

# O uso do património cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil

## Using cultural heritage in history teaching: views from teacher training in Portugal and Brazil

Helena Pinto\*  
Ana Paula Squinelo\*

Recibido: 21-01-2017  
Aceptado: 03-05-2017

### Resumo

Apresentam-se duas investigações realizadas no âmbito da educação patrimonial realizada no Brasil e em Portugal, com foco no uso do património no ensino de história, com um grupo de professores de história em situação de formação contínua e um outro grupo em formação inicial. Com base numa abordagem de natureza essencialmente qualitativa, ambos os estudos tiveram como objetivos conhecer e compreender perspectivas desses professores sobre a utilização do património cultural local - material e imaterial - no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, atendendo à sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Quanto aos resultados de investigação, os professores portugueses deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos, mas alguns salientaram o cruzamento de fontes e sua interpretação em contexto, nas propostas de atividades de exploração do património local. Também os licenciandos em história brasileiros reconheceram a possibilidade de compreensão dos processos históricos a partir de distintas fontes patrimoniais, problematizando e construindo interpretações históricas do passado.

### Palavras-chave:

Educação patrimonial; Ensino e aprendizagem de História; Formação inicial de professores; Formação contínua de professores.

### Abstract

This paper presents two research studies in the field of heritage education carried out in Portugal and Brazil, both of them focusing on the use of heritage in history teaching, within a group of experienced history teachers undertaking continuing education and a group of Brazilian trainee teachers. From an essentially qualitative approach, the research projects aimed at understanding these teachers' perspectives regarding the use of local cultural heritage - tangible and intangible - in teaching activities, and consequently in student learning, in view of their relationship with the process of making sense of the past. Regarding research results, Portuguese teachers' responses were more connected to approaching sources after the contextualization of the subjects in substantive terms, but some teachers emphasized the intersection of sources and their interpretation in context, within their proposals of activities for the exploration of local heritage. Brazilian trainee teachers also recognized the possibility of understanding historical processes using different heritage sources, by questioning them and constructing historical interpretations of the past.

### Key words:

Heritage Education; History teaching and learning; Teacher education; Continuing education.

\* Investigadora Integrada do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal!  
mhelenapinto@gmail.com

\*\* Professora Associada II da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil<sup>2</sup>  
apsquinelo@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Na presente comunicação<sup>3</sup> descrevem-se duas investigações no campo da Educação Patrimonial, realizadas em Portugal e no Brasil, com foco no uso do património no ensino de História, sendo no primeiro caso, com professores de História em situação de formação contínua em Portugal (Pinto, 2016) e, no segundo caso, com um grupo de licenciandos em história em formação inicial, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil (Squinelo, 2017). Trata-se de investigações com enfoque essencialmente qualitativo, com o objetivo de conhecer as perspectivas dos participantes sobre a utilização do património cultural local – material e imaterial – no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado.

Parte-se do pressuposto que, em geral, no que respeita ao Ensino de História, os programas curriculares e as propostas que apresentam, refletem já uma visão diferente da que se convencionou chamar ‘tradicional’. A apresentação herança nacional e a transmissão da informação, selecionada e com o objetivo de ser memorizada pelos alunos, marcaram por muito tempo os currículos tradicionais, nos quais as ‘fontes primárias’ eram usadas ocasionalmente, apenas para ilustrar casos particulares ou informação específica. No entanto, ainda se verifica, quer nos programas quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas, pelo que a utilização de fontes patrimoniais em contexto não é tão frequente como seria desejável (Pinto e Molina, 2015). Para que esta mudança seja real e consistente, é necessário promover uma Educação Patrimonial a um nível fundamental: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos (Pinto, 2016) e para uma tomada de consciência patrimonial quanto à herança cultural construída e em construção pelas comunidades, na sua diversidade e inter-relação.

## 2. Património cultural e ensino da História

No contexto europeu, o estudo *Youth and History* revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História (Pais, 1999). Contudo, para estes jovens as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas de História concentram-se em duas principais dimensões: “a factual – ‘procuramos conhecer os principais factos da História’

– e a regionalista/patrimonial – ‘aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas’ e ‘aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade’ (Pais, 1999, p.54).

Alguns autores, como Calaf (2006), defendem que o ‘olhar’ educativo sobre o património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática. No entanto o património é uma realidade multifacetada, sendo também múltiplas as ‘olhares’ ou abordagens que a ele se podem dirigir. Nesta linha, Fontal (2003) considera que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, de forma que a educação patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente. Embora as técnicas e procedimentos utilizados pela educação patrimonial – para a qual propõe um modelo integral – se possam adequar quer ao contexto formal quer ao âmbito não formal de educação, seriam regulados por um conjunto de critérios específicos com uma dimensão multidisciplinar.

Por sua vez, Estepa e Cuenca (2006) consideram que a didática do património deve integrar-se no processo educativo, dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, “partindo de para quê educamos em património, que formação patrimonial devemos promover e como a desenvolvemos e a avaliamos” (2006, p.53). Neste sentido, consideram que a finalidade básica da didática do património é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Assim, a partir do património “próximo do contexto do aluno, que se articula como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem”, é possível planificar atividades baseadas no “contraste de informação, colocando questões do tipo como era/como é/o que mudou” (Estepa e Cuenca, 2006, p.57).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987) menciona no art.º 3º, que se propõe “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal”, pela consciencialização quanto ao “património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade” entre os povos. Ao nível de educação formal, associa-se aqui o património cultural às ideias de identidades (sobretudo nacional,

mas não exclusivista) e de consciência histórica e patrimonial (Pinto, 2015, 2016). Esta mensagem tem em si implícita a possibilidade de uma pluralidade de enfoques da temática do património cultural ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino.

Embora em Portugal os documentos curriculares refiram o contacto direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, não se atribui esta temática do património a uma área curricular específica. Nesta perspetiva, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na Educação Patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado (Pinto, 2015, 2016).

No que se refere ao Brasil, a própria Constituição de 1988, na Secção II – Da Cultura, Artigo 216, apontou avanços significativos em relação ao Património Cultural, nos seus aspectos materiais/tangíveis e imateriais/intangíveis e, em especial, no que diz respeito ao regional/local. Em legislação específica, o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação contempla o enfoque no ensino do Regional, ao estipular no Artigo 26: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDBEN, 1996, p.15-6).

Do ponto de vista curricular, as ações em torno do Património Cultural respaldam-se ainda nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de História, que na secção “Objetivos do Ensino Fundamental” estabelecem, entre outros propósitos, que o aluno seja capaz de: “[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (Brasil, 1998, p.55). E ainda: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (Brasil, 1998, p.55).

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da Educação Patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente nos ensinos básico e secundário, na sua implementação e aplicação em atividades escolares. 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 (Pinto, 2016), recorrendo quer a museus ou centros interpretativos, alguns de carácter especializado, outros de âmbito mais generalista, quer a sítios históricos próximos ou da região.

O desenho de experiências educativas de contacto direto com o património pode, assim, promover um sentido de pertença, suscitar o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio saber e favorecer a aquisição, pelos alunos, de competências que lhes permitam desenvolver a sua ação presente e futura (Pinto, 2015). E os educadores têm uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para o processo de construção, pelos jovens, de identidades mais ou menos abertas (Pinto, 2016).

É necessário identificar, conhecer, reconhecer e valorizar o Património Cultural, assim como lutar por suas políticas de proteção, dado que constituem a história, a memória e a identidade das realidades em que estamos inseridos (Squinelo, 2015). No caso do Brasil, partindo das inquietações relacionadas ao tema patrimonial, propusemos um projeto que abarcasse tal temática, sendo desenvolvido no âmbito do PIBID/História/UFMS e levando em consideração dois municípios: Aquidauana e Anastácio situado no Estado de Mato Grosso do Sul/Brasil (Squinelo, 2017).

### 3. Método do estudo

A investigação aqui apresentada é de natureza descritiva e predominantemente qualitativa. O enquadramento metodológico no qual se inserem os estudos empíricos aqui apresentados, implicou um desenho de investigação que parte de uma visão do mundo, de uma reflexão teórica e de um problema de investigação que indaga os sentidos atribuídos pelos indivíduos a situações sociais e humanas (Creswell, 2007). Dá-se atenção à natureza interpretativa da investigação e situa-se o estudo no contexto social e cultural dos participantes e do investigador, no sentido de uma conceptualização das situações analisadas.

#### 3.1. Estudo com professores portugueses em formação contínua

No estudo realizado em Portugal (Pinto, 2016), procurou-se responder à seguinte questão de investigação: Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores no contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

Aplicou-se o questionário a um grupo de professores de História a lecionar ao ensino básico ou ensino secundário, dado que se pretendia uma compreensão da forma como os professores usam as fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, e sobretudo conhecer as concepções de património que os professores de His-

tória revelavam em situação de exploração de fontes patrimoniais com os alunos. Nesse sentido, vinte e seis professores de História, do norte do país, em situação de formação contínua no âmbito da didática da história e do património, responderam a um questionário constituído por três questões de resposta aberta. Tendo em conta a elaboração de uma proposta de atividade de ensino e aprendizagem para explorar fontes patrimoniais com os alunos, pedia-se aos professores que esclarecessem as seguintes questões:

1. Que relação com o currículo da disciplina destacaria na proposta de atividade(s)?
2. O que pensa que os alunos poderiam aprender com a(s) atividade(s) proposta(s)?
3. De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir das fontes patrimoniais observadas, sobre o contexto (social, cultural, político, económico) abordado?

A análise das respostas dos professores ao questionário, e reveladoras das interpretações dos professores acerca do uso de fontes patrimoniais como evidência histórica para apoiar as experiências de aprendizagem dos alunos, teve como base os constructos e categorias que emergiram da análise dos dados, mas inspirou-se também em literatura relevante nesta área de investigação (Ashby, Lee e Shemilt, 2005; Barca, 2006; Cooper, 2002; Estepa e Cuenca, 2006; Rösen, 2004).

Os professores são mediadores entre os vestígios do passado e os seus alunos. Por isso, devem refletir sobre o seu papel nesta relação, tendo em conta a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica pelos alunos (Pinto, 2015, 2016).

Esta análise permitiu a definição de um conjunto de perfis conceptuais dos professores quanto ao uso de fontes patrimoniais no ensino de história, relativamente aos quais se apresentam, de seguida, alguns exemplos de respostas de professores (os seus nomes são fictícios de modo a garantir o anonimato).

A) Uso tácito: alguns professores referiram a importância das atividades de exploração do património para a aprendizagem dos alunos, mas sem clarificarem como poderiam usar as fontes patrimoniais, reproduzindo informação alusiva a documentos oficiais. Para esses professores, uma atividade baseada na observação direta do património:

É uma forma de ensinar História a partir das suas manifestações, em que se parte do concreto, do conhecido para o desconhecido. (Célia, Q.3)

Contribui para a divulgação da história, cultura, tradições e valores. (Dora, Q.3)

B) Do contexto para a fonte: vários professores propuseram uma visita de estudo focando monumentos (Figura 1) e usando as fontes como ilustração da informação já fornecida, e não como base de construção conceptual.

Uma atividade deste tipo permite que os alunos compreendam melhor o contexto social e cultural, pois através de uma visita de estudo a um monumento localizado na região, estes conseguem reconhecer e identificar, no local, as principais características dos estilos românico e gótico. (Artur, Q.2)

Procuro sempre realizar os estudos in loco, levando os alunos a visitar os monumentos, preferencialmente locais, para lhes permitir conhecer e identificar nos monumentos/ edifícios os elementos que caracterizam os diferentes tipos das manifestações artísticas. (Sofia, Q.2)

Figura 1. Praça e Igreja da Oliveira, Guimarães, Portugal.



Fonte: arquivo pessoal, H. Pinto.

C) Cruzamento de fontes em contexto: alguns professores pareceram reconhecer que a maior vantagem da observação dos vestígios do passado é a sua proximidade (Figura 2),

dado que materializam o passado, considerando que a sua função será a de proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem a sua compreensão histórica em contacto direto com fontes diversificadas.

[Permite aos alunos] uma maior proximidade aos conteúdos da disciplina, percebendo que estes fazem parte da sua realidade local. Muitas vezes os nossos alunos vêm a História como algo distante, algo que não toca o seu universo imediato, [e] afinal, a História dos manuais está mesmo 'ao virar da rua', naquele local por onde tantas vezes passaram e que pouco valorizaram. (Marisa, Q.2)

A observação das fontes patrimoniais, nomeadamente os prédios de época, é uma realidade muito diferente da que observam no seu dia-a-dia, [...] vestuário, altamente elaborado, das suas formas de lazer, especialmente o Passeio Público, local de certo modo restrito, levam os alunos, mais facilmente, a reconhecer a burguesia do séc. XIX, como grupo poderoso e dominante, quer a nível socioeconómico quer a nível político e cultural. (Flor, Q.3)

Surgem cruzadas, por várias vezes, fontes referentes à história nacional com fontes referentes à história local [...] permitem ver a evolução na construção e o surgimento do caminho-de-ferro em Guimarães, um pouco mais tardiamente. Desta forma, procuramos articular os conhecimentos no âmbito da investigação do património com a prática educativa, concretizando a articulação dos conteúdos programáticos com a história local. (Andreia, Q.1)

Figura 2. Rua de Santa Maria, Guimarães, Portugal.



Fonte: arquivo pessoal, H. Pinto.

D) Das fontes para o contexto: um grupo reduzido de professores referiu o processo de construção de conhecimento – compreensão dos contextos – a partir das fontes patrimoniais, reconhecendo que estas podem proporcionar a interpretação de modos de vida no passado (Figura 3), diferentes do presente. Usando uma diversidade de fontes (escritas, objetos, edifícios), as atividades permitem uma abordagem multissensorial, provocando um diálogo histórico com significado entre os sujeitos e o passado.

Os alunos ao observarem com atenção a localização do mosteiro e espaço envolvente, a grandeza deste monumento, as partes que o constituíam e os pormenores da sua construção podem depreender [...] que o clero era um grupo social com prestígio e grande poder económico. Ao analisarem as partes constituintes deste monumento religioso podem inferir sobre a vida quotidiana nos mosteiros; que a nível artístico, na época medieval, construíam-se edifícios robustos e muito ricos na decoração interior e exterior. (Clara, Q.3)

As fontes utilizadas permitem aos alunos levantar questões, gerir hipóteses e testar essas hipóteses, oferecendo-lhes uma investigação estimulante, aberta, em contexto realista e significativo, progredindo em direção ao desenvolvimento de estruturas [...] e inferirem que [a cidade] ocupava um lugar de destaque no século XIX, em termos industriais, lugar que viria a manter em termos, por exemplo, de indústria de fiação, tecelagem e cutelaria, até há bem pouco tempo – facto com que os alunos estão familiarizados. (Andreia, Q.3)

Figura 3. Tanques de curtumes da zona de Couros (património industrial), Guimarães, Portugal.



Fonte: arquivo pessoal, H. Pinto.

Assim, relativamente ao modo como os professores concebem a relação dos seus alunos com os vestígios do passado, nomeadamente através do uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, constatou-se uma predominância das ideias relativas ao uso da fonte como informação, embora esta diminua nas respostas à questão focalizada na aprendizagem dos alunos; deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos e surge, ainda, o cruzamento de fontes em contexto nas propostas de atividades de exploração do património local.

### 3.2. Estudo com licenciandos brasileiros em formação inicial

No caso do estudo realizado no Brasil, concretizou-se com um grupo de vinte e três licenciandos em história integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil (doravante designados por *pibidianos*) e o projeto contou com as seguintes etapas formativas:

1. Formação teórica realizada com os *pibidianos*.
2. Elaboração da Oficina.
3. Aplicação da Oficina.
4. Análise de dados.
5. Avaliação da Oficina.

Na primeira etapa, que constou da formação teórica realizada com os *pibidianos*, foi trabalhado um conjunto de textos que subsidiou a discussão em torno do conceito de 'património', suas dimensões tangíveis e intangíveis, assim como as questões em torno da Educação Patrimonial (Horta, 1999). Uma das questões principais que norteou esta fase do projeto foi a seguinte: Que concepções acerca do património relacionado com os municípios de Aquidauana e Anastácio (MS/Brasil) revelam os académicos em formação que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)?

Relativamente ao primeiro momento da formação, quando questionados sobre o que pensavam acerca do conceito/categoria 'património', as respostas dos inquiridos polarizaram-se entre:

- A) uma concepção de 'património' vinculada aos bens materiais acumulados durante determinado tempo;

- B) uma percepção do ‘património’ enquanto bem edificado, nomeadamente monumentos, prédios, construções;
- C) uma vinculação, sobretudo no segundo caso, do ‘património’ ao tempo passado, como transpareceu em diversas narrativas dos *pibidianos*.

Tais concepções sobre o conceito de património podem ser reconhecidas nas suas narrativas. No sentido de preservar a identidade, ou seja, de garantir o anonimado dos *pibidianos* em formação, optamos por nomeá-los, neste caso, com nome de flores. As suas respostas/narrativas referem-se às questões concernentes à avaliação das atividades relacionadas com o tema “Património e Educação Patrimonial”, aplicadas e sistematizadas no primeiro semestre de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Apresentamos aqui alguns exemplos relativos às concepções acima referidas:

Pensava que estava ligado a bens pessoais como finanças, percebi logo após a preparação teórica que a ideia repassa as questões históricas, culturais da sociedade. (Jasmin)

Tinha uma ideia de certa forma literal sobre o conceito, também não havia experiência sobre a educação na área. Com a atividade pude perceber a importância sócio cultural e histórica do patrimônio como artefacto e atividade que conta nossa história. (Cacto)

Era uma ideia muito ligada a pedra e cal, que em sua maioria eram edifícios e construções históricas, porém hoje sou capaz de perceber as diversas formas que o património pode ter sendo imaterial, muitas vezes presente no dia-a-dia. (Anis)

Antes da elaboração e da formatação teórica sobre património o meu conceito era só de monumentos históricos, sendo assim não tinha ideia sobre a educação patrimonial. Depois da proposta da oficina, os encontros para formação teórica o conceito de património mudou e entendo mais sobre o património. (Margarida)

Imbuídos de uma narrativa que relaciona o património com o passado e o edificado, nesse primeiro momento, ao elencarem exemplos patrimoniais presentes no município de Aquidauana, os participantes referiram: a) a Igreja Matriz; b) a Casa dos Padres; c) o Museu de Arte Pantaneira; d) os paralelepípedos do centro da cidade; e) a Feira Indígena; e, finalmente, f) a Ponte Velha. No que respeita ao município de Anastácio referiram a Casa Cândia e, com carácter mais geral: a) as Cidades Históricas Mineiras e b) o Casario do Porto, em Corumbá. Percebe-se, portanto que a concepção patrimonial que permeou essas narrativas foi a denominada de ‘pedra e cal’. Por outro lado, constatou-se que tais

referências não problematizaram o património no tempo presente, nem o relacionaram com a memória ou a sua dimensão intangível.

Configurados esses dados, procurou-se, num segundo momento, problematizar a partir de questões relativas à trajetória da política patrimonial no Brasil, numa discussão que teve como eixos os percursos do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN) e do Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, ainda, diversos conceitos que os *pibidianos* desconheciam, tais como classificação (*tombamento*, no sistema brasileiro) e registo, material e imaterial, tangível e intangível, saber e fazer. Naquele contexto, as narrativas revelaram outros elementos relacionados com o património: a) o Sítio Arqueológico situado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); b) a cidade de Santiago de Xerez; c) a Festa da Farinha; e d) a Cultura Pantaneira. Além disso, foram suscitados outros questionamentos: O que é património de facto nesses municípios? Quem atribui a categoria patrimonial? O que é efetivamente classificado? Existem órgãos/comissões patrimoniais nos municípios?

Em busca de respostas, os *pibidianos* começaram por realizar uma pesquisa básica e seleção nos sites oficiais dos dois municípios e as primeiras consultas mostraram inúmeras divergências e contradições relacionadas com aquilo que se considera 'património' e/ou pontos turísticos em ambos os municípios.

Ressalta-se que as concepções patrimoniais dos *pibidianos* advinham mais das vivências quotidianas e de senso comum do que da elaboração de um conhecimento adquirido e construído através de leituras específicas. Assim, quando inquiridos, por exemplo, se conheciam algum bem cultural que estivesse classificado, nesses municípios, uma das respostas obtidas foi a seguinte: "A casa da Maria é tombada, ela me falou" (Magnólia). Neste caso, a classificação do bem cultural era reconhecida não como fruto de uma política pública municipal, mas sim como algo atribuído, significado e sustentado na afirmação ou comentário de uma pessoa conhecida. Simultaneamente, a problematização e questionamento suscitado, permitiu obter outros contributos, como o revelado por um dos *pibidianos*, que num dos encontros salientou que "a dança e a fala dos Terena podem ser consideradas património imaterial" (Íris). Até então, nenhum deles tinha elencado elementos da cultura Terena (etnia indígena presente na região) – a dança, a pintura corporal, as vestimentas, os adornos, os rituais – como 'património imaterial' (Figura 4).

Figura 4. Indígena da Aldeia Aldeinha, município de Anastácio (MS/ Brasil).



Destaque para a pintura corporal, arte plumária, vestimenta e adornos.

Fonte: Arquivo de Reinaldo Paulo Rohdt. Fotografado por Arumi Figueiredo em 2015.

Para as atividades posteriores programou-se e realizou-se uma visita ao sítio arqueológico que se situa na sede da UEMS e um percurso a pé pelo centro histórico de Aquidauana. Essas atividades caracterizaram-se também por uma abordagem predominantemente qualitativa no que diz respeito à recolha de dados e foram resultantes da experiência educativa vivenciada pelos *pibidianos*. Privilegiou-se, no decorrer das atividades, a observação do ambiente/natureza por parte dos *pibidianos*, assim como as intervenções orais que preferiram. Procedeu-se, por fim, à aplicação de um questionário respondido pelos *pibidianos* ao terminarem as etapas que envolveram todo o processo do projeto, tendo os dados passado por um processo de análise, interpretação e sistematização.

A visita ao sítio arqueológico foi realizada em parceria com o grupo que desenvolve percursos interpretativos direcionados para os alunos da Educação Básica. Neste caso, os *pibidianos* também foram atendidos, uma vez que as ações desenvolvidas pelo grupo “Expedições Anarco Pedagógico Atemporais” constituem um trabalho interdisciplinar e, no percurso que se realiza para conhecer o sítio arqueológico, propõe-se a vivência e integração dos alunos (Figura 5). Durante toda a caminhada, que durou cerca de três horas, questões em relação aos aspectos geográficos, históricos, geológicos, biológicos, ambientais, entre outras, foram lançadas pelo professor que orientou a atividade.

Figura 5. Arte Rupestre, Sítio Arqueológico CERA/UEMS, município de Aquidauana (MS/Brasil).



Fonte: Arquivo Pessoal. Fotografado por Diego Cafola, em outubro de 2015.

Dessa forma, os participantes foram expondo os seus conhecimentos prévios e que passaram a ser ressignificados através da experiência vivenciada. Em especial, a visita a este sítio arqueológico teve como objetivo permitir reconhecer e perceber que a região em que se inserem os municípios de Aquidauana e Anastácio, foi desde tempos ancestrais habitada por povos indígenas. Apesar da narrativa oficial manter um discurso que apresenta esses povos como já extintos, as populações indígenas estiveram e estão presentes no cotidiano dessas cidades, não como meros expectadores, mas como sujeitos históricos que travam, inclusive, uma luta histórica pela retomada das suas terras. Esta atividade, contribuiu, por fim, para problematizar e colocar em questão essa narrativa oficial que atribui a cinco personagens a fundação, povoamento e desenvolvimento do município de Aquidauana.

Após a concretização das atividades referidas, procedeu-se à realização de reuniões de discussão e sistematização dos dados com os pibidianos, com vista ao planeamento da Oficina que foi aplicada aos alunos da Educação Básica das Escolas Públicas que possuem convénio com referido PIBID e ainda à elaboração dos recursos ou material mediático de apoio à execução da Oficina.

## 4. Conclusões

A exploração de fontes patrimoniais permite colocar desafios interessantes quer à Educação Histórica quer à Educação Patrimonial. Não obstante, será com estudos sistemáticos nestas áreas que uma reflexão mais sustentada acerca da compreensão histórica e do desenvolvimento de uma consciência patrimonial por professores e alunos, será possível.

Uma proposta que pretenda promover a compreensão dos contextos históricos pelos alunos e a interpretação de fontes materiais e imateriais diversas, deve encorajar o questionamento e a problematização das fontes, que não constituem, desta forma, mera ilustração de conteúdos lecionados/memorizados, mas permitem construir a evidência que dá sentido às ações humanas no passado e melhor entender o presente que vivemos.

No entanto, a implementação deste tipo de propostas de Educação Histórica e Patrimonial ainda está longe de atingir os seus objetivos, como se constatou nos resultados do estudo realizado com professores portugueses: apenas um reduzido número de professores revelou uma concepção de património em construção, sugerindo 'temporalização' e construção de identidades que poderiam estar relacionadas com o tipo 'genético' de consciência histórica de Rüsen (2004), dado que parecem reconhecer que, analisando as evidências do património histórico e cultural local, e orientando os seus estudantes a fazê-lo, estes poderão experimentar oportunidades para explorar e problematizar questões sobre identidade, de modo a que as narrativas dominantes ou alternativas (enraizadas em mitos sobre o passado) possam ser verificados, validadas ou refutadas, promovendo uma consciência mais sofisticada acerca do passado.

Muitos professores ainda entendem os 'monumentos' visitados como ilustração da informação já transmitida, e não como fontes a analisar. Nesse sentido, admitem implicitamente o reforço do conhecimento como o principal objetivo do contato com fontes patrimoniais, e sempre posterior à sua contextualização em termos de conteúdos lecionados. Além disso, consideram natural o desenvolvimento de pensamento histórico dos estudantes como resultado de uma simples atividade de contato direto com o património.

No caso da experiência brasileira aqui abordada, esta ajudou os licenciandos em história a reconhecerem a possibilidade do uso do património na compreensão dos processos históricos e da relação com o passado – presente – futuro, contribuindo para o entendimento da própria história e das memórias que se constituem, podendo simultaneamente auxiliar o desenvolvimento de posturas de tolerância, equidade, equitatividade e respeito pelo outro. Lembramos que, no processo de elaboração do instrumento didático a utilizar na aplicação da Oficina com os alunos da Educação Básica, os *pibidianos* reconheceram

a possibilidade de compreensão dos processos históricos a partir de distintas fontes patrimoniais, problematizando como estas podem trazer à luz interpretações do passado, diferentes do presente, estabelecendo um profícuo diálogo entre o passado e os sujeitos. Assim, a Educação Patrimonial pode e deve ser utilizada pelos professores, e em especial na Educação Básica, como oportunidade e possibilidade dos alunos compreenderem sua própria história e o sentido de serem sujeitos históricos.

Embora os dois estudos aqui apresentados tenham decorrido em países e contextos diferentes, sendo também distintos os participantes, podemos constatar algumas semelhanças que merecem ser objeto de reflexão, quer no caso da formação inicial, quer na formação contínua de professores. Em ambos os casos, as concepções de património que predominaram entre os participantes ainda estão muito ligadas a uma noção ‘monumentalista’ e que parece estar de certo modo circunscrita ao passado dos ancestrais, o que implica compromisso com uma certa identidade coletiva, muitas vezes veiculando uma concepção ‘exemplar’ do passado, por meio de narrativas oficiais, nas quais uma determinada identidade comunitária, materializada pela herança local, é transmitida às gerações mais jovens.

Torna-se, por isso, fundamental a reflexão sistemática, quer de professores com alguma ou com muita experiência docente, quer em formação inicial, sobre a planificação e implementação de atividades de ensino e aprendizagem com uso do património, possibilitando uma compreensão contextualizada do passado através da interpretação de fontes patrimoniais, as quais, entendidas na sua historicidade, constituem uma ferramenta cultural relevante para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial de professores e alunos.

Por fim, reconhecer o Património Cultural que faz parte do meio no qual o sujeito se insere, é de fundamental importância para a compreensão dos processos históricos –nem sempre inclusivos – assim como os tensos debates em torno da constituição de memórias.

## 6. Referências

- Ashby, R.; Lee, P. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En Donovan, M. S. y Bransford, J. D. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press,
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, n.º especial, 93-112.
- Brasil (2002). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 35/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, Seção I.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50). Gijón: Ediciones Trea,
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sage.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón: Ediciones Trea.
- Estepa, J. y Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- Horta, M. L. P. et al. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Museu Imperial. Brasília: IPHAN/MinC.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos*, 19 (1), 199-220 Retirado de <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1049> [30/05/2015].
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». ISBN: 978-989-8351-57-9.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, vol. 33 (1), 103-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222521/174771>
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En Seixas P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Squinelo, A. P. (2015). Os espaços urbanos. En Squinelo, A. P. (Ed.). *A Guerra do Paraguai ontem e hoje: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1868-2003)*, (pp. 135-148). Campo Grande-MS: Ed. UFMS.
- Squinelo, A. P. (2017). Patrimônio e Educação Patrimonial sob o olhar de oficinas desenvolvidas no PIBID/UFMS/História: o caso dos municípios de Aquidauana e Anastácio (Brasil/MS). *Actas do XVI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica – Epistemologias e Ensino de História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

---

1 Investigadora do Grupo de Investigação “Memória, Património e Construção de Identidades” (Referência FCT: UID 04059), CITCEM, FLUP, e do Proyecto de Investigación: “Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la Educación Patrimonial” (EDU2015-65716-C2-2-R), Ministerio de Ciencia e Innovación: DIGICYT.

2 Coordenadora do Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História (HEH/CNPq) e do Laboratório de Ensino de História (LEH); Investigadora de Pos-Doc em Universidade do Minho.

3 *Tendo este texto sido produzido em coautoria Portuguesa e Brasileira, optou-se por uniformizar a escrita utilizando o Português Europeu.*

---

**Sugerencia de cita:**

Pinto, H. y Squinelo, A. (2017). O uso do património cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. *Pulso. Revista de educación*, 40, 35-52