-se uma visão antiquarista, que há muito devia ter sido abandonada, a par de posições que defendem um modelo “sustentável” de gestão do património. Por outro lado, a nossa legislação tem-se revelado insuficiente para sancionar as depredações patrimoniais, faltando, ainda, políticas concertadas no sentido de desenvolver uma verdadeira consciência crítica e fundamentada relativamente ao património.

Se é verdade que as referências ao património e à cidadania são hoje uma constante, paradoxalmente, elas correm o risco de deturpar os respectivos significados históricos, sociais e culturais, de tal modo se têm vindo a banalizar cada vez mais, no discurso político e ideológico, provocando uma mistificação reproduzida por diversos meios de comunicação social. No entanto, vozes dos mais diversos quadrantes sociais e culturais têm insistido na urgência de uma intervenção cada vez mais participada para se preservar a memória colectiva, pondo em prática uma cultura de cidadania. Ora, essa exigência revela-se ainda de maior acuidade no caso das gerações mais novas.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no ponto 1 do seu artigo 2º, afirma: “Todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. E, no ponto 5 do mesmo artigo, salienta: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação

progressiva.” Mas a referida Lei não deixa de aludir, também, ao papel da educação na defesa do património, referindo na alínea a) do artigo 3º, que o sistema educativo se organiza de forma a: “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo.”

O desenvolvimento de actividades educativas relacionadas com o Património Local apresenta uma dupla faceta pedagógica e científica: por um lado, revela-se extremamente motivador para os jovens, porque lhes permite realizar actividades sobre temas que lhes despertam o interesse, pela sua relação com um passado de que ainda reconhecem vestígios; por outro, o recurso ao Meio como objecto de estudo permite-lhes a integração e a compreensão da sociedade na qual poderão intervir. Deste modo, estimula-se o envolvimento dos alunos na construção do seu próprio saber, a partir dos seus interesses e motivações, na abordagem das realidades patrimoniais que quotidianamente os interpelam. Viabiliza-se, ainda, o desenvolvimento de competências como o pensamento analítico e a construção de uma intervenção cívica, sustentada e democrática, ancorada na relação Escola-Meio.

4. O contributo da Educação Histórica

Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do património cultural tem pautado as acções de inúmeras instituições de âmbito cultural ou educativo, a nível nacional ou mundial, sejam elas públicas ou privadas, e vários programas de educação patrimonial estão a ser desenvolvidos. Neste sentido, também o meio local - nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais existentes - constitui uma fonte riquíssima para a recuperação da relação entre Memória e História no ensino-aprendizagem, bem como para a construção de sentidos de pertença por parte dos cidadãos. Como docente e investigadora, tenho constatado a necessidade de reflexão sobre a relação Património-Educação (Pinto, 2004, 2006), e a problemática que a envolve, nomeadamente no âmbito da Educação Histórica⁷.

⁷ Nesta perspectiva, a investigação em Educação Histórica, que se tem desenvolvido com solidez em vários países, nomeadamente em Inglaterra, Estados Unidos ou Canadá, mas também está a consolidar-se em Portugal e no Brasil, tem centrado a sua atenção nos princípios, fontes,

Se muitas atitudes face ao património continuam a revelar pouca coerência com os princípios defendidos na legislação internacional e nacional, também não se tem desenvolvido, com o merecido cuidado, uma consciência crítica baseada numa educação para a cidadania. Para que tal aconteça, com mais consistência e num futuro próximo, é necessário formar a opinião dos cidadãos a um nível mais fundamentado, particularmente junto dos mais novos, cujas identidades se encontram em construção. É neste âmbito que a perspectiva da Educação Histórica assume um papel fundamental, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de competências essenciais para a construção de uma cidadania esclarecida. Hoje em dia, numa sociedade aberta e plural como a nossa, precisamos de saber fazer escolhas, seleccionar e organizar informação, e desenvolver capacidades de análise, de crítica e de argumentação, competências que permitem descobrir sentidos da(s) nossa(s) identidade(s) e estimulam a nossa cooperação com outras pessoas e culturas.

De facto, devemos ter em atenção que o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e dos jovens não envolve apenas a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas. Exige também que os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam seleccionar e interpretar fontes históricas, tirar conclusões e avaliá-las por comparação. Vários investigadores, no Reino Unido (Ashby, Shemilt & Lee, 2005), Estados Unidos (Barton, 2001), Canadá (Seixas, 1994) e também em Portugal (Barca, 2000; Barca & Gago, 2001; Magalhães, 2003; Castro, 2006), têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico, fundando-se em pesquisas sistemáticas das ideias históricas de alunos e professores⁸. Salientam que o meio familiar, a comunidade local, ou a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento

tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *ideias históricas* dos alunos, mas também dos professores.

⁸ 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, como sugerem os resultados da pesquisa em *Cognição Situada em História*. Em Portugal, a linha de pesquisa em Educação Histórica - do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho -, coordenada pela Prof. Doutora Isabel Barca, tem produzido nos últimos anos um conjunto de trabalhos (nomeadamente dissertações de mestrado e de doutoramento) na área da cognição em História, procedendo ao levantamento de dados sobre o pensamento histórico dos alunos portugueses e, em alguns casos, estabelecendo paralelo com os resultados da investigação britânica e americana. As implicações destas pesquisas para o Ensino de História têm sido consideráveis. No Reino Unido, influenciaram notavelmente as decisões curriculares quer sobre o papel da História no currículo quer sobre o programa específico da disciplina de História. Também a reorganização curricular em Portugal, no que diz respeito à disciplina de História, procura fazer eco de alguns destes princípios.

histórico dos jovens que a Escola não deve ignorar nem menosprezar (Barca, 2002), mas uma aprendizagem significativa só ocorre quando se tenta dar sentido a novas situações, estabelecendo relações entre os novos conhecimentos e os conceitos e conhecimentos que já se possuíam, bem como as experiências prévias. Os conhecimentos anteriores podem, assim, funcionar como âncoras para as novas ideias, quer por semelhança, quer por contradição, e, neste âmbito, o professor tem um papel fundamental, contribuindo para a modificação e maior elaboração dessas ideias, em suma, para uma autonomia crescente dos alunos.

Nesta perspectiva, também a utilização da História e do Património locais como recursos educativos poderá possibilitar a utilização de metodologias activas e a concretização de saberes, aproveitando o próprio meio local. Este tipo de abordagem é, geralmente, mais motivadora para os alunos, permitindo superar muitas das dificuldades que revelam em relação a conteúdos estranhos, porque distantes de si no tempo. De facto, a noção de tempo não parece ser de fácil compreensão para os mais novos, dada a complexidade e o nível de abstracção nela envolvidos. No entanto, a educação histórica para crianças e adolescentes não pode prescindir do desenvolvimento da temporalidade histórica - dimensão estruturante desse campo de conhecimento. Várias pesquisas têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica em crianças, por meio da acção mediadora dos objectos da cultura material - dotados de memória e significados históricos - e do professor. Assim, a realização de actividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma localidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, pois aquele exerce um papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem da História.

Por último, não podemos, também, deixar de fazer referência ao papel do Museu como “guardião” e divulgador do património, nomeadamente do património móvel, uma vez que esta instituição tem uma clara função social no encaminhamento e organização das materialidades patrimoniais para o entendimento público, apresentando os objectos e representando o que está ausente, o seu contexto. Ao “reinterpretar” o passado, possibilita a leitura e a preservação desses veículos de identidade. Como salienta F. Sande Lemos (1999: 47), os museus podem também “ser encarados como um legado, ou seja, como elementos do património cultural. Incorporam já a herança que pretendemos conservar, porque ilustram um momento da nossa História. Pela carga simbólica que adquiriram são pontos que se

destacam na cidade, ou na paisagem, são portas de entrada em universos temporais desaparecidos.”

No entanto, é o potencial educativo dos museus, baseado nas suas coleções, que lhes confere também um lugar concreto na indústria do lazer (Hooper-Greenhill, 1998: 10), pois a forma de lazer que proporcionam está estreitamente relacionada com a aprendizagem e a vivência de momentos intensos, em vez de emoções de curta duração.

Por outro lado, não podemos esquecer a missão educativa do Museu junto do público escolar, proporcionando, paralelamente à Escola, um amplo contributo no âmbito da Educação Patrimonial. 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), mostram 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 retiram do contacto com «museus e lugares históricos». Como salienta J. M. Pais (1999: 44), “ainda que apenas 15% dos estudantes portugueses se envolvam frequentemente nestas visitas (a monumentos e museus), 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.

Por outro lado, se o Património exige atenção e respostas adequadas por parte das autoridades responsáveis pela sua defesa e preservação, requer, também, um tratamento educativo que incentive o gosto pela descoberta e fruição do património, e sensibilize as jovens gerações, facultando-lhes os meios necessários à sua leitura. Contudo, são ainda 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 análise 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.

Foi com tal objectivo que se realizou uma experiência educativa com crianças e adolescentes - actividades pedagógicas/lúdicas relacionadas com o Património -, com a qual se pretendeu indagar possibilidades de Educação Patrimonial numa situação específica, o Centro Histórico de Guimarães. Esta experiência educativa integra o estudo realizado para a dissertação de Mestrado em Património e Turismo⁹, no qual se propôs uma abordagem da problemática do Património e da Educação Histórica.

5. O Estudo: experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães

A metodologia do estudo desenvolvido foi predominantemente qualitativa¹⁰, assumindo uma natureza descritiva, de características exploratórias, dado que ainda é incipiente a investigação sistemática neste domínio em Portugal. De facto, é comum apresentarem-se experiências de utilização do Património, mas que se traduzem numa mera fruição lúdica, e que não é, quanto a nós, suficiente para proporcionar uma experiência educativa. Consideramos que, para se levar a cabo um projecto de Educação Patrimonial, é necessário algo mais que a simples apresentação de propostas em termos prescritivos; é essencial a elaboração de instrumentos fundamentados numa pesquisa sistemática, experimentando os materiais com públicos específicos e ajustando-os em função dos resultados.

Com este estudo, planeou-se “intervir” no âmbito da Educação Patrimonial, pondo em prática uma experiência educativa com a qual se procurou analisar os sentidos atribuídos por crianças e adolescentes à exploração do património local. Assim, as actividades que os grupos juvenis realizaram tiveram como objectivo permitir-lhes:

- Conhecer, de uma forma descontraída, o “Centro Histórico de Guimarães”;
- Descobrir “coisas novas” num espaço que parecia familiar;

⁹ PINTO, Helena, *ibid.*

¹⁰ As investigações desenvolvidas no âmbito da abordagem qualitativa caracterizam-se pelo destaque para as interpretações dos indivíduos, pela descrição do contexto, pelo especial enfoque dado aos processos ou ao desenrolar dos acontecimentos, pela utilização de fontes diversas e por uma estrutura flexível do trabalho de pesquisa (Bryman, 1989).

- Compreender que o património que hoje possuímos é a herança de gerações sucessivas, que dele usufruíram e o transformaram;
- Reconhecer a responsabilidade de todos na preservação do nosso legado patrimonial e, particularmente, no contexto da classificação do Centro Histórico de Guimarães como “Património Cultural da Humanidade”.

Nesse sentido, pretendeu-se esclarecer as seguintes questões de investigação:

- Quais as concepções de crianças e adolescentes sobre o património integrado no “Centro Histórico” de Guimarães?
- Quais as possibilidades de Educação Patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património?

No âmbito da tendência actual da investigação sobre Cognição Situada em História, que visa não tanto a procura de generalizações, mas a realização de estudos em profundidade, qualitativos, com amostras reduzidas, optou-se, neste estudo, por uma análise intensiva de uma pequena amostra de crianças e adolescentes¹¹ - trinta e seis participantes divididos em dois grupos, um entre os 8 e os 11 anos, e outro entre os 12 e os 14 anos de idade¹² -, utilizando técnicas diversificadas. Assim, tendo em conta as características da experiência educativa pretendida¹³, nomeadamente a realização de um percurso por quatro áreas do Centro Histórico de Guimarães sob a orientação da investigadora, decidiram-se as técnicas a aplicar neste estudo: a técnica de observação naturalista, apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes durante o percurso; tarefas escritas (*paper and pencil tasks*) propostas em materiais de apoio;

¹¹ A selecção desta amostra não probabilística fez-se a partir da lista de “Amiguinhos do Museu de Alberto Sampaio”, através de contactos telefónicos. A maioria dos participantes já tinha frequentado várias actividades proporcionadas por este Museu com o qual temos vindo a colaborar nos últimos anos, no âmbito de actividades realizadas pelo seu dinâmico Serviço Educativo.

¹² 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 (Barca & Gago, 2000). 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.

¹³ Concretizada em duas fases: o Estudo Piloto, com 6 participantes entre os 12 os 14 anos, num primeiro momento, e 9 participantes entre os 8 e os 11 anos, num segundo momento; e o Estudo final, com 10 participantes de cada grupo etário, também em dois momentos.

e um questionário para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

Um instrumento de trabalho previamente elaborado - o Guia *À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães* - 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.

Fez-se, depois, o tratamento e análise do conjunto dos dados recolhidos - as intervenções orais dos participantes durante o percurso; as respostas dadas pelos participantes nas tarefas escritas propostas no "Guia"¹⁴; e as respostas dos participantes ao questionário no final das actividades. A análise dos dados relativos às intervenções orais dos participantes permitiu ensaiar um modelo de categorização - 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) - constituído por três níveis:

- a) *Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal;*
- b) *Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita;*
- 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 orais dos jovens¹⁵, 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.

¹⁴ Os "Jogos de Descoberta", relacionados com o percurso seleccionado, consistiam 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;
- Identificar os locais onde se encontram alguns edifícios conhecidos;
- Descobrir as diferenças entre imagens antigas e respectivos espaços actuais.

¹⁵ Foram atribuídos nomes fictícios no sentido de respeitar o anonimato dos participantes.

1. O Largo da Oliveira:



Este era o local de encontro preferido dos habitantes de Guimarães na idade Média. E ainda hoje, sobretudo nos dias de sol. Para aqui, dirigiam-se as ruas mais importantes. A igreja que vês é a Igreja de Nossa Senhora da Oliveira. Já não é a que pertencia ao primitiva mosteiro fundado pela condessa Mumadona, e que passou a Colegiada no século XI.

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.

O monumento que vês ao lado da igreja foi mandado construir pelo rei D. Afonso V, em 1340 e é conhecido como Padrão da Vitória ou Padrão do Salado ou ainda Padrão de Santa Maria como agradecimento a Nossa Senhora a quem o rei pediu auxílio na batalha do Salado.



Igreja de Nossa Senhora da Oliveira

Padrão do Salado

Fig. 1 - Página do "Guia" referente ao Largo da Oliveira.

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

As crianças (grupo 8-11 anos) 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.

No Largo da Oliveira, após a leitura de uma passagem do "Guia" sobre este local (Fig. 1), 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.ª Sr.ª da Oliveira, destacou *"Eu sei para que servia aquilo... era para avisar as pessoas quando havia um incêndio."*

Alguns adolescentes (grupo 12-14 anos) 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. Assim, durante a realização da tarefa

escrita do “Jogo das Diferenças”, ao observar uma gravura de 1908, referente ao Jardim do Toural (fig. 2) ¹⁶, 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.”

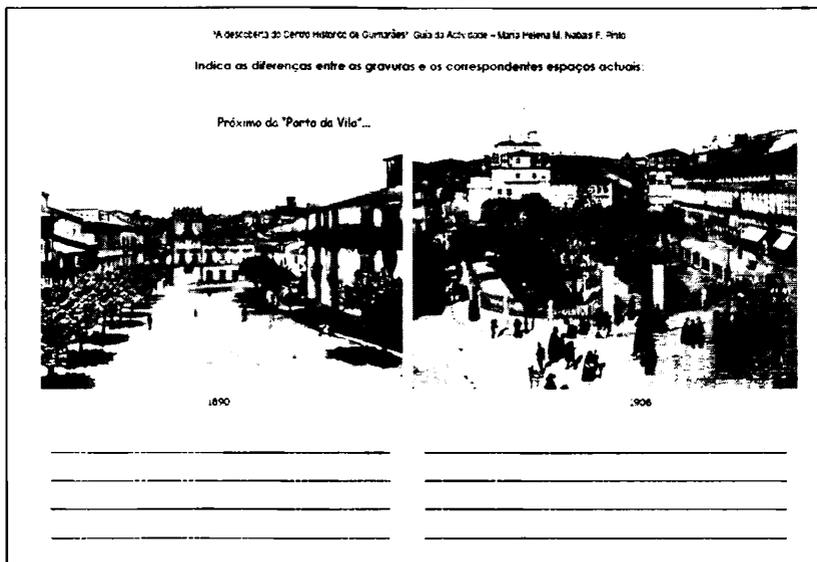


Fig. 2 - Página do “Guia” referente a uma tarefa escrita: descobrir as diferenças entre imagens antigas e respectivos espaços actuais

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

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. O comentário do António (9 anos), quando o grupo se aproximava da Igreja de S. Miguel, exemplifica esta

¹⁶ As imagens antigas utilizadas neste “Guia” têm como fonte a obra coordenada por Joaquim Fernandes, *Guimarães do Passado e do Presente*. Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães, 1985.

aplicação de conhecimentos prévios: *“Nesta capela foi onde baptizaram D. Afonso Henriques.”*

Alguns adolescentes 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. Assim, durante a leitura do texto do “Guia” sobre a origem do nome do Largo da Oliveira, 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.”* De seguida, o 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.”*

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

Além de estabelecerem uma relação entre o observado e os conhecimentos anteriores, algumas crianças questionaram factos convencionais relacionados com os espaços observados. É bem elucidativo desta categoria o comentário do Joaquim (9 anos) à afirmação do António (9 anos), quando este referiu que o rei D. Afonso Henriques fora baptizado na Igreja de S. Miguel: *“Ninguém sabe se é certo!?”*.

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 e reconhecem que as pessoas devem ser esclarecidas acerca das alterações verificadas.

Relativamente à reconstrução do Paço dos Duques de Bragança, Bernardo (13 anos) alegou que 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!”*. Questionados se consideravam que as várias transformações tinham diminuído o valor deste edifício, Teófilo respondeu: *“Pelo contrário, acho que até valoriza o património português.”*; enquanto Bernardo argumentou: *“Mas... olhando para isto, uma pessoa que não saiba é capaz de julgar que até é tudo da mesma altura.”*, e quando inquirido sobre a necessidade de se esclarecer as pessoas, afirmou: *“Acho que sim... Deve haver (informação) no interior.”*.

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”, utilizou-se uma categorização 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:

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”.

Comparando os resultados dos dois grupos etários (fig. 3), pode-se constatar que nem sempre a idade se apresenta como factor de melhor desempenho.

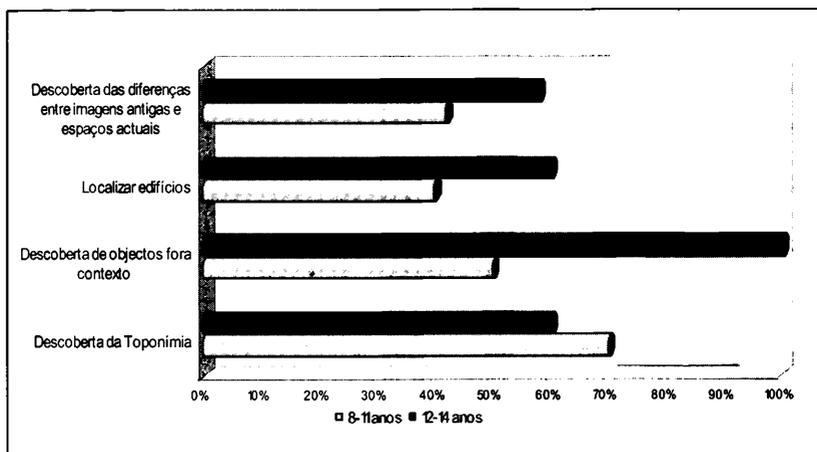


Fig. 3 - Resultados das tarefas escritas.

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, indagando o grau de aceitação, motivação e interesse suscitados pela experiência educativa, mas também de sensibilização para o Património Local. A metodologia seguida foi a de análise de conteúdo simples e com um breve tratamento estatístico, por frequência e por percentagem.

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%).

Reflexões finais

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. Assim:

- 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 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 veiculados pela escola e pela comunidade.
- As diferenças observadas na expressão do pensamento histórico acerca das evidências 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 constatou nas próprias intervenções de alguns participantes quando revelam 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.

Salientam-se, ainda, um conjunto de repercussões para a Educação Patrimonial:

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 de uma análise efectiva dos resultados. Desta forma, as experiências educativas de contacto directo com o património local, poderão ser desenhadas conscientemente de modo a 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.

Proporcionar aos jovens um espaço de discussão de problemas que afectam a comunidade, designadamente aqueles que se relacionam com o Património e as possíveis formas de equacionar a sua salvaguarda ou valorização sociocultural; despertar e cativar os mais novos para as realidades locais, ou de âmbito mais amplo, da História e do Património - nas vertentes científica ou educativa e metodológica - pode envolver uma multiplicidade de abordagens possíveis, mas fundamentadas e

sistemáticas. Será com o contributo destas várias perspectivas que a Educação pelo e para o Património poderá favorecer a construção de uma identidade multifacetada, assumindo-se como educação para uma cidadania participativa no contexto de uma sociedade aberta e plural.

Referências bibliográficas

AGUILERA, C. & VILLALBA, M. (1998). *Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones.

ANDRADE, Amélia (1993). Conhecer e nomear: A Toponímia das Cidades Medievais Portuguesas. In *A Cidade: Jornadas Inter e Pluridisciplinares. Actas 1*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 121-140.

ANGVIK, M. & BORRIES B. (Eds.) (1997). *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A e 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: Falmer Press, pp. 62-88.

ASHBY, R., SHEMILT, D. & LEE, P. (2005). 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, pp. 79-178.

BAKER, David (1999). Contexts for collaboration and conflict. In Chitty, Gill & Baker, David (Eds.), *Managing Historic Sites and Buildings: Reconciling Presentation and Preservation*. 1st ed. London: Routledge, pp. 1-21.

BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2002). Competências e Cognição em História. *O Ensino da História*. Boletim n.º 21/22 (III Série) Out. 2001-Fev.2002. Lisboa: APH - Associação de Professores de História, pp. 36-37.

BARCA, I. & GAGO, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos no 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 1, pp. 239-261.

BARCA, Isabel & PINTO, Helena (2006). How Children Make Sense of Historic Streets: Walking Through Downtown Guimarães. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, Volume 6, Nº 1, Jan. (ISSN 1472-9466). Disponível em <<http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>> Acedido em 24-01-2007.

BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In Barca, I. (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 55-68.

BRYMAN, A. (1989). *Research methods and organizational studies*. New York: Routledge.

CASTILLO RUIZ, J. (1998). Del objeto al sujeto: la dimensión social del patrimonio histórico. In Castro Morales, F. & Belido Gant, M. L. (Eds.), *Patrimonio, Museos y Turismo Cultural: claves para la gestión de un nuevo concepto de ocio*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 43-56.

CASTRO, Júlia. (2006). *A interculturalidade e o pensamento histórico dos jovens*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

CHOAY, Françoise (2000). *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.

COELHO, M. J. (1997). *Património Mundial: Portugal*. Lisboa: Estar Editora, pp. 17-18.

FAUBLÉE, Elisabeth (1992). *En sortant de l'école... musées et patrimoine*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette.

FERNANDES, Joaquim (1985). *Guimarães do Passado e do Presente*. Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães.

FLORES, Joaquim (1998). Património. Do monumento ao território. In Couceiro, João (Coord.). *Urbanidade e Património*. Lisboa: IGAPHE, pp.11-18.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón, Ediciones Trea.

LEE, P. (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, 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.

LE GOFF, Jacques (1998). *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine*. Paris: Fayard, Éditions du Patrimoine.

LEMOS, F. Sande (1999). Museus de Arqueologia: Guetos do Passado ou Encruzilhadas do Futuro. *O Arqueólogo Português*, 17 (IV Série). Lisboa: Museu Nacional de Arqueologia, pp. 41-50.

LEMOS, F. Sande (2001). Património Arqueológico: Educação Histórica. In Barca, Isabel (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp. 85-93.

LIMA, Aida; REIS, Manuela (2001). O culto moderno dos monumentos. Os públicos do Parque Arqueológico do Vale do Côa. In Gonçalves, M. Eduarda (Coord.), *O caso de Foz Côa: Um laboratório de análise sociopolítica*. Lisboa: Edições 70, pp. 145-192.

MAGALHÃES, Olga (2003). *Concepções de professores sobre a História e o ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.

MATOS, Sérgio (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A História no curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte-

MOREIRA, Isabel (1989). *Museus e Monumentos em Portugal: 1772-1974*. Lisboa: Universidade Aberta.

PAIS, José M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

PEEL, E. (1971). *The nature of adolescent judgment*. London: Staples Press.

PINTO, Helena. *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo apresentada à Universidade do Minho (Jan. 2004).

PINTO, Helena (2006a). Reflectindo sobre a formação de professores no contexto das mudanças curriculares... e a Educação Patrimonial local no contexto da formação de professores de História. *Elo 14* (Dez.) Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 215-220.

PINTO, Helena (2006b). À descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes. In Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (Org.), *Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Vol. II. Curitiba, PR: Editora UTFPR - Universidade Federal do Paraná, pp. 76-92.

POMIAN, Krzysztof (1984). Colecção. In *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Vol. I, pp. 51-86.

REIS, Manuela (1999). Cidadania e Património: Notas de uma pesquisa sociológica. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 29, pp. 77-94.

RODRIGUES, Jorge (1999). A Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais e o restauro dos Monumentos Medievais durante o Estado Novo. In DGEMN, *Caminhos do Património*. Lisboa: Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, pp. 69-82.

SEIXAS, P. (1994) Students' understanding of Historical Significance. *Theory and research in Social Education*, 22 (3), pp. 281-304.

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.

YÁNEZ CASAL, Adolfo (1999). Património e modernidade. *Museologia e Autarquias: Actas do IV Encontro Nacional*. Porto: Câmara Municipal de Tondela, pp. 57-61.