



Educação histórica e educação patrimonial - novos desafios

Isabel Barca; Glória Solé; Helena Pinto; Ramón Lopez Facal; Tània Martínez Gil & Miquel Sabaté

Educação histórica e educação patrimonial- novos desafios

*Isabel Barca; Glória Solé; Helena Pinto; Ramón Lopez Facal; Tània Martín Gil
& Miquel Sabaté*

Resumo

O alargamento conceptual do património tem sido acompanhado, nos últimos anos, por uma diversificação das formas de difusão patrimonial e de procedimentos metodológicos no âmbito educativo, ao nível formal – ligada aos currículos escolares e educação regulada –, não formal e até informal, aproveitando os contributos e horizontes abertos pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Nesta mesa-redonda discute-se a investigação no âmbito da educação patrimonial, nomeadamente a desenvolvida nas áreas da Educação em História e outras Ciências Sociais, e da Educação em museus e sítios. Analisa-se a possibilidade de consolidação de linhas de pesquisa que cruzem os contributos inovadores destas abordagens, quer do ponto de vista das reflexões teóricas e epistemológicas, quer das experiências educativas que propõem. Os palestrantes debruçam-se sobre esta problemática partindo das seguintes questões:

- Como se relacionam os conceitos de património e de educação?
- Em que medida a Educação Patrimonial é um território disciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar?
- Quais os contributos da Educação Patrimonial em termos de natureza da experiência educativa (formal, não formal e informal)?
- Que linhas de investigação/inação considera emergentes/relevantes em Educação Patrimonial e sua relação com a Educação Histórica?

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Educação Histórica; Educação em Museus; Educação formal; não formal e informal

Introdução

Glória Solé
(CIEd, UMinho)

As alterações no entendimento do conceito de “património” e do próprio conceito de “património cultural” relacionam-se com as transformações e modificações a respeito do que se entende por “património” e “cultura” e da inter-relação entre estes dois conceitos, numa perspetiva histórica (Solé, 2014). O alargamento conceptual do património tem sido acompanhado, nos últimos anos, por uma diversificação das formas de difusão patrimonial e de procedimentos metodológicos no âmbito educativo, ao nível formal – ligada aos currículos escolares e educação regulada –, não formal e até informal, aproveitando os contributos e horizontes abertos pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A relação entre Património e Educação é óbvia e cada vez mais presente, quer no meio escolar, como nas várias instituições que visam divulgar, promover e preservar o património (museus, sítios arqueológicos, núcleos museológicos, etc.), quer pelos vários agentes promotores do património, como sejam as autarquias, o turismo, que procuram aliar fatores económicos, culturais, sociais, mas também políticos.

As recentes investigações em Educação Histórica têm evidenciado uma valorização crescente em temáticas do património e na promoção de “literacia patrimonial”, o que tem contribuído para uma afirmação da Educação Patrimonial como área de investigação. Em termos metodológicos o contacto com fontes patrimoniais contribui para fomentar a Consciência Histórica e Patrimonial (Pinto, 2011).

Para além da educação outros conceitos se interligam com o de património, nomeadamente a memória e a identidade, conceitos inseparáveis, que dependem uma da outra. Estudiosos destes assuntos defendem que há mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva, através do património (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) ou património imaterial (leis, a língua, hábitos e costumes), e isto contribui para a preservação do passado no presente. Neste sentido, Seixas sugere que “o passado comum, preservado pelas instituições, tradições e símbolos, é um instrumento crucial – na construção das identidades coletivas no presente” (p. 5). David Lowenthal, um autor proeminente em estudos sobre memória e preservação de património, destaca esta

ideia: “O património está em todo o lado- nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p.3). Um outro conceito, que alguns autores invocam, é o de consciência histórica, que para David Lowenthal é usado como sinónimo de “memória colectiva”, isto na perspectiva de Seixas (2004). O filósofo Rüsen (2007) afirma não ser fácil distinguir estes dois conceitos, o de “memória histórica” e “consciência histórica” mas aponta algumas diferenças, embora estas distinções não sejam lineares, pois ambas apresentam e representam o passado: a) a memória é mais ligada a princípios práticos que norteiam a mente humana a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e mediada na consciência histórica; c) a memória tem mais a ver com a imaginação, enquanto que a consciência histórica está relacionada com a cognição; d) o passado está preso à memória, enquanto a consciência histórica aponta para o futuro. No entanto, o autor reforça a ideia que "A consciência histórica é uma forma específica de memória histórica" (p, 17).

Este capítulo resulta do contributo de vários investigadores nacionais e internacionais, que participaram na Mesa Redonda “Educação histórica e Educação patrimonial- novos desafios” no II Seminário Internacional de Educação Histórica, em que discutiram muitos destes conceitos e debateram sobre a investigação no âmbito da Educação Patrimonial, desenvolvida nas áreas da Educação em História e outras Ciências Sociais, e da Educação em museus e sítios.

A Mesa Redonda teve como eixo temático de discussão “Educação História e Educação Patrimonial- novos desafios”, partindo das seguintes questões:

- Como se relacionam os conceitos de património e de educação?
- Em que medida a Educação Patrimonial é um território disciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar?
- Quais os contributos da Educação Patrimonial em termos de natureza da experiência educativa (formal, não formal e informal)?
- Que linhas de investigação/ inovação considera emergentes/relevantes em Educação Patrimonial e sua relação com a Educação Histórica?

O capítulo abre com o contributo do investigador Ramón López Facal, da Universidade de Santiago de Compostela, que problematiza a relevância da Educação Patrimonial para a construção de identidades democráticas na sociedade atual, onde valores como o de cidadania, democracia,

identidade são fundamentais. A educação patrimonial, na sua perspetiva, contribuí para formar cidadãos informados, críticos e interventivos, com uma identidade individual e social, expressa numa identidade cívica, que se vai formando ao longo da vida.

Tània Martínéz docente da Universidade de Barcelona, no seu contributo de discussão reforça esta relação entre Educação Patrimonial e construção de identidades. Destaca como inerente ao processo de construção da identidade, o contributo da História, da Cultura e do Património. Questiona não a eficácia do património como factor de identidade, mas sim a sua capacidade para educar. Procura clarificar esta relação entre património, identidade e educação, bem como a relação entre memória, identidade e património. Sobressai, no seus argumentos, a ideia que educar com o património é educar na diferença, o respeito pelos outros e pela diversidade humana.

Isabel Barca, investigadora da Universidade do Minho, por sua vez, realça a ideia de humanismo, que pode e deve ser promovida pela Educação Patrimonial, pela apreciação, mas acima de tudo pela interpretação e reflexão do património em diversos contextos formais, não formais ou informais, que permite reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade da criação humana. Esta perspetiva, segundo a investigadora, visa problematizar os significados da identidade coletiva, favorecer a consciência histórica e social, e contribuir para reconhecer a diversidade intercultural e transcultural.

Helena Pinto, doutorada e investigadora, tem-se dedicado à investigação em Educação Patrimonial desenvolvida na perspetiva da Educação Histórica. Apresenta-nos neste capítulo alguns contributos do seu estudo empírico com alunos, em contexto formal, através de atividades desafiadoras de contacto direto com fontes patrimoniais locais (Guimarães). Procurou averiguar como os alunos pensam e refletem historicamente.

Miguel Sabaté, Técnico do Museu de Lleida, finaliza o capítulo com um contributo em Educação Patrimonial em museus (contexto não formal), destacando o papel do museu como instituição patrimonial e agente de promoção do património, direcionado para diversos públicos.

Educación patrimonial y construcción de identidades democráticas

Ramón López Facal

(Universidade de Santiago de Compostela)

En las sociedades democráticas contemporáneas la finalidad última de la educación en los niveles básicos y obligatorios es siempre cívica. Se trata de formar ciudadanos capaces de gestionar su vida en comunidad de forma responsable e informada.

La educación patrimonial constituye una dimensión muy relevante para ello. Desde esta perspectiva, si partimos de la necesidad de formar ciudadanos, no cabe una concepción simplemente erudita o historicista del patrimonio, ni podemos limitarlo únicamente al patrimonio material, histórico-artístico. La construcción de la identidad cívica se realiza siempre de manera contextualizada, en un territorio, en un determinado ambiente cultural y social. Las personas construyen su identidad individual y social en diálogo con el contexto en el que viven y en el que los factores inmateriales suelen tener más influencia que los materiales. Por ello no se puede reducir la educación patrimonial al reconocimiento de restos materiales por valiosos que estos sean.

Tampoco puede limitarse únicamente a las prácticas educativas escolares. Las personas adultas seguimos construyendo y reconstruyendo nuestra identidad durante toda la vida en función de factores muy variados como nuevas experiencias, nuevos saberes adquiridos, la asunción de nuevos valores y/o el cuestionamiento crítico de los que habíamos aceptado previamente. En definitiva, por nuevos aprendizajes que modifican la forma de percibir, interpretar y valorar el mundo que nos rodea.

Cualquier territorio puede ser percibido por la gente que vive en él o lo visita, redimensionándolo como patrimonio natural y/o cultural (Liceras, 2003, 2013; Morón, 2013). Pongamos un ejemplo: En una zona rural, bastantes personas no perciben como bien patrimonial algunas construcciones asociadas a duras condiciones de trabajo, como podría ser un viejo molino de agua al que acudían antaño. Pero cuando se produce una intervención informada que pone en valor esa construcción adjetiva o se le da otro uso (como puede ser su transformación en una zona de ocio) se suele modificar esa valoración de la población local y el viejo molino pasa a incorporarse a su percepción del paisaje convirtiéndolo en un elemento relevante para su identidad. Se le otorga un valor patrimonial en tanto que se percibe como una herencia valiosa del pasado que merece la pena conservar.

Por eso entendemos la educación patrimonial como una herramienta para la construcción de la identidad y la convivencia. La valoración de lo que consideramos patrimonio tiene una dimensión

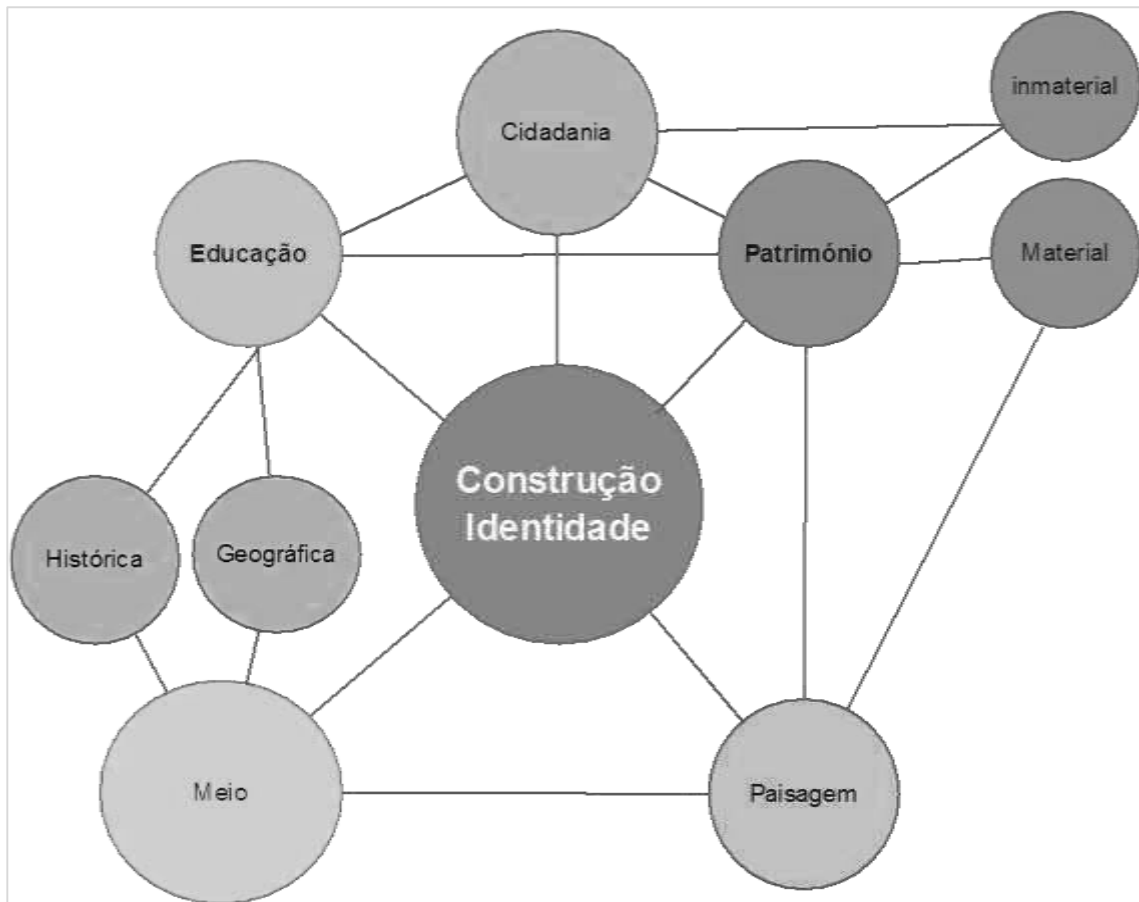
ética. Aprender a valorar el patrimonio natural, por poner un ejemplo, permite desarrollar una experiencia estética individual pero desde el punto de vista social es mucho más relevante que nos mueva a implicarnos en su conservación, que es un acto de solidaridad con las generaciones futuras. El paisaje tiene que superar una tradición que consideraba su enseñanza en función del prestigio, o, en un estadio intermedio por su valoración estética o histórica, para adquirir una dimensión simbólico-identitaria en armonía con la comprensión y respeto tanto por la diversidad espacial y cultural como por las identidades ajenas.

La percepción patrimonial del paisaje, cuando integra elementos materiales, naturales o contruidos con los inmateriales facilita la identificación de la gente con el medio en el que desarrolla su vida.

Los conocimientos científicos (históricos, geográficos, o de otras áreas de conocimiento) que se relacionen con el medio y se utilicen para interpretarlo hacen que la percepción del paisaje trascienda a los valores estéticos y afectivos, para convertirse en conocimiento informado. Con ello la construcción de una determinada identidad con base territorial puede superar las viejas interpretaciones irracionales, de origen romántico, que las justifican como esencias inmutables a lo largo del tiempo y no como procesos constructivos en los que son las personas quienes tienen la responsabilidad de preservar o modificar los paisajes heredados.

Los procesos identitarios suelen incorporar algunas referencias que han adquirido un enorme valor simbólico, por los motivos que sean: una catedral un castillo, un palacio, un accidente geográfico singular, etc. Pero suelen prestar poca atención a los territorios de la vida cotidiana (De Nardi, 2010) en los que los elementos singulares relevantes pueden ser escasos, pero que en conjunto son de gran interés porque podemos ver en ellos rasgos específicos que no están presentes en otros lugares y rasgos similares que nos permiten compararlos o relacionarlos con otros. Tiene además una enorme potencialidad didáctica porque es el recurso más próximo para que los escolares puedan aprender a apropiarse del medio e iniciar un proceso de identificación con su entorno para convertirse en ciudadanos conscientes e informados en una sociedad democrática.

Estas ideas tratamos de sintetizarlas en el siguiente esquema:



Fonte: Elaboração de Ramón López Facal, 2015

La educación patrimonial y la construcción de identidades

Tània Martínez Gil

(Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Barcelona)

Historia, cultura, patrimonio e identidad, ¿una relación educativa?

La enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial de la Historia, por su componente ideológico, ha sido frecuentemente objeto de debate político. En este debate los planteamientos identitarios suelen poseer una especial relevancia, dado que fundamentan las tesis nacionales de los estados. Al mismo tiempo, para dar fuerza a una Didáctica de la Historia basada en estas tesis, es necesario recurrir al patrimonio histórico y cultural, puesto que éste, suele poseer una carga emocional eficaz

(Santacana & Martinez, 2013). El problema que se suele plantear en todos estos casos, no es tanto la eficacia del patrimonio como factor identitario, ya que ciertamente lo es, sino su capacidad para educar. La pregunta clave es: ¿educa el patrimonio identitario o por el contrario deseduca y fomenta el conflicto?

Abordamos a continuación los diferentes conceptos y la relación que se genera entre ellos entendiendo la educación como nexo importante. El patrimonio cultural es lo que podríamos denominar la parte visible de la cultura; es como un gran iceberg del que emerge una pequeña parte y sin embargo, la mayor parte está sumergido. Cuando se analizan los elementos patrimoniales identitarios de los pueblos se comprende rápidamente el potencial que hay debajo, por ello, cabe interrogarnos sobre qué papel ha tenido y tiene el patrimonio de los pueblos ante el fenómeno identitario.

La identidad puede definirse de muchas formas, desde identidad cultural a identidad política, social o nacional; en todo caso es un sentimiento que implica compartir algo, normalmente valores, creencias, lengua, sangre, tradición, leyes, costumbres o territorio. Es evidente que la identidad cultural suele ser mucho más profunda que la identidad política o nacional; la cultura, que es la base de todas las formas identitarias, entendida en el sentido antropológico (Taylor, 1981). Por lo tanto, lo primero que compartimos los humanos es la cultura de nuestro grupo, que podemos identificar con la tribu, la patria, la raza la lengua y un sinfín de conceptos. Ella nos proporciona la base de nuestra primera y fundamental identidad. Y la memoria colectiva es la que refuerza nuestros lazos de identidad. Pero, ¿cómo se materializa esta memoria colectiva? Uno de los receptáculos de la memoria de los pueblos es la historia y el patrimonio común que se le suele asociar.

Por ello es importante darse cuenta que sin memoria dejamos de ser humanos; para nosotros, la pérdida de la memoria es una enfermedad grave que nos despersonaliza; no sabemos quiénes somos. Y es que lo que tenemos de humano es lo que recordamos de nosotros mismos. Nuestras vidas son un conjunto acumulativo y selectivo de recuerdos (Hernandez & Santacana, 2009). Ciertamente, para ayudar a recuperar la memoria perdida, el patrimonio -ya sea material o inmaterial- constituye un elemento valioso contra lo que podríamos denominar un alzhéimer cultural, que nos despersonaliza y nos aleja de toda identidad. Y muchos de los elementos y manifestaciones patrimoniales que nos rodean proceden del pasado y nos sobrevivirán en el futuro, ya que siguiendo las palabras de Ruskin (1987) entendemos patrimonio como un bien que no es nuestro, sino de quienes los construyeron y de las generaciones futuras a quienes debemos legárselo.

Esta relación entre memoria, identidad y patrimonio ha sido la causa de que se hayan escrito capítulos trágicos en la historia de los pueblos; en las guerras y conflictos del pasado y probablemente

del futuro, al enemigo vencido se le roba, saquea y se le destruye todo aquello que le pueda conferir personalidad e identidad, es decir su patrimonio. Y no hay que viajar en el tiempo para encontrar estas situaciones, ¿pues qué objetivos había detrás de la destrucción de los Budas de Bamiyan a manos de los Talibanes o la destrucción paulatina de la ciudad de Palmira en Siria? El patrimonio pues es un símbolo visible y material de símbolos e identidades colectivas.

Educar con el patrimonio es educar en la diferencia

Cuando el patrimonio identitario se fundamenta en el respeto por el otro, en el orgullo legítimo de la obra individual o colectiva de un grupo humano y cuando emite valores positivos, forma parte de las herramientas de la educación. De la misma manera, cuando el contexto en el que se utiliza el patrimonio no permite su manipulación; cuando el mensaje es nítido y claro se está ante un patrimonio válido para educar. E incluso, cuando un elemento patrimonial ha surgido de un pasado oscuro, como los campos de concentración, puede convertirse en educativo según el contexto y el objetivo en el que se utilice.

Por ello, el fenómeno identitario, generador de patrimonio, es inherente a la propia cultura. Cualquier grupo humano con una cierta conciencia de su “particularidad” necesita visibilizarse, es decir, salir a escena, mostrando aquello que cree que le diferencia. Algunas comunidades exhiben los signos de su condición diferenciada de forma permanente; a veces es mediante la indumentaria, las señales “confesionales”, los uniformes, los hábitos religiosos, detalles sobre su adscripción social, los “argots” idiomáticos o incluso los propios idiomas, etc. Todo esto no es otra cosa que variantes de la voluntad de diferenciación.

Hay otros grupos humanos que manifiestan su identidad mediante escenificaciones públicas que suelen ser cíclicas. Es una especie de necesidad de auto celebración. No es necesario decir que estas manifestaciones públicas de “etnicidad” o de identidad son el motor para crear el rico y variado patrimonio inmaterial. Mediante todas estas formas, ciertamente variadas, las comunidades y los grupos humanos exteriorizan la propia identidad. Sin embargo sería un error creer que exteriorizan todos estos rasgos diferenciales porque su cultura es diferente; la realidad puede ser a la inversa: adoptamos rasgos singulares diferenciados porque previamente hemos optado por la diferencia; son los mecanismos de diversificación los que provocan la búsqueda de indicadores que proporcionen un cierto contenido a esta diferenciación de un grupo humano con respecto a los demás. A partir de

aquí, el contenido de esta diversificación puede incluso llegar a ser arbitrario, o como explica Hobsbawm (1962) sencillamente inventado. Es como un espejismo identitario, que utiliza todo tipo de estrategias para obtener legitimidad; y estas justificaciones pueden ser históricas, religiosas, económicas, lingüísticas, vindicativas o simplemente mitos. En todo caso, aun cuando la identidad es algo muy impreciso, que puede utilizar un concepto u otro, según las circunstancias, es también indispensable, ya que todos los grupos humanos necesitan tenerla y, en todo caso, siempre generan un rico patrimonio, ya sea material o inmaterial, base de la diversidad humana.

Educação patrimonial e consciência intercultural

Isabel Barca

(CIEd, UMinho)

A expressão “Educação Patrimonial” implica assumir a necessidade de desenvolvimento de uma ‘literacia patrimonial’ - em espaços escolares, museológicos e em muitos outros – que permita a cada um de nós entender os vestígios do passado para além da simples contemplação acrítica. Como Danto (1965) fez notar, perante uma obra de arte (ou de outro tipo) cada sujeito poderá reagir de formas diversas, e para tal contribuem as suas experiências culturais. A principal finalidade da Educação Patrimonial será, pois, fornecer evidência sobre o mundo de forma a contribuir para a fruição esclarecida do sentido da evolução humana e natural através dos vestígios do passado observados no presente.

A ligação entre Património e Educação, nomeadamente em Educação Histórica (sem desvalorizar outras perspectivas), surge assim óbvia e consensual. Não é por acaso que os currículos escolares, os planos de instituições patrimoniais e as programações ou projetos de vários outros agentes educativos (autarquias, turismo, etc.) apontam para tais ligações, embora na prática a inclusão efetiva da Educação Patrimonial pertença sobretudo ao dinamismo de alguns sujeitos dentro de qualquer uma dessas instituições.

Há também que problematizar em que perspectivas interessa estabelecer tais ligações uma vez que, na era da globalização, não basta realçar o património que é ‘nosso’ numa visão de identidade exclusiva. Uma obra de arte ou mesmo uma memória mais modesta de um passado que se

revela pessoalmente significativo induz uma carga emocional que importa considerar e valorizar (Santacana, 2015). Mas essa emoção que os vestígios patrimoniais convocam tem de ser combinada com uma análise racional alimentada por um sentido de humanismo intercultural, e que se inscreve na matriz conceptual de uma consciência histórica ontogenética, tal como Rüsen (2001) tem discutido. Nesta perspectiva a carga emocional, que é genuína no ser humano, pode servir de motor para a apreciação do património enquanto expressão da criação humana na sua diversidade. Sendo assim, uma fruição e compreensão avançada do mundo humano e social, com base no que esse mundo nos revela, envolve não só a consideração do património específico no seu meio cultural próprio (o 'nosso' é quase sempre mais significativo pela emoção que carrega) como também a valorização da diversidade transcultural e a apreciação das realizações e dos espaços de outras culturas e ambientes. Em suma, o estabelecimento de relações conceptuais entre diversas manifestações socioculturais e geográficas ajuda a formar um sentido humano plural e global sobre a existência, contrariando uma atitude mais simplista e tradicional.

Por meio da interpretação de vestígios (sejam estas manifestações materiais ou imateriais) em qualquer lugar, enquanto fontes de compreensão do que os seres humanos pensavam e faziam no passado, o presente pode ser melhor entendido, as decisões melhor concretizadas e o futuro projetado de forma mais realista e flexível – até mesmo quanto a modos de preservação do património. É nesta perspectiva que a reflexão sobre os legados do passado favorece uma consciência histórica e social mais avançada e abre caminho para a problematização dos diversos significados e posições de identidade coletiva. Em qualquer ser humano, esta poderá apresentar múltiplas 'camadas' não conflituantes entre si – desde as mais próximas e restritas (identidade familiar, local, profissional) até às mais abrangentes (intercultural, humana, ecológica...).

Segundo esta abordagem do Património, no plano da Educação formal e não formal os jovens podem e devem envolver-se ativamente num processo de construção das suas identidades individuais e coletivas numa perspectiva de diálogo intercultural e humanista, respeitando os valores patrimoniais de outros povos, lugares e culturas mas sem abdicar das suas próprias. Esta proposta está bem patente no princípio introdutório do website da UNESCO sobre Património Mundial:

“What makes the concept of World Heritage exceptional is its universal application. World Heritage sites belong to all the peoples of the world, irrespective of the territory on which they are located”. (<http://whc.unesco.org>)

É neste sentido que se tem desenvolvido um frutuoso manancial de pesquisas sobre Património e Educação, nomeadamente na área da Educação Histórica em Portugal com estudos como os de Helena Pinto, com professores e jovens do 3º ciclo e do ensino secundário e os de Glória Solé, com crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

Articulando Património e Educação: os contributos da Educação Patrimonial

Helena Pinto

(CITCEM)

Temos assistido a um crescente interesse pela preservação e divulgação do Património, seja ele material ou imaterial, cultural ou natural. Esta temática tem originado diversos debates e intervenções a nível internacional e nacional, mas também a nível regional e local, numa época em que o fenómeno da globalização desencadeia, por contraste, atitudes de valorização do que é identitário das comunidades. Este interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se, hoje, a abordagens ambientalistas e ao intangível, e os indícios dessa importância crescente manifestam-se em campos muito heterogéneos – reabilitação de bairros antigos, reutilização de monumentos históricos e de edifícios industriais ou rurais, preservação de conhecimentos artesanais ou costumes locais, proteção de modos de vida ou de lugares em risco de desaparecimento –, numa tentativa de encontrar os traços distintivos, as identidades.

A par das instituições de educação formal, é hoje reconhecida a importância da utilização dos museus e sítios patrimoniais, como espaços e recursos educativos. Os bens culturais propiciam a construção de projetos na área do Património, estimulando o envolvimento ativo dos jovens, pois permitem a experiência única do contacto direto, vivencial, com o património e a sua “leitura”.

Para além do seu papel como guardião de património, o Museu pode constituir um ambiente de aprendizagem de enorme potencial, permitindo o uso dos objetos como fontes históricas e a sua interpretação como evidências do passado. Assim, este enquadra-se no que se designa por educação não formal: atividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos com o fim de atingir objetivos educativos definidos, em contraposição com a educação formal, equivalente ao ensino oficial regulamentado e sistemático.

A investigação em educação tem afirmado a possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e dos jovens, nomeadamente da noção de temporalidade histórica, por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material (Cooper, 2004; Cainelli, 2006; Chapman, 2006; Nakou, 2003; Estepa e Cuenca, 2006; Schmidt e Garcia, 2007; Pinto, 2011; Pinto e Barca, 2012) e do professor (Levstik, 2000). Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que envolve, não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (Ashby, Lee & Shemilt, 2005), facilitando a compreensão da evidência histórica.

No campo específico do ensino e aprendizagem da História, o contacto direto com as fontes patrimoniais é um recurso – embora não o único – para elaborar e implementar estratégias educativas. A sua área de interesse estende-se também a contextos não formais de ensino e aprendizagem: interessa conhecer como os sujeitos aprendem metodologias e conceitos históricos, nos mais diversos contextos e com diversas técnicas (Pinto, 2011). Nakou (2003) lembra que os museus podem oferecer um ambiente educativo privilegiado para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, estimulando o pensamento histórico dos alunos, uma vez que se rodeiam de fontes materiais enquanto evidência da vida de uma comunidade humana no passado. Enquanto no ambiente escolar as crianças tendem a reproduzir acriticamente a informação, no museu as crianças parecem ‘ver’ os objetos em termos históricos.

A Educação Patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo – através de um ‘clube do património’, por exemplo –, e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Por outro lado, os resultados de alguns estudos centrados no meio local e de diversos encontros académicos ou profissionais (Barca, 2003) têm vindo a mostrar a importância da educação patrimonial nas experiências de aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo.

Os currículos tradicionais concentravam-se excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada; as “fontes primárias” eram apenas usadas ocasionalmente para estimular a curiosidade, o interesse, e mesmo admiração, ou para ilustrar casos particulares. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas da disciplina de História, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes

escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável (Pinto, 2011). Ao nível da educação formal, para se promover uma Educação Patrimonial sistemática e fundamentada, é essencial:

- proporcionar recursos e atividades desafiadoras das conceções prévias dos alunos;
- selecionar conteúdos relacionados com a história local/regional, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do património, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola;
- usar fontes patrimoniais de forma a desenvolver a compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola (Figuras 1 e 2).



Fig.1



Fig.2

Figuras 1 e 2 - Atividade de educação patrimonial com alunos do AEVST – Clube do Património – Guimarães, Portugal.

(Fonte: autora)

Estudos realizados em contexto, nomeadamente no centro histórico de Guimarães (Pinto, 2003, 2011) revelaram que a expressão do pensamento histórico acerca das evidências do património “descoberto” parece relacionar-se não só com as suas aptidões pessoais dos jovens, mas também

com as condições específicas da metodologia utilizada – o contacto direto com o património possibilitou aos intervenientes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar, do meio local, ou do contacto com os média, e alguns participantes parecem revelar consciência disso, quando constatarem nunca ter 'olhado' verdadeiramente para muitos detalhes do centro histórico.

Sustentando-se na investigação já existente em Educação Histórica, assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, este tipo de estudos requer também uma fundamentação em metodologias qualitativas de investigação, que permita o desenvolvimento sistemático da pesquisa de modo a relacionar Educação Histórica e Educação Patrimonial. Neste âmbito, um estudo desenvolvido em situação de contacto direto com fontes patrimoniais poderá permitir a explicitação dos princípios que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem de História, em especial quanto à possibilidade de novas formas de abordagem educativa relacionadas com a utilização do património cultural como evidência em Educação Histórica e que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2004, Seixas & Clark) e patrimonial (Pinto, 2011).

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio (Pinto, 2011). Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo.

Educação em museus e sítios / La educación patrimonial

Miquel Sabaté Navarro

Museu de Lleida, Espanha

La consecución de un buen proyecto educativo museo abierto a la comunidad debe basarse en el establecimiento de los mecanismos que lo hagan permeable a la sociedad que lo acoge y sostiene. El museo o institución patrimonial ha de partir de la base que si quiere tener éxito con su misión ha de desarrollar la capacidad de “tejer” una red de públicos concéntrica, comenzar por consolidar

el entorno más próximo para que sientan el museo como algo propio, generando un sentimiento de orgullo y de identidad que ayude a proyectarlo y singularizarlo con la participación de la comunidad.

¿Qué requisitos debe reunir la institución que pretenda ser un espacio abierto y receptivo a las inquietudes y necesidades de los públicos que lo visitan?

Partimos de la premisa de que todos los museos no son iguales y que no podemos afrontar la estrategia para atraer públicos de la misma manera, pero lo que si voy a hacer es aportar algunas ideas para desarrollar la poción mágica para conseguirlo. Algunos de los ingredientes varían según las características históricas, socioculturales y económicas de la región del mundo en la que se ubicara el museo en cuestión. En la actualidad, los museos tienden a mezclar contenidos etnológicos con los históricos y arqueológicos, por lo que cada vez resulta más difícil clasificarlos y etiquetarlos desde un punto de vista disciplinario (Alcalde, G.; Boya, J. & Roigé, X., 2010, p.152).

Partimos de la premisa que no se puede pretender trabajar de la misma manera en el *British Museum* que en el Museu Diogo de Sousa, en el Museo Thyssen-Bornemisza que en el Museu de Lleida o pretender que el Museo *Guggenheim* de Bilbao trabaje con los mismos objetivos que el Monasterio de los Jerónimos de Belém. Pero lo que si podemos proponer son una metodologías de trabajo adaptadas al medio, a las colecciones y a la características propias de cada institución.

Entonces, ¿cuál debe de ser el punto de partida de cualquier proyecto museístico para que sea sostenible en el tiempo? Presuponiendo la existencia de una colección mínimamente digna, el conseguir que por diferentes mecanismos, la comunidad que lo acoge (barrio, municipio, territorio) se identifique desde el primer momento con los diferentes aspectos de la filosofía del proyecto: su lógica, su razón de ser, los beneficios que puede aportar a la comunidad, el patrimonio que conserva y como ésta puede participar en su consolidación, difusión y potenciación local, regional e internacional.

Fernando Hernández (2011)⁵ considera que podemos encontramos tres relatos básicos a propósito de la relación entre lo educativo, lo artístico o cultural y lo institucional:

- El primero es esencialmente populista y pasa del elitismo a la democracia de masas; se trata de que las masas vayan a las instituciones y para ello, hay que introducir mediadores cuya función es imprimir una perspectiva didáctica.

⁵ AAW “El giro educativo en el estado español” en *Desacuerdos 6 sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español*, editores: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA arte y pensamiento, Sevilla, 2011, p. 280

- El segundo estriba en que no se necesitan mediadores porque es el propio dispositivo discursivo de la exposición el que produce la acción pedagógica. La idea es que “no hay que popularizar”, puesto que el nivel baja y para educar habría que subirlo mediante propuestas que le cuesten esfuerzo al público.
- El tercero intenta configurar una experiencia de colaboración en la que los sujetos sean realmente agentes de construcción de cultura, y no solo receptores; la cuestión sería “qué podemos hacer juntos”, en lugar de “qué vamos a hacer por ti”.

Creo que el momento actual demanda una verdadera democratización de la cultura y en consecuencia, debemos postularnos por la tercera opción planteada. Cualquier estrategia diseñada por el museo para conseguir la participación de la sociedad, debe centrarse en procesos participativos que faciliten el diálogo entre las personas y los objetos.

Por lo tanto el primer paso consiste en saber cómo llegar a la institución museística para realizar una primera visita, una vez en el museo si superamos esta primera prueba y el itinerario propuesto le permite descubrir progresivamente las posibilidades que éste le puede ofrecer, seguramente el visitante volverá ya sea solo o acompañado. La primera experiencia es clave para que se produzca o no la segunda fase del proceso: la frecuentación.

Si el visitante no se ha sentido cómodo, ni bien acogido ni le hemos ofrecido la oportunidad de descubrir nuevas experiencias que le satisfagan, difícilmente volverá a visitarnos.⁶ Si por el contrario, la visita ha sido de su agrado, es muy probable que vuelva a visitarnos acompañado de amigos, familiares y conocidos ampliando así nuestra red de públicos y sintiéndose parte del museo y pueda empezar a interesarse por la oferta de actividades programadas: visitas guiadas, talleres, exposiciones temporales, conferencias... Pasando de visitante frecuente a participativo. Puede que algunos de los asistentes consideren demasiado simple este planteamiento, pero les podemos asegurar que para muchos gestores de museos es una lección por asimilar.

⁶ Éste es un factor ya apuntado por numerosos autores: las personas que han tenido en el pasado malas experiencias en los museos (por ejemplo: recuerdan las visitas a museos con el colegio) o no han sido socializadas en la niñez en este aspecto, suelen convertirse en adultos no visitantes.

Referências bibliográficas:

- Alcalde, G.; Boya, J. & Roigé, X. (Ed.) (2010). *Museus d'avui. Els nous museus de societat*, ICRPC, Llibres 3, Girona.
- Ashby, R.; Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- Barca, I. (Org.) (2003). *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, U. Minho.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, 57-72.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74), Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Danto, A. C. (1965). *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Nardi, A. (2010). "El paisaje como instrumento de intermediación cultural en la escuela", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, p.27-34.
- Estepa, J. & Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- Hernández, FX. & Santacana, J. (2009). Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental. *HERMES. Revista de Museología*, núm.1, pp. 8-20.
- Hobsbawn, E.J. (1962). *The age of revolution Europe, 1789-1848*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences: teachers and adolescents conceptions of historical significance. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 284-305). New York: New York University Press.
- Liceras Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Liceras Ruiz, A. (2013). "Didáctica del paisaje", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, p.85-93.

- Morón, M^a C. (2013). “Paisaje y Geografía: una oportunidad para educar en Patrimonio”, J. Estepa (ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Univ. de Huelva publicaciones, Huelva, p. 237-247.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEd, U. Minho.
- Pinto, H. & Barca, I. (2012b). Portuguese students’ interpretation of heritage sources: a social sciences and history education approach. In *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones* (pp. 370-377). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España e Observatorio de Educación Patrimonial en España.
- Pinto, H. (2003). *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo, Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese doutoral de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Consultado em julho 10, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Rüsen, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília: UniB.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp.13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.
- Rüsen, J. (2015). Humanismo Intercultural: ideia e realidade. In M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza & L. Pydd Necchi, *Humanismo e Didática da História: Jörn Rüsen* (pp. 133-152). Curitiba, PR: W. A. Editores.
- Ruskin, J. (1987). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Barcelona: Altafulla.
- Santacana, J. & Martinez, T. (2013) Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teorica desde la historia, *Educatio siglo XXI*, vol. 31, nº1. pp 47-60.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 17-33). Braga:

- Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4] link: <http://hdl.handle.net/1822/31352>
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*, Vol. I (pp. 52-57), Curitiba: UFPR.
- Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171.
- Seixas, P. (2004) (Ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Solé, G. (2014). O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos* (pp.95-124). Braga: Cied, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4] link : <http://hdl.handle.net/1822/31352>
- Tylor, E.(1981). *Cultura Primitiva*. Madrid: Ayuso.
- World Heritage Centre <World Heritage Centre>. disponível em <http://whc.unesco.org>. Consultado em 31.12.2015.

