

2.º CICLO DE ESTUDO

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

PATRIMÓNIO, MUSEUS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Susana Maria Mota de Sousa Pereira

M

2023



Susana Maria Mota de Sousa Pereira

PATRIMÓNIO, MUSEUS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo(a) Professor Doutor Luís Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Susana Maria Mota de Sousa Pereira

PATRIMÓNIO, MUSEUS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Aos meus filhos que me apoiaram e compreenderam a minha presença ausente.

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução.....	16
1.Enquadramento Teórico	Erro! Marcador não definido.
1.1. História	20
1.1.1. História: Marcas do passado no presente	20
1.1.2. A História Local na História	20
1.1.3. A História Local no Ensino	22
1.1.4. História, Património e currículo escolar	23
1.1.5. Educação histórica	24
1.1.6. Evidência histórica	25
1.1.7. Continuidade e mudança	26
1.1.8. Empatia.....	26
1.1.9. Significância	27
1.1.10. Consciência histórica.....	28
1.2. Património.....	30
1.2.1. A Defesa do Património.....	34
1.2.2. A Defesa do Património: Portugal	35
1.2.3. Património: Conhecimento e consciência histórica.....	38
1.2.4. Património: Memória e História	42
1.3. Educação Histórica pelo Património	42
1.3.1. Património no currículo escolar	42
1.3.2. Património na escola e na disciplina de História	43
1.3.3. Educação patrimonial.....	45
1.3.4. Património, aprendizagem histórica e conhecimento histórico	46
1.4. Museus	47
1.4.1. Museus: Ligação ao património e à escola.....	51

2. Visitas de estudo	52
2.1.1. Visitas de estudo: como chegar	54
2.1.2. Visitas de estudo no ensino da História	57
2.1.3. Visitas de estudo: visita virtual.....	59
3. Desenho da investigação.....	63
3.1. Contexto escolar.....	63
3.2. Amostra do estudo	64
3.2.1. Metodologia de investigação	66
3.2.2. Amostragem	68
3.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69
3.2.4. Métodos de análise de dados	70
3.2.5. Categorização de dados recolhidos.....	71
4. Atividades e resultados	71
4.1. Atividade I – visita ao museu do Holocausto / Sinagoga.....	71
4.2. Atividade II – visita à assembleia da república.....	98
4.3. Limitações ao estudo.....	105
Conclusões	106
Fontes Documentais.....	109
Referencias bibliográficas	109
Anexos.....	112
Anexo 1 Inquérito por questionário – Museu do Holocausto e Sinagoga	112
Anexo 2 Resposta do(a) aluno(a) ao questionário.....	116
Anexo 3 Documento entregue aos alunos para visita à Assembleia da República	116
Anexo 4 Inquérito por questionário – Assembleia da República.....	122
Anexo 5 Plano de aula	126
Anexo 6 Imagem usada para ilustrar a matéria.....	151
Anexo 7 Resposta do(a) aluno(a) ao questionário.....	151
Anexo 8 Resposta do(a) aluno(a) ao questionário.....	152
Apêndices.....	153
Apêndice 1 Documento enviado pela escola para autorização à visita de estudo	153

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2023

Susana Mota

Agradecimentos

Agradeço aos meus filhos em primeiro lugar. Foram eles que me apoiaram diariamente compreendendo uma mãe mais atrapalhada do que o costume. Foram eles que cresceram mais rápido do que o esperado.

Agradeço ao meu orientador, Professor Luís Grosso Correia, pela paciência e incentivo para terminar este relatório, com a sua boa disposição e indicações precisas. Desculpe se não consegui melhor. Muito, muito obrigada.

Agradeço à Professora Cláudia Ribeiro por ter acreditado que eu era capaz e pelo carinho e ajuda na conclusão deste mestrado. Estou-lhe muito, muito grata.

Agradeço à Professora Helena Vieira pelas palavras duras, mas certeiras, pela exigência e pela ternura. Aplicarei e melhorarei o que aprendi. Obrigada!

À Beatriz... a minha colega desde o primeiro ano. Uma amiga que nunca esquecerei. A minha *lufada de ar fresco* sempre que precisei de um ombro amigo. O meu apoio durante um ano de estágio extenuante. Um agradecimento imenso. Nunca esquecerei o quanto me ajudaste. MUITO OBRIGADA *miúda*!

Um agradecimento ao Professor Armando, professor cooperante, pelo acolhimento, pela compreensão dos meus erros e por não me deixar desistir e, acima de tudo, pelos ensinamentos práticos que foi deixando ao longo de um ano letivo.

E, por último, aos alunos do 8.º e 12.º que me *aturaram* pacientemente durante um ano e me ajudaram a ser melhor sempre que dei uma aula. Aprendi muito com eles e nunca os esquecerei. Obrigada!

Resumo

Este trabalho pretende compreender qual a importância do Património e dos Museus no ensino da História e de que modo um maior contacto com estes meios potencia o conhecimento histórico dos alunos.

Para ser conseguida uma resposta ao pretendido, foi realizada uma abordagem ao ensino de História, apoiado no Património e em Museus e foram enquadradas neste trabalho considerações sobre património, memória, identidade e consciência histórica.

A par da teorização do tema fez-se a referência ao currículo escolar da disciplina de História e uma categorização, análise e apresentação dos dados recolhidos no âmbito de duas atividades desenvolvidas para corroborar a teorização sem deixar de ter em atenção a procura da resposta à questão:

- Qual a importância do Património e dos Museus no ensino da História?

Palavras-chave: Património, Museus, História, Ensino.

Abstract

This work aims to understand the importance of Heritage and Museums in the teaching of History and how a greater contact with Heritage and Museums enhances student's historical knowledge.

In order to obtain an answer to the intended, was made an approach to History teaching supported in heritage and museums and considerations on heritage, memory, identity and historical awareness were framed in this work.

Alongside the theorization of the theme it was made reference to the school curriculum of the discipline of History, categorization, analysis and presentation of the collected data, taking into account the search for the answer to the question:

- How important is heritage and museums in History teaching?

Keywords: Heritage, History, Museum, Teaching.

Índice de Figuras (ou Ilustrações) [se aplicável]

FIGURA 1- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADE	65
FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR GÉNERO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR FREGUESIA DO CONCELHO DE GONDOMAR	66
FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA PARTICIPAÇÃO NAS VISITAS DE ESTUDO PROMOVIDAS PELA ESCOLA A ESPAÇOS CULTURAIS	73
FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELO GOSTO DE PARTICIPAÇÃO NAS VISITAS DE ESTUDO DA ESCOLA A ESPAÇOS CULTURAIS	74
FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELA IMPORTÂNCIA DADA À VISITA DE ESTUDO NA SUA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA.....	75
FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO HÁBITO DE VISITAR FISICAMENTE ESPAÇOS CULTURAIS	75
FIGURA 8 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR MUSEUS	76
FIGURA 9 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR IGREJAS	77
FIGURA 10 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR PALÁCIOS.....	78
FIGURA 11 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS	78
FIGURA 12 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR PARQUES / RESERVAS NATURAIS	79
FIGURA 13 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR ESPAÇOS DE CINEMA.....	80
FIGURA 14 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR ESPAÇOS DE TEATRO.....	80
FIGURA 15 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR ESPAÇOS DE MÚSICA.....	81
FIGURA 16 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELO GOSTO DE VISITAR ESPAÇOS DE DANÇA.....	82
FIGURA 17 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM MUSEUS..	82
FIGURA 18 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM IGREJAS...	83
FIGURA 19 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM PALÁCIOS.	84
FIGURA 20 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS	84
FIGURA 21 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM PARQUES / RESERVAS NATURAIS	85
FIGURA 22 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM CINEMA ..	86
FIGURA 23 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM TEATRO...	86
FIGURA 24 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM ESPAÇOS DE MÚSICA.....	87

FIGURA 25 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA REGULARIDADE COM QUE FREQUENTAM ESPAÇOS DE DANÇA.....	88
FIGURA 26 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA EM QUE OS MUSEUS SÃO UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	89
FIGURA 27 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA EM QUE AS IGREJAS SÃO UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	89
FIGURA 28 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA EM QUE OS PALÁCIOS SÃO UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	90
FIGURA 29 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA EM QUE OS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS SÃO UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	91
FIGURA 30 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA EM QUE OS PARQUES SÃO UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	91
FIGURA 31 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA DE QUE O CINEMA É UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	92
FIGURA 32 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA DE QUE O TEATRO É UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	93
FIGURA 33 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA DE QUE A MÚSICA É UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	93
FIGURA 34 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONCORDÂNCIA DE QUE A DANÇA É UM MEIO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	94
FIGURA 35 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS VISITAS DE ESTUDO ARTICULADAS COM AS AULAS DE HISTÓRIA.....	95
FIGURA 36 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO / SINAGOGA.....	95
FIGURA 37 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA IMPORTÂNCIA DA VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO / SINAGOGA NA CONSTRUÇÃO DO SEU CONHECIMENTO HISTÓRICO	96
FIGURA 38 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA IMPORTÂNCIA DA VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO / SINAGOGA NA CONSOLIDAÇÃO DOS CONHECIMENTOS AQUIRIDOS NAS AULAS DE HISTÓRIA	97
FIGURA 39 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELO QUE MAIS SIGNIFICATIVO APRENDEU NA VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO / SINAGOGA.....	97
FIGURA 40 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELO TIPO DE VISITA PARA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO PATRIMONIAL E HISTÓRICO	99
FIGURA 41 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELO TIPO DE VISITA MAIS PROVEITOSA PARA A APRENDIZAGEM	99
FIGURA 42 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELA PERCEÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE PATRIMÓNIO E HISTÓRIA NA VISITA À ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA	100

FIGURA 43 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA CONSIDERAÇÃO DE QUE A ARTE E O PATRIMÓNIO SERVE PARA DIVULGAÇÃO DE IDEAIS POLÍTICOS E SOCIAIS DE UMA ÉPOCA.....	101
FIGURA 44 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS PELA EXPECTATIVA À VISITA PRESENCIAL	102
FIGURA 45 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELO ENTENDIMENTO CONSEGUIDO DE QUE O PATRIMÓNIO ARTÍSTICO E CULTURAL NA HISTÓRIA SERVE PARA COMPREENDER MOMENTOS DE RUTURA E MUDANÇA SOCIAL, POLÍTICA E ECONÓMICA	103
FIGURA 46 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELA SENSIBILIZAÇÃO PARA A PROTEÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÓNIO ENQUANTO MEMÓRIA HISTÓRICA COLETIVA.....	104

Lista de abreviaturas e siglas

APOM ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE MUSEOLOGIA

ICOM INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS /
CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS

UNESCO UNITED NATIONS EDUCACIONAL, SCIENTIFIC
AND CULTURAL ORGANIZATION / ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E CULTURA

Introdução

Os séculos XX e XXI trouxeram grandes desafios ao ensino pela necessidade de o tornarem mais atrativo e estimulante. Os alunos deixaram de ser encarados como meros recetores de mensagens alicerçadas no discurso expositivo e passaram a ser convidados a participar na construção do seu conhecimento. Desta forma, originou-se uma descentralização, em sala de aula, da figura do professor, transportando esse destaque para o aluno e para a sua aprendizagem. Esta mudança de foco traduziu-se numa procura de estratégias e de recursos potenciadores de um saber estruturado, passível de construir um pensamento crítico e bem fundamentado.

A construção do conhecimento pela interação professor/aluno e escola/ensino abre caminho a que o Património e a Museologia possam, e devam, ter um papel importante na construção do saber, pela possibilidade de um contacto direto ou indireto com fontes e memórias do passado, as quais permitirão alcançar também a perspetiva, a empatia histórica e o conhecimento histórico tão necessários à compreensão do passado no presente.

A escolha do tema deve-se não só a um gosto pessoal, mas também à importância que o Património Histórico tem na História do Homem e como o seu desaparecimento pode levar à perda de identidade, raízes e memórias que traduzem um povo, um tempo, um local.

Ora se a História se ocupa com o passado em virtude da sua relação com o presente, necessita do poder didático dos professores para nutrir nos discentes uma compreensão do passado, onde o papel do Património e dos Museus constituem um recurso de didático valioso, capaz de suscitar a empatia histórica nos alunos através das evidências aí presentes. Deste modo, toda a tipologia de museus, sempre associados ao património, agregam História e professor de História.

No seguimento do que acima foi referido, a Nova Museologia, nascida com George Henri Rivière no século XX, apostou no museu orientado para as pessoas e defendeu que:

“[...] o sucesso de um museu não se mede pelo número de visitantes que recebe, mas pelo número de visitantes aos quais ensinou alguma coisa. Não se mede pelo número de objetos que mostra, mas pelo número de objetos que puderam ser percebidos pelos seus visitantes [...]” (Schlumberger, 1989, 7).

Esta visão e missão da Nova Museologia deu aso à criação dos serviços educativos nos museus destinados a fazer chegar o museu a diversos públicos, nomeadamente ao público escolar.

A emergência da Nova Museologia corre todo o século XX e, em 1989, Peter Vergo, com o seu livro *The New Museology*, vem a público afirmar que a Nova Museologia cortará com a *Velha* demasiado centrada nos seus métodos e não nos seus propósitos (1989, p. 3). A partir daqui a mensagem dos museus, e do património que eles guardam, passa a apresentar vertentes não só museológicas, mas também políticas, sociais e educativas. A comunicação pelas legendas, catálogos, vitrines e textos informativos passa a ser o reflexo da nova abordagem e do novo posicionamento da museologia no seio da sociedade.

O Museu acaba, então, por ser uma instituição que define valores culturais e sociais na medida em que ele seleciona, conserva e expõe bens culturais. Como espaço público tem a função e a responsabilidade social para com a comunidade onde se insere, podendo ser um agente de mudança social. E é aqui, precisamente, que o museu aliado ao ensino da História acaba por potenciar ainda mais o seu papel na defesa e divulgação do património, da memória e da identidade.

A nova abordagem da função social do Museu leva ao trabalho em parceria com escolas e outras instituições culturais, como bibliotecas, e abraça com essas parcerias um maior leque de público que verá no museu

“um lugar onde a imaginação dos visitantes é estimulada, onde lhes é feito ver as coisas a uma nova luz, onde algum tipo de alargamento – consciente ou inconsciente – ocorre na maneira como eles veem o mundo.” (Houtman, 1987, p. 7).

O Movimento Internacional para a Nova Museologia – MINON - surge precisamente para desenvolver esta relação, a do museu com o visitante e do passado com o presente. Nora (1984) e Viel (2008) defendem precisamente a museologia como meio de aquisição de conhecimento histórico por permitir a transmissão do *espírito dos lugares*, os lugares que ditam o Património. Meio auxiliar da vertente educativa, o Património e a Museologia podem ser inseridos nos programas da disciplina de História e dinamizados na Didática da História, como potencial educativo e como meio de compreensão do passado no presente, como afirma Maria Leonor Carvalho:

“A museologia pode assim ser encarada como uma forma de rentabilização de memórias inseridas num processo de desenvolvimento harmonioso que integre a identidade consolidada, as respostas às preocupações do presente e a busca de soluções para a construção do futuro (...) a museologia pode ser um campo de intervenção (...) utilizando (...) o património, atuando a partir dele”. (Carvalho, 2002, p. 237)

Assim sendo, a Didática da História, enquanto disciplina importante na formação cívica e humana dos alunos, deverá alicerçar-se nos Museus, no seu respetivo património e no Património Cultural, nas suas diferentes tipologias, para lhes oferecer uma visão mais real e menos elaborada, que eleve o conhecimento teórico e até abstrato da História na construção do seu conhecimento, nomeadamente na salvaguarda, preservação e transmissão da herança cultural, como dita a lei portuguesa.

Embora os diferentes pensadores e leis vejam no Património e na Museologia meios de preservação da cultura de um povo e, por isso, úteis na articulação com o ensino, é pretendido ao longo deste trabalho, por um lado aflorar se o Património e a Museologia têm sido usados como recurso didático para o ensino da História e se são reconhecidos como meio de consolidar o conhecimento histórico dos alunos. Por outro lado, perceber se as instituições que lidam com o Património têm dinamizado o seu legado junto das escolas. Tendo por base a linha de pensamento enunciada a questão orientadora que norteará este trabalho será:

- Qual a importância do Património e dos Museus no ensino de História?

Ao problematizar e colocar a questão orientadora referida juntamente com a recolha de dados e respetiva análise é esperado perceber qual a importância da utilização do Património e da Museologia no Ensino, qual a sensibilidade para o uso destes recursos e se com eles é possível alcançar o conhecimento histórico, conforme pretendido com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A organização deste relatório está dividida da seguinte forma:

Capítulo I: Serve este capítulo para teorizar sobre o conceito de História, História Local Património, museu e a sua importância no contexto histórico, social, cultural e educacional. Neste mesmo capítulo são apresentadas as ações internacionais e nacionais para a defesa do Património, focando a ação mundial da UNESCO e da Lei de Bases do Património em Portugal. São também aprofundados os conceitos de Ensino, Museu, Património, Identidade, Memória, Conhecimento Histórico, Mudança, Significância, empatia, Educação Patrimonial e o Currículo escolar da disciplina de História e de História e Cultura das Artes.

Capítulo II: Serve este capítulo para referência às Visitas de Estudo como meios de poder potenciar o interesse e o conhecimento dos alunos e de poderem funcionar como ponte ou elo de ligação entre a escola e o património tendo os museus por apoio principal. Embora pudesse estar inserido no capítulo anterior, por ser o melhor elo de ligação entre o ensino de História e Património e Museus confere-lhe uma importância que não deve ser esquecida ou esmorecida.

Capítulo III: Serve este capítulo para apresentar o desenho da investigação, onde se apresentará o contexto escolar e a amostra usada para as atividades deste relatório.

Capítulo IV: Serve este último capítulo para dar a conhecer as atividades, o método de análise de dados e a categorização dos dados recolhidos.

Conclusões: Servem as conclusões do trabalho para indicar o que foi possível alcançar após a aplicação do inquérito por questionário e abrir caminhos possíveis para um melhor usufruto do património e dos museus como recursos didáticos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para fundamentar este trabalho foram realizadas leituras de estudos sobre a temática em questão, procurando-se abordar conceitos como História, Património, Conhecimento Histórico, Educação Histórica e Educação Patrimonial, Museu, Identidade, Memória ou Aprendizagem.

No final deste enquadramento, foram tratados os dois espaços museológicos e patrimoniais que estiveram na base do trabalho com os alunos sobre o tema proposto: O Museu do Holocausto, no Porto, e a Assembleia da República, em Lisboa.

Este trabalho pretende mostrar como é possível a partir do Património ensinar História e como é importante o seu conhecimento para que haja não só um melhor conhecimento histórico, como também uma melhor sensibilização para a sua preservação e valorização.

1.1. HISTÓRIA

1.1.1. HISTÓRIA: MARCAS DO PASSADO NO PRESENTE

“A disciplina apelidada História, considerada como mero instrumento de instrução, tem por fim dar a conhecer o que foi a humanidade noutras épocas, o que fazia e fez, como vivia e viveu. Como poderoso elemento educativo, tem por fim criar a ideia de tempo e de evolução; mostra que o viver da humanidade no passado não foi igual ao do presente e que esse viver há de sêr diverso das gerações futuras. Deve criar uma consciência social – primordial condição duma solida e eficaz educação social. Sem consciência social não pode haver educação. Sem consciência do facto social não se pode compreender o facto histórico. É só depois de criada essa consciência social da vida presente, relativa ao meio em que vivemos, que se poderá criar uma consciência histórica, respeitante à evolução porque tem passado esse ou outros meios sociais.” (Adolfo Lima, 1914, pp. 24-25).

Luís Grosso Correia inicia o seu artigo no volume I da Lei de Bases do Sistema Educativo com esta citação que demonstra a importância da disciplina de História no

conhecimento da humanidade, na sua educação e no conhecimento do seu passado. Estas ideias podem ser articuladas com o artigo 3.º, alínea a) do capítulo I da referida lei que mostra a importância do património cultural do povo português na defesa da identidade nacional. Diz ela:

“O Sistema educativo organiza-se de forma a: 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.”

Tendo como ponto de partida as palavras acima citadas, acrescentamos mais uma frase de Robin George Collingwood, que nos afirma que “O valor da história está, então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é”, sabendo-se, como afirma o mesmo autor, que História é para autoconhecimento do homem.

Com estas palavras de autores ligados à História é visível qual a sua importância na vida humana e como ela deixa marcas que nos permite reconhecer no presente o que foi o nosso passado.

1.1.2. A HISTÓRIA LOCAL NA HISTÓRIA

A História, como foi afirmado antes, relata uma sequência de acontecimentos e de personagens ou datas marcantes. Mas se a História universal é importante para compreender o caminho do Homem, a História Local não deixa de o ser também e, talvez, até de uma maneira mais impactante pela proximidade que pode apresentar e pela maior facilidade em ser criado um sentimento de Identidade. Identidade que, hoje em dia, devido à globalização e à maior mobilidade social e cultural se torna permeável a elementos que a desvirtuam ou alteram. Por isto, porque a História nos permite retomar raízes da nossa existência e fundamentá-la, é importante dinamizá-la como contributo àquilo que identifica um povo, nação, memória e valores.

Ora, nas palavras de Sílvia Araújo citada por Ana Lavínia Gonçalves (2020, 36) a História, e o saber histórico que ela permite, é um meio de união e a História Local “serve para dar mais coesão e totalidade a um todo”. Quer isto dizer, que localmente a união será ainda mais acirrada na defesa dos seus valores, memórias e identidades e maior será, igualmente, o vínculo criado entre as diferentes gerações.

A História como guardiã de memórias que dizem respeito a um tempo passado, vai permitir às gerações posteriores a criação de vínculos e fazer uma ligação entre gerações e, assim, não serem perdidas memórias, valores, tradições e identidades. Neste sentido, a História Local nas palavras de Sílvia Araújo (2017, 21), e também citada por Ana Lavínia Gonçalves (2020, 37), passa a ser “um espaço de memórias, traduzidas em símbolos e imagens que se formam a partir dos monumentos e do património histórico” demonstrando que o Património acaba por representar o elemento que suscita o sentimento de pertença e integração e cuja afinidade permite uma maior e melhor conservação e proteção do que mais os representa, como seja o património, monumentos, língua/dialetos, religião, festas e romarias e valores.

Em Portugal, após o 25 de Abril a importância de estudar a história local tomou uma dimensão mais considerável e permitiu retomar os investimentos no seu estudo que se faziam desde 1720 a 1847. Em 1720, com a criação da Real Academia de História, Manuel Caetano Sousa e o Conde da Ericeira recolheram elementos de vários arquivos e cartórios do país. Em 1755, devido ao terramoto de Lisboa, foi desencadeado um levantamento dos bens de todas as paróquias. Em 1790 procedeu-se à publicação de foros antigos de alguns concelhos e, em 1847, a publicação dos “Portugaliae Monumenta Historica” abriu caminho à portaria de 8 de novembro de 1847 onde se recomendava a recolha nos Anais do Município de todos os acontecimentos dos concelhos no país. A ideia subjacente a esta portaria surgiu com Alexandre Herculano e Oliveira Martins que defendiam a valorização da história regional e local e motivou Oliveira Martins a escrever em 1893 as seguintes palavras:

“Considerarei sempre que um dos subsídios principaes para a historia geral do paiz consiste nas monografias locais, onde se estuda a arqueologia e

a história, as biografias e as tradições, com os documentos á vista e á mão dos arquivos municipais e particulares”.¹

O facto de Portugal se apresentar ainda com altos índices de analfabetismo e alguma inércia cultural levou a que o impacto da portaria fosse muito reduzido e motivasse o desleixo pela maioria das autarquias nesta recolha concelhia. Na sequência da pouca motivação gerada, entre 1847 e o 25 de abril de 1974 pouco se revitalizou a História Local, apenas as tradições, os valores e os elementos relacionados com a identidade e a memória fizeram prevalecer muito da sua história passada.

O 25 de abril vem retomar os estudos a partir da História Local levando a que, até, nos currículos escolares passasse a ser referida como recurso.

1.1.3. HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO

Como referido, após o 25 de Abril o currículo escolar foi sendo adaptado às novas circunstâncias políticas, sociais e culturais e este facto levou a que as Aprendizagens Essenciais da disciplina de História demonstrassem essas mudanças.

Assim, no caso de História A é realçado o diálogo passado/presente para o melhor conhecimento de tempos e contextos históricos diferentes do atual e é aconselhado que os alunos relacionem a História Nacional com a História Europeia e Mundial com o objetivo de que sejam gerados conhecimentos válidos para intervir conscientemente nos problemas locais, nacionais e mundiais.

No caso da Disciplina de História e Cultura das Artes as Aprendizagens Essenciais defendem “Valorizar o local e o regional enquanto cruzamento de múltiplas interações (artísticas, culturais e sociais)” e “Relacionar as manifestações artísticas e culturais da História de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo-se articulações dinâmicas e analogias / especificidades”

Em História B as Aprendizagens Essenciais desejam que os alunos sejam capazes de “Relacionar a História de Portugal com a História Europeia e mundial, distinguindo

¹ Disponível em https://dichp.bnportugal.gov.pt/tematicas/tematicas_hist_reg_local7.htm [consultado em março 2023]

analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local”.

Em todos os anos e nas diferentes abordagens da disciplina de História é notória a ligação à historiografia local como meio de potenciar a compreensão e consolidação de aprendizagens e conhecimentos. Ao potenciar esta aprendizagem e conhecimento é impulsionada a História Local que vai estreitar uma maior ligação dos alunos com o meio envolvente, com as gerações anteriores e vai acabar por desenvolver a intervenção social e cultural mais consciente como é pretendido em todos os documentos legais inerentes à disciplina e ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por outro lado, e não menos importante, o recurso à História Local permite aos alunos trabalhar outras disciplinas, como a Geografia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, Etnologia, conhecer e passar a frequentar instituições como museus, bibliotecas, arquivos e permitir, com toda esta articulação, um maior conhecimento e uma melhor intervenção ao nível da salvaguarda e preservação do património.

1.1.4. HISTÓRIA, PATRIMÓNIO e CURRÍCULO ESCOLAR

Aflorada a importância da História na humanidade e na proximidade local torna-se importante apresentar a disciplina de História como uma das disciplinas do currículo escolar, cuja maior importância é permitir aos alunos obter competências que os tornarão cidadãos conhecedores, críticos e empenhados para uma sociedade bem formada e informada. Para serem atingidas as competências desejadas é importante considerar o papel dos professores, na medida em que eles podem, e devem, desencadear um maior interesse pela disciplina e pela sua compreensão, numa visão de passado, presente e futuro.

É verdade que muitos alunos, ainda hoje, veem a disciplina de História, nos seus diferentes ciclos, como monótona e apoiada na memorização da matéria para os testes de avaliação. Deste modo, na sua maioria, os alunos não compreendem qual a razão e o encadeamento de factos, o papel das personagens, as consequências das movimentações, nem conseguem relacionar acontecimentos entre si, ficando-se pela memorização de datas, nomes e factos descontextualizados. Neste sentido, o ensino de

História torna-se fastidioso, desinteressante e questionável já que pouca ou nenhuma utilidade lhe atribuem.

A adoção de novas estratégias e recursos para poder ultrapassar este panorama traz-nos ao uso do património como forma de não só contactar diretamente com as fontes, como estabelecer uma melhor união com o currículo escolar e disciplinar, tal como afirma Carla Carvalho (2012, 15), e também citada por Ana Lavínia Gonçalves:

“Estabelecer uma articulação entre o currículo e a realidade, mostrando aos alunos que um tema tratado na aula pode ter aplicação no património histórico e que este pode ser encarado como fonte e contexto de aprendizagem, a partir do qual pode adquirir e aplicar conhecimentos, procedimentos e atitudes”

Para estabelecer a articulação entre o currículo e a realidade o conhecimento da História nas vertentes locais ou regionais e as visitas de estudo apresenta-se como um recurso cujos objetivos são a aquisição de conhecimento e atitudes interventivas e críticas. Tal como se pretendeu demonstrar com as atividades concretizadas com os alunos e cujos resultados atestam o que acima foi dito quando as respostas indicam participação e gosto em participar nas visitas de estudo, as visitas serem importantes na aprendizagem, os museus serem um meio facilitador de aprendizagem e as visitas serem importantes na construção do conhecimento histórico e na sua consolidação.²

1.1.5. EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O ensino, e em particular o ensino da História por ser o que nos move neste mestrado e neste relatório, tem sofrido mudanças, “mudança de paradigmas” como lhe chamou Jörn Rüsen, em 1987, que levaram a um novo olhar sobre o processo de ensino e a aprendizagem.

Rüsen defendeu a implementação de um ensino centrado na preocupação em proporcionar aos alunos uma compreensão significativa da História e na sua posterior transformação em conhecimento histórico, capaz de ser usado socialmente e

² Ver anexos Figuras 4,5,6, 26, 37, 38

pedagogicamente. Neste sentido é de referir alguns pontos essenciais que o pensador aponta para uma melhor didática da História, como a metodologia em sala de aula, os objetivos práticos da História no presente, na intervenção social e o alcance da consciência histórica. Tendo em atenção estas diretivas é feita a união entre o carácter científico da História e o carácter didático, mais próximo dos alunos e passível de ultrapassar a ideia limitada de que a História se resume a factos, datas e pessoas e torná-la fonte de crítica conhecedora e fundamentada.

A reforçar a ideia de Rüsen, Peter Seixas e Lee Morton defendem que o ensino da História deve criar nos alunos um pensamento histórico apto a identificar a relevância histórica, o tempo histórico – mudança e continuidade – e a evidência a partir de fontes históricas. Deste modo, os alunos relacionam contextos históricos, compreendem-nos e tornam-nos relevantes na apreciação que fazem do passado a partir do presente. Os agentes históricos acabam entendidos em contextos sociais, culturais, políticos e económicos diferentes do atual e permitem que o passado deixe de ser estranho, limitado ou julgado sem fundamento. O presente, por sua vez, passa a estar alicerçado solidamente e permite que o futuro seja encarado com expectativa, mas a partir de experiências passadas.

A educação histórica que estes e outros investigadores pretendem para os alunos passa por conceitos que ajudam na teoria de uma aprendizagem mais próxima e criteriosa e é neste pressuposto que são apresentados alguns desses conceitos.

1.1.6. EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Nenhum historiador pode afirmar o passado tal como ele foi, mas pode estudá-lo o mais consciente e cientificamente possível, socorrendo-se de métodos e critérios que orientem a investigação e providenciem bons resultados, com objetividade, e validem o conhecimento alcançado. Segundo Lowenthal, citado por Helena Pinto (Pinto, 2016, 63), as competências da História baseiam-se na capacidade de situar o passado e a capacidade de o criticar a partir de fontes. Fontes estas que irão ser confrontadas e dar origem a diferentes pontos de vista, permitindo a noção de perspetiva histórica que vê o passado de modo diferente do presente. Para Helena Pinto, sabendo-se que o

passado é inacessível no presente, a saída para o tornar conhecido e compreendido é inferir pelas fontes e conseguir, desta forma, perceber melhor as ações humanas e os factos passados. As evidências são desta forma o meio de o explicar, compreender e informar.

A evidência histórica, sendo um conceito de segunda ordem, é um conceito fundamental na Educação Histórica e a capacidade para compreender a evidência histórica consegue-se pela experiência e pelo trabalho que se desenvolve à sua volta. Este trabalho em volta das evidências pode dar acesso ao passado por fontes, materiais, imateriais, escritas ou não escritas e os alunos são convidados a olhar para a História, para o passado, de forma abrangente.

1.1.7. CONTINUIDADE E MUDANÇA

As fontes ajudam a compreender os conceitos de temporalidade: continuidade e mudança, causas e consequências, semelhanças e diferenças em períodos da História. Ajudam a compreender a evolução, num processo de progresso, permanência ou retrocesso nas sociedades. Para melhor ajudar a esta compreensão, John Rüsen apresenta abordagens na História que, ora apresentam uma continuidade do passado no presente, ora separam o passado do presente, ora estabelece ligação entre o passado e o presente ora aborda o passado como um tempo dinâmico e que se adapta ao presente. Os professores têm, por isto, a tarefa de ajudar os alunos no processo entendimento relativo a conceitos de mudanças, ou como afirma Helena Pinto (2016, 102) “ajudar os alunos no processo de levar os alunos a entender a mudança como transformação de uma situação”. Ajudar a entender o que aconteceu, como, quem e em que contexto levará os alunos não só a compreender melhor um tempo que não é o seu e a criar uma ligação, uma empatia com esse mesmo tempo.

1.1.8. EMPATIA

O conceito de evidência histórica é um conceito importante no estudo da História, por ajudar a compreender quem participou e quais as razões dessa participação e dos significados históricos que foram legados, mas Collingwood (2001), neste mesmo

sentido, defendeu ainda que “para aprender os acontecimentos históricos, o historiador tem de observar os pensamentos dos agentes históricos, o modo como encaram a situação, a empatia”. Desta forma o historiador vem defender outro conceito, o da empatia relativa aos acontecimentos por forma a ser alcançado um conhecimento mais aprofundado sobre o que se passou, quem participou e como foi sentido no tempo em que ocorreu. Para este patamar ser atingido é importante o bom uso de fontes, escritas ou não escritas que devem ser investigadas, criticadas, analisadas e ser passíveis de promover uma informação sustentada.

Ao colocar os alunos perante as circunstâncias do passado é importante distinguir empatia histórica de presentismo. Enquanto criar empatia com o passado é enquadrar um tempo estranho, por ser diferente e inacessível, e ter a capacidade de entender as pessoas, as ações, valores e crenças condicionadas por circunstâncias que determinaram os rumos da História, presentismo é julgar o passado à luz do presente, o que torna a compreensão sobre o tempo passado redutora e, até, distorcida por poder levar a erros de perceção sobre o que foi feito e sobre quem o fez.

Para conseguir a empatia e explicar o passado Isabel Barca, referida por Helena Pinto (Pinto, 2016: 107), aconselha uma seleção de questões a colocar ao passado, tais como: motivos, disposições, condições estruturais ou conjunturais, ou seja, «as causas» que ajudam a explicar os acontecimentos históricos e a construir o conhecimento a partir de fontes devidamente interrogadas. Ao conseguir colocar estas questões e obter respostas cabais, o aluno alcança uma explicação histórica devidamente explorada e passível de entender empaticamente um contexto que não é o seu.

1.1.9. SIGNIFICÂNCIA

Embora o passado seja inacessível, acabado, é demasiado importante para ser esquecido, porque, como já foi referido, ele vai proporcionar no presente o melhor entendimento dos acontecimentos, repercussões daí resultantes e estimular a capacidade de relacionar factos, eventos e pessoas.

A significância histórica é condicionada por interesses de índole político, social, cultural e económico e é transmitida pela família, escola, *media*, museus e património.

Estas condicionantes irão, obviamente, condicionar não só o que entendemos por significativo, mas também condicionar o que é tratado nos manuais escolares. As escolhas dos materiais e matérias a lecionar aos alunos acabam subordinadas ou omitidas pelo que é entendido com significado num dado momento. Assim, significância histórica irá variar em função do tempo, do espaço dos acontecimentos e de quem decide essa significância. A significância pode, então, residir na causa que desencadeou um momento histórico, no impacto causado e na influência ou no simbolismo transmitido ao longo de gerações. Ao lecionar e ao motivar os alunos a compreenderem o percurso da História e a significância histórica, é importante criar empatia e compreensão efetiva de um tempo que não acontecerá novamente. Por isso, os professores devem encarar que a significância poderá ser olhada pelos alunos de forma passiva, sem questionamento sobre a informação que lhes é dada, de forma indiferente, porque o passado não lhes causa qualquer interesse e não o entendem como elo de um fio condutor, ou de forma analítica e crítica, com cruzamento de fontes e compreensão de acontecimentos.

1.1.10. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A reflexão sobre o passado, tendo em conta a continuidade e mudança, a significância e a empatia histórica, permite um novo patamar aos alunos, o da consciência histórica que Isabel Barca, citada por Helena Pinto (Pinto, 2016: 117), defende ser “atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História.” A partir desta consideração e buscando o estudo conduzido por Magne Angvik e Bodo von Borries, *Youth and History*, onde foram inquiridos cerca de 31 mil jovens e professores e onde se questionou de que modo o ensino permite que os alunos apreendam memórias e valores históricos, e o estudo em Portugal de José Machado Pais, desenvolvido entre 1994 e 1999, relativamente à importância dada pelos jovens ao património e à sua preservação, verificamos que o património, fonte primária, é o mais valorizado. Neste último estudo há uma visível valorização do património e uma preocupação para a sua preservação como símbolo de uma identidade nacional e histórica, o que vem reforçar a ideia de que ensino deve

recorrer ao património, aos bens patrimoniais, para conseguir desenvolver uma aprendizagem e alcançar um conhecimento histórico bem estruturado.

Peter Seixas, também ele, defende a ideia de que a consciência histórica deve revestir-se de um conhecimento conseguido através do estudo e contacto com vestígios do passado.

A consciência histórica quando apoiada numa aprendizagem não só informada, mas crítica vai permitir a saída escolar de alunos conscientes e potencialmente ativos na sociedade e vai permitir que o património histórico passe a ser apreciado como meio de contacto com a História e não apenas como lazer. Interessa, por isto, que o ensino estabeleça uma estreita ligação entre o que é lecionado e o que foi legado pelos nossos antepassados, passando o passado a ser significativo, identitário e útil.

As evidências históricas a partir de fontes ajudam os investigadores e têm surgido estudos que mostram que entender e envolver-se com a História é mais do que pensar com objetividade a partir de uma evidência de um tempo anterior ao nosso. A psicologia, nomeadamente da psicologia cognitiva, tem ajudado na construção do conhecimento histórico e tem defendido que os indivíduos quando interagem com objetos ou contextos aprendem melhor e, nesta orientação, o conceito de aprendizagem defendido por Piaget e muito usado nos currículos escolares, assente em estádios e desenvolvimento cognitivo, tem vindo a ser paulatinamente abandonado. Recorrer menos à memorização, aprender a colocar boas questões às fontes, interagir, vivenciar e raciocinar sobre elas potencia o desenvolvimento do conhecimento histórico.

O construtivismo, visto como meio de aprendizagem ativa do conhecimento, leva a que os alunos explorem contextos e reorganizem conceitos num processo contínuo e progressivo a partir do já sabido anteriormente. A História deixa de narrar e debitar datas ou nomes e passa a envolver os alunos que se tornam, assim, capazes de poder articular o passado com o presente e atingir conceitos como evidência, empatia, causa/efeito, mudança, continuidade. A História passa a ser explicada à luz de uma curiosidade orientada para a procura de respostas sobre o passado.

Por outro lado, Isabel Barca citada por Helena Pinto (2016, 77) alerta para o facto de “os alunos não chegam de cabeça vazia”, ou seja, os alunos chegam à sala de aula com ideias prévias e torna-se inevitável trabalhá-las competentemente. As ideias prévias advêm na sua maioria do meio familiar, social ou por via dos meios de comunicação e é importante que o ensino filtre e reorganize esse conhecimento, sem perder a atenção de que o ensino, como processo construtivo, torna-se mais interessante se explorado. Assim sendo, Shemilt, citado por Helena Pinto (2016, 79) apresenta quatro formas de abordar a História: Temática, Temporal, Contexto, Síntese. A forma temática e temporal são as mais usuais e as duas últimas as que se querem adotar por permitirem que os alunos construam uma aprendizagem baseada em experiências e conhecimento que fomentam o espírito crítico e cívico. Assim, os alunos ao construir o seu conhecimento através de uma aprendizagem ativa irão ajustar o conhecimento prévio e irão aumentar o seu conhecimento numa progressão lógica e não estanque. Com isto, a disciplina de História deixa de ser fastidiosa e passa a ser motivadora e mais facilmente compreendida. As matérias passam a encadear-se de forma clara e os nomes e datas passam a fazer parte de um contexto perceptível.

1.2. PATRIMÓNIO

O que se entende por património foi variando consoante o tempo e os valores nele defendidos. Deste modo, os valores, nomeadamente aqueles subjacentes à identidade, têm ditado ao longo do tempo qual a relação da sociedade com o património e qual a sua materialização em lei.

Para início desta abordagem ao conceito de Património podemos recuar até à era industrial e à necessidade social de cuidar de monumentos ou locais que representavam a memória de um tempo, que eram evidências de um passado e, por isso, evidências históricas, tal como referido por Riegl quando mencionou que o património suscitou interesse, cultural, social e político pelo que representava na História e pelo que representava enquanto transmissor de uma memória coletiva. Por isto, não é de estranhar a valorização e o cuidado na passagem de uma herança

patrimonial, como elo forte de união de um povo, tenha vindo a suscitar mais atenção e interesse.

Partindo da problematização levantada com a Era Industrial e, depois, com a II Guerra Mundial, foi gerada uma maior preocupação e cuidado para com o património que se consubstanciou em documentos como a Carta de Atenas e Veneza e outros documentos que mais adiante serão focados.

Esta atenção com o Património e a noção do seu papel na identificação de um povo e também no desenvolvimento da economia, leva a que Françoise Choay (2000, 18) venha referir que tanto o Iluminismo como a Modernidade, na tentativa de esbater diferenças ou privilégios, desenvolveram a democratização do saber e do consumo. Ou seja, o maior acesso ao património foi uma consequência de um momento histórico que pôs termo a um tempo menos permeável ou até menos consciente de acesso aos bens patrimoniais e encetou um outro período onde impera a noção de livre acesso ou o direito ao acesso, o que está a obrigar a uma nova abordagem à proteção, valorização e usufruto dos bens culturais. Veja-se, a este propósito, o caso de vários museus que interditam o acesso a determinadas obras ou cidades que impedem a circulação de automóveis por razões não só ambientais, mas também patrimoniais. É por isto, importante refletir sobre como usufruírem do património todos os cidadãos, nomeadamente os alunos que o devem “usar” como recurso inequívoco no processo de aprendizagem.

Tendo contextualizado a importância do Património é possível, agora, torná-lo um conceito, que em sentido lato consiste nos bens materiais e imateriais produzidos pelo homem num determinado tempo e local. Esta definição de património nem sempre foi igual, mudou e adaptou-se com o passar da história. Desta forma, numa primeira abordagem património consistia apenas em monumentos construídos e só mais tarde, com a Nova História, o conceito foi alargado a utensílios, usos, costumes e crenças o que levou a um desmembramento em subconceitos como: património material, património imaterial, património natural e património cultural.

Sendo um legado de gerações anteriores, o património significa uma memória que surge no presente como elemento de identidade e agregação de um povo. Ora,

assim património acaba por estar relacionado com a História e com a Memória e Helena Pinto (2016, 14,15), a este propósito, refere que

“os bens culturais de uma comunidade podem constituir fontes riquíssimas para a reflexão e discussão em torno da relação entre Memória e História, bem como para a construção de sentidos de pertença”.

Com as palavras de Helena Pinto percebe-se que o património é de extrema importância não só por facilitar a identificação de cada um, mas porque ele possibilita a construção de uma consciência histórica e patrimonial que, por sua vez, ajuda na sensibilização para a sua a sua proteção e divulgação.

A reforçar as palavras de Helena Pinto, citamos David Lowenthal, referido por Helena Pinto (2016, 35):

“aquilo a que chamamos património é uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente”

Por isto, ao questionarmos para que serve o património, facilmente entendemos que ele permite termos “a capacidade de nos identificarmos com o nosso passado dá sentido, propósito e valor à existência.” (Pinto, 2016, 35). Ou seja, não só permite o desenvolvimento de uma consciência patrimonial, valorizando os bens patrimoniais e a cultura local, nacional e mundial, como também leva a que haja cada vez mais cidadãos conscientes e intervenientes na vida social. E ao criar cidadãos conscientes do valor do património significa estar a educar alunos relativamente a valores e competências contidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que diz:

“Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir.” (PASEO, 2017: 9)

Ou, como escreve Guilherme Oliveira Martins no documento em causa:

“As áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidade e atitudes que

permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.”
(Martins, 2017, 9)

Assim, ao trabalhar os valores e as competências, os alunos desenvolvem, por um lado a consciência histórica que os ajuda na interpretação do passado e, por outro lado, a educação histórica que desenvolve a identificação e a necessidade de salvaguarda e preservação, a chamada consciência patrimonial que permite usufruir do património de forma pedagógica e edificante.

Conscientes da importância que o património tem na História, é essencial encontrar meios que permitam aos educadores o explorarem no ensino da História e ampliar a consciência histórica. Como é possível fazê-lo?

- Através do uso das fontes diretas na interpretação de evidências históricas;
- Através da criação de meios e materiais ou recursos que ajudem alunos e professores a usufruir das fontes patrimoniais;
- Através da reflexão sobre o potencial que o bem patrimonial pode ter na escola e no ensino;
- Através da relação entre património e a identidade como potenciadores da consciência histórica dos alunos.

Neste contexto, que pretende mostrar a importância do Património na educação, John Rüsen e Peter Lee têm desenvolvido vários estudos que evidenciam o quanto a consciência histórica é estimulada quando trabalhada a partir do uso do Património.

Como já foi referido, a preservação do património cultural tem sido uma preocupação desde sempre, mais intensamente após a II Guerra Mundial, e tem levado a várias atividades e estudos em volta do património no estudo Youth and History (Angvik, M.; Borries B., 1997) que apresenta dados referentes à valorização do uso de fontes históricas ou legados históricos pelos jovens. Segundo Pais, citado por Helena Pinto (2016, 15) em Portugal, os jovens são os que mais apresentam satisfação no contacto com museus ou lugares históricos. Facto positivo e que também se pode observar nas respostas ao questionário aplicado aos alunos/amostra deste trabalho quando referem gosto em visitar museus e outros locais de carácter cultural, como

museus ou sítios arqueológicos³. Ora, para que esse contacto se transforme num pensamento histórico e deixe de ser uma simples observação do passado, é preciso que a interpretação de fontes históricas seja realizada de forma crítica e construtiva, até porque “A representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (Pais, 1999, 44) o que ajuda ao desenvolvimento da noção de temporalidade histórica dos alunos e facilita a aprendizagem de conceitos históricos, como evidência, mudança, empatia ou significância, de modo a que os jovens pensem, observem, questionem, investiguem, comuniquem e atuem na sociedade e no mundo de modo consciente e conhecedor.

Este contacto facilitador da compreensão histórica é referido nos programas curriculares de História quando fazem referência ao uso e à interpretação de fontes (iconográficas ou escritas) através de manuais ou recursos multimédia e através do contacto direto (em museus ou locais / sítios históricos). Esta indicação de se recorrer a fontes patrimoniais leva à necessidade evidente de se pensar na importância da Educação Patrimonial para o desenvolvimento da Consciência Histórica, pois só desse modo se pode dar um significado ao passado. O que equivale a afirmar que é importante articular a evidência e a aprendizagem pelo uso de fontes no ensino.

1.2.1. A DEFESA DO PATRIMÓNIO

A industrialização e a modificação social, económica e cultural levaram a um “saudosismo” pelo passado e o Romantismo, corrente artística e cultural do século XIX, surgiu para criticar a modernidade, cuja industrialização levou à modificação de paisagens, costumes e valores. Esta corrente levou a que fosse dado um maior cuidado a tudo o que havia sido construído pelo homem no passado e culminou com a criação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - no século XIX para zelar pela valorização e conservação do património. O olhar atento da UNESCO resultou em encontros, iniciativas e documentos, como inventários ou

³ Ver Figuras 8 e 11

levantamentos de bens patrimoniais, que marcarão o início de um olhar atento e cuidadoso para com as questões patrimoniais, com os bens herdados, sejam eles materiais ou imateriais, naturais ou culturais e com o intuito de conservar e transmitir memórias.

O primeiro documento desafiador a um novo olhar para o património foi a Carta de Atenas, em 1931. A primeira página desta carta vem alertar para a necessidade de proteção dos monumentos e recomendar que “se assegure a continuidade da sua vida [monumentos] consagrando-os, contudo a utilizações que respeitem o seu carácter histórico ou artístico”. A Carta de Atenas preocupou-se, essencialmente, com os monumentos históricos mais simbólicos, mas abriu caminho para a Carta de Veneza, em 1964, mais direccionada para o restauro e conservação de monumentos e sítios e que nos alerta na página um para:

“Os povos tornaram-se cada vez mais conscientes da unidade dos valores humanos e consideram os monumentos antigos como património comum. A responsabilidade coletiva de os proteger para as gerações futuras é reconhecida. É nosso dever mantê-los com a riqueza da sua autenticidade”.

Outros documentos seguiram os dois documentos acima referidos, como a Carta Europeia do Património Arquitectónico, a Salvaguarda dos Conjuntos Históricos e da sua Função na Vida Contemporânea com o objetivo de aumentar a união e colaboração de países e sensibilizar para a importância do Património, em especial o património local. Outro documento foi a Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas, com o propósito de chamar a atenção para a importância das cidades históricas e dos monumentos históricos (que desencadeou uma nova movimentação em torno das cidades históricas e os seus monumentos, veja-se o caso do Porto). Entre muitos outros que se poderiam enumerar, finaliza-se a listagem de documentos emanados com a Convenção Europeia para a Proteção do Património Arqueológico.

Estes documentos emanados de conferências, debates e encontros acabam por evidenciar a cada vez maior atenção dada à preservação e conservação do património desde a Era Industrial.

1.2.2. A DEFESA DO PATRIMÓNIO: Portugal

A atenção que o património despertou na Europa e no mundo levou Portugal a cuidar dos seus bens patrimoniais e também no nosso país o património passou a ser protegido e valorizado através de leis, conferências, pesquisas, publicações e criação de organismos públicos com o objetivo de cuidar do património nacional, como foi o caso da Direção Geral do Património Cultural, responsável até junho do corrente ano de 2023 pela gestão, conservação, investigação e divulgação do património nacional. Em junho de 2023 o governo, através do ministro da cultura Pedro Adão e Silva, aprovou o programa para a reorganização da Direção-Geral do Património Cultural, com a criação de duas entidades: a empresa Museus e Monumentos de Portugal e o instituto público para salvaguarda do património.

A maior consciência do valor patrimonial em Portugal levou à Lei 107/2001, de 8 de setembro, a qual estabeleceu a política relativa à proteção e valorização do património cultural porque, segundo o artigo 1.º, é uma “relevância para a compreensão da permanência e construção da identidade nacional e democratização da cultura”.

E porque, segundo o artigo 12.º, que elenca os objetivos da lei, ao valorizar o património, como um meio de identidade de uma nação, fortalece-se a consciência histórica do povo português.

Continuando na Lei 107/2001, além dos objetivos, dos direitos e deveres para com o património, também se estabelecem os meios de proteção e categorização do património existente no país e são esclarecidos os critérios subjacentes. Entre estes podemos salientar a língua, tradições, valores, memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, relevância, raridade e singularidade. Além do bem patrimonial em si, a lei prevê que o contexto onde se ele se insere também se enquadre na lei e seja considerado património.

Esta lei em Portugal vem consciencializar a população para a importância do património na sua vivência e vem responsabilizá-la na sua proteção e conservação. Por isso, governo, autarquias e população estão responsabilizados para a salvaguarda e valorização de monumentos, sítios, centros históricos, museus e os diferentes tipos de

património, arqueológico, arquivístico, audiovisual, bibliográfico. A Lei de Bases do Património Cultural Português vem estabelecer as bases da política e regime de proteção e valorização do património cultural por ser relevante para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e democratização da cultura.

Para alcançar uma maior consciência e valorização patrimonial a lei apresenta o conceito de património, tipos de património, objetivos, deveres e formas da sua proteção e promove o inventário de todos os bens tidos com valor e promove o seu usufruto responsável pelos cidadãos, como direito fundamental e conforme dita a constituição portuguesa e se pode observar no artigo 9.º, alínea e) que afirma que o Estado deve “Proteger e valorizar o património cultural do povo português”; no artigo 73.º , ponto 3, quando afirma que o Estado promove a democratização da cultura e a sua defesa; e no artigo 78.º, ponto 1, sobre o direito à fruição e criação cultural e dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.

Dos 115 artigos, é importante referir o artigo 2.º, ponto 1 que indica que são integrados no património todos os testemunhos de uma civilização, com interesse cultural relevante e, por isso, merecedores de proteção e valorização; o artigo 3.º, ponto 1 onde é mencionada a transmissão da herança nacional como meio de enriquecimento, união e o artigo 11.º por apresentar os deveres dos cidadãos na preservação do património, nomeadamente nos pontos 1, 2 e 3 que se apresentam:

1. Todos têm o dever de preservar o património cultural, não atentando contra a integridade dos bens culturais e não contribuindo para a sua saída do território nacional em termos não permitidos pela lei.
2. Todos têm o dever de defender e conservar o património cultural, impedindo, no âmbito das faculdades jurídicas próprias, em especial, a destruição, deterioração ou perda de bens culturais.
3. Todos têm o dever de valorizar o património cultural, sem prejuízo dos seus direitos, agindo, na medida das respetivas capacidades, com o fito da divulgação, acesso à fruição e enriquecimento dos valores culturais que nele se manifestam.

Além da legislação, investigação e publicações é importante referir que os sucessivos governos portugueses também apresentaram uma maior sensibilização ao criarem secretarias de estado relativa à cultura e um Ministério da Cultura, como

acontece hoje. Significa isto que tem existido uma maior aposta na cultura e no património em particular, não só como meio de preservação da herança mencionada na lei, mas também por ser uma aposta económica cujos resultados têm surtido efeitos bastante positivos. Cidades revitalizadas, monumentos dignificados e reconhecimento de bens culturais tantas vezes negligenciados. Mas, se há resultados positivos, há aspetos negativos cuja importância tem vindo a ser cada vez mais preocupante e alvo de discussão, como a exposição excessiva à procura turística e a exploração financeira muitas vezes mais importante do que a valorização e fonte de informação que o património permite.

1.2.3. PATRIMÓNIO: CONHECIMENTO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O património é visto como uma construção do passado, um legado, e por esta razão está associado a valores de pertença, herança e identidade. Tal como refere Lorenz, citado por Helena Pinto (Pinto, 2016: 22), quando afirma “a identidade de um indivíduo consiste no conjunto que o distingue de outros indivíduos. Nesse sentido, uma «identidade através da mudança no tempo» define a identidade histórica”.

Além da identidade, outra característica associada ao Património é a temporalidade porque as obras que se materializam no presente referem-se ao passado e nesse sentido as palavras de Choay têm um grandioso sentido quando alude que Património é uma soma de vários elementos ao longo do tempo, que ele é o reflexo de uma cultura, de uma identidade, de uma memória somados a uma História individual ou coletiva. No mesmo sentido, mas fazendo a ponte com o futuro, Pomian defende ao serem conservados objetos, mesmo que descontextualizados da sua função, para preservação de uma memória futura, é tornar materializado o laço de união ao “que supõe uma pertença comum à nação e uma comum identificação com ela” (Pomian, 1998, 114).

O relevo que o património cada vez mais tem na cultura nacional, local e internacional leva a que a escola esteja mais atenta e sensível à promoção de contacto com bens patrimoniais. Não só ajuda os alunos a refletir sobre o que observam, como

os ajuda a entender melhor o sentido de união criado em volta de bens que nos identificam, nos unem e permitem um olhar transversal no tempo.

A consciência histórica que nasce do contacto com o património e da educação patrimonial desenvolvida em sala de aula permite cimentar noções de preservação, salvaguarda e valorização comunicação geracional. O património que chega até hoje foi, e é, um meio de nos conhecermos melhor, um fio condutor num crescimento social e cultural que nos permite saber mais sobre o espaço e o tempo em que nos movemos. É uma memória que nos aproxima de passados diferentes, mas demasiado importantes para serem esquecidos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 3.º, indica que a educação patrimonial deve contribuir para a defesa da identidade nacional e a consciencialização de quem somos, povo português, e como nos devemos posicionar perante outros povos. No artigo 41.º são mencionados alguns recursos educativos existentes nas escolas, elencando manuais e bibliotecas ou espaços museológicos anexos ao edifício escolar para dar a conhecer a escola de tempos idos, os seus materiais e manuais. Por sua vez, o artigo 48.º, nos pontos 1, 2 e 3 refere atividades extracurriculares para a formação integral do aluno bem como a sua inserção na comunidade com atividades complementares ao currículo escolar.

Este olhar mais atento ao património teve início, no nosso país, com o 25 de abril e desde esta data que a disciplina de História e as suas aprendizagens e recursos apontam o património cultural como base didática e gerador de cidadãos responsáveis e interventivos, tal como desejam as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a legislação e as diversas investigações e publicações sobre este assunto.

Ao passar o passado e a sua memória elementos importantes é necessário serem ultrapassadas limitações, porque os vestígios do passado não falam, não reagem e podem aparecer descontextualizados. Para validar o passado é necessário a aquisição do conhecimento histórico que possa observar como elementos patrimoniais podem associar-se a necessidades culturais, sociais, económicas ou políticas e a momentos de rutura ou reação contra o que se encontra estabelecido. Guerras, mudanças económicas, movimentos sociais são exemplos de ruturas e que podem alavancar um

maior interesse pelo património. Veja-se o que aconteceu com a II Guerra Mundial, com as iniciativas nazis contra a Arte Degenerada e a resposta dos homens do Programa de Monumentos, Artes e Arquivos. O século XX foi, então, um período onde o impacto do passado mais se sentiu pela dimensão da destruição levada a efeito pelas duas grandes guerras e esta destruição, calculada para anular o elo de ligação social, acabou por desencadear movimentos coletivos e individuais pela defesa do património, por forma a não haver cabimento à perda de memória e identidade de um povo.

Ao ser conseguido esse conhecimento, esta a ser criada a consciência histórica e a identificação com o património num processo que Rüsen chama de operação mental, emocional e cognitiva e que leva a uma ligação passado-presente sem ficção, mas com espírito crítico. Rüsen (Rüsen, 2007, 143) também defende que as mudanças ao longo do tempo interferem na interpretação que se faz do passado. Ou seja, as experiências do presente condicionam a consciência histórica e, por conseguinte, a perspetiva que se tem sobre o passado e o património ajudam na identidade histórica e no melhor entendimento do tempo passado. Mas, além de Jörn Rüsen defender a identidade histórica associada ao sujeito e à forma como entende o passado e o património, também defende que para construir o conhecimento histórico existem 4 tipos de consciência histórica, a saber:

- A consciência tradicional apoiada nas tradições e valores que tornam relevante a influência do passado. Esta é a consciência mais frequente e a que o ensino da História mais recorre;

- A consciência exemplar conseguida a partir de regras e uma moral que a História orienta para o presente;

- A consciência crítica, construída contra o que está estabelecido, confronta valores e apresenta uma atitude crítica relativamente aos valores e moralidade difundida;

- A consciência ontogenética sustentada numa perspetiva abrangente que engloba conceitos como mudança e, por conseguinte, aceita a alteração de moralidade e valores entre o passado e o presente.

No fundo, Rüsen pretende construir o conhecimento através da compreensão da relação passado-presente-futuro.

Mas se Rüsen defende o conhecimento a partir do indivíduo, outros investigadores apresentam orientações diferentes, como é o caso de Isabel Barca para quem o conhecimento e a consciência histórica se sustentam no conhecimento científico.

1.2.4. PATRIMÓNIO: MEMÓRIA E HISTÓRIA

O conceito de património e de memória anda associado ao tempo, ao tempo anterior ao presente. Desta forma, ao refletir sobre a relação entre a memória e a História somos confrontados com a ideia de Ricoeur (2008) que aponta três etapas na articulação entre História e Memória. A primeira dita a memória como significado do passado, a segunda critica o passado e o modo como lidamos com ele e, por último, a terceira que vê a continuidade entre o passado, o presente e o futuro, que o consolida e experiencia.

E embora a memória possa não ser fiável, a verdade é que as fontes podem selecionar, interpretar, analisar e criticar e torná-la historicamente confiável.

A História vai refletir quais as características de um passado e as mudanças operadas ao longo do tempo enquanto a memória através de valores, comemorações ou tradições vai a recuperar o passado empaticamente e ajudar não só a preservar e valorizar o passado, mas também a adaptá-lo ao presente. Esta memória pode levar a uma obsessão em preservar tudo que é passado e ser colocada a questão de como lidar com o passado a partir do presente, cuja resposta está na abordagem científica e no conhecimento histórico. Este é o objetivo dos professores no ensino, em especial na disciplina de História porque o passado, o tal lugar estranho, acaba por ser conhecido e entendido como espaço e tempo diferentes dos atuais, mas vistos em perspetiva e objetivamente.

1.3. EDUCAÇÃO HISTÓRICA PELO PATRIMÓNIO

1.3.1. PATRIMÓNIO NO CURRÍCULO ESCOLAR

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 3.º, alínea a), defende que o património deve servir para a identidade nacional, para o reforço da história portuguesa e para a solidariedade entre diferentes povos do mundo. Ou seja, aqui estão patentes a associação entre património e identidade nacional e o respeito, a partir desta identidade, pelas outras identidades.

Desta forma, tendo em atenção a Leis de Bases do Sistema Educativo, o ensino de História no 3.º ciclo do ensino básico deve ser autónomo e obrigatório, deve ter em atenção as Aprendizagens Essenciais da disciplina e o Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório, que se pretende conhecedor e capacitado para intervir ativamente na sociedade onde se insere.

Aprender com o património permitirá que a aprendizagem não se baseie na memorização - conceitos, factos, datas e nomes - que não estimula a compreensão, a interpretação e a resolução de problemas e permitirá contextualizar o passado a partir de uma evidência, interpretá-lo, problematizá-lo e perspectivá-lo no futuro.

Articular o ensino com bibliotecas, museus e arquivos, património histórico-cultural seja local ou nacional, seja qual for a sua tipologia (material, imaterial, arquitetónico, arqueológico, natural, etc.) é outra orientação que é dada ao ensino, nomeadamente na disciplina de História. É aconselhado o recurso a visitas de estudo, virtuais ou presenciais, e um intercâmbio entre a escola e as instituições locais com o intuito de ser conseguida uma aplicação de saber adquirido e uma intervenção mais ativa. Não deve ser esquecido que um aluno conhecedor do que o rodeia terá mais apetência para procurar saber mais como para preservar a herança histórica que é, no final de contas, a dele. Tendo esta ideia subjacente, todos os alunos devem ser estimulados a pesquisar, tratar fontes e apresentar resultados, de preferência junto de fontes primárias, como o património.

1.3.2. PATRIMÓNIO NA ESCOLA E NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Além da aposta económica que se tem observado, o património também tem “estado disponível” para uma maior ligação ao ensino com o objetivo de tornar os alunos conscientes da sua importância histórica e da sua necessidade de preservação. Para alcançar esta consciência a escola deve aproveitar e proporcionar um contacto direto com os bens patrimoniais sempre que possível, permitindo uma articulação com a matéria e com o meio envolvente e permitindo ao aluno tornar-se conhecedor. Ou seja, como menciona Helena Pinto (Pinto, 2016: 146) o património e o ensino devem:

“Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto, vivencial, com diferentes tipologias de património e incitá-los na leitura dos bens patrimoniais a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades (...).”

A escola ao ter consciência da importância do património na aprendizagem e na compreensão da História ao longo do tempo tem vindo cada vez mais a impulsionar um contacto estreito com museus, locais ou nacionais, para levar a efeito o desenvolvimento de projetos educativos que motivem os alunos a participar ativamente na construção do seu conhecimento. Visitas escolares, oficinas, debates, kits escolares, visitas virtuais são um manancial de recursos a serem articulados entre a escola e o museu.

As aprendizagens em História promovem o contacto com os bens patrimoniais e de uma forma, mais ou menos, explícita, esse contacto surge amiúde ao sugerirem-se visitas de estudo e pesquisas que permitam ao aluno estimular o pensamento histórico e capacidade crítica na análise de fontes.

O património surge como o que tem, forçosamente, de ser protegido para que haja uma transmissão de história às novas gerações e neste caminho, os jovens portugueses, em 1997, foram os que mais interesse mostraram em usar os museus e os lugares patrimoniais como fontes de aprendizagem em História, porque através do património é possível aprender factos, datas, personagens e aprender a valorizar e salvaguardar a herança patrimonial, material ou imaterial, nacional, local ou mundial.

Educar através do património ajuda a valorizar e a proteger legados do passado. Neste sentido, autores defendem que a Educação Patrimonial deveria ser uma disciplina autónoma, mesmo se articulada com outras disciplinas do âmbito das ciências sociais e artísticas.

José Maria Cuenca López e Jesús Estepa Giménez, citados por Helena Pinto (2016, 142), consideram que a Educação Patrimonial deveria ser uma disciplina autónoma, ter um currículo que pudesse responder a questões como: Para quê estudar património, que formação se deve procurar e como se pode desenvolver e avaliar. Estas questões e o fim didático subjacente facilitariam uma melhor compreensão da missão do museu e de outros espaços que lidam com o património.

Ainda aproveitando a citação de Helena Pinto, Estepa e Cuenca defendem que o património estimula uma melhor cidadania numa intervenção mais assertiva e crítica já que há uma maior consciência dos valores e identidade na sociedade e, além da questão da cidadania há a questão de a educação pelo património facilitar o melhor entendimento de conceitos históricos como mudança e permanência no tempo. Estepa e Cuenca, mais uma vez citados por Helena Pinto (2016, 157), elencaram algumas questões a fazer ao património: Como era? Como é? E o que mudou? Ao colocar estas questões há inevitavelmente um raciocínio que leva a um maior alcance da informação por parte do aluno.

Portugal apresenta indicações nos currículos escolares para um contacto direto com o património local, nacional, mundial e este contacto é mais direcionado para a disciplina de História e para o uso do património como evidência histórica do passado. Desta forma, a disciplina de História, em especial no 3.º ciclo de ensino básico e ensino secundário, deixa de ser um desfiar de datas, nomes e factos para ser uma disciplina dinâmica em interligação com a comunidade e instituições locais ou nacionais. O contacto direto com as fontes patrimoniais, fontes primárias, é um recurso importante que associado a outras iniciativas da escola, como grupos de encontros ou debates em torno do património acabam por o promover, divulgar e salvaguardar.

Os professores como responsáveis pelo que acontece nas aulas, selecionam e moldam os currículos, os recursos e as estratégias com o objetivo de fomentar a aprendizagem e o conhecimento. Assim, professores, escola, museus e património

associam-se e complementam-se mesmo que haja subjacente a cada caso uma formação académica diferente.

Ao procurar o património como recurso escolar algumas questões devem ser colocadas, tais como o que é considerado património, quais os critérios que levam a ser considerado património, qual o papel do património no ensino, que valores andam associados ao património, quais as atitudes e valores que o património pode fortalecer e se o património ajuda à identidade de um povo.

Postas as questões ao património o grande objetivo será, então, como já foi referido, sensibilizar os alunos para a conservação e o respeito pelo património e pelas culturas a ele associadas.

1.3.3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

As potencialidades do património devem, portanto, ser um recurso didático que o professor em sala de aula deve usar para permitir que a consciência patrimonial se desenvolva e com ela se fortaleça o conceito de identidade e memória e o conceito relativo à empatia e relação passado-presente. Neste uso do património surge o conceito de Educação Patrimonial, cuja relevância é explicada por muitos investigadores como Helena Pinto ou Horta & Monteiro, neste último caso citados por Ana Lavínia Gonçalves (Gonçalves, 2020: 46) que dizem ser:

“um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Património Cultural como fonte primária de conhecimentos e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contacto direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspetos sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimentos, apropriação e valorização da sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto, destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação natural.”

Continuando a referenciar Ana Lavínia Gonçalves (Gonçalves, 2020: 47), que por sua vez cita Ana Paula Cardoso & Maria da Piedade Pereira, constata-se, deste modo, que a Educação Patrimonial deve ser desenvolvida e que o património é um recurso essencial. É fundamental que a Educação Patrimonial leve os alunos a conhecerem e entenderem o que é património, a reconhecerem a necessidade de o preservar, a senti-lo como elemento de união, de identidade individual e coletiva, e a tornar-se conhecedor e capaz de, responsabilmente, identificar, proteger e promover o património.

A Educação Patrimonial é defendida por Helena Pinto, citada mais uma vez por Ana Lavínia Gonçalves (Gonçalves, 2020: 47), e nessa defesa apresenta estratégias para o alcançar. São elas, o proporcionar recursos e atividades que motivem os alunos, a seleção de conteúdos que se relacionem com a história local ou regional, nomeadamente usando museus e outras instituições ligadas ao património e que sejam próximas dos alunos e da escola e que as fontes patrimoniais auxiliem os alunos na compreensão dos conceitos históricos e na interpretação de diferentes contributos culturais, sociais e económicos. A Educação Patrimonial terá um papel essencial e será o meio didático para conseguir que o aluno consiga articular valores e saberes do passado com o presente e o futuro.

1.3.4. PATRIMÓNIO, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONHECIMENTO HISTÓRICO

Os vestígios, por si só, não são História, mas permitem que a partir deles se processe a aprendizagem e se atinja o conhecimento histórico. Só assim o passado deixa de ser um lugar estranho e passa a ser um lugar cheio de possibilidades a desvendar.

Se os vestígios, por si só, não são História é necessário criar meios para que o sejam e, assim, tornar-se imperativo ter em atenção alguns passos até que seja alcançado esse objetivo. De seguida são elencados alguns conceitos que auxiliam na melhor compreensão dos vestígios e da História

1.4. MUSEUS

Tendo em conta os estudos efetuados com jovens europeus e portugueses dos quais resultaram considerações de que o património é um meio de aprendizagem e os jovens sentem-se motivados ou sensibilizados para o que ele significa relativamente à identidade nacional ou até mundial, torna-se importante relacionar a conservação do património e o ensino.

Buscar em museus e outros locais com bens patrimoniais uma abordagem educativa é uma meta cada vez mais evidente e com resultados positivos nas aprendizagens dos alunos. Factos que podem ser observados nos resultados obtidos na actividade desenvolvida no âmbito deste relatório⁴.

Procurar no património o reflexo de uma memória coletiva, do passado no presente, permite observar a continuidade que Nora (1997) diz ser temporal e associada à história nacional. Nora reflete também sobre a perda desta continuidade que pode obrigar a uma revitalização através de museus, arquivos, bibliotecas ou celebrações que revitalizam a memória e a união e Helena Pinto, citando Cooper (2016, 94) refere que os alunos devem “aprender através dos sentidos – sentir, tocar, ver – aplicar a aprendizagem a novos contextos, através de um desenvolvimento holístico – emocional, social e cognitivo” e para que este desenvolvimento holístico seja alcançado devem ser usadas estratégias e recursos como os museus e os locais com património.

O museu surge aqui como local privilegiado de interpretação do passado e que nesse contexto, ajuda na compreensão, construção e aplicação de conhecimento.

NaKou, citado por Helena Pinto (2016, 96) afirma:

Museums seem to form fértil educational environments for the interpretation of both tangible and intangible (material written, oral, visual, digital) culture as historical evidence, because they seem to help children develop historical thinking knowledge and skills in ways that are

⁴ Ver Figuras 26, 42

importante for both an understanding of the past in historical terms, and for self-knowledge and self-orientation in the present.”

Os museus e os bens patrimoniais são essenciais na Educação Histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, que se torna mais abrangente. O contacto com os objetos do passado facilita a compreensão da sua função, o seu significado, o seu contexto, o quotidiano social, económico, político e cultural. Os alunos conseguem, assim, não só informação, mas também problematizar, argumentar e relacionar o passado com o presente. Como diz Marlene Rosa Cainelli, citado por Helena Pinto (2016, 100) “A observação direta de indícios do passado representado pelas fontes primárias faz com que o aluno, ao manusear o objeto, reflita sobre o passado ao qual este objeto pertenceu”.

Os museus são, portanto, um espaço fundamental no contacto direto com os objetos do passado. Recriam memórias, salvaguardam a identidade e ajudam a difundir de geração em geração.

A preocupação em guardar e proteger objetos de valor remonta ao período da Idade Clássica. A construção de pinacotecas pelos gregos e a organização romana de tesouros e coleções constituíram a origem dos museus como espaços de proteção e divulgação de obras patrimoniais.

A partir da ideia de colecionar e organizar tudo o que fosse considerado um bem com valor, na Idade Média as igrejas e os mosteiros reuniram tesouros, com obras de material precioso como cruzes, cálices ou relicários. O período do Renascimento impulsionou os espaços consagrados ao saber a partir de obras com valor e a partir do interesse dos mecenas. Neste período os gabinetes de curiosidades, que tanto podiam ser aberrações da natureza como obras de artistas e de grande valor estético, despertaram ainda mais o interesse por espaços que davam a conhecer ao público o que de mais significativo havia e devia ser preservado para memória.

O Louvre, no século XVIII, torna-se o primeiro museu público a considerar uma vertente pedagógica, mesmo que com um objetivo político de educar os cidadãos da República.

O século XX, na senda do que fez o governo francês com o seu grande museu, vai construir escolas com espaços museológicos apenas para usufruto dos alunos. O museu passa a ser encarado como espaço potencial na educação.

Após a II Grande Guerra, o museu passa a ter um objetivo social, pertence à sociedade, cuida dela. Fruto do ambiente de destruição levado a cabo por duas guerras e em especial pela última, a Europa deseja reconstruir-se e divulgar valores que a salvaguarda, a conservação e divulgação de bens permite e torna-se evidente a consciencialização da importância dos bens culturais na identificação de um povo.

A necessidade de conservar, mais do que educar, acabou por afastar temporariamente a vertente educativa da vertente protetora e conservadora dos bens patrimoniais. As exposições serviram neste período mais para mostrar coleções do que educar a partir delas. Somente com a criação do ICOM, em 1946, foi possível voltar a encarar a vertente educacional nos museus, nomeadamente com a criação do Comité Internacional de Educação e Ação Cultural. Com este comité, não só o museu passou a estar mais próximo do público e da comunidade, com um papel importante na educação, como a dinamizar atividades vocacionadas para a economia, como as lojas do museu com venda de merchandising.

A afluência de público escolar culminou na criação de Serviços Educativos e este novo serviço passou a programar e dinamizar visitas e atividades escolares bem como material e recursos passíveis de serem usados em contexto museológico e em contexto escolar.

Uma das novidades que a nova conceção educativa nos museus trouxe foi a de museu itinerante. Este museu foi pensado para operar junto de comunidades distantes dos grandes centros urbanos e ajudar, deste modo, a disseminar o conhecimento das coleções aliado ao conceito pedagógico do museu.

Tendo em atenção esta ideia de pedagogia educativa, surge em Portugal a APOM, Associação Portuguesa de Museus, a defender o diálogo de professores e conservadores de museus. O museu passa a ser usado para expandir o conhecimento da sala de aula e essa expansão já não se limita às visitas escolares, ela visa a organização de eventos educativos, como debates, oficinas pedagógicas, cursos e formações ou

material pedagógico como Kits ou maletas pedagógicas que levam o museu à escola e à comunidade ou, como refere Hooper-Greenhill (1992, 674), a educação passou a ser o foco do museu, “a pedra de toque na condução de todo o museu”.

Para cativar o público mais jovem os museus e os espaços culturais que lidam como o património apostaram na comunicação, em lojas, espaços de lazer (parques, restaurantes e cafetarias) e as temáticas tornaram-se mais apelativas e orientadas em especial para um envolvimento da comunidade onde se insere, nomeadamente minorias sociais.

Além da aproximação física à comunidade e à escola, os museus apostaram também nas visitas virtuais. Nestas visitas o grande objetivo é um alcance maior de população e uma maior divulgação de coleções, património e atividades. A distância e o fator financeiro foram amenizados e, por outro lado, a verdade é que as visitas virtuais também potenciaram as visitas físicas já que como afirma MacDonald, citado por Helena Pinto (2016, 136) é tendência humana “verificar a veracidade das imagens através da experiência com o objeto real”. Este facto ficou evidente na actividade quando os alunos demonstraram preferência pela visita presencial.⁵

Estas pequenas alterações na forma de abordar o público e os objetivos de se tornarem os museus em espaços articulados com o ensino levaram a mudanças e os espaços museológicos, e todos os espaços de cariz patrimonial, debatem-se com o aspeto lúdico das exposições e com o carácter pedagógico que visa estimular o conhecimento. O valor educativo subjacente aos museus e espaços que lidam com o património é imenso e este aspeto não deve ser desvalorizado em detrimento do entretenimento. Afinal, os museus são espaços privilegiados para o melhor contacto com o passado e com o presente numa simbiose perfeita.

Em Portugal, e em especial após o 25 de Abril, o maior cuidado na salvaguarda de bens culturais e a nova dinâmica política e cultural levou à proliferação de espaços museológicos adaptados a um novo público, a novas necessidades e a novos objetivos.

⁵ Ver Figura 40

Desde então, nunca mais os museus e o património estiveram inacessíveis e sem um papel importante na sociedade. Guardiões de legados, de memórias e de identidades.

1.4.1. MUSEUS: Ligação ao património e à escola.

As mudanças que se têm verificado na educação têm-se refletido nos museus. A aprendizagem faz-se através da participação direta do aluno e, neste sentido, o património é olhado como apoio às novas abordagens da Psicologia Cognitiva. Aliás, já Freeman Tilden, citado por Helena Pinto (2016: 138) dizia em 1957 no seu livro *Interpreting Our Heritage* que era importante relacionar os objetos históricos com a experiência de cada pessoa que com ele interage.

O construtivismo aplicado ao conhecimento e à aprendizagem defende a acumulação de saberes ou experiências que aumentam a capacidade cognitiva e, neste sentido, os alunos e visitantes tornam a aprendizagem mais fácil sempre que conseguem conciliar conceitos e vivências. Aprender é, afinal, um processo multidimensional e para a vida, e Hooper-Greenhil, apontando a realidade britânica, diz mesmo que nos museus já não se fala em “educação no museu”, mas em “aprendizagem no museu”. (GREENHILL, 2007, 4). E aqui se nota a mudança operada nos museus fruto da mudança operada no ensino.

A interação com os objetos ajuda a interpretar, interrogar e criticar e a relacionar o passado com o presente tendo em atenção a experiência de cada um e o meio envolvente. Muito em linha de pensamento de Rüsen. Os museus ao explorarem e interpretarem os objetos apresentam uma visão histórica que ajuda na aprendizagem. O museu preocupa-se com a forma de utilizar as obras para ser alcançada a aprendizagem e ao expor objetos o museu cria uma ligação com o visitante, com os seus conhecimentos e expectativas.

O museu torna-se, então, num agente com função educativa não formal e passa a ter um papel importante na educação formal, as escolas e o ensino, através de oficinas, visitas, exposições, itinerários, debates e envolvimento da comunidade.

2. VISITAS DE ESTUDO

Abordada importância da História, do património e das instituições culturais, como os museus, para a construção do conhecimento histórico e vista a importância que a história local pode ter nesse mesmo conhecimento, é tempo, agora, de fazer uma incursão pela importância das visitas de estudo.

As visitas de estudo são, então, um recurso, uma estratégia, que as escolas usam com alguma assiduidade e desde há muitos anos. Mas além de ser uma atividade motivadora, pelo convívio e descontração que se liga à visita escolar, ela depende de uma boa preparação, da disponibilidade dos professores e do financiamento que ela implica. Estes últimos pontos aos quais se acrescenta o empenho que ela exige e a responsabilidade associada, podem dificultar a concretização de saídas para locais onde o contacto direto com a fonte é uma mais valia no ensino e na aprendizagem. Mesmo assim, tendo como dado adquirido serem importantes recursos e estratégias de aprendizagem, as visitas de estudo podem inserir-se nas experiências referenciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, quando menciona que se devem proporcionar experiências que permitam e fomentem o desenvolvimento de competências socio afetivas e possibilitem o desenvolvimento integral do aluno, conforme o artigo h) que nos diz:

“Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.”

Ora, encarando-se a pertinência das visitas de estudo, há que descartar a ideia de que elas são atividades turísticas e, para isso, é necessário reforçar a ideia do seu objetivo, ou seja fomentar o conhecimento e a aprendizagem. E as palavras de António Almeida (1998), citado por Lavínia Gonçalves (2020, 16), vêm reforçar esta inferência:

[visita de estudo é] “qualquer deslocação efetivada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educativos mais amplos ao mero convívio entre professores e alunos.”

Libertando-se a ideia de excursão e convívio sem aprendizagem e aumento de conhecimento associado, as visitas de estudo devem ser encaradas como recurso pedagógico e programadas como atividade cujos objetivos devem estar de acordo não só com as aprendizagens subjacentes à disciplina, ou disciplinas, como de acordo com o que se pretende para os alunos quando deixarem a escolaridade obrigatória.

Deste modo, as vistas de estudo não só quebram a rotina escolar, como apresentam um potencial de aprendizagem notório, promovem um contacto direto com as fontes e realidades distintas e articulam a matéria lecionada com a matéria real. Além de, ponto muito importante, poderem ser para muitos alunos oportunidade única de contacto direto com realidades que a sala de aula proporcionou. Este último ponto vem em consonância com a estratégia que prevê promover a igualdade de oportunidades entre os alunos, como plasmado no despacho n.º 6147/2019, de 04 de Julho, que apresenta a visita de estudo incluída numa política educativa que garante a igualdade de oportunidades para promover o sucesso escolar, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este despacho aconselha as visitas e estudo como potenciadoras de aprendizagens e formação integral dos alunos e define-a no seu artigo 4.º, alínea a) como:

«Visita de estudo», atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória e, quando aplicável, no perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações”.

De salientar que este despacho apresenta visível distinção entre o que entende por Visita de Estudo e Passeio Escolar, este entendido como atividade lúdico-formativa a realizar fora do calendário das atividades letivas.

Por outro lado, este despacho apresenta ainda uma série de regras a observar para a sua concretização, que são elencadas no artigo 6.º e versam a duração, autorizações, transporte, rácios, declarações, identificação, atividades e objetivos. Estas regras foram observadas na preparação e concretização das Visitas de Estudo levadas a

efeito pela Escola Secundária de Gondomar com os alunos, conforme se pode observar no apêndice deste trabalho.⁶

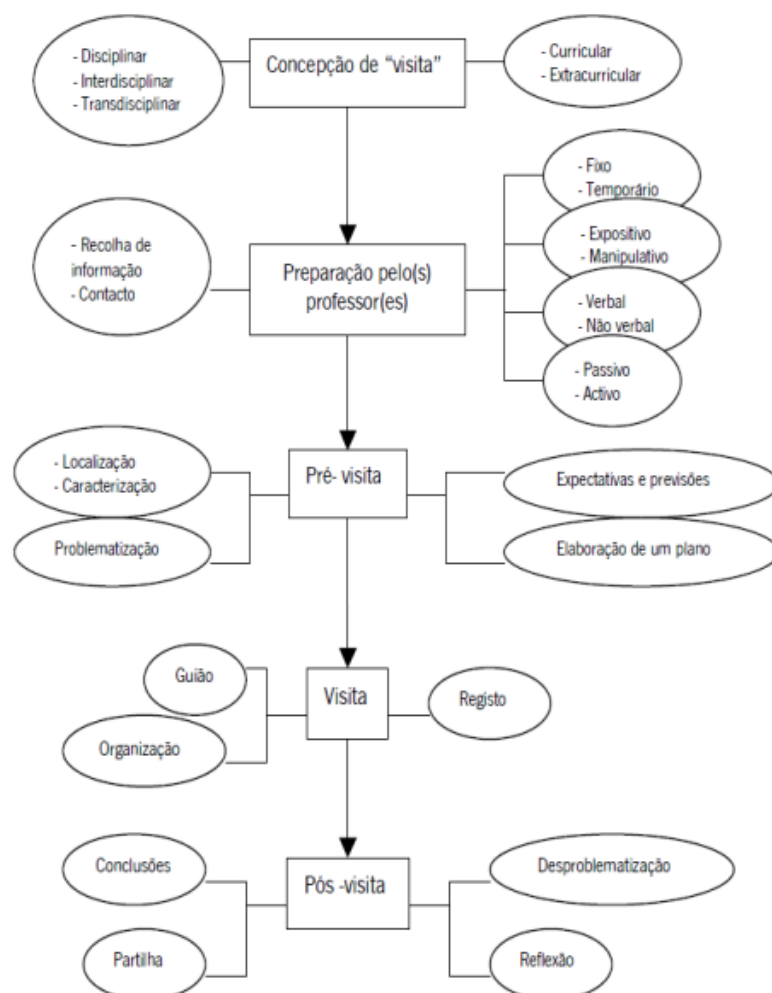
Os professores, por sua vez, embora muitas vezes relutantes devido à responsabilidade associada a estas visitas, ao efetivá-la estão a permitir um reforço da matéria e, de acordo com o que os documentos normativos indicam, estão a proporcionar novas experiências, muitas vezes únicas na vida dos alunos. Interessa ao professor que seja potenciada a assimilação de conhecimentos através do contacto direto com o meio, com a realidade, com as fontes primárias e interessa também potenciar uma maior ligação humana com os alunos, facilitado pelo facto de estar fora da sala de aula carregada de simbolismo e onde o professor é ainda um ser inacessível. O que podemos aferir nas visitas efetuadas cuja descontração patente entre alunos e professores demonstrou bem este aspeto.

2.1.1. VISITAS DE ESTUDO: COMO CHEGAR?

A visita de estudo não acontece por si só e pode até demorar muito tempo a ser concretizada. No caso das visitas relativas ao estudo em causa, pode dizer-se que a primeira, ao Museu do Holocausto, foi pensada em outubro e concretizada em fevereiro e a da Assembleia da República pensada em outubro e concretizada em maio.

Segundo Mário Freitas, citado por Ana Rita Faria a concretização da visita de estudo deve passar por etapas. Assim, segundo Ana Rita Faria o esquema deverá pautar-se da seguinte forma:

⁶ Ver apêndice I



O planeamento da visita deve começar pela integração curricular da visita, ela só fará sentido caso haja matéria que a enquadre, sem descuidar a aprovação da escola, pois sem ela as etapas seguintes não fazem sentido. Pensar a visita articulada com outras disciplinas ou independente é outra circunstância a equacionar. No caso das visitas efetuadas no âmbito deste trabalho, pode dizer-se que a visita ao Museu do Holocausto foi disciplinar, pensada apenas para os alunos da disciplina de História, do 12.º ano, por estar enquadrada na matéria lecionada, enquanto a visita à Assembleia, embora inserida na matéria da disciplina, em especial a do módulo “As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX”⁷ foi articulada com os alunos/professores de Português, tornando-se uma experiência interdisciplinar.

⁷ Ver Anexo 5 Plano de Aula

Outro aspeto importante na idealização da visita é a escolha do local, em especial aquele que mais poderá oferecer uma experiência de contacto direto com fontes discutidas em sala de aula. Assim, pensar na visita ao museu, ao palácio, sítio com vestígios patrimoniais, monumentos, bibliotecas ou outros deve ser um ponto fundamental. Escolher o espaço que melhor se adapte à matéria, ao objetivo e aos alunos com o objetivo global de que estes consolidem e adquiram mais conhecimento. Depois deste momento, é altura de escolher o transporte e recolher interessados a participar através de envio/apresentação de comunicação do evento e pedido de autorizações.

Nas aulas subsequentes, ou quando haja cabimento, o professor deve preparar a visita de forma científica, deve motivar os alunos através de exploração de visitas virtuais, exploração de recursos que as próprias instituições possam fornecer, ou incluindo na matéria momentos de reflexão sobre o que irão visualizar posteriormente. No caso deste trabalho, pode dar-se o exemplo do uso como recurso motivacional a visita virtual à Assembleia da República⁸ que permitiu um contacto prévio com o que os alunos iriam visualizar *in loco* e permitiu também alertar e despertar interesse por pontos a serem desenvolvidos na visita presencial, como aconteceu com a curiosidade do nome da sala dos Passos Perdidos que gerou brincadeira salutar no local.

Sem dúvida, nas diversas instituições de índole patrimonial existem profissionais cujo papel é acolher os visitantes e fornecer informação de carácter científico e lúdico sobre o espaço e sobre os objetos que o integram, no entanto, o envolvimento do professor é fundamental e é motivo de exemplo aos alunos. Estar com os alunos a vivenciar a visita em pleno é potenciar a aquisição do tal conhecimento que se espera ser conseguido, não deixando de oferecer espaço autónomo e livre aos alunos, por forma a que o usem ou para lazer, convívio, ou para aprendizagem, através de leituras, conversas ou mera observação do que o rodeia. Também aqui, estamos perante o objetivo do Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório quando deseja criar indivíduos autónomos e capazes na exploração do conhecimento.

⁸ Disponível em: <https://app.parlamento.pt/visita360/pt/> Consultado em Maio 2023

No caso das visitas efetuadas e usadas neste trabalho, pode afirmar-se que os alunos foram ensinados e sensibilizados em sala de aula para a matéria como para com os locais a visitar e na visita foram orientados pelos professores e pelos profissionais das instituições, mas também foram levados a trabalhar autonomamente, através do questionamento, observação mais atenta a determinados aspetos, leitura e diálogo quer com os colegas, quer com os professores ou profissionais.

2.1.2. VISITAS DE ESTUDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Abordada a importância das visitas de estudo para a aprendizagem e consolidação ou aquisição de conhecimento, capaz de formar jovens conscientes, críticos e com saber histórico abrangente no tempo e no espaço e capaz de relacionar vivências do presente com o passado.

Dada a sua relevância, importa agora observar os programas dos diferentes ciclos de estudo na disciplina de História. Começamos pelo Programa de História do 3.º ciclo do Ensino Básico onde está patente o valor que as visitas de estudo têm, as quais aconselha a serem bem planeadas e avaliadas com trabalhos posteriores. São aconselhadas para os diferentes anos visitas a locais, coleções de museus e monumentos.

O Programa relativo a História e Cultura das Artes aconselha igualmente o recurso das visitas de estudo, em especial por permitir um contacto direto com obras de arte. Este programa aconselha vivamente visitas a museus, oficinas dos artistas, galerias de arte, monumentos e espaços arqueológicos. Aliás, no documento é referido que este contacto é imprescindível (p. 40).

O programa de História A do Ensino Secundário aconselha o uso de recursos dentro e fora da aula, através de visualização de obras ou espaços museológicos mencionados na matéria. No caso em concreto da matéria lecionada, pode referir os módulos 7, 8 e 9 “Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do século XX”, “Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da Década de 80 – Opções internas e Contexto Internacional” e “Alterações Geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no Mundo Atual”, onde além da exploração

das imagens sugeridas no manual, há sugestão de visitas a museus nacionais, como o Museu do Chiado, o Museu da Fundação de Serralves, o Centro de Arte Moderna da Fundação Gulbenkian, e o Museu Coleção Berardo, extinto em 2022, e cuja coleção será inserida no futuro museu de Arte Contemporânea de Belém a criar no Centro Cultura de Belém. No âmbito internacional há referência ao MOMA - Museum of Modern Art.

No caso da actividade relativa à visita à Assembleia da República foi este módulo a base de trabalho, conforme poder ser visto no plano de aula.⁹

O programa de História B aconselha a realização de visitas de estudo em consonância com a matéria.

Em todos os anos é aconselhado a realização de interação com os espaços culturais de modo a serem desenvolvidos conceitos de tempo, espaço, local, regional, nacional e fontes. E se é pretendido um desenvolvimento de conceitos, também é pretendido que as visitas de estudo promovam competências necessárias à compreensão passado-presente, reflexão e sensibilização para a importância dos bens patrimoniais ao longo da história e com eles desenvolver o conceito de cidadania para uma intervenção crítica e assertiva.

Assim, os objetivos das visitas de estudo visam um maior desenvolvimento do conhecimento, um desenvolvimento do sentido estético e ético, relacionar o passado com o presente, compreender a dinâmica da história como processo que envolve continuidade e mudança (facto muito debatido nas aulas ao expor as ruturas artísticas com movimentos e políticas anteriores e posteriores que influenciaram a sociedade no seu todo. Além destes objetivos mais pedagógicos, as visitas de estudo desejam, ainda, desenvolver hábitos de trabalho e fruição em grupo, o que é um dos objetivos com mais sucesso alcançado e que pudemos observar no decorrer das atividades.

As Aprendizagens Essenciais de História A referem que as vistas de estudo permitem “Valorizar o património histórico, o natural, regional, local e europeu, este último numa perspetiva de construção da cidadania europeia” (Ministério da Educação a, 2018: 8). A par das Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade

⁹ Ver Anexo 5 Plano de Aula

Obrigatória deseja que os alunos desenvolvam competências de aprendizagem ao longo da vida, autonomia, responsabilidade, consciência do mundo que o rodeia, “que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo” (Ministério da Educação b, 2017: 16), bem como desenvolver competências de relacionamento interpessoal, sensibilidade estética e artística, nomeadamente quando se afirma que o aluno deve ser capaz de “reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais” e “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Ministério da Educação b, 2017, 28) e, por último, “promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (Ministério da Educação b, 2017, 31).

No ensino da matéria da disciplina de História, as visitas de estudo vêm ajudar imenso a aprendizagem, tornando-a menos monótona, expositiva e descritiva, e a aquisição e consolidação de conhecimento porque alia a teoria da sala de aula com a prática da observação direta da realidade mencionada, o que torna mais eficaz e perceptível a matéria sobre o passado e o presente.

Demonstrada que está a importância da visita de estudo como recurso didático na exploração dos conteúdos das disciplinas, na consolidação e obtenção de conhecimento bem como na potencial motivação que pode exercer nos alunos e até nos professores, há, agora, a necessidade de especificar que as visitas de estudo podem desenvolver-se pela via presencial e pela via virtual.

2.1.3. VISITAS DE ESTUDO: VISITA VIRTUAL.

Foram referidas algumas limitações às visitas presenciais, normalmente associadas a custos ou agenda curricular, e nesse sentido, e em especial com a pandemia COVID 19, outra vertente das visitas escolares foi desenvolvida: a Visita Virtual.

A visita virtual insere-se não só no panorama da COVID 19, mas também no panorama do século XXI, em que a tecnologia nos proporciona a possibilidade de acedermos ao mundo a partir de qualquer lugar. Assim, o ensino e a aprendizagem vieram, igualmente, usufruir deste mundo novo e tornou-se mais apelativo, mais próximo e mais acessível. As grandes vantagens da tecnologia ao serviço do ensino são a maior rapidez com que se acede à informação, a motivação, a maior participação dos alunos, a qualidade dos recursos e a maior interação entre aluno e professor. No entanto, e usando as palavras de Al Rogers (1999) citado por Ana Lavínia GONÇALVES (2020, 31) afirmou, sabiamente, que “the true power of what we do in our classrooms depends less on technology, and more on what we do with the technology we have”. Deste modo, a tecnologia é uma preciosa ferramenta que envolve professores e alunos e permite a construção de uma aprendizagem ativa. Mas, neste caso, mais uma vez, surgem problemas, e dois logo no topo: a falta de professores capacitados para uma boa utilização das novas tecnologias e, muito importante, a falta de instrumentos tecnológicos e uma boa cobertura de internet nos estabelecimentos de ensino.

É inegável a possibilidade que a tecnologia e a internet podem proporcionar no desenvolvimento das matérias a lecionar, desde o acesso a fontes, primárias ou secundárias, até aos diversos recursos que tornam as aulas em momentos vivos e entusiasmantes e, neste sentido, as visitas de estudo virtuais são uma possibilidade de conhecer locais, obras que de outra forma seriam impossíveis de conhecer. Veja-se por isto, o investimento que de há uns anos a esta parte está a ser desenvolvido pelos museus, bibliotecas, arquivos, etc. para disponibilizar os seus acervos, coleções, e obviar custos e distâncias. Os museus são aqui um espaço que muito tem investido nesta abertura ao público, em especial o juvenil e estudantil que, deste modo, consegue um dos objetivos da museologia que é a democratização cultural. Por sua vez, o ensino da História surge mais fácil quando se faz a relação entre o passado e o presente.

Como refere Lavínia Gonçalves ao citar Kleem e Tuthil (GONÇALVES, 2020, 32), a visita virtual é “apresentação multimédia que, através do computador, permite aos alunos contactar com imagens, sons e descrições de lugares distantes”. Os alunos não tendo como se deslocar aos sítios onde estão depositadas memórias, heranças, legados patrimoniais, podem facilmente aceder a esses sítios e desfrutar de todo um manancial

de informação, que tanto pode ser uma simples apresentação powerpoint como uma visita rica de atividades e informação.

Deste modo, as visitas virtuais podem ser usadas como recurso individualizado e alternativo, quando se torna impossível a visita física - como aconteceu por motivos de saúde com a COVID 19 em que só esta modalidade de visita foi praticável - quando há uma incapacidade física que condiciona deslocações, quando há custos demasiado altos (transporte, entradas), quando há encerramento físico temporário dos edifícios para reestruturação, conservação ou outras alterações que impeçam a abertura ao público.

Além de serem um recurso alternativo sempre que se verifiquem impedimentos, as visitas virtuais também podem ser usadas como recurso auxiliador da visita presencial. No caso da visita à Assembleia da República foi usada a visita virtual à Assembleia como meio de inteirar os alunos do que iam ver, das questões que poderiam ser levantadas e das potencialidades que a visita teria. Esta foi uma experiência que levou os alunos a olhar a visita presencial com uma perspetiva diferente e a sentirem-se mais orientados. No fundo, ajudou o professor a dinamizar a visita presencial, a sensibilizar e motivar os alunos e os alunos puderam participar de forma mais consciente. De referir que ao longo da visita virtual, muitas vezes foram os alunos quem decidiram o caminho a seguir na visita o que a tornou mais dinâmica e animada.

O envolvimento e a participação dos alunos nas visitas virtuais são pontos elementares que podem ditar o sucesso ou fracasso da visita. O professor, tal como na visita presencial, tem de planear devidamente a interação virtual para que ela surta o efeito desejado: aprendizagem e conhecimento ativo.

Existem, é verdade, limitações que são sobejamente conhecidas por todos os docentes e que já aqui foram referidas: professores que não estão, ainda, à vontade com as tecnologias, a falta de operacionalidade dos computadores, dos retroprojetores ou da internet. Quando tal sucede, falha a possibilidade de uma aula diferente, a possibilidade de conhecer espaços muitas vezes desconhecidos, falha a perspetiva de alguma interação, por pouco que possa haver, entre alunos, professor e espaço cultural. Existe ainda a hipótese de se proceder a uma visita virtual de um museu estrangeiro em que língua pode funcionar como entrave ao bom entendimento do que se vê. Neste caso, o professor deve antecipadamente, pelo planeamento da visita, tomar consciência

se a língua poderá ser um obstáculo ultrapassável ou não. No caso da visita virtual à Assembleia da República, a língua não funcionou como obstáculo e tornou acessível o discurso e as explicações dadas no decorrer da visita.

Mas se existem limitações, também existem vantagens neste tipo de visita. Assim, permite ultrapassar os gastos inerentes e incapacitantes de acesso (lembrar que muitos alunos podem não ter folga económica para poder aderir à visita presencial), permite uma adaptação de tempo, sem constrangimento de um horário rígido. A visita pode durar um tempo letivo ou mais, em conformidade com as necessidades ou atividades a desenvolver. Pode, ainda, constituir uma ferramenta recorrente ao longo do ano caso haja cabimento nas matérias e, como já se referiu, ser uma possibilidade de alunos poderem aceder a espaços que, caso contrário, provavelmente não iriam conhecer.

A disciplina de História é, no caso das visitas virtuais, mais uma vez bafejada pela sorte já que pode articular com elas temáticas cuja compreensão se torna mais eficaz tendo acesso a este tipo de recursos. No fundo é o que refere Helena Pinto, citada por Ana Lavínia Gonçalves quando escreve que as visitas permitem que os alunos “descubram novos interesses, ampliem conhecimentos e expandam o seu horizonte cultural e social, para além dos limites impostos pela sala de aula pela comunidade em que vivem.” (GONÇALVES, 2020, 36).

Em jeito de remate, embora haja vantagens nas visitas virtuais, os alunos ainda preferem e vibram com as visitas presenciais, tal como é confirmado pela unanimidade das respostas dadas a favor da visita presencial.¹⁰

¹⁰ Ver Figura 40

3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1. CONTEXTO ESCOLAR

Apresentado o enquadramento teórico que serviu de base de argumentação para o trabalho em contexto de estágio, apresenta-se agora a parte prática, onde se fará a apresentação da escola, da turma e dos alunos.

A Iniciação à Prática Profissional decorreu na Escola Secundária de Gondomar, escola sede do agrupamento desde 4 de julho de 2012.

A sua história remonta ao ano de 1916 sob a designação de Escola de Desenho Industrial. Em 1921 passa a chamar-se Escola Industrial de Gondomar com o objetivo de formação de ourives e marceneiros, as duas grandes áreas profissionais e culturais deste concelho quer na data referida como hoje. No ano de 1948 a escola recebe novo nome, desta vez passa a chamar-se Escola Industrial e Comercial de Gondomar e alarga a sua oferta de formação. Em 1963 ocupa o espaço que ainda hoje é o seu e leva a efeito intervenções de remodelação pela Parque Escolar nos anos 2019/2010 e 2011/2022. A intervenção do projeto da Parque Escolar remodelou o edifício, tornou-o mais moderno e dotou-o de novas áreas e apto a receber as novas tecnologias.

As ofertas pedagógicas desta escola centram-se nas Humanidades, nas Ciências e nos cursos profissionais. Esta última oferta é um caminho muito procurado por vários alunos dentro da escola e como esta mudança ocorre dentro do mesmo espaço de ensino é vista como ponto positivo pelos alunos.

Além das ofertas de ensino, a escola possui ainda o Centro de Formação Júlio Resende que disponibiliza formações para docentes e o Centro Qualifica direcionado para adultos que desejem concluir estudos.

O professor cooperante teve a seu cargo neste ano letivo duas turmas, uma do Ensino Básico e uma turma do Ensino Secundário. Este fator foi positivo por duas razões, uma por não ser um horário demasiado pesado e outra por haver um contacto com ciclos de ensino distintos, o que permite a quem está em fase de estágio aprender e entender como agir com diferentes faixas etárias. Revelou-se uma preparação

profissional desafiante na medida em que foi necessária uma constante adaptação aos alunos, às matérias e aos recursos.

No 3.º ciclo a turma do 8.º ano tinha 25 alunos curiosos, perspicazes e muito participativos. Estes predicados foram muito úteis para existirem aulas cheias de energia e motivação, mas foram também de algum modo um entrave ao bom andamento da matéria por obrigar a conversas e questionamentos bastante interessantes, mas demorados.

No Secundário, os 17 alunos do 12.º ano eram bastante serenos e menos participativos. Uma parte dos alunos apresentava-se desmotivada, sem vontade ou expectativas e outra parte bastante participativa, entusiasta e curiosa. Mas, à parte a divisão da sala em alunos mais ou menos interessados, a verdade é que chamados a colaborar, nomeadamente nos questionários levados a efeito e nas visitas realizadas, todos o fizeram e todos apresentaram resultados muito satisfatórios. Todos os alunos houve que conseguiram atingir a nota positiva quando nada o faria esperar. Esta foi a turma escolhida para aplicar as atividades e as razões que estiveram subjacentes a esta escolha foram a idade e a maturidade necessária para o melhor entendimento da atividade prevista e por estar relacionado com a matéria a lecionar.

3.2. AMOSTRA DO ESTUDO

Turma do 12.º ano.

Tratando-se de alunos serenos, como já foi referido, a expectativa de poder obter bons resultados levou a recair aqui a aplicação da atividade, através de inquérito por questionário após as visitas escolares.

A aplicação do questionário foi feita anonimamente e depois das duas atividades desenvolvidas: a visita ao Museu do Holocausto e a visita à Assembleia da República.

Os inquéritos foram distribuídos em sala de aula pela professora estagiária e recolhidos no final.

O número de alunos a participar nas atividades foi reduzido, 13 na primeira e 11 alunos na segunda. Este número reduzido ficou a dever-se ao facto de, no final do 1.º

período, muitos, alunos transitarem para o ensino profissional, que, como já foi referido anteriormente, é uma prática apelativa dentro da escola.

Na sua maioria, os alunos situam-se entre os 17 e os 18 anos e há maior representatividade do género feminino do que do género masculino, conforme se pode aferir pelas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Distribuição do número de alunos por idade

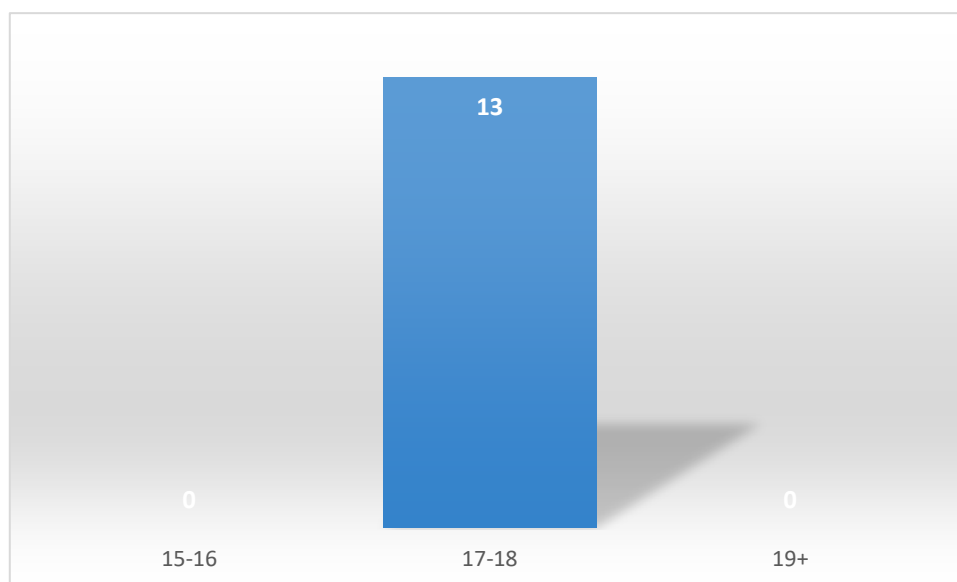
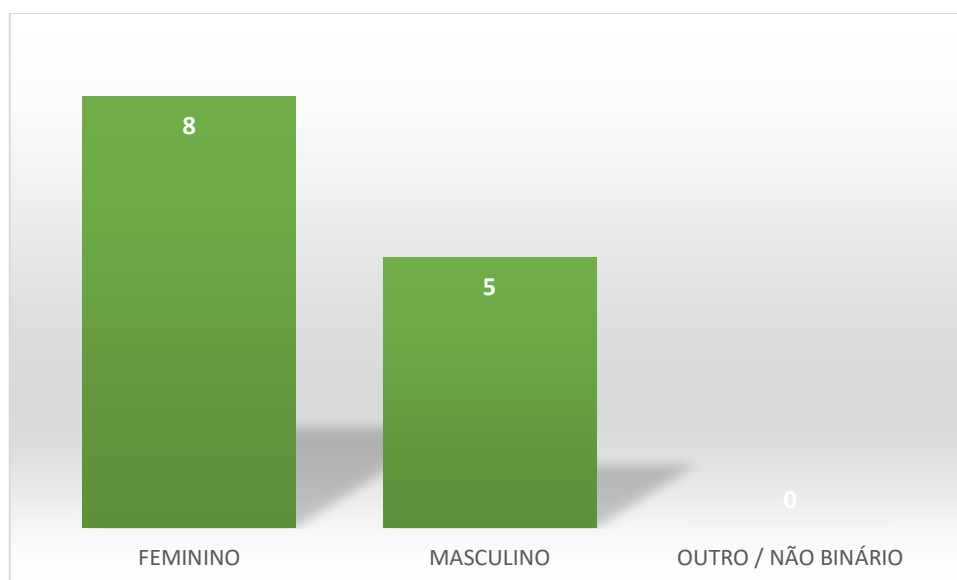
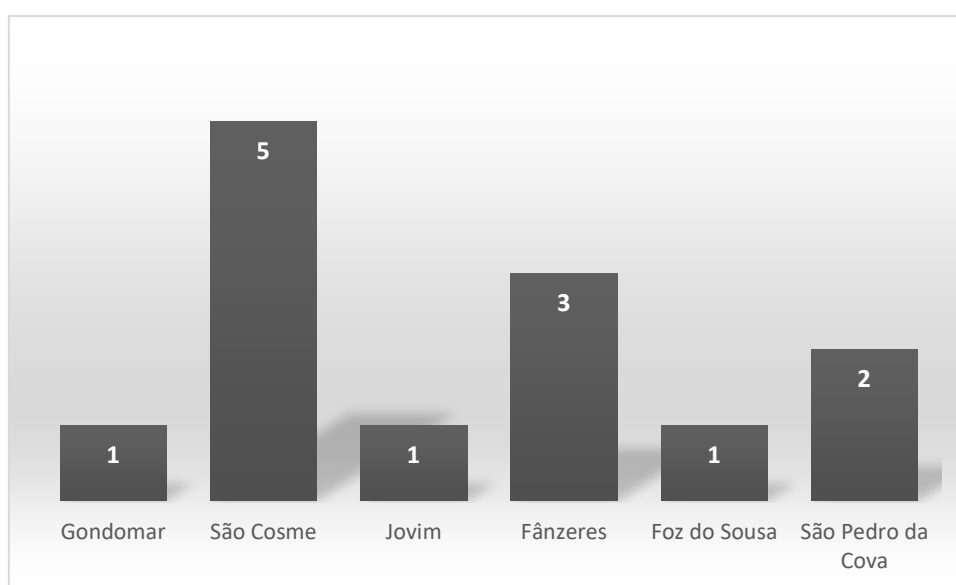


Figura 2 – Distribuição dos alunos por género.



Como já foi referido, esta escola é sede de agrupamento pelo que recebe alunos de diversas freguesias do concelho, sendo a maioria dos alunos da freguesia de São Cosme, seguidos de Fânzeres e de São Pedro da Cova. Os alunos de Jovim, Covelo e Foz do Sousa são os que têm menos representatividade, conforme se pode verificar pelos dados apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Distribuição do número de alunos por freguesia do concelho de Gondomar



3.2.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo versa sobre a metodologia de investigação e incide na recolha de dados que estão na base do enquadramento metodológico à investigação sobre as conceções dos alunos acerca da importância do património no ensino da disciplina de História e qual o seu impacto no desenvolvimento do seu conhecimento histórico.

A metodologia é a forma como foi pensado estudar a realidade através de um procedimento e uma técnica usada para recolher dados e analisá-los.

Na investigação em História a abordagem pode ser positivista/behaviorista quando baseada em comportamentos e em categorias que organizam comportamentos,

ou interpretativa quando se baseia em ações e os seus significados. Pode ser quantitativa quando se baseia em entrevistas, questionários, observação e análise de forma estruturada, e pode ser qualitativa quando associa técnicas semiestruturadas ou não estruturadas, análise de discursos, pontos de vista e contextos de investigação.

As diferentes abordagens podem coexistir e fornecer elementos mais fundamentados, mas há fases comuns como acontece com a fase da formulação de um problema, análise do problema, leituras, colocação de questões, recolha de dados e comunicação de dados.

A este propósito, Creswell, citado por Helena Pinto (2016: 168), defende uma estrutura comum na investigação, a qual deve conter:

- Recolha de dados em contacto direto com os participantes, com os objetos e com o contexto. No caso deste trabalho, a recolha de dados realizou-se após o contacto dos alunos com os locais e materiais da visita;
- Recolha de dados em análise através de documentos, comportamentos e entrevistas. No caso deste trabalho, a recolha foi a partir da observação no decorrer das atividades e preenchimento de inquérito por questionário;
- Análise de fontes diversas;
- Análise de dados, criação de categorias, organização de informação e temáticas. No caso deste trabalho foram distribuídos inquéritos por questionário com perguntas claras e de fácil perceção, foram criadas categorias a partir das respostas dadas pelos alunos para facilitar a interpretação e ser conseguida uma maior uniformização e clarificação da informação;
- Foco na informação obtida pelos participantes com maior importância do que aquela que resulta da literatura;
- Adaptação do plano inicial sempre que haja necessidade;
- Orientações teóricas organizadas a partir dos contextos social, político ou histórico. No caso deste trabalho, as aulas anteriores às atividades e ao inquérito por questionário permitiram aos alunos terem acesso à informação e à matéria para permitir uma melhor aprendizagem e um maior conhecimento do contexto da atividade a realizar;

- Interpretação sem separação do contexto histórico e conhecimento adquirido;
- Comunicação holística com uma perspetiva alargada, com identificação de vários fatores e as relações entre eles. Neste trabalho foi tentada uma abordagem alargada dos dados recolhidos, embora haja clara noção de que não foi alcançada a análise holística desejada.

Numa abordagem Grounded Theory, defendida por Helena Pinto para trabalhos na área das ciências Sociais, o objetivo é a construção de uma teoria a partir de dados. Assim, o investigador recolhe elementos, interpreta-os, compara-os e constrói uma teoria que possa ajudar a um maior conhecimento e compreensão do tema trabalhado. Ou seja, esta abordagem vai além da descrição e deseja uma teoria sustentada nos dados recolhidos dos participantes que intervieram e experienciaram o processo e a partir deles produzir uma explicação geral.

Para que a explicação geral seja consistente e compreensível, a investigação a partir da Grounded Theory pode ser mais categorizada e inferir sentimentos, ideologias e valores.

Neste trabalho, a metodologia de investigação usada foi quantitativa, pela aplicação de questionário a um número significativo de alunos e com um número considerável de perguntas, e qualitativa pela análise dos dados conseguidos.

Este trabalho de investigação pode buscar aqui alguma base de sustentação, já que o seu objetivo foi mostrar a importância do Património e dos Museus no ensino da História.

3.2.2. AMOSTRAGEM

Todos os participantes neste trabalho foram-no voluntariamente e para conseguir uma maior adesão, foi tentado que o estudo fosse apelativo e se apresentasse relevante aos alunos, na medida em que se articula com a matéria e tinha como objetivo a perceção de que através dos museus e do património é possível aprender História.

3.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados, num método qualitativo, apresentam-se de três formas: inquérito por entrevista ou questionário; observação direta ou análise documental. As três formas podem combinar-se e permitir uma melhor recolha.

O inquérito por questionário é usado em pesquisas de larga escala, com grande número de participantes. É um método que facilita bons resultados e facilita o tratamento de dados, mas, para isso, é necessária uma construção de perguntas cuidadas ao ponto de precaver respostas apenas para criar boa impressão e possam induzir incorretamente a análise dos dados. Assim, o questionário deve ser claro acerca do objetivo a alcançar.

No caso das questões colocadas, foi tido em conta a possibilidade de serem dadas respostas condicionadas pelo aspeto social e, nesse sentido, a escolha do anonimato foi a opção mais sensata para recolher respostas efetivas.

No caso em estudo a escala não foi com um grande número de participantes, mas os resultados alcançados permitiram boas conclusões.

O questionário pode associar-se à entrevista, associando questões e respostas com opções, ou conversa semiestruturada que permita conseguir informação relativa a motivações e experiências pessoais. No caso presente, não houve lugar a entrevista, mas houve espaço para respostas abertas com possibilidade de serem expressas opiniões pessoais.

Além do questionário, a observação é uma outra técnica que requer registo, análise e interpretação. Nesta técnica não devem existir interpretações pessoais enquanto se recolhem dados, sejam eles qualitativos ou quantitativos. Deve estar planeada uma estratégia de observação e registo relativamente às perguntas a fazer, ao que se vai observar e qual o contexto onde se observa e para validar o resultado da observação pode ser útil recorrer a outras técnicas de validação, como a análise documental. O observador, por sua vez, pode participar ou não participar. Neste trabalho, não foi realizada uma observação exaustiva, mas a professora estagiária conseguiu pela observação feita, durante as atividades, aferir interesse, participação e motivação por parte dos alunos.

Neste trabalho, as técnicas usadas foram:

- Inquérito por Questionário, com perguntas e respostas abertas. Num processo de fácil aplicação, de fácil controlo e recolha de dados acessível.¹¹

3.2.4. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

O método são as opções tomadas relativamente aos problemas e questões que se desejam ver respondidas relativamente ao tema apresentado através de procedimentos que auxiliam o alcance dos objetivos pensados. Neste sentido, o método permitiu a clarificação dos procedimentos a usar na recolha de dados e a sua análise. A análise foi realizada a partir de literatura específica e a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa com vista a conhecer e compreender o pensamento histórico dos alunos através de tarefas escritas, ou seja, transforma a informação recolhida em conhecimento e permite organizar, sintetizar e padronizar esses dados de modo a poder comunicá-los devidamente.

Segundo Laurence Bardin (Bardin, 2009, 40) a análise pretende inferir conhecimento relativo à produção de conteúdo e recorre a indicadores que podem levar a uma análise categorial (*itens* significativos ou análise por codificação onde os dados brutos permitem aferir conteúdo). Esta categorização advém de uma necessidade de classificar elementos em grupos segundo qualidades e leva ao destaque de elementos mais significativos até poderem ser transformados em informação.

Ao categorizar há uma organização de dados antes da teorização através da construção de conceitos e explicações e neste processo pode ocorrer exclusão ou modificação de hipóteses colocadas antes e durante o processo de trabalho de investigação. A teoria, por sua vez, é o resultado de um desenvolvimento da construção de categorias que explicam fenómenos sociais, quem, quando, onde, porquê, como e consequências.

Neste trabalho, os dados foram tratados de forma a apresentar os resultados recolhidos numa síntese e segundo um padrão que permitiu uma maior objetividade das

¹¹ Ver anexos 1 e 4

respostas. Para tal ser conseguido as respostas foram introduzidas em Excel e interpretados pelo programa por forma a ser feita uma análise quantitativa. Ou seja, os dados recolhidos deram origem a conhecimento organizado, sintetizado e padronizado e permitiu poder comunicá-lo de modo claro, acessível e enquadrado num contexto social e cultural.

3.2.5. CATEGORIZAÇÃO DE DADOS RECOLHIDOS

A categorização permite encontrar perfis de alunos sobre o que pensam sobre o uso do património e dos museus no ensino e que tipo de consciência histórica os alunos demonstram.

Da análise das respostas emergem ideias como a de que o ensino através do património permite:

- Consolidação do conhecimento;
- Consciência da necessidade de preservação;
- Compreensão da evidência histórica e o fator tempo, mudança e contexto;
- Dificuldade em entender a atividade.

4. ATIVIDADES E RESULTADOS

No sentido de aferir se o Património, os Museus e a História se articulam no desenvolvimento do ensino e aprendizagem foram levadas a efeito duas atividades distintas no espaço e no tempo. A primeira foi uma visita ao Museu do Holocausto e Sinagoga do Porto, fevereiro 2023, e a segunda à Assembleia da República, maio 2023.

4.1. Atividade I - Visita ao Museu do Holocausto / Sinagoga. Porto

Para melhor enquadrarmos a primeira atividade, visita ao Museu do Holocausto e Sinagoga, no Porto, serão dados a conhecer alguns elementos que o apresentam e

ajudam a compreender a sua importância para este trabalho desenvolvido em contexto de estágio e articulado com a matéria lecionada.

O Museu do Holocausto foi inaugurado em 2019 em parceria com a B'nai B'rith International (a mais antiga organização judaica do mundo) e apresenta-se com a missão de promover a educação e a memória sobre o Holocausto. Esta memória serve para a consciência e maior sensibilidade para com um momento da História da humanidade que não se deve repetir. É intuito do museu combater o antissemitismo e para isso apresenta às escolas filmes sobre a história dos judeus em Portugal e cursos sobre temas relacionados com o judaísmo.

Este museu possibilita ao visitante tomar contacto com a realidade vivida através da reprodução de dormitórios de Auschwitz, nomes de vítimas, fotografias e filmagens que retratam vivências da época. No início da visita é simulada uma entrada num jardim onde está uma pedra em memória do Grão-Rabbi Isaac Aboab que foi autoridade religiosa no século XV no Porto. Ao visitante é também dado a conhecer objetos da religião judaica, como os rolos da Torá, uma réplica do Templo de Jerusalém, Talmude, shofar (instrumento de sopro) e obras com normas judaicas.

Situa-se no Porto, na rua do Campo Alegre, n.º 790 e é gerido pela Comunidade Israelita do Porto.

A par do Museu, a Sinagoga, ou Sinagoga Kadoorie-Mekor Haim, que significa “Fonte de Vida” é sede da Comunidade Israelita do Porto / Comunidade Judaica do Porto. Esta sinagoga foi fundada por Artur Barros Basto, que foi convertido ao judaísmo e um importante membro da comunidade. Assim, depois e reunidos judeus oriundos de várias partes do mundo, como Polónia, Alemanha ou Rússia, esta sinagoga foi inaugurada em 1938 e passou a ser considerada a maior sinagoga da Península Ibérica.

O nome Kadoorie associado à sinagoga é uma homenagem a Laura Kadoorie, cuja família em seu nome fez um avultado donativo e ajudou a erguer este espaço na cidade.

O interior da sinagoga deixa observar letras em hebraico relativas a passagens da Torá e apresenta, também, decorações com influência marroquina e sefardita e nesta sinagoga foi realizado o filme 1918 inserido num projeto social e cultural entre as comunidades judaica e católica do Porto. Este filme é passado no decorrer da visita e

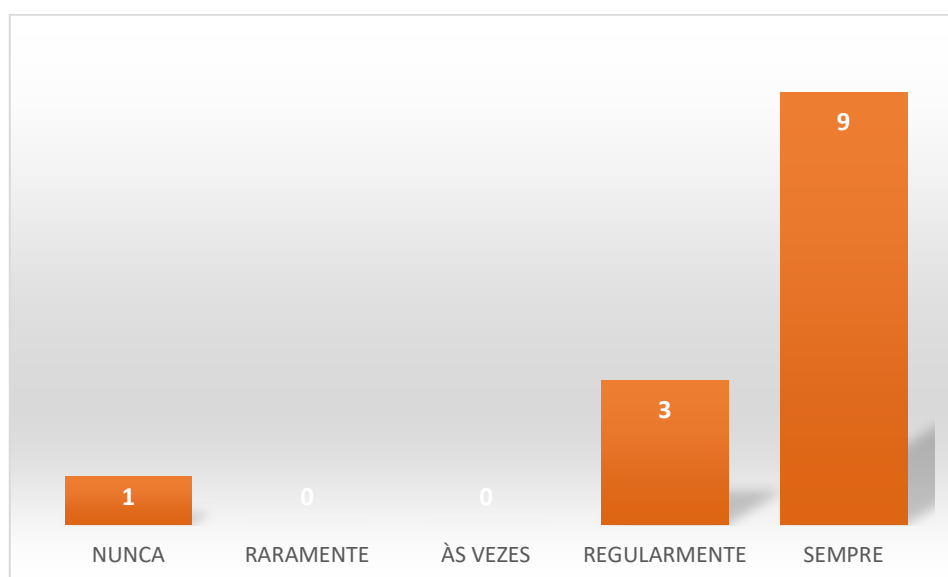
contextualiza a vivência na época dos judeus no Porto e a importância do local para o acolhimento das famílias fugidas da guerra.

Esta atividade foi articulada com as aulas desenvolvidas pela colega professora estagiária Beatriz Rocha que explorou conceitos alusivos à matéria como Holocausto ou antissemitismo que se consubstanciaram na visita. As aulas ministradas serviram para aquisição de conhecimentos e a visita ao museu ajudou na consolidação desses conhecimentos.

Na visita ao museu, a professora estagiária responsável por este trabalho que agora se apresenta foi auscultando opiniões, questionando e articulando a matéria com a visita. No dia seguinte à atividade, na de aula foi colocado um inquérito por questionário¹², donde resultaram os seguintes resultados que se apresentam e dizem respeito ao interesse pelos locais onde é possível um contacto direto com o património. Assim:

A primeira abordagem do questionário focou-se nos hábitos culturais e, deste modo, foram apurados os resultados que se passam a apresentar:

Figura 4 – Distribuição dos alunos pela participação nas visitas de estudo promovidas pela escola a espaços culturais.



¹² Anexo 1

A análise da Figura 4 permite-nos apurar que apenas um aluno NUNCA participa, enquanto nove alunos referem participar SEMPRE. O que permite dizer que os alunos aderem com facilidade a atividades extracurriculares de cariz cultural, em consonância com o que foi apresentado no enquadramento teórico deste trabalho, nomeadamente com o relatório Youth and History.

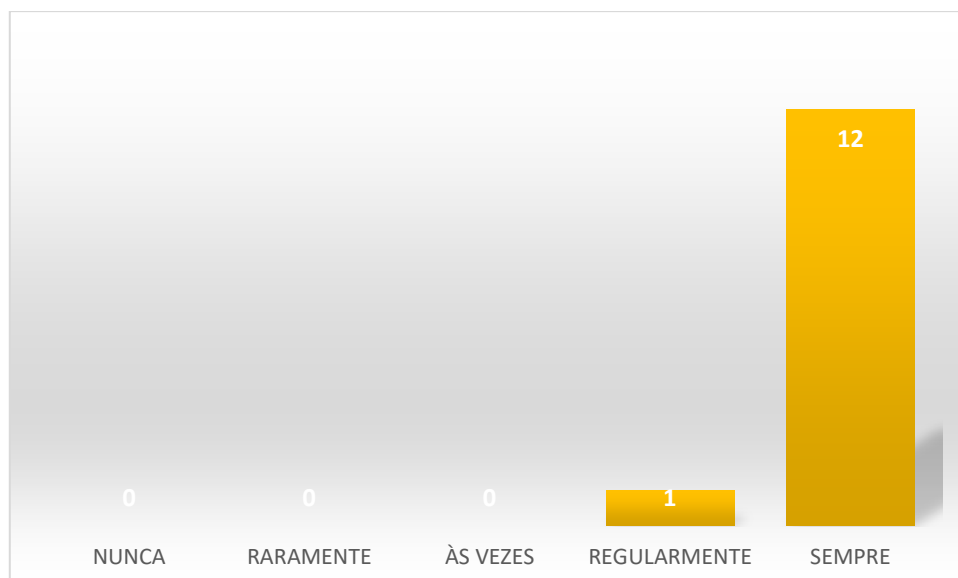
Figura 5 – Distribuição dos alunos pelo gosto de participação nas visitas de estudo da escola a espaços culturais.



A Figura 5 demonstra que participar em visitas de estudo é diferente de gostar de o fazer, e neste caso foi colocada a questão aos alunos no sentido de descobrir qual o sentimento associado às visitas de estudo. Tal como aconteceu com a participação, apenas um aluno referiu não gostar, provavelmente o mesmo que afirma não participar. Dez alunos referem gostar de o fazer SEMPRE.

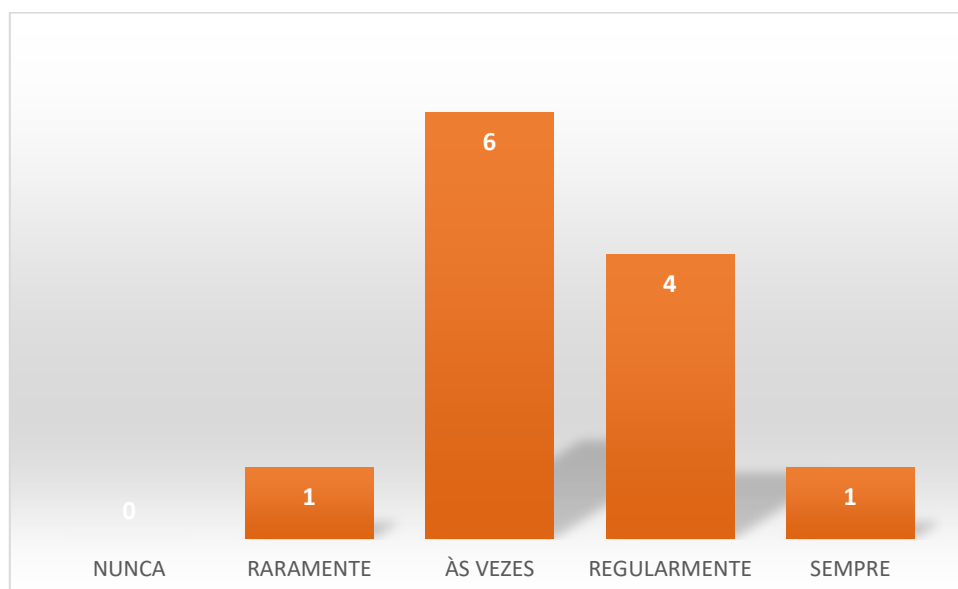
Nota-se com estes dados que no universo da amostra, um grande número de alunos participa nas visitas e gostam de o fazer.

Figura 6 – Distribuição dos alunos pela importância dada à visita de estudo na sua aprendizagem de História.



Na Figura 6, à questão sobre se a visita ajuda à aprendizagem, apenas um aluno referiu ser uma ajuda regular, os outros 12 referiram a visita de estudo como importante na aprendizagem de História. Tal facto vem mostrar o quanto a História pode usufruir positivamente das visitas de estudo e, no caso mais concreto deste trabalho, das visitas de estudo a locais com património, como museus.

Figura 7 – Distribuição do número de alunos pelo hábito de visitar fisicamente espaços culturais.



A Figura 7 apresenta dados sobre os hábitos de visitas presenciais/físicas a espaços culturais, os alunos responderam de modo positivo dado que seis alunos o fazem ÀS VEZES, quatro com REGULARIDADE, apenas um o faz SEMPRE e um aluno RARAMENTE. Aqui, mais uma vez, está patente o interesse dos alunos e o investimento que deve ser feito para que os alunos, cujo hábito se pauta pelo “ÀS VEZES” passem a fazê-lo regularmente ou sempre. Cabe ao professor a tarefa de investir na promoção em sala de aula dos espaços culturais envolventes.

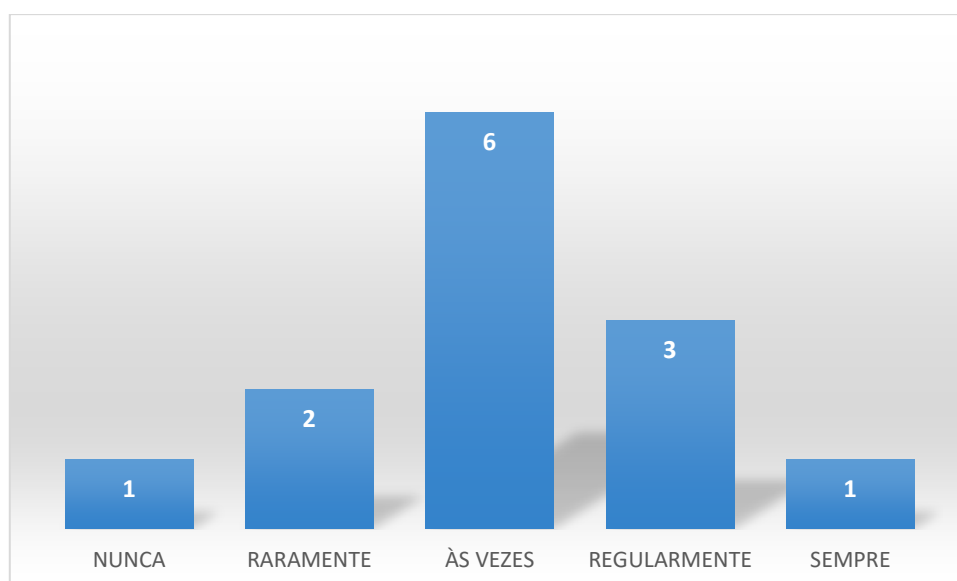
Numa segunda fase do inquérito por questionário e ainda focado nos hábitos culturais foram apresentados aos alunos propostas de locais que gostam ou gostariam de visitar, a saber: museus, igrejas, palácios, parques e reservas naturais, cinema, teatro, música e dança. Assim, os dados conseguidos foram:

Figura 8 – Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar museus.



Na Figura 8, nove alunos gostam de visitar museus SEMPRE e dois REGULARMENTE. O que mostra o interesse e o potencial que os museus podem ter no desenvolvimento cultural e social e na articulação entre eles e a escola no processo de aprendizagem.

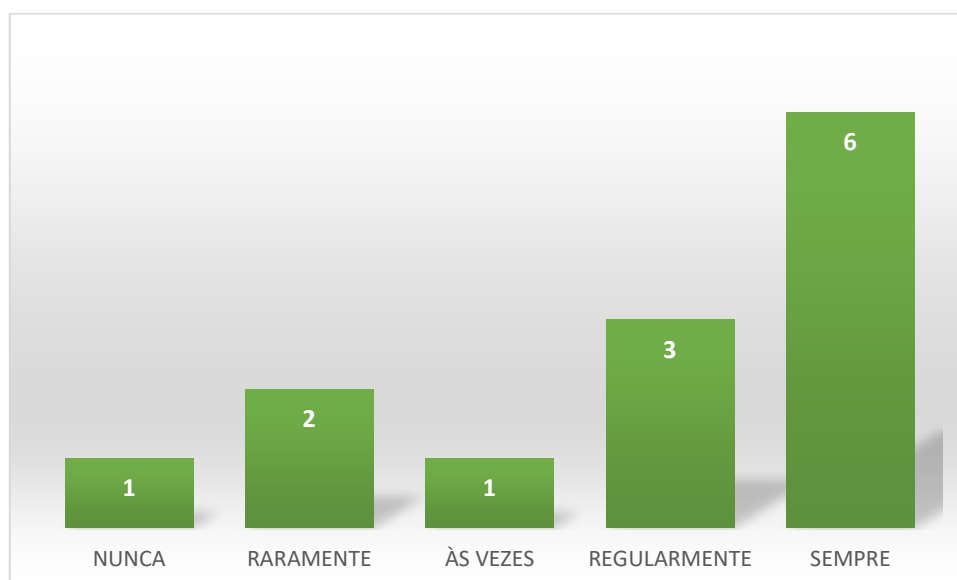
Figura 9 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar igrejas.



Na Figura 9 apresentam-se dados relativamente ao gosto em visitar igrejas, seis alunos respondem ÀS VEZES e só um aluno respondeu gostar de visitar igrejas NUNCA e outro SEMPRE. Estes dados demonstram a perda de interesse que os alunos têm em visitar este tipo de instituições religiosas tão importantes na História e no Património.

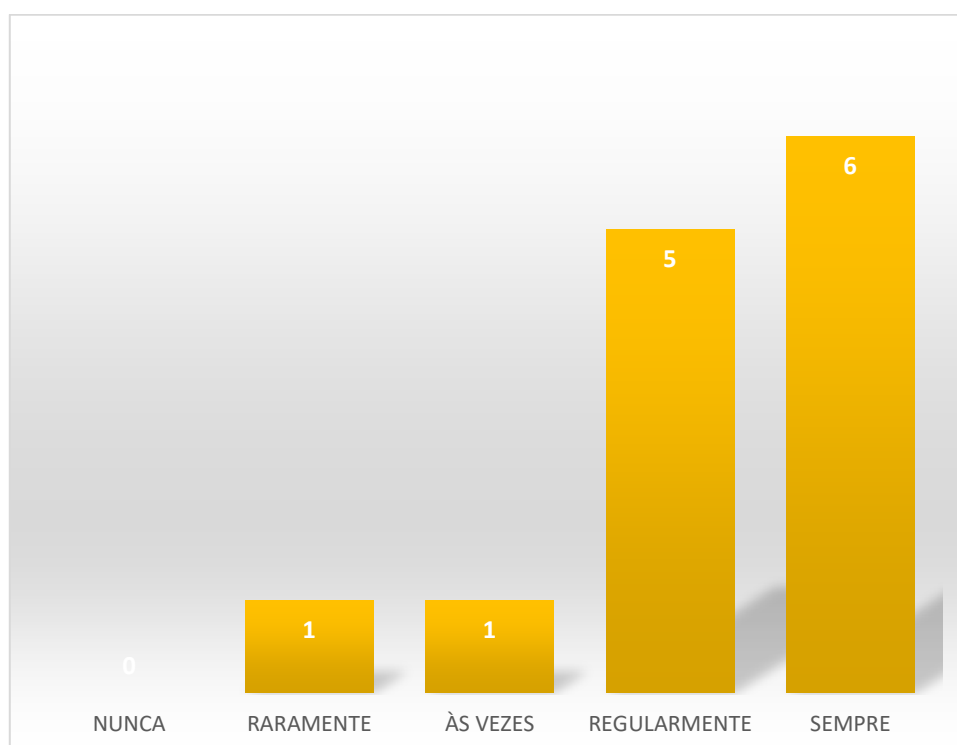
Os dados apresentados na Figura 9 demonstram que papel do professor e da escola, em conjunto com os responsáveis pela Igreja, deverá ser o de motivador para não haver perda de interesse nestas instituições religiosas e possam continuar a servir de recurso ou usadas para atingir um conhecimento abrangente, crítico e desprovido de preconceitos religiosos e culturais.

Figura 10 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar Palácios.



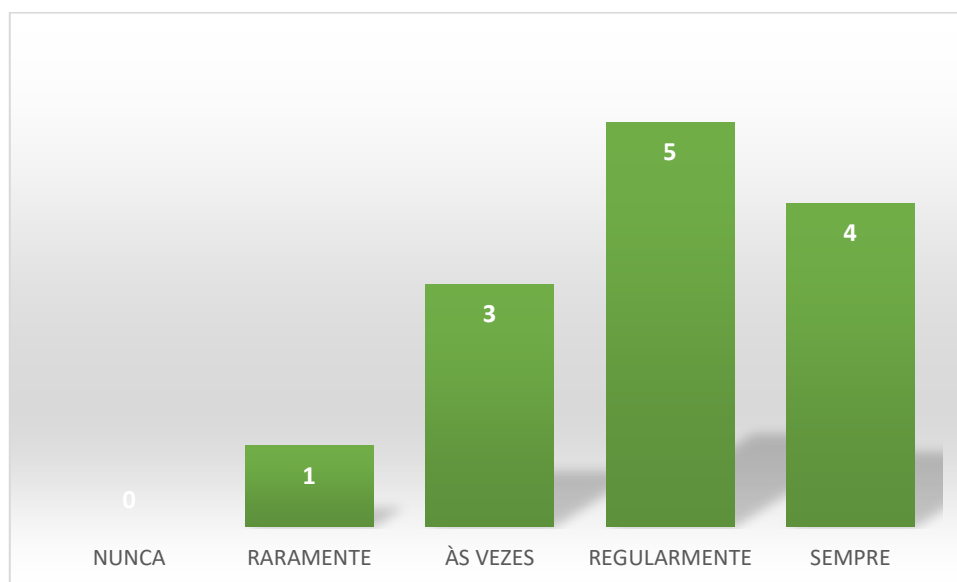
A Figura 10 refere dados sobre o gosto de visitar palácios onde seis alunos afirmam gostar de os visitar sempre e apenas um aluno não o faz. Tal como os museus, estes espaços apresentam-se plenos de história e com muito património que os alunos devem explorar, conhecer e valorizar.

Figura 11 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar sítios arqueológicos.



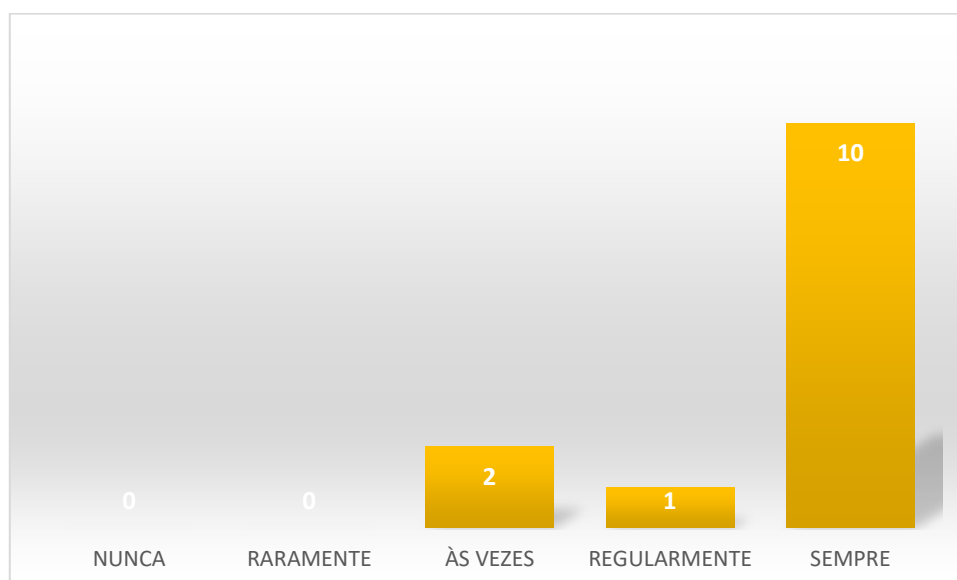
A Figura 11 apresenta valores para o gosto em visitar os sítios arqueológicos são espaços de eleição pelos alunos, seis afirmam gostar SEMPRE de os visitar e cinco fazem-no REGULARMENTE. Estes dados mostram o interesse e o potencial destes espaços junto dos alunos.

Figura 12 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar Parques / Reservas Naturais.



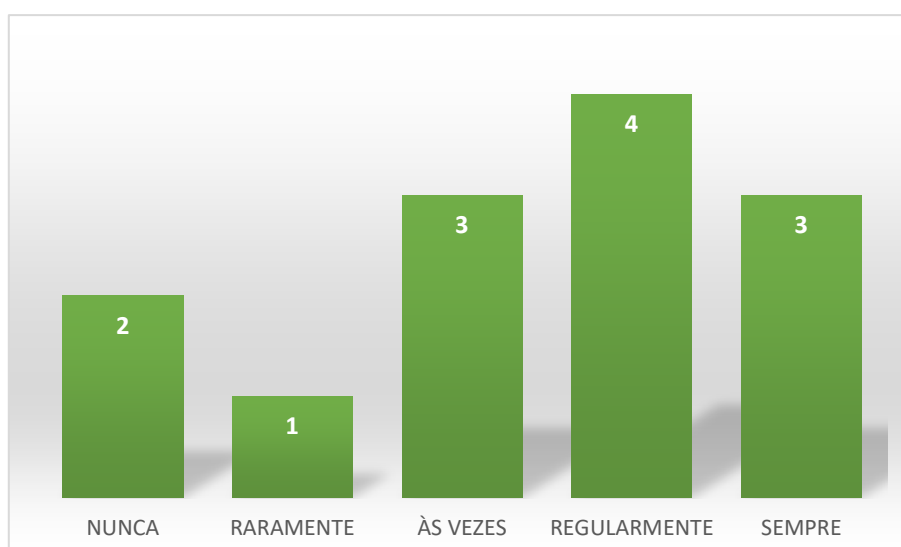
A Figura 12 apresenta dados sobre o gosto em visitar Parques e Reservas Naturais. Pode dizer-se que são espaços de que os alunos gostam, visto que as respostas de cinco alunos se pautaram pelo gostar de os visitar REGULARMENTE, quatro alunos optaram pelo SEMPRE” e três pela opção ÀS VEZES. O número elevado de opções entre o regularmente e o sempre ou às vezes demonstra o interesse que estes espaços podem suscitar junto dos jovens. Tal pode estar relacionado com a insistência cultural em valorizar a natureza e o ambiente, valores também patentes no que se pretende que os alunos aprendam e demonstrem civicamente.

Figura 13 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar espaços de cinema.



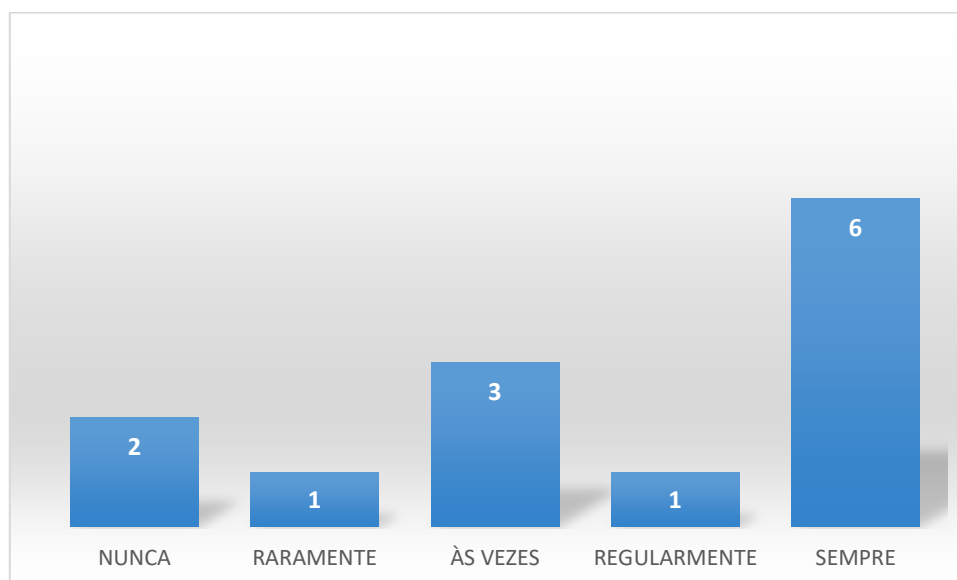
Na Figura 13 pode observar-se que o cinema é o local que mais gostam de frequentar porque o fazem SEMPRE ou ÀS VEZES. Ou seja, o cinema é outro elemento cultural onde a História pode apresentar-se e dar a conhecer factos, personagens, momentos e contextos e onde os alunos mais facilmente podem tomar conhecimento de realidades passadas. Lembrar a este propósito a passagem do filme a Lista de Schlinder apresentado pelo professor cooperante no final do primeiro período e os excertos motivacionais ou alusivos ao decorrer da matéria que eram sempre bem recebidos e despertavam interesse e motivação para pesquisas posteriores.

Figura 14 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar espaços de teatro.



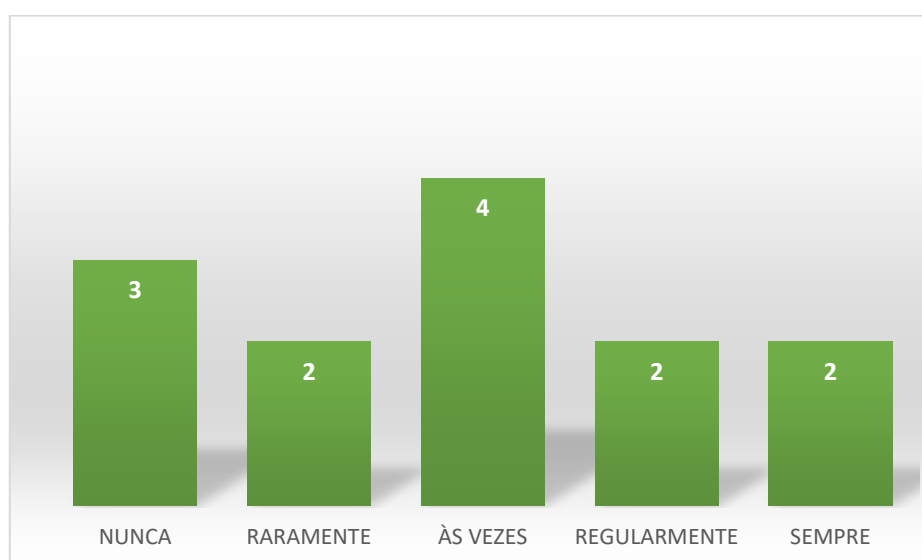
Na Figura 14 observa-se que o Teatro apresenta dados que no seu conjunto são positivos porque os alunos oscilam entre o gostar de visitar ÀS VEZES, REGULARMTE OU SEMPRE. Mais uma vez, este local pode ser um recurso interessante a usar como recurso na disciplina de História.

Figura 15 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar espaços de música.



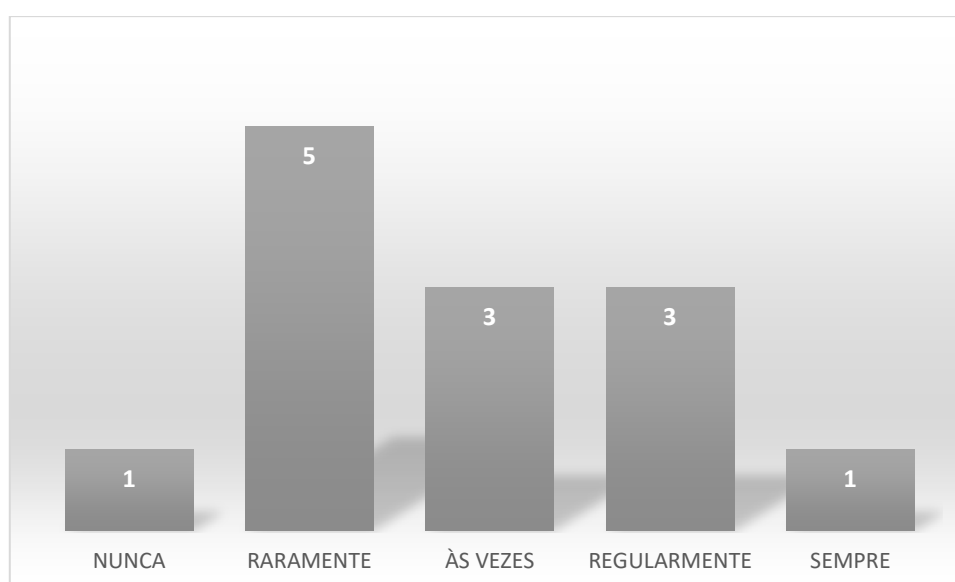
Na Figura 15 é verificado que a música é outro elemento que, ao contrário do que seria de esperar, nos mostra que existem alunos reticentes a este tipo de espaço. Estes dados podem deixar pendente a ideia de que a música não é vista como meio de aprendizagem, mas apenas um meio de lazer.

Figura 16 - Distribuição dos alunos pelo gosto em visitar espaços de dança.



Na Figura 16, a Dança divide a amostra entre o nível mais negativo e o nível mais positivo. Assim, cinco alunos ou NUNCA ou RARAMENTE gostam e 4 alunos repartem-se entre o REGULARMENTE e o SEMPRE. O item ÀS VEZES apresenta quatro alunos.

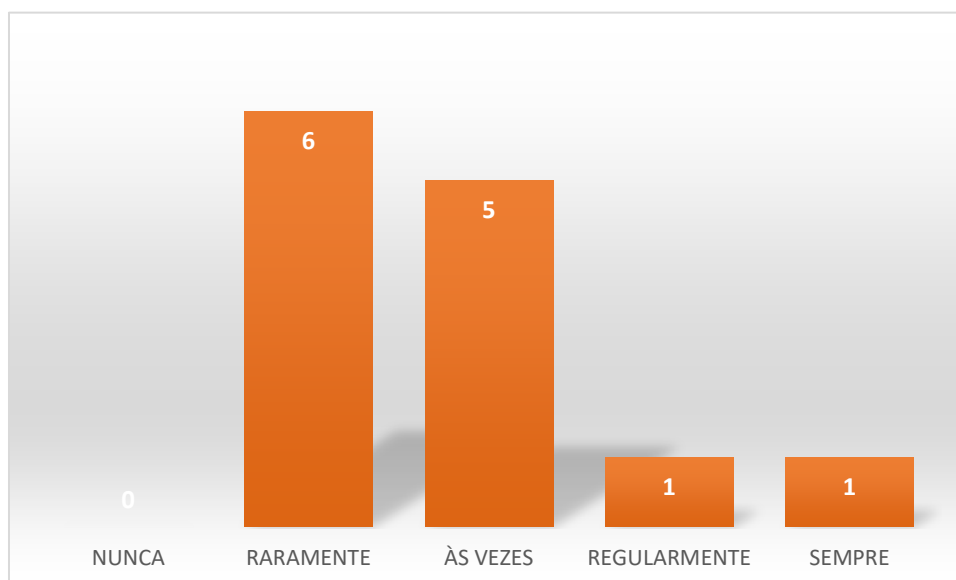
Figura 17 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam museus.



Na Figura 17 que diz respeito à REGULARIDADE com que os alunos visitam espaços culturais, os Museus não apresentam valores muito positivos, o que contrasta com os valores relativos ao gostar de visitar este tipo de espaço. Neste caso a regularidade com que frequentam os museus é RARAMENTE com cinco alunos, um

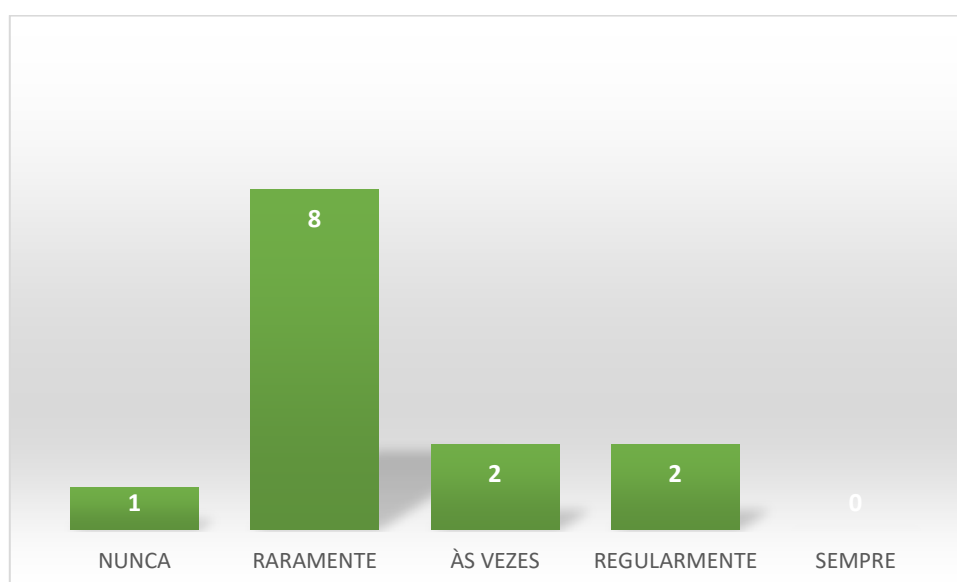
aluno NUNCA o faz e sete alunos dizem fazê-lo ÀS VEZES, REGULARMENTE e SEMPRE, neste último caso apenas um aluno o faz. Estes valores levam-nos mais uma vez a enfatizar o papel do professor na sensibilização que se pode fazer em sala de aula para motivar a frequência destes espaços.

Figura 18 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam igrejas.



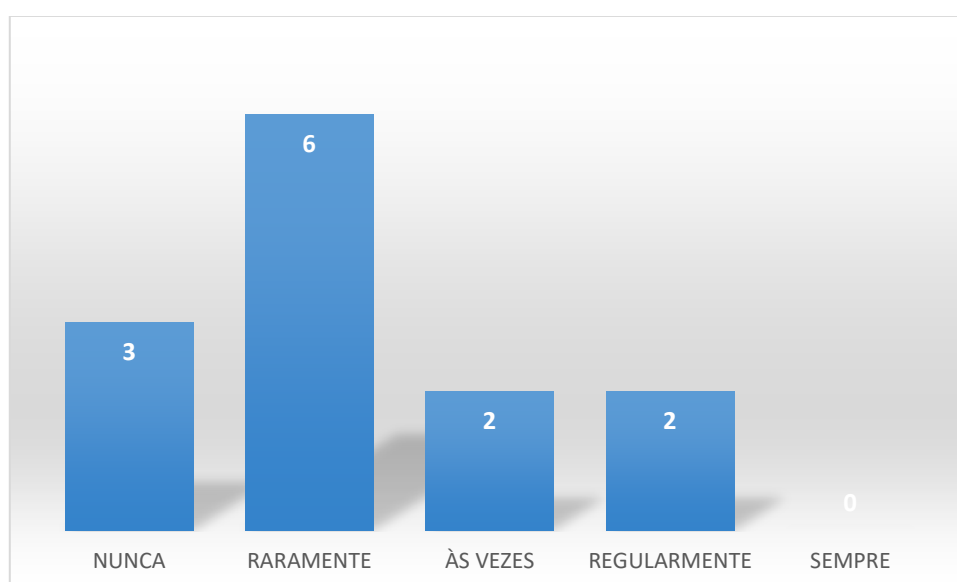
Na Figura 18, as igrejas RARAMENTE ou ÀS VEZES são frequentadas, o que articula com as respostas dadas ao gostar de as visitar. Só um aluno o diz fazer SEMPRE.

Figura 19 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam palácios.



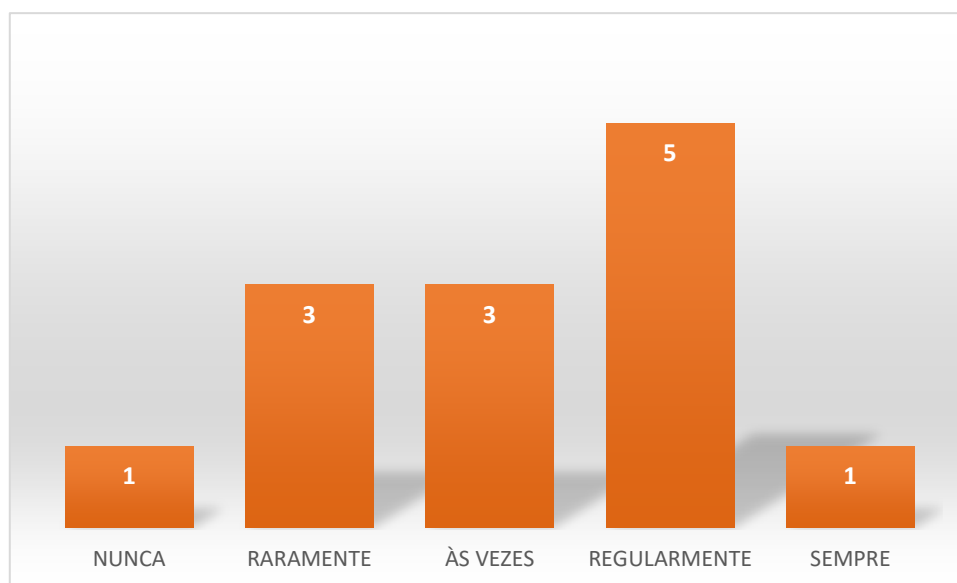
Na Figura 19, os palácios, tal como os museus, apresentam números díspares. O RARAMENTE apresenta os valores mais altos, o que equivale a dizer que embora seja um local que gostam ou gostariam de visitar, NUNCA ou RARAMENTE o fazem. Cabe, mais uma vez, ao professor motivar os alunos com visitas virtuais ou presenciais ou referenciar locais perto da escola ou relacionados com a matéria.

Figura 20 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam sítios arqueológicos.



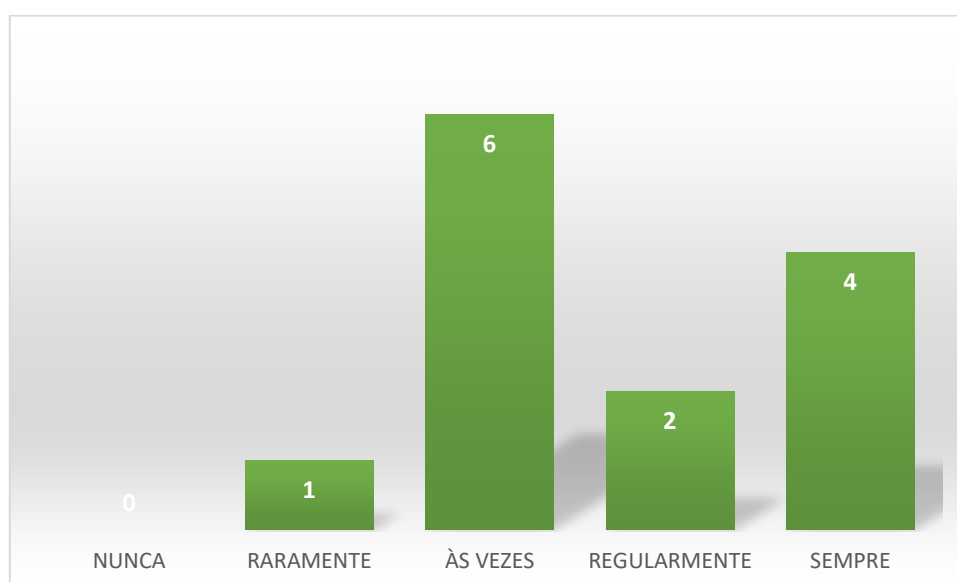
Na Figura 20, os Sítios Arqueológicos apresentam-se em discrepância entre o gostar e o frequentar, embora gostem a frequência não tão positiva quanto se poderia esperar. Assim, nove alunos NUNCA ou RARAMENTE o fazem, dois fazem-no ÀS VEZES e dois REGULARMENTE.

Figura 21 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam parques / reservas naturais.



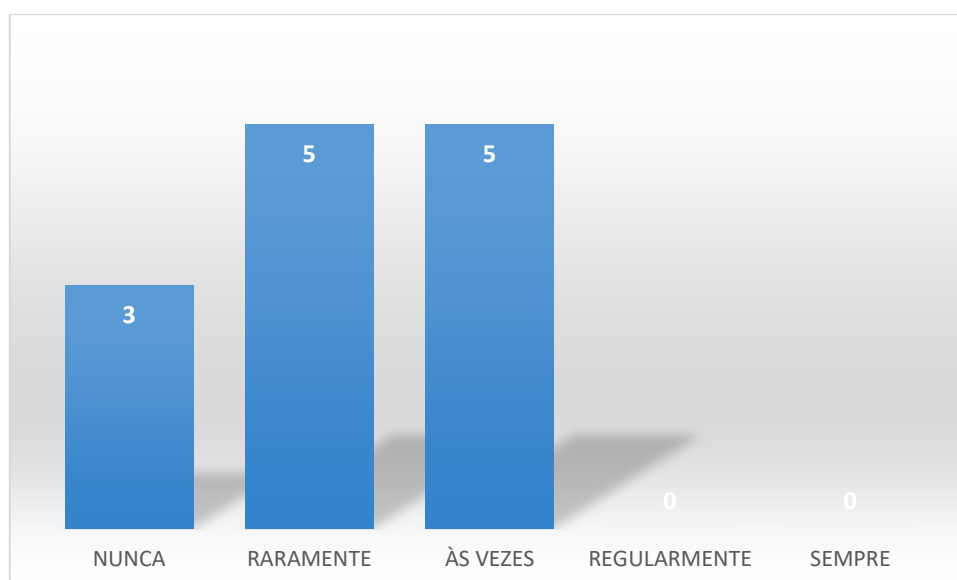
Na Figura 21, os Parques e as Reservas Naturais, embora sejam locais que os alunos gostam de visitar, apresentam valores que oscilam entre o NUNCA, raramente ou ÀS VEZES, com sete alunos, e o REGULARMENTE e o SEMPRE, com seis alunos.

Figura 22 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam cinema.



Na Figura 22, o cinema articula equilibradamente o gostar e o frequentar. Seis alunos frequentam o cinema com REGULARIDADE ou SEMPRE, seis alunos fazem-no ÀS VEZES e sete RARAMENTE o fazem.

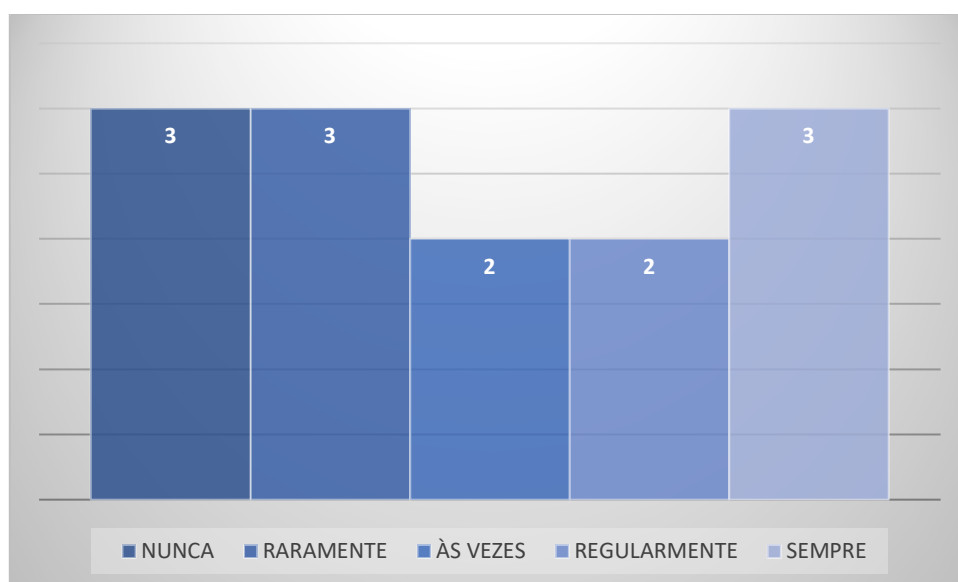
Figura 23 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam teatro.



Na Figura 23, os valores para a regularidade de frequência do teatro apresenta valores mais acentuados para o gostar de frequentar observando-se respostas para as opções ÀS VEZES, REGULARMENTE ou SEMPRE. Quando se pede para concretizar a frequência com que o fazem, as respostas oscilam entre ÀS VEZES, RARAMENTE ou

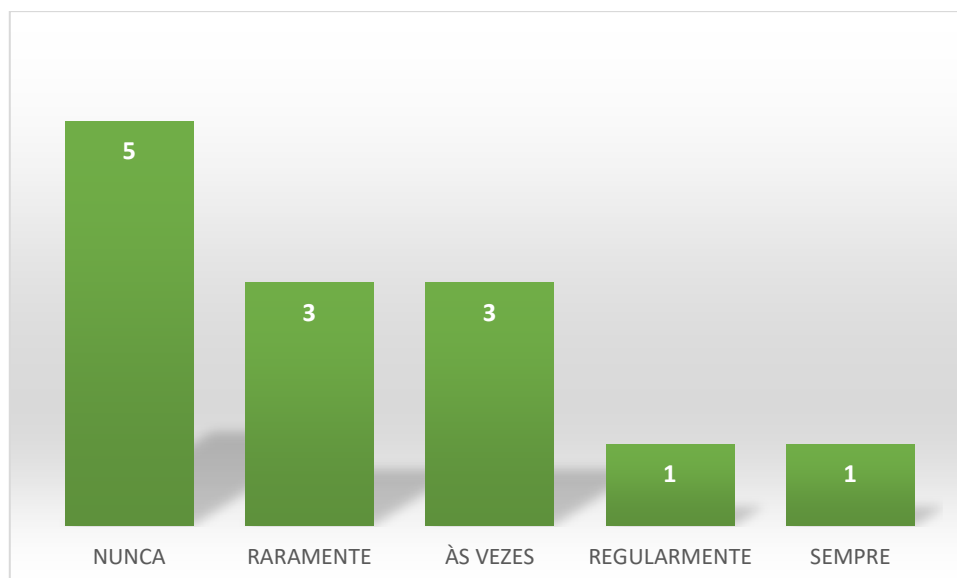
NUNCA. Os itens “REGULARMENTE” e SEMPRE não apresentam nenhum aluno a responder.

Figura 24 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam espaços de música.



Na Figura 24 referente à frequência de espaços de música demonstram valores quase iguais para a frequência com dados negativos patentes nos itens NUNCA, RARAMENTE e dados positivos para ÀS VEZES, REGULARMENTE e SEMPRE.

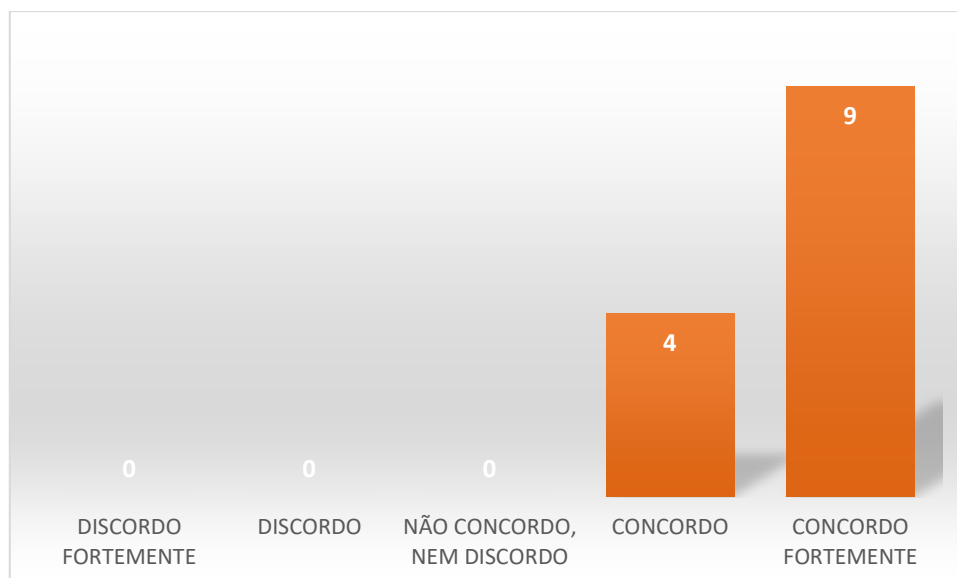
Figura 25 - Distribuição dos alunos pela regularidade com que frequentam espaços de dança.



A Figura 25, relativa à frequência de espaços de dança, tem cinco alunos que afirmam NUNCA frequentar, três RARAMENTE o fazem, três ÀS VEZES fazem-no e um fá-lo SEMPRE. A dança apresenta-se com pouco interesse para os alunos o que deve ser combatido na medida em que historicamente a dança tem sido usada para momento de contracultura e associa-se a momentos de rutura ou mudança no rumo da História. Tal como acontece com a música, o teatro e o cinema.

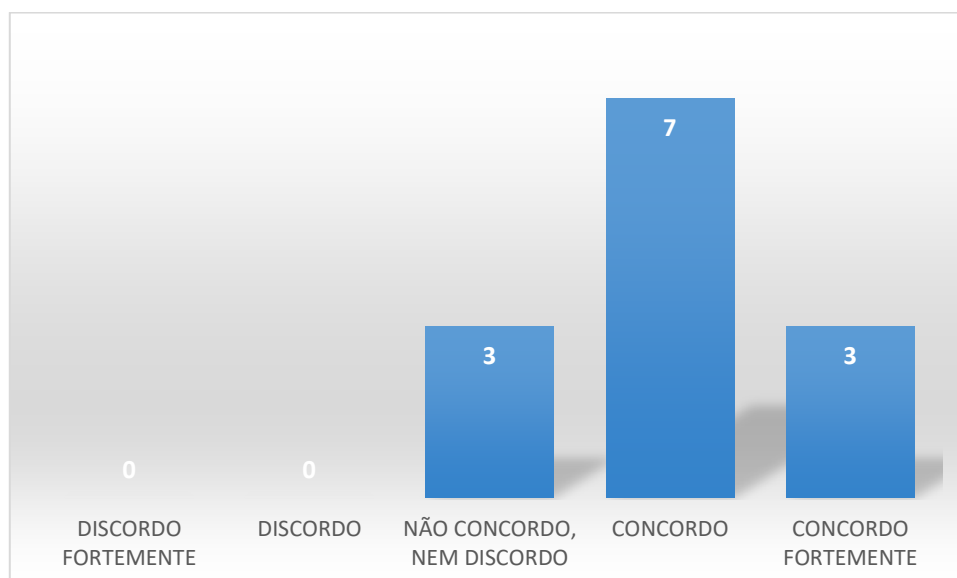
A segunda parte do inquérito por questionário desejou apurar dados sobre a aprendizagem e o conhecimento histórico conseguidos nos diferentes espaços culturais com mais significado no contexto cultural.

Figura 26 - Distribuição dos alunos pela concordância em que os museus são um meio de aprendizagem de História.



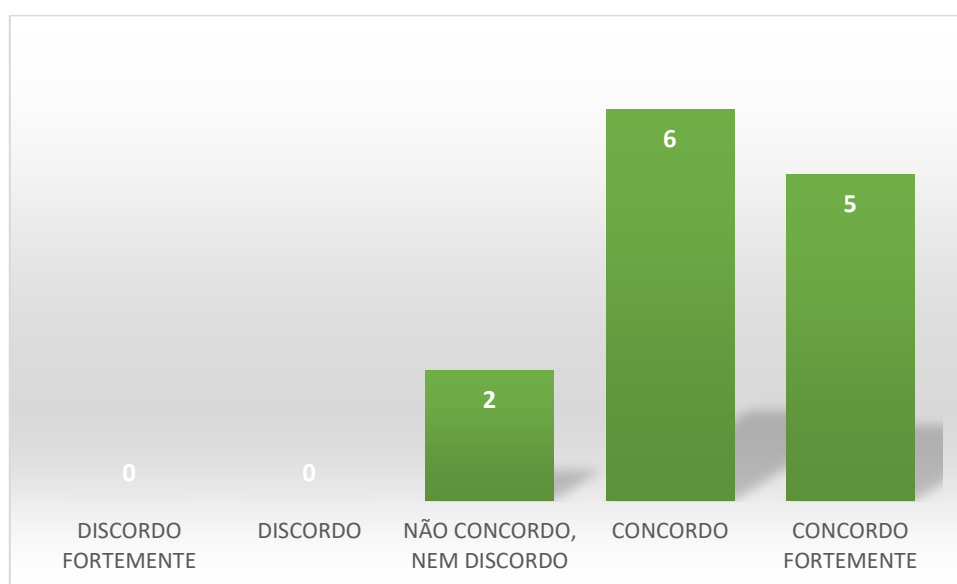
Na Figura 26, os museus como meios de aprendizagem são vistos como fortes meios de o conseguir. Nove alunos CONCORDAM FORTEMENTE com esta perspetiva, quatro CONCORDAM e nenhum aluno apresenta respostas para os itens relativos a discordar. Assim, mais uma vez, se demonstra o quanto os museus podem e devem ser articulados com os currículos escolares.

Figura 27 - Distribuição dos alunos pela concordância em que as igrejas são um meio de aprendizagem de História.



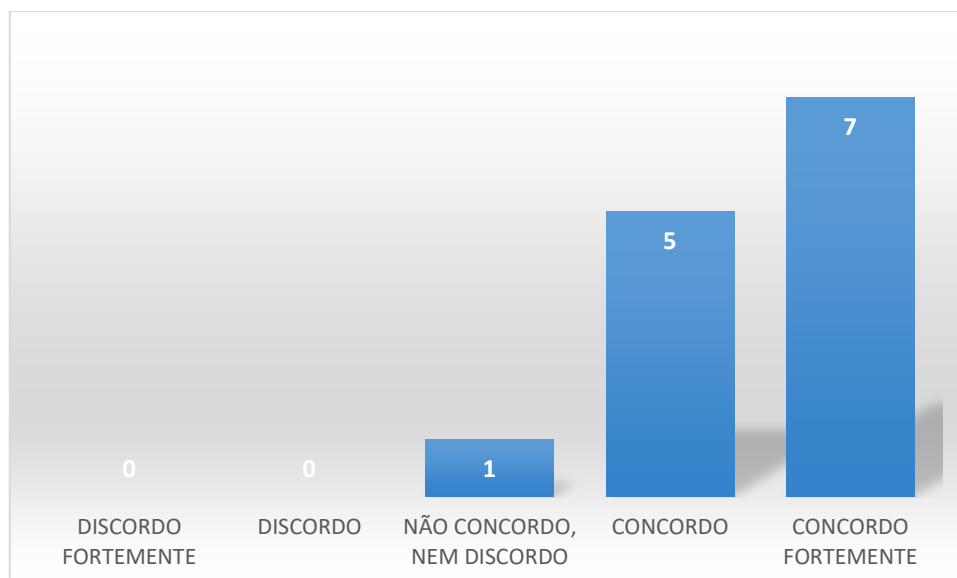
A Figura 27, relativa à concordância de as igrejas são um meio de aprendizagem, embora poucos gostem e poucos as frequentem, são vistas como um meio de aprendizagem em história. Apenas três alunos dizem NÃO CONCORDAR OU DISCORDAR. Sete CONCORDAM e três CONCORDAM FORTEMENTE. Nenhum aluno discorda. Demonstra-se, então, a importância das igrejas na aprendizagem dos alunos e o quanto devem ser usadas, nomeadamente na disciplina de História.

Figura 28 - Distribuição dos alunos pela concordância em que os palácios são um meio de aprendizagem de História.



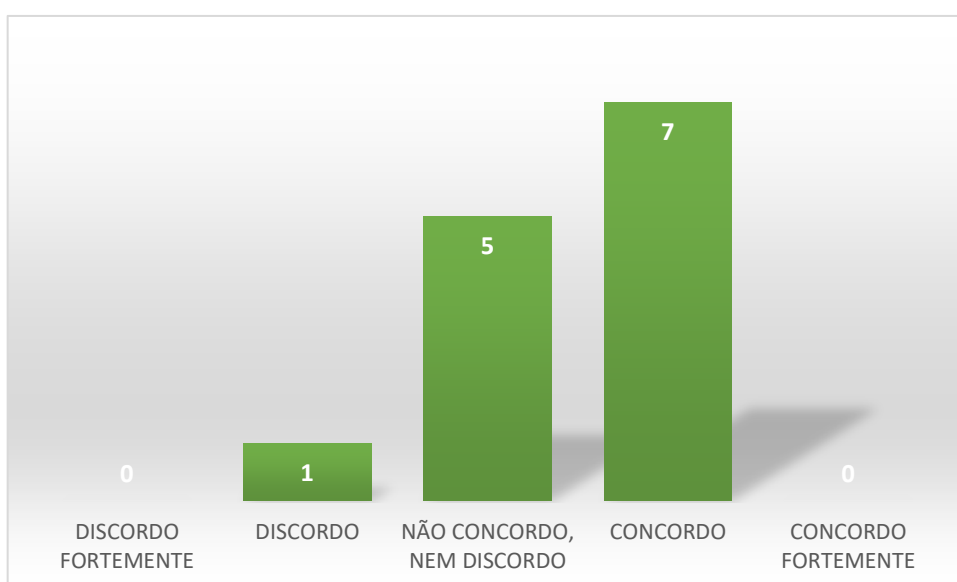
Na Figura 28, os palácios são outro local que os alunos referem ser um espaço de aprendizagem. Onze alunos responderam CONCORDAR E CONCORDAR FORTEMENTE. Tal facto pode ser articulado com o gosto por visitar este tipo de espaços e verificar-se o quanto podem servir de bons recursos didáticos.

Figura 29 - Distribuição dos alunos pela concordância em que os sítios arqueológicos são um meio de aprendizagem de História.



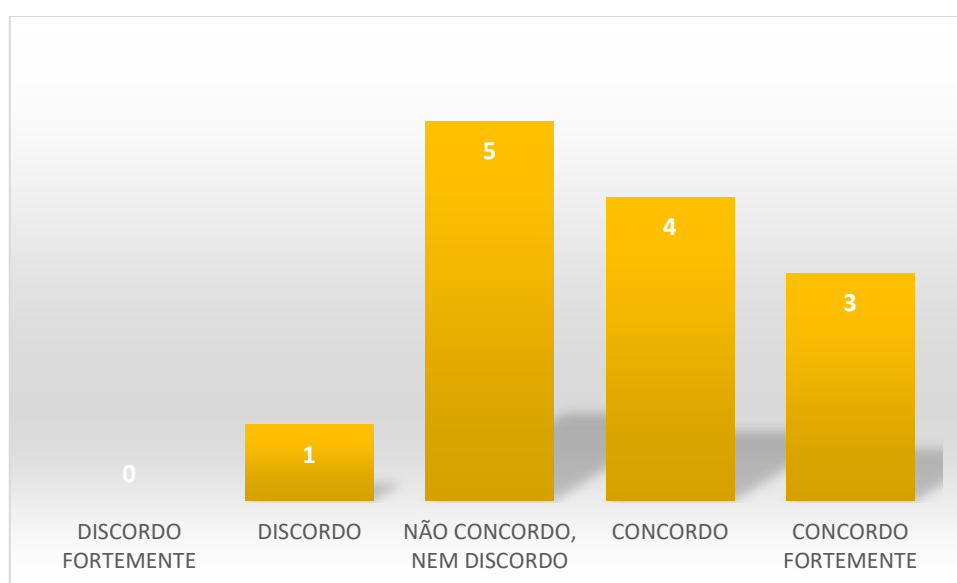
Na Figura 29, os sítios arqueológicos apresentam doze alunos a CONCORDAR e a CONCORDAR FORTEMENTE que estes espaços são meios de aprendizagem histórica. O que aliado à frequência e ao gostar de os visitar representa um aspeto muito positivo para usar como recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 30 - Distribuição dos alunos pela concordância em que os parques / reservas naturais são um meio de aprendizagem de História.



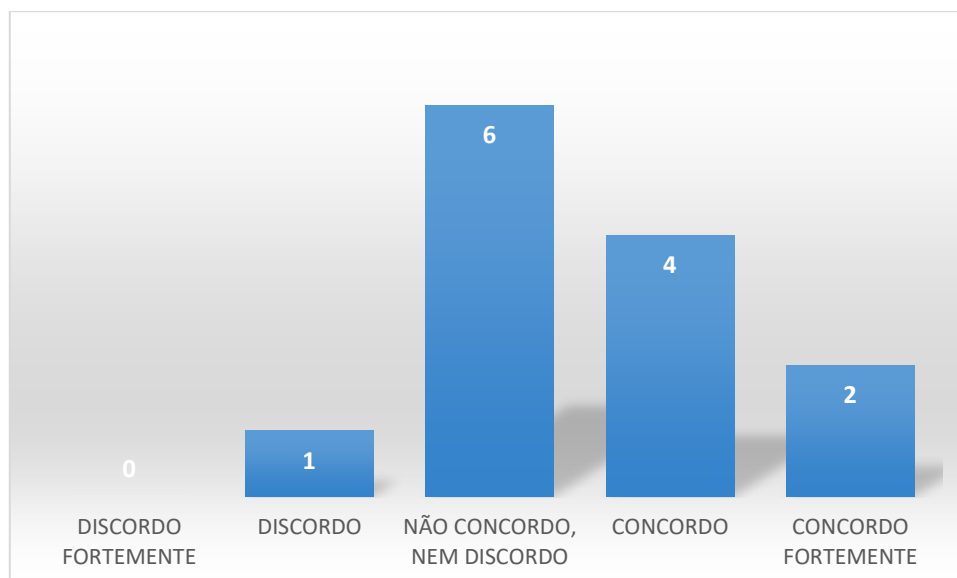
Na Figura 30, os Parques e Reservas naturais como meios de aprendizagem apresentam valores de sete alunos a CONCORDAR, cinco NÃO CONCORDAM e um aluno DISCORDA. Tal remete-nos para a ponderação sobre o uso destes espaços como meios de auxílio à aprendizagem. A verdade é que ainda há muito a fazer para tornar estes locais mais ricos em informação passível de ser usada no ensino da História e tal deve ter estado na base das respostas relativas ao “discordo” ou “nem concordo nem discordo”.

Figura 31 - Distribuição dos alunos pela concordância em que o cinema é um meio de aprendizagem de História.



A Figura 31, relativa ao cinema como meio de aprendizagem, apresenta alunos na sua maioria, sete alunos, a referi-lo como meio de aprendizagem de História, mas um aluno DISCORDA e cinco não tem uma opinião formada. O que coloca interrogações, já que se os alunos gostam, frequentam e se este é um recurso muito usado em sala de aula porque não o conseguem associar a um meio de aprender matéria? Por outro lado, coloca-se outra questão relativa ao entendimento que os alunos podem aferir deste recurso em sala de aula: momento de lazer sem observação crítica ou momento de aprendizagem com construção de conhecimento? Cabe ao professor explicar qual o intuito no uso deste recurso na matéria.

Figura 32 - Distribuição dos alunos pela concordância em que o teatro é um meio de aprendizagem de História.



Na Figura 32, teatro como meio de aprendizagem apresenta um aluno que DISCORDA, seis alunos que CONCORDAM ou CONCORDAM FORTEMENTE e seis alunos NÃO CONCORDAM ou DISCORDAM.

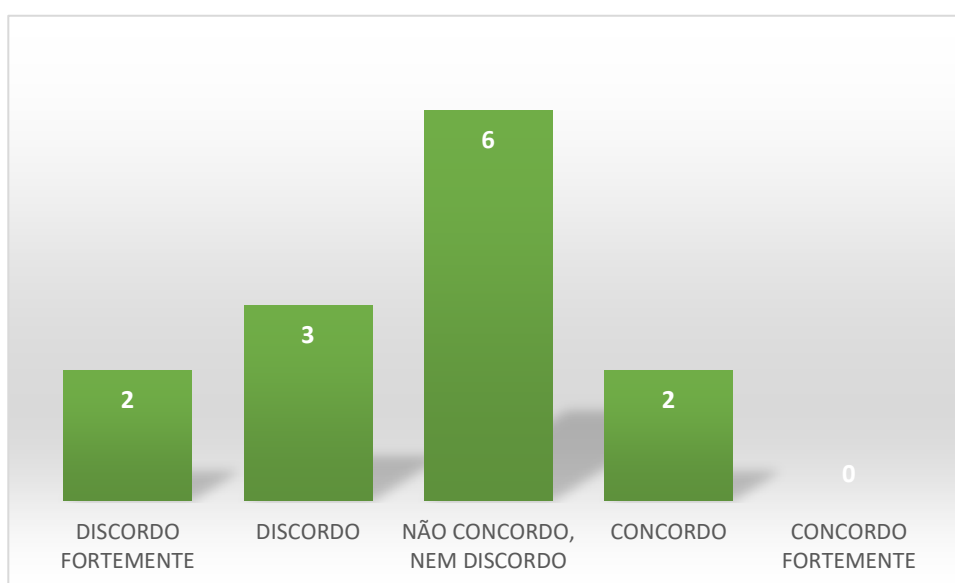
Figura 33 - Distribuição dos alunos pela concordância em que a música é um meio de aprendizagem de História.



Na Figura 33, a música apresenta-se como meio sem impacto na aprendizagem, o que demonstra, por um lado, tal como aconteceu com o cinema, que os alunos podem

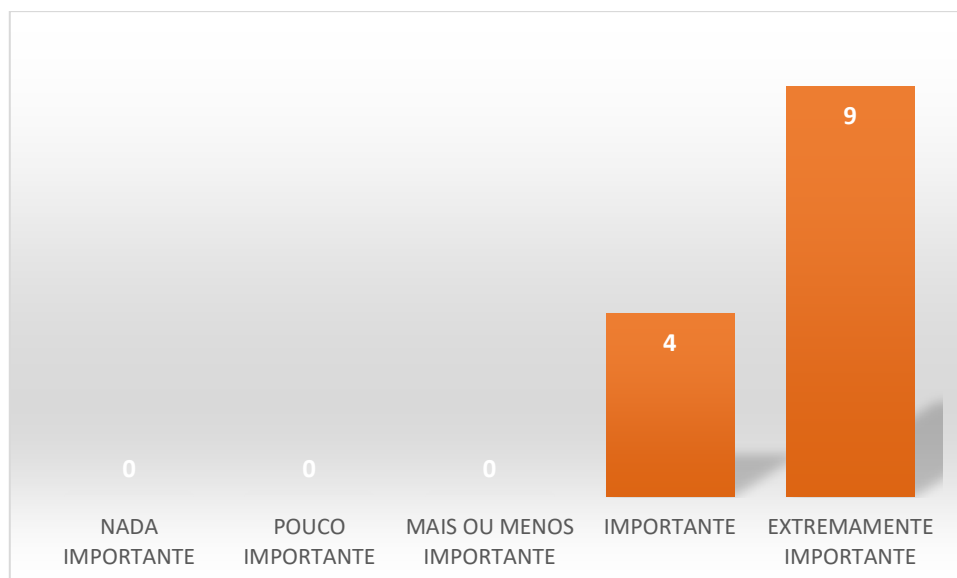
não compreender o impacto cultural, social e político que esta área pode ter. Quando quatro alunos DISCORDAM, sete não têm opinião e dois apenas CONCORDAM ou CONCORDAM FORTEMENTE, tal quer dizer que música não é vista na História como meio de aprendizagem e demonstra que nas aulas quando forem apresentadas músicas ou citados artistas, talvez os alunos não tenham conseguido o conhecimento pretendido.

Figura 34 - Distribuição dos alunos pela concordância em que a dança é um meio de aprendizagem de História.



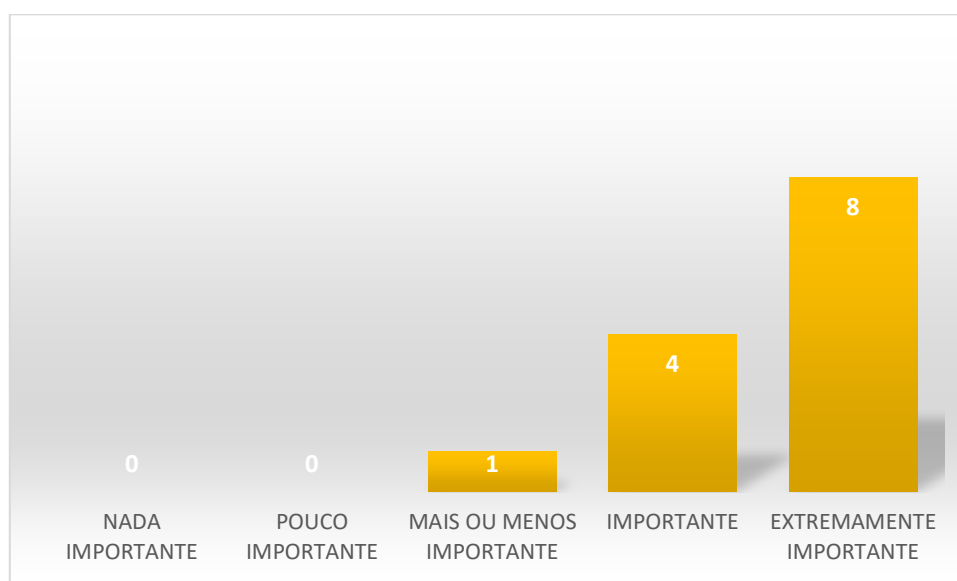
Na Figura 34, a dança como meio de aprendizagem, apresenta dados idênticos à música, cinco DISCORDAM FORTEMENTE ou DISCORDAM, seis não opinam e apenas dois CONCORDAM.

Figura 35 - Distribuição dos alunos pela importância atribuída às visitas de estudo articuladas com as aulas de História.



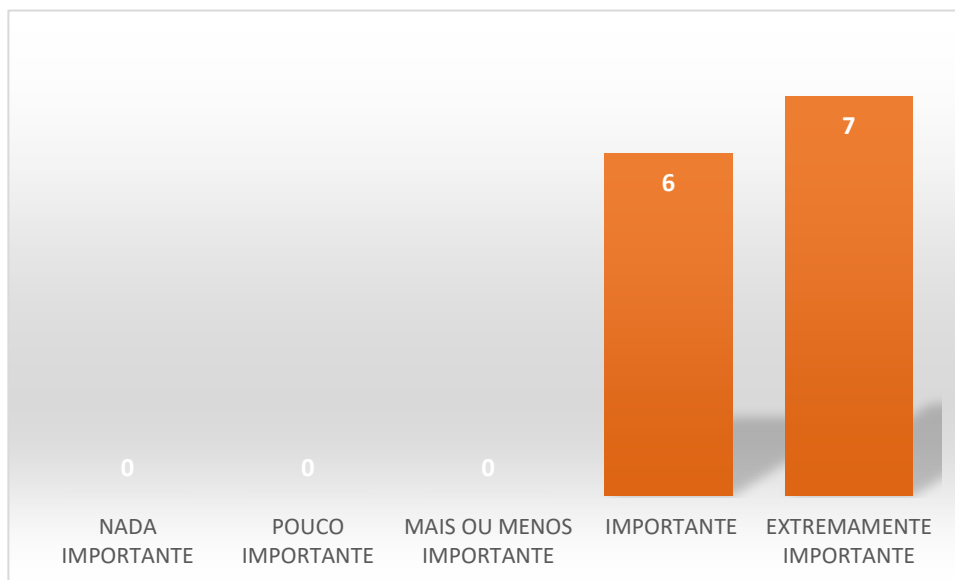
Na Figura 35, ao ser questionada a importância das visitas de estudo relativamente às aulas de História, os treze alunos consideram IMPORTANTE e MUITO IMPORTANTE. Fica demonstrada a importância deste recurso.

Figura 36 - Distribuição dos alunos pela importância atribuída à visita ao Museu do Holocausto / Sinagoga.



Na Figura 36 ao questionar como consideraram a visita ao museu do Holocausto, doze alunos consideraram IMPORTANTE e EXTREMAMENTE IMPORTANTE e só um aluno considerou MAIS OU MENOS IMPORTANTE.

Figura 37 - Distribuição dos alunos pela importância da visita ao Museu do Holocausto / Sinagoga na construção do seu conhecimento histórico.



Na Figura 37 são apresentados dados sobre a importância da visita de estudo na construção do conhecimento histórico que foi considerada pelos alunos IMPORTANTE ou EXTREMAMENTE IMPORTANTE. Demonstra-se a importância dos museus na consolidação da matéria e na aprendizagem ativa. O que pode ser articulado com a Figura 38 que se prende com a consolidação da matéria lecionada e que foi considerada importante e extremamente importante pelos treze alunos.

Figura 38 - Distribuição dos alunos pela importância da visita ao Museu do Holocausto / Sinagoga na consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de História.

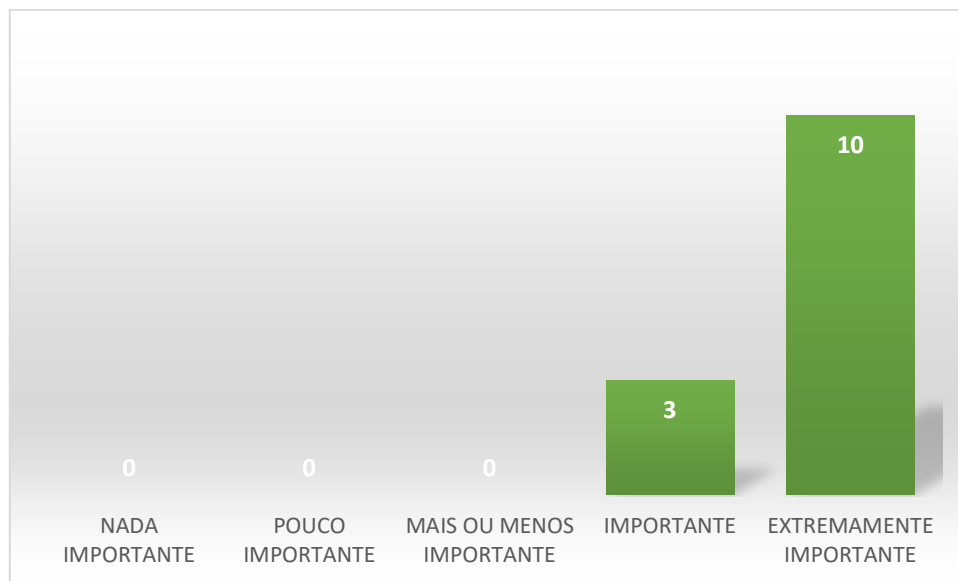
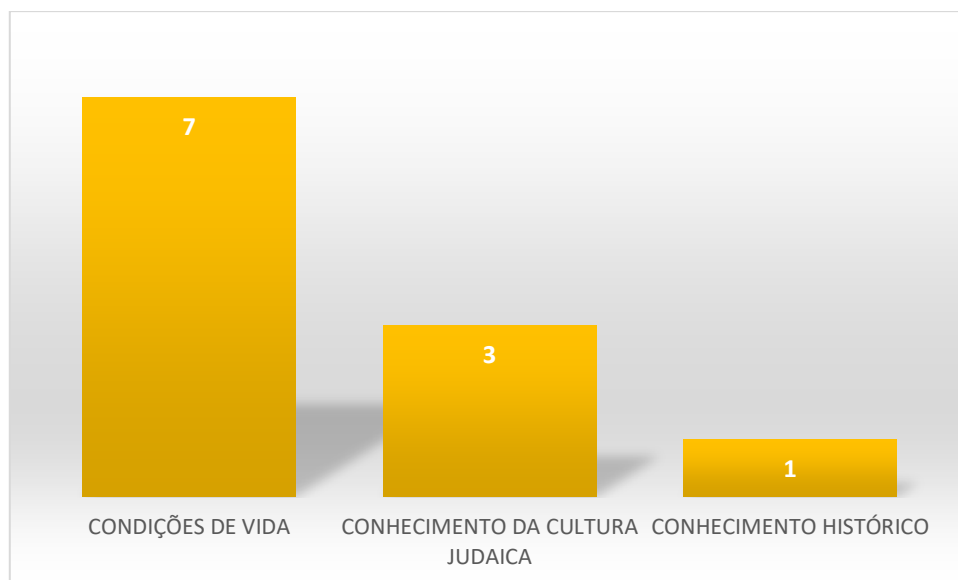


Figura 39 - Distribuição dos alunos pelo que mais significativo aprendeu na visita ao Museu do Holocausto / Sinagoga.



A terminar este inquérito por questionário, os alunos foram colocados perante a pergunta relativa ao que mais aprenderam na visita ao museu do Holocausto. A Figura 39 apresenta as respostas às categorias: CONDIÇÕES DE VIDA, CONHECIMENTO CULTURAL E CONHECIMENTO HISTÓRICO.

Verificou-se que as CONDIÇÕES DE VIDA foi o que mais chamou a atenção dos alunos e apenas um aluno conseguiu integração na categoria relativa ao CONHECIMENTO HISTÓRICO, como por exemplo na resposta “Para mim o que mais gostei foi o facto de ver as cartas escritas pelas pessoas que iam para os campos de concentração”.¹³ De observar que nesta questão, dois alunos não responderam.

Após análise dos dados recolhidos, podemos afirmar que, de modo generalizado, os alunos apresentam hábitos culturais regularidades e pode o professor e a escola potenciar ainda mais estas rotinas.

4.2. ATIVIDADE II - Visita à Assembleia da República

Para a realização desta visita, foram planeadas aulas onde era demonstrada a mudança operada pelos meios culturais na sociedade, nomeadamente através de artistas, obras e museus¹⁴ e concretizada uma aula com uma visita virtual à Assembleia da República no sentido de motivar os alunos para o que iam visitar. Nesta aula foi distribuído um documento com informações sobre a história da Assembleia e alguns dados de interesse.¹⁵

Durante a visita a professora estagiária observou, questionou e ajudou a serem retiradas dúvidas levantadas.

Após a visita à Assembleia da República foi apresentado aos alunos um novo inquérito por questionário, desta vez com questões abertas com o objetivo de auscultar opiniões e fundamentações das mesmas.¹⁶

Os resultados conseguidos a partir das respostas a este questionário permitiu retirar os seguintes elementos para análise:

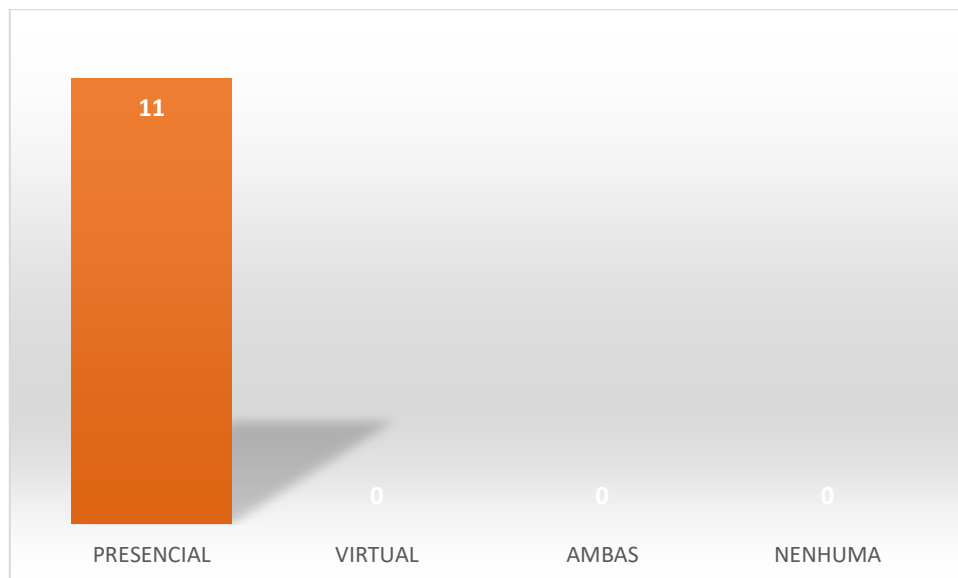
¹³ Ver anexo 2

¹⁴ Ver anexo 6

¹⁵ Ver anexo 3

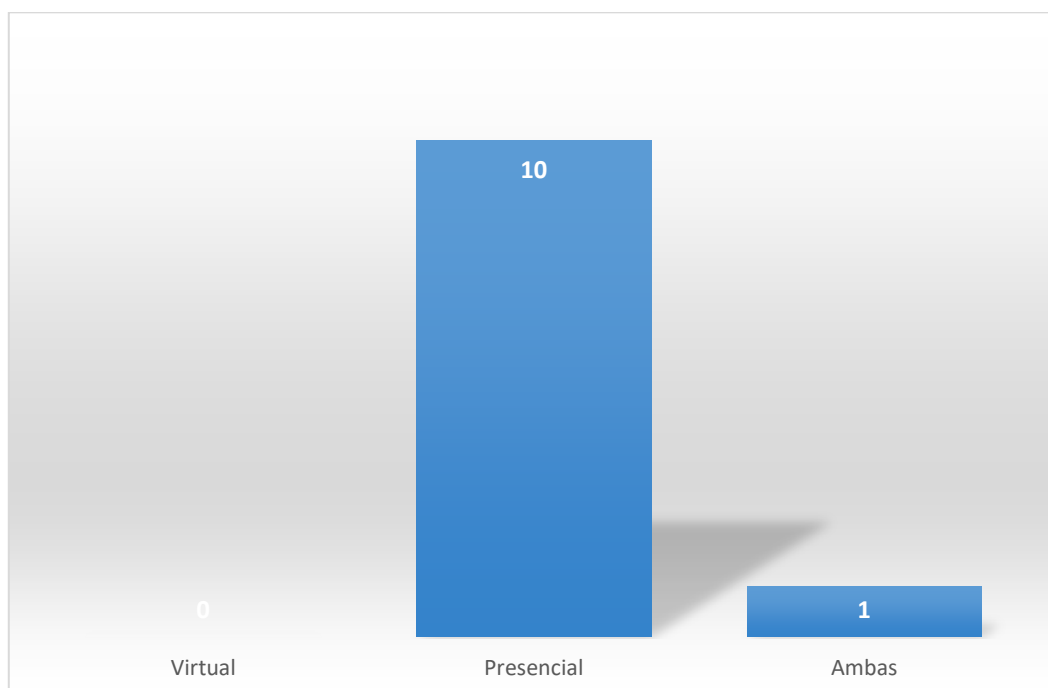
¹⁶ Ver anexo 4

Figura 40 - Distribuição dos alunos pelo tipo de visita para aquisição de conhecimento patrimonial e histórico.



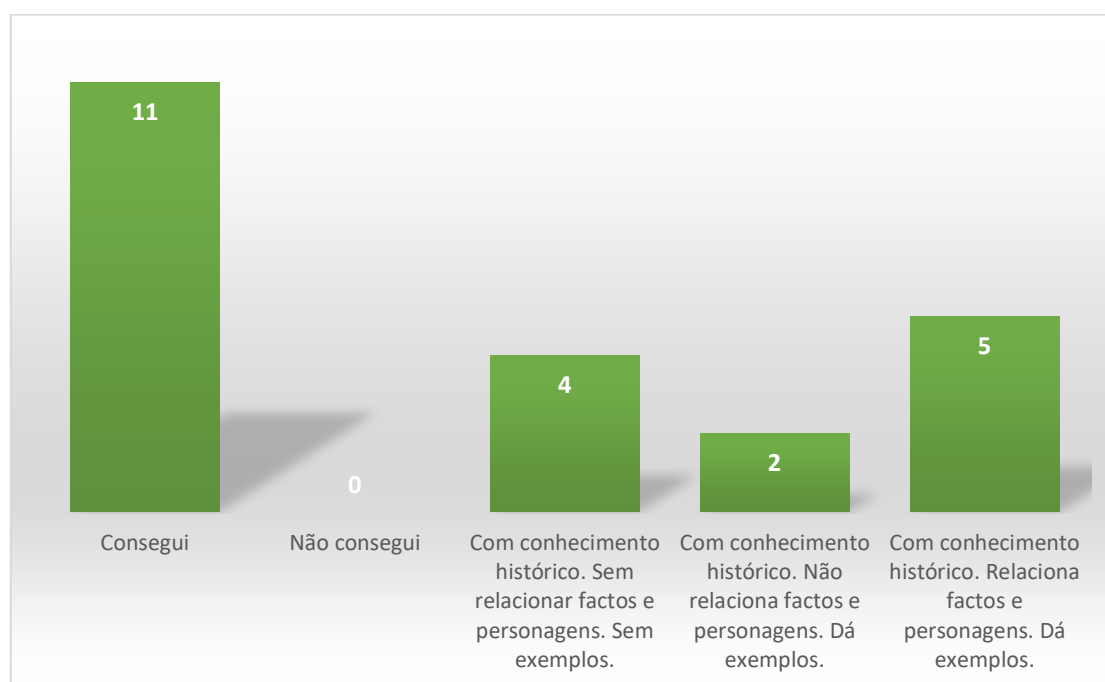
Na Figura 40, os alunos, unanimemente, preferem a visita presencial em detrimento da visita virtual para aquisição de conhecimento histórico. 100% da turma confirmou a visita presencial como o tipo de visita com a qual mais se identifica.

Figura 41 - Distribuição dos alunos pelo tipo de visita mais proveitosa para a aprendizagem.



Na Figura 41, apenas um aluno mencionou os dois tipos de visita como o melhor para a sua aprendizagem, os restantes dez alunos preferiram optar apenas pela visita presencial. Esta escolha maciça sobre a visita presencial mostra a importância do contacto direto com as fontes e qual o papel que podem desempenhar as instituições que guardam património. Este gráfico mostra, ainda, que embora estejamos perante uma geração tecnologicamente muito evoluída e aderente ao mundo virtual, a verdade é que permanece o gosto e a preferência pela presença física e pela aprendizagem a partir das fontes primárias.

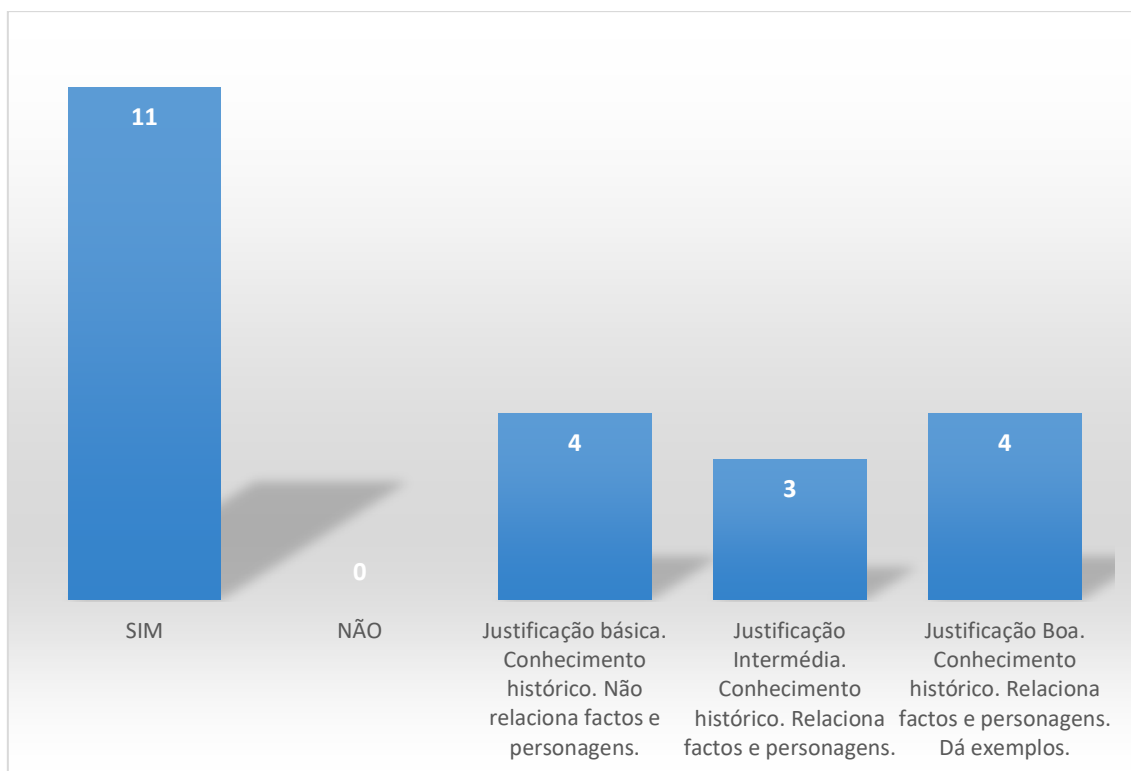
Figura 42 - Distribuição dos alunos pela perceção da interação entre património e História na visita à Assembleia da República.



Na Figura 42, é patente que todos os 11 alunos conseguiram entender a ligação entre património e a disciplina de História. No entanto, só cinco alunos apresentaram conhecimento histórico, conseguiram relacionar factos e dar exemplos. Os restantes alunos embora apresentassem conhecimento histórico ou não relacionavam a visita com factos históricos ou não deram exemplos.¹⁷

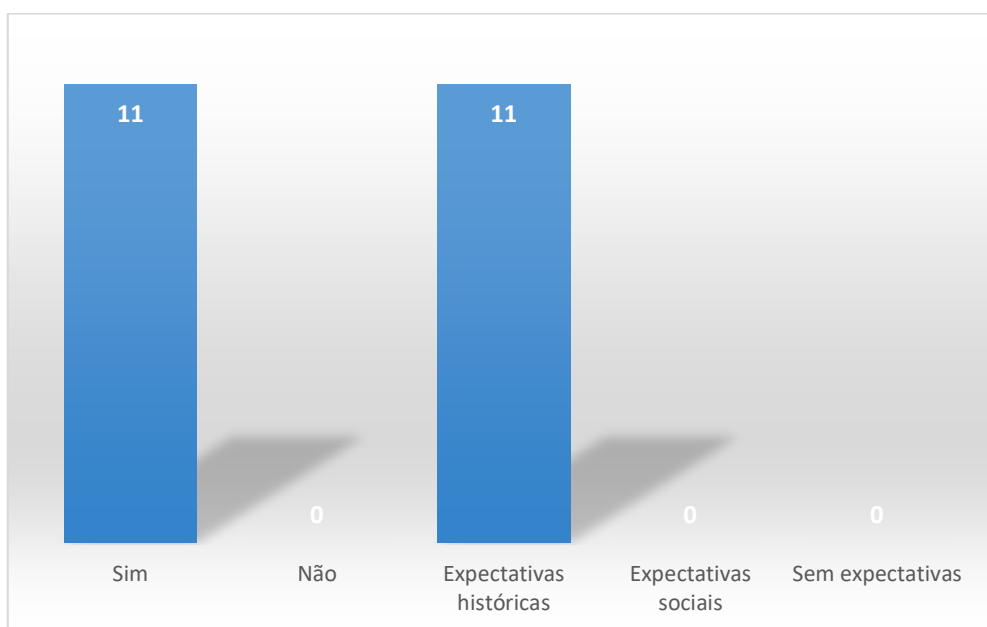
¹⁷ Anexo 7

Figura 43 - Distribuição dos alunos pela consideração de que a arte e o património servem para divulgação de ideais políticos e sociais de uma época.



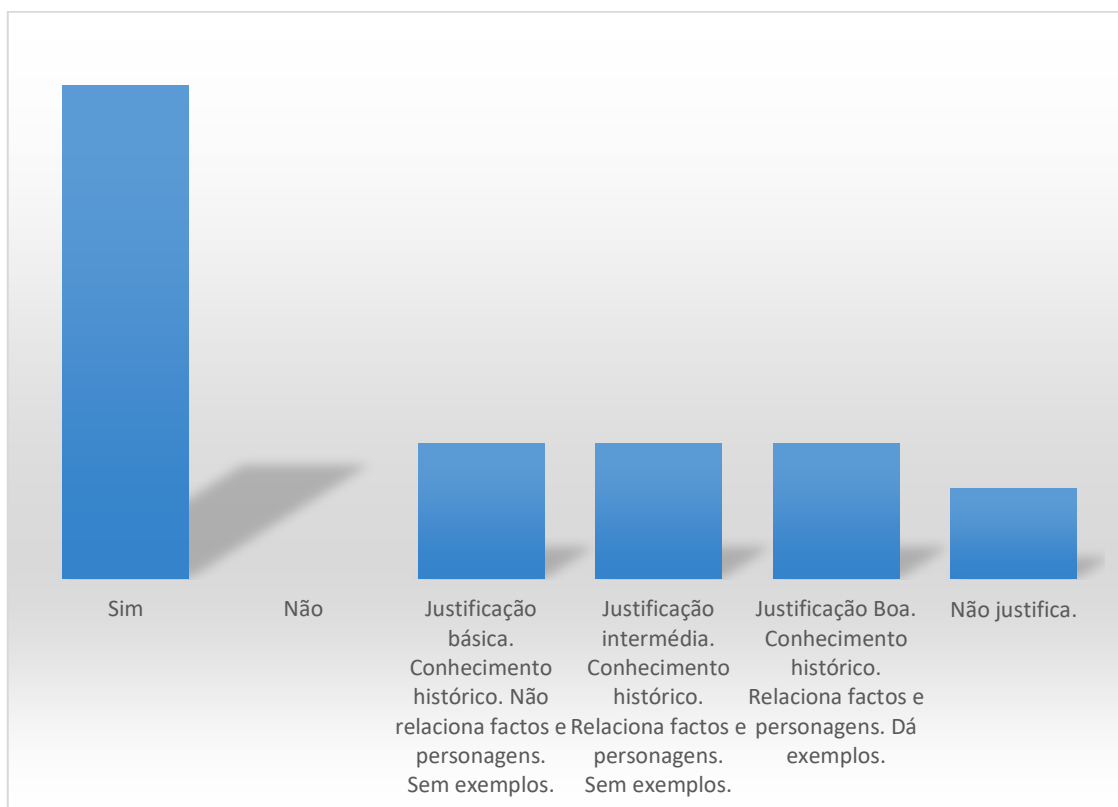
Na Figura 43, todos os 11 alunos afirmaram considerar a arte e o património como meio de divulgação de ideais políticos e sociais de uma época, no entanto, quando pedida uma justificação quatro alunos não relacionaram a arte e o património com a política e a sociedade, quatro apresentaram conhecimento histórico, um relacionou factos e personagens e deu exemplos. Três alunos relacionaram a arte e o património com os ideais políticos e sociais, mas não deram exemplos.

Figura 44 - Distribuição dos alunos pela expectativa à visita presencial.



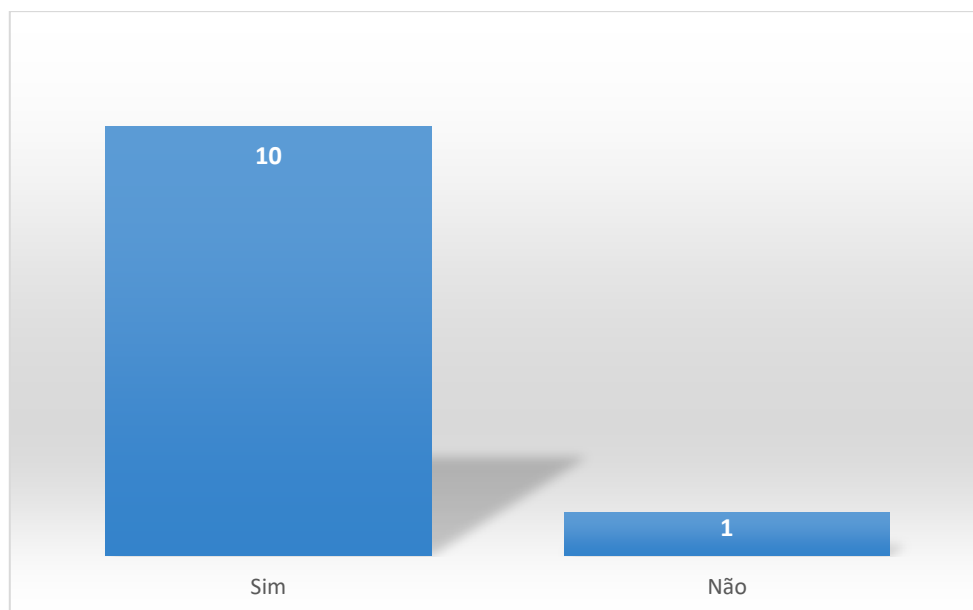
Na Figura 44, todos os alunos afirmaram que a visita à Assembleia excedeu as suas expectativas e todos eles justificaram com respostas de índole histórica, não focando o aspeto social (interação social ou lazer).

Figura 45 - Distribuição dos alunos pelo entendimento conseguido de que o património artístico e cultural na História serve para compreender momentos de rutura e mudança social, política e económica.



Na Figura 45, todos os alunos o demonstraram entender a relação do património em momentos de rutura e mudanças sociais, políticas e económicas. A exemplo transcreve-se uma das respostas dadas e que diz “Sim, de certa forma foi importante. Com as aulas realizadas, desse tópico, consegui perceber que talvez se alguém não tivesse pensado que seria melhor mudar provavelmente hoje em dia a nossa história não seria o que é.” A esta questão dois alunos não justificaram e três apresentaram um relacionamento de factos históricos e personagens e deram exemplos.

Figura 46 - Distribuição dos alunos pela sensibilização para a proteção e valorização do património enquanto memória histórica coletiva.



A Figura 46, apresenta dez alunos a responderem afirmativamente e um aluno respondeu negativamente ao facto de se sentirem mais sensibilizados para a proteção e valorização do património enquanto memória coletiva.¹⁸

Este gráfico mostra o quanto o contacto com o património e a sua articulação com a disciplina de História é importante para a sua salvaguarda, valorização e proteção e o quanto é importante fomentar nas aulas o uso de recursos que o deem a conhecer e o reconheçam como evidência e memória histórica fundamental para a identidade dos povos. Para exemplo de respostas transcrevem-se as seguintes: “Sim pois ajuda-nos a perceber as mudanças ao longo do tempo e a proteger a nossa história” e “Sinto que sim, pois ajuda a perceber a nossa e as futuras gerações, a importância dos acontecimentos históricos e como contribui para o presente”.

Numa análise generalizada dos resultados, verificou-se que a maioria dos alunos assumiu que o património é fonte de conhecimento e constitui uma evidência do passado, um testemunho com importância no presente e na História e desta verificação

¹⁸ Ver Anexo 8

sobressai a valorização da História e do Património porque permitem conhecer tradições, valores e sociedades de contextos diferentes e permitem a construção de um conhecimento histórico mais consistente.

Pode ainda retirar-se a apetência que os alunos apresentam para aderir a iniciativas de cariz cultural, nomeadamente através das visitas escolares a museus, e a propensão dos alunos para aprender em contacto com as fontes, o que vem corroborar o estudo realizado e citado neste relatório Youth and History de Angvik e Borries.

4.3. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

As limitações ao estudo foram, em primeiro lugar, o reduzido número de alunos com os quais se pode trabalhar, o baixo nível de conhecimentos, literacia, dos alunos, as tarefas letivas e a conciliação entre a escola e as instituições no que diz respeito à data quando ocorreram as atividades.

CONCLUSÕES

Segundo Helena Pinto (2016: 230,231), os professores salientam que os alunos consolidam o seu conhecimento sempre que há contacto direto com as fontes patrimoniais e estas conseguem ilustrar o que foi lecionado. Por outro lado, os professores também realçam que o contacto com o património proporciona uma maior sensibilização para a sua salvaguarda e conservação. Estas observações da investigadora vão ao encontro do que foi apurado a partir da análise das respostas obtidas, onde ficou claro que os alunos gostam e participam em atividades culturais e consideram-nas um meio de conseguir e consolidar conhecimento, além de também considerarem que o contacto com o património e as instituições culturais aumenta a responsabilidade para a sua preservação e valorização. É, então, dada a resposta positiva à questão que orientou este trabalho: **Qual a importância do Património e dos Museus no ensino de História?**

O património surge-nos em diferentes contextos e por diferentes canais como a rádio, a televisão, os livros, a Internet, os museus, as visitas, os monumentos e a escola. É neste último ponto que centramos a implicação deste estudo e constamos a apetência que os alunos têm para aceitar o maior contacto com os bens patrimoniais e as instituições culturais, em especial os museus, para conseguirem um maior conhecimento histórico e um contacto direto com as fontes que funcionam como legado de um passado cuja história se regeu por contextos e personagens próprias, mas chegaram até aos nossos dias e permitem não só estabelecer um elo de ligação como permitem reconhecer a memória coletiva e funcionar como elemento de união social e cultural. O património desde que contextualizado na matéria e trabalhado de modo a revitalizar o seu papel na História acaba por ser um recurso histórico rico e indispensável já que a ele se podem associar nomes, datas, momentos, significados, ruturas e continuidades. Por inerência, os museus e outras instituições de índole cultural acabam por ser locais depositários de passados cuja proteção, valorização e divulgação saem reforçados e, portanto, devem ser visitados amiúde ou serem os alunos incentivados a procurarem-nos. Este fomento pela procura dos bens patrimoniais como fonte histórica poderá passar pela sala de aula ou pela abertura a que seja criada uma disciplina a esta área dedicada e onde se desenvolva a educação e o conhecimento patrimonial.

Num campo menos teórico, foi constatado que a frequência de locais de interesse patrimonial desenvolveu nos alunos a sua capacidade de observação, análise e sempre que orientados podem atingir a sua importância enquanto evidência e significância histórica, revelando contextos históricos, funções de objetos ou locais, organização e relação passado-presente. O conhecimento histórico é atingido num processo de ensino aprendizagem mais fácil, mais contextualizado, dinâmico e crítico. O património deixa, então, de ser meramente decorativo ou ilustrativo de uma realidade e passa a ser uma evidência histórica com um valor maior e tomando consciência desse valor, o aluno fica sensibilizado para a sua preservação e salvaguarda.

Se a Educação Patrimonial ainda não se apresenta autonomamente é importante que a disciplina de História, tanto quanto possível, proceda à divulgação do quanto o património é importante e do quanto é essencial o seu papel na nossa vida, já que nele está depositado o que nos identifica, a nossa memória coletiva, o que nos une enquanto povo.

Usar museus, locais históricos e monumentos como estratégia ou recurso curricular deve ser cada vez mais habitual e satisfatório e potenciar atividades extracurriculares, como jornais ou gazetas, clubes, formações ou visitas é uma forma de revitalizar a História, o Património e não o deixar cair no esquecimento e na ideia de que os locais com ele relacionados são bafientos ou sem interesse.

Ficou por desenvolver a atividade junto dos professores para aferir como veem os professores a exploração dos bens patrimoniais no currículo da disciplina.

Com os dados conseguidos parece importante que se continue a fomentar e a desenvolver a investigação na área do património. Esta importância torna-se ainda mais pertinente quando a investigação aprofunda o conceito de Evidência Histórica que permite aos alunos a construção do seu conhecimento de forma mais aprofundada e consistente.

A investigação pode desenvolver temáticas cada vez mais aprofundadas, com questões cada vez mais complexas, com públicos mais diversificados e fontes também elas mais aprofundadas para auxiliar e melhorar o ensino, o conhecimento e a intervenção social dos alunos.

O contacto direto com as fontes patrimoniais é um recurso que poderá obrigar ao desenvolvimento de materiais de apoio por parte das autarquias, museus e outros locais de índole patrimonial. Ou seja, ao desenvolver o ensino e o conhecimento através do património, obrigatoriamente este vai desenvolver e obrigar todo um manancial de atividades que o revitalizem, divulguem num circuito sempre em movimento, sempre em estudo e sempre em desenvolvimento.

Fontes Documentais

Conselho nacional da educação (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva-
vol. 1. Lisboa Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122645/2/247702.pdf>

Lei de Bases do Património Cultural Português
<https://files.dre.pt/1s/2001/09/209a00/58085829.pdf>

Lei de Bases do Sistema Educativo
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Ministério da Educação a
Disponível em <https://curriculonacional.dge.mec.pt/organizacao-curricular/historia-12o-ano>

Ministério da Educação b
Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Programa de História do 3.º ciclo do Ensino Básico
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf

Programa de História e Cultura das Artes do 3.º ciclo do Ensino Básico
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf

Referências Bibliográficas

Angvik, M.; Borries B. (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 2 vols.

Bardin, L. (2009) . *Análise de conteúdo*. Lisboa, edições 70

Cardoso, A. & Pereira, M. (2016). A Escola e a Educação Patrimonial: Perspetivas de intervenção. *Millenium – Journal of Education, Technologies and Health*, 38 (15), 107-123 Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8253/5865>

Centro de História, História regional local. Disponível em: https://dichp.bnportugal.gov.pt/tematicas/tematicas_hist_reg_local7.htm

- Choay, F. (2000). *A Alegoria do Património*, Lisboa, Edições 70
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História*. 9.ª ed. Lisboa: Editorial Presença
- Gonçalves, Ana Lavínia da Silva (2020). Ir para fora ca dentro (de casa). A importância das visitas de estudo na aprendizagem de História (tese de mestrado). Faculdade de Letras do Porto da Universidade do porto. Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132497/2/446598.pdf>
- Hartog, F. (2005). *Time and Heritage*. «*Museum International*»
- Hooper-greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of Knowledge*. London: Routledge
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminar considerations. In Seixas, P. ed. – *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto University of Toronto Press,
- Nora, P. (1997). Mémoire et Histoire. In. Nora, P., dir. – *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France*. Paris: Gallimard
- Pais, J. M. (1999). Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente, Porto, CITCEM
- Pomian, K. (1998). Conclusion de la journée du 6 janvier. In Le Goff, J. coord. – *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine*. Paris: Fayard, Editions du Patrimoine
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil
- RIEGL, A. (1984). *Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse*. Paris: Seuil
- Rüsen, J. (2007). *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB
- Tilden, F. (1977), *Interpreting our heritage* The University of North Carolina Press. Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/TILDEN_F_Interpreting_Our_Heritage_Chape.pdf

ANEXOS

1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – MUSEU DO HOLOCAUSTO E SINAGOGA

A presente ficha de trabalho insere-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e tem como objetivo relacionar a importância do Património e da Museologia com o Ensino de História e a Aprendizagem dos Alunos.

O seu contributo é muito importante e, neste âmbito, solicito o preenchimento do questionário que se segue.

Todos os dados cedidos serão tratados de forma confidencial e anónima e apenas servirão para fins académicos.

I - DADOS SOCIOGRÁFICOS

Género

FEMININO ☐

MASCULINO ☐

OUTRO / NÃO BINÁRIO ☐

Idade

15-16 ☐

17-18 ☐

19+ ☐

Freguesia de Residência

II – HÁBITOS CULTURAIS					
Responda às questões deste bloco utilizando a escala de 1 a 5, considerando: 1 - Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Regularmente; 5 – Sempre					

	1	2	3	4	5
PARTICIPA NAS VISITAS DE ESTUDO PROMOVIDAS PELA ESCOLA A ESPAÇOS CULTURAIS?					
GOSTA DE PARTICIPAR NAS VISITAS DE ESTUDO DA ESCOLA A ESPAÇOS CULTURAIS?					
CONSIDERA QUE A VISITA DE ESTUDO AJUDA E É IMPORTANTE NA SUA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA?					
TEM O HÁBITO DE VISITAR FISICAMENTE ESPAÇOS CULTURAIS?					
QUE TIPO DE ESPAÇOS CULTURAIS GOSTA OU GOSTARIA DE VISITAR?					
MUSEUS					
IGREJAS					
PALÁCIOS					
SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS					

PARQUES / RESERVAS NATURAIS					
CINEMA					
TEATRO					
MÚSICA					
DANÇA					
OUTRO					
Se respondeu OUTRO, especifique qual.					

Qual a regularidade com que frequenta os seguintes espaços culturais?

	1	2	3	4	5
MUSEUS					
IGREJAS					
PALÁCIOS					
SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS					
PARQUES / RESERVAS NATURAIS					
CINEMA					
TEATRO					
MÚSICA					
DANÇA					
OUTRO					

Se respondeu OUTRO, especifique qual.	
--	--

Responda às questões deste bloco utilizando a escala de 1 a 5, considerando: 1 Discordo fortemente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo fortemente Sente que os espaços culturais são um meio de aprendizagem de História?
--

	1	2	3	4	5
MUSEUS					
IGREJAS					
PALÁCIOS					
SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS					
PARQUES/RESERVAS NATURAIS					
CINEMA					
TEATRO					
MÚSICA					
DANÇA					
OUTRO					
Se respondeu OUTRO, especifique qual.					

Responda à questão seguinte utilizando a escala de 1 a 5, considerando: 1 Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Mais ou menos importante; 4 – Importante; 5 – Extremamente importante
--

Na sua opinião, como considera as visitas de estudo articuladas com as aulas de História?

	1	2	3	4	5

III – OPINIÃO SOBRE A VISITA AO MUSEU DO HOLOCAUSTO

Responda à questão seguinte utilizando a escala de 1 a 5, considerando:

1 Nada importante; 2 –Pouco importante; 3 – Mais ou menos importante; 4 – Importante; 5 – Extremamente importante

Globalmente e do ponto de vista pessoal, como considerou a visita?

	1	2	3	4	5

Em que medida a visita foi importante na construção do seu conhecimento histórico?

	1	2	3	4	5

Como considera a visita na consolidação dos seus conhecimentos sobre o Holocausto, adquiridos nas aulas de História?

	1	2	3	4	5

Para esta questão responda livremente.

O que de mais significativo aprendeu nesta visita de estudo ao Museu do Holocausto? Justifique?

2 – RESPOSTA DO(A) ALUNO(A) AO QUESTIONÁRIO

Para esta questão responda livremente.
O que de mais significativo aprendeu nesta visita de estudo ao Museu do Holocausto? Justifique?
Para mim o que me foi mais gostei foi o facto de estar ver as cartas escritas pelas pessoas que iam para os campos de concentração.

3 - DOCUMENTO ENTREGUE AOS ALUNOS PARA VISITA À ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

O Palácio de São Bento, Assembleia da República

As origens

As origens do Palácio de São Bento, onde funciona a Assembleia da República, assentam no primeiro mosteiro beneditino construído em Lisboa, em 1572.

No ano de 1598 a ordem beneditina construiu um novo edifício com o objetivo de estar mais perto da comunidade e de aumentar o seu espaço. Este novo mosteiro ficou conhecido por Mosteiro de São Bento da Saúde, ou dos Negros (facto relacionado com o hábito beneditino de cor escura). Baltasar Álvares foi o arquiteto do projeto inicial e João Turriano e Pedro Quaresma os seus seguidores. Estes adaptaram o projeto às novas orientações saídas do Concílio de Trento para as práticas do culto religioso.

O edifício ficou marcado pela arquitetura estilo-chão, assentava numa planta quadrada com quatro claustros, igreja, capelas laterais, duas torres, dormitórios,

barbearia, cozinha, refeitório, adegas, lagar, forno e oficinas. Parte do que foi pensado nunca se concretizou, como é o caso do número de claustros que ou ficaram incompletos ou não passaram do projeto.

Em 1833, na sequência da Revolução Liberal, D. Pedro V cede o edifício ao Parlamento e este passa a chamar-se de Palácio das Cortes. Foram realizadas obras de adaptação às novas funções e o arquiteto Possidónio da Silva foi encarregue destas obras que levam à abertura das Cortes em 1834.

Em 1865 dá-se uma segunda reformulação com o arquiteto Jean-François Colson que construiu uma nova sala para a Câmara dos Pares.

Em 1895 um incêndio torna urgente uma nova intervenção na ala direita do edifício, Sala da Câmara dos Deputados, e o arquiteto responsável foi Miguel Ventura Terra. Este arquiteto segue uma estética neoclássica e confere ao edifício a monumentalidade que lhe era devida pelas funções aqui desempenhadas.

O arquiteto Adolfo Marques da Silva nos anos 20 do século XX faz nova intervenção e alterações ao projeto de Ventura Terra. As alterações serão visíveis nas fachadas, nos acabamentos interiores e na decoração. Cristino da Silva e António Lino foram outros artistas que ajudaram ao embelezamento do edifício.

Durante a Ditadura do Estado Novo, houve novas intervenções, em especial na Escadaria Nobre, Biblioteca e Salão Nobre, segundo as conceções utilitárias subjacentes ao regime em vigor.

De Mosteiro a Assembleia da República

Já sabemos que este edifício foi construído para ser um mosteiro beneditino, mas a História em 1833 traça-lhe novo destino. Assim, passa de uma funcionalidade religiosa para uma funcionalidade política. Hoje além da função governativa, este edifício apresenta ainda a função social e cultural devido à sua abertura ao público através de visitas físicas e virtuais e existência de um museu.

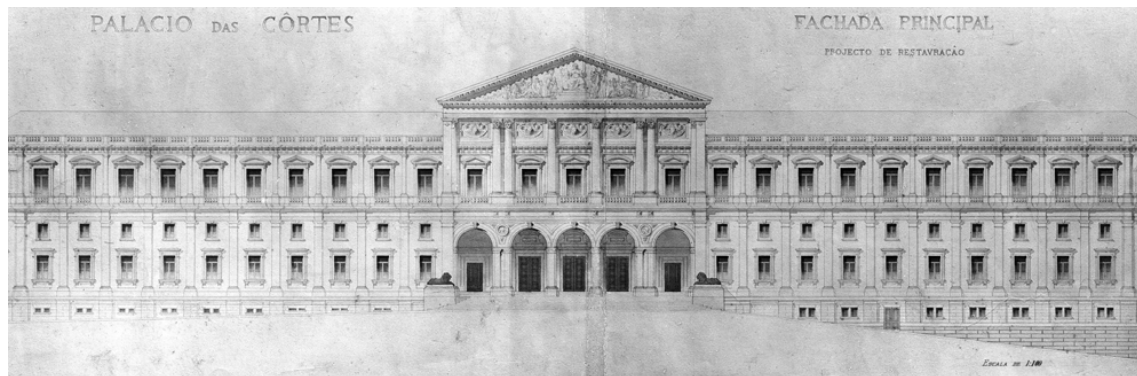
Assim, em 1833 D. Pedro V designa o mosteiro como sede do Parlamento português e passa a chamar-se de Palácio das Cortes durante a monarquia Constitucional (1834 a 1910).

Com a República, o Palácio das Cortes passa a Palácio do Congresso da República, mantendo-se com este nome até 1933.

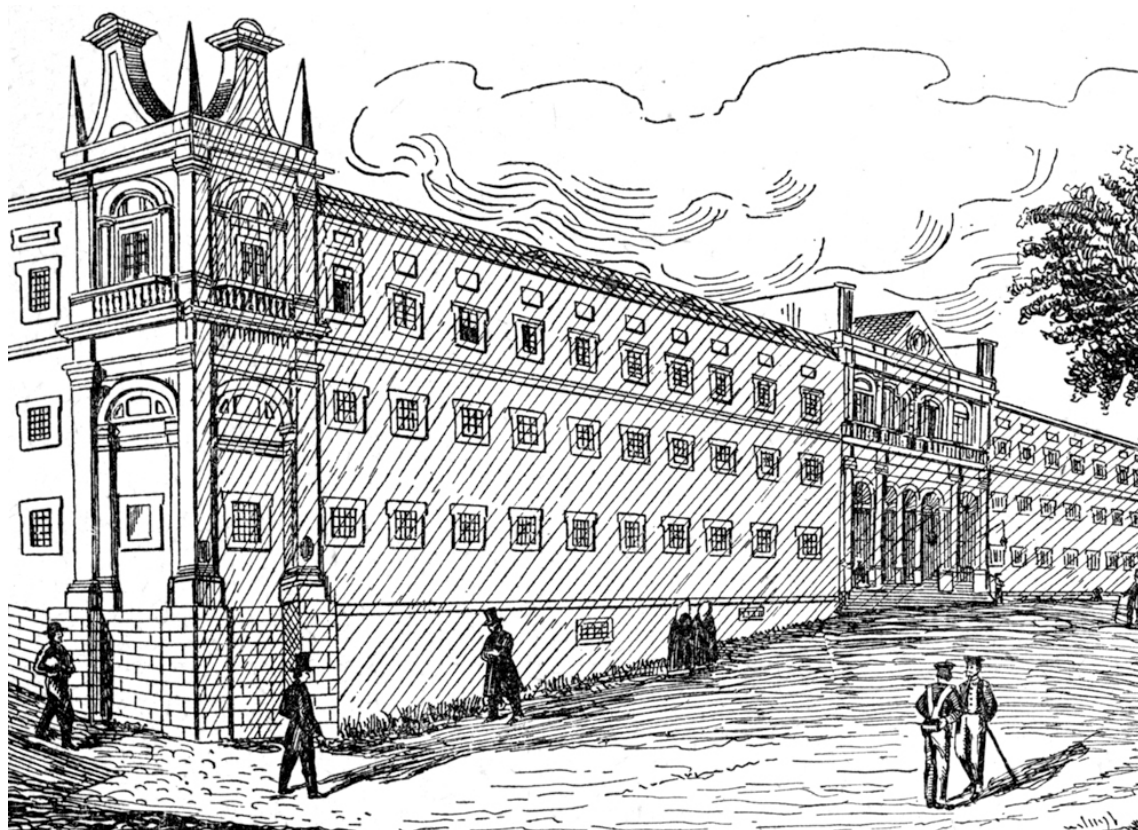
O Estado Novo vai mudar-lhe o nome novamente e passa a Palácio da Assembleia Nacional.

Só em 1974, com o fim da Ditadura, passa a ser chamado como hoje o conhecemos, de Assembleia da República ou Palácio de São Bento.

À parte as modificações estruturais e os diferentes nomes, a verdade é que este é um espaço com História, com memória, e, por isso, o edifício da Assembleia está classificado como Monumento Nacional e apresenta um espólio patrimonial que testemunha a sua vida religiosa e laica.



Projeto de restauração da fachada do Palácio das Cortes do arquiteto Miguel Ventura Terra.



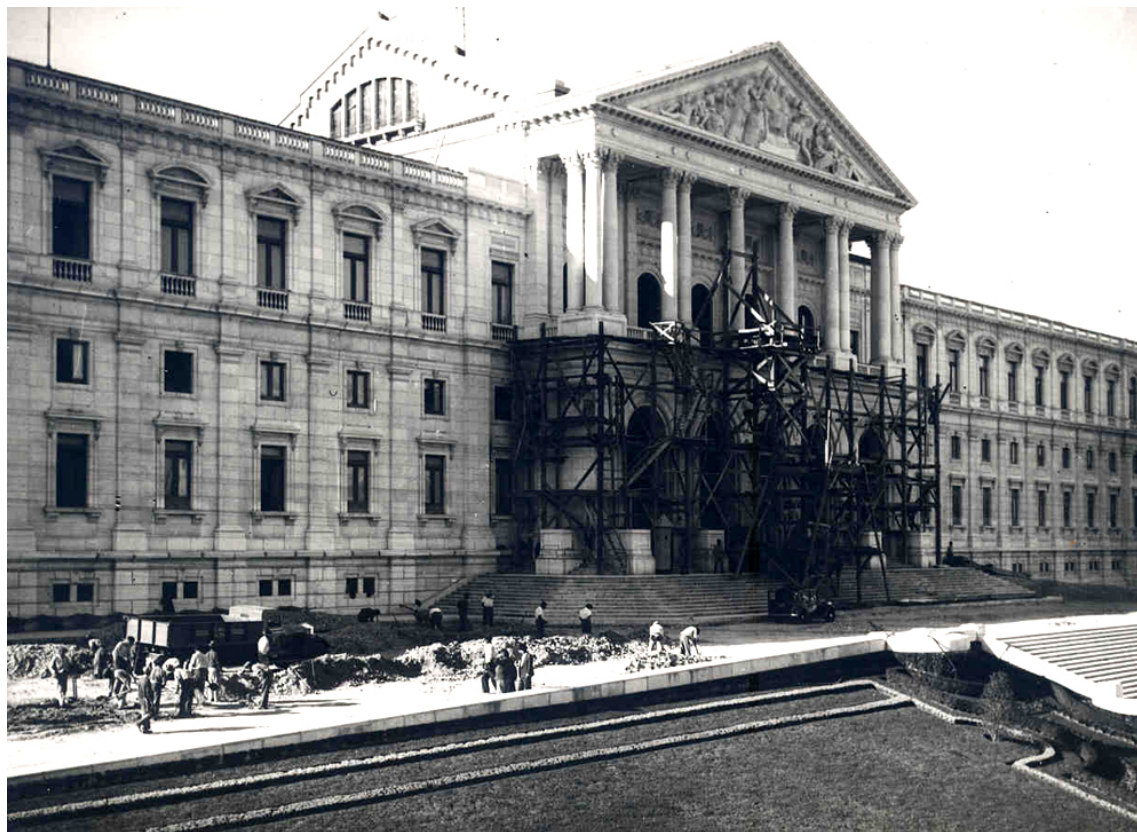
Palácio das Cortes, 1843. Litogravura de Michellis in "Universo Pittoresco", reproduzido em: Leitão, Joaquim, *O Palácio de São Bento*, 1945.



Palácio das Cortes, fotografia de Moreira, 1875.



Aspetto das obras na fachada principal do Palácio de São Bento, 23 de novembro de 1935.



Últimos trabalhos na fachada do Palácio de São Bento, 5 de novembro de 1938 (DN).



Fachada do Palácio de São Bento, Rui Morais de Sousa, 2008.



Pormenor de leão na frontaria do Palácio, Rui Morais de Sousa, 2005.

Fonte: <https://www.parlamento.pt/VisitaParlamento/>

4 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

A presente ficha de trabalho insere-se no âmbito do Relatório de Estágio Final do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e tem como objetivo relacionar a importância do Património e da Museologia com o Ensino e a Aprendizagem de História. O teu contributo é muito importante e, neste âmbito, solicito o preenchimento do questionário que se segue.

Todos os dados cedidos serão tratados de forma confidencial e anónima e apenas servirão para fins académicos.

VISITA À ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA / PARLAMENTO

Sabemos que o edifício que visitamos foi construído para ser um mosteiro beneditino, mas, em 1833, a História traçou-lhe novo destino. Assim, passou de uma funcionalidade religiosa para uma funcionalidade política. Hoje, além da função governativa, este edifício apresenta também um fim social e cultural devido à abertura ao público através de visitas físicas e virtuais e à existência de um museu.

À parte as modificações estruturais e os diferentes nomes pelos quais foi chamado, a verdade é que este é um espaço com História, com memória, e, por isso, o edifício da Assembleia está classificado como Monumento Nacional e apresenta um espólio patrimonial que testemunha a sua vida religiosa e laica.

I

Para conheceres melhor a Assembleia da República fizeste duas visitas, uma virtual na sala de aula e outra presencial no espaço físico na cidade de Lisboa.

1.1. Com qual dos dois tipos de visita realizadas mais te identificas para a aquisição de conhecimento patrimonial e histórico?

Presencial

☐

Virtual

☐

Ambas

☐

Nenhuma

☐

1.2. Qual das visitas consideras que foi mais proveitosa, do ponto de vista da tua aprendizagem, a visita virtual ou a presencial? Justifica a tua opção, mencionando aspetos negativos e positivos de uma e de outra.

1.3. Nas visitas virtual e física à Assembleia da República conseguiste perceber a interação entre o Património e a História? Justifica a tua resposta dando exemplos.

1.4. Tendo em consideração as obras de arte expostas, consideras que a Arte e o Património servem para divulgação de ideais políticos e sociais de uma época? Justifica.

1.5. A visita presencial correspondeu às tuas expectativas? Por quê?

II

2.1. A abordagem realizada em sala de aula ao Património Artístico e Cultural na História foi importante para entenderes momentos de rutura e mudança sociais, políticos e económicos? Justifica, dando exemplos a partir dos conhecimentos adquiridos.

2.2. Sentes que estás, agora, mais sensibilizado(a) para a proteção e valorização do Património enquanto memória histórica coletiva?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO.

5 - PLANO DE AULA

Tema: As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX

Subtema: Artes, letras, ciência e técnica

Sumário: Dinamismo cultural pós-guerra. A importância dos polos culturais anglo-americanos.

Tempo letivo:
100 min

Aprendizagens Essenciais:

- Contextualizar a terciarização da sociedade;
- Distinguir, nos anos 60, novos referentes ideológicos e grupos que põem em causa os estereótipos das sociedades desenvolvidas;
- Sintetizar as transformações culturais e de mentalidade ocorridas no terceiro quartel do século XX.

Conceitos: Ecumenismo; Ecologia, Movimento pacifista; Contracultura.

Situação-problema: “ Nós não queremos um mundo em que a certeza de não morrermos de fome deu lugar ao risco de morrermos de tédio.” Slogan grafitado nas paredes durante a revolta de Maio de 1968.

Questões-orientadoras:

• Que razões levaram à terciarização da sociedade do terceiro quartel do século XX? • Quais os movimentos ideológicos que eclodiram no terceiro quartel do século XX? • De que forma se pode relacionar a liberdade humana individual com as transformações culturais ocorridas no terceiro quartel do século XX?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
I 1 A importância dos polos culturais anglo-americanos No final da II Guerra Mundial o mundo transforma-se devido aos horrores vividos com o Holocausto e os bombardeamentos atômicos. A consciência humana apresenta-se chocada, em especial a	1.1. Explicar o dinamismo cultural anglo-americano no período pós-Guerra.	Leitura pelos alunos da frase situação problema “Depois de Auschwitz seria uma barbárie escrever poesia” de Theodor Adorno. Serve a frase para que os alunos possam perceber o peso da Guerra na sociedade e na cultura. Motivação: Visualização de vídeo da Escola Virtual (2:22) no sentido de levar os alunos a perceberem o teor da matéria que a ser lecionada. 1.1.1. Leitura pelos alunos do Doc.1 A e B, p. 150 do	Observação direta: participação/envolvimento no tema. Capacidade de analisar e interpretar corretamente as fontes apresentadas.

consciência dos homens europeus. A Europa em face dos acontecimentos perde impacto mundial e não reúne condições para liderar a política internacional e civilizacional. O totalitarismo e a guerra sugam as energias criativas e inovadoras e deixam a Europa em estado prostrado. Os EUA num mundo bipolar, surge como país capaz de ajudar a conduzir o		manual. De modo a poderem entender as razões que levaram os intelectuais europeus a refugirem-se nos EUA. 1.1.2. Visualização de pintura de Salvador Dali, Face da Guerra, com posterior preenchimento de sensações visuais por parte dos alunos. 1.1.3. Leitura pelos alunos da frase de Le Corbusier “Capital do mundo sem fronteiras” sobre a cidade de Nova Iorque. A frase serve de aguçar a curiosidade sobre o que foi desenvolvido nesta cidade em termos culturais. 1.1.4. Visualização de imagens do MoMA e Guggenheim para percepção do interesse e investimento cultural.	
--	--	---	--

Ocidente na procura do seu caminho de reestruturação. Esse caminho é político, económico, social e cultural. 2 Pela primeira vez, a arte deixa de gravitar em torno de Paris, Berlim, Milão, Viena ou Moscovo e passa a ser orientada desde Nova Iorque, “capital do mundo sem fronteiras”, segundo Le Corbusier. Daqui serão emanadas alterações significativas e			
---	--	--	--

polêmicas no mundo da arte. 3 O desafogo económico dos EUA permitiu a ascensão de uma burguesia sedente de promoção social. O Mecenato privado patrocinava a fundação de galerias e museus, como o MOMA (Museum of Modern Art), criado em 1929 e a Fundação Solomon R. Guggenheim em 1939. Estes espaços culturais permitiram dar a conhecer	2.1. Distinguir Expressionismo Abstrato, Pop Art e Arte Conceptual.	2.1.1. Leitura e compreensão do conceito de Expressionismo Abstrato. 2.1.2. Visualização de imagem de Jackson Pollock em pleno ato de pintar. Pretende-se mostrar com esta imagem a forma pouco convencional de se concretizar a pintura artística. 2.1.3. Leitura do Doc. 3 C para que os alunos compreendam melhor o espírito artístico e inovador subjacente a Jackson Pollock. 2.1.4. Visualização de Pintura de Jackson Pollock para que os alunos consigam encontrar na obra as ideias lidas no documento 3 C.	
---	--	--	--

novos talentos vanguardistas. 4 Muitos eram os artistas que procuravam Nova Iorque devido ao brilho, à liberdade de expressão porque em Berlim, Viena ou Moscovo havia repressão aos talentos artísticos mais arrojados, apelidados de degenerados por Hitler e burgueso – fascistas por Estaline. Quando em 1940 os Nazis ocuparam Paris obrigou a que os artistas	2.1.5. Visualização de obras de Willem De Kooning para melhor entendimento do que foi o Expressionismo Abstrato e para que no final os alunos possam indicar o que observaram. 2.1.6. Visualização da obra de Mark Rothko para poderem os alunos perceber outro artista da mesma corrente, mas com meios e objetivos diferentes de aplicar a sua arte. 2.1.7. Leitura e compreensão do conceito de Pop Art pelos alunos. 2.1.8. Visualização do ícone da Pop Art Andy Warhol 2.1.9. Leitura de documento 6 D, do manual, p. 154, para que os alunos possam entender o conceito subjacente à Pop Art e às obras icónica de Andy Warhold. 2.1.10. Visualização das obras de Andy Warhold, Marilyn e Campbell's Soup. 2.1.11. Observação da obra de Roy	
---	---	--

fugissem quer da guerra, quer da falta de investimento na arte. Marc Chagall, Walter Gropius, Paul Mondrian, Marcel Duchamp, G. Grosz, Max Ernst, Salvador Dali, Bertoldt Brecht, A. Breton, Bela Bartok, Fritz Lang ou Albert Einstein são acolhidos na América anglo-saxónica. Os artistas europeus emigrados juntam-se aos talentos americanos e fundam a Escola de Nova Iorque que		Lichtenstein, Look Mickey, M-Maybe para melhor compreensão das obras e do artista e para tomarem conhecimento de um outro nome da mesma corrente artística. 2.1.12. Observação da capa do álbum dos Beatles realizada por Peter Blake, para melhor entendimento da visão provocatória e humor subtil do artista. 2.1.13. Leitura e compreensão do conceito de Arte Conceptual pelos alunos. 2.1.14. Observação de obras e artistas desta corrente como Yves Klein, Joseph Kosuth, Marcel Duchamp e Robert Morris. 2.1.15. Apresentação do significado do movimento Fluxus para melhor compreensão da extensão que a Arte Conceptual tomou na América e na Europa.	
---	--	--	--

dinamizou as artes no período pós guerra e correntes vanguardistas do expressionismo abstrato. II 1 Reflexão sobre a condição humana nas artes e nas letras Expressionismo abstrato - 1945-1960. O expressionismo abstrato surge nos EUA após o fim da guerra e usa uma linguagem universal de abstração que era uma			
---	--	--	--

tendência que usava a alusão figurativa contrária aos cânones estéticos nazis. 2 Jackson Pollock, 1912-1956, e o holandês Willem De Kooning, 1914-1997, são os grandes nomes desta corrente expressionista abstrata dos anos 40-50. Praticavam uma pintura intuitiva, com formas simbólicas e descontraídas, cores vivas e dissonantes. Procuram que a pintura expresse	3.1. Relacionar a liberdade humana individual com o desenvolvimento das diferentes correntes culturais após a II Guerra Mundial.	3.1.1. Leitura e compreensão do conceito de Existencialismo. 3.1.2. Leitura e análise de tira de banda desenhada de Calvin & Hobbes como meio de levar os alunos a perceber, de modo humorístico, a ideia inerente ao Existencialismo. 3.1.3. Leitura e observação de frase e imagem de Jean-Paul Sartre. 3.1.4. Leitura e análise de texto da p. 156, documento 12 B. 3.1.5. Observação das obras emblemáticas de Simone de Beauvoir e Albert Camus.	
--	---	--	--

criatividade, descontração ou ação. Aproximam-se do automatismo pasíquico dos surrealistas, onde a pintura testemunhava sensibilidade, pouco controlo racional e usavam o sonho, os pesadelos e os traumas para criar. Em 1952, Harold Rosenberg usou a expressão “Action Painting” para definir o Expressionismo Abstrato. Ou seja estávamos perante uma		3.1.6. Construção pelos alunos de quadro com as consequências do movimento do Existencialismo. Audição de música de Juliette Gréco - Il n'y a plus d'après. 3:19 https://youtu.be/LU6JE1D9wTc Trabalho de casa:	
---	--	---	--

pintura de ação. A forma de trabalhar de Pollock era o expoente máximo dessa pintura de ação, não usava cavalete, paleta ou pincéis. Estendia a tela no chão e corria nela deixando a tinta de latas ou bisnagas, misturava tintas com outros materiais como areia, terra que espalhava com a ajuda de paus e trapos. O resultado da action painting era inesperado. Considerava-se			
--	--	--	--

que o quadro só existia no momento em que fosse contemplado e interpretado. Esta particularidade permite que ainda hoje obras desta corrente possam ser considerados modernos e atuais. 2 A contrapor Pollock e Kooning surgem artistas como Barnett Newman, 1905-1970, Marck Rothko, 1903-1970, Ad Reinhart, 1913-1967, que enveredam pelo			
---	--	--	--

abstracionismo geométrico. Esta via artística usava as telas com fundos cromáticos claros, planos que conferia à pintura o efeito de pureza. Rejeitava a possibilidade de interpretação sobre o estado de espírito do artista. O observador deveria cingir-se a ao que via, sem interpretação. 3 Pop Art 1958-1965 A Pop Art, termo adoptado por Lawrance			
--	--	--	--

Alloway, crítico britânico, desenvolveu-se ao mesmo tempo em Inglaterra e EUA. Nos EUA foi muito importante. Esta corrente vem contra o abstracionismo, elitista e subjetivo, e tenta a reconciliação do público em geral com a arte. - Retoma a figuração; - Mais fácil de apreender; - Retira do quotidiano da sociedade de massas os temas a representar;			
--	--	--	--

- Usa a publicidade para divulgação de objetos de consumo, rostos de artistas. Andy Warhol, 1928-1987, foi um exemplo deste tipo de arte. 4. Warhol faz da imagem uma obra de arte e deste um objeto de consumo através da serigrafia que permite a reprodução de quadros. A banalização da arte e a sua identificação com os media é visível também na obra de Roy			
--	--	--	--

Lichtenstein, 1923-1997, que usa a banda desenhada descontextualiz ada, mas apurada tecnicamente pelo contorno gráfico através do pontilhismo e ampliação de gravuras. Warhol e Lichtenstein surgem como meios de glorificação da sociedade de consumo e dos padrões americanos. Em Inglaterra, a pop art inglesa vê-se em Richard Hamilton, 1922-2011,			
--	--	--	--

Peter Blake, 1932, David Hockney, 1937 e Allen Jones, 1937. Nestes artistas ressalta-se o sentido de humor subtil e provocatório e o uso de colagens e integração de objetos comuns. III 1 Arte Conceptual anos 60-70 A arte conceptual desprezou a existência material da obra e surge na senda de Duchamp que defende a superioridade			
--	--	--	--

do pensamento do artista em relação à execução da obra. Em 1958, Yves Klein, 1928-1962, propõe uma “exposição do vazio”. Ao objeto artístico a arte conceptual coloca o processo criativo subjacente à execução. A escrita, a fotografia são bases fundamentais desta corrente e são fonte de documentação do processo criativo. Afasta-se da Pop Art que convida à contemplação			
--	--	--	--

passiva, desmarca-se do expressionismo abstrato que exige envolvência emocional, quer do autor quer do espectador. A Arte Conceptual convida à reflexão filosófica. Procura um sentido. Mais do que ser vista esta arte procura o pensar sobre ela. Joseph Kosuth, 1945, e Piero Manzoni, 1934- 1963 são dois exemplos desta tipo de arte.			
---	--	--	--

Nos EUA e na Europa, a arte conceptual vai adquirir diversas tendências: minimalismo americano Morris, movimento internacional Fluxus, pintura sistémica americana e pintura analítica europeia. 2 A Literatura Existencialista A destruição do vazio que reflete a crise do antropocentrismo ocidental incidirá na literatura dos anos 40 e 50.			
--	--	--	--

A filosofia existencialista coloca a tónica no sentido da existência humana, depois das atrocidades vividas na Guerra. - O Homem é um ser responsável? - o Homem pode escolher o seu caminho? - Onde está a realidade da liberdade humana? O filósofo Karl Jaspers, 1883-1969, Martin Heidegger, 1889-1976 e Jean Paul Sartre, 1905-1980 invertem o pensamento do			
---	--	--	--

racionalismo cartesiano. Afirmam que: - Antes de pensar, o individuo existe; - A existência surge o desejo de saber, de comunicar e procurar a verdade. Sartre, figura importante no existencialismo , defende que o Homem é obra de si próprio, produto das suas ações, livre e construtor do seu projeto pessoal. “A existência precede a essência.” 3			
--	--	--	--

Sartre o homem estava condenado à liberdade de encontrar um sentido para a vida. Nessa busca nascia a angústia existencial, a náusea, que domina a liberdade da condição humana. 4 Nos anos 40 e 50, o existencialismo foi atraente. O nada, a culpa, a morte, o absurdo foram usados nas obras literárias, ensaios, romances, peças de teatro.			
--	--	--	--

Sartre, Simone de Beauvoir, 1908-1986 e Albert Camus, 1913-1960, são exemplos. A psicologia e a psiquiatria são também influenciados pelos existencialismo, bem como o cinema, que retrata homens revoltados, anti-heróis, o Jazz e artes plásticas. O existencialismo marcou os hábitos sociais, em especial na procura de valores tradicionais e a busca da liberdade pessoal, na			
--	--	--	--

moda e no estilo de vida.			
------------------------------	--	--	--

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:

- Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas;
- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados;
- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
- Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

6 – IMAGEM USADA PARA ILUSTRAR A MATÉRIA

**Museu Guggenheim
Nova Iorque (1939)
1959**



7- RESPOSTA DO(A) ALUNO(A) AO QUESTIONÁRIO

1.3. Nas visitas virtual e física à Assembleia da República conseguiste perceber a interação entre o Património e a História? Justifica a tua resposta dando exemplos.

Sim. Durante ambas as visitas foi possível estabelecer
essa interação. Aprendemos sobre o papel que o
edifício (património) desempenhou ao longo da
História. Por exemplo, hoje em dia o património
em questão é um importante peça na ~~gestão~~ política
do país mas no ~~passado~~ passado era um mosteiro.

8 - RESPOSTA DO(A) ALUNO(A) AO QUESTIONÁRIO

2.2. Sentes que estás, agora, mais sensibilizado(a) para a proteção e valorização do Património enquanto memória histórica coletiva?

Sinto que sim, pois ajudaram a perceber a nossa e as
filhas gerações a importância dos acontecimentos históricos
e como contribui para o presente.

Apêndice

1 - DOCUMENTO ENVIADO PELA ESCOLA PARA AUTORIZAÇÃO À VISITA DE ESTUDO.



AGRUPAMENTO de **ESCOLAS n.º 1** de **GONDOMAR**
CÓDIGO (151993)

Regulamento das Visitas de Estudo – 2022/2023

Visita de Estudo a Lisboa – Percurso “Ano da Morte de Ricardo Reis/ Assembleia da República

Os participantes devem:

- Ser pontuais e respeitar as instruções dos dinamizadores;
- Cumprir escrupulosamente todas as instruções dos professores acompanhantes;
- Manter-se próximos dos dinamizadores e/ou responsáveis de pequenos grupos;
- Assumir uma postura adequada à situação (respeitar os outros e o património, não utilizar linguagem imprópria, cumprir as instruções dadas pelos dinamizadores e/ou guias);
- Estar atentos ao que vai sendo visto e ouvido;
- Participar nas atividades desenvolvidas durante a visita.

Os professores

Armando Oliveira,

Manuela Santos, Teresa

Rodrigues

✂

Autorização

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, n.º ____ da turma ____ do ano **12º**, autorizo/não autorizo o meu educando a participar na Visita de Estudo a Lisboa, dinamizada pelos **professores de História A**, no dia **22/05**, com partida às **06.30h** e chegada prevista às **22.00h**. Mais declaro que tomei conhecimento das cláusulas do regulamento da visita e que me responsabilizo pelas consequências que o seu não cumprimento por parte do meu educando possam ocasionar.

A deslocação até ao local da visita será feita por:

☐ Avião ☒ Autocarro ☐ Comboio ☐ Viatura Particular ☐ Transporte Público ☐ Nenhum

Montante a pagar por aluno: 24 euros

Gondomar, 28 de abril de 2023

O Encarregado de Educação,
