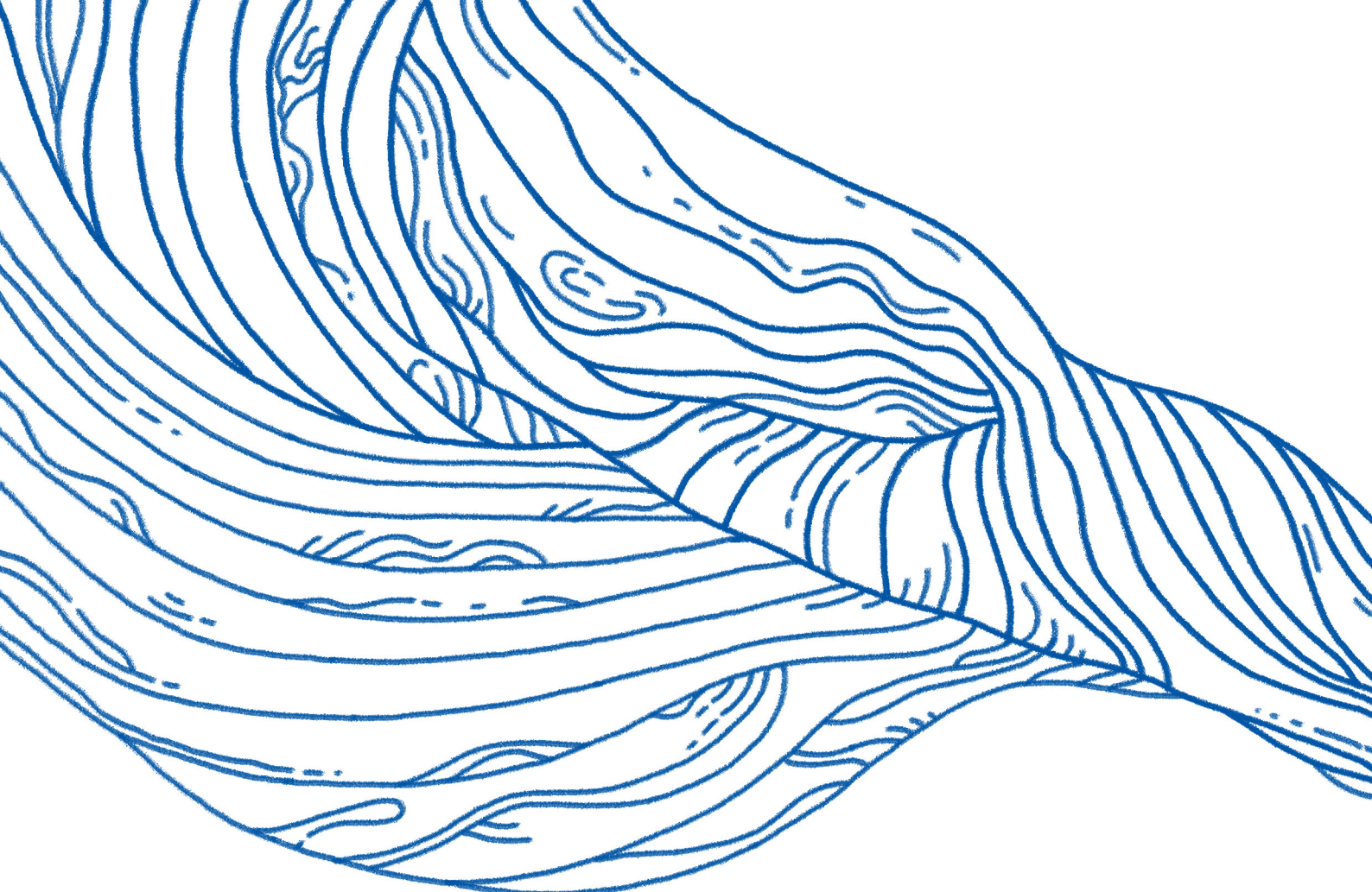
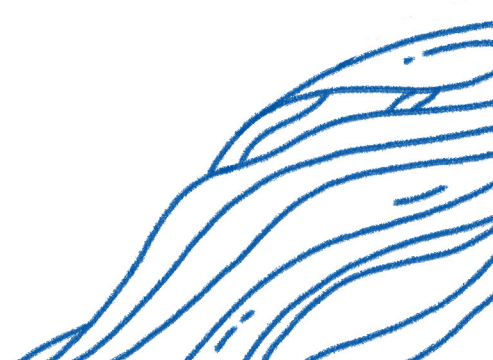




# Serviços Educativos e Património Local

## Percursos, Estratégias e Ferramentas

Gonçalo Marques, Joana Oliveira, Hugo Maciel e Raquel Leitão (Coordenadores)



**TÍTULO**

Serviços Educativos e Património Local: Percursos, Estratégias e Ferramentas

**COORDENADORES**

Gonçalo Marques, Hugo Maciel, Joana Oliveira e Raquel Leitão

**EDIÇÃO**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**LOCAL DA EDIÇÃO**

Viana do Castelo, junho de 2025

Pólo do inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação) de Viana do Castelo

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Isilda Monteiro (ESEPF), Luís Alberto Alves (FLUP), Olga Matos (IPVC), Raquel Oliveira Martins (UM) e Sérgio Veludo Coelho (ESE-IPP)

**DESIGN GRÁFICO**

Hugo Maciel

**ISBN**

**DOI**

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

## ÍNDICE

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Introdução</b>                                                                                         | 5   |
| Gonçalo Marques, Hugo Maciel, Joana Oliveira e Raquel Leitão                                              |     |
| <b>Parte I   Serviços Educativos: Entre a Teoria e a Prática Didática</b>                                 |     |
| <i>Por Entre Vivências e Memória – Testemunho Pessoal em Torno de Quarenta Anos de Trabalho em Museus</i> | 9   |
| Dra. Isabel Silva                                                                                         |     |
| <i>De Hoje Para Amanhã</i>                                                                                | 15  |
| Ana Isabel Moreira                                                                                        |     |
| <i>Centro Interpretativo de S. Lourenço: Diálogos Entre Património, Educação, Inclusão e Cidadania</i>    | 25  |
| Ana Paula Almeida                                                                                         |     |
| <i>Fruição Patrimonial no Século XXI – O Património Ainda Será de Ferro?</i>                              | 39  |
| Cândida Cadavez                                                                                           |     |
| <i>Educação no Museu... A Aprendizagem Para o SER e o SABER</i>                                           | 55  |
| José Filipe Pereira Ferreira                                                                              |     |
| <i>Sobre a Literatura Policial Como Recurso Educativo</i>                                                 | 66  |
| José Augusto Maia Marques                                                                                 |     |
| <i>Educação Histórica e Patrimonial na Comunidade Envolvente da Escola</i>                                | 72  |
| Maria Helena Pinto                                                                                        |     |
| <i>Experiências de Recuperação e Valorização do Património</i>                                            | 79  |
| Atelier SAMTHIAGO                                                                                         |     |
| <b>Parte II   Serviços Educativos: Ferramentas e Estratégias Pedagógicas</b>                              |     |
| <i>O Lugar da Imagem na Formação de Técnicos de Serviços Educativos</i>                                   | 95  |
| Anabela Moura e Raquel Moreira                                                                            |     |
| <i>Como e Por Quais Motivos Acolher a Tradição Literária</i>                                              | 102 |
| Betina Ruiz                                                                                               |     |
| <i>Experiências Pedagógicas no Domínio da Língua Portuguesa</i>                                           | 107 |
| Susana Esteves e Manuela Correia                                                                          |     |
| <i>A Formação em Serviços Educativos: Contributos Para uma Prática Contextualizada e Interdisciplinar</i> | 113 |
| Gonçalo Marques e Raquel Leitão                                                                           |     |
| <i>Interculturalidade, Sociedade e Educação Intercultural no Mundo Atual</i>                              | 122 |
| Manuela Cachadinha                                                                                        |     |

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Educação Matemática e Património</i><br>Fátima Fernandes                                                                          | 131 |
| <i>“Eco-Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia”: um Percurso Educativo de Valorização do Património Local</i><br>Joana Oliveira e Gonçalo Marques | 143 |
| <b>Parte III: Serviços Educativos em Ação - Património e(m) Conversa</b>                                                             |     |
| <i>O Museu Bordalo Pinheiro</i><br>João Alpuim Botelho                                                                               | 155 |
| <i>A História Militar Como Recurso Para a Educação Histórica e Patrimonial</i><br>Sérgio Veludo Coelho                               | 155 |
| <i>Museus: Espaços de Inclusão ou Exclusão?</i><br>Maria de Lurdes Rufino                                                            | 156 |
| <i>Escola e Museu: Elos Essenciais da Educação Patrimonial</i><br>Maria Helena Pinto                                                 | 156 |
| <i>Fruição Patrimonial no Século XXI: Será Que o Património Ainda é de Ferro?</i><br>Cândida Cadavez                                 | 157 |
| <i>Museologia in situ: Conservar ou Destruir Património (Critérios e Práticas)</i><br>Sérgio Lira                                    | 157 |
| <i>Paço dos Duques de Bragança: De Casa a Museu</i><br>Isabel Maria Fernandes                                                        | 158 |
| <i>Educação no Museu: A Aprendizagem Para o SER e o SABER</i><br>Filipe Ferreira                                                     | 158 |
| <i>Património Cultural: Entre a Perceção e a Ação - Um Percurso na DRCN</i><br>António Ponte                                         | 159 |
| <i>Arqueologia, Museus e Centros de Interpretação</i><br>Luís Raposo                                                                 | 159 |
| <i>O Museu Fora da Caixa... do Museu</i><br>Olga Matos                                                                               | 160 |
| <i>Curso de Serviços Educativos e Património Local (2019-2022)</i><br>Docentes e Estudantes do Curso                                 | 160 |

# Introdução

**Gonçalo Marques**

IPVC - ESE

gmaiamarques@ese.ipvc.pt

**Joana Oliveira**

IPVC - ESE

joanaoliveira@ese.ipvc.pt

**Hugo Maciel**

IPVC - ESE

hugo.maciell@ese.ipvc.pt

**Raquel Leitão**

IPVC - ESE

raquel.leitao@ese.ipvc.pt

No quadro de um reforço e atualização da sua oferta formativa, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) decidiu apostar – com início no ano letivo de 2019/2020 – numa nova oferta formativa que se consubstanciou no lançamento de um Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Serviços Educativos e Património Local, totalmente inovador no quadro nacional – e mesmo internacional – com o objetivo de dinamizar uma área científico-pedagógica de inegável importância no trabalho em Educação, nomeadamente em contextos não formais, ligados à dinamização – e potencialização – dos recursos patrimoniais das comunidades locais, nas suas várias formas.

A área dos serviços educativos e património local é, tantas vezes, remetida para um injusto “acantonamento” no quadro orgânico e funcional das funções dos municípios, fundações e instituições com uma missão cultural e educativa essencial para o desenvolvimento das comunidades.

Estas instituições de natureza pública ou privada que, tendo coleções, espólios de natureza diversa e espaços museológicos a seu cargo, nomeadamente em contextos pedagógicos, didáticos e educativos marcados pelo signo da não formalidade, e da dinamização – e potencialização – dos recursos patrimoniais das comunidades locais, nas suas várias formas e sentidos, acabaram por não conseguir fazer valer a força teórica e institucional de uma área de estudos e de profissionalidade, absolutamente relevante e central, como iremos sustentar ao longo deste artigo. É um lugar-comum dizer-se que “o caminho se faz caminhando”, mas, efetivamente, esta aposta já vem na sequência de uma visão global para o setor da Educação – não a acantonando a “guetos” e a territórios predeterminados – e a outros compromissos estratégicos da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESE-IPVC) com os seus parceiros privilegiados e meio envolvente.

## **Construção de modelo formativo em Serviços Educativos no Instituto Politécnico de Viana do Castelo<sup>1</sup>**

Cientes da importância da área científico-pedagógica de Serviços Educativos, da sua identidade histórica e do seu enorme potencial futuro, a equipa de trabalho – correspondente aos autores deste estudo – que se lançou à concretização e operacionalização de um novo modelo formativo teórico-conceitual na área científica dos Serviços Educativos e Património Local para o Instituto Politécnico de Viana do Castelo partiu de alguns pressupostos fundamentais que constituem, por assim dizer, os alicerces epistemológicos da estruturação deste curso. São eles:

1. A Educação é, além de uma missão fundamental ao desenvolvimento integral das sociedades, um serviço capaz de criar e potenciar talentos e capacidades das comunidades locais e das diversas organizações da sociedade civil que se interessam pela valorização e preservação do Património Local;
2. Entende-se por Património Local, como resultado de um cruzamento interdisciplinar, um conjunto abrangente e global de manifestações artísticas, culturais, naturais, biológicas, de natureza física ou social, percorrendo várias disciplinas e áreas de conteúdo e que representam o(s) saber(es) de uma comunidade humana em diálogo com o seu meio envolvente, suscitando a qualidade de vida (Almeida, 1993) e o sentimento de identidade e pertença (Marques & Barbosa, 2016). Esta visão integradora e federadora dos vários Patrimónios constitui a melhor forma de entender a riqueza e complexidade da Herança Cultural que recebemos dos nossos antepassados. É também um desafio para os profissionais do presente e do futuro olharem para o Património Local como uma pluralidade de recursos, de diversa índole, herdados de geração em geração desde tempos imemoriais, com o objetivo de serem preservados e projetados no futuro;
3. A construção de dinamização de um Serviço Educativo é um processo de natureza dialógica que implica, em primeiro lugar, a escuta ativa de todos os parceiros da comunidade local. Esta auscultação possibilita que o serviço seja construído “de fora para dentro”, tendo em conta as reais necessidades de informação e conteúdos – além do percurso interpretativo e, digamos, museográfico – conjugadas com atividades que estimulem o conhecimento de artefactos, objetos, ou meras ideias presentes num espólio ou coleção;
4. O profissional de Serviços Educativos tem uma identidade profissional própria. Nela se cruzam e articulam a Educação enquanto processo de construção e produto de concretização de algo que se quer comunicar. Mas também a Consciência Patrimonial e a ligação à comunidade local envolvente. Para que tal se desenvolva importa desenvolver profissionais capazes de dialogar com e nos contextos/comunidades de forma eminentemente reflexiva, o que facilitará a sua inserção bem-sucedida no mercado de trabalho.

Pretende-se, com a publicação deste livro, que se possa promover uma reflexão acerca do con-

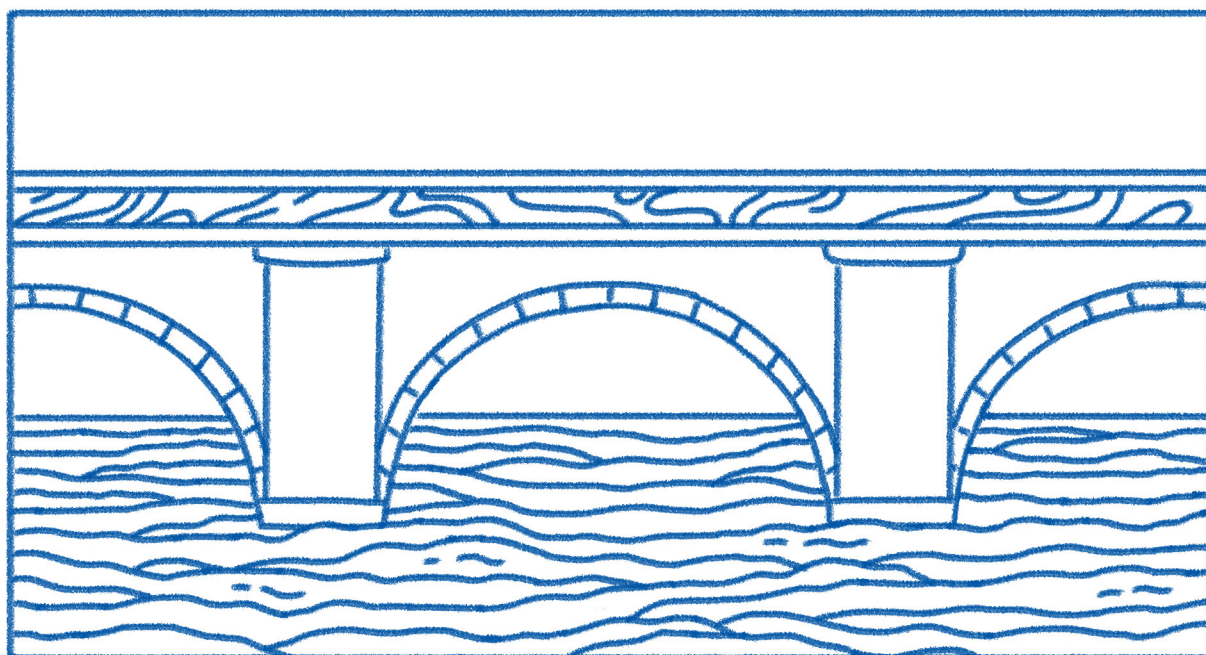
<sup>1</sup> Sobre esta experiência concreta e o seu desenvolvimento, veja-se o artigo publicado na Revista “O Ideário Patrimonial”, do Instituto Politécnico de Tomar, intitulado “Serviços Educativos e Património Local: construção de modelo formativo teórico-conceitual no Instituto Politécnico de Viana do Castelo” [[http://www.cta.ipt.pt/download/AntropeDownload/ANTROPE\\_14/OIP\\_JUL\\_2022\\_128\\_151.pdf](http://www.cta.ipt.pt/download/AntropeDownload/ANTROPE_14/OIP_JUL_2022_128_151.pdf)].

## INTRODUÇÃO

tributo da formação inicial para a intervenção no âmbito dos serviços educativos e património, bem como da necessidade de alinhamento conceptual neste domínio e de problematizar as prioridades formativas das instituições de ensino superior neste domínio.

Parte I

## **Serviços Educativos: Entre a Teoria e a Prática Didática**



# Por Entre Vivências e Memória – Testemunho Pessoal em Torno de Quarenta Anos de Trabalho em Museus

**Dra. Isabel Silva**

Museus e Monumentos de Portugal, ap.

Solicitou-me o Doutor Gonçalo Marques que partilhasse algumas reflexões, em jeito de testemunho pessoal, acerca da minha experiência profissional, de cerca de quarenta anos de trabalho, na área dos museus, mais concretamente na direção do Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa e, posteriormente, da Unidade orgânica constituída por este museu e pelo Museu dos Biscainhos.

Faço-o com singeleza, sem qualquer pretensão de sistematizar ou problematizar questões inerentes à Museologia nacional, com um profundo sentimento de gratidão por todos aqueles com quem tive o privilégio de trabalhar, mas também como um modesto tributo para com uma nova geração de profissionais, que representa a esperança na crescente afirmação dos Museus na nossa sociedade.

Escolhi abordar, nesta reflexão, alguns aspetos que considerarei mais marcantes, com os quais me deparei ao longo da minha prática profissional e que passo a sintetizar.

## **O enquadramento institucional dos museus na administração central**

Iniciei a minha atividade, no âmbito da museologia, no Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa, sediado em Braga, em inícios da década de oitenta, altura em que o Museu dependia do Instituto Português do Património Cultural (IPPC), entidade que tinha a seu cargo monumentos, museus e sítios de interesse patrimonial, disseminados pelas diversas regiões do país. No seio desta instituição, vi nascer um Departamento de Museus que evoluiu, em 1991, para o Instituto Português de Museus (IPM), paralelamente à criação do Instituto Português da Conservação e Restauro, cujas funções se complementavam, em termos da preservação dos acervos de índole patrimonial.

Foi neste contexto que se definiram as grandes linhas de intervenção para os museus, que se enunciou com clareza a respetiva Missão, e se projetou, quer internamente, quer no contexto europeu, um imenso trabalho de investigação e valorização das coleções museológicas nacionais. Pessoalmente, guardo dessa época a memória de um tempo de intenso trabalho, muito gratificante, de grandes exposições internacionais e nacionais, de inúmeras publicações de inquestionável qualidade, do lançamento das bases de dados, cruciais para o inventário nacional, e a qualificação de alguns equipamentos museológicos.

Como corolário desse esforço, que entendo ter sido decisivo para a museologia nacional, foi criada, no ano 2000, a Estrutura de Projeto da Rede Portuguesa de Museus, que teve um papel unificador para os

museus de todo o país, e que passou a integrar as entidades museológicas creditadas, independentemente das respetivas tutelas.

Alguns anos mais tarde, no âmbito do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), levado a cabo em 2007, foi criado o Instituto de Museus e da Conservação (IMC) de que decorreu uma concentração de competências e uma diminuição de recursos.

Em 2011 os museus, a conservação e restauro, tal como as outras entidades que tutelavam monumentos e sítios arqueológicos passaram para a alçada da Direção Geral do Património Cultural (DGPC), até que em 2012 foram criadas as Direções Regionais de Cultura - do norte, centro e sul - as quais passaram a integrar os museus da administração central existentes nas respetivas áreas geográficas.

A meu ver, estas sucessivas mudanças de tutela, ditadas por decisões políticas circunstanciais, abalaram a estrutura do Ministério da Cultura e os respetivos serviços dependentes, e consequentemente, fragilizaram o desenvolvimento de uma estratégia para os museus portugueses. Enquanto responsável pelas instituições acima referidas, deparei-me com as dificuldades inerentes à descontinuidade das linhas de atuação em que assentava a Missão dos museus, e numa perspetiva mais ampla, creio que se perdeu a oportunidade de definir cabalmente e dotar de recursos técnicos e financeiros, uma rede de museus que espelhasse a identidade cultural do país, assente em critérios de índole museológica e representativa da diversidade temática e de tutelas.

A descontinuidade de uma estratégia para a museologia nacional e a dificuldade de consolidação e reconhecimento de um conjunto de museus que representasse a história e a cultura nacional, o que creio constituir um anseio partilhado por alguns profissionais deste setor, deixou-me um sentimento de alguma frustração. Não obstante essa dificuldade, impõe-se uma palavra de especial apreço a todos os técnicos que até agora integraram a Rede Portuguesa de Museus, pelo trabalho abnegado que desenvolveram, e que tive o gosto de conhecer de perto. Graças a um trabalho sistemático de acompanhamento técnico, por parte desses profissionais, considero que se deram passos muito importantes na uniformização de critérios específicos no domínio da museologia, e da harmonização de procedimentos e boas práticas, com reflexo na relação dos museus com os respetivos públicos, e no reconhecimento do seu papel na sociedade.

### **As equipas dos museus, a especificidade de conhecimento e a não renovação dos técnicos**

Em relação às equipas dos museus há dois aspetos que julgo de particular relevância, acerca dos quais gostaria de deixar um testemunho: a sua qualidade técnica e dedicação, e a falta de renovação destes recursos humanos.

Em relação ao primeiro aspeto, gostaria de destacar a qualidade, diria mesmo a excelência, de muitos dos profissionais dos vários museus com quem tive a sorte de trabalhar, quer diretamente, quer mais esporadicamente.

O caso concreto da equipa do Museu de Arqueologia de D. Diogo de Sousa é emblemático dessa dedicação e da elevada qualidade de desempenho. A maioria dos técnicos que a integram começou por trabalhar no então designado Campo Arqueológico de Braga, que teve a seu cargo o salvamento das ruínas arqueológicas de *Bracara Augusta*, tendo ali adquirido muita prática e conhecimento no domínio do trabalho de campo em Arqueologia. A generalidade deles tinha então menos de 20 anos de idade, e durante cerca de cinco anos, sujeitou-se a um trabalho árduo, em condições muito precárias e com baixa remuneração. Por

circunstâncias que advieram do reconhecimento do trabalho desenvolvido, e da relação de proximidade e acompanhamento por parte da entidade de tutela do património nacional, essas pessoas foram integradas no Quadro de Pessoal do Museu, em 1980. Uma vez efetivos, a maioria dos técnicos aprofundou a sua formação escolar e profissional, especializando-se em domínios de trabalho mais de índole laboratorial e de preservação e valorização das coleções, nomeadamente em áreas como, a conservação e restauro, o desenho, o inventário, a fotografia e a mediação, esta última, então comumente designada por serviços educativos. A especificidade de conhecimento, a experiência acumulada, e a ligação afetiva a este projeto, de que esta equipa tem vindo a dar prova, fez dela uma referência no panorama regional e nacional. Ao referir-me aos elementos da equipa inicial do Museu, não posso deixar de mencionar todos os outros, que ao longo das últimas décadas, enriqueceram os recursos humanos, e contribuíram para a diversificação da atividade do Museu, uma vez que todos eles demonstraram uma grande resiliência e dedicação face à Missão comum.

Posteriormente (em 2012), congratulo-me por ter tido o privilégio de integrar a equipa do Museu dos Biscaínhos, onde encontrei o mesmo espírito de abnegação e empenho em prol do serviço público.

Considero também ter tido a felicidade de ter trabalhado e ter privado com profissionais de outros museus, e áreas afins, igualmente excecionais, pelo seu conhecimento, e sobretudo, pela sua extrema dedicação à causa da preservação e valorização do património.

Ao olhar retrospectivamente para a minha experiência profissional, julgo ver um fator distintivo na relação da generalidade desses técnicos com os museus em que exercem ou exerceram funções, o que pessoalmente me sensibiliza, pela forma como se entregam a uma causa. Por tudo o que partilhámos e juntos aprendemos, a todos, e cada um deles, aqui expresso a minha gratidão e uma singela homenagem.

O segundo aspeto prende-se com o que entendo ser um problema comprometedor para a museologia nacional, e que tem a ver com a falta de renovação em áreas específicas da nossa atividade, muito particularmente, na conservação e restauro de bens patrimoniais móveis e imóveis.

Ao longo de quatro décadas de exercício profissional vimos as instituições esvaziarem-se de técnicos com grande domínio prático, e um conhecimento construído em muita observação e acompanhamento do comportamento de diversos materiais de que se compõem as nossas coleções, sem que houvesse a possibilidade de transmitir esse saber. Por experiência própria, e a título de exemplo, refiro-me ao Museu de Conimbriga, que foi uma escola no domínio da Arqueologia, ao Instituto José de Figueiredo que desempenhou um papel imprescindível para a generalidade dos museus da administração central, e ao Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa, ele próprio um núcleo de apoio técnico para muitos museus e investigadores no país. Estas instituições, que foram basilares para o património do Estado, não conseguiram passar o testemunho, de forma a contribuir para a qualificação de uma nova geração de profissionais.

Ao longo deste ciclo, de cerca de quarenta anos, assistimos a uma mudança de paradigma nas áreas de intervenção no património. Hoje deparamos com pessoas com uma formação académica muito qualificada, mas com falta de experiência prática, que ainda assim, não conseguimos integrar nas equipas dos museus. Esta situação é agravada pelos custos elevados de contratação externa de serviços especializados na área da valorização dos acervos, e pela dificuldade das pequenas empresas, nesta área, singrarem no mercado nacional, em que a procura não é substancial, o que dificulta a sua sustentabilidade.

### **A produção de conhecimento e o tratamento de memória**

A investigação e o estudo das coleções e da informação à guarda dos museus constituem um dos fatores que julgo mais relevantes, e onde considero que tivemos maiores ganhos, mercê da articulação dos museus com as universidades e com especialistas em domínios vários, em áreas afins do património. A produção de informação científica qualificada e a diversidade de abordagens interdisciplinares aumentou exponencialmente, o que permite que os museus disponham de uma manancial de conhecimento significativo e criterioso, como nunca, anteriormente.

Já no que concerne ao inventário dos bens patrimoniais à guarda das instituições museológicas da administração central, creio que temos motivos para preocupação com a manutenção, acesso e qualificação das bases de dados. Ao longo das últimas décadas, debatemo-nos com muitas dificuldades, decorrentes da descontinuidade de investimento, da ausência de desenvolvimento de normativas uniformizadoras no tratamento da informação e da linguagem técnica, da impossibilidade em se adquirir equipamento informático, e da precaridade das ligações à internet. O acesso e consulta das bases de dados, alojadas em servidores centrais, com limitações na resposta perante o largo universo de utilizadores dos museus, constituiu uma limitação constante.

Pessoalmente, não posso deixar de referir a imensa riqueza e o muito trabalho que as nossas bases de dados encerram, e a apreensão que nos causa a sua preservação, já para não falar da falta de aproveitamento dos respetivos conteúdos, em termos da atratividade da mediação, e projeção do conhecimento em torno das coleções. A nível europeu e internacional, integrámos vários projetos de partilha de informação, o que contribuiu para a afirmação da nossa identidade e da missão dos museus.

### **A acessibilidade e a mediação**

A consciência imperiosa da necessidade de assegurar a universalidade de acesso e comunicação nos museus, junto dos seus diversificados públicos, foi marcante neste quase último meio século. A comprovar esta preocupação, tivemos a oportunidade de desenvolver projetos, e pôr em prática medidas que garantiram o acesso físico a pessoas com necessidades especiais, para além de termos procurado adaptar os conteúdos à especificidade desses mesmos segmentos de público. Foi um tempo de sensibilização e melhoria da formação e de competências das equipas, de se tecerem parcerias em domínios da esfera social, em prol da integração de cidadãos marginalizados, de minorias étnicas ou socio económicas, da integração da cultura do “outro”, numa sociedade em mutação rápida e constante.

A marcar, e a procurar responder a estas transformações da nossa era, há que referir os primeiros passos da comunicação digital, ainda muito aquém do creio ser o desejo da generalidade dos museus. Efetivamente, somos confrontados com as dificuldades em assegurar a continuidade e a qualificação de canais de comunicação, como os sítios institucionais, ou as redes sociais. A falta de meios financeiros, recursos tecnológicos e humanos especializados e habilitados nesta área, é substituída pelo voluntarismo e dedicação dos técnicos, que no seio das equipas, se esforçam por suprir as lacunas e manter viva a comunicação próxima com os públicos.

Julgo que um investimento do Estado, e quiçá, novas parcerias neste domínio, poderiam dar um grande contributo na atratividade dos museus e na divulgação do imenso manancial de conhecimento e informação, com finalidades formativas, mas também lúdicas e culturais.

### **Os imóveis e a sua manutenção**

Tive o raro privilégio de acompanhar o desenvolvimento e a construção das instalações do Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa, um dos poucos edifícios, da administração central, construídos de raiz, nestas últimas quatro décadas. A construção do Museu iniciou-se em finais de 1990, e as instalações ficaram concluídas e foram oficialmente abertas ao público, em junho de 2007. O longo período de tempo que mediou estas duas datas de referência é, por si só, um indício da complexidade deste processo, não por questões de natureza construtiva, mas pela ausência de uma estratégia, ao nível da esfera de decisão política.

Olhando retrospectivamente para tudo o que se passou na época, estou convencida que a conjugação de factos como, o de se ter tratado da uma construção de raiz, para um museu de arqueologia, e em Braga, pesaram na indefinição e arrastamento das sucessivas tomadas de decisão.

Pessoalmente, considero que esta experiência constituiu uma aprendizagem, quer sobre a noção de “tempo”, quando se trata da implementação e consolidação de projetos de natureza patrimonial, quer sobre resiliência e a capacidade de nos termos adaptado às circunstâncias, estreitando a ligação com a cidade, e aprofundando competências técnicas.

A manutenção de imóveis afetos aos museus constituiu sempre uma grande preocupação, dada a dificuldade em se planejar e dotar de financiamento, estas intervenções, no seio dos serviços do Estado. O caso do Museu dos Biscainhos, instalado num imóvel do século XVIII, com muitas fragilidades estruturais, e sujeito aos efeitos nocivos do impacto do tráfego intenso da cidade, constituiu um exemplo dessa inoperância. Depois de muitos anos a solicitar uma intervenção, só em 2022 se realizaram obras de revisão das coberturas, o que não acontecia há mais de vinte anos.

Da minha experiência, creio poder afirmar que desde a década de 90, se foi tornando mais difícil intervir para manter os imóveis e/ou equipamentos neles integrados, acabando, neste último caso, por ter que se verificar a respetiva substituição integral.

### **A falta de autonomia**

Durante o período de vigência das tutelas anteriores à integração na DGPC, o que aconteceu em 2011, dispusemos de um orçamento próprio, e posteriormente, da possibilidade de gerir parte das receitas, o que nos permitia canalizar essa verba, ainda que parca, para o que era mais premente no funcionamento corrente do museu. Desde então, que deixámos de ter autonomia administrativa e financeira. Na prática, esta situação comprometeu a resposta, quer a questões comuns na gestão dos museus, quer a realização de projetos de parceria que envolvessem compromissos de mais que um ano.

Este anseio a que a generalidade dos profissionais sempre aspirou, poderia dotar os museus de uma maior agilidade e mais eficácia, mas não obstante algumas promessas nesse sentido, até agora não se concretizou.

### **O papel dos Museus na sociedade**

A concluir este breve testemunho pessoal, gostaria de deixar uma palavra de esperança no futuro dos museus e respetivos profissionais, e sublinhar o potencial destas instituições patrimoniais, no seio da sociedade. Apesar das muitas dificuldades em desenvolver planos continuados de trabalho, e em assegurar

o cumprimento dos princípios programáticos basilares, inerentes à especificidade das funções museológicas, creio que muito se conquistou, fundamentalmente, no domínio da relação com os públicos e com as comunidades.

A abrangência da definição de Museu, recentemente proposta pelo ICOM, que integra conceitos como a ética, a educação continua, a experiência, a fruição, a reflexão e partilha de conhecimentos, denota o longo caminho percorrido, e o potencial dos museus, como lugares centrais na sociedade.

Enquanto espaços de memória, os museus propiciam o encontro dos cidadãos no seio das comunidades, e simultaneamente com a universalidade da história e identidade da humanidade.

Por outro lado, a singularidade das obras de arte, e o carácter único da experiência de estar em contato com as mesmas, estimulam a capacidade individual de conexão com a própria emoção, o que confere aos museus uma missão intemporal, nessa procura constante da essência da vida, da arte e do belo, acessível a qualquer um de nós.

Olhando para o caminho percorrido, não nos faltam razões para acreditar, que coletiva ou individualmente, teremos motivações para perspetivar um longo futuro para os museus...

Braga, 13 de janeiro de 2023

# De Hoje Para Amanhã

**Ana Isabel Moreira**

CITCEM, Porto, Portugal

ana\_m0reira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

## Resumo

Percebemos, agora mais do que nunca, que contribuir para a formação de crianças e jovens esclarecidos, questionadores e responsáveis tem de ser parte inequívoca da nossa prática enquanto educadores e professores. A realidade incerta, desafiadora, complexa, onde nos cruzamos com ameaças antidemocráticas, ações pouco humanistas, opiniões fundadas nas inverdades, exige, de todos e de cada um, um pensamento consciente, competente e capaz de deambular entre tempos diferentes. Se ao saber sobre História se interligarem aqueles outros saberes mais geográficos, etnográficos, arqueológicos, por exemplo, a aprendizagem poderá adquirir contornos multiperspetivados, interdisciplinares, polifónicos e, assim, concorrer para o crescimento de cidadãos que são deste Mundo e das várias nuances que o vão definindo. E talvez com esses propósitos educativos bem traçados, e ponderados, o futuro se possa encarar com otimismo, esperança e expectativas de um conhecimento consequente.

## Palavras-chave

educação histórica, ensino e aprendizagem da história, pensamento histórico, consciência histórica

## Abstract

Now, more than ever, we understand that contributing to the formation of enlightened, questioner and responsible children and young individuals has to be an unmistakable part of our practice as educators and teachers. The uncertain, defying, complex reality where we cross paths with undemocratic threats, unhumanistic actions and opinions based in untruths, demands, from each and every one, a conscious and competent thinking, capable of wandering between different times. If knowing about History allows the interconnection of other more geographical, ethnographic or archaeological knowledge, for instance, the learning might acquire multi- perspective, interdisciplinary, and polyphonic contours and, as such, compete for the growth of citizens who are from this World and the various nuances that define it. And perhaps, with those well drawn and weighted educational purposes, the future might be faced with optimism, hope and expectations for a consequential knowledge.

## Keywords

history education, teaching and learning of history, historical thinking, historical consciousness

## Ideias iniciais

Talvez o ponto de partida possa ser este: “nós abusamos [da História] quando inventamos mentiras ou escrevemos histórias que mostram apenas uma perspectiva” (MacMillan, 2010, p. XI). Sobretudo porque o texto que a seguir se apresenta, nas suas linhas e entrelinhas, pretende contribuir para uma reflexão mais alargada sobre o ensino e a aprendizagem da História. Um processo que, na atualidade, se depara, também, com as in e pós-verdades, com a informação, certa ou errada, rapidamente difundida pelas redes sociais, com ações de vandalismo contra o património cultural edificado, com as opiniões que, *à viva força*, querem ter mais força do que as restantes.

Se, porventura, será “o momento para dizer outras palavras, em vez de colonizarmos o nosso espírito com as banalidades mais óbvias” (p. 120), tal como afirmou Tolentino de Mendonça (2020) num dos seus mais recentes livros, também não será de esquecer, pelos riscos daí emergentes, aquilo que advoga, de forma cáustica, Valter Hugo Mãe (2021)<sup>2</sup>, “qualquer formulação frásica mais consistente deixa de lado metade da Humanidade que já não estará a entender nada”. Nas próximas páginas, procurarei então abordar algumas ideias, espero que distanciadas do óbvio, que nos façam pensar sobre a importância de se aprender a pensar historicamente desde os primeiros níveis educativos. Com o intuito de me fazer entender junto de todos aqueles que, agora ou no futuro, podem permitir aos mais jovens o ‘fazer História’ como uma ação significativa para entenderem o que é o ser humano (Rüsen, 2015) praticante do diálogo intercultural (Barca, 2021a) e da compreensão interspetivada do mundo (Dray, 1991; Gago, 2021).

Acrescento, ou pelo menos assumo essa intenção, abordagens sintetizadas (e não uma só!), decorrentes da investigação em Educação Histórica cada vez mais frutífera no panorama nacional (além, naturalmente, do internacional), para que quem ensina ou quem quer ensinar História possa equacionar essa prática norteado pelas conceções meta-históricas que não deixam ao acaso os elementos disciplinares.

Nesse sentido, principio com alguns pontos fundamentais que vão dando forma à pesquisa naquele âmbito, depois enuncio aparentes obstáculos que marcam as intervenções educativas relacionadas com a componente curricular de História (e suas variações), bem como os desafios que, também por isso, emergem e se podem tornar, creio, rumos a seguir. As ideias finais fecham, pois claro, este texto.

## O caminho (ou os contributos da investigação em educação histórica)

Jörn Rüsen (2015, p. 103) explica o sentido que podemos conferir à aprendizagem histórica quando clarifica que a mesma “serve para explicar o mundo, para fornecer orientação, para construir identidade e para dirigir a ação para um fim”. Portanto, e consolidando esta visão com a de, entre outros, Maria Auxiliadora Schmidt (2021a), a apreensão de conhecimentos substantivos (conceitos, datas, nomes, ...) e o desenvolvimento de saberes metodológicos (de ‘segunda ordem’), quase como aqueles que enformam a prática do

2 “Países de Crianças”, Revista Notícias Magazine. Disponível em: <https://www.noticiasmagazine.pt/2021/paises-de-criancas/cronicas/cidania-impura/258627>

historiador, tornam-se essenciais “para a (re)construção da relação presente/passado e a perspetivação do futuro” (p. 24).

Propõe-se, assim, a aprendizagem como reorientação cognitiva (Lee, 2016), quer para evitar a naturalização do saber histórico, quer para complexificar certa forma de ver o mundo com consequência na tomada de decisões e nas ações concretizadas. Na verdade, pode entender-se aquele processo formativo como uma conjugação entre a ciência da História e as operações mentais da consciência histórica, neste último caso ligadas à apropriação identitária e aos sentidos de orientação para a vida prática quotidiana (Rüsen, 2021; Schmidt, 2021b).

Na lógica de uma direção do tempo válida interculturalmente (Rüsen, 2021), o desenvolvimento da consciência histórica de cada um traduz-se na “capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar nossas ações e sofrimentos no tempo [...], [na] capacidade de narrar, historicamente” (Rüsen, 2012, p. 54). Mais ainda, uma consciência histórica cada vez mais sofisticada, para tal também trabalhada na sala de aula, traduzir-se-á numa compreensão cada vez mais interspetivada (Dray, 1991; Gago, 2021), como atrás mencionado, da realidade que se fez no passado, que se faz no presente e em relação à qual haverá expectativas de futuro.

De facto, e como afirma Barca (2021b, p. 76), “la experiencia indirecta puede sernos útil en la orientación temporal”. Por outras palavras, o estudo, a compreensão e a explicação das relações humanas situadas em contextos específicos, ao longo do tempo, assume-se como fundamental para essa, hoje essencial, visão integradora à escala planetária. Aliás, a relevância de se ser consciente das interconexões entre tempos, sujeitos, vivências ou expectativas é salientada por Martins (2021) como característica inerente à vida humana. Por consequência, os próprios processos de ensino e de aprendizagem da História não a podem deixar ao acaso, destacando-se positivamente as práticas planificadas que tomam em atenção os conteúdos históricos e, ainda, as estratégias promotoras da apropriação e uso desses mesmos conteúdos.

De modo complementar, se quisermos, o ser historicamente competente (Barca, 2004; Gago, 2021) pressupõe o desenvolvimento de mais algumas competências próprias do pensamento histórico. De entre elas, Seixas e Morton (2013) aludem, por exemplo, à causalidade, à significância, à evidência, à mudança, à empatia, à explicação, aquelas que ocasionam a atribuição de sentido pela narrativa histórica. Isabel Barca (2004), por sua vez, elencou-as de uma forma muito concreta, contemplando o saber ler e confrontar fontes históricas diversas (escritas, iconográficas, materiais, ...), o saber selecionar fontes para cotejar ou refutar hipóteses, o saber entender o que somos ‘nós’ e quem são os ‘outros’, o colocar novas questões a serem investigadas. Mais adiante, numa espécie de complemento esclarecedor, a mesma autora (Barca, 2019) havia de sublinhar a essencialidade de se considerar a multiperspetiva quando de História se trata e, por conseguinte, de se analisarem as mais diversas evidências para a ampliação dos horizontes interpretativos.

A nível formativo, portanto, será significativo que na atualidade, e doravante, se reconheça esta literacia histórica (Lee, 2016) como um dos mais poderosos contributos para uma apropriação complexa das ideias históricas por parte dos mais jovens cidadãos (Duarte, 2020). Sobretudo porquanto daí poderá advir, crê-se também pelas múltiplas pesquisas em Educação Histórica levadas a cabo em panoramas nacionais diversos, uma participação ativa, refletida e crítica nas sociedades (Barton & Levstik, 2004), pois decorrente de uma racionalidade mais ponderada e fundamentada.

Esclarecendo um pouco mais a ideia anterior, esse processo formativo precisa de assentar numa História transformadora e associada a outro humanismo, mais do que na perceção, por parte dos estudantes, de

que aquela disciplina escolar lhes permite, acima de tudo, terem uma participação de sucesso no *Quem Quer Ser Milionário* ou no *Trivial Pursuit*. Assim, as práticas pedagógicas planeadas para a aula precisam de contribuir para que aqueles estudantes construam a conceção da História “que os integra num sentimento de unidade pacífico baseado numa competência crítica de passado e numa promissora perspetiva de futuro” (Rüsen, 2021, p. 16). De alguma forma, essa elaboração dependerá, ainda, de uma efetiva interconexão, naquele lugar de aprendizagem, entre saberes inerentes à cidadania e à transversalidade da dimensão humana.

Não surgirá como despropositado, então, correlacionar as opções enunciadas nas frases prévias com uma didática humanista da História (Schmidt, 2021a, 2021b), mais uma vez direcionada para uma aprendizagem significativa e ligada à racionalidade crítica e à valorização do diferente. Uma aprendizagem que se coaduna com aquele já referido *ser competente*, ou seja, ser capaz de interpretar o meio envolvente, propor outras maneiras de fazer, argumentar em prol dos seus pontos de vista (Martínez & Carrasco, 2021), mas para isso com conhecimento esclarecido sobre *como é* e *como funciona* a sociedade (desde tempos remotos).

Assim, e a par do trabalho desenvolvido em qualquer outra disciplina escolar, seja da área das ciências físico-naturais ou das artes, permite-se aos alunos-cidadãos, a viverem numa realidade (desejavelmente) democrática (Duarte, 2020), a atuação autónoma e a tomada de decisões como agentes sociais interessados, esclarecidos, participativos. Sem restrições às liberdades, como nos dias que correm tantas vezes se apregoa e, particularmente em relação à História, evidenciando aos sujeitos aprendentes que não lhes “são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar” (Lee, 2008, p. 13). Com efeito, qualquer um pode aprender a *pensar historicamente* e as experiências pedagógico-didáticas experimentadas, como aliás mais à frente aprofundarei, poderão ocasioná-lo de forma notória.

Por fim, apenas apontar, com inequívoca brevidade, o papel do professor neste processo formativo no âmbito da História acima debatido. Partindo novamente da perspetiva de Isabel Barca (2021a, p. 68), “é preciso explicar e debater o porquê e o como foi possível ter acontecido o que aconteceu”, transporto-a para a ação docente. No espaço onde se ensina e se aprende História, sob a forma (ou não) de uma ‘aula-oficina’ (Barca, 2004), faz falta um docente com uma identidade construída coincidente com o *profissionalismo democrático* (Gago, 2018). Isto porque, mais do que gerir orientações curriculares prescritas ou diretivas provenientes deste ou daquele órgão de gestão, o professor *investigador social* focar-se-á numa intervenção que se distancia do ‘sempre igual’ e que proporcionará aos alunos a elaboração do seu saber histórico, sem que o mesmo derive numa atitude homogénea por parte dos mesmos.

A investigação em Educação Histórica tem proporcionado, nomeadamente em Portugal, a realização de jornadas e encontros científicos, a publicação de artigos vários, a discussão ampla que cruza a dimensão mais epistemológica e as práticas mais contextualizadas de ensino da História. Importa, enquanto professores (de hoje e de amanhã), que tomemos em consideração estes contributos e os integremos na nossa reflexão rotineira sobre que disciplina queremos fazer aprender, que cidadãos queremos ajudar a formar, que propósitos educativos queremos personificar.

## Os (eventuais) obstáculos

É também na sala de aula de todos os dias que os estudantes podem vivenciar a oportunidade de analisar diferentes perspetivas face à História, de argumentar perante a evidência disponível, de aplicar o seu

próprio poder explicativo ou, ainda, de comparar diferentes pontos de vista (Barca, 2021a). Ações essas que se tornam fundamentais para a consolidação do *pensar historicamente* e para o ser capaz de compreender de modo interspetivado tempos que são distintos.

O *ser historicamente competente* (Barca, 2004; Gago 2021) e o *ser historicamente consciente* (Martins, 2021), todavia, debatem-se muitas vezes com circunstâncias contextuais que se percebem como obstáculos ao processo de ensino e de aprendizagem na realidade escolar. De entre elas, a investigadora portuguesa Isabel Barca (2021a) opta por salientar o desenvolvimento das aulas sem a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos (fundamentais para a desconstrução e reconstrução das conceções históricas até então elaboradas), as questões dirigidas pelo docente e que visam respostas únicas ou muito simples (seja, por exemplo, uma data ou uma mera constatação do facto), o trabalho autónomo dos estudantes levado a cabo sem a orientação dos professores (quer no decorrer de uma aula, quer como tarefa para casa).

Aqueles eventuais entraves a uma outra aprendizagem precisam de ser equacionados e, por consequência, ultrapassados, desde logo se atentarmos nas potencialidades inerentes à disciplina encarada e trabalhada num outro sentido.

Os documentos orientadores que a nível nacional ou internacional são divulgados não têm de ser assumidos, creio, como uma espécie de prescrição médica a seguir meticulosamente, mas podem ser lidos como guia auxiliar da prática profissional diária. Faço esta última menção, desde logo partindo do documento do Conselho da Europa (2018), *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI*, particularmente pelo seu potencial contributo para a reflexão sobre essa possibilidade de se ponderar/fazer diferente no âmbito da História. Por exemplo, mais além das respostas únicas ou muito simples é essencial um trabalho interativo que promova “a noção de que a interpretação histórica é uma questão de debate” e de que “qualquer elemento do passado deve ser interpretado no seu contexto histórico” (p. 6); depois, aqueles que são os saberes construídos por cada um, nos diálogos do dia a dia, pelas leituras realizadas, pelos meios culturais assistidos, pelo património local conhecido precisam de ser tomados em consideração, até porque “o ensino da História deve reconhecer a diversidade, quer dentro, quer entre os grupos” (p. 18), sem esquecer que a seleção abrangente e inclusiva de recursos com os quais os alunos podem ampliar os conhecimentos permitirá “evitar o domínio cultural, os estereótipos e a discriminação” (p. 11); por sua vez, a orientação do professor é um elemento de grande relevância quando, entre outros, explora com os seus alunos os distintos modos “para analisar fontes históricas [...] contra a propaganda manipuladora” ou não ignora que há “questões que podem ser sensíveis ou controversas” (p. 9), mas cuja compreensão permite entender um período temporal alargado.

Ainda no que concerne àquelas orientações curriculares (desta feita, nacionais), às vezes apelidadas de “educação mínima”<sup>3</sup>, talvez possa ser útil ler a sua ‘essencialidade’ como sinónimo de possibilidade e não tanto de exclusividade ou o tal ‘perfil’ como um conjunto de características e competências que, a par de tantas outras que não têm de ser abandonadas, consentem aos estudantes a assunção de outros papéis ativos e questionadores na sociedade na qual vivem.

Dali seleciono menos de meia dúzia, a título meramente exemplificativo, porquanto são descritores que, só por si, entendo importantes quando pensamos o ensino e a aprendizagem da História no Ensino Básico<sup>4</sup>. Logo para o 2.º ciclo, alude-se ao “aprender a utilizar conceitos operatórios e metodológicos das

3 Ler, a título de exemplo, <https://www.publico.pt/2021/07/12/sociedade/opiniao/educacao-minima-1969938>

4 Para uma leitura completa das Aprendizagens Essenciais, consultar: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

áreas disciplinares de História e de Geografia” (p. 2), portanto subentendem-se as já mencionadas competências do pensamento histórico, que de mínimas terão muito pouco. Mais adiante, relativamente ao 3.º ciclo, clarifica-se um ponto inequívoco ligado à disciplina – “reconhecer a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade”, pois capaz de explicitar o seu potencial formativo além da memorização ou da mecanização de conteúdos e ações; ideia reforçada quando se acrescenta como outro descritor “adquir[ir] uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade” (p. 2). Sendo o desenvolvimento da consciência histórica dos mais jovens um processo que não pode, de forma alguma, entender-se como corriqueiro. Pese embora a transversalidade do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>5</sup>, parece-me impossível não constatar que a História, enquanto componente curricular, pode de facto contribuir para “desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo” e para que cada um seja capaz de “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural” (p. 17). Se bem observadas, tratam-se de ações, depois convertidas em reais atuações, que fazem todo o sentido na sociedade democrática na qual vivemos, e queremos continuar a viver.

Numa dimensão mais praxiológica, opto por registar dois outros obstáculos que escapam à tomada de decisões dos professores e, por isso, são mais difíceis de contornar. Além disso, só podem ter claras consequências não apenas na aprendizagem dos alunos, como também nas suas perceções construídas sobre a disciplina.

Por um lado, uma tendência evidente, de há uns anos a esta parte, para se incluir, no exame nacional de História (no último ano do Ensino Secundário), itens de seleção (por exemplo, escolha múltipla, associação, preenchimento de espaços), diminuindo-se, portanto, o número de itens de composição (por exemplo, redação de narrativas históricas). E mais uma vez, no presente ano de 2021, acresce o facto de a mesma cotação, ao nível da classificação, ter sido atribuída às duas categorias de itens<sup>6</sup>. Ou seja, para quem é responsável pela elaboração desta prova realizada por alunos de todo o país, a colocação de uma ‘cruzinha’ numa opção de entre várias ou a ligação entre um nome e as suas funções políticas e/ou sociais é similar à elaboração de uma narrativa (histórica) que contempla, ainda, a análise, às vezes comparação, de diferentes fontes históricas (escritas e/ou iconográficas).

A avaliação das aprendizagens em História, à partida, não deverá contemplar como finalidade primeira a valoração da aquisição de conhecimentos substantivos (Gómez & Miralles, 2015), sobretudo porque o trabalho diário reveste-se, assim se vai defendendo, de uma experimentação de procedimentos que são base do *pensar historicamente*, como a análise, a interpretação, a reflexão ou a argumentação. Talvez se afirme como mais significativo, então, que, em momentos de avaliação, a nível nacional também, os estudantes sejam desafiados a construir as suas narrativas, mobilizando os conceitos de ‘segunda ordem’ para a explicação, fundada na evidência, dos processos históricos (Barca, 2019; Seixas & Morton, 2013).

Por outro lado, uma notícia recente<sup>7</sup> apenas tornou público o que já se sabia com alguma certeza. Na generalidade dos agrupamentos de escolas portuguesas, os tempos letivos destinados à componente curricular de História, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, têm vindo a ser reduzidos. Esta situação preocupante, mas aparentemente só para alguns, sustenta-se repetidamente na *flexibilidade e autonomia curricular* e naquela justificação pouco credível de que agora também são necessários tempos letivos para *Cidadania e Desenvolvimento*. Como se uma fosse substituta da outra. Na verdade, o que se constata, a partir de certas decisões, é uma espécie de entendimento enciclopédico do saber que en-

5 [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

6 Para uma compreensão mais alargada do assunto, sugiro a leitura de <https://aph.pt/o-iave-discrimina-a-historia-jornal-de-noticias/>

7 Disponível em: <https://aph.pt/situacao-do-ensino-da-historia-comeca-a-ser-catastrofica/>

contra na escola formas, mais ou menos disfarçadas, de confirmação concretizada. No entanto, deixo a pergunta (retórica, talvez): não será antes de valorizar “um conhecimento global e integrado como modo de desenvolvimento integral do estudante” (Duarte, 2020, p. 166)?

## Os desafios (para professores e alunos)

Depois daquelas ideias no ponto anterior discutidas, apresento uma visão ‘mais positiva’ quanto a práticas que podem enformar o processo de ensino e de aprendizagem da História ao longo do percurso académico dos mais jovens. Não são sugestões inéditas ou caracterizadas por elevada criatividade, mas são alguns rumos a tomar em consideração, uma vez que conciliam os dados decorrentes das pesquisas em Educação Histórica e as alternativas possíveis face a alguns dos obstáculos que vão surgindo.

Mais do que se minimizarem por razão de uma enviesada compreensão de documentos e orientações, as situações de aprendizagem experienciadas precisam de permitir aos estudantes que pensem historicamente (Seixas & Morton, 2013), por exemplo, a partir de uma leitura mais transversal das temáticas seleccionadas para cada nível de ensino.

Importa saber, também, que a elaboração de um quadro substantivo coerente é necessária, no entanto insuficiente para o desenvolvimento do raciocínio histórico que contempla o passado, o presente e as expectativas de futuro (Rüsen, 2021). Nesse sentido, os desafios cognitivos que permitem a inferência, a argumentação, a interpretação (Barca, 2019), decorrendo de questões relacionadas com os genuínos problemas da vida humana (populismos emergentes, migrações e xenofobia, alterações climáticas, ...), entendem-se facilmente como elementos a incluir numa aula de História.

Uma vez mais, não deixo ao acaso os conhecimentos prévios (diversos e desorganizados) dos mais jovens estudantes, que são conceções sobre o mundo, valores culturais, sentidos temporais e de mudança (Moreira, 2020), portanto contributos essenciais para a construção do conhecimento histórico esclarecido e relevante para cada um (Barca, 2021a). De modo complementar, os princípios subjacentes à cognição situada aparentam particular pertinência, pois considerando o contexto físico e social das aprendizagens com maior facilidade se valorizam as ideias individuais e as partilhas interpessoais.

Como opção para a organização do trabalho efetivo na sala de aula, a aula-oficina (Barca, 2004) apresenta-se como uma abordagem pedagógica que proporciona aos estudantes, enquanto seres atuantes, o desenvolvimento do sentido crítico e a tomada de decisões sobre respostas históricas. De forma muito direta, é uma estratégia que lhes permite principiar no método da pesquisa histórica.

Também por via de uma participação ativa na aula, os mais jovens podem contactar com a narrativa histórica, nas suas diferentes formas, como relato que não é único, branqueador, mas uma interpretação plural e problematizadora (Chapman, 2016). Podemos, de facto, considerá-la um instrumento metacognitivo do pensamento e da consciência histórica, nomeadamente dos alunos, pois permite, como defende Isabel Barca (2021a), analisar a relevância conferida ao individual e ao coletivo na História, os sentidos identitários assumidos por cada um, os usos que se fazem da cultura histórica. Sinteticamente, parece inegável que uma narrativa espelha a consciência histórica perfilhada por quem a produz e por quem a ela adere (Barca, 2019; Rüsen, 2012).

De salientar, ainda, a capacidade de se recusar, para as práticas pedagógicas, certa normatividade imposta por um manual escolar (Moreira, 2020). Na verdade, a par do mesmo existem ‘outras tantas histórias

contadas' que se fazem de inúmeros pontos de vista, de diferentes opções temáticas, de distintas escalas temporais e/ou espaciais e que, por isso, permitem um entendimento histórico mais sustentado e ponderado porque se compõe de múltiplas perspectivas.

Por fim, aponto um último tópico que me parece revestir-se de desafio. Quando a realidade escolar se consubstancia numa complexidade identitária indiscutível, sendo inúmeros os cidadãos que ali atuam e interagem, convém não subestimá-la pois daí também poderá emergir uma identidade nacional mais esclarecida, distante de simplificações ou mitificações. Com efeito, só podemos atentar, todos os dias, no contributo da História para a promoção de uma cidadania democrática. Um contributo que não é único, mas concomitante com outras áreas do saber/disciplinares (Barton & Levstik, 2004; Duarte, 2020). Uma concomitância que, como referido em linhas anteriores, não se converte, em algum momento, numa substituição consentida.

## Ideias finais

Termino com dois ou três apontamentos que sintetizam as concepções e opiniões registadas, em forma de texto organizado, nas páginas até então escritas.

Sabemos, por experiência própria, que a realidade é incerta, desafiadora, complexa. Adjetivos que, de uma forma um pouco mais concreta, se podem concretizar em ameaças antidemocráticas, ações pouco humanistas, opiniões construídas (somente) nas redes sociais. Perante este cenário, recorro às incitadoras palavras de Edgar Morin quando o mesmo nos diz que “resistir às incertezas é parte da Educação”. Quer isto dizer, parece-me, que enquanto professores (ou futuros professores) precisamos de pensar sobre as práticas educativas, de concretizá-las com os alunos, de reformulá-las em função dos propósitos que nos vão guiando no meio daquelas dúvidas e dificuldades.

Já quando somos professores (ou futuros professores) de História esse pensamento, a concretização subsequente e a reformulação necessária podem acontecer com o objetivo preciso, não único, do desenvolvimento de um raciocínio (histórico) consciente, competente, intertemporal por parte dos alunos, mais ainda cidadãos dessa mesma realidade, tantas vezes inquietante, aludida um par de linhas acima.

O mesmo Morin<sup>8</sup> completa a sua opinião esclarecendo que “a Educação precisa de ensinar essa consciência de pertença à Humanidade”. Acrescento eu que a História, também constituinte dessa Educação, nomeadamente sob a forma de disciplina escolar, pode contribuir para tal. Na verdade, numa perspetiva que não será difícil de ler.

O conhecimento histórico, ao qual se agregam os conhecimentos mais geográficos, etnográficos ou arqueológicos, por exemplo, adquire contornos de aprendizagem que cruza diferentes perspetivas, que é interdisciplinar, que se faz de certa polifonia na compreensão do(s) sentido(s) da vida humana acontecida em tempos e espaços vários, por isso ocasionando que aqueles cidadãos deste mundo assumam uma visão humanista sem quaisquer fronteiras mais ou menos palpáveis.

O processo de ensino da História, bem como aquele que ensina a ensinar História não têm de se transformar em experiências formativas sem interesse ou consequência. Se conciliarmos as atuações mais intuitivas, mas efetivamente formativas, de uns com as estratégias investigativas, promotoras de conclusões

<sup>8</sup> A entrevista completa, de onde se retiraram os excertos aqui incluídos, está disponível online em: <https://oglobo.globo.com/brasil/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>

para reflexão, de outros, a aprendizagem orientar-se-á não só pela *práxis*, mas também pelos princípios meta-históricos. Em poucas palavras, simples até, será aquela o resultado de uma profícua relação entre a prática e a teoria.

## Referências bibliográficas

Barca, I. (2004). Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2019). *Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal*. *Historia y Espacio*, 15, 309-332.

Barca, I. (2021a). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L.A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 59-70). Porto: CITCEM.

Barca, I. (2021b). *El enfoque de la educación histórica: líneas y (re)interpretaciones*. In N. Ibagón Martín,

R. Vega, A. Delgado & R. Gil (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 43-82). Cali: Universidad Icesi; Universidad del Valle.

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. London, New York: Routledge.

Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Dray, W. (1991). Comment. In W.J. Van der Dussen & L. Rubinoff (Eds.), *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history* (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.

Duarte, P. (2020). *A escola como espaço de construção de cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11, 507-519.

Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. In L.A. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 181-198). Porto: CITCEM.

Gómez, C., & Miralles, P. (2015). Pensar historicamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Livro de Atas* (pp. 11-32). Braga: Universidade do Minho.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.

MacMillan, M. (2010). *Dangerous Games. The Uses and Abuses of History*. Nova Iorque: Modern Library.

Martínez, P.M. & Carrasco, C.J. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. In N. Ibagón Martín, R. Vega, A. Delgado & R. Gil (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83-114). Cali: Universidad Icesi; Universidad del Valle.

Martins, E. (2021). Historia, historiografía e investigación en educación histórica. In N. Ibagón Martín, R. Vega, A. Delgado & R. Gil (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 17-42). Cali: Universidad Icesi; Universidad del Valle.

Mendonça, T. (2020). *O que é amar um país. O poder da esperança*. Lisboa: Quetzal Editores.

Moreira, A.I. (2020). Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios. *Revista História Hoje*, v. 9, n.18, 101-124.

Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores. Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.

Rüsen, J. (2021). Os Princípios da Aprendizagem: a Filosofia da História na Didática da História. In L.A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 11-20). Porto: CITCEM.

Schmidt, M.A. (2021a). Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In L.A. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17-32). Porto: CITCEM.

Schmidt, M.A. (2021b). Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In L.A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 37-58). Porto: CITCEM.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

# **Centro Interpretativo de S. Lourenço: Diálogos Entre Património, Educação, Inclusão e Cidadania**

**Ana Paula Almeida**

Câmara Municipal de Esposende  
ana.almeida@cm-esposende.pt

## **Resumo**

Desde a década de 1980 que a Cultura, nomeadamente a área do Património, tem sido uma forte aposta da Câmara Municipal de Esposende. O apoio e a realização de escavações arqueológicas em vários sítios do concelho, a publicação de artigos e estudos, bem como a criação do Centro Interpretativo de S. Lourenço são exemplos de investimentos do Município na área da Arqueologia. A ideia da construção desta unidade de apoio aos visitantes germinou e ganhou corpo, a ponto do processo da sua construção se iniciar em 2008. O projeto inicial compreendia um pequeno núcleo museológico com um auditório e um restaurante/cafetaria. Este viria a ser reformulado quando se percebeu a importância em se sediar naquela estrutura os Serviços de Arqueologia (Almeida e Almeida, 2015, pp. 51-52).

## **Palavras-chave**

serviço educativo, educação, património, inclusão, cidadania

## **Centro Interpretativo de S. Lourenço**

O Centro Interpretativo acabou por ser inaugurado no dia 19 de agosto de 2011, compreendendo duas áreas expositivas e um auditório, dotado com serviços educativo e administrativo do Serviço de Património Cultural<sup>9</sup>. Desde então, promove a exposição e a divulgação seletiva do espólio arqueológico, reconstruindo a História da ocupação do território, através dos dados e dos vestígios arqueológicos.

Entre visitantes e participantes em atividades, nos 5 anos pré-COVID19, registaram-se mais de 11.000 pessoas/ano. A gestão deste equipamento teve como base um prévio trabalho de pesquisa e reflexão que resultou num plano estratégico concebido na ótica de proporcionar dois benefícios principais: a integração do recurso arqueológico no processo de desenvolvimento sustentável a nível local e a melhoria da qualidade da oferta (Almeida, 2009, p. 200).

<sup>9</sup> Correspondente aos Serviços de Arqueologia.

Geograficamente situado no epicentro do concelho, este equipamento cultural tem sido o centro de investigação, de estudo, de preservação e de divulgação do Património concelhio, do material ao imaterial, do terrestre ao marítimo (Almeida e Almeida, 2015, p. 11).

Tem por missão incluir, na escala de valores dos cidadãos, o respeito ativo pelo passado, assegurando a transmissão de uma herança nacional, unindo gerações numa viagem civilizacional singular.

A visão para este equipamento cultural é proteger e valorizar a importância do Património Cultural do Município enquanto recurso ao serviço da democratização da Cultura e esteio do desenvolvimento da sociedade.

Radicado neste espírito, o Centro Interpretativo procura veicular informações sobre o Património – natural, cultural, tangível ou intangível – tendo como ponto de partida o monte de S. Lourenço, conferindo acessibilidade a toda a comunidade.

A gestão do Centro Interpretativo assenta em três princípios básicos: a educação, a acessibilidade e a comunicação. Neste sentido, o serviço educativo centra-se no visitante, procurando criar impacto, diferenciar-se e constituir um ambiente amigável. Por seu lado, o serviço de acessibilidade atende que a interação entre o pessoal e o público seja constante. No âmbito da comunicação, o visitante participa na experiência, sendo emitidas mensagens mais personalizadas e implicação emocional do público (<https://www.municipio.esposende.pt/pages/284>).

## Serviço Educativo

Considerando a visão e missão do Centro Interpretativo, torna-se essencial a sensibilização dos cidadãos para a importante função que o Património desempenha na sociedade e para o papel ativo da comunidade na construção do futuro.

Para tal, o Serviço Educativo tem por objetivo proporcionar o contacto direto com realidades históricas, promovendo a aproximação entre o Património e o público, através de momentos lúdicos e pedagógicos, disponibilizando um programa específico e desenvolvendo ações para diferentes públicos que estimulam a aproximação física e emocional ao Património (<https://www.municipio.esposende.pt/pages/295/>).

Porque “só se protege aquilo que se conhece” e “um cidadão esclarecido é um cidadão ativo”, este artigo irá abordar algumas atividades de serviço educativo desenvolvidas no âmbito do projeto “EU SOU PATRIMÓNIO”, programação concebida e dirigida à comunidade educativa com início em 2019<sup>10</sup>. As viagens e descobertas realizadas através do Património permitem-nos conhecer e dar a conhecer outras realidades, bem como a diversidade cultural, através dos usos e costumes de outras épocas e locais. Todas as atividades foram planeadas em articulação com a área de Cidadania, mas principalmente com as Aprendizagens Essenciais das disciplinas de Estudo do Meio, de História e de Química.

Será igualmente referido o Projeto Arqueologia Sem Obstáculos (PASO), o qual pretende conferir uma substancial melhoria no acolhimento e informação a pessoas com deficiência, sejam visitantes, sejam participantes em atividades educativas. Com o objetivo de combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades, procura contribuir para uma mudança de atitudes da sociedade face às reais potencialidades das pessoas com deficiência.

10 A programação foi interrompida em meados de março de 2020, em virtude da pandemia causada pela COVID19.

## Projeto “EU SOU PATRIMÓNIO”

O Projeto “EU SOU PATRIMÓNIO” decorre o programa de “Educação Patrimonial”, este último concebido em 2003, na sequência de uma reflexão centrada na função do Património na sociedade. Este programa tem como objetivo principal (in)formar, proteger, valorizar e divulgar o Património existente no Município de Esposende, assegurando a transmissão de uma herança patrimonial.

Todo o trabalho de investigação desenvolvido em torno do Património - resultante da dedicação de diversos investigadores nacionais e estrangeiros, dezenas de achadores e centenas de voluntários - só é válido se for visto como um instrumento fundamental para o conhecimento e compreensão dos vestígios do passado, que merecem o respeito, a preservação e a manutenção por parte de todos os cidadãos.

Assim, a política educativa só pode ter sucesso se se desenvolver a par de uma formação dos públicos. A Educação é perspectivada como uma componente fundamental da política cultural para o Património e, simultaneamente, um potencial motor de salvaguarda deste. No Serviço abraçamos uma missão que se centra no auxílio aos cidadãos em geral, mas particularmente aos munícipes, para que estes entendam qual é o seu lugar no mundo e compreendam a sua identidade.

Na sociedade, os objetos têm uma função de comunicação muito importante. Assim, a experiência pedagógica usa o objeto e/ou o monumento, procurando descobrir as múltiplas histórias que ele encerra. Serve de meio para lhes conferir linguagens diversas, dando espaço à imaginação criativa inerente a todo o Ser Humano. Pretende-se que a experiência de aprendizagem, proporcionada pelas atividades do Projeto, seja um instrumento distinto, mas complementar ao processo desenvolvido ao longo da vida.

Para tal, foram definidos para este Projeto um conjunto de objetivos gerais, desdobrados em objetivos específicos, vertidos na seguinte tabela:

| Objetivos gerais                                                                                                      | Objetivos específicos                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Promover a igualdade de oportunidades no que concerne ao acesso à educação e à cultura.                               | Explorar e promover, de forma lúdica, o património natural e cultural do município.                                                                                                                                     |
| Assegurar a qualidade dos espaços educativos e culturais, propiciadores de novas aprendizagens e da interação social. | Fomentar o interesse pelo conhecimento e a preservação dos vestígios de povos que habitaram a região em que vive.                                                                                                       |
| Promover a igualdade de oportunidades educativas e culturais.                                                         | Sensibilizar para a importante função que o património cultural desempenha na sociedade.                                                                                                                                |
| Contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade.                                                      | Fomentar o papel ativo que a comunidade deve ter na defesa e valorização do património cultural.                                                                                                                        |
| Promover uma política educativa e cultural potenciadora de experiências nos campos da educação não formal e informal. | Dar a conhecer o Património (material e imaterial) associado às origens e desenvolvimento das sociedades modernas e promover a sua compreensão por parte da comunidade, nomeadamente a juvenil.                         |
| Promover a formação cultural dos munícipes.                                                                           | Potenciar na sociedade a consciencialização para a necessidade de proteção/defesa e valorização do Património, uma vez que ao compreendê-lo, percebem que este foi, é e será o legado da sua comunidade, região e país. |

| Objetivos gerais                                                                                                                                  | Objetivos específicos                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Promover a Democracia participativa e a Educação para os Valores.</p> <p>Promover a valorização da História e da Identidade cultural local</p> | <p>Promover a consciencialização de um fundo que é comum aos povos da Europa, através de múltiplas abordagens.</p> |

Em 2019, o Serviço de Património Cultural deu início ao projeto “EU SOU PATRIMÓNIO”, dirigido exclusivamente à comunidade educativa, integrando alunos e professores. Este projeto aborda o “Eu” enquanto património, sendo que as viagens e descobertas realizadas através do Património permitem-nos conhecer e dar a conhecer outras realidades, bem como a diversidade cultural, através dos usos e costumes de outras épocas e locais.

A programação de 2019/2022 contemplou a formação para docentes, atividades de exploração do Castro de S. Lourenço e das exposições do Centro Interpretativo, oferta de Visitas Orientadas Únicas (VOU) e iniciativas dedicadas à conservação do Património Cultural.

Seguidamente são apresentadas atividades de dinamização e exploração ressaltando-se que, sempre que a atividade se destina a mais que um ciclo de ensino, a mesma é reajustada.

### ***Eu sou património***

**Tipo de ação:** formação de professores

**Público-alvo:** docentes dos Ensinos Básico e Secundário

A Câmara Municipal de Esposende acredita que a Escola é o elo principal no âmbito da educação para os valores, devendo promover, nos futuros cidadãos, o respeito ativo pelo passado comum.

Com esta ação, à qual se pretende dar continuidade, pretendeu-se envolver a comunidade educativa no projeto “Eu sou Património”, numa ótica de participação na construção de uma escola de saberes em estreita relação com o Património material e imaterial na dimensão histórica e cultural; refletir e partilhar conceitos com os diferentes docentes, sobre a nossa identidade cultural, o que implica um conhecimento do património local, contextualizado no âmbito nacional, contribuindo para reforçar laços de cidadania; ao encontro da necessidade de formação manifestada ao nível de aprendizagens diferenciadas e atualizadas, no desenvolvimento dos aspetos programáticos ligados à História e Património Cultural Local; avaliar as possibilidades do Património como elemento formativo nas políticas educativas; incentivar a construção de materiais e recursos educativos sobre diferentes Patrimónios Locais.



Assim, os docentes tiveram oportunidade de partilhar ideias, criar recursos e participar na reflexão conjunta sobre a implementação de diferentes práticas pedagógicas, nos diversos contextos educativos, para potenciar a curiosidade e a criatividade dos seus alunos.

## **Exposições CISL**

Intimamente relacionado com as duas exposições patentes ao público, o programa desconstrói as temáticas da exposição temporária “Mar de Histórias” e a mais recente exposição “IDENTIDADE(S): o Homem e o Território – Esposende nas origens da Cultura Castreja”.

### ***Mar de Histórias (exposição temporária)***

A exposição “Mar de Histórias” centra-se na relação do Homem com a água – nomeadamente mar, rios e ribeiros – um elemento marcante na história de Esposende. Nesta exposição dá-se a conhecer a dinâmica do território concelhio, associado ao nosso inestimável e marcante Património Arqueológico. É um convite para percorrer um circuito cronológico, que se inicia com a Pré-História e termina com os achados arqueológicos da Época Moderna.

No passado, tal como hoje, o espaço aquático era visto como uma implacável barreira física, um ambiente não controlado, pleno de surpresas, perigos e tragédias. No entanto, rios, ribeiros e mar significaram também potenciais vias de comunicação e de aproximação entre as comunidades, ao invés de as dividir.

Todos os conteúdos têm como base o Plano Diretor Municipal de Esposende e as Cartas Arqueológicas (terrestre e subaquática). Paralelamente, assenta no conhecimento científico resultante da colaboração da Universidade do Porto, da Universidade do Minho, da Universidade Portucalense e das Universidades Nova de Lisboa e da Texas A&M, bem como da Escola Profissional de Arqueologia.

Por fim, é de realçar que esta exposição em muito se deve à entrega de centenas de voluntários, orientados por dedicados investigadores, bem como da ação cívica de diversos achadores.

Atendendo à temática desta exposição, propôs-se um conjunto diversificado de atividades, desde jogos de exploração a palestras temáticas, passando por visitas orientadas únicas, onde os alunos podem descobrir os diferentes temas e períodos abordados na exposição.

Partindo das navegações do século XVI, descodificamos um naufrágio descoberto no concelho de Esposende em 2014, na praia de Belinho: o Naufrágio Quinhentista de Belinho.

O tipo de atividades disponibilizadas teve em consideração a abrangência de diferentes ciclos de ensino, desde o teatro de sombras, a palestras e contos, passando por visitas orientadas à exposição temporária “Mar de Histórias”.

### ***O gigante que vivia ao lado do rio***

**Tipo de ação:** teatro de sombras

**Público-alvo:** 1.º e 2.º ciclos

Partindo da imagem do prato de oferendas de S. Cristóvão – oriunda do naufrágio quinhentista de Belinho e integrado na exposição temporária – é abordada a lenda de S. Cristóvão, através do teatro de sombras “O gigante que vivia ao lado do rio”. Segue-se a desconstrução da iconografia presente no prato relati-

vamente à lenda e o desafio para cada aluno criar o seu próprio prato de oferendas, inspirado no objeto original.



Esta ação visa dar a conhecer o património cultural local e explorar a iconografia de peças arqueológicas e o seu significado.

#### ***O Naufrágio Quinhentista de Belinho, Esposende e a Carta Régia de D. Sebastião***

**Tipo de ação:** palestra

**Público-alvo:** 2.º e 3.º ciclos

Dando consistência à divulgação das mais recentes descobertas relativas ao naufrágio quinhentista do sítio arqueológico subaquático “Belinho 1”, a abordagem desta temática inclui o conhecimento atualizado sobre o naufrágio. Paralelamente, procede-se ao enquadramento do quadro político de Portugal no século XVI, bem como às características de Esposende na época. Estas últimas partem das informações constantes no documento régio de elevação de Esposende à categoria de Vila.



Esta ação visa dar a conhecer o património cultural subaquático e arquivístico local, numa articulação entre a arqueologia e os documentos de arquivo.

#### ***Esposende Quinhentista e Carta Régia D. Sebastião***

**Tipo de ação:** palestra

**Público-alvo:** 2.º e 3.º ciclos

A Carta Régia de D. Sebastião é o ponto de partida para se conhecer a importância que este documento

teve para Esposende, o seu impacto na vida quotidiana, bem como na criação e desenvolvimento do concelho.

Em parceria com o Serviço de Arquivo, esta atividade explora o texto da Carta Régia de D. Sebastião que eleva Esposende à categoria de Vila, sendo possível conhecer detalhes sobre como era o território e como ficou com a elevação a Vila, informações só passíveis de entender com a “desconstrução” do documento.



Paralelamente, são abordadas as características deste importante documento, como o tipo de documento, o suporte utilizado, a letra e as iconografias existentes, entre outros detalhes.

### ***A viagem de Fernão de Magalhães***

**Tipo de ação:** jogo lúdico-didático

**Público-alvo:** 1.º e 3.º ciclos

O português Fernão de Magalhães fez a primeira viagem de circum-navegação no século XVI ao serviço da coroa castelhana. Na época dos Descobrimentos exploraram-se novas rotas marítimas que permitiram a circulação de vários produtos como ouro, sedas, especiarias, entre outros artigos.



Através de um jogo lúdico-didático sobre a viagem de Fernão de Magalhães, é dado a conhecer aos mais novos o trajeto e as rotas que foram realizadas, as descobertas e o comércio de novos produtos.

***D. Sebastião, o menino que foi rei de Portugal***

**Tipo de ação:** conto e atividade plástica

**Público-alvo:** pré-escolar e 1.º ciclo

No século XVI, Esposende foi elevado à categoria de Vila, pelo rei D. Sebastião. Mas quem foi esta importante personagem da história de Esposende? A partir de um conto infantil sobre D. Sebastião, dá-se a conhecer a história de um rei, outrora um menino que teve que crescer rápido para governar Portugal!



Esta ação é complementada por uma atividade de expressão plástica, por exemplo, com a construção de puzzles de D. Sebastião e/ou construção de coroas.

***IDENTIDADE(S): o Homem e o Território – Esposende nas origens da Cultura Castreja (exposição permanente)***

A fixação dos nossos antepassados em povoados situados em pontos elevados e estratégicos do vasto território que compõe o Noroeste Peninsular remonta ao período entre o final do III milénio e o final do I milénio a.C. Com cronologias e especificidades geográficas distintas, cada habitat teve a sua própria especificidade e um percurso que não teve forçosamente de se conciliar com os demais.



Com base nesta realidade, esta exposição aborda questões de gestão e de ocupação do território, indissociáveis do potencial da sua envolvente para a aquisição e produção de meios de subsistência, existência de espaços com recursos naturais, o controlo e defesa dos respetivos territórios, de passagens terrestres e fluviais e bem como da navegação fluvial e marítima.

## CSL – Castro S. Lourenço

Uma das estações de eleição para a dinâmica da didática patrimonial é, por excelência, o Castro de S. Lourenço. Contando com escavações arqueológicas e trabalhos de conservação e restauro (totais ou parciais) desde 1985, o universo de exploração é inesgotável. No ano letivo 2019/20, para além das visitas orientadas, tanto ao Castro como às exposições patentes no CISL, disponibilizou-se uma programação mais interativa, que de alguma forma envolvesse os sentidos e a experimentação.

### ***Pão Galaico***

**Tipo de ação:** oficina gastronómica

**Público-alvo:** pré-escolar e 1.º ciclo

Desde a Pré-História que a castanha e a bolota eram usadas como complemento na alimentação humana. A bolota é um fruto produzido por árvores da família do carvalho (género “Quercus”). Aqui no Norte, a bolota é, essencialmente, de carvalho. Já Estrabão, geógrafo e historiador romano (58 a.C. – 25 d.C.) na sua obra “Geografia”, refere no livro III que “[...] Na quarta parte do ano não se mantêm senão de bolotas, que secas e trituradas, se moem para fazer pão, o qual pode guardar-se por muito tempo [...]”.



Então, partindo das fontes escritas e aliando-as aos dados da Arqueologia e da Arqueobotânica, é possível reconstituir uma técnica de moagem e os hábitos alimentares de então. Divulgar a importância destes frutos na alimentação galaico-romana é uma das finalidades da atividade, onde os participantes têm oportunidade de confeccionar e degustar o seu próprio pão!

### ***Ofícios no Castro***

**Tipo de ação:** visitas com recriação de ambientes e ofícios

**Público-alvo:** 2º e 3º ciclo dos Agrupamentos de Escolas de concelho



No âmbito das atividades desenvolvidas no Castro de S. Lourenço com as escolas, esta atividade tem uma forte componente lúdico-pedagógica, assegurando aos participantes a vivência e experimentação de alguns ofícios praticados neste povoado castrejo romanizado.

Tratam-se de iniciativas promovidas anualmente por cada Agrupamento de Escolas, alicerçada numa forte componente do património cultural, aliando a componente ambiental, a participação no âmbito da Cidadania e o fomento do desporto e hábitos de vida saudáveis.

Estão desenvolvidas as seguintes iniciativas escolares:

- Caminhada da saúde - Agrupamento de Escolas António Rodrigues Sampaio (todos alunos do 5º ano);
- Marcha da montanha - Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira (todos alunos do 6º ano);
- Dia da floresta - Escola Secundária Henrique Medina (todos alunos do 7º ano).

### **VOU Patrimoniar**

**Tipo de ação:** visitas orientadas

**Público-alvo:** pré-escolar ao 3.º ciclo

Promoção de visitas orientadas a diversas estações arqueológicas visitáveis no concelho de Esposende, como meio de divulgação e sensibilização dos nossos jovens para o conhecimento, a preservação e o respeito pelo Património, especialmente na região em que vive.

Pretende-se fomentar o contacto direto dos nossos jovens com os monumentos arqueológicos concelhios e cativar a atenção ou consolidar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.



Neste âmbito são propostos diversos percursos:

- Roteiro 1 - Megalitismo: Menir de S. Paio de Antas + Dólmen do Rapido III ou Dólmen da Portelagem;
- Roteiro 2 - Idade do Ferro/ Romanização: Castro e Centro Interpretativo de S. Lourenço ou Castro do Sr. dos Desamparados;
- Roteiro 3 - Medieval: Cemitério Medieval das Barreiras;
- Roteiro 4 - Megalitismo à Romanização: Menir de S. Paio de Antas + Dólmen do Rapido III + Castro e Centro Interpretativo de S. Lourenço;
- Roteiro 5 - Megalitismo à Época Medieval: Menir de S. Paio de Antas + Dólmen do Rapido III + Castro e Centro Interpretativo de S. Lourenço + Cemitério Medieval das Barreiras.

## Conservação do património cultural

Com o objetivo de despertar os alunos para os cuidados necessários e a sensibilização do Património Cultural pretende-se, através das Aprendizagens Essenciais de Ciências Físico- Química, de Física e Química A permitir aos alunos perceber que, para a conservação do Património Cultural, também é necessário ter conhecimentos de química.

### **A química do PC**

**Tipo de ação:** palestra e experimentação

**Público-alvo:** 3.º ciclo (8.º ano de escolaridade)

A aprendizagem das ciências químicas é iniciada no 3º ciclo de escolaridade e os alunos aprendem a compreender as reações químicas. Como nem sempre contactam com casos práticos, nesta atividade pretende-se realizar atividades de experimentação em articulação com os conteúdos e objetivos da disciplina e simultaneamente proporcionar a aprendizagem das técnicas de execução da conservação de artefactos e processos físicos e químicos inerentes.



Partindo dos casos práticos de conservação do Serviço de Património Cultural, explica-se a corrosão dos metais, (material muitas vezes usado em objetos produzidos pelo ser humano), as reações de oxidação-redução.

### **O PC em redução<sup>11</sup>**

**Tipo de ação:** palestra e experimentação

**Público-alvo:** ensino secundário | 11.º ano de escolaridade

Uma das metas específicas e transversais da atividade laboratorial de Física e Química A do 11º ano está associada à série eletroquímica, cujo objetivo é organizar uma série eletroquímica a partir de reações entre metais e soluções aquosas de sais contendo catiões de outros metais.

Partindo dos casos práticos de conservação do SPC, explica-se a corrosão dos metais (material muitas vezes usado em objetos produzidos pelo homem), as reações de oxidação-redução e o processo de eletrólise.

Propomos através desta atividade a participação dos alunos num caso prático de conservação de um

<sup>11</sup> Atendendo que o calendário programado para estas iniciativas, devido à COVID-19 não foi possível realizar.

artefacto do Serviço de Património Cultural realizada através da experimentação da eletrólise como processo de conservação.

## PASO | Projeto de arqueologia sem obstáculos

No âmbito nacional, é evidente a existência de numerosos obstáculos que inviabilizam a plena fruição do Património Cultural. Presentemente, o conceito “acessibilidade” é percecionado como uma questão de Direitos Humanos, reconhecidos nas leis de vários países do mundo - o direito à igualdade de oportunidades, à não discriminação, à inclusão e à participação em todos os aspetos da vida em sociedade. É, pois, fundamental promover-se o acesso físico, intelectual, social, cultural ou económico ao nosso Património Cultural, pelo que é nesta ótica que estamos a trabalhar. Assim, pretendemos que o serviço público que oferecemos seja cada vez mais acessível a um maior número de pessoas, sejam visitantes, como participantes em atividades.

Nesta linha de pensamento, o Projeto Arqueologia Sem Obstáculos (PASO), concebido em 2008, implementado em 2011 e amplamente dinamizado desde 2013, tem por objetivo combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades, procurando contribuir de forma eficaz para uma mudança de atitudes da sociedade face às reais potencialidades das pessoas, nomeadamente as que têm alguma incapacidade.

Para tal, foi (e é) importante ter presente os conceitos que cada barreira em geral implica, nomeadamente: barreira física - obstáculo natural ou infraestrutural que limita a aproximação ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano de pessoas com mobilidade condicionada; barreira social - situação social que constitua uma dificuldade no acesso aos espaços e à oferta cultural; e finalmente, barreira intelectual - aquela que obstrua ou dificulte a fruição integral da oferta cultural de, por exemplo, pessoas com baixa literacia, sem conhecimento técnico-científico especializado, com deficiências ou limitações sensoriais, défice de atenção, deficiência intelectual (entre outras) ou pessoas cuja primeira língua não seja o português<sup>12</sup>.

Nesta fase, o projeto contempla o Centro Interpretativo e as atividades disponíveis, estando em fase de conceção as acessibilidades nas áreas arqueológicas.

As ações implementadas até o presente, no Centro Interpretativo e nas atividades, podem ser estruturadas da seguinte forma:

| Objetivos gerais                                                                                                                                                                      | Elementos base                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Conferir uma melhoria substancial no acolhimento e informação aos visitantes com deficiência.                                                                                         | Acessibilidade física no exterior e interior do Centro Interpretativo de S. Lourenço. |
| Combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades.                                                                                                                     | Acessibilidade à informação através de diversos níveis de informação e formatos.      |
| Contribuir eficazmente para uma mudança de atitudes da sociedade face às reais potencialidades das pessoas com deficiência para participar na atividade económica, social e cultural. | Acessibilidade ao espólio através, por exemplo, de formas de acesso tátil.            |

<sup>12</sup> Definições adaptadas da “Acesso Cultura”, in <https://acessocultura.org/quem-somos/missao-visao-valores/>

| Objetivos gerais                                                                                                                 | Elementos base                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eliminar obstáculos sociais, físicos e comunicacionais, sensoriais e intelectuais nas áreas arqueológicas e serviços associados. | Programação de atividades integradas.<br>Acessibilidade nas áreas arqueológicas (em fase de estudo). |

A programação de atividades integradas e adaptadas (ponto 4) compreende a diversificação da oferta, a sua divulgação junto de associações de pessoas com necessidades especiais e espaços de acolhimentos recreativos socioculturais, sempre em estreita articulação, colaboração e avaliação com os técnicos responsáveis.

Até final de 2019<sup>13</sup>, a componente expositiva do CISL disponibilizava soluções que promoviam a interação através da motricidade, nomeadamente materiais de manipulação direta (reais, réplicas e miniaturas). Nestas soluções, o visitante era estimulado a utilizar os seus sentidos na descoberta dos conteúdos. A visita com invisuais ou pessoas com baixa visão era mais intuitiva e funcional, com conteúdos também disponíveis em pontos áudio e em Braille Português<sup>14</sup>.

No que respeita ao programa de atividades, o Serviço Educativo dispõe de uma oferta diversificada, parcialmente resultante de projetos em parceria com diversas instituições, de entre os quais se destaca a associação APPACDM de Braga - Complexo de Esposende, e de forma mais pontual, as associações ACAPO - Delegação de Braga e Íris Inclusiva. A título de exemplo, foram realizadas diversas atividades como o teatro “Caturo, o pequeno guerreiro”, que implicou a criação dos adereços e acessórios, culminando com a dramatização; oficinas “Adornos e Guerreiros”, “Casas castrejas” e “Olaria”; atividade experimental “Arqueólogo por 1 dia”, “Em busca do passado... Pré-Histórico: Construtores da Pré-História e Artistas da Pré-História”, bem como visitas orientadas. Promovemos também a articulação entre a APPACDM – Esposende e o Lar de Idosos da Santa Casa de Misericórdia de Fão, nomeadamente a confeção de vestuário “Bordados galaicos”, bem como a apresentação de uma peça de teatro.

Estamos conscientes que há muito trabalho a desenvolver e implementar, pois é um caminho inesgotável. Por este motivo, estamos abertos a parcerias e colaborações de e com instituições e entidades que tenham objetivos semelhantes e de alguma forma entendam que juntos podemos contribuir para a melhoria da fruição cultural.

Nesta fase, o projeto contempla o Centro Interpretativo de S. Lourenço (CISL) e as atividades disponíveis, estando em fase de conceção as acessibilidades nas áreas arqueológicas.

O Serviço Educativo reflete o trabalho de um conjunto de técnicos de diferentes áreas de formação, que articuladamente planeiam, concebem e procedem à respetiva dinamização. Importa, pois, mencionar as pessoas que colaboraram ou colaboram com Serviço de Património Cultural nas atividades objeto do presente artigo, nomeadamente Ana Paula Almeida<sup>15</sup>, Elsa Teixeira<sup>16</sup>, Manuela Lopes<sup>17</sup> e Matilde Sobral<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Devido à pandemia inerente ao COVID-19, esta componente tátil foi retirada, não estando (ainda) disponível.

<sup>14</sup> Com o contributo da Dra. Cristina Leites, funcionária cega que integrava o quadro de pessoal da Autarquia.

<sup>15</sup> Arqueóloga, coordenadora do Serviço de Património Cultural e do Centro Interpretativo de S. Lourenço, responsável pela conceção e dinamização de atividades educativas.

<sup>16</sup> Conservadora, restauradora, responsável pela conceção e dinamização de parte das atividades educativas.

<sup>17</sup> Responsável pela conceção e dinamização de parte das atividades educativas (até abril 2021).

<sup>18</sup> Responsável pela conceção e dinamização de parte das atividades educativas.

## Referências bibliográficas

Almeida, A. P. (2009). *Contributo para a Gestão de Património Arqueológico no Minho Litoral. O município de Esposende como órgão de gestão*, dissertação de mestrado Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Almeida, A. P. (2015). *Memórias Arqueológicas do Castro de S. Lourenço* - vol. I, Município de Esposende.

Almeida, A. P. (2020). "Educação Patrimonial — Um cidadão esclarecido é um cidadão ativo!", in Arnaud, José Morais, Neves, César & Martins, Andrea (coord. ed.), *III Congresso de Arqueologia da Associação dos Arqueólogos Portugueses*, Associação dos Arqueólogos Portugueses e CITCEM (pp. 337-349).  
<https://doi.org/10.21747/978-989-8970-25-1/arqa25>

Almeida, A. P. (2014). *Projeto de "Educação Patrimonial" – Cidadão esclarecido, cidadão ativo*", in Cordeiro, A. R., Alcoforado, L, & Ferreira, A. G. (cood.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Departamento de Geografia - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (pp. 193-201).  
<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/46201>

Município de Esposende – *Centro Interpretativo de S. Lourenço* (consultada em dezembro de 2022)  
<https://www.municipio.esposende.pt/pages/284>

Município de Esposende – *Serviço Educativo CISL* (consultada em dezembro de 2022)  
<https://www.municipio.esposende.pt/pages/295/>

# Fruição Patrimonial no Século XXI – O Património Ainda Será de Ferro?

**Cândida Cadavez**

ESHTE | Laboratório História, Territórios e Comunidades CFE UC/NOVA FCSH

candida.cadavez@eshte.pt

<https://orcid.org/0000-0001-8129-0238>

## Resumo

Este capítulo pretende refletir sobre o modo como a prática de fruição patrimonial tem vindo a evoluir desde os inícios do século XX até à segunda década do século XXI, e parte da hipótese de que as alterações de seguida elencadas poderão ser o resultado de novos entendimentos de ‘cultura’, ‘património’ e ‘fruição’. A presente análise procura, também, e entre outros, identificar e problematizar a forma como os poderes fazem uso das representações patrimoniais, bem como compreender a evolução das expectativas dos fruidores de bens culturais.

Inicialmente, será feita uma reflexão acerca da evolução semântica e da polissemia de ‘cultura’ e problematizar-se-á ‘património’, tendo como referência a *liquidez* conceptualizada por Zygmunt Bauman (2000) com o propósito de caracterizar os tempos pós-modernos. Serão, neste âmbito, evocadas vozes académicas e institucionais que se pronunciaram acerca da temática em causa, demonstrando entendimentos diversificados sobre a mesma.

Para melhor evidenciar a problemática em causa, i.e., a evolução da prática de fruição patrimonial, serão considerados dois momentos que ilustrarão entendimentos muito próprios de ‘cultura’, ‘património’ e ‘fruição’ – (os primeiros anos do) Estado Novo português e as décadas iniciais do século XXI. Neste âmbito atribuir-se-á um foco particular a conjunturas sociopolíticas distintas com a finalidade de ilustrar a pergunta que rege a presente reflexão, i.e., como e porquê evoluiu a prática de fruição patrimonial, entre os inícios de Novecentos e a contemporaneidade, em função de novos paradigmas culturais e políticos que redefiniram ‘cultura’ e ‘património’ numa lógica que caminha necessariamente a par com os novos perfis dos públicos fruidores?

## Palavras-chave

estudos do património, fruição patrimonial

## Companhias e redes

### Cultura. Património. Memória e identidade.

Raymond Williams afirma que ‘cultura’ é uma das duas ou três palavras mais difíceis de toda a língua inglesa (Williams, 1988, p. 87). Esta asserção extrapola, como é compreensível, o contexto anglístico, podendo ser entendida como indicadora de um termo polissémico e, por isso, assaz abrangente numa série de conjunturas que vão muito além do referido âmbito. De um significado, mais antigo, de imediato associado a práticas de uma denominada “alta cultura”, compreendida como elitista e apenas ao alcance de alguns privilegiados, até uma percepção do termo que lhe confere a capacidade de albergar, também, valores espirituais ou intelectuais, que, indo além das artes e das letras, incluem modos de vida, direitos fundamentais, sistemas de valores, tradições e crenças (UNESCO, 1982, p. 1), ‘cultura’ acaba por evocar invariavelmente um conjunto de características que distinguem comunidades e grupos.

Em determinados (e demasiados) contextos, ‘cultura’ continua, apesar das conclusões da Conferência do México de 1982, antes elencadas, a ser confundida com uma expressão óbvia, inequívoca e estagnada de valores comuns, com origens remotas e difusas, que a torna numa linha agregadora e inquestionável, impermeável a mutações e evoluções naturais e inevitáveis. Tal é o que sucede, por exemplo, em discursos tão distintos quanto são as narrativas regionalistas, nacionalizantes/populistas ou até turísticas, que transmitem um entendimento de ‘cultura’ enquanto um quadro referencial estático, demasiado distante dos sempre bem vindos e ‘biológicos’ processos de permuta e de devir. Na verdade, como bem indica José Barata-Moura, “[h]á formas culturais onde se cultura um «monológico» pretendido. Mas mesmo ele nunca despede a alteridade” (Barata-Moura, 2016, p. 4), lembrando as alternativas e diversidades sempre presentes, muitas vezes, porém, dissimuladas ou escondidas, que acompanham e (con)formam ‘cultura’. Contudo, quadros que representam comunidades culturais sólidas e homogêneas são evocados para justificar e demonstrar alegados caracteres óbvios e essenciais desta noção, numa essencialidade que facilita a identificação dos valores de um determinado grupo e valida a imposição das homogeneidades que predestinam tanto comunidades mais pequenas como até nações, tal como sugere Ernest Gellner (2001, p. 26), e que recordam a essência agregadora e de comunhão sugerida por Benedict Anderson a propósito das ‘comunidades imaginadas’ (Anderson, 2006).

Num contexto pós-moderno, perante todos os constrangimentos e facilidades proporcionados pelas vivências globais e móveis coevas, refletir acerca do termo em apreço deverá acompanhar Barata-Moura quando afirma que a “cultura é uma caixa de ferramentas no com-fronto e nas feiturias do fronteiro” (Barata-Moura, 2016, p. 5), i.e., uma referência mais versátil, rica e enriquecedora do que o corpus sereno, parado e não agenciável ainda propagado por diversas narrativas, como antes referido, que associam ‘cultura’ à criação e à manutenção de consensos que forcem balanços de convivialidade entre grupos (vd. Eco, 1998, p. 177).

Esta ‘cultura’, entendida como uma moldura perene, parece surgir em resultado de uma decisão do destino que a afasta da tessitura manipulável e manipulada, aberta e plural, que serpenteia consoante aquilo que tempos e poderes querem exibir ou esconder. Numa perspetiva cristalizante e cristalizada, esta é a ‘cultura’ que justifica de modo perfeito e incontroverso identidades e memórias reveladoras e que parecem ter sido solidificadas num ato predeterminante intransigente por um destino que as pré-impôs, fixando-as *ad eternum* a comunidades inconfundíveis e muito certas do papel que desempenham na vasta geografia de grupos-tipos, quais empedernimentos persistentes (vd. Barata-Moura, 2016, p. 6).

É, ainda, José Barata-Moura que conclui que a

[c]ultura é um tecido de interlocuções. Com o mundo, com os outros, conosco próprios. Num momento de presença interpelante, em que ao diálogo muitas ausências se convocam (...). [C]ultura não é um depósito de inertes, identidade não é empedernimento, identidade cultural é um trabalho inter/intracomunitário de convivência<sup>19</sup>. A realidade cultural (...) amadurece ao ponto de ela se tornar objeto de um cuidado político.

Barata-Moura, 2016, p. 5

Esta afirmação reforça um dinamismo dialogal, de constante interpelação, em que as representações presentes são tão pertinentes como as que se encontram ausentes ou dissimuladas, e que não deve ser negligenciado quando se discute ‘cultura’, evocando, ainda, uma ideia de extrema importância para a presente reflexão, i. e., a asserção do cuidado político dedicado à realidade cultural, que será posteriormente recuperado. Mais, conforme defende Guilherme d’Oliveira Martins, a cultura “tem de ser vista como elemento dinamizador de uma cidadania ativa e aberta” (Martins, 2020, p. 55), afirmação pertinente que esta reflexão retomará.

Refletir sobre ‘cultura’ é ponderar sobre ‘identidade’ e ‘memória’, enquanto vozes que a exibem e que, como tal, padecem dos mesmos constrangimentos apriorísticos que o conceito-mãe. Tal como se viu ser necessário a propósito de ‘cultura’, importa entender que “*identidade cultural* não é um *dado já pronto* (...). A identidade cultural é um trabalho (...) de con-vivência, de *des-coberta*, de *enriquecimento humano*, pela diversificação, e pelo tenteio exploratório, das suas potencialidades. (...) Para um povo, a identidade cultural requer atenções continuadas” (Barata-Moura, 2016, p. 7). Por outro lado, urge não negligenciar que ‘memória’ resulta de uma negociação entre aquilo que deverá ser recordado e o que deverá ser escondido ou disfarçado pela memória coletiva em função de um equilíbrio pretendido que aporte os resultados ansiados pelos poderes vigentes. Ou seja, como afirma Maurice Halbwachs, a sociedade tende a reorganizar as suas recordações de forma a ajustá-las às condições variáveis do seu equilíbrio (vd. Halbwachs, 1992, pp. 172-173, 183), o que se torna ainda mais marcante em contextos como aqueles referidos anteriormente, i.e., regionalistas, nacionalizantes/populistas, ou turísticos, em que memórias e identidades não podem ser nada mais do que um sólido inquestionável. Como também sustenta Pierre Nora, muitas vezes os lieux de mémoire não têm qualquer referente real, constituindo eles próprios os seus únicos referentes, tal é o poder de seleção e imposição dos seus agentes e produtores (vd. Nora, 1989, p. 23). Por seu turno, Aleida Assmann refere que as memórias são dinâmicas e que aquilo que é recordado do passado *depende largamente dos contextos culturais, das sensibilidades morais e das exigências do presente*<sup>20</sup> (vd. Assmann, 2010, p. 21).

De que forma, então, é que ‘cultura’, ‘identidade’ e ‘memória’, enquanto elementos caracterizadores de comunidades, são acedidas? Como se transpõe a abstração e a imaterialidade inerente aos três termos? Provavelmente será o património, seja qual for a tipologia ou o formato que comporta, o veículo que mais prontamente estabelece a ligação e proporciona um caminho até ‘cultura’, ‘identidade’ e ‘memória’. Mais, serão talvez ‘identidade’ e ‘memória’ que melhor explicarão os “mistérios da patrimonialização”, i.e., o que motiva que, em contextos diversos, uma mesma representação possa ser, ou não, validada de modo a que uma comunidade sinta que esse bem cultural a representa e o entenda como património.

A propósito do Ano Europeu do Património Cultural, efeméride ocorrida em 2018, Luís Raposo declara

<sup>19</sup> Itálicos da autora.

<sup>20</sup> Itálicos da autora.

que, segundo o Eurobarómetro, mais de quatro quintos dos respondentes diziam sentir orgulho quanto ao património do seu país, e que mais de dois terços escolhia o destino de férias em função do património cultural aí existente (vd. Raposo, 2021, p. 345), em claras manifestações do simbolismo identitário inerente às representações patrimoniais, que, como defende Raposo, demonstram “a necessidade da memória e o gosto pela experiência na primeira pessoa, em relação empática directa com «o autêntico»” (Raposo, 2021, p. 346). Talvez este mistério da fruição possa ser explanado com auxílio de Vítor Serrão, quando afirma que

(...) todas as coisas mundanas são isso mesmo, eternas efemeridades. Os edifícios, os monumentos, as obras de arte, as coisas do património<sup>21</sup>, sabem unir à sua natureza de fragilidade inapelável algo muito mais forte, o seu poder imenso de fascínio, que se prolonga e renasce sempre que convocado por novos sentidos atentos. Claro que também morrem, como nós, de morte natural, por mau uso, abandono, efeito de catástrofes, desmemória, iconoclastia ou outra circunstância. Muitas auras de arte definham, sé é que não se transformam ou viajam (...)...

Vítor Serrão, 2018, p. 20

Em contextos vários, como, por exemplo, aqueles que foram antes elencados (i.e., regionalistas, nacionalizantes/populistas ou turísticos) entende-se que o ‘acesso à cultura’, numa via substantivamente autêntica, acontece por via de representações patrimoniais, aceites como veículos de indiscutíveis identidades e memórias, cuja função única, muitas vezes, é validar expectativas e lições. Ou seja, tal como sucede com os entendimentos mais comuns de ‘cultura’, também ‘património’ é rececionado como inequívoco símbolo narrativo de grupos culturais, que (re)(a)presenta normalmente numa lógica de solidez magistral, em que a fruição tende a ser compreendida como um momento de aprendizagem sobre idiosincrasias identitárias e comunitárias num quadro de evocação de memórias várias. A fruição de um bem patrimonial ‘ensina’, pois, de um forma (quase) sagrada, porque intocável e incontestável, sobre a comunidade que o detém, e, segundo Vítor Serrão, “[n]unca é de esquecer (...) que as peças patrimoniais são *testemunhos de identidade, valores de inesgotável poder encantatório*, mas também frágeis e *perecíveis* e que implicam, portanto, um esforço congregado das tutelas e comunidades no sentido da sua cabal preservação” (Serrão, 2018, p. 23), sugerindo já, três anos antes, algumas das preocupações plasmadas pela *Carta do Porto Santo*, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de os cuidados patrimoniais serem assumidos por todos os setores da sociedade.

A ‘património’ Helena Carvalhão Buescu associa a rotina de “uma identificação de um conjunto de objetos e artefactos, materiais ou imateriais (...) reconhecível de e por uma ou mais comunidades”, bem como um “desiderato de preservação (...) não como algo transfixamente museificado” e um “desejo e uma ação de transmissão” (Buescu, 2018, p. 37), recordando Guilherme d’Oliveira Martins quando, ao discorrer sobre património, destaca a sua vertente de exibição de memória e identidade comunitárias, e a sua essência mutante e viva:

Definido ao longo do tempo pela ação humana, o património cultural, longe de se submeter a uma visão estática e imutável, tem de ser considerado como um «conjunto de recursos herdados do passado», testemunha e expressão de valores, crenças, saberes e tradições em contínua evolução e mudança.

Guilherme d’Oliveira Martins, 2020, p. 5

Oliveira Martins afirma, ainda, que “a aceitação da verdade dos acontecimentos” (Martins, 2020, p. 24)

21 Itálicos da autora.

representados pelo património nunca deverá ser negligenciada, para que, assim, essas representações possam, de facto, ser entendidas como realidades vivas e abertas, que permitam interações de respeito e tolerância (Martins, 2020). Luís Raposo acompanha Oliveira Martins quando defende ser função do património cultural a promoção de conhecimento e de tolerância mútuas (Raposo, 2021, pp. 310-311).

Por outras palavras, o “património cultural, num sentido amplo, permite que se compreenda a realidade humana, não como imagem idílica ou como destino impossível, mas como encruzilhada de vontades e de dúvidas, contra o fatalismo, os determinismos, o imediatismo, a ignorância e o esquecimento” (Martins, 2020, p. 39). Tal só é possível, numa dinâmica que demonstre que os bens patrimoniais, seja qual for a sua tipologia, não podem ser aprisionados numa lógica de paragem no tempo. Quer as patrimonializações materiais, quer as imateriais, como crenças, saberes e tradições, vivem em permanente devir no sentido em que as interpretações e os significados que lhes são atribuídos diferem em função da estrutura de sentimento (Williams, 2001) da época que molda e produz poderes e respetivos agentes culturais, bem como fruidores e expectativas.

Na *Carta Encíclica Laudato Si'*, o Santo Padre Francisco exalta o contributo do património para a construção de identidades, apelando ao cuidado das “riquezas culturais da humanidade” (Santo Padre Francisco, 2015, p. 112). Se se considerar que o património, independentemente das diversas tipologias que pode assumir, é, como proposto anteriormente, rececionado como sendo o acesso mais imediato e mais autêntico à cultura que o motivou e moldou, a afirmação do Santo Padre Francisco evoca o papel dos bens patrimoniais em algo tão importante como a criação e a manutenção de identidades, elas próprias entendidas como personae que ilustram as culturas que os geraram ou geram. Assim sendo, da mesma forma que ‘cultura’ só é entendida numa lógica de devir e dinâmica, também ‘património’ deverá ser compreendido à luz de uma evolução que lhe vai conferindo atributos diversos consoante ímpetus ideológicos que entendem e manipulam património como algo que vai muito além de um símbolo identitário.

### **Cartas e convenções.**

Afigura-se útil, neste ponto da reflexão, evocar algumas cartas e convenções concebidas em referência a património e à sua respetiva gestão, e que ajudarão a compreender a problemática que orienta o presente capítulo por, entre outros, sugerirem diversas abordagens datadas a ‘cultura’ e a ‘património’, bem como outros enfoques sugestivos quanto às práticas de fruição patrimonial.

A *Carta de Atenas*, do ano de 1931, materializa as conclusões da Conferência Internacional de Atenas sobre o Restauro dos Monumentos, que decorreu em outubro do mesmo ano. É importante recordar que, por esses tempos, firmavam-se, em diversas geografias, ciclos de governações políticas com características fascistas, nacionalistas e totalizantes, para as quais as representações patrimoniais regionais e nacionais *próprias* consubstanciavam legitimações e validavam os respetivos paradigmas, como sucedeu na Itália fascista de Benito Mussolini, entre 1922 e 1943, no regime que resultou da subida ao poder de Adolf Hitler no ano de 1933, no franquismo, que vigorou em Espanha de 1939 a 1976, após uma guerra civil que lhe cedeu caminho, e o autodenominado Estado Novo, resultado do processo iniciado com a Revolução Nacional de 1926 e com a chegada de António de Oliveira Salazar à pasta das finanças, em 1928, pela mão convincente de Duarte Pacheco. Estes quatro exemplos, meramente ilustrativos de práticas de governo fascistas, totalitários ou autocráticos, partilhavam a máxima de que o património era uma legitimação inflexível do seu *natural* modo de governação, evidenciando autenticidades e genuinidades que os apresentam como ‘Nações’ coesas, unas e únicas. É neste contexto que, antes de se assistir a uma pesadosa dizimação de bens patrimoniais, em resultado de uma guerra mundial que acabaria por chegar no final da década, os anos Trinta do século passado acolheram políticas de imenso cuidado patrimonial,

cujo objetivo ia muito além de meros atos de salvaguarda ou restauro, pois que o principal propósito era que as representações patrimoniais selecionadas fossem cuidadas em função de serem entendidas como símbolos identitários nacionais ostensivos e inquestionáveis, lidas e apr(e)endidas como representações de momentos e efemérides históricas nacionais, e que acabavam por estar sempre presentes no quotidiano das respetivas comunidades.

Retomando os conteúdos e propósitos da Carta de Atenas, verifica-se, como seria expectável, a existência de recomendações de salvaguarda patrimonial que, acima de tudo, respeitassem

a obra histórica e artística do passado sem banir o estilo de nenhuma época. A Conferência recomenda que se mantenha a ocupação dos monumentos, que se assegure a continuidade da sua vida consagrando-os, contudo a utilizações que respeitem o seu carácter histórico ou artístico.

*Carta de Atenas, 1931, p. 1*

Considerando as particularidades da época em causa, não é de estranhar esta insistência pelo *respeito* da obra histórica, insistindo-se na preservação de uma essência patrimonial, compreendida como endémica, e na qual não cabiam novas interpretações ou divagações de criatividade. Ao declarar que a “Conferência ouviu a exposição sobre as legislações cujo objectivo é o de proteger os monumentos de interesse histórico, artístico ou científico pertencentes às *diferentes nações*”<sup>22</sup> (*Carta de Atenas, 1931, p. 1*), o documento em apreço reafirma a pertinência do património enquanto elemento identificador de comunidades nacionais, enquanto unidades *isoladas e estanques*, não contemplando a existência de património comum. Para que esses ditames fossem cumpridos, a *Carta de Atenas* termina com diversas recomendações no sentido de que *cada Estado* por si, ou através de instituições que criasse, inventariasse os respetivos “monumentos históricos nacionais acompanhado[s] de fotografias e descrições” (*Carta de Atenas, 1931, p. 5*) e “constitua arquivos onde sejam reunidos todos os documentos relativos aos seus monumentos históricos” (*Carta de Atenas, 1931, p. 5*). Ou seja, esta Carta apelava ao respeito pela integridade da essência dos monumentos históricos e pela sua proteção, mas com um enfoque muito específico sobre o património, entendido como representação exclusiva da nação. Claramente, trata-se de um contexto em que os bens patrimoniais deveriam ser entendidos como veículos de transmissão de lições sobre essencialidades nacionais, numa lógica em que o fruidor assumia um papel de observador e de aprendente como se numa aula participasse, e onde nunca lhe era dada a hipótese de assumir outro papel mais ativo ou interventivo.

Em 1954, menos de uma década passada sobre a criação da UNESCO no rescaldo de uma vasta destruição patrimonial ocorrida em resultado da Segunda Grande Guerra, a *Convenção Cultural Europeia* declara que o “objetivo do Conselho da Europa é realizar *uma união mais estreita entre os seus membros*, especialmente com o intuito de salvaguardar e promover os ideais e os princípios que constituem o seu *património comum*”<sup>23</sup> (*Convenção Cultural Europeia, 1954, p. 1*), elencando os benefícios de políticas comuns de salvaguarda e fomentando o desenvolvimento da *cultura europeia*, resultado do “estudo das línguas, da história e da civilização das outras Partes Contratantes” (*Convenção Cultural Europeia, 1954, p. 1*). Nesta Convenção, o património surge como algo que já não divide, mas antes estimula interações, partilhas e aprendizagens sobre o Outro, numa dinâmica de comunhão identitária, pois “[c]ada uma das Partes Contratantes considerará os objetos que tenham valor cultural europeu e se encontrem sob sua custódia como fazendo parte integrante do património cultural comum da Europa, tomará as medidas necessárias para a sua salvaguarda e facilitará o acesso aos mesmos” (*Convenção Cultural Europeia, 1954, p. 1*). Sem referências precisas à intervenção institucional no que toca a disponibilização dos bens

22 Itálicos da autora.

23 Itálicos da autora.

patrimónios para conhecimento, pode inferir-se uma mudança no paradigma de fruição no sentido de um ato que é menos confrangido e a afastar-se das rotinas de mera observação e aprendizagem de lições.

Já na década de Setenta do século XX, a *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural* atribui à “*comunidade internacional*, no seu todo, [o dever de] participar na protecção do património cultural e natural, de valor excepcional, mediante a concessão de uma *assistência colectiva que, sem se substituir à acção do Estado interessado*”<sup>24</sup>, a complete de forma eficaz” (*Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*, 1972, p. 1). Desta feita, a propósito dos cuidados merecidos pelos bens culturais, a Convenção utiliza, no seu artigo 6.º, a expressão “património universal” (*Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*, 1972, p. 3), indicadora de atributos que, no século XXI, serão associados a ‘património’ na *Convenção de Faro* (2005) ou no âmbito do Ano Europeu do Património Cultural (2015), de que será dado conta oportunamente. Verifica-se como, no espaço de alguns decénios, e em contextos políticos diferentes, o património se vai libertando quer de um papel representativo ideológico monitorizado apenas pelo Estado, que o utiliza para se autorizar, quer, ainda, em termos da responsabilidade dos cuidados e da forma como deve ser entendido pelos seus fruidores – de património nacional único e que impunha limites identitários a património europeu partilhado e, também, a património universal salvaguardado que deve ser protegido por todos, i.e., instituições ou particulares.

No início do novo milénio, a *Convenção-Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade*, conhecida por *Convenção de Faro* de 2005 vem associar a ‘património’ valores como direitos do homem, democracia e Estado de direito, entendidos como património comum da humanidade. Num claro tom humanista que “[reconhece] a necessidade de colocar as pessoas e os valores humanos no centro de um conceito alargado e interdisciplinar de património cultural” (*Convenção-Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade*, 2005, p. 1), introduz-se, na esfera da gestão, da fruição e da salvaguarda patrimoniais, questões contemporâneas como são a sustentabilidade, a qualidade de vida, o respeito por direitos e liberdades de outrem, e “o direito de se envolver com o património cultural da sua escolha, como expressão do o direito de participar livremente na vida cultural consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem das Nações Unidas” (*Convenção-Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade*, 2005, p. 1). Esta Convenção reitera que o património cultural é um conjunto de recursos do passado, a que pertencem valores, crenças, saberes e tradições, com os quais as comunidades se identificam, e que se encontram em permanente evolução. Estes bens são evocativos de memórias partilhadas e de experiências, devendo conduzir a uma sociedade pacífica e estável. O artigo 4.º (“Direitos e responsabilidades relativos ao património cultural”) enfatiza o direito que cabe a cada cidadão de beneficiar do património cultural, assim como a sua responsabilidade de respeitar o seu património e o dos outros, num quadro democrático de protecção do interesse público. Questões de ética e métodos de apresentação do património são convocadas, assim como se alude ao respeito pela diversidade de interpretações. Nesta lógica, a responsabilidade perante os bens patrimoniais deverá ser partilhada, por vários agentes, como autoridades públicas, organizações diversas e sociedade civil. No que respeita às práticas de fruição, o artigo 12.º da Convenção determina que as pessoas sejam encorajadas a participar no estudo, na interpretação e na protecção patrimoniais, devendo existir medidas que melhorem o acesso aos bens patrimoniais<sup>25</sup>. Verifica-se, pois, que o novo milénio se inicia, no que ao património diz respeito, com medidas e reflexões que contemplam valores e ditames contemporâneos, nos quais o acesso à fruição deve ser moldado por

24 Itálicos da autora.

25 O *Código Mundial de Ética para o Turismo*, um quadro referencial da autoria da Organização das Nações Unidas e da Organização Mundial de Turismo, datado do início do milénio, manifesta, mais do que uma vez, a sua preocupação com a necessidade de se facultar o acesso ao património, entendido como pertença de toda a humanidade.

referências democráticas e que promovam as boas práticas, nomeadamente de sustentabilidade, nos seus três pilares, ambiental, social e económico.

Cumprir destacar que, apesar de uma pandemia que impôs novas rotinas e confinamentos inibidores de contactos próximos, o ano de 2021 viu surgir a *Carta do Porto Santo* que, evocando a importância da cultura em tempos de Covid19, recupera e desenvolve linhas apresentadas pela *Convenção de Faro*, nomeadamente no que concerne à responsabilidade de proteção patrimonial que deve ser transversal aos diversos atores sociais, sejam ou não institucionais, evocando, ainda, a fragilidade atual de algumas democracias e a necessidade de “intensificar e ampliar a participação dos cidadãos, para legitimar as instituições e os processos de decisão” (*Carta do Porto Santo*, 2021, p. 4). Questões como democratização da cultura e democracia cultural são trazidas ao texto no âmbito da premissa de que as “culturas materializam-se nas manifestações simbólicas, artísticas e patrimoniais das comunidades, envolvendo a tradição herdada e a criação contemporânea” (*Carta do Porto Santo*, 2021, p. 5), pugnando-se por uma cidadania cultural plena que deixa antever interações e fruições patrimoniais muito mais livres e independentes de monitorizações mais canónicas e convencionais.

Este brevíssimo estado da arte permite apurar como o entendimento de ‘património’, sempre compreendido como um conjunto de símbolos e marcos identitários, evoluiu de um *corpus* que se queria perene e pertença de apenas um grupo, que com ele aprendia valores e lições estanques, em práticas monitorizadas pelos poderes, para um conjunto de bens culturais que deve ser fruído como catalisador de paz, respeito e conhecimento do Outro, com quem esses bens são partilhados, numa dinâmica de cuidado transversal aos vários grupos da sociedade.

Importa agora verificar como ‘património’, enquanto materialização, possível e expectável, de culturas, memórias e identidades tem sido dado a práticas de fruição em contextos díspares. Evoque-se, a esse propósito, dois momentos que se apresentam como evidências significativas deste processo evolutivo que se pretende analisar, nos quais ‘património’ é entendido pelos poderes, sejam eles os instituídos, sejam os poderes não formalizados que se impõem sob a forma de grupos ou meras tendências de comportamento – o Estado Novo português e o início do atual milénio. No primeiro quadro, irá atentar-se a uma sobrevalorização do carácter pedagógico do património; no segundo, provavelmente em razão e reação de receios homogeneizadores dos tempos de globalização, a um cuidado particular associado à divulgação, à salvaguarda e a uma fruição patrimoniais mais afastada do cânone.

## A importância do património em regimes autocráticos – o Estado Novo & António Ferro

À imagem do que viu suceder-se em outros regimes igualmente autocráticos e de tendências totalizantes, tal como referido antes, o Estado Novo português atribuiu um cuidado muito particular ao ‘património’, entendido não só como elemento legitimante da presença e do labor do ditador António de Oliveira Salazar, como também enquanto representação da “autenticidade”, da “genuinidade” e da “unicidade” da “Nação”.

No que toca à primeira vertente de aproveitamento do património, cumprir destacar aquela que poderá ter sido, à época, entendida como uma das mais assertivas validações da presença do novo presidente do conselho. Assim, por ocasião da publicação das cinco primeiras “entrevistas” que Salazar concedeu a

António Ferro, o responsável pela propaganda do novo regime entre 1933 e 1949<sup>26</sup>, o *Notícias Ilustrado* de 25 de dezembro de 1932 surpreendia, ou não, nas páginas 12 e 13 com a empolgante notícia de que um sócia de Salazar estaria retratado nos Painéis de São Vicente, de Nuno Gonçalves, datados do século XV. Este facto foi entendido como mais um sinal de uma predestinação histórica que distinguia e autorizava o político português, e surgiu num artigo intitulado “A expressão de Salazar está nos painéis de Nuno Gonçalves” do dramaturgo e cineasta Leitão de Barros, que evocava José de Figueiredo, diretor, à época, do Museu de Arte Antiga e cronista de arte, ou seja, fonte “credível” e “avalizada”, a propósito de ter comentado acerca da “extraordinária semelhança [existente] entre a fisionomia do Presidente do Ministério e uma cabeça dos Painéis de Nuno Gonçalves. E, caso curioso, a figura representa, também, um financeiro” (*Notícias Ilustrado*, 25 de dezembro de 1932, p. 12). O grupo de figuras representado no Painel dos Pescadores exibia seis dos fundadores da Companhia de Lagos, de que fazia parte o nobre Estêvão Afonso, que estivera envolvido nas explorações dos descobrimentos portugueses, e sobre o qual se afirmava ser um sócia de Salazar, o que alimentava a ideia da predestinação do ditador e validava a sua atuação política. O artigo, ilustrado com fotografias que exibiam alguns momentos das “entrevistas” de Salazar a Ferro e com imagens do painel que retratava Estêvão Afonso, terminava com a frágil conclusão de que

estamos em presença duma figura que tem dois pontos de contacto com o actual presidente do Ministério: a semelhança dos traços fisionómicos e o exercício de idêntico mister – ambos administradores da fazenda; Estêvão Afonso, da Companhia de Lagos e Oliveira Salazar, da governação pública. Extraordinária coincidência a uma distância de quinhentos anos<sup>27</sup>!

*Notícias Ilustrado*, 25 de dezembro de 1932, p. 13

Em especial nos primeiros anos do novo regime, i.e., nas décadas de Trinta e Quarenta do século passado, assistiu-se a uma profusão legislativa que visava classificar monumentos e sítios, dava conta de edifícios que passavam a ser património do Estado, anunciava a construção de novos monumentos e outras obras públicas, prestava contas de verbas usadas em restauro patrimonial, e autorizava a Direção Geral dos Edifícios e Monumentos, fundada no ano de 1929 e integrada no Ministério do Comércio e Comunicações, a celebrar contratos para a execução de obras de conservação, entre outras prerrogativas. A maioria das notícias referia as verbas despendidas, as medidas tomadas, os casos particulares, como foi a conversão do antigo Mosteiro de Santa Engrácia em Panteão Nacional, todos os restauros que seriam exibidos por ocasião do Duplo Centenário, ou a especificidade associada à recuperação do Castelo de São Jorge, em Lisboa, “verdadeira acrópole da nação” (*O Seculo Ilustrado*, 30 de março de 1940, p. 16). Os estudiosos da recuperação patrimonial desenvolvida durante o Estado Novo são unânimes no reconhecimento do carácter eminentemente ideológico que motivou tais ações. Daniel de Melo explica que o regime selecionava, sobretudo, “os castelos, as igrejas e outros monumentos nacionais que simbolizavam uma ligação concreta ao passado histórico edificante, um testemunho do espírito patriótico, um marco da sublimação criadora” (Melo, 1997, p. 58) para efeitos de recuperação e manutenção.

O I Congresso da União Nacional, que aconteceu na Sociedade de Geografia de Lisboa em 1934, com o principal propósito de fazer um balanço (positivo) dos primeiros tempos do Estado Novo e para elogiar o Presidente do Conselho, acolheu diversas “teses” cujo tema era os bens patrimoniais e as mensagens que os mesmos poderiam emitir no sentido de exibir e validar a nova “Nação”. Dois anos passados, a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), criada com o propósito formal de cuidar do recreio do corpo e da alma dos trabalhadores nacionais, granjeou fama por organizar visitas e excursões a sítios

26 António Ferro foi o responsável do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) entre 1933 e 1944, e do seu sucessor, o Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo, entre 1944 e 1949.

27 Mais informação em Cadavez, Cândida (2017a). *A Bem da Nação. As Representações Turísticas no Estado Novo entre 1933 e 1940*. Lisboa: Edições 70.

patrimoniais e monumentos que deveriam ser entendidos como lições vivas sobre a “Nação” para os participantes como, entre outros, Guimarães, Batalha, Alcobaça ou os bairros históricos de Lisboa ou do Porto. Ou seja, a FNAT funcionou também como veículo de difusão de lições sobre a ‘Nação’ organizadas a partir de representações patrimoniais, criteriosamente selecionadas.

Enquanto responsável pela propaganda do Estado Novo entre 1933 e 1949, e pela consolidação da imagem do novo regime, António Ferro teve o seu nome associado a diversas iniciativas, como feiras, exposições ou visitas guiadas, entre muitas outras, cujo propósito era enaltecer o paradigma de governo salazarista, tendo por recurso diversos tipos de representações patrimoniais. De entre tantos momentos, merece destaque o convite feito por Ferro, no ano de 1935, a um grupo de intelectuais estrangeiros para visitar Portugal, num périplo guiado pelo próprio secretário da propaganda e pela mulher, a escritora Fernanda de Castro. Maurice Maeterlink, Pirandello, Gabriela Mistral, Miguel de Unamuno e outros visitaram os bairros antigos da capital portuguesa, Sintra, Curia e Viana do Castelo, num programa que incluiu uma reconstituição de um torneio medieval no perímetro do Mosteiro dos Jerónimos, bem como visitas a museus e monumentos, e ainda a participação nas Festas de Lisboa. Mais uma vez, foram também selecionados espaços, efemérides e representações imateriais que, na ótica do regime, reproduziam toda a “autenticidade” e “genuinidade” da ‘Nação’. Estes convidados deveriam ir dando nota, enquanto andavam por Portugal e quando voltassem aos seus países, da diferença positiva encontrada por cá graças à intervenção cuidadosa de Salazar.

Data igualmente de meados da década de Trinta do século XX o álbum *Representação A Sua Excelencia O Presidente do Ministerio Doutor Antonio De Oliveira Salazar Para Que Seja Construido Em Sagres O Monumento Digno Dos Descobrimientos E Do Infante* que incluía mais um dos diversos projetos que vinham sendo elaborados para a realização de um monumento ao Infante D. Henrique, figura, aliás, com quem Salazar era amiúde comparado. A acompanhar as imagens das maquetas propostas surge um texto muito esclarecedor não só do propósito primeiro da construção da estátua, mas também da atenção que o património merecia por parte do regime, ao afirmar que estas edificações

surgem perfeitas e grandes porque nelas colabora um princípio espiritual dirigente, uma fé colectiva e o génio dos artistas, criadores mas integrados, sob uma comum direcção espiritual, num plano mais vasto. (...) A ideia directriz é dada pela fé religiosa e nacional representada pelos próprios Governantes, transmitida por homens de Igreja e de Governo. Não deverá de novo o Governo da Nação (...) fazer com que realize a obra de arte colectiva que exprima todo o valor criador da Nação Portuguesa na sua época? (...) O que importa é que o Chefe do Governo saiba escolher o que mais e melhor pode engrandecer a Nação. (...) E a grande e nova consagração dos Descobrimientos será perfeita e eterna”.

*Representação A Sua Excelencia O Presidente Do Ministerio Doutor Antonio De Oliveira Salazar Para Que Seja Construido Em Sagres O Monumento Digno Dos Descobrimientos E Do Infante, 1935, s/p*

A realização do I Congresso Nacional de Turismo, que teve como palco Lisboa no ano de 1936, serviu para que grande número dos participantes evocasse as representações patrimoniais na dinâmica de propaganda ideológica coeva, mas, além disso, o encontro dinamizou um concurso de fotografia organizado pelo jornal *O Século* com o título “Aspectos Artísticos, Monumentais, Historicos e Picturais” e onde eram selecionadas para exibição e concurso imagens que mostravam principalmente património material (castelos e igrejas), mas também outras representações de património imaterial característico da “Nação” como a faina da pesca, a lavagem do peixe e a faina do campo. Findos o concurso e a exposição, as imagens apresentadas foram usadas para decorar as estações de caminhos de ferro.

Qualquer reflexão que contemple o valor atribuído ao património por parte do regime do Estado Novo deve incluir uma das mais emblemáticas iniciativas agenciadas por António Ferro no âmbito das suas atividades enquanto responsável máximo da propaganda nacional nos primeiros anos do regime de Salazar, o concurso para eleger a Aldeia mais Portuguesa de Portugal, no ano de 1938. Como indica a designação selecionada para este concurso, o propósito era a identificação da localidade rural que mais *tipicamente* evidenciasse a essência da “Nação”. Para que se chegasse a tal apuramento, o júri, composto por elementos ligados ao jornalismo, à musicografia, à etnografia, às artes e às letras, e que integrava ainda Ferro e Fernanda de Castro, teceria as suas apreciações em função das representações patrimoniais apresentadas pelas doze aldeias concorrentes.

O *Boletim Oficial* de 7 de fevereiro de 1938 do Secretariado de Propaganda Nacional divulgava as regras da competição, convidando as localidades rurais a procurar “no mistério das suas gavetas (...) tudo quanto era raiz, tradição, tudo quanto era passado com restos de vida” (Secretariado de Propaganda Nacional, 1938, s/p). Oficialmente, o evento justificava-se como um necessário combate às influências perturbadoras da unidade nacional, ao mesmo tempo que se anunciava como uma manifestação pública que tinha por propósito educar e fazer propaganda da verdadeira “Nação”. Em conformidade, iria assim escrutinar-se a arquitetura, o casario, bem como os trajes, as alfaías e as lides agrícolas, as artes e indústrias populares, as atividades artesanais, os meios de transporte, e as rotinas associadas ao lazer e ao recreio. A visita a Monsanto da Beira, que viria a ser sagrada como a grande vencedora, permitiu ao júri apreciar uma série de demonstrações da “genuinidade” da rotina local, como a procissão do Enterro do Senhor, diversos jogos populares, bailaricos, danças diversas e jogos de roda, e ainda a apanha da azeitona. A comitiva observou também o interior de uma casa popular, participou num casamento e num batizado na aldeia, e assistiu aos designados “Quadros em Movimento”, como as romarias da Sra. da Azenha e da Sra. do Almortão, o rancho dos ceifeiros, ou a ida à fonte e ao campo. Inicialmente havia a intenção de se repetir este concurso, contudo, os ícones patrimoniais identificados aquando da primeira e única edição acabaram por ficar estabelecidos como sendo aqueles que mais típica e genuinamente ilustravam, justificavam e transmitiam lições sobre a “Nação” concebida por Salazar, não tendo havido, por isso, mais nenhuma edição.

O património inventariado no ano de 1938 em razão deste concurso tem vindo, desde então, a alimentar o imaginário da “Nação” quanto à forma como esta se representa e, logo passados dois anos, por ocasião da Comemoração dos Duplos Centenários, em 1940, o Centro Regional, existente na Exposição do Mundo Português, na Junqueira, onde, como referiu António Ferro, “Portugal coube durante seis meses”, replicou muitos desses bens patrimoniais, a que acrescentou outros, com o intuito de exibir a “Nação” numa lição que não deixasse dúvidas principalmente aos nacionais.

Esta comemoração magna da “Nação”, num período em que uma guerra destruía património europeu em grande escala, motivou uma laboriosa atividade de proteção e recuperação patrimoniais, de que cumpre destacar o restauro do Palácio de Queluz, do Castelo de São Jorge e da Assembleia Nacional, o acabamento da Casa da Moeda, a expansão do Museu de Arte Antiga, e profundas intervenções na zona de Belém e do Parque Eduardo VII. Apesar de, grosso modo, o património ser o grande objeto de atenção do regime, nota-se uma maior dedicação a edifícios alusivos à história de Portugal e à cultura popular, que, no ano de 1948, teve na inauguração do Museu de Arte Popular o culminar da sua valorização.

Em 1945, numa já usual manobra de recapitulação da obra feita pelo regime do Estado Novo, o SNI editou o livro *A Cultura Portuguesa e o Estado*, no qual se referia o restauro, nos últimos anos, de mais de duas centenas e meia de monumentos de acordo com a traça original, como pugnado pela *Carta de Atenas*, num ato de “devoção patriótica para influir na educação” (*A Cultura Portuguesa e o Estado*, 1945: 53).

Poucos anos depois, em 1949, a obra *15 Anos de Obras Públicas 1932-1947* reiterou a certeza de que a conservação dos monumentos nacionais era algo que prestigiava a “Nação” (vd. Comissão Executiva da Exposição de Obras Públicas, 1948: 9). O opúsculo editado pelo SPN *Cadernos da Revolução Nacional. Portugal de Ontem. Portugal de Hoje. Portugal de Amanhã* manifestou também a preocupação do regime com o património, quando assinalou que os “monumentos nacionais, quasi abandonados, muitos quasi totalmente em ruínas, receberam do Estado Novo oportuna e benéfica protecção” (*Cadernos da Revolução Nacional*, s/d, pp. 64-65), o que permitiu que os mesmos fossem salvos da ruína, passando a constituir documentos preciosos e venerandos das eras passadas (vd. *Cadernos da Revolução Nacional*, s/d, pp. 64-65)

Inúmeros foram os projetos elaborados e muitas foram as obras de estatutária realizadas em louvor das personagens preferidas da ideologia salazarista. De todos os projetos apresentados merecem destaque, além do já referido monumento ao Infante D. Henrique, o Padrão dos Descobrimentos, assim como as propostas para a construção de estátuas erigidas em homenagem a estadistas, “heróis” dos descobrimentos e reis, como D. Afonso Henriques, Rainha D. Leonor, ou D. Fernando II, e presidentes, como António José de Almeida, Óscar Carmona e naturalmente Salazar, com uma estátua de corpo inteiro produzida propositadamente para a Exposição Internacional de Paris de 1937, por exemplo.

Retome-se o título desta reflexão, *Fruição (patrimonial) no século XXI – o património ainda será de Ferro?*, para tecer uma espécie de conclusão intermédia do que foi até agora exposto; a saber, este ‘património’ até agora aludido era nem mais, nem menos um conjunto de representações que deveria ser entendido como lições e provas que, por mera observação, veiculavam saberes ideológicos sem deixar espaço para dúvidas ou questionamentos. Este é o património de ferro, de António Ferro – um património para ser observado e absorvido como uma lição, uma lição de propaganda, uma lição ideológica, para nacionais, para estrangeiros, em circuitos muito bem geridos em função de propósitos claros e numa negociação muito objetiva do que se mostra e se esconde. Neste contexto, os objetos de patrimonialização serão eventualmente mais do que em outras situações alvo de grande cuidado para que apenas a *verdadeira* lição seja transmitida.

## Contemporaneidade – novos perfis, novas perspetivas, novas fruições

A *Declaração do México sobre Políticas Culturais. Conferência Mundial sobre Políticas Culturais*, do ano de 1982, antes evocada, formaliza uma polissemia do conceito de ‘cultura’ até então omissa, que inclui, também, questões de respeito pelos direitos humanos. Esta declaração terá aberto caminho a um entendimento generalizado de ‘cultura’, conducente a momentos de fruição patrimonial mais próximos e aparentemente menos mediados, em que, além das prerrogativas de representação de identidades e memórias, o “património surge (...) como um primeiro recurso de compromisso democrático em prol da dignidade da pessoa humana, da diversidade cultural e do desenvolvimento durável” (Martins, 2020, p. 7), firmando-se, assim, uma nova e humanista forma de (também) se compreender ‘património’.

Já no novo milénio, dois outros documentos antes convocados, a *Convenção de Faro*, de 2005, e a *Carta do Porto Santo*, de 2021, desenvolvem questões de democratização e facilitação, bem como de responsabilização, no que respeita ao acesso à cultura, que surgem muito em linha com o perfil dos novos fruidores patrimoniais coevos. Numa lógica nada surpreendente, está-se, de facto, a assistir a uma natural renovação do perfil dos consumidores, em geral, e também dos consumidores de bens culturais, em particular. Na década de Oitenta do século passado, Alvin Toffler cunhou o conceito de *prosumer*, pretendendo com

o mesmo indicar uma rotina onde os atos de produção e de consumo coabitam numa relação cada vez mais interdependente e com fronteiras mais ténues (vd. Toffler, 1981, p. 287). Anos passados, o rótulo prosumer indica a atitude de consumo da geração milénica ou geração Y, que, no ano de 2017, representava cerca de dois milhões da população mundial, estimando-se que, em 2025, constitua aproximadamente 75% da população ativa e, claro, consumidora também de bens patrimoniais. Esta geração, bem como aquelas que lhe são subsequentes, privilegiam encontros culturais não mediados, i.e., preferencialmente imersivos, que entendem como a via possível de acesso a representações autênticas. Neste âmbito, afirmam optar por momentos que designam por *experiências*, nos quais adotam atitudes mais proativas de participação, produção e de cocriação a par com aqueles que, noutras lógicas, seriam os únicos produtores das atividades (vd. Cadavez, 2017b, p. 218).

Neste novo paradigma, o *habitus* de fruição patrimonial apresenta-se com uma vertente muito mais participativa e próxima da representação cultural, visando-se momentos partilhados de aprendizagem, coprodução e responsabilidade, caracterizados por um notório grau de flexibilidade ou liquidez. Como declara Guilherme d'Oliveira Martins, no contexto do Ano Europeu do Património Cultural, celebrado no ano de 2018,

[a] preocupação fundamental é a de pensar na noção de património comum e de construir um conceito de responsabilidade partilhada – envolvendo o património construído e material, o património imaterial, mas igualmente a criação contemporânea. (...) *É a compreensão do património cultural que nos permite assumir uma cidadania civilizada*<sup>28</sup>. (...) Eis por que o Ano Europeu foi um desafio às universidades, às instituições, à sociedade civil e a todos os Europeus para que o património cultural possa ser considerado como fator de mobiliação em torno da defesa do que é próprio e do que é comum.

Martins, 2020, pp. 20-21

Este contacto mais próximo e interativo com representações culturais caminha lado a lado com as expectativas dos novos hábitos de fruição, bem como das estratégias de cada vez mais gestores culturais contemporâneos, em diálogos que, mantendo os atributos de representações de identidades e de memórias, dotam o património de outras facetas que refletem as características societais atuais, i.e., fruições mais (pró)ativas e perto do bem cultural, que, por seu turno, se mostra como veículo para atitudes de respeito e tolerância entre grupos diversos.

Assim, a liquidez conceptualizada por Zygmunt Bauman (2000) a propósito da rapidez e das descartabilidades pós-modernas parece ter chegado também aos momentos de fruição patrimonial, pois que são mais ténues as barreiras que condicionam e separam bens culturais, gestores e fruidores, convidados, agora, a partilhar momentos de criação, curadoria e responsabilidade. Isso projeta-se no cuidado que também a sociedade civil deve ter em relação ao património (vd. *Carta do Porto Santo*, 2021), e, também, por exemplo, nas maiores responsabilidades sociais que espaços que representam ou expõem memórias e identidades, tal como museus (Raposo, 2021, p. 347), devem manifestar relativamente às comunidades. Luís Raposo refere a importância do envolvimento dos cidadãos (Raposo, 2021, p. 345) e Oliveira Martins, a indispensável participação cívica (Martins, 2020, p. 61), ou seja, a fruição de ferro, composta essencialmente por momentos de aprendizagem única e inquestionável, antes evocada, terá cedido terreno a rotinas de fruição mais dinâmicas, partilhadas, próximas e que incentivam aprendizagens através de experiências, que entendem o património como “realidade viva” (Martins, 2020).

28 Itálicos da autora.

Este novo modo de aproximação ao património, obtido, pois, através de momentos de fruição concebidos sob a forma de experiências, que se prolongam ao longo da vida, surge em linha com tempos que valorizam sobremaneira as representações de património imaterial, como sucede, por exemplo, nas dinâmicas turísticas, onde atividades de alegada imersão e cocriação nas comunidades visitadas são cada vez mais preferidas, como vias de acesso à essência cultural do destino, em detrimento de práticas de fruição patrimonial mais canónicas e tradicionalistas, materializadas em observações ditadas por uma mera vontade de *ver para colecionar e partilhar*, “apenas porque sim”, sem qualquer outra motivação ou expectativa.

Os recentes tempos do confinamento imposto em resultado da pandemia da COVID19 ilustraram sobremaneira não só a responsabilidade social agenciada por museus enunciada por Luís Raposo, e por outros espaços culturais, como também deu espaço aos fruidores para, apesar de à distância, se relacionaram com bens culturais de uma forma mais imediata. Assim, recorde-se, por um lado, a rápida resposta dada por museus, monumentos e sítios, em tempos de afastamento físico, demonstrando, assim, um cuidado com as comunidades ao criar uma panóplia de atividades remotas, de maior ou menor qualidade, é certo, mas que, na conjuntura em causa, ganharam um simbolismo que as conservará na memória de todos durante muito tempo. Das atividades mais populares, destaque-se aquela associada à *hashtag* #museumfromhome, onde os novos visitantes virtuais se tornavam cocriadores, incentivados a reproduzir, em ambiente caseiro, obras de arte reconhecidas mundialmente (vd. Cadavez, 2020).

A fruição patrimonial contemporânea pode inclusivamente assumir uma vertente que a liga a paradigmas de sustentabilidade social, só possível em ambientes pautados por uma interação mais próxima e *biológica* entre património e comunidades, sejam elas compostas por locais ou por visitantes. Recentemente tem sido crescente o número de casos em que as representações patrimoniais têm servido para, por exemplo, ajudar à coesão e a melhorar a autoestima de um grupo, como sucedeu com a atividade desenvolvida no Bairro Padre Cruz, na Área Metropolitana de Lisboa, no ano de 2016, transformada numa galeria a céu aberto decorada com manifestações de arte urbana, que, décadas antes não eram validadas, muito menos consideradas como representações culturais “dignas”; ou com a forma como a comunidade da Mouraria, em Lisboa, que, ao adotar o projeto *Migrantour*, desenvolveu percursos com base em diversos tipos de património local, onde os principais focos de atenção e fruição são representações alimentadas pela *autenticidade* conferida por patrimónios imateriais, como, entre outros, a diversidade étnica das vozes que apresentam as identidades e as memórias locais a fruidores externos.

Para concluir esta secção, cumpre recordar Teresa Duarte Martinho quando advoga como atualmente os fruidores de património valorizam não só o cariz educativo inerente a essas experiências e representações como os momentos de convivialidade que lhes são inerentes (Martinho, 2022, pp. 212, 215). Assim, esta lógica de *economia de experiência* (Martinho, 2022, p. 222) cada vez mais prezada na prática de fruição cultural parece, de facto, albergar um complexo composto por experiência(s), transformação e emoções (Martinho, 2022, p. 216) que se encontra consideravelmente afastada das atitudes indicadas a propósito do contexto do Estado Novo e que, sem dúvida, espelham o ADN da nova lógica de (com)viver com património. Tudo indica que, em cada vez mais contextos, a estratégia de *storytelling*, ou de *story being told*, está a ser substituída por algo mais ajustado ao rótulo de *storydoing* ou *storydoer*, i.e., fazedores/experimentadores, um pouco como os *prosumers* de Alvin Toffler, que produzem enquanto consomem, ou o inverso.

## Reflexões finais

Este capítulo pretendeu ser uma reflexão sobre a evolução da prática de fruição patrimonial, com base na

hipótese de que a mesma tenha ocorrido a par com diferentes entendimentos de ‘cultura’ e ‘património’ e, também, com os novos perfis que entendem os momentos de experiência como os únicos acessos a essências e autenticidades.

Após uma referência a um paradigma político de cariz autocrático e fascizante, o Estado Novo português, que compreendia e promovia fruições que transformassem os bens culturais em lições inequívocas da ‘Nação’ e da legitimidade do regime, evocou-se as dinâmicas coevas de contacto com bens culturais pautadas por um grau de proximidade e, por vezes, numa lógica de (quase) cocriação.

Evocando, de novo, Bauman, são líquidos estes tempos pós-modernos, i.e., as referências e os constrangimentos são fácil e rapidamente descartados em função de novas expectativas, também elas, aliás, moldadas pela fluidez. Independentemente dos contextos, ‘cultura’ e ‘património’ são repositórios de memórias e identidades que classificam e distinguem comunidades. Porém, a forma como se acede a essas informações na atualidade é diferente, mais fluida e permite ao fruidor uma participação mais ativa e próxima, e até defender interpretações diversas daquelas que são comumente propostas. No século XXI é cada vez maior a insistência de que, mais do que dividir, ‘cultura’ e ‘património’ devem ser uma plataforma de conhecimento entre grupos, permitindo-lhes aceder a pontos de contacto e fomentando, por essa via, atitudes de respeito e de tolerância.

## Referências bibliográficas

*A Cultura Portuguesa e o Estado* (1945). Lisboa: Edições SNI.

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities*. London: Verso.

Assman, A. (2010). “From Collective Violence to a Common Future: Four Models for Dealing with a Traumatic Past”. In Helena Silva, Adriana Martins, Filomena Guarda and José Sardica (eds.) *Conflict, Memory Transfers and the Reshaping of Europe*. Newcastle upon Tyne: CSP, pp. 8-23.

Barata-Moura, J. (2016). Identidade e Património Cultural. A Questão do Ajuizamento. In *Direito do Património Cultural. Curso de Pós-graduação (s/p)*. Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Algés: Difel.

Buescu, H. C. (2018). “Literatura e património”. In *Património Cultural. Colóquio Letras*. N.º 199, setembro/dezembro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 37-47.

Cadavez, Cândida (2017a). *A Bem da Nação. As Representações Turísticas no Estado Novo entre 1933 e 1940*. Lisboa: Edições 70.

Cadavez, C. (2017b). “«Mas que mundo é este?», ou de como tem de ser diferente a divulgação das práticas de fruição cultural para os turistas millennial – um estudo de caso pensando nos museu”. In *Revista Iberoamericana de Turismo-RITUR*, Penedo, Volume 7, Dossiê Número 3, dez. 2017, p. 215-228. DOI: 10.2436/20.8070.01.71.

Cadavez, C. (2020). “Nem só da COVID-19 é a culpa: museus e comunidades – considerações sobre novas (re) definições e fruições”. In *Museologia e Património*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria, pp. 72-106.

*Cadernos da Revolução Nacional. Portugal de Ontem. Portugal de Hoje. Portugal de Amanhã (s/d)*. Lisboa: Edições SPN.

*Carta de Atenas* (1931). Conclusões da Conferência Internacional de Atenas sobre o Restauro dos Monumentos. Serviço Internacional de Museus, Atenas, 21 a 30 de outubro de 1931.

*Carta do Porto Santo. A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultura europeia* (2021). Porto Santo (Portugal).

*Comissão Executiva da Exposição de Obras Públicas* (1948) *15 Anos de Obras Públicas 1932-1947*. S/I, s/e.

*Convenção Cultural Europeia* (1954). Conselho da Europa, Paris (França), 19 de dezembro.

*Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural* (1972). Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Paris (França), 17 de outubro a 21 de novembro.

*Convenção-Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade* (2005). Faro.

Eco, Umberto (1998). *Faith in Fakes*. Travels in Hyperreality. Trad. William Weaver. London: Vintage.

Gellner, E. (2001). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Trad. Lewis A. Coser. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Martinho, T. D. (2022). “Círculos ainda estreitos: museus, monumentos históricos, sítios arqueológicos e galerias de arte”. In José Machado Pais, Pedro Magalhães e Miguel Lobo Antunes (coordenadores). *Práticas culturais dos portugueses*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa, pp. 197- 233.

Martins, G. d'Oliveira (2020). *Património Cultural*. Realidade Viva. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Melo, D. de (2001). *Salazarismo e Cultura Popular*. Lisboa: ICS.

Nora, P. (1989). “Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire”. In *Representations*. No. 26. Special Issue: *Memory and Counter-Memory*, (Spring, 1989), University of California Press, pp. 7-24.

*Notícias Ilustrado*. Edição semanal do “Diário de Notícias”. Ano V-Série II. N.º 254. 25 de dezembro de 1932.

Raposo, L. (2021). *Arqueologia, património e museus. Meio século de intervenção cívica e cultura*. Lisboa: Edições Colibri.

*Representação A Sua Excelencia O Presidente Do Ministerio Doutor Antonio De Oliveira Salazar Para Que Seja Construido Em Sagres O Monumento Digno Dos Descobrimentos E Do Infante* (1935).

Santo Padre Francisco (2015). Carta Encíclica *Laudato Si'* do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum, 18 de junho.

Secretariado da Propaganda Nacional (1938). *Boletim Oficial de 7 de fevereiro*.

Serrão, V. (2018). “O património histórico-artístico nacional, maior das mais-valias”. In *Património Cultural. Colóquio Letras*. N.º 199, setembro/dezembro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 12-25.

Toffler, A. (1981). *The Third Wave*. New York: Bantman Doubleday Dell Publishing Group.

UNESCO (1982). Declaração do México sobre Políticas Culturais. Conferência Mundial sobre Políticas Culturais. Cidade do México, 26 de julho a 6 de agosto.

Williams, R. (1988). *Keywords. A vocabular of culture and society*. London: Fontana Press.

----- (2001). *The Long Revolution*. Letchworth: Turpin Distribution Services Ltd.

# Educação no Museu...

## A Aprendizagem Para o SER e o SABER

**José Filipe Pereira Ferreira**

Museu dos Biscainhos

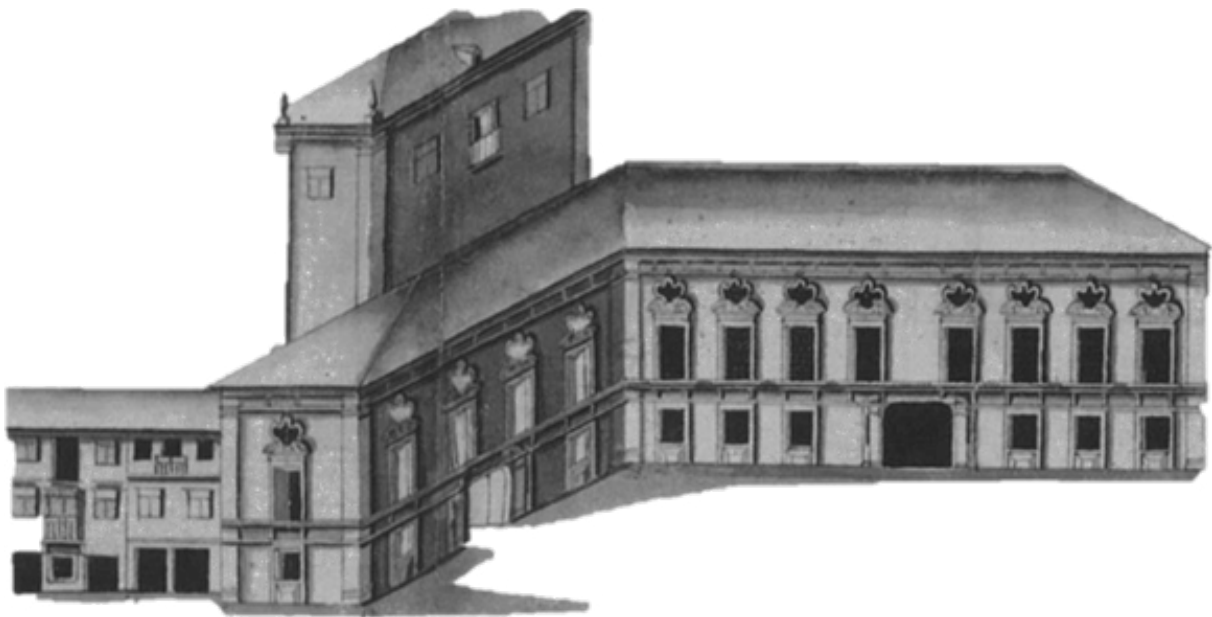
filipe.ferreira@museusemonumentos.pt

### Resumo

O Museu é um espaço desenvolvimento pessoal, de conhecimento e de mediação, aberto à comunidade e direcionado para diferentes públicos. Desta forma pretende-se promover o SER, individual e coletivo, através da dinamização de atividades formativas, de carácter informal, criando dinâmicas de mediação, a vários níveis da sociedade, com base em múltiplas iniciativas tendo por base as suas coleções, temáticas expositivas e áreas de atuação.

### Palavras-chave

museu, educação, formação mediação, comunidade, atividades



**Figura 1**

Casa dos Biscainhos, Gravura “*Mappa das Ruas de Braga*”, 1750.

## Introdução

O Museu dos Biscainhos encontra-se instalado num notável conjunto integrado por Imóvel e Jardins, construído e ampliado ao longo dos séculos XVII e XVIII. Testemunho do período Barroco até à primeira metade do século XIX, permite uma visão continuada e sintetizadora da cultura desse período. O conteúdo temático espelha o mundo interior e privacidade domésticos de uma Casa Senhorial, promovendo um percurso contextualizado pelos gostos, tradições, emoções, arte, pensamento e vida da sociedade portuguesa.

Adquirido em 1963 ao 3º Visconde de Paço de Nespereira, pela Junta Distrital de Braga, após período de restauro, abre ao público em 11 de fevereiro 1978, vindo a assumir a partir de 1987 como programa científico-museológico a investigação e a divulgação do quotidiano do Antigo Regime, promovendo o inter-relacionamento da instituição com a envolvente em que se insere.

Além disto assume como missão a preservação da estrutura original do palácio e jardins, e a caracterização deste património que se estende historicamente do Barroco ao Neoclassicismo. Promovendo a divulgação, preservação, investigação e inventariação das coleções do acervo, nomeadamente, de Artes Decorativas, Pintura, Escultura e Gravura.

Compete ao Museu através de um serviço de mediação cultural a criação de dinâmicas internas para a promoção e desenvolvimento de parcerias que permitam criar processos de formação quer no plano pessoal, quer social.



**Figura 2**  
Museu dos Biscainhos, fachada nascente.



**Figura 3**  
Museu dos Biscainhos, fachada poente.

## O papel da mediação no museu

### Aprendizagem e mediação cultural

No âmbito da missão geral do Museu a vocação do Serviço de Mediação Cultural consiste em promover

este espaço como local de aprendizagem e de sociabilidade ao longo da vida, levando a cabo diversas atividades no âmbito das suas coleções, temáticas expositivas e áreas de atuação.

Nessas dinâmicas propomo-nos contribuir para uma maior diversidade das atividades oferecidas, permitindo a troca de experiências, de conhecimentos em torno de estratégias lúdico-didáticas que procuram sensibilizar os públicos para questões centrais da sociedade atual, com destaque para o património cultural, histórico e ambiental.



**Figura 4**  
Museu dos Biscainhos, vista aérea, 2021

## Iniciativas

Com vista a dar resposta à sua missão, são efetuadas um conjunto de iniciativas que propiciam o contacto com a comunidade em todas as suas vertentes.

São realizadas visitas guiadas aos espaços expositivos sendo que as mesmas são normalmente preparadas com os responsáveis dos grupos, para uma melhor divulgação do Museu. Dá-se resposta a pedidos de apoio para a realização de trabalhos curriculares e de investigação, promove-se o acolhimento de estágios curriculares e profissionais, decorrentes de protocolos institucionais ou particulares.

Realizam-se oficinas, sessões de conto, espetáculos de música, teatro ou dança, workshops, seminários, respondendo de forma qualificada à crescente exigência dos diversos tipos de público, que nos vão procurando.

Desta forma promovemos o desenvolvimento de potencialidades científicas, sociais e humanas das partes envolvidas.



**Figura 5**  
Figurantes “Sons e Ecos”, Braga Barroca, 2019.

### **Atividades e oficinas**

As atividades e oficinas são de natureza permanente ou sazonal incidindo sobre o Imóvel e sobre património móvel bem como na biodiversidade dos jardins. Estas iniciativas podem ser de cariz próprio, ou seja, planeadas e organizadas pelos técnicos do museu, ou em parceria com entidades terceiras.

Pretende-se através destes eventos e oficinas articular os conceitos com o SABER – FAZER apresentado ideias, materiais e ferramentas para a exploração da criatividade e promoção do desenvolvimento individual e coletivo, estimulando momentos de experimentação, articulação da comunicação e diálogo, dos

diferentes públicos.

Ao nível dos participantes assume particular relevância o público ou segmento escolar nos seus diversos graus de ensino (pré-escolar ao universitário) e o público em geral onde inserimos os seniores e as famílias.

O Museu promove uma resposta às distintas necessidades ou motivações diversas ofertas permanentes e sazonais. Dentro das permanentes podemos sublinhar:

Para o Pré- escolar a *A biodiversidade dos Jardins dos Biscainhos* e a *Mãos à horta* que baseadas na estimulação da observação permitem o desenvolvimento sensorial e destreza manual.

Dentro dos 1º/2º/3º Ciclos destacamos as oficinas *Do oriente ao ocidente: viagem do chá*; *Hoje há festa...*; *O Mistério do Palácio dos Biscainhos*; *Escrita ao século XVIII. De pena e tinta escreve Vossa Mercê!*; *A rota do azulejo*; *Os segredos do Tulipeiro*; *À descoberta de André Soares*; *As obras de arte gostam de falar...*; *Vamos conhecer o Palácio*. Estas pretendem incutir conceitos e conhecimentos acerca da especificidade cultural dentro do período barroco.

As oficinas e atividades *O Mistério no Palácio dos Biscainhos*; *Mãos à Horta*; *À descoberta do André Soares* permitem ser adaptadas ao conceito familiar, promovendo a interação geracional e o sentido da partilha e interajuda.



**Figura 6**  
Visita guiada encenada, 2019.

No que concerne a atividades e oficinas sazonais apontamos para Escolas/ Famílias/ Seniores as seguintes:

*É tempo de Reis! Vamos cantar as Janeiras*; *Carnaval no museu*; *Dia do Pai. Uma insígnia para o pai!*;

*Chegou a primavera!; Páscoa. Sem ovos não se fazem omeletas!; Dia da Mãe. Uma dama nunca esquece o leque!; 18 de Maio. Dia Internacional dos Museus; 1 de Junho. Dia Mundial da Criança; O outono já chegou!; Halloween; Noite Branca; Braga Barroca ; É Natal ... todas estas pretendem trabalhar as tradições culturais com carácter identitário.*

Em suma é pretendida a inserção dos públicos na ambiência que nos reporta o conteúdo expositivo, fazendo com que haja um entendimento da realidade social, ambiental e cultural em que nos integrarmos, promovendo o encontro entre gerações e temáticas abrangentes no tempo e no espaço.

## Parcerias

As parcerias têm como objetivo ajudar o museu na sua missão de mediação direcionada para diferentes públicos e chamar a atenção para o património através do desenvolvimento de oficinas de trabalho, comunicação e recreação, dispositivos de informação e formação, entre outros. Em síntese procura promover uma ligação entre o museu e a comunidade de uma forma mais abrangente, possibilitando uma partilha de meios, conhecimentos e experiências.



**Figura 7**  
Encenação da dança “Minuet”, Equipa Espiral, 2021

## Parcerias socioeducativas/formativas

Com o objetivo de diversificar a oferta sazonal e chegar a mais públicos, as parcerias socioeducativas permitem a realização de teatros, jogos, oficinas, contos, campos de férias, visitas teatralizadas, oficinas de leitura entre outras.

Entre os nossos parceiros regulares contamos com empresas de animação que nos permitem a esta diversificação, nomeadamente o “Sentido Absoluto” e “Projeto Expressar” que promovem atividades que pretendem desenvolver o raciocínio, a expressão, o pensamento, o espírito crítico, entre outros aspetos. A “Fava Cacau” com as suas atividades que ajudam a conhecer e desenvolver o olfato, o tato, o paladar, conhecendo aspetos históricos e sociais através de atividades que envolvem o chocolate.

Igualmente contamos com os parceiros institucionais como a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva e o Município de Braga que desenvolvem atividades vocacionadas para todos os públicos, promovendo a leitura, o contacto com a natureza, a história e cultura através da envolvência. Com as oficinas de conto, com os teatros, as reconstituições históricas permitindo haver uma viagem no tempo, e um relacionamento próximo com o património cultural e a identidade local. Entre outros parceiros que permitem que este espaço seja vivo, dinâmico e aberto a todos.



**Figura 8**  
Contos com Música, 2018.



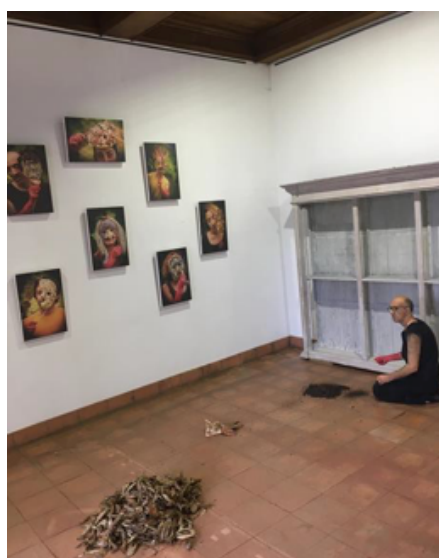
**Figura 9**  
Maria Popó, BLCS, 2021.

### Parcerias socioinclusivas

As parcerias socio inclusivas pretendem estreitar o elo de ligação entre o Museu, o individuo com necessidades especiais e a sua interseção com a comunidade.



**Figura 10**  
Visita Caritas, Inclusão, 2021.



**Figura 11**  
Exposição CERC, 2021

Dispomos de parcerias com o Projeto Homem, a SCMB/Cáritas, os Serviços de Reinserção Social do Ministério da Justiça, o Centro Novais e Sousa, a Associação de Cegos e Ambliopes de Portugal (ACAPO), a Assistência aos Tuberculosos Norte de Portugal (ATNP), o Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ), a CERCI Braga, entre outros.

Com estas entidades vocacionadas para a área de inclusão social temos como objetivo final criar, desenvolver e promover o progresso pessoal e integração/ inclusão na sociedade. Instiga-se ao estímulo relacional, a motivação, a recuperação da autoestima, a solidariedade, o desenvolvimento cognitivo, o respeito e a sensibilização para os diversos aspetos culturais e sociais. Esta ligação procura criar uma maior conexão com a comunidade.

## Formação, mediação e a situação pandémica

Durante a situação pandémica (2020-2021) o Museu teve que se aptar às diversas restrições impostas pelo momento. Em situação de confinamento geral a mediação através dos meios digitais assumiu suma importância na aproximação do museu à comunidade.

Esta conexão foi feita através de vídeos temáticos abordando as coleções e em geral a história, pormenores e curiosidades do palácio e dos jardins. No âmbito do ensino à distancia promoveram-se visitas guiadas “online” para as escolas; realizaram-se exposições nas redes sociais como do “Chá: ligação entre culturas”, “O Palácio entre 1950 e 1970: obras e requalificação”, as “Peças do Mês”, chamando a atenção todos os meses para uma peça do acervo; divulgaram-se jogos online através de puzzles com imagens de pintura e mobiliário, palavras cruzadas entre outros, dando a conhecer aspetos importantes da coleção.

Com os parceiros foram realizadas sessões de *streaming* como concertos e igualmente a apresentação de sessões de conto para o público infantojuvenil e famílias.



**Figura 12**  
Visita guiada online, 2021.

Terminado o confinamento optou-se por atividades e oficinas essencialmente para famílias e ao ar livre, tendo por objetivo promover a segurança, o bem-estar a cultura e a educação informal.

A ligação com as escolas continuou numa primeira fase com visitas “online”, tendo aos poucos havido uma maior liberdade para a saída dos alunos e a progressiva marcação de visitas e atividades presenciais.

No essencial mantivemos sempre este contacto entre instituições de ensino e museu tão necessário a este processo do “Ser-se pessoa e cidadão”, formando e preparando a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e relacionais, tão mais importantes neste período.

## Museu e educação: que futuro?

Os Serviços dito educativos/ formativos e de Mediação dos Museus devem assumir-se como fonte primária do conhecimento individual e coletivo, sendo um contacto direto com a cultura promovendo um elemento ativo de conhecimento, apropriação e valorização do legado cultural, constituindo uma conscientização geracional e difusão de novos conhecimentos.

A Educação/Formação e Mediação devem promover a preservação sustentável, a cidadania, a identidade e estimular experiências de natureza cultural valorizando a compreensão do universo socio cultural e histórico temporal do indivíduo e da comunidade levando ao melhoramento da autoestima e valorização cultural/ museológica.

Para a concretização deste propósito é de extrema importância a valorização profissional do “mediador cultural” que tem uma função essencial no funcionamento das instituições ao nível interno e externo.

É este profissional que está em contacto direto com o público, que está à frente do processo de pesquisa, preservação e comunicação do património e estimula o desenvolvimento individual no seio de uma comunidade.



**Figura 13**  
Visita guiada online, 2021.

O mediador deve ser um motivador, um facilitador e um incentivador garantindo no público um pensamento crítico e de reflexão cognitiva capaz de desenvolver a emoção, os sentidos, valores e significados. Este profissional deve inserir o indivíduo e a comunidade na linguagem do Museu, inerentes às suas coleções e expressões artísticas, devendo ser abrangente. Deve permitir conhecer e cativar novos públicos e inclui-los socialmente a partir de estratégias inclusivas e abrangentes, promovendo o encontro, a troca a negociação e a comunicação.

## Museu e educação: considerações finais

A mediação no Museu deve considerar-se como polo dinamizador, aglutinador e de aproximação à comunidade, apostando na qualidade de uma educação informal. Devem, pois, serem criados mecanismos que desenvolvam a solidariedade, a autoestima, a responsabilidade social e a cidadania ativa.

Instigar a ideia de educação ao longo da vida, no encontro de gerações, havendo a partilha de experiências e saberes, apostando na experimentação, no moimento, imprevisto e criação de novos paradigmas educacionais. O Museu deve ser um espaço de comunicação verbal, visual, sensorial em que os seus profissionais têm um papel relevante para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa e cidadão. Neste sentido a promoção do uso da tecnologia e meios digitais ao dispor deve ser incentivada para tornar essa comunicação mais acessível e perceptível a todos os públicos.



**Figura 13**

Piso desenhado em granito do Átrio, 2021.

Face à pandemia percebemos que mesmo lidando com a falta de preparação e recursos, na necessidade de aproximação do museu à comunidade foi de extrema importância o papel dos mediadores, que no seu voluntarismo, tentaram colmatar a falta de meios que permitissem manter a relação com os públicos e combater o isolamento.

No fundo neste período a transmissão de uma mensagem de esperança e fomento de identidade, garantiu aos públicos a continuidade e demonstração da resiliência destes espaços e dos seus profissionais para se adaptarem a novas realidades, mantendo a relação de proximidade e de promoção e valorização do SER e SABER ao longo da vida.

# Sobre a literatura policial como recurso educativo

**José Augusto Maia Marques**

Historiador, antropólogo e ensaísta  
Gabinete de História da Câmara Municipal da Maia  
jmaiamarques@gmail.com

“Quando se sabe o que se está a procurar, torna-se muito fácil, disse a si mesmo Hercule Poirot. Mas ninguém sabe o que procurar. De modo que se procura no lugar errado pelas coisas erradas”.

Agatha Christie em *Poirot e o jogo macabro*

Se bem que, como referiram Stéphanie Dulout<sup>29</sup>, Christian Poslaniec e Christine Houyel<sup>30</sup>, a literatura policial tenha a sua origem na Bíblia, com o episódio de Caim e Abel, é mais ou menos consensual que a moderna literatura policial começou com Edgar Allan Poe na sua obra “Os Crimes da Rua Morgue” (Fig 1), publicada no *Graham’s Magazine*, em abril de 1841.

Foi Poe quem criou Auguste Dupin<sup>31</sup> (Fig 2), o primeiro detetive da ficção que usava métodos dedutivos e analíticos para resolver enigmas.



Figura 1



Figura 2

29 Dulout S. (1995). *Le roman policier*. Paris: Les essentiels Milan.

30 Poslaniec C., Houyel C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature policière*. Paris: Hachette Éducation.

31 O detetive Dupin é considerado o precursor de Sherlock Holmes e os seus métodos de investigação são muito semelhantes aos do detetive inglês.

As suas histórias ajudaram a desenhar a personagem do detetive/investigador usando o cérebro e a dedução, e influenciaram muitos escritores que vieram depois. Na passagem do século 19 para o século 20, estes protagonistas surgiram principalmente pelas mãos de americanos, ingleses e franceses.

Foi sir Arthur Conan Doyle que afirmou: “Cada uma [das histórias policiais de Poe] é uma raiz da qual toda uma literatura se desenvolveu... Onde estavam as histórias de detetives antes de Poe lhes infundir o sopro da vida<sup>32</sup>?”

Como escreve Laux: “As suas histórias foram pioneiras ao trazer três elementos: uso da lógica, narração da trama por um segundo personagem e explicação do raciocínio<sup>33</sup>”.

Ora é partindo exatamente destas características – lógica, narração, explicação – e do *modus operandi* – observação, análise, dedução – que surge esta ideia de utilizar a literatura policial como um recurso educativo.

Nicolas Stetenfeld & Laura Delaye<sup>34</sup> propõem-nos uma definição de “literatura policial”: “A história policial centra-se principalmente na resolução de um enigma ou de um crime por meio de uma investigação policial ou de um detetive. Embora possa assumir múltiplas formas, a história policial é baseada em uma série de invariantes que a definem: um crime ou contravenção, um motivo, um culpado, uma vítima, um *modus operandi* e uma investigação.

Eis, dos mesmos autores e na mesma obra, um quadro sistemático bem esclarecedor:

| As seis constantes da história policial |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Crime ou delito                         | “É a ação, julgada má ou perturbadora, que está no cerne da história. A sua explicação ou esclarecimento muitas vezes constitui o objetivo da história. Este crime ou contravenção pode assumir várias formas: roubo, desaparecimento, assassinato, assalto, etc.”                                             |
| Culpado(s)                              | O culpado é a pessoa responsável pelo crime ou contravenção. O desafio da maioria das histórias policiais é encontrar o culpado.                                                                                                                                                                               |
| Motivo(s)                               | “Motor que leva o(s) responsável(is) ao crime ou contravenção. Esse motivo pode ser emocional (amor, ódio...), psicológico (doença mental, loucura...), financeiro, etc.”                                                                                                                                      |
| Vítima(s)                               | É a personagem que sofre os danos (físicos, psicológicos, materiais, financeiros, etc.) ligados ao crime ou delito.                                                                                                                                                                                            |
| Modus operandi                          | Modo de agir do culpado. Conjunto de ações necessárias para a realização do crime ou delito.                                                                                                                                                                                                                   |
| Investigação                            | Todas as ações e reflexões do investigador que permitem, ou não, entender as razões do crime ou contravenção e identificar o culpado. A investigação é frequentemente conduzida por um membro da polícia (investigador, inspetor) ou por um detetive particular, mas também por quem deseja resolver o enigma. |

32 Frank, S., Magistrale, A. (1997). *The Poe Encyclopedia*. Westport: Greenwood Press.

33 Ana Paula Laux. <https://literaturapolicial.com/>, consultado em dezembro de 2018.

34 Stetenfeld, N., Delaye, L. (2021). *Le Policier en Belgique - approche d'un genre*. Bruxelles: Les Impressions Nouvelles.

Todos sabemos quais são as principais deficiências que, cada vez mais, notamos na preparação dos nossos jovens: inexistência de hábitos de leitura, péssima redacção, quase impossibilidade de materializar um pensamento, ausência de capacidade de raciocínio, vocabulário paupérrimo e reduzidíssimo. E poderíamos continuar por aí fora ...

Claro que há “defeitos de fabrico”, isto é, enormes deficiências e lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Muitos resquícios do período conturbado pós 25 de Abril, deram este péssimo resultado.

Os modernos “pedagogos”, mestrados e doutorados “às três pancadas” sabe-se lá onde, quiseram vender aos “papalvos” portugueses que a escola era um lugar de lazer (e não de trabalho), que o aprender se deveria fazer a brincar (e não a sério), que o professor era o facilitador (e não o mestre, o instrutor), o que resultou, como sabemos, na atual conjuntura. Esses “iluminados” utilizaram como “arma” o facilitismo, expresso em várias decisões ruinosas.

Entre elas está, por exemplo, o fim dos ditados com a correcção dos erros – que os modernos “pedagogos”, verdadeiros responsáveis pelo estado a que isto chegou, diziam que traumatizava as criancinhas. Ou está ainda o fim da salutar prática das redações, composições sobre coisas concretas, sobre o dia-a-dia de cada um, sobre a importância da vaca e do leite, sobre as férias, sobre a família, que nos conduzia afinal à familiaridade com o normal, que funcionava como um excelente momento de pedagogia do crescimento. Ou até o fim da prática e uso da tabuada, que, não ponham dúvida, está, em muito, por detrás desta verdadeira tragédia nacional que são os péssimos resultados obtidos a matemática.

De tudo isto resultou uma perspectiva completamente distorcida da Escola, do Professor, e do processo de ensino-aprendizagem, que levou à indisciplina geral, à falta de autoridade do docente, à balbúrdia na avaliação, a programas completamente desadequados e desajustados, enfim, ao atual panorama lastimoso do ensino em Portugal.

Penso assim ser um verdadeiro desígnio nacional combater, por todos os meios, mais do que a designada iliteracia, a estupidez crassa em que se formam os nossos jovens. E só quem não os conhece é que ignora a sua enorme vontade de aprender, e o seu desejo de fazer as coisas bem feitas. Só que, como tudo, é preciso a chave certa para abrir a porta correcta, do cofre exacto. E, uma vez aberto, lá dentro está a nossa maior recompensa – os nossos jovens bem formados, bem informados e bem preparados. Este é o melhor tesouro que um país, qualquer país, pode ter.

Pois bem, o que vos proponho hoje pode ser considerado revolucionário para uns, iconoclasta para outros, blasfemo mesmo para alguns.

Mas mesmo assim aqui vai.

Convém, no entanto, dizer que sou pai de um jovem que, quis a fortuna, gosta de ler, escreve muito bem, possui um raciocínio agudo e fluido, sistematiza os conhecimentos de modo corretíssimo e tem já um invejável currículo, e que muito folgo que seja professor de futuros professores. E sou também avô de dois netos, uma do terceiro ano, que lê, escreve, conta, desenha e raciocina muitíssimo bem, e um pequenino que, no 1º ano, revela já muitas qualidades. Isto é a prova, pelo menos nestes casos, e um milagre basta para fazer um santo, que a “terapia” que vos proponho não teve pelo menos efeitos perversos, bem pelo contrário. A sugestão que aqui deixo é tão somente esta – que se utilize a literatura policial como

recurso educativo<sup>35</sup>.

E, notem bem, não falo aqui essencialmente do “*young mistery*” ou da chamada literatura policial infanto-juvenil. É que muitas vezes este tipo de literatura, como outros igualmente rotulados de infantojuvenil, não passa de uma escrita debilóide, como se fosse produzida para ser lida por atrasados mentais. Não, do que eu estou a falar é da literatura policial “a sério”, a de Dashiell Hammett (Fig 3), Conan Doyle, G. K. Chesterton, Agatha Christie, Simenon, Stout, entre muitos outros. Estes foram os criadores de personagens chave como Sam Spade, Sherlock Holmes, Padre Brown, Hercule Poirot, Inspetor Maigret, Nero Wolfe (Fig 4).



Figura 3



Figura 4

Mas não precisamos de nos ater exclusivamente a estrangeiros. Entre nós temos muitos autores excelentes. Desde Eça e Ramalho, com “O Mistério da Estrada de Sintra” ou Pessoa com “O Banqueiro Anarquista”, passando pelos mais próximos de nós Reinaldo Ferreira, Diniz Machado (Fig 5), Dick Haskins, até aos contemporâneos Francisco José Viegas, João Tordo (Fig 6), Pedro Garcia Rosado, Álvaro Filho, Bruno M. Franco. Isto só para citar alguns. E se alargarmos um tudo nada o campo, aí temos Maria L. L. Ferreira, Paulo Amaral, José Rodrigues dos Santos... Um infindável manancial de bons trabalhos.



Figura 5



Figura 6

<sup>35</sup> Para uma formulação teórica deste aspecto, veja-se o excelente trabalho de Maria Antónia Coutinho, Noémia Jorge e Camile Tanto “Para um modelo didático do conto policial”, em *Calidoscópio*, Vol. 10, n. 1, p. 24-32, jan/abr 2012.

Mas se quisermos assestar baterias diretamente aos mais jovens, temos já várias adaptações de histórias de Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, e de Hercule Poirot e Miss Marple, de Agatha Christie. Também grande parte dos Livros de Enyd Blyton (incluindo, para os mais pequenitos, algumas aventuras do Noddy - O Caso do Zicofone Desaparecido, por exemplo) bem como os da “nossa” dupla Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, têm contornos policiais bem marcados.

Significa isto que do 1º ano ao 12º, do Jardim de Infância à Universidade, podemos utilizar a literatura policial, nas suas diversas gradações, como recurso educativo.

A evolução da literatura policial conhece três grandes momentos<sup>36</sup>. Inicialmente, o interesse principal centrava-se no argumento e o enredo era esclarecido por meio do método dedutivo. Assim foi cultivada até 1930. Mais tarde, o centro de interesse deslocou-se para a explicação psicológica dos factos e para o comportamento dos personagens. Desde há alguns anos, surge um estilo muito mais realista e violento. Os crimes têm motivos concretos; a trama mistura intriga, espionagem, violência e até sexo, e as inovações científicas ganham protagonismo.

Ora, todas estas fases, bem como a produção que geraram, são úteis ao nosso propósito.

Devo dizer que em França, um dos polos mundiais da clássica literatura policial, ou “*noir*”, como lá lhe chamam, não é nova nem pequena, a sua utilização como recurso educativo.

Monique Lebrun e os seus coautores<sup>37</sup>, dão-nos conta de um projeto de trabalho na escola, no âmbito da língua e literatura francesas. E tinha (tem) como objetivos: a) integrar as três componentes do ensino de francês, nomeadamente oralidade, escrita e leitura; b. despertar o gosto pela leitura apresentando um novo desafio (uma prova a preparar e interpretar); c. distinguir o essencial de um texto e reformulá-lo de forma diferente, oralmente e por escrito, para demonstrar sua apropriação deste texto; d. levar em conta o interesse dos alunos em histórias de detetive, enigmas e suspense; e. desenvolver competências transversais na área da expressão pessoal e trabalho cooperativo; f. dentro do espírito da escola como orientadora, descobrir profissões relacionadas com o mundo jurídico; g. fazer ligação às notícias (os principais julgamentos em andamento, por exemplo).

Como se vê, há aqui muitas similitudes com as nossas preocupações e com os nossos propósitos.

Como todo o projeto que se preze, foi avaliado ao fim da sua primeira edição. Por todos os intervenientes, incluindo os alunos. Querem saber quais e como foram os primeiros resultados, que levaram à sua continuação?

“Demos aos alunos uma grelha para avaliar o projeto. Tinham de avaliar o desempenho oral e o cumprimento de procedimentos na sua equipa. Também tiveram de avaliar as outras equipas. Finalmente, pedimos-lhes a sua opinião sobre o projeto em si. Podemos dizer que a reação espontânea superou as nossas expectativas. Os alunos disseram que tinham aprendido a tolerância para com os outros, a organização em equipa, a importância da informação no mundo jurídico, a força de um argumento bem elaborado. Agora sabiam que até que entendessem o significado de um livro, não poderiam progredir na atividade. Alguns até nos disseram, emocionados, que não tinham não a impressão de «estudar francês»”.

36 Elena Amador Naranjo, “*Literatura Policiaca*”, publicado em <http://carmenelena.over-blog.es/>, consultado em dezembro de 2018.

37 Monique Lebrun, Jocelyne Cormier, Liette Laflamme, Ariane Legault, Nathalie Pelletier, Diane Perron, Monique Pouliot, “Le procès à l’école à partir du roman policier”, em *Lurelu*, hiver, vol. 27, 2005, no 3.

E concluem os autores: “Acreditamos que um projeto como este promove motivação e empoderamento juvenil. A escrita coletiva de um roteiro é um exercício que perde peso devido às interações entre os membros do grupo e depende do objetivo final, que é jogá-lo. Além disso, o trabalho feito oralmente só pode melhorar o vocabulário e a articulação.”

Ora a utilização da literatura policial pode, e deve, ser feita nos dois sentidos.

Em primeiro lugar lendo. Começar por contos curtos, como são, por exemplo, alguns de Rex Stout<sup>38</sup> e do seu herói anti-herói Nero Wolfe. Mais acessíveis entre nós, os vários volumes da Antologia Policial, organizados por Ross Pynn<sup>39</sup> os contos de Edgar Allen Poe<sup>40</sup>, ou os Melhores Contos do Padre Brown<sup>41</sup>, ambos recomendados pelo PNL, ou os incluídos na antologia Contos Policiais<sup>42</sup>. Ou utilizar algumas passagens de um livro. Ou adaptações para os mais pequenos. Fazendo uma leitura acompanhada, em que os vários jovens podem encarnar (e ir lendo) as várias personagens, enquanto um outro grupo faz um “trabalho de equipa” procurando resolver o caso. Entretanto, previamente, fornecem-se aos alunos alguns dados importantes de preparação, como uma pequena biografia e perfil psicológico de cada um dos personagens, e uma caracterização espácio-temporal da acção.

Reparem que isto pode movimentar a quase totalidade das áreas/departamentos das escolas, da Geografia à História, passando pelas Línguas e pela Matemática.

Depois, numa visão já mais aprofundada, chamar a atenção para os vários aspectos em que a literatura policial pode ser auxiliar importante do desenvolvimento intelectual – a riqueza descritiva que quase todos os policiais possuem, já que nela assenta a capacidade de o leitor se situar correctamente na acção; a utilização das «celulazinhas cinzentas» como lhes chamava Poirot, isto é, da capacidade de raciocínio, fundamental para deslindar os mistérios; a meticulosidade, a organização e o rigor, cujo exemplo máximo poderá ser Sherlock Holmes, e que bem pode funcionar como uma verdadeira filosofia de vida; os próprios valores que caracterizam a sociedade, e que são muito mais complexos do que a simples dicotomia bem/mal.

Estes são apenas alguns aspectos daquilo que poderá ser uma exploração correcta da literatura policial como indutor de uma atitude positiva no processo de ensino/aprendizagem.

E, é claro, é preciso não esquecer que a leitura deste tipo de livros na adolescência é de extrema importância para a formação dos jovens, pois instiga-lhes o gosto pela literatura em geral, estimula a imaginação e a formação de um senso crítico absolutamente fundamental e hoje quase inexistente, abrindo depois caminho para que o jovem venha a interessar-se por outros géneros literários e por obras mais complexas.

Finalmente, e por outro lado, a literatura policial pode ser objecto de uma atitude criativa. Ou, se quiserem um slogan, “não fiques pela leitura – escreve”!!!

Isso mesmo, formem grupos de trabalho, criem ateliers de escrita em que as crianças e os jovens sejam os criadores da sua própria literatura policial.

Trata-se de um exercício extremamente salutar e utilíssimo, que poderá mesmo servir para pôr em prática

38 *Nine Short Stories by Rex Stout*. London: IWH Press, 2016 [1917]. Há ebook.

39 Organizados por Ross Pynn (Roussado Pinto) e publicados pela Editorial Íbis.

40 *Contos Policiais de Edgar Allan Poe*. Lisboa: Guimarães Editores, s/d.

41 *Os Melhores Contos do Padre Brown*. G.K. Chesterton. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

42 *Contos Policiais*. Dulce Maria Cardoso, Francisco José Viegas, et al. Porto: Porto Editora, 2008.

aquilo que se aprendeu com a leitura.

É que desenvolver uma trama policial é muito mais complicado do que planejar qualquer outro tipo de história.

O género policial é o que poderíamos designar como «fechado», circulando dentro de um espaço mais restrito que é o da estrutura do próprio crime. Cada história policial tem de ser criada a partir do fim, e respeitá-lo integralmente, ao contrário de qualquer outra ficção, que pode voar livremente. Na novela policial é fundamental que todo o conjunto esteja completamente relacionado com a conclusão, e que o final se articule rigorosamente com o início.

Rigor, organização, astúcia e argúcia, capacidade de raciocínio, conhecimentos de história, de geografia, de matemática, de línguas, de física e química, de biologia, tudo isto salpicado com uma pitada de qualidade na prosa, e de uma boa dose de imaginação.

Eis uma receita, inegavelmente fora do vulgar pelo seu ingrediente principal – a literatura policial – que vale a pena experimentar.

Aliás, como dizia o Poeta, tudo vale a pena...

**Proveniência das figuras:**

- 1 - [margot-quotes.livejournal.com](http://margot-quotes.livejournal.com)
- 2 - DeviantArt, by Kory307
- 3 - NewYorker, by Floc'h
- 4 - Correos de Nicaragua
- 5 - Hemeroteca Digital de Lisboa e Círculo de Leitores
- 6 - Difusão Cultural e Companhia das Letras

# Educação Histórica e Patrimonial na Comunidade Envolvente da Escola

**Maria Helena Pinto**

CITCEM, U. Porto

Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras

uc48069@uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7691-9115>

Sendo licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e aí tendo feito o estágio profissionalizante, foi o contacto, durante dez anos, com o património arqueológico em diversas campanhas de escavações no norte do país, que me entusiasmou, não só para a prática letiva de História com alunos de 3.º CEB e do Ensino Secundário, mas também para o aprofundamento de uma pesquisa que relacionasse as áreas do Património e da Educação. Era este o tema pretendido para a dissertação de Mestrado – “Guimarães, Centro Histórico: Património Educação” –, tendo sido coorientada pelo Arqueólogo e Professor Francisco Sande Lemos e pela Prof. Doutora Isabel Barca, na Universidade do Minho (Pinto, 2003). Posteriormente, aprofundaria este duplo enfoque na investigação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, orientado por Isabel Barca, com a tese intitulada “Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente” (Pinto, 2011). Entretanto, já como Investigadora Integrada do CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”), na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi publicada a versão revista da minha tese de doutoramento (Pinto, 2016).

Ao nível da Educação Histórica, a investigação que tenho vindo a desenvolver, enquadra-se numa linha de problematização sistemática dos ‘usos’ da História e do Património, tendo em vista a elaboração de propostas de desenvolvimento do pensamento histórico de jovens e de abordagens metodológicas dos educadores.

Ao nível da Educação Patrimonial, parte-se do contacto direto com fontes patrimoniais e procura-se, em relação aos jovens, o desenvolvimento de sentidos de responsabilidade em relação ao património histórico, e de reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades com vista à compreensão da sua temporalidade.

É no cruzamento destas duas áreas – Educação Histórica e Educação Patrimonial – que mais se complementam do que se excluem, que se enquadram as experiências que aqui se apresentam, numa abordagem de natureza essencialmente qualitativa, que, tem marcado, tanto no plano teórico como prático, o ensino e a aprendizagem de História, da educação em museus e de ações educativas, ao nível formal e não formal, com recurso ao património histórico e cultural. Salienta-se a importância do desenvolvimento de competências de leitura de fontes patrimoniais, entre outras, e de interpretação em contexto, com vista à promoção de uma aprendizagem significativa e de uma educação comprometida com os desafios atuais.

A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, assim como ao que aprendem e como aprendem, considerando que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento. Também ao nível da educação em museus, Hooper- Greenhill (2007) revela que no Reino Unido se verificou uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu”, e que esta substituição semântica representa uma “mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus” (p.4). Indica um maior enfoque nos processos de aprendizagem, na interação com os objetos, ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir de forma direta.

Descrevem-se brevemente dois estudos de investigação, um no âmbito de Mestrado em Património e Turismo, e outro no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação. No primeiro caso, o estudo revelou que o contacto direto com o património possibilita aos jovens a expressão de um pensamento histórico sobre as alterações verificadas no património urbano, para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local. No segundo estudo, mais aprofundado, procurou-se clarificar as relações entre Educação Histórica e Educação Patrimonial.

No estudo realizado em sede de Mestrado em Património e Turismo, em que se indagava sobre algumas das possibilidades de Educação Patrimonial através de atividades educativas relacionadas com o património num centro histórico (Pinto, 2003), procurou-se conhecer as conceções de crianças e adolescentes sobre o património em contexto de observação direta, através de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, que assumiu características exploratórias em termos de investigação sistemática neste domínio, em Portugal. Com este estudo empírico, pretendeu-se esclarecer as seguintes questões (Pinto, 2003):

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

Para a recolha de dados, elaboraram-se instrumentos que foram aplicados numa experiência educativa – um percurso no centro histórico de Guimarães, com 35 participantes, crianças e adolescentes residentes na cidade, divididos em dois grupos: um dos 8 aos 11 anos e outro dos 12 aos 14 anos. Optou-se, neste estudo, por uma análise intensiva de uma amostra de 35 participantes. Para a seleção da amostra, decidiu-se utilizar estas faixas etárias – dos 8 aos 14 anos de idade – como unidades de análise, por corresponderem a idades nas quais a Educação Patrimonial parece ter grande receptividade e que vai, também, de encontro às intenções expressas nos currículos do Ensino Básico, assim como aos resultados de um estudo europeu (Pais, 1999). Teve-se, ainda, em conta a literatura existente na linha de pesquisas sobre Cognição Situada em História, que aponta para a possibilidade de crianças (a partir dos 7-8 anos, pelo menos) e adolescentes darem sentido a situações multiperspetivadas e de incerteza, desde que se revistam de significado humano (Cooper, 1992; Barca, 2000; Lee, 2001). Por outro lado, a observação de jovens de duas faixas etárias permitiria constatar semelhanças e especificidades entre estes dois grupos na vivência de uma experiência idêntica.

Atendendo às características da experiência educativa pretendida, as técnicas aplicadas neste estudo empírico foram a observação naturalista, apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes, convidados a partilharem com o grupo as suas perceções acerca dos edifícios observados e dos locais que iam percorrendo, as tarefas escritas propostas no instrumento de trabalho, o Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães”, progressivamente explorado por cada participante ao longo de um percurso por quatro áreas do centro histórico e um questionário preenchido individualmente no final

da atividade, para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

Utilizou-se uma metodologia de análise de dados predominantemente qualitativa, que permitiu ensaiar um modelo de categorização, delineado por enunciados teóricos de Educação em museus (Aguillera & Villalba, 1998) em cruzamento com estudos em Cognição Situada em História (Lee & Ashby, 2001; SHE-MILT, 1987), nomeadamente (Pinto, 2003):

1. Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal;
2. Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita;
3. Reflexão criativa e personalizada, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores.

Os resultados deste estudo mostraram que a exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, e estes podem atingir níveis conceptuais mais ou menos elaborados em relação ao património – acerca de acontecimentos e personalidades históricas, mudança e continuidade, reconstrução e preservação – sem uma relação absoluta com a faixa etária. Algumas crianças de 8 a 11 anos demonstraram desempenho adequado em tarefas idênticas às dos adolescentes entre 12 e 14 anos, embora uma reflexão criativa e personalizada, no nível definido como representativo de uma maior elaboração em termos de opinião pessoal fundamentada, tenha surgido sobretudo entre os adolescentes.

Este estudo (Pinto, 2003) revelou, ainda, que o contacto direto com o património possibilita aos jovens a expressão de um pensamento histórico sobre as alterações verificadas no património urbano, para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local. No entanto, para tal não basta que os educadores apresentem propostas em termos prescritivos e impressionistas, pois a elaboração de materiais educativos, no plano metodológico ou noutro, exige um processo cuidadoso que atente na adequação de aspetos como a formulação de questões, as propostas de tarefas e a duração das atividades, e a avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com intervenientes de níveis etários diferentes, em contextos diversos. Foi nesse sentido que se prosseguiu para a investigação de doutoramento, já no âmbito mais específico das Ciências da Educação, mas continuando a cruzar os contributos da Educação Histórica e da Educação Patrimonial.

A investigação que se traduziu em tese de doutoramento (Pinto, 2011) propôs-se aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e por professores a fontes patrimoniais no ensino e na aprendizagem de História. Seguindo uma linha de investigação em Educação Histórica que procura conhecer e compreender o pensamento histórico dos participantes a partir das suas respostas sobre diversos conceitos históricos (Ashby, Lee & Shemilt, 2005), de forma a esclarecer o problema central que se explorou neste estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

Com vista a clarificar as relações entre Educação Histórica e Educação Patrimonial, foi necessário revistar um debate teórico, enquadrado por diferentes perspetivas relativamente às conceptualizações de património, memória, identidade e de consciência histórica. Este enquadramento teórico implicou não só a articulação com a organização curricular existente em Portugal, nomeadamente no que respeita ao ensino e aprendizagem de História nos níveis básico e secundário, mas também com diversos exemplos de investigação empírica no âmbito da Educação formal (Barca, 2004) e não formal – nomeadamente de educação em museus e em sítios históricos/arqueológicos – particularmente a pesquisa relacionada com

a interpretação de vestígios patrimoniais. Formularam-se as seguintes questões de investigação, relativas a concepções de alunos e de professores (Pinto, 2011, 2016):

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

O processo investigativo compreendeu duas fases preliminares (exploratória e piloto), de ensaios, em termos empíricos, tendo em vista uma possível redefinição conceptual e o afinamento dos instrumentos e procedimentos de investigação, antes da implementação do estudo principal. Procedeu-se à seleção da amostra<sup>43</sup>, à clarificação dos procedimentos a utilizar para a recolha de dados e respetiva análise, enquadrada por literatura específica.

A atividade educativa consistiu num percurso com pontos de paragem para observação de objetos e edifícios selecionados no centro histórico de Guimarães, com base num instrumento elaborado para o efeito. Esse guião-questionário continha a proposta de um conjunto de tarefas escritas a realizar em cada um dos pontos de paragem e em contacto direto com objetos, edifícios ou locais históricos. As questões/tarefas propostas apresentavam grau de dificuldade crescente, sendo o terceiro item de maior exigência cognitiva, pois a pesquisa histórica procede de questões específicas, identificando o que se sabe, o que se pode supor e o que se quer saber (Collingwood, 2001). A seleção das fontes patrimoniais a observar e interpretar atendeu a uma lógica de análise de património diversificado, relacionado com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade (até ao presente) em várias dimensões da vida em sociedade, nomeadamente pela sua ligação a grupos profissionais, a personalidades, a eventos ou situações de âmbito político-militar e religioso, ou social e económico (como os tanques de curtumes na “Zona de Couros”). Pretendia-se, ainda, ter em consideração a significância (Castro, 2006) dessas fontes patrimoniais não só no âmbito da história local, mas também como microcosmos indiciador de aspetos da história nacional e, até, europeia. A seleção de fontes diversificadas, a suscitar leituras sob vários ângulos, permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, quando já não se encontram no espaço original (Pinto, 2011, 2016).

Considerou-se que os dados recolhidos ao longo das várias fases do estudo poderiam contribuir para a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente à interpretação de fontes patrimoniais e de tipos de consciência acerca da relação dialógica entre passado e presente. Este estudo assumiu um método de análise indutiva dos dados, por comparação constante, das respostas escritas ao guião-questionário e entrevistas de seguimento individuais, no caso dos alunos, e das respostas escritas aos questionários prévio e posterior à atividade, no caso dos professores. Para tal, utilizou-se ao longo das várias fases do estudo o método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), no sentido de obter modelos de perfis conceptuais de alunos e de professores inspirados em literatura específica na linha de investigação em Educação Histórica e em alguns estudos de Educação Patrimonial, e construir consequentes tarefas a aplicar em contexto de aprendizagem situada.

Procurou-se construir gradualmente um modelo conceptual que organizasse as ideias dos alunos parti-

<sup>43</sup> No estudo principal utilizou-se uma amostra participante constituída por 87 alunos, sendo 40 do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade, e os professores de História/História da Cultura e das Artes dos sete grupos de alunos, que se inseriam em turmas heterogéneas no que diz respeito à área de residência (concelho).

cipantes segundo níveis de progressão quanto ao modo como concebiam o uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e ao tipo de consciência que revelavam quanto à relação entre passado e presente, através da exploração de fontes patrimoniais. Dois construtos foram organizados em vários perfis conceptuais progressivamente sofisticados (Pinto, 2011, 2016): (1) Uso da evidência: Alternativa; Inferência a partir de detalhes concretos; Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto; Problematisação. (2) Consciência histórica: Consciência a-histórica; Consciência de um passado fixo; Consciência de um passado simbólico; Consciência histórica emergente; Consciência histórica explícita.

No que concerne ao “uso da evidência”, predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjecturas que os alunos levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais. No entanto, à medida que avançavam nas tarefas, alguns alunos mostraram ganhar progressivamente mais confiança em lidar com as fontes como evidência (Ashby, 2003), interpretando-as em contexto a partir de um quadro analítico: descrição de mudanças, questionamento, formulação de conjecturas. Revelaram inferências pessoais, procedendo a uma contextualização da informação em termos sociais, culturais, políticos e económicos, relacionando-a com os seus conhecimentos prévios. Um pequeno grupo de alunos (3,5% do 7.º ano e 2% do 10.º ano) revelou inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas. Estes alunos parecem compreender que se pode colocar questões a que as fontes não foram designadas responder e que vejam a História como inferencial, construindo o conhecimento do passado para lá do que estas fontes podem ter sido feitas para relatar (Lee, 2008). Vários alunos do 10.º ano, e também do 7.º ano, fizeram suposições válidas a partir dos detalhes observados e alguns pareceram compreender a interação entre o passado e as representações físicas da História, não se limitando ao uso das fontes como informação ou materialização do passado, mas reconhecendo que elas devem ser interpretadas em contexto, tendo consciência da sua historicidade.

Relativamente ao tipo de pensamento que os alunos desenvolvem em situação de exploração direta de fontes patrimoniais, nomeadamente quanto ao sentido dado à relação passado-presente (“consciência histórica”) a partir da leitura das fontes patrimoniais, num grande número de respostas (c. 55%) os alunos avaliaram as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entenderam o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, conceberam o passado à imagem do presente para simples conhecimento. Os alunos pareceram referir-se a um passado que é adaptado às necessidades do presente ou assimilado a este (Lee, 2002). Outras respostas mostraram conceções do passado como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos ou ações perenes que as fontes patrimoniais materializam e testemunham. Várias respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local ou nacional menos ou mais acentuado. No, entanto, alguns alunos também tenderam a valorizar fontes patrimoniais relacionadas com a identidade nacional porque consideraram o seu conteúdo historicamente significativo em termos políticos, artísticos ou religiosos, parecendo considerar que os vestígios que não memorializam os esforços humanos nessas áreas não são históricos. Todavia, diversos alunos utilizaram um conceito de mudança como desenvolvimento – o que, segundo Lee (2002), revela um nível de compreensão relativamente elevado – e expressaram ideias de mudança/permanência ou de causa/consequência ligadas a uma noção de progresso linear, embora algumas respostas já indicem a perceção de diferentes ritmos de mudança. Menos frequentes foram as respostas em que o sentido relacional entre passado, presente e futuro revelou a utilização de noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre fenómenos em diferentes momentos do tempo (Lee, 2003). Alguns alunos reconheceram diferentes ritmos de mudança, umas mais rápidas e visíveis (nomeadamente as transformações tecnológicas) e outras

mais lentas e quase impercetíveis – mudanças na mentalidade e nos comportamentos e permanência de determinadas práticas na atualidade – localizando áreas de continuidade e semelhanças entre o passado e o presente, e até a coexistência, numa determinada época, de realidades distintas,

Saliente-se, finalmente, que os perfis conceptuais que surgiram nestes estudos não são fixos, pois os alunos oscilaram nas suas respostas ao guião-questionário (e mesmo nas entrevistas), em função do tipo de tarefa. Pretendeu-se integrar a abordagem da construção da evidência histórica no âmbito da investigação em Educação Histórica, propondo atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais, articulando-as com os currículos de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num contexto específico e com vestígios patrimoniais de diferentes épocas.

Em novas investigações, continua a ser de todo o interesse a exploração de outras fontes patrimoniais, similares ou de outras épocas, mais antigas ou mais recentes, e com jovens de outros grupos etários e anos de escolaridade, realizando estudos transversais. Podem propor-se outras tarefas, usando as mesmas questões, mas debruçando-se sobre fontes progressivamente mais complexas, desde um fragmento, a fontes com diferentes pontos de vista, no caso de fontes escritas, ou com vestígios de várias épocas num mesmo local, no caso de fontes patrimoniais.

Embora a maioria das situações de ensino tenha lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola.

Tendo constatado a necessidade de reflexão sobre a relação Património- Educação e a problemática que a envolve, e dado que esta constitui, também, uma lacuna na formação dos professores, considera-se fundamental estimular a sua abordagem, procurando a articulação desta temática com a prática docente. Através de uma metodologia adequada é possível contribuir para uma mudança efetiva nas práticas docentes, no sentido de uma crescente apropriação de ferramentas relacionadas com a abordagem educativa do património e, ainda, da história local, através da elaboração de materiais educativos a serem utilizados por estes profissionais ou outros educadores, e do desenvolvimento de competências sociais e históricas nos alunos.

Em síntese, para se promover uma Educação Histórica e Patrimonial sistemática e fundamentada, é essencial que, sobretudo na educação formal, se proporcionem recursos e atividades desafiadoras das conceções prévias dos alunos, mas também que estes sejam sensibilizados para o estudo das realidades patrimoniais. É necessário, também, selecionar conteúdos relacionados com a história local, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do património, usando fontes patrimoniais de forma a desenvolver a compreensão dos conceitos históricos/científicos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades, a nível local e estabelecendo pontes com âmbitos mais vastos.

## Referências bibliográficas

- Aguilera, C., Villalba, M. (1998). *¡Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones.
- Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*. In BARCA, I., Org. – Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, U. Minho, p. 37-57.

- Ashby, R., Lee, P., Shemilt, D. (2005). *Putting principles into practice: teaching and planning*. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D., Eds. *How students learn: History in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, p. 79-178.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). *Aula oficina, do projecto à avaliação*. In Barca, I., Org. *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação*. Braga: CIEEd, Universidade do Minho, p. 131-144.
- Castro, J. (2006). *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento em Educação: Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, H. (1992). *The teaching of History*. London: David Fulton.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Lee, P. (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In Barca, I., Org. *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, p. 13- 27.
- Lee, P. (2002). *Walking backwards into Tomorrow': historical consciousness and understanding History*. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Lee, P. (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado*. In Barca, I., Org. *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEEd, Universidade do Minho, p. 19-36.
- Lee, P. (2008) – *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica*. In Barca, I., Org. *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEEd, Universidade do Minho, p. 11-32.
- Lee, P., Ashby, R. (2001) – *Empathy, perspective taking, and rational understanding*. In Davis, O. L., Yeager, E., Foster, S., Eds. *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, p. 21-50.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, H. (2003). *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Património e Turismo.
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.
- Shemilt, D. (1987). *Adolescent ideas about evidence and methodology in history*. In C. Portal, C, Ed. *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, p. 39-61.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

# Serviços Educativos e Valorização do Património Local

Experiências de recuperação e valorização do património

Atelier SAMTHIAGO  
info@samthiago.com

## A conservação e restauro

Ao longo dos últimos anos, a Conservação e restauro tem vindo a assumir características e particularidades que lhe conferem autonomia, fruto de formação especializada e qualificada. Em Portugal, tem vindo a desenvolver-se desde o século XVI, mas só em finais do século XX se viria a tornar um setor com formação superior. Na atualidade, a profissão de conservador- restaurador encontra-se enquadrada profissionalmente por diretrizes internacionais, estando já bem regulamentada em termos legais em Portugal.



**Figura 1**

Tratamento de revestimento azulejar (de padrão vegetalista relevado, da Fábrica de Massarelos – Porto, da Igreja de Fornos de Algodres). O respeito pela história do objeto, pela sua valia histórica e pela valorização do seu aspeto original, deverão sempre ser assumidos como fundamentos prioritários, numa intervenção de conservação e restauro.

Atualmente as disciplinas da conservação e do restauro assentam em princípios de intervenção mínima, onde a conservação dos objetos assume particular relevância; nenhuma intervenção deverá ser regida por mimetismos que possam levar o observador ao engano. O respeito pela história do objeto, pela sua valia histórica e pela valorização do seu aspeto original, deverão sempre ser assumidos como fundamentos prioritários, caso contrário estaremos a privar os vindouros da fruição e uso pleno destes objetos.

Correndo o risco de, tal como noutros tempos, estarmos perante uma tendência, deveremos ter presente que, para além das valias históricas e artísticas, existem valores de lugar, uso e função que diretamente se correlacionam. Nesses casos, os critérios de intervenção poderão e deverão ir mais além da simples

aplicação do princípio de intervenção mínima; é precisamente a este nível que a decisão de intervir e sobretudo de como intervir, assume especial importância e dificuldade. Nem todas as oficinas e técnicos atualmente a operar no mercado são devidamente credenciados e idóneos nestas práticas; a conservação e restauro deverá ser confiada apenas a pessoal qualificado (conservador-restaurador, com formação superior de 5 anos, em Conservação e Restauro) e provido, para além de destreza manual, de capacidade crítica e intelectual; só empresas dotadas com os referidos quadros técnicos e experientes no mercado, poderão garantir intervenções idóneas, coerentes e assentes em critérios objetivos e ponderados, de lógica e base normativa. A “assinatura” da intervenção - apesar de literalmente omissa - deverá ser facilmente identificada; só assim será possível diferenciar os agentes do sector, salvaguardando a integridade de todas as intervenções, num futuro a curto-médio prazo.



**Figura 2**

Diagnóstico por luz transmitida, de pintura sobre tela proveniente da Igreja da Misericórdia de Atouguia da Baleia. Atualmente a Conservação e Restauro encontra-se devidamente regulamentada e disciplinada; só assim, é possível garantir intervenções adequadas, coerentes e assentes em critérios objetivos e ponderados, de lógica e base normativa.

Serão pois estas bases normativas e sentido crítico que permitirão, por exemplo, a conservação e o restauro de um objeto com função cultural (seja ele um retábulo, uma escultura, um revestimento azulejar ou uma pintura), devolvendo a sua dignidade original, no que se refere à sua estrutura e aspeto, mas também no que concerne aos conceitos imateriais que lhe estão associados, no caso os de culto: o tratamento de um objeto de culto, inserido no seu enquadramento e função original, nunca poderá passar pela aplicação isolada dos pressupostos teóricos que esse mesmo objeto teria, caso tivesse deslocado do seu contexto original (num museu, por exemplo). No tratamento de conservação e restauro deste tipo de obras, os fatores diferenciadores de função e lugar deverão estar fortemente vinculados nos critérios de intervenção, nunca colocando obviamente em causa a salvaguarda do seu potencial histórico: conceito de dualidade funcional (obra de arte vs peça ao culto, no caso). Caso alguma das referidas valias se apresente omissa, poderemos estar a inibir a fruição presente e futura do referido património, minimizando, assim, o seu significado e função primordial: objeto transmissor de uma mensagem, contemplação, interiorização, evangelização e culto.

Não será possível apreender a verdadeira essência de alguns objetos patrimoniais se estes, inseridos no seu contexto original, se apresentarem desprovidos de função. Exemplificando: do mesmo modo que um instrumento musical restaurado que não possa ser tocado, não nos irá transmitir a sua valia funcional, assim também, se utilizada na celebração do culto, uma escultura ou uma pintura estiver mutilada ou com

a diferenciação do restauro tão fortemente vincada que consiga assumir um maior protagonismo que o próprio objeto como um todo, perderá toda a sua valia funcional.



**Figuras 3 e 4**

Santana (madeira policromada), e Nicodemos (escultura em pedra atribuída à escola de João de Ruão, séc. XVI). Nos critérios de intervenção de um objeto de culto, os fatores diferenciadores de função e lugar deverão ser fortemente respeitados.

A conservação e o restauro do património cultural, deverá pois, ter sempre presente a transmissão e a perceção de que o que observamos reflita algo do seu aspeto e significado original, quer do ponto de vista material, quer do ponto de vista imaterial, assumindo sempre as alterações causadas pela passagem do tempo.

## A história da empresa

O Atelier SAMTHIAGO® – marca registada que identifica comercialmente a sociedade Carlos José Abreu da Silva Costa, Lda, constituída em 2005 – centra a sua área de atuação na Conservação e Restauro do Património Histórico e Artístico e representa em Portugal e Espanha, um dos mais importantes nomes a atuar no sector.

É no sentido da valorização e em especial da preservação e conservação do património histórico e artístico que a empresa se posiciona face ao mercado, constituindo, pois, a Conservação e Restauro do Património Artístico, a sua principal área de intervenção. Na empresa, cada obra de arte é

preservada e estudada tendo como ponto de partida a sua unicidade e as suas características próprias: pensamos que os objetos de arte não deverão ser alvo de um processo de conservação rotineiro e sistemático, antes crítico e íntegro; a empresa - imagem de referência no setor - regesse em torno de valores perceptíveis e transparentes, que são reconhecidos pelo mercado, quer ao nível institucional, quer ao nível dos serviços prestados: rigor de procedimentos, transparência de processos e qualidade de resultados.

O Atelier SAMTHIAGO ® é reconhecido e atua em qualquer ponto do território peninsular e ilhas, encontrando-se a intentar esforços para reforço do processo de internacionalização, procurando estabelecer e fortalecer contactos noutros mercados, sobretudo os de proximidade (Europa Ocidental) e de língua oficial Portuguesa. A empresa é detentora de uma vasta e importante carteira de clientes, que inclui entidades públicas, entidades religiosas e clientes particulares, contando no curriculum com trabalhos desenvolvidos para os organismos que tutelam em Portugal e Espanha a Conservação e Restauro do Património Histórico e Artístico.

Desde 2005 que a empresa tem vindo a potencializar e demonstrar a sua crescente valia de resultados. O crescente aumento de volume de negócios, bem como uma carteira de cliente abrangente e exigente, permite definir com segurança metas a médio prazo, que passam, entre outras, pelo crescente aumento de volume de negócios. Uma análise atenta dos resultados obtidos até aqui, percebendo e conhecendo o tipo de mercado em questão, permite apontar a nossa empresa como possuidora de um enorme potencial de demonstração.

A qualidade dos serviços prestados SAMTHIAGO ® pode ser atestada, por exemplo, pelo número de monumentos classificados que a empresa já teve oportunidade de recuperar, sejam eles de classificação nacional ou internacional (UNESCO). O nível de implementação, em termos geográficos, cobre uma extensa área da Península Ibérica, num total superior a 99.000 km<sup>2</sup>. A dimensão do mercado da arte em Portugal e Espanha (público e privado) e os resultados obtidos desde 2005 permite posicionar a empresa, como umas das mais importantes a atuar no sector a nível peninsular.

## Património classificado e Património Mundial da UNESCO

O reconhecimento como Património Mundial, conferido pela UNESCO, é, por si só, um meio que permite salvaguardar e garantir a preservação de um determinado bem ou conjunto, criando mecanismos não só de proteção, mas também de compromisso, tendo em vista a sua conservação de forma íntegra e sustentada. Com efeito, nos inúmeros sítios inscritos em Portugal como Património Mundial, foram desenvolvidas muitas intervenções de preservação; contudo, não faltam exemplos, em que essa mesma distinção foi sendo posta em causa, suscitando-se mesmo a questão da retirada do bem em questão por falta de preservação e conservação. Importa pois, que as boas práticas de conservação e restauro, aplicadas a monumentos classificados ou em vias de classificação pela UNESCO, sejam uma realidade e sejam promovidas, por forma a garantir para o futuro próximo, tal reconhecimento e estatuto.

O conceito de Património Mundial está diretamente relacionado com o reconhecimento que é conferido pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esta classificação - atribuída a um determinado local, sítio ou monumento - reconhece a sua importância única para a humanidade, e por meio dela, as partes envolvidas obrigam-se a estabelecer salvaguardas para garantir a sua preservação para as gerações vindouras. Em termos genéricos, o processo de classificação processa-se do seguinte modo: anualmente, a UNESCO, na WHC - *World Heritage Convention* - Convenção do Património Mundial - propõe aos países signatários a inclusão de novos locais para integrar a Lista de

Património Mundial; a cada 10 anos, é ainda revista a Lista Indicativa do Património Mundial. A inclusão nesta lista é um pré-requisito para a inscrição de bens patrimoniais na lista de Património Mundial da UNESCO.

A *World Heritage Convention* - para além da referida função de proposta de novos locais - tem ainda como função e objetivo inscrever bens considerados em perigo, ou seja, monumentos ou sítios que, pelo seu estado de conservação ou condições socioculturais, possam estar em risco iminente de perda: a designada Lista do Património Mundial em Perigo. À data, constam desta lista 51 bens em perigo. Só na Síria, devido à destruição massiva provocada pela guerra, estão considerados em risco 6 sítios classificados, de que é exemplo a “Cidade Antiga de Alepo”. A referida instituição tem ainda como função, mobilizar os meios e apoios a nível nacional e internacional, a favor de um fundo para a preservação do Património Mundial, assim como atribuir a designada “Assistência Internacional” suportada pelo referido “Fundo do Património Mundial”.

De forma objetiva, a Convenção para a Proteção do Património Mundial, tem como único foco a proteção e conservação de bens com interesse Mundial: a inscrição de novos bens, a lista indicativa, a lista de bens em perigo e a mobilização de meios e consciências, são apenas e só, meios para o alcance de tal objetivo.

Estão registados um total de 1031 sítios na lista da Convenção do Património Mundial: 803 culturais, 197 naturais e 32 mistos. Estão localizados em 163 países, num universo de 186 países aderentes à Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural. Para efeitos de classificação serão considerados Património Mundial Natural, os monumentos naturais com valor universal e excecional, do ponto de vista estético ou científico; Património Mundial Cultural, os monumentos, conjuntos de construções ou locais de interesse executados pelo homem, ou obras resultantes da intervenção do homem conjugada com a natureza; e finalmente, o Património Mundial Misto, que reúne ambas as classificações - culturais e naturais.



**Figuras 5 e 6**

Zona central da cidade de Angra do Heroísmo e cidade Antiga de Santiago de Compostela.

Portugal adotou a convenção em 30 de setembro de 1980, tornando os seus sítios culturais e naturais passíveis de inclusão na lista. Os primeiros 4 sítios foram registados em 1983: a “Zona Central da cidade de Angra do Heroísmo” nos Açores, o “Mosteiro da Batalha”, o “Convento de Cristo” em Tomar e a inscri-

ção conjunta do “Mosteiro dos Jerónimos e da Torre de Belém”, em Lisboa.



**Figuras 7 e 8**

Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa, e Museu Nacional Machado de Castro, em Coimbra

Portugal tem, à data, 17 sítios inscritos na lista, sendo 1 natural e 16 culturais - um dos quais partilhado com Espanha. As mais recentes inscrições foram em 2019 e incluem, (para além de algumas extensões de áreas já classificadas) as Edificações Reais em Mafra e o Santuário do Bom Jesus do Monte, em Braga.

## Lista do Património Mundial, Portugal

| Sítio                                                       | Localização           |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Região Vinhateira do Alto Douro                             | Região do Douro       |
| Zona Central da cidade de Angra do Heroísmo nos Açores      | Ilha Terceira, Açores |
| Convento de Cristo em Tomar                                 | Tomar                 |
| Paisagem Cultural de Sintra                                 | Sintra                |
| Cidade-Quartel Fronteiriça de Elvas e suas Fortificações    | Elvas                 |
| Centro Histórico de Évora                                   | Évora                 |
| Centro Histórico de Guimarães                               | Guimarães             |
| Centro Histórico, Ponte Luís I e Mosteiro da Serra do Pilar | Porto                 |
| Paisagem da Cultura da Vinha da Ilha do Pico                | Ilha do Pico, Açores  |
| Laurissilva da Madeira                                      | Madeira               |
| Mosteiro de Alcobaça                                        | Alcobaça              |
| Mosteiro da Batalha                                         | Batalha               |
| Mosteiro dos Jerónimos e Torre de Belém em Lisboa           | Lisboa                |

| Sítio                                    | Localização                   |
|------------------------------------------|-------------------------------|
| Sítios de Arte Rupestre do Vale do Côa   | Região do Douro (com Espanha) |
| Universidade de Coimbra - Alta e Sofia   | Coimbra                       |
| Edifícios Reais de Mafra                 | Mafra                         |
| Santuário do Bom Jesus do Monte em Braga | Braga                         |

Portugal tem ainda uma lista indicativa própria, com a identificação dos sítios que pretende nomear para a Lista de Património Mundial. Desta lista (atualizada em 2014 e com nova atualização apontada para 2024) fazem parte 20 locais.

## Lista Indicativa, Portugal

| Sítios                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| Aqueduto das Águas Livres                                                        |
| Caminhos de Peregrinação a Santiago de Compostela                                |
| Centro Histórico de Guimarães e Zona de Couros (extensão)                        |
| Complexo Industrial Romano de Salga e Conserva de Peixe em Tróia                 |
| Conjunto de Obras Arquitetónicas de Álvaro Siza em Portugal                      |
| Costa Sudoeste                                                                   |
| Deserto dos Carmelitas Descalços e Conjunto Edificado do Palace-Hotel no Bussaco |
| Dorsal Médio-Atlântica                                                           |
| Edifício-sede e Parque da Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa                 |
| Fortalezas Abaluartadas da Raia                                                  |
| Ícnitos de Dinossáurios da Península Ibérica                                     |
| Ilhas Selvagens                                                                  |
| Levadas da Madeira                                                               |
| Lisboa Histórica, Cidade Global                                                  |
| Lisboa Pombalina                                                                 |
| Lugares de Globalização                                                          |
| Mértola                                                                          |
| Montado, Paisagem Cultural                                                       |
| Rota de Magalhães. Primeira à volta do Mundo                                     |
| Vila Viçosa, Vila ducal renascentista                                            |

A região do Alto-Minho não integra nenhum sítio classificado como Património Mundial. Na Lista Indica-

tiva acima apresentada, esta região encontra-se representada pelas “Fortalezas Abaluartadas da Raia”, onde se inclui a fortaleza de Valença, e os “Caminhos de Peregrinação a Santiago de Compostela”, abrangendo vários concelhos do distrito de Viana do Castelo.

A região do Alto-Minho integra, no entanto, 281 locais/monumentos classificados em Portugal, incluindo 53 Monumentos Nacionais e 3 áreas protegidas como Património Natural.

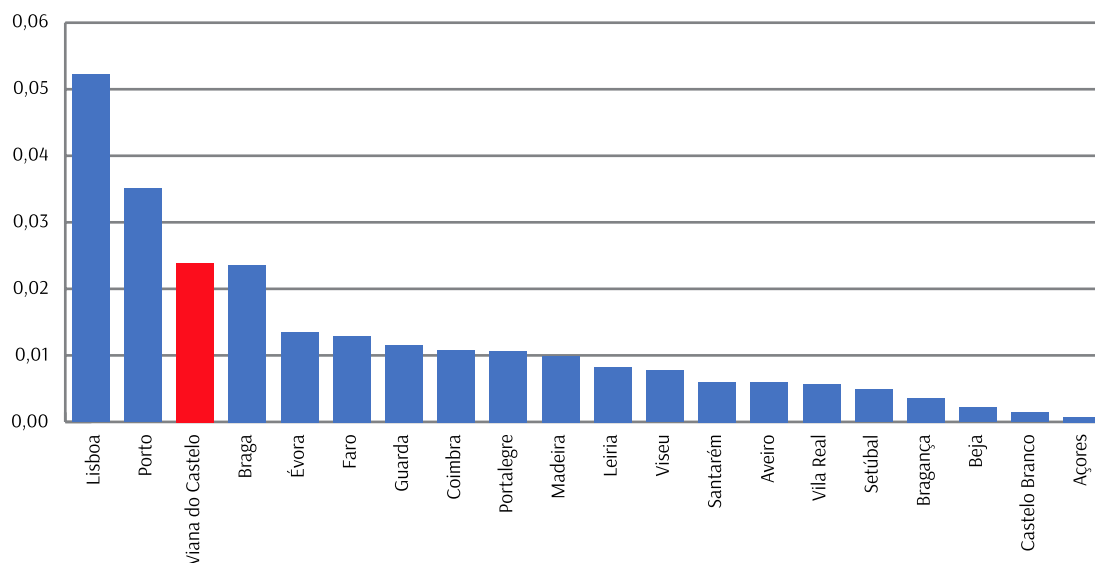
| Proteção                                               | Existências |
|--------------------------------------------------------|-------------|
| Património Mundial UNESCO                              | 0           |
| Lista Indicativa UNESCO                                | 2           |
| Monumento Nacional                                     | 53          |
| Imóvel de Interesse Público                            | 131         |
| Conjunto de Interesse Público                          | 3           |
| Imóvel de Interesse Municipal                          | 12          |
| Monumento de Interesse Público                         | 10          |
| Monumento de Interesse Municipal                       | 4           |
| Sítio de Interesse Público                             | 4           |
| Zona Especial de Proteção                              | 22          |
| Em vias de classificação                               | 23          |
| Em estudo                                              | 14          |
| Património Natural - Rede Nacional de Áreas Protegidas | 3           |

A região do Alto-Minho é, com efeito, a 3ª região/distrito de Portugal com maior número de Monumentos Nacionais por área territorial, apenas ultrapassada pela região/distrito de Lisboa e Porto.

| Monumentos Nacionais |     |      |          |
|----------------------|-----|------|----------|
| Lisboa               | 144 | 2761 | 0,052155 |
| Porto                | 84  | 2395 | 0,035073 |
| Viana do Castelo     | 54  | 2255 | 0,023947 |
| Braga                | 63  | 2673 | 0,023569 |
| Évora                | 100 | 7393 | 0,013526 |
| Faro                 | 64  | 4960 | 0,012903 |
| Guarda               | 64  | 5518 | 0,011598 |
| Coimbra              | 43  | 3947 | 0,010894 |
| Portalegre           | 65  | 6065 | 0,010717 |

| Monumentos Nacionais |            |       |          |
|----------------------|------------|-------|----------|
| Madeira              | 8          | 801   | 0,009988 |
| Leiria               | 29         | 3515  | 0,00825  |
| Viseu                | 39         | 5007  | 0,007789 |
| Santarém             | 41         | 6747  | 0,006077 |
| Aveiro               | 17         | 2808  | 0,006054 |
| Vila Real            | 25         | 4328  | 0,005776 |
| Setúbal              | 25         | 5064  | 0,004937 |
| Bragança             | 24         | 6608  | 0,003632 |
| Beja                 | 23         | 10225 | 0,002249 |
| Castelo Branco       | 10         | 6675  | 0,001498 |
| Açores               | 2          | 2346  | 0,000853 |
| <b>Total</b>         | <b>924</b> |       |          |

### Monumentos Nacionais



De referir ainda - e sob o ponto de vista comparativo com sítios classificados pela UNESCO - que o Centro Histórico da cidade de Viana do Castelo, integra 8 Monumentos Nacionais - em situação de igualdade com a “Paisagem Cultural de Sintra”. O “Centro Histórico de Guimarães” integra 11 monumentos, a “Cidade-Quartel Fronteiriça de Elvas”, 9, e a “Zona Central da cidade de Angra do Heroísmo, integra apenas 1 Monumento Nacional, no seu núcleo classificado pela UNESCO.

Recentemente - para além dos 2 referidos sítios da Lista Indicativa localizados na região do Alto- Minho – foram ainda apresentadas e/ou estudadas inúmeras propostas preliminares para possível classificação como Património Mundial, entre as quais o “Geoparque do Litoral” a Património Natural da Humanidade, pelo Município de Viana do Castelo (2017), o “Estuário do Rio Minho” a Património Natural da Humani-

dade, em candidatura conjunta pelos municípios de Caminha e La Guardia (2016), o “Centro Histórico de Viana do Castelo”, em estudo pelo Município de Viana do Castelo e ainda a “Vila de Ponte de Lima”, em projeto do Município de Ponte de Lima (2011).

Em 1992, foi criado o Centro do Património Mundial, um organismo autónomo do Secretariado da UNESCO encarregue de gerir administrativamente todas as questões relacionadas com a Convenção do Património Mundial. Com efeito, *“é sempre possível que o Centro do Património Mundial ou um Estado Membro suscite a questão da retirada de um bem da Lista do Património Mundial, cabendo, contudo, exclusivamente ao Comité do Património Mundial a decisão nesta matéria”*. Este Comité pode ainda suscitar a inclusão de um “Bem” na Lista do Património Mundial em Perigo”.

Recentemente em Portugal, foram suscitadas algumas questões relativamente à possibilidade de alguns sítios poderem vir a perder a sua classificação, quer por falta de conservação, quer por algumas intervenções mais ou menos intrusivas nos referidos locais.

- Diário de Notícias (18/05/2018): *“Coimbra pode perder a classificação como Património Mundial, por causa das pichagens que afetam monumentos e grande parte da zona classificada pela UNESCO”*.
- Jornal Público (06/09/2019): *“Torre panorâmica de 21 metros, prevista no projeto do Mercado Time Out para a Estação de São Bento - Comissão Nacional da UNESCO recebeu “preocupações” sobre Centro Histórico do Porto - como património mundial, corre o risco de perder essa classificação”*.

Obviamente, a salubridade e bom estado de conservação dos bens classificados ou indicativos é condição essencial para garantia da manutenção de tal reconhecimento, facto explanado nas inúmeras Cartas e Convenções Internacionais sobre património e a sua conservação, ratificadas por todos os 186 estados aderentes à Convenção para a Proteção do Património Mundial.

A Convenção de 1972 para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural da UNESCO é, com efeito, o documento central, assim como a Declaração de Budapeste, que em 2002 - aquando da celebração dos 30 anos da Convenção - vem ratificar e reforçar o esforço dos estados-membros, tendo em vista a preservação e conservação dos bens classificados ou indicativos.



**Figuras 9 e 10**

Palácio de Monserrate, inserido na Paisagem Cultural de Sintra, e Convento de Santa Isabel La Real, em Granada - Alhambra, Generalife e Albaicín.

No âmbito das intervenções realizadas em bens classificados, a empresa Atelier SAMTHIAGO, fortaleceu, durante o ano de 2020, o reconhecimento ao nível das competências e experiência no desenvolvimento de intervenções em património classificado, como Património Mundial da UNESCO. Em Março desse ano, a empresa passou a integrar a *United Nations Global Marketplace*, cujo registo inclui a submissão em 24 agências da organização, entre as quais a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Com este registo procurou-se ainda unir esforços para o desenvolvimento de novos projetos ao nível de alguns países europeus e também de alguns países de língua e expressão portuguesa.



**Figuras 11 e 12**

Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa, e Palácio Nacional da Pena, inserido na Paisagem Cultural de Sintra.

Foram desenvolvidos pela empresa Atelier Samthiago, um total de 26 projetos de conservação e restauro, num total de 20 bens classificados como Património Mundial da UNESCO (em Portugal e Espanha).

| Intervenções Samthiago em monumentos classificados ou inseridos em sítos “Património Mundial da UNESCO” |                                             |                                            |             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------|
| 1                                                                                                       | Mosteiro dos Jerónimos e Torre de Belém     | Mosteiro dos Jerónimos                     | 2013        |
| 2                                                                                                       | Cidade antiga de Santiago de Compostela     | Catedral de Santiago                       | 2020        |
| 3                                                                                                       |                                             | Pazo de Vaamonde (Sede Consórcio Santiago) | 2013        |
| 4                                                                                                       | Zona central da cidade de Angra do Heroísmo | Igreja do Colégio Dos Jesuítas             | 2019        |
| 5                                                                                                       | Centro histórico do Porto                   | Casa do Infante                            | 2019        |
| 6                                                                                                       |                                             | Torre dos Clérigos                         | 2014        |
| 7                                                                                                       |                                             | Edifícios Caixa Geral de Depósitos         | 2012 e 2015 |
| 8                                                                                                       |                                             | Restaurante Comercial do Porto             | 2010        |
| 9                                                                                                       | Granada: Alhambra, Generalife e Albaicín    | Convento de Santa Isabel La Real           | 2019        |

| Intervenções Samthiago em monumentos classificados ou inseridos em sítos “Património Mundial da UNESCO” |                                        |                                  |                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|-------------------|
| 10                                                                                                      | Paisagem cultural de Sintra            | Parque de Monserrate             | 2014 e 2018       |
| 11                                                                                                      |                                        | Palácio de Monserrate            | 2012 e 2017       |
| 12                                                                                                      |                                        | Palácio Nacional da Pena         | 2015              |
| 13                                                                                                      | Universidade de Coimbra – Alta e Sofia | Museu de Física                  | 2009, 2012 e 2017 |
| 14                                                                                                      |                                        | Colégio da Graça                 | 2013              |
| 15                                                                                                      |                                        | Museu de Zoologia                | 2009              |
| 16                                                                                                      |                                        | Museu Nacional Machado de Castro | 2009              |
| 17                                                                                                      |                                        | Laboratório Chimico              | 2005              |
| 18                                                                                                      | Edifícios reais de Mafra               | Palácio Nacional De Mafra        | 2016              |
| 10                                                                                                      | Cidade-quartel fronteiriça de Elvas    | Sinagoga de Elvas                | 2016              |
| 20                                                                                                      | Centro histórico de Guimarães          | Convento de São Francisco        | 2005              |
| <b>Total de projetos desenvolvidos</b>                                                                  |                                        |                                  | <b>26</b>         |



**Figuras 13**  
Catedral de Santiago de Compostela,  
inserida na Cidade Antiga de Santiago de  
Compostela.

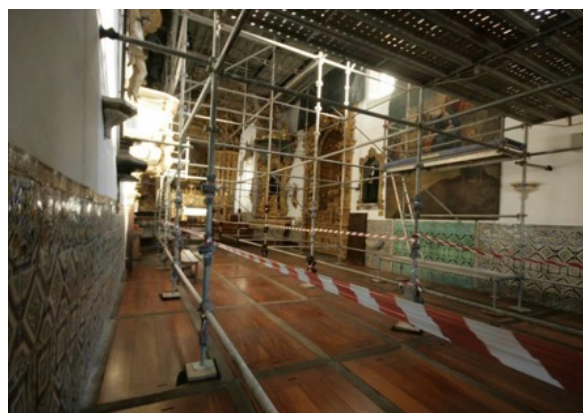
Todos os projetos - desenvolvidos no estrito cumprimento das cartas e convenções mundiais para a salvaguarda dos bens classificados - permitem que os monumentos intervencionados continuem a manter a salubridade e um estado de conservação que oferece garantias de preservação material e identitária. São estes os dois requisitos fundamentais para a fruição e legado deste património às gerações vindouras.

O selo da UNESCO é um reconhecimento que confere importância única para a humanidade; mas poderá, um outro monumento classificado, por exemplo, como Monumento de Interesse Municipal, ser relegado ao abandono ou intervencionado sem respeito sob o ponto de vista ético da conservação, à luz dos atuais parâmetros deontológicos? É a preservação e conservação deste património – material, mas também imaterial - que conferirá e permitirá às gentes locais e regionais, uma identidade única e diferenciadora.

## Os projectos no Alto-Minho

A empresa Atelier SAMTHIAGO atua em toda a península ibérica e ilhas. A região do Alto-Minho perfaz um total de 5,9% do total de faturação da empresa (36 intervenções), tendo desenvolvido já inúmeras intervenções em monumentos classificados da região (10 intervenções).

| Classificação                  | Monumento                            | Concelho              |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| Monumento nacional             | Igreja de São Domingos               | Viana do Castelo      |
|                                | Igreja da Santa Casa da Misericórdia |                       |
|                                | Torre de Lapela                      | Monção                |
| Monumento de interesse público | Catedral                             | Viana do Castelo      |
|                                | Cruzeiro de Santa Marta de Portuzelo |                       |
|                                | Mosteiro de Santa Maria de Refoios   | Ponte de Lima         |
|                                | Igreja Matriz de Friastelas          |                       |
|                                | Igreja da Santa Casa da Misericórdia | Caminha               |
|                                | Mosteiro de São João de Arga         |                       |
|                                | Capela de Santa Luzia                | Vila Nova de Cerveira |



**Figuras 14 e 15**

Catedral de Viana do Castelo e Igreja da Misericórdia de Caminha.

## A internacionalização

Academicamente, há 3 grandes opções para abordar um processo de internacionalização: a abertura de subsidiárias no país de destino, a atuação isolada a partir do país de origem ou a cooperação entre empresas dos dois países. No quadro desta última opção, a cooperação empresarial entre o Atelier SAMTHIAGO, e parceiros locais, tem vindo a afirmar-se no mercado sob a forma de consórcio e também em modo de subcontratação alternada, sistemas simples e inicialmente desenvolvidos durante o século XX pelas grandes empresas japonesas de referência, como a Mitsubishi ou a Sumitomo.

A cooperação empresarial assume cada vez mais um forte papel no desenvolvimento e crescimento das empresas, sobretudo no âmbito das pequenas e médias empresas e num quadro de internacionalização onde, trabalhando em rede e em associação, mais facilmente atingirão fins que, de outro modo, dificilmente seriam tangíveis. É neste quadro de cooperação que se inserem os mais recentes protocolos celebrados entre o Atelier SAMTHIAGO e parceiros sediados em Espanha, Itália ou Brasil, entre outros.

Um recente caso de estudo, premiado em 2016, tem sido a cooperação ACITORES-SAMTHIAGO que tem ocorrido regularmente no mercado ibérico desde 2009 e é um exemplo claramente bem-sucedido que permite a cada uma das empresas a operacionalidade internacional nas suas grandes áreas de trabalho: no caso da Acitores, a organaria em Portugal e, no caso da SAMTHIAGO, a conservação e restauro em Espanha.

Um dos primeiros exemplos desta cooperação em Espanha, materializou-se num projeto de recuperação de um órgão de tubos existente na Comunidade de Madrid, mais concretamente na Igreja de San Martín de Valdeiglesias. A construção desta igreja ascende a 1622, sendo que, por razões económicas, nunca viria a ser concluída, tendo sido construída apenas uma terça parte do projeto inicial. O seu órgão de tubos, sob o coro-alto da igreja, data do século XIX e a sua recuperação permitiu dotar a cidade e o espaço religioso de uma nova potencialidade cultural e religiosa. Na construção de novos instrumentos da Oficina de Organaría Acitores, a participação do Atelier SAMTHIAGO centra-se na execução de elementos decorativos, policromias e dourados, das caixas dos órgãos novos, como é o caso do instrumento realizado para a Catedral de Tudela (Navarra) e o projeto de um órgão novo para La Rioja. A intervenção de recuperação do órgão de tubos da Ermida de Nuestra Señora de Tiedra, outro exemplo co operacional, permitirá devolver ao templo o som do seu órgão de tubos, e a beleza da sua caixa. Trata-se de um órgão barroco tardio, de caixa neoclássica, construído inicialmente para outra igreja e que possivelmente foi integrado na ermida, apenas em 1838; a sua construção está atribuída à escola do organeiro Esteban de San Juan.



**Figuras 16 e 17**

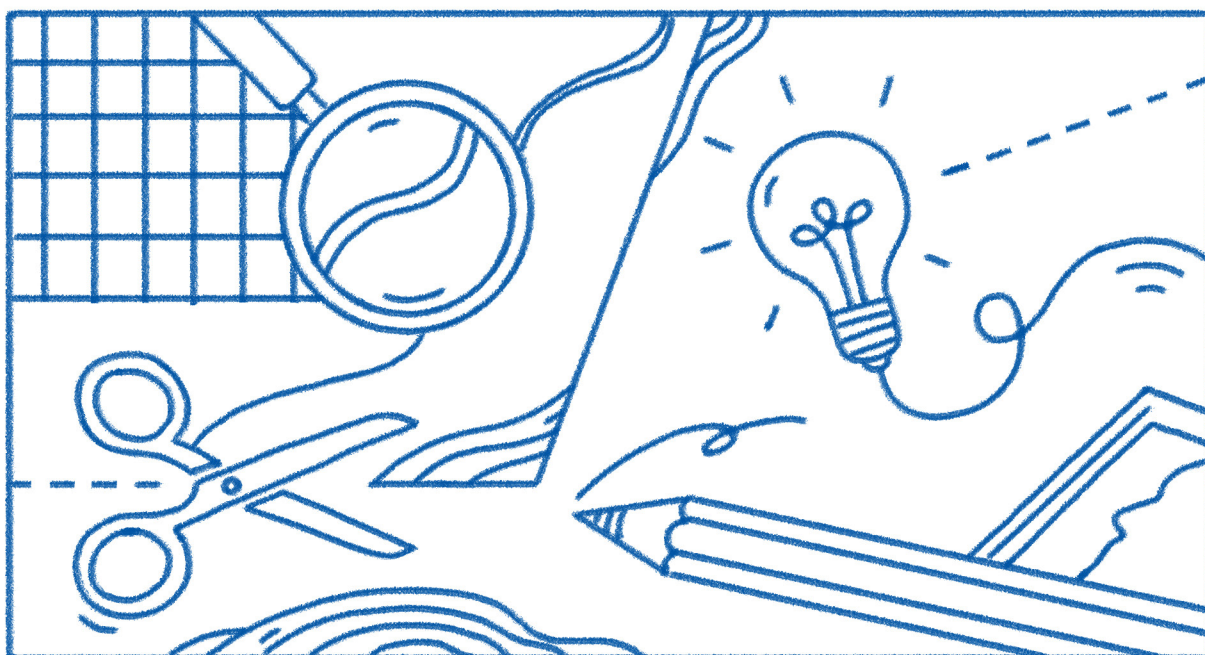
Órgão de Tubos da igreja de Santa Maria Real de Huelgas, em Valladolid, e Órgão de Tubos da Basílica de Torre de Moncorvo.

Três grandes projetos marcaram as intervenções da ACITORES-SAMTHIAGO em Portugal, todos em monumentos classificados como Monumento Nacional, e que integram importantes registos no âmbito da organaria. O projeto da Igreja dos Clérigos, iniciado em 2013 e adjudicado pela Irmandade dos Clérigos,

permitiu a devolução, ao monumento e à cidade, de um dos mais importantes conjuntos do organeiro espanhol Dom Sebastião de Acunha. Datam de 1775 e, desde a sua recuperação, oferecem concertos diários aos visitantes. Mais recentemente foi efetuada a recuperação do órgão de tubos do Mosteiro de Santa Maria de Pombeiro, em Felgueiras. Esta intervenção realizou-se no âmbito do projeto turístico-cultural Rota do Românico, gerido pela VALSOUSA – Associação de Municípios do Vale do Sousa, que, entre outros objetivos, visa conservar e salvaguardar o património edificado, incluindo o património móvel e intangível que lhe está intrinsecamente ligado, bem como a valorização das envolventes dos 58 monumentos que integram a sua rede patrimonial. O instrumento, datado de 1766, encontrava-se inativo há mais de 200 anos e apresentava-se em muito mau estado de conservação; obra de D. Francisco António Solha (1758-1785), organeiro galego a viver em Portugal, vai permitir à cidade de Felgueiras a criação de mais um polo de programação cultural e à paróquia de Pombeiro de Ribavizela a disponibilização de um importante meio de celebração. Outro exemplo, os trabalhos de conservação e restauro do órgão de tubos da Igreja Matriz de Torre de Moncorvo, promovida pela Direção Regional de Cultura do Norte: este órgão data de finais do século XVIII, foi construído no ano de 1778 pelo organeiro José António de Souza, na cidade de Braga, e é tido como uma peça soberba de arte sacra. A recuperação de este instrumento permitiu dotar de uma nova capacidade litúrgica o templo cristão que se apresenta como sendo a maior Igreja da região de Trás-os-Montes.

Parte II

## **Serviços Educativos: Ferramentas e Estratégias Pedagógicas**



# O Lugar da Imagem na Formação de Técnicos de Serviços Educativos

**Anabela Moura**

ESE-IPVC | CIEC-UM

amoura@ese.ipvc.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2088-4520>

**Raquel Moreira**

ESE-IPVC | CIEC-UM | ID+ - GECND

raquelm@ese.ipvc.pt

<https://www.cienciavita.pt/F518-B4D2-5E50>

## Introdução

É um facto que vivemos numa sociedade que tem vindo a enfraquecer as relações entre indivíduos, como resultado das rápidas mudanças socioculturais, constatando-se em todas as esferas da vida artística que existe a necessidade de se fazer um esforço de adaptação sistemático que contrarie a forte tendência de passividade das pessoas, a escassa disponibilidade de espaços de encontro e efeitos da cultura de massa, com a proliferação de consumidores acríticos e permeáveis a uma fácil manipulação ideológica e cultural. O significado e o lugar da arte é aqui questionado como via para o debate crítico e caminho pedagógico explorado com um grupo de estudantes que frequentaram a unidade curricular (UC) *Animação Cultural e Eventos* em 2020/21, em termos de produção de recursos educativos inovadores que integram a aprendizagem da fotografia e o seu papel na animação cultural em contextos formais e não formais. Tal aprendizagem proporciona aos/às estudantes possibilidades de contacto com profissionais e práticas em instituições culturais e a familiarização com diversas tipologias de eventos.

## Objetivos

A unidade curricular *Animação Cultural e Eventos* proporciona aos/às estudantes diversas possibilidades de contacto com profissionais e práticas em instituições das artes e da cultura, analisando as tipologias de eventos e as competências de um profissional neste sector. Esta UC oferece a oportunidade de conhecer técnicas e atitudes profissionais, e adquirir competências na área da animação cultural em contextos formais e não formais. Ênfase especial é dado ao desenvolvimento de competências conceptuais, produtivas e discursivas, direcionadas para públicos diversos, através do conhecimento e compreensão de projetos em contextos diversos e em colaboração com a comunidade, através da realização de estudos de caso. Assim, no âmbito desta UC espera-se que os/as estudantes sejam capazes de: (i) Distinguir diferentes técnicas de Animação Cultural e eventos, assim como os contextos em que são utilizadas; (ii) Analisar diferentes tipologias de Animação Cultural; (iii) Contactar agentes das artes e da cultura; (iv) Colaborar na

criação de recursos patrimoniais e na recolha de imagens e exemplos de actividades e recursos utilizados em animações artísticas e eventos, a partir da análise de fontes orais e escritas; (v) Observar e investigar um Projeto de Animação Cultural na comunidade.

## Enquadramento teórico

Animação Cultural e Eventos em 2020/21 foi desenvolvida em contexto de COVID 19, o que dificultou um pouco as pesquisas individuais nalguns dos cenários de intervenção. Ao oferecer novas abordagens e métodos para o ensino da animação cultural, as docentes que lecionaram esta UC decidiram oferecer um ponto de referência tangível para o trabalho, baseado em questões abordadas pelas estudantes e nas suas experiências de vida. Animação foi definida como uma expressão polissémica, ambígua, heterogénea, vaga e imprecisa (Pereira, Lopes, Maciel, 2015). Este conceito remete para a ideia de dar vida, sentido; relaciona-se com dinamismo, movimento e motivação (Cunha, 2009; Olmos, 1992; Lopes & Peres, 2006). Tem sido reconhecido o seu enorme contributo para o desenvolvimento pessoal e social de alunos, sobretudo com necessidades educativas especiais, no 1º Ciclo do Ensino Básico, para além do impacto que se tem verificado em muitos outros sectores. Quando tal noção surge associada à Animação Cultural ela é entendida como um conjunto de práticas que têm como finalidade estimular a criatividade, a inovação com a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociocultural em que (os indivíduos) estão integrados (Moura, 2001; Lopes & Peres, 2006, p.95), envolvendo um conjunto de processos que implicam a organização de pessoas, a concretização de projetos e iniciativas, com a finalidade de promover o desenvolvimento. A análise da literatura específica permitiu verificar que a denominação aparece muito associada ao lazer, aos tempos livres, e enfatiza aspetos positivos provenientes de ações resultantes dos três D(s) - diversão, descanso e desenvolvimento -, através de uma participação criativa, recreativa e comprometida como processos formativos do ser humano. A Animação recebe contributos de várias áreas científicas, não devendo, no entanto, ser reduzida a um conjunto de práticas, dado que as atividades que a compõem não são exclusivas da mesma. É de salientar a inovação da sua metodologia que promove a participação e o envolvimento ativo dos destinatários. A Animação Cultural envolve as dimensões educativa, cultural e social, cabendo ao animador a função de promover, incentivar, encorajar as pessoas, levantar questões, estimular a ação, despoletando a interação dos indivíduos, grupos e comunidades.

A Animação implica a criação de recursos. Em termos de produção de recursos educativos inovadores optou-se pela aprendizagem da fotografia, pela reflexão sobre o seu papel no desenvolvimento de conceitos culturais, e a sua importância na preparação de eventos e animação em instituições culturais. A fotografia é capaz de assinalar os momentos mais significativos da vida do indivíduo em sociedade, constituindo um meio de auxílio na compreensão e conhecimento patrimonial. A este grupo de estudantes foi dada a possibilidade de utilizar a fotografia associada à compreensão das realidades em estudo. A linguagem audiovisual, e especificamente a fotografia, segundo Sontag (2007) surge neste contexto por ser um modo diferenciado de ver, conceber e representar o mundo. As fotografias, segundo a mesma investigadora, são portadoras de sentidos, falam, questionam, informam, comunicam; e tal como Pinheiro afirma (2000, apud Calaça & Huber 2009), uma das suas funções é registar e repassar identidades sociais às gerações futuras, pois “... tem o poder de imortalizar uma época e de contar para a posteridade o que outrora foi importante ou suficiente para ser registado” (p.3). Mas o uso de meios de comunicação implica um processo de ‘alfabetismo visual’, ou ‘alfabetismo dos meios de comunicação’ (Bazalgette, 1991, p.40). A linguagem é essencial para o convívio e entendimento entre os seres humanos e foi, durante muito tempo, entendida apenas como uma forma de comunicar. No entanto, as mudanças linguísticas mostraram que linguagem não é apenas comunicação, ela é também prática discursiva que produz sujeitos e objetos.

Sendo a realidade constituída pela linguagem pode dizer-se que os discursos produzidos sempre se identificam com instituições ou situações sociais. A partir desse entendimento podemos dizer que por meio da linguagem o ser humano conhece, interpreta, transforma a realidade; que é pela linguagem que dá sentido ao mundo e, também, o cria e transforma. Isto porque o sentido não está nas coisas, mas é uma construção do sujeito a partir dos discursos que ouve, fala, pratica, discute. Portanto, os sentidos da linguagem não são fixos nem naturais, nem normais, nem lógicos, uma vez que essas categorias são arbitrariamente instituídas por um regime ligado a sistemas de poder. As novas tecnologias e as suas linguagens específicas para o entendimento das imagens ampliam as oportunidades dos/as estudantes explorarem os seus mundos visuais multiculturais e multitecnológicos, ajudando-os a melhor compreenderem a sua cultura e as artes como áreas de conhecimento.

## Metodologias de ensino

A metodologia desta UC envolve a análise de casos reais a nível local, nacional e internacional, a partir de visitas de estudo, recolha e análise de imagens, elaboração de recursos, aulas teóricas, apresentação e discussão de exemplos práticos, contactos com a comunidade e aulas práticas assentes na experimentação e na construção de recursos educativos. Assim, a UC tem duas vertentes: a teórica e a prática. Os estudantes desenvolvem atividades tais como: (i) Visitas de campo, observação de espetáculos, eventos, conferências, entrevistas e recolha de dados verbais e visuais feitas em grupo; (ii) Análise e debate de temáticas relacionadas com Animação Cultural e eventos e realização de sínteses individuais relacionadas com leituras; (iii) Síntese e apresentação oral de um projeto real. Sempre que necessário, apoio tutorial é proporcionado de forma a facilitar um estudo independente e o desenvolvimento autónomo de cada estudante.

Vários recursos são utilizados: visita de convidados, visitas a contextos culturais, fotografias, vídeos, textos e artigos de publicações periódicas disponibilizadas pelas duas docentes na plataforma Moodle e materiais pedagógicos de museus e outras instituições.

## Visitas de estudo, atividades e projetos

### 1. Visitas de estudo

- Visita à exposição na Bienal Internacional de Arte de Vila Nova de Cerveira, com estudantes dos Cursos de Licenciatura em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas e CTESP de Artes e Tecnologias;
- Visita ao Teatro Municipal Sá de Miranda, acompanhada pelo Diretor Artístico dessa Instituição.

### 2. Atividades

Ao longo do semestre, desenvolveram-se as seguintes atividades: (i) Análise de um vídeo relacionado com um exemplo de Animação no Castelo de Dalkey, Irlanda, explicando toda a história da região de Dalkey e do seu Castelo; discussão de práticas de animação no Museu de Leicester, Inglaterra e no Museu da Bienal de Arte Contemporânea de Vila Nova de Cerveira; (ii) Análise de um concerto ao vivo dos Sons do Minho (<https://youtube.be/Z1t9T141Yko>) com a participação de um dos artistas, que descreveu todos os passos da programação, implementação e avaliação do evento e a importância da tecnologia no sucesso do mesmo; (iii) Debate com gestores culturais (e.g. Associação AISCA), sobre o desenvolvimento de projetos de Animação Cultural, obstáculos e dinâmicas; (iv) Divisão da turma em grupos, seleção de exemplos de Animação no contexto de Viana do Castelo, análise de artigos relacionados com Animação e apre-

sentação à turma; (v) Exploração da fotografia digital (equipamento, técnica) e composição; (vi) Recolha fotográfica a nível individual, relacionada com um contexto cultural específico; (vii) Recolha individual de dados relacionados com recursos educativos de um contexto cultural escolhidos por cada estudante e apresentação pública do relatório; (viii) Elaboração de glossário com termos relacionados com a unidade curricular; (ix) Investigação etnográfica e estudo de caso.

### 3. Projetos

#### Projeto 1 - Fotografia

A preparação das sessões no Projeto de Fotografia envolveu: (i) Seleção de exemplos de fotografias em diferentes materiais, para posterior discussão com as estudantes; (ii) Análise de exemplos de imagens utilizadas em recursos educativos de instituições diversas; (iii) Introdução à técnica fotográfica – fotografia digital e composição; (iv) Exercícios práticos na aula com equipamento (câmaras e tripés) da Instituição de Ensino Superior; (v) Desenvolvimento de propostas de trabalho – criação de imagens – registo do espólio de diferentes instituições culturais (Centro de Interpretação e Promoção do Vinho Verde, em Ponte de Lima, Centro Interpretativo de S. Lourenço, em Esposende; o Museu Nogueira da Silva, em Braga; Museu do Traje e Museu de Artes Decorativas de Viana do Castelo), constituído por artefactos e obras de arte, tendo em vista a futura criação de recursos.

#### Projeto 2 - Estudo de caso

O estudo de caso enquadra-se numa metodologia qualitativa, que recorre à análise documental, observação e entrevistas, com vista a uma melhor compreensão do fenómeno em estudo, designadamente o contributo da fotografia em termos de educação tecnológica das futuras técnicas em contextos culturais. Como suporte à observação, recorreu-se ao registo fotográfico das visitas e das atividades das instituições seleccionadas para desenvolver cada estudo de caso, servindo esta tecnologia como importante complemento de recolha de dados relevantes. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a utilização de fotografia é um recurso importante numa investigação, pois permite visualizar e relembrar aspetos que podem passar despercebidos no decorrer da observação, tais como atitudes, comportamentos, relações pessoais entre participantes, aspetos relacionados com a gestão e dinâmica dos contextos. Por razões de limite de páginas, optou-se por apresentar apenas um dos estudos de caso desenvolvidos.

#### O Caso do Centro Interpretativo de S. Lourenço

Como local de estudo, a estudante MS escolheu o Centro Interpretativo de S. Lourenço (CISL), no Município de Esposende, Distrito de Braga (Fig. 1). As atividades relacionadas com Animação Cultural e eventos aqui apresentadas são o resultado do trabalho articulado de uma equipa que desenvolve ao longo do ano dinâmicas destinadas a um público heterogéneo, que envolvem um planeamento pedagógico paralelamente a atividades administrativas, e animam espaços interiores e exteriores, com preocupações claramente interdisciplinares de aproximação entre sujeitos, produtos e artefactos culturais (Fig. 2).



**Figura 1**  
Castro de S. Lourenço, 2020.  
Fotografia de MS.



**Figura 2**  
Lucerna, 2020.  
Fotografia de MS.

Para além da fotografia MS recorreu à entrevista semi-estruturada aos diversos elementos da equipa, o que permitiu verificar a dinâmica neste contexto. O uso da Fotografia permitiu confirmar as palavras de Sontag (2007) quando afirma que esta “(...) cumpriu a promessa inerente desde os seus primórdios: a democratização de todas as experiências através da tradução em imagens” (p.18).

## Considerações finais

Os estudos de caso apresentados revelaram: cenários de intervenção onde os diversos técnicos e agentes culturais entrevistados trabalham; mudança de paradigma na forma como põem em contacto pessoas e grupos que costumam dinamizar, revelando preocupações cívicas e intergeracionais (Figs. 3 & 4); formas de gestão dos eventos e de coordenação e interação com parceiros; estratégias de motivação e criação de recursos educativos. As atividades conduziram as estudantes à compreensão da importância da Fotografia como uma forma de estimular a memória, retomar as lembranças e preservar a identidade (Calaça & Huber, 2009), e também como um instrumento facilitador de conhecimento dos artefactos selecionados nas instituições visitadas, como ficou evidente no exemplo aqui apresentado. A análise dos artefactos permitiu às estudantes compreender aspetos sociais, históricos, técnicos, artísticos e científicos e entender o uso dessa estratégia no âmbito da Animação Cultural e da (re)criação artística em contextos de educação não formal. Conclui-se que as estudantes:

- Reconheceram que a Animação, nos contextos por elas observados, interrelaciona indivíduos e grupos de todas as idades, num processo contínuo de crescimento; promove o desenvolvimento das competências e aptidões do indivíduo no grupo, estimulando a sua participação no ambiente social e contribuindo para a sua transformação;
- Compreenderam que o desenvolvimento de competências tecnológicas se relaciona com a aquisição de vocabulário verbal e visual, assim como o desenvolvimento de competências críticas (Duarte, 1993);
- Reconheceram que a opção de associar a Fotografia à Animação se revelou muito positiva e envolveu não só o desenvolvimento de competências culturais, como também motoras, manipulativas e expressivas, necessárias à pesquisa, tratamento, produção e comunicação de informação relevante, como uma aquisição básica da Animação através da Arte e da Antropologia (Blanco, 1994);
- Observaram e compreenderam que o/a animador/a trabalha interdisciplinar e pluriprofissionalmente, no cruzamento entre administração pública e território, o que implica conhecer necessidades e interesses ao seu redor, e uma interação crítica que considera os “padrões culturais e estéticos da comunidade e da família em que o aluno se insere” (Richter, 2000, p.35);
- Reconheceram a importância de potenciar processos de grupo para a concretização de projetos, recorrendo à construção de redes de cooperação entre grupos (caso da AISCA).

Conclui-se também que o uso da Fotografia na Animação Cultural facilitou o conhecimento e descoberta de universos visíveis e não visíveis do Património local, numa perspetiva multicultural, onde a Arte é entendida como um “*espaço aberto para incluir não somente as artes populares e a arte folclórica e o artesanato, mas também as novas tecnologias (...)*” (Mason, 2001, p.13). Por outro lado, a Fotografia foi interpretada como um meio que promoveu a eficácia da comunicação num processo criativo e inovador, fundamental à Animação Cultural e eventos. Em conclusão, os resultados obtidos enfatizam a necessidade de considerar que a formação dos técnicos de SE deve implicar (i) o conhecimento e compreensão do papel das diferentes tecnologias e suas linguagens específicas no entendimento e produção das imagens; (ii) um olhar transversal sobre o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que facilitem o seu papel de animadores aptos a trabalhar com linguagens diversas, promovendo o contacto com o Património e

desencadeando motivações percutuais e conceptuais, enquanto indivíduos capazes de produzirem, criticarem e desfrutarem das suas criações (Barbosa, 2004), aptos a determinarem diferentes formas de criação de universos comunicacionais em eventos e de ambientes propícios à criatividade na animação cultural. A reflexão sobre a formação destes técnicos, abordada a partir das perspectivas multiculturais de educadores de artes, permitiu-nos também trazer para a sala de aula formas de se pensar algumas das competências que estes profissionais devem desenvolver, permitindo-lhes potenciar recursos endógenos, fomentar o desenvolvimento local e estar aptos a projetar uma diversa oferta cultural e artística que é fruto da experiência humana.



**Figura 3**  
Bordados Galaicos – Município de Esposende, 2020.  
Fotografia de MS.



**Figura 4**  
Ofícios no Castro – Município de Esposende, 2020.  
Fotografia de MS.

## Notas

1 - Artefacto: objeto da cultura material que dá simultaneamente prazer e que tem uma finalidade funcional, económica e social. Se o prazer predomina sobre a função, o artefacto é chamado arte (Glanie, 1972, apud Moura & Cruz, 2006, p. 50).

## Referências bibliográficas

- Barbosa, A. (2004). Lowenfeld, uma entrevista encontrada por Ana Mae Barbosa, In *Revista Digital Art &*: ano II, n.02. <http://www.geocities.com>
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: MEC/EdicionesMorata.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Blanco, Á. G., (1994). *Didáctica del Museo: El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Calaça, M. & Huber, E. (2009). Fotografia – instrumento de registo e alguns efeitos de inovações tecnológicas. Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação. Curitiba. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1380-1.pdf>.
- Cunha, M. J. S. (2009). *Animação sociocultural na terceira idade*. Chaves: Ousadias.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial: Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. S. & Peres, M.S. (2006). *Animação sociocultural e necessidades educativas especiais*. Chaves: Intervenção

Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. pp.86-102.

Mason, R. (2001). *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado das Letras.

Moura, A. & Cruz, A. (2006). Tradições Hiddenstream em Arte: Valores e Preconceitos, In *EnsinArte, revista das artes em contexto educacional*, (7&8), Braga: Universidade do Minho, CESC. pp.42-50.

Moura, A. (2001). 'Arte, Cultura e Investigação: Que Perspectivas de Futuro?', In *Actas do Seminário de Investigação -Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal* (2001). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. pp.21-35

Olmos, M. L. M. (1992). La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación, In Quintana, J.M. (Coord.). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea, 3ª ed. pp.33- 48.

Pereira, J., Lopes, M. & Maciel, M. (2015). *O animador sociocultural no século XXI: perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação, projetos de intervenção*. Chaves: Intervenção.

Richter, I. (2000). Interculturalismo e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais. Tese Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Sontag, S. (2007). *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das letras.

# Como e Por Quais Motivos Acolher a Tradição Literária

**Betina Ruiz**

CEG-UAb | IELT-FCSH | CEI-ISCAP

betinasruiz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2761-9298>

## Resumo

O presente texto procura sublinhar, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, a importância da literatura na construção da identidade, principalmente no que toca ao trabalho de preservação do património popular. Os agentes que trabalham em prol do património popular têm um papel fundamental na valorização de todas as formas de literatura, começando por serem capazes de reconhecer o que está em causa quando se alça a um determinado patamar um ou outro escritor, um ou outro registo linguístico.

## Palavras-chave

literatura, património, professor, leitor, estudante

Antes de mais, interessa-me apresentar resumidamente a unidade curricular “Literatura e Património Popular”, componente do curso de Serviços Educativos e Património Local da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Desta apresentação breve virão alguns desdobramentos que a leção trouxe e, então, teremos um retrato dos possíveis contributos para a área de estudo em questão, ainda que não exista desta parte, obviamente, a pretensão de transformar a investigação em torno de assunto tão amplo e que já mobilizou tantos agentes de peso.

Apresento-a como se estivesse mais uma vez diante das estudantes que encontrei em sala de aula, num início de semestre, há relativamente pouco tempo. Naquela manhã, coube a mim a responsabilidade de falar em nome da importância da Literatura, tarefa que soou ao mesmo tempo relevante e difícil. Se assim foi encarada a decisão de aproximar estudantes e objeto de estudo (“difícil” e “relevante”), houve alguns motivos que gostaria de expor enquanto apresento a U.C..

Os passos dados por autores, obras de literatura de ficção e leitores que nos precederam não devem ser suprimidos, nos primeiros contactos com quem eventualmente está menos atento à presença da Literatura ou, talvez mais do que isso, menos consciente do alcance que ela tem. São passos que deixaram marcas e elas merecem ser recordadas, reconhecidas. Neste primeiro momento, aludo à poesia do dia-a-dia (nomeadamente aos poemas orais infantis) e às fórmulas para invocar, curar, bendizer, as quais podem ser resgatadas, dadas como exemplos e contextualizadas num procedimento que é pedagógico, sim, mas

que é sobretudo humanizador e político. Deve haver tal cuidado: parte do trabalho de um(a) professor(a) prende-se justamente à tarefa de mostrar aos estudantes que desde a casa, desde a infância, desde a oralidade, é dele um certo conhecimento das histórias narradas ou, por outras palavras, das histórias, dos vocábulos e dos sons em circulação. Já há muito instruído para ser um leitor da palavra, o estudante que chegou ao ensino superior, caso das estudantes de que havemos de falar, precisa ser convocado para valorizar o tempo em que já era um leitor do mundo, com olhos para a beleza expressa pela palavra falada que, afinal, sempre concorre para moldar o seu património cultural. Suas paisagens, os outros agentes do meio - além dele, estudante -, e todas as narrativas que se alimentam do saber estar interessam e têm afinidade com o que se vai discutir numa disciplina como esta, que coloca a Literatura a favor da Educação.

Foi a contar com essa dimensão da Literatura, a dimensão popular que é parte do património cultural de uma comunidade, que a U.C. começou a ser trabalhada. E começou com Paulo Freire, não por acaso homenageado em 2021, em razão do centenário de seu nascimento e da generosidade do seu trabalho, capaz de dar sentidos práticos a saberes profissionais.

Embora *A importância do ato de ler*, curto texto de 1981, não constasse da bibliografia do curso, foi proposto logo nas primeiras aulas. O facto de o seu autor mencionar uma “inquieta procura”, própria da criança e do adolescente que, encorajados e bem habilitados, desejam mergulhar numa leitura, elevou ao primeiro plano a missão das próprias estudantes. Dali para a frente, alertadas para o papel que as leituras desempenham na construção da identidade, as alunas tinham uma perspectiva quicá alargada. Ler e apoiar a leitura são medidas indissociáveis da atenção ao Património, são atividades estratégicas que, parafraseando Piglia - que voltarei a citar neste texto -, devolvem-nos esperança e vitalidade:

“A cultura de massa (ou melhor seria dizer a política de massa) foi vista com toda a clareza por Borges como uma máquina de produzir lembranças falsas e experiências impessoais... A leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias... As cenas dos livros lidos voltam como lembranças privadas... São acontecimentos entremeados ao fluir da vida, experiências inesquecíveis que voltam à memória, como uma música<sup>44</sup>.”

Deu-se a seguir a discussão em grupo, o consequente aprofundamento da leitura do texto do referido educador e a busca por casos locais em que a força da ligação com a palavra era evidente. O material de estudo previsto no Programa da U.C. incidia principalmente sobre lendas, contos e poemas<sup>45</sup>. Interessada em construir um caminho até aos títulos presentes no Programa, conduzi os debates para que nos perguntássemos se às crianças e aos adolescentes do Alto Minho é dada abertura para ver, repetindo e também criando, a riqueza do repertório que as famílias minhotas cultivam nas suas brincadeiras, nas suas cantigas, nas suas rezas e mezinhas etc. A continuação da nossa conversa sobre o meio e sobre Paulo Freire, que falava numa realidade tão distante e tão familiar, apoiava-se naquela fase em excertos tais como:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores<sup>46</sup>.

Por “aventuras maiores” podemos entender, no conjunto das atividades de exploração pertinentes àquelas estudantes, o recurso aos equipamentos da própria ESE. Fomos à Biblioteca da instituição, em cujo

<sup>44</sup> *Formas breves*, 2004, pp.45-46.

<sup>45</sup> *Lendas do Vale do Lima* (2002), *Contos Tradicionais Portugueses* (2018), *Um Continente Poético Esquecido*. As Rimas Infantis (1992), *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (2012) e outros.

<sup>46</sup> *A importância do ato de ler*, 2003, p.12.

acervo constatámos a presença do autor em mais de um título<sup>47</sup>. Afinal, o número de títulos dele à disposição das estudantes excedia o que já tínhamos explorado, a partir de um exemplar do meu acervo particular. Na visita, foi curioso depararmo-nos inclusive com um estudante estrangeiro à procura de trabalhos de e sobre Paulo Freire.

Igualmente podemos entender a ideia de “aventuras maiores” como a consulta aos documentos de outros autores, tanto europeus quanto latino-americanos, que souberam muito bem cristalizar visões sobre a Literatura. Quando estivéssemos debruçadas sobre documentos da literatura de tradição oral portuguesa e minhota, já teríamos alguns princípios úteis à sua análise literária enraizados<sup>48</sup>. Dedicámos algum tempo para ler formulações de Ricardo Piglia (“... um conto sempre conta duas histórias”; “O conto é um relato que encerra um relato secreto”; “O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta”)<sup>49</sup>, de Italo Calvino (“... a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove”)<sup>50</sup>, de Alberto Manguel<sup>51</sup> e de José Saramago.

Relativamente a Italo Calvino, a proposta de leitura foi estendida para casa; cada aluna foi incumbida de ler um capítulo do livro *Seis propostas para o próximo milénio*, depois de saberem o enquadramento daquelas propostas sobre as maiores qualidades da Literatura, e de partilhar as principais ideias nele contidas<sup>52</sup>. Todas as leituras individuais foram bem sucedidas, reconhecida a essência de cada capítulo e separados os exemplos que ilustravam o raciocínio do autor.

Quanto a José Saramago, seus apontamentos em 1ª pessoa cumpriram a função de expor às estudantes da U.C. alguns mecanismos reguladores dos textos tidos como canónicos na cultura letrada portuguesa. Uma vez que elas tinham que (re)conhecer textos e fundamentos da literatura tradicional, oral ou escrita, era importante saberem que todas as entradas em qualquer cultura são valoradas e assumem posição numa hierarquia, consoante critérios de natureza estritamente literária, por um lado, e de diferentes naturezas, por outro lado. A originalidade conta, a estranheza conta, a capacidade de influenciar leitores e demais escritores conta, mas podem contar também os prémios atribuídos por júris aparentemente isentos, mas referendados politicamente, o prestígio nas universidades (pensemos, por exemplo, na eleição de conteúdos passíveis de abordagem teórica e nas omissões), as vendas, a forma de retratar a cultura

47 Acção cultural para a libertação e outros escritos, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *alfabetização: leitura do mundo*, *leitura da palavra* e *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação* são alguns dos títulos do catálogo, para os quais as estudantes foram alertadas.

48 Lidar com esse material envolve alguns desafios, como compreender o diálogo intergeracional, isto é, ler e assimilar os textos literários minhotos pode significar enxergar o valor deles, legitimar os seus autores e os seus leitores que, muitas vezes, não são forças muito atuantes na definição do cânone.

49 *Formas breves*, 2004, respetivamente páginas 89, 91 e 94

50 *Seis propostas para o próximo milénio*, 1998, p.97.

51 Não se trata do foco deste texto, mas gostaria apenas de registar uma conversa interessante com as estudantes, a partir de reflexões de Alberto Manguel sobre museus e escritores. O autor escreveu um capítulo intitulado “A Musa no Museu”, sobre o espaço dos museus, a instituição e as relações com os potenciais visitantes, começando por referir comentários de Petrónio e de Rilke, mas passando também por Oscar Wilde, Borges e Macedonio Fernández. Quando fizemos a leitura do capítulo, falámos sobre formas tradicionais de expor Arte e de incluir ou excluir camadas populares. Veio à conversa o Minho e veio também a recente adesão a determinadas modas, por parte de autarcas portugueses, os minhotos incluídos: para que tantos passadiços e para que tantos baloiços em miradouros? Cada localidade deve proporcionar aos visitantes e aos residentes as mesmas experiências de observação e de apreensão do ar local? O que passadiços e baloiços sinalizam, o que acrescentam à memória local e em que medida remetem à cultura que os precede? São espaços análogos à sala de estar mencionada por Manguel (“Podemos decidir, enquanto sociedade, menosprezando a noção do privilégio, deixar de lhes oferecer um tecto, desfazer-nos dos museus. Não importaria muito, creio. Elas reunir-se-iam em outro lugar e fariam a sua sala de estar na floresta de Arden”, p.128). Que outros investimentos poderiam e deveriam ser feitos e divulgados? Foi bom passar da abordagem intelectual apoiada em material escrito para o questionamento mais empírico, ainda que hesitante.

52 Ficou de fora da divisão o capítulo “Multiplicidade”.

em que está inserido o(a) autor(a) etc. Se Harold Bloom produziu grossos volumes sobre o cânone ocidental, do ponto de vista teórico (e, mesmo assim, foi alvo de numerosas críticas que ele atribuiu a críticos ressentidos), o testemunho de quem participa da luta de forças internamente, como José Saramago, tem relevo. Autores, leitores, editores, livreiros, jornalistas e profissionais envolvidos nas adaptações dos textos literários para outras linguagens colaboram para que um texto ou entre ou saia do cânone. Ao pensarem no cânone, as estudantes estavam diante de uma oportunidade de observar qual a centralidade ou a marginalidade que se costuma associar ao que é entendido como cultura popular. O registo popular entusiasma? Tem releituras? Dá-nos estrutura, no sentido de organizar-nos enquanto sujeitos que, ao longo da vida, apropriam-se do que vêem também por causa do que lêem ou do lhes chega em ecos? Vale lembrar que os Diários I e II dos *Cadernos de Lanzarote* são anteriores à escolha de José Saramago para o Prémio Nobel de Literatura e alguns dos seus comentários, sejam eles entendidos como verdadeiros ou não, razoáveis ou não, encontram correspondência com o que se verificou por ocasião do prémio. Como entre as estudantes havia diferença etária, foi curioso perceber como a vivência tornava a discussão a partir dos excertos de José Saramago mais viva ou mais apagada. De qualquer modo, é uma discussão que convém abraçar, para que sejam as estudantes a concordarem ou discordarem das avaliações que continuamente são trazidas a público quando um(a) escritor(a) é lançado(a), aplaudido(a) ou rechaçado(a).

Por fim, o cânone interfere com a maneira como preservamos a memória literária, além do que foi resumidamente dito no parágrafo anterior. Também por esse motivo, falar dele é valioso num curso sobre o Património. Os registos literários orais podem ser recuperados e portanto transcritos, atualizados, celebrados, como podem ser descartados da memória e, neste caso, minorizados na constituição da identidade do povo. A questão da memória é fundamental para o entendimento da literatura e da vida que escolhemos levar. Se aludimos a Alberto Manguel linhas atrás, foi também neste sentido. Vejamos, pois, um fragmento elucidativo:

“Ainda que um texto nos consinta um certo número de leituras, é óbvio que os grupos no poder, definidos por contraste pelos grupos que exploram, determinam grandemente a leitura aceite... Não há dúvida de que mais vozes oprimidas devem e têm de ser ouvidas... Mas a não ser que haja toda uma nova geração de leitores que assumam estes textos, que leiam neles ‘novas visões de como viver’, pouco mudará. É nos leitores que temos de concentrar-nos...”<sup>53</sup>

Depois de pensarem nas formas de estudar o passado literário, de buscarem referências em diferentes autores, de diferentes origens mas com o interesse comum em identificar o pensamento pela consulta à literatura de ficção e de refletirem sobre as relações sociais que predispõem os leitores a confiarem seu tempo e seu entusiasmo a uma história e não a outra, houve ocasião para serem confrontadas com os possíveis modelos de trabalho de pesquisa individual. Às estudantes da U.C. “Literatura e Património Popular” foram sugeridos trabalhos a respeito das músicas minhotas, da poesia minhota, de registos que elas entendessem como representantes das crenças locais. Feitas as escolhas, e enquanto cada uma tratava da própria pesquisa fora dos horários das aulas, conhecemos e comentámos algumas referências bibliográficas que traziam informações sobre o estudo da literatura tradicional portuguesa, acabando por perceber que determinados tópicos estavam melhor estudados do que outros. Entre máximas, provérbios, trava-línguas, adivinhas, canções de embalar, contos e lendas, a fortuna crítica era desigual. Houve mais investimento no estudo dos contos, em detrimento do estudo das rimas infantis, o que possivelmente influenciou algumas das estudantes, que optaram por investigar o interesse pela música que fala sobre Portugal e pelos textos de receitas medicinais passadas de geração para geração. Além dessas escolhas, também foi escolhido como tema de investigação um conjunto de lendas e de crenças, nas suas variantes regionais; o trabalho levou a estudante a fotografar, a recolher fotografias alheias e também ilustrações

53 No bosque do espelho, 2006, pp.164-165.

presentes em livros que apresentam ao público lendas minhotas. A desigualdade referida pela autora de *Um continente poético esquecido*, obra trazida a público em 1992, foi notada durante a nossa leitura e pode ser confirmada, se consultados documentos posteriormente elaborados por investigadores portugueses, tais como Carlos Nogueira<sup>54</sup> e Francisco Topa<sup>55</sup>:

“Justificando o seu estatuto de parente pobre da literatura infantil e da literatura oral – fora de cujo universo não podem ser entendidas –, as rimas infantis não têm despertado em Portugal uma atenção sistemática. A maior parte das publicações sobre o tema é da responsabilidade de etnógrafos e limita-se quase sempre a uma recolha de textos. Não obstante, esta lacuna foi em parte ultrapassada com a publicação em 1992 de uma obra de Maria José Costa intitulada *Um continente poético esquecido*...”

Em dois casos, os resultados das investigações das estudantes deram origem a representações visuais com potencial para entreter e instruir crianças e adolescentes. No tocante à música, as referências ao território português foram cruzadas com dados concretos sobre esse território, para que fosse possível passar da música ao jogo, descobrindo o país. No tocante às receitas, o produto final da investigação resultou num pequeno caderno ilustrado à mão, que poderia ser consultado página a página para leitura e fruição da linguagem visual, apelativa e alegre. Esse caderno foi apresentado a seguir à apresentação de duas recolhas semelhantes, feitas em outras épocas e lugares. Tais trabalhos pressupunham recolha, tratamento de informação e criação de um produto mobilizando, assim, conhecimentos e sensibilidades distintas nas estudantes. De uma forma particular, portanto, as discussões sobre imaginação, valorização dos elementos da infância, do universo familiar e da memória produziram o seu efeito. O arcabouço teórico foi incrementado e uma das possíveis consequências foi autorizar cada estudante a recortar um objeto de estudo pertinente e pessoalmente valioso.

## Referências bibliográficas

- Bloom, H. (2001). *O cânone ocidental*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- Calvino, I. (1998). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Freire, P. (2003). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez..
- Freire, P. (2022). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2004). *Convite à leitura de Paulo Freire: Pensamento e ação no magistério*. São Paulo, Scipione.
- Manguel, A. (2006). *No bosque do espelho*. Alfragide, Dom Quixote.
- Nogueira, C. (2007). *Aspectos do cancioneiro infantil e juvenil de transmissão oral*. Lisboa, Apenas livros.
- Piglia, R. (2004). *Formas breves*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote*. Diário I. Diário II. Círculo de Leitores.
- Topa, F. J. J. “Na ponta da língua: sessenta e cinco novos textos e algumas reflexões sobre as ‘respostas prontas’”. *Revista da Faculdade de Letras: línguas e literaturas XIV* (1997): 511-528.

<sup>54</sup> “... a verdade é que não dispomos ainda em Portugal de qualquer estudo de grande fôlego sobre a poética oral infantil e juvenil como os que existem já em Espanha”, in NOGUEIRA, Carlos. *Aspectos do cancioneiro infantil e juvenil de transmissão oral*. Lisboa, Apenas livros, 2007.

<sup>55</sup> Topa, 1997, pp.511-512.

# Experiências Pedagógicas no Domínio da Língua Portuguesa

**Susana Esteves**

ESE-IPVC

susanaesteves7@gmail.com

**Manuela Correia**

ESE-IPVC

manuelacorreia@ese.ipvc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-2854-4929>

## Resumo

Ao longo do presente capítulo serão apresentadas experiências de trabalho pedagógico em torno da unidade curricular de *Educação Linguística e Práticas Comunicativas*, que faz parte da estrutura curricular do Curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Cultural. O trabalho desenvolvido decorre em dois anos letivos diferentes e com duas docentes distintas mas sob o signo do mesmo programa curricular, trabalhado de forma integrada e articulada entre ambas. O texto começa pela vertente teórica e conceptual da construção do programa da unidade curricular, sua articulação com as práticas pedagógicas e, por fim, a avaliação e experiências didáticas narradas na voz de algumas estudantes.

## Palavras-chave

formação em língua portuguesa no ensino superior, serviços educativos, património literário lusófono

“A minha pátria é a língua portuguesa”

Fernando Pessoa

Esta frase incontornável de Pessoa poderia perfeitamente servir de mote para a unidade curricular de Educação Linguística e Práticas Comunicativas, parte integrante do Curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Cultural, uma vez que procuramos formar profissionais aptos e proficientes não só no que concerne a aspetos mais técnicos do curso, mas também procurando formar excelentes comunicadores.

Esta unidade curricular apresenta conteúdos de duas áreas fundamentais da Comunicação/Interação Linguística focando-se estes, essencialmente, nos métodos de aperfeiçoamento da Oralidade e na aquisição de técnicas de Escrita para a elaboração de textos do domínio académico/profissional (Adam, 2008

e Adam et al, 2010).

A comunicação é parte integrante do ser humano. Passamos um tempo bastante considerável da nossa vida a falar, a ouvir, a ler e a escrever (Bronckart, 2005). Quando nascemos, ainda não falamos, mas já tentamos comunicar, seja através de olhares, e de sentimentos como o choro. Posteriormente, começamos a balbuciar e, passo a passo, a linguagem vai sendo adquirida e desenvolvida (Duarte, 2000; Mateus et al, 2003). Se olharmos um pouco para a História, essa necessidade e tentativa de comunicação está bem patente e é evidente: sinais de fumo, gravuras rupestres, hieróglifos, entre outros. É uma necessidade e capacidade inerente ao ser humano (Silva, 2009).

Com o passar do tempo, a forma como comunicamos foi-se alterando e melhorando, a linguagem foi-se tornando mais complexa e eficiente. Já os sofistas, os retóricos e oradores “consideravam” o domínio do discurso algo muito importante e de muita utilidade. Portanto, a sua correta utilização pode e irá beneficiar os discentes nos diversos e diferentes campos da sua vida (Costa e Silva, 2011).

Posto isto, será de destacar a importância desta unidade curricular para os estudantes. Esta apresenta conteúdos de duas áreas fundamentais da comunicação/interação linguística em língua portuguesa. Os conteúdos programáticos focam-se, essencialmente, nos métodos de aperfeiçoamento da oralidade e na aquisição de técnicas de escrita para a elaboração de textos do domínio académico/profissional.

Esta unidade curricular objetiva levar o estudante a:

- Adquirir ferramentas linguísticas para o uso adequado da língua portuguesa no contexto académico e no contexto profissional para o qual habilita o curso.
- Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita em língua portuguesa com suficiente nível de proficiência para as diversas situações profissionais para as quais capacita o curso.
- Desenvolver a capacidade de compreensão oral e escrita para atuar em distintos contextos sociais e profissionais.
- Desenvolver atitudes de empatia e cortesia linguística na relação com os outros.
- Sensibilizar os formandos para a importância que os contextos interculturais assumem na determinação dos significados discursivos.
- Desenvolver a capacidade para comunicar em ambientes digitais, partilhar recursos, interagir e participar em comunidades e redes.

Foram atribuídas à unidade curricular 6 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). A carga letiva contemplou um total de 64 horas teóricas de contacto e de 6 horas semanais de trabalho autónomo do aluno, para garantir a aprendizagem nesta UC. Esta unidade curricular apresenta conteúdos de duas áreas fundamentais da Comunicação/Interação Linguística.

Os conteúdos programáticos focam-se, essencialmente, nos métodos de aperfeiçoamento da Oralidade e na aquisição de técnicas de Escrita para a elaboração de textos do domínio académico/profissional. Segue-se o quadro 1 com a articulação dos Conteúdos Programáticos da UC com os Objetivos de Aprendizagem no quadro 2, assim como a respetiva carga horária letiva:

| Conteúdos programáticos                                                                                                                                                                                               | Objetivos de aprendizagem |   |   |   |   |   | Horas |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---|---|---|---|---|-------|
|                                                                                                                                                                                                                       | 1                         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |       |
| Morfologia flexional e morfologia derivacional; Sintaxe: estrutura da frase, categorias, funções sintáticas, coordenação e subordinação. A interface Semântica/Sintaxe/Léxico. Semântica Lexical e Semântica Frásica. | X                         |   |   |   |   |   | 10    |
| Características linguístico-discursivas do discurso oral e escrita. Língua e contexto situacional.                                                                                                                    |                           | X |   |   |   |   | 16    |
| Contexto discursivo. As pessoas do discurso. As relações interpessoais, a cortesia e a modalização.                                                                                                                   |                           |   | X |   |   |   | 6     |
| Finalidades discursivas e processos de interpretação. A atividade verbal como forma de ação.                                                                                                                          |                           |   |   | X | X |   | 16    |
| Tecnologias de comunicação interpessoal, partilha e publicação.                                                                                                                                                       |                           |   |   |   |   | X | 16    |

**Quadro 1**

Articulação dos conteúdos programáticos da UC com os objetivos de aprendizagem (quadro 2) e a respetiva carga horária letiva.

|                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Adquirir ferramentas linguísticas para o uso adequado da língua portuguesa no contexto académico e no contexto profissional para o qual habilita o curso.                               |
| 2. Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita em língua portuguesa com suficiente nível de proficiência para as diversas situações profissionais para as quais capacita o curso. |
| 3. Desenvolver a capacidade de compreensão oral e escrita para atuar em distintos contextos sociais e profissionais.                                                                       |
| 4. Desenvolver atitudes de empatia e cortesia linguística na relação com os outros.                                                                                                        |
| 5. Sensibilizar os formandos para a importância que os contextos interculturais assumem na determinação dos significados discursivos.                                                      |
| 6. Desenvolver a capacidade para comunicar em ambientes digitais, partilhar recursos, interagir e participar em comunidades e redes.                                                       |

**Quadro 2**

Objetivos de aprendizagem.

No que concerne à Metodologia de Ensino, optou-se por uma de carácter teórico-prático quer indutiva quer dedutiva, a fim de permitir ao aluno um Conhecimento e uma Prática Oral e Escrita da Língua Portuguesa, com o propósito de conseguir um desempenho apropriado como utilizador da mesma. Todo o trabalho realizado em aula, quer com aulas expositivas, quer com a exigência de uma participação mais ativa e interventiva dos alunos, desenvolveu os conteúdos supracitados.

Verificou-se uma resistência inicial relativamente a alguns conteúdos da unidade curricular, esta era denominada por “gramática” e os alunos partiram com o pressuposto de que a “gramática é aborrecida” e é desnecessária a sua aprendizagem. Desmistificados estes pressupostos, trabalhados os conteúdos de

forma criativa e prática e compreendida a pertinência dos mesmos, o interesse dos alunos tomou um novo sentido.

Ao longo das aulas, optou-se por uma metodologia de caráter teórico-prático quer indutiva quer dedutiva, a fim de permitir ao aluno um conhecimento e uma prática oral e escrita da língua portuguesa para um desempenho apropriado como utilizador da mesma.

Foram realizadas muitas atividades de caráter prático para que os alunos pudessem desenvolver os conteúdos lecionados. A Avaliação processou-se de acordo com os parâmetros estipulados pela ESE- IPVC no respetivo regulamento e teve como modalidade a distribuída (cap. III, art.5). Para além de ser realizado um teste final (50% da classificação final), os alunos realizaram um trabalho teórico-prático escrito e individual com apresentação oral, abrangendo 50% da classificação final (25% da classificação final o trabalho escrito e 25% da classificação final a apresentação oral). Este trabalho insere-se no projeto Comunica IV, cuja finalidade é a análise de um texto de um(a) autor(a) de língua portuguesa com recurso a diversas linguagens como a verbal, a icónica, a teatral, a musical e a informática.

Por outro lado, foi desenvolvido o projeto intitulado de “Vozes literárias”, cuja finalidade foi a análise de um texto de um(a) autor(a) de língua portuguesa com recurso a diversas linguagens como a verbal, a icónica, a teatral, a musical e a informática, todos os conteúdos abordados puderam ser avaliados e postos em prática. Os alunos escolheram o texto e autor (lusófono) que gostariam de trabalhar. Esta experiência proporcionou-lhes momentos de desenvolvimento do discurso oral e de elaboração de materiais audiovisuais e informáticos de apoio, assim como a partilha interturma com a exposição na classe desses mesmos e o estudo e aplicação de perspetivas literárias de análise textual e respetiva Revisão da Literatura. Do ponto de vista didático, as atividades pedagógicas dinamizadas abrangeram, também, a organização em sala de aula de materiais científico-didáticos com apoio audiovisual e informático.

O projeto empreendido proporcionou à turma, em geral, uma diversidade de perspetivas literárias de âmbito pessoal, social, cultural e ético e de partilha de matérias de apoio. O resultado foram trabalhos de uma multiculturalidade literária e, sobretudo, uma conjugação de saberes muito produtiva. Desde os escritores brasileiros Paulo Coelho e Chico Buarque, aos autores portugueses Daniel Carlos Oliveira, Alves Redol, Luísa Ducla Soares ou, ainda, Bocage, Camilo Castelo Branco ou Miguel Torga; sem esquecer autores mais recentes como Valter Hugo Mãe; e, não tão conhecidos, como Frei Agostinho da Cruz, mas de suma importância por ser um autor conterrâneo da aluna que o apresentou. Foi muito interessante a abordagem específica e tão particular de cada estudante, desde a forma como apresentaram, como a preocupação constante com a veracidade dos conteúdos e interesse em manter a “audiência” motivada e interessada.

Os alunos puderam concluir que nosso património literário e cultural é tão vasto e rico que o seu trabalho passará não só pela sua divulgação, mas também pela constante pesquisa. Também puderam aplicar, refletir e reformular as suas produções orais e escritas, refletindo e assimilando os conhecimentos adquiridos. Algo bem explícito nas apresentações orais e no trabalho escrito realizado (revisão da literatura, relatório da apresentação oral).

Apresentamos, de seguida, alguns testemunhos, em voz própria, dos estudantes sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo da unidade curricular:

“A Unidade Curricular de Educação Linguística e Práticas Comunicativas teve como objetivos desenvolver o discurso oral e o discurso escrito, recordando a formação das palavras, em particular,

aquelas em que temos alguma dificuldade quanto ao uso do hífen, ou a junção de duas palavras, a queda do “c” ou do “p”, tendo em conta o Novo Acordo Ortográfico de 1990. Trabalhamos os diferentes estilos de discurso, atendendo sempre à situação em que decorrem, a pessoa à qual nos dirigimos, seja a nível oral, numa apresentação, numa entrevista de emprego, ou a nível escrito, por carta, por e-mail, ou por outro meio.

Para as nossas apresentações orais, foi-nos dada “carta branca”, ou seja, nós podíamos escolher o Autor Mistério e a metodologia a utilizar. Em geral, usamos e reunimos diversas formas de apresentações, como, por exemplo, formações de frases com papéis recortados, o Jogo da Glória, a Sopa de Letras, vídeos, entre outros. Estas formas de apresentação foram-nos demonstradas nas aulas, o que nos permitiu utilizar as mesmas, não só nesta unidade curricular, como em outras do mesmo curso. As correções, os diferentes estilos de discurso, os diversos modelos de escrita, carta, e-mail, entre outros, permitiram-nos desenvolver e melhorar a nossa escrita.

“Concluindo, posso dizer com toda a certeza que esta unidade curricular foi bastante importante para o nosso desempenho académico, ajudando-nos a evoluir e a melhorar tanto na escrita, como na oralidade, levando a que obtivéssemos bons resultados em diferentes unidades curriculares.”

MM

“Na Unidade Curricular Educação Linguística e Práticas Comunicativas, foi possível desenvolver e aperfeiçoar a expressão oral e escrita, bem como adquirir ferramentas essenciais para o discurso em diferentes contextos, que se tornou muito útil no exercício da minha atividade profissional”.

MS

“A Unidade Curricular Educação Linguística e Práticas Comunicativas constituiu um desafio para mim, pois fez com que tivesse de desconstruir ideias e formas de trabalhar, nomeadamente com o projeto “Vozes Comunicativas – Autor(a) Mistério”.

AB

Os testemunhos apresentados evidenciam o sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas e o enriquecimento verificado na aprendizagem das estudantes inquiridas. Nesse sentido, concluímos a oportunidade e coerências das abordagens didáticas desenvolvidas e as necessidades de formação das estudantes, sobretudo considerando a forte componente teórico-prática e de articulação com o mundo do trabalho que esta oferta formativa tem na sua essência.

Concluímos referindo que, um país tão carente de profissionais especializados em Serviços Educativos e Património Cultural, torna-se pertinente e muito importante a formação destes técnicos. Num trabalho conjunto e interdisciplinar, os alunos que frequentaram e terminaram o Curso Técnico Superior Profissional, Serviços Educativos e Património Cultural são uma mais-valia para qualquer entidade.

## Referências bibliográficas

Adam, Jean-Michel, Heidmann, Ute & Maingueneau, D. (2010). *Análises textuais e discursivas. Metodologia e aplicações*. Cortez Editora.

Adam, Jean-Michel (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. Cortez Editora.

Bronckart, Jean-Paul (2005). Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvol-

vimento. In Menéndez, F. (org.), *Análise do discurso*. Huguin, pp. 37-80.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.

Miranda, F. (2012). Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem. In *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.2. 121-139.

Silva, V. A. (2009). *Teoria da Literatura*. 8.<sup>a</sup> edição, 18.<sup>a</sup> reimpressão. Almedina.

# A formação em serviços educativos: contributos para uma prática contextualizada e interdisciplinar

**Gonçalo Marques**

ESE-IPVC | inED

gmaiamarques@ese.ipvc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-5052-0624>

**Raquel Leitão**

ESE-IPVC | inED

raquel.leitao@ese.ipvc

<https://orcid.org/0000-0002-3680-9632>

<https://www.cienciavita.pt/portal/0113-B5A0-70B0>

## Resumo

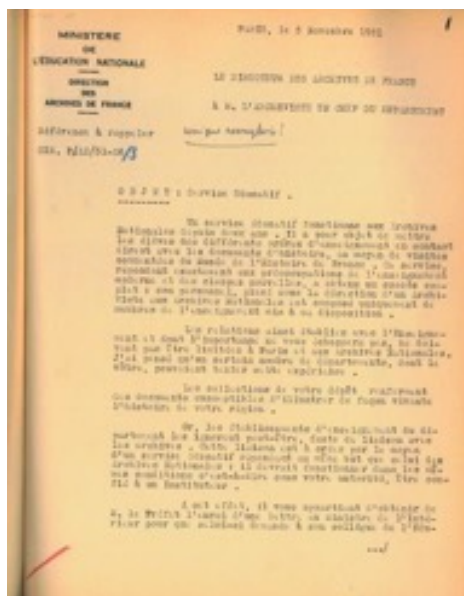
O presente artigo reflete o processo de conceptualização e operacionalização da unidade curricular (UC) *Serviços Educativos II – Seminários Temáticos*, que integra o plano de estudos do Curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Local da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Após o enquadramento histórico-conceitual dos serviços educativos e respetivos princípios que alicerçaram a visão para a construção do programa da UC, descrevem-se os conteúdos programáticos e métodos de ensino e aprendizagem aplicados na sua abordagem. Apresentam-se, paralelamente, exemplos concretos de atividades realizadas pelos estudantes, acompanhados de registos ilustrativos do valor dos processos no binómio ensino-aprendizagem. Por último, com base nas reflexões que esta experiência proporcionou, reconhecem-se aspetos chave que poderão contribuir para uma expressão reforçada do potencial dos serviços educativos, tendo em conta o lugar singular que ocupam ao nível da formação e educação transversal a indivíduos de todas as faixas etárias, o seu forte cariz comunitário e contributo promissor para a sociedade em geral.

## Palavras-chave

formação, ensino superior, serviços educativos, interdisciplinaridade

## Serviços educativos: enquadramento histórico-conceitual

Qualquer tentativa de identificar a origem dos serviços educativos, situando-a especificamente no espaço e no tempo, resulta numa enorme dificuldade, senão mesmo impossibilidade. Exige, inclusive, recuar até aos tempos imemoriais das civilizações Grega e Romana, o que sai fora do âmbito do exercício aqui pretendido. Se nos restringirmos ao reconhecimento de alguns dos principais marcos, então a procura pelas primeiras iniciativas enquadradas na ideia “serviços educativos” leva-nos a um passado mais próximo da atualidade - ao tempo dos arquivistas franceses -, que na segunda metade do século XIX abriram o seu universo a fins educacionais. Todavia, foi com a criação de um serviço educativo nos arquivos nacionais, em outubro de 1950, que a política educacional dos *Archives de France* teve um arranque formal, difundindo-se em todo o país pela *Circular Fundadora de 5 de novembro de 1951* (France Archives - Portail Nationale des Archives, 2022). Tal como indicado neste documento (Figura 1), o objetivo do serviço educativo era “...proporcionar aos alunos de diferentes níveis de ensino o contacto direto com documentos históricos, através de visitas guiadas ao Museu da História de França”, sendo que desta forma se “respondia exatamente às preocupações do ensino moderno e das novas classes - a obtenção de um sucesso completo” (Ministère de l'Éducation Nationale – Direction des Archives de France, Circulaire Fondatrice du 5 novembre 1951, p1).



**Figura 1**

Circulaire Fondatrice du 5 novembre 1951,  
Ministère de l'Éducation Nationale –  
Direction des Archives de France.

Este exemplo francês permite estabelecer uma ligação estreita e fundacional entre os serviços educativos e os museus, o que solicita recuar no tempo e envolver a Revolução Francesa nesta análise. Efetivamente, com a abertura do Museu do Louvre no ano 1793, em Paris, sucedeu uma notória democratização no acesso à arte, o que constituiu um marco histórico para o nascimento do *museu moderno*.

Também noutros museus de grande relevância mundial é possível encontrar raízes dos serviços educativos, como é o caso do *Altes Museum* (Museu Antigo de Berlim), aberto ao público desde 1830. Com o devido enquadramento histórico ao nível linguístico, Gustav Friedrich Waagen (1794–1868), primeiro diretor deste museu, faz uma alusão clara à vocação educativa do espaço, ao referir que o seu objetivo é *primeiramente encantar e depois instruir* (Gaehtgens, 2012). Note-se que a inauguração do *Altes Museum* é tida

como um ponto de viragem para os museus de arte na Alemanha, em particular, e para a história cultural europeia, em geral (Gaehtgens, 2012). De valor análogo, pelo reconhecimento do papel importante que tiveram nas mudanças associadas ao desenvolvimento da educação museológica, destacam-se ainda o *British Museum* e o *Newark Museum* de John Cotton Dana, abertos ao público desde 1859 e 1909, respetivamente (Hein & McCray, 2020). Muitas vezes citado pelo impulso que trouxe aos centros de ciência e descoberta, proporcionando demonstrações, exposições e atividades do tipo hands-on, surge o *Deutsches Museum*, inaugurado em Munique em 1925 (Danilov, 2010). A *Galeria das Crianças*, criada em 1931 no Museu da Ciência em Londres, e originária da *Grande Exibição* de 1851, constitui, adicionalmente, um assinalável exemplo internacional. Já na altura oferecia exposições interativas e modelos para construção com vista a despertar a curiosidade das crianças para a ciência (Short & Weis, 2013).

Apesar das diferenças na sua associação aos arquivos, o processo fundacional dos serviços educativos em Portugal apresenta um denominador comum aos exemplos atrás referidos – uma génese junto do *museu*. Em concreto, o Museu Nacional de Arte Antiga, que em 1953, de forma pioneira, estabeleceu um serviço educativo no nosso país, lançando a semente para a gradual e subsequente consolidação desta valência em diversos museus, como o Museu Nacional de Soares dos Reis, o Museu Calouste Gulbenkian ou o Museu Nacional do Traje. Este último, será o primeiro museu português a incorporar, com o suporte legislativo do Decreto-Lei n.º 863/76, de 23 de dezembro, um serviço educativo na altura designado por “sector de extensão cultural”. No conjunto das funções atribuídas a este sector/serviço, destacam-se a divulgação de coleções através de meios distintos, a organização de visitas ao museu, bem como de seminários, conferências e colóquios, a par da colaboração com várias entidades, incluindo estabelecimentos de ensino, associações culturais, etc. Um aspeto curioso, que indicia um olhar abrangente e integrado do património, é o facto de o referido diploma, que cria o Museu Nacional do Traje, incluir simultaneamente a criação do Parque Botânico do Monteiro-Mor.

Claramente se denota já na altura a necessidade e interesse na valorização, preservação, estudo e divulgação patrimonial, o que virá impulsionar a afirmação e relevância dos serviços educativos por muitas regiões de Portugal. Desde então, efetivamente, assistiu-se a uma expansão de iniciativas deste foro a contextos e espaços de tipologia cada vez mais diversificada. Em síntese, os serviços educativos partem dos arquivos e dos museus, vão alargando a amplitude de áreas, contextos, públicos envolvidos e espaços de ação, até que evoluem para um sistema de serviços orientado para a promoção do conhecimento, da cultura e da ciência.

## Serviços educativos II – seminários temáticos: construção de uma unidade curricular

Os aspetos em análise no ponto anterior constituíram uma base inicial para a visão que orientou a conceptualização da unidade curricular apresentada neste artigo, designada “Serviços Educativos II – Seminários Temáticos”. Este processo foi direcionado por princípios de educação *inter* e *transdisciplinar*, reconhecendo-se como fundamental proporcionar aos estudantes uma formação que se venha a traduzir num futuro profissional marcado por práticas educativas mais contextualizadas. O conjunto de temas proposto pareceu-nos ser o que melhor responderia aos objetivos do curso, em particular às atividades principais a desenvolver pelos futuros profissionais em serviços educativos. Ponderou-se a articulação entre as várias unidades curriculares e procurou-se alcançar um plano de estudos o mais completo e transversal possível ao nível de áreas do conhecimento. As metodologias de participação ativa estiveram sempre num plano de relevo aquando a preparação das atividades programadas de raiz para os estudantes desta nova oferta formativa do IPVC.

O técnico de serviços educativos está habilitado para uma prática profissional em estreita ligação com contextos educativos formais e não formais, o que antecipa múltiplas oportunidades de trabalho em diversos espaços e âmbitos como estabelecimentos de educação e ensino, centros interpretativos, rede de centros ciência viva, bibliotecas, centros de documentação, museus, casas-museu, geoparques, geossítios, monumentos, áreas protegidas, centros de atividades de tempos livres, campos de férias, estruturas da administração central e local, empresas de serviços educativos, consultoria técnica no âmbito da valorização/reabilitação patrimonial, assessoria na produção de eventos de recriação histórico-cultural, etc.

Também este reconhecimento foi fundamental para a formulação dos objetivos gerais pretendidos com a UC: (1) Entender o serviço educativo como uma valência essencial na comunicação de conteúdos e recursos patrimoniais de natureza diversa; (2) Compreender diferentes estratégias de valorização da função de técnico de serviços educativos em diferentes funções, através do exemplo de distintos profissionais convidados; (3) Aplicar noções e conceitos de diferentes áreas científico-disciplinares com vista à mobilização de um saber profissional mais consistente e plural; e (4) Analisar diferentes soluções para desafios exigentes e complexos que se colocam aos serviços educativos como plataforma de entendimento(s).

Como via para a operacionalização dos objetivos supra indicados, e planeamento da lecionação da UC, organizou-se o seguinte corpo de conteúdos programáticos (Quadro 1):

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1 - O valor do serviço educativo na comunicação de saber(es) e na dinamização de recursos</b><br/> A Organização do(s) saber(es) científicos e disciplinares<br/> Contexto profissional: bibliotecas e centros de documentação<br/> Pesquisa em sistemas de informação (CORDIS VS CDU)</p>                       |
| <p><b>2 - Estratégias de valorização da função de técnico superior profissional</b><br/> A Importância da Recriação Histórica e do contexto científico para a construção da profissionalidade<br/> Seminários especializados com profissionais do sector e investigadores especializados em Museus e Património(s)</p> |
| <p><b>3 - Aspetos éticos e deontológicos associados à função técnica</b><br/> Debate em torno de temáticas de atualidade e recurso a documentários e webinares<br/> Questões Glocais e de Sustentabilidade.</p>                                                                                                        |
| <p><b>4 - A Ciência Cidadã, a Glocalização e a(s) Identidade(s) Múltipla(s)</b><br/> História com Ciência ou Ciência com História?<br/> Contexto profissional: Museus e Centros de Ciência<br/> A importância da Comunicação de Ciência e da História da Ciência</p>                                                   |
| <p><b>5 - Desafios, problemas e potencialidades do trabalho em Serviços educativos</b><br/> Os Legados da Alimentação: diálogos entre História, Ciência e Cultura<br/> Contexto profissional: Centros Interpretativos<br/> A Importância dos Produtos identitários e dos Roteiros gastronómicos</p>                    |

#### Quadro 1

Conteúdos programáticos da UC Serviços Educativos II - Seminários Temáticos do Curso Técnico Profissional de Serviços Educativos e Património Local da Escola Superior de Educação do IPVC.

No que diz respeito às metodologias de ensino e aprendizagem, a UC, pela sua própria natureza, privilegia uma abordagem teórico-prática centrada na reflexão e análise de boas práticas, estudos de caso, realização de atividades, bem como a análise de artigos e recursos especializados nas temáticas de atualidade no domínio dos serviços educativos. Como forma de enriquecimento curricular, complementaram-se as aulas presenciais com visitas técnicas e de estudo para aprofundamento e valorização de abordagens

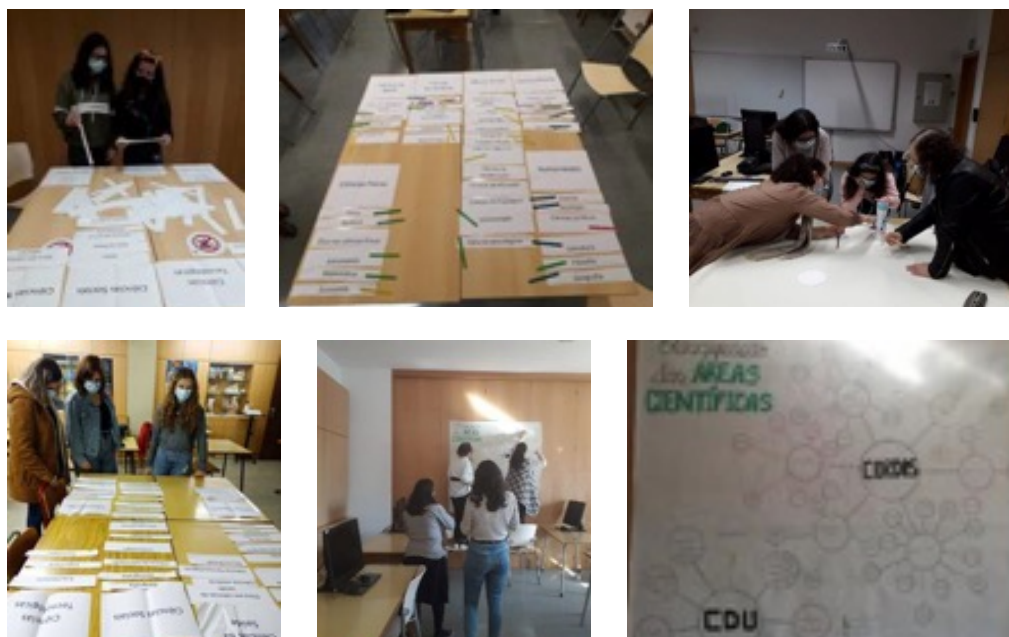
temáticas, além da realização de seminários e *webinars* com profissionais especializados.

Entre os métodos adotados intencionalmente para proporcionar aulas dinâmicas e cativantes aos estudantes, e subsequentemente profícuas em motivação, sensibilização e aprendizagem, destaca-se a realização de atividades práticas do tipo *hands-on/minds-on*, desenhadas de raiz para alinhamento com os conteúdos programáticos da UC. Estas atividades, das quais se apresentam de seguida três exemplos, foram desenvolvidas ao longo do semestre com a turma organizada em pequenos grupos de trabalho e apoiadas na necessária análise de princípios e conceitos teóricos subjacentes aos temas/áreas disciplinares em causa. Importa referir que este processo resultou do trabalho colaborativo entre os docentes que lecionaram a UC, autores deste artigo, tendo, um deles, formação académica de base na área de Humanidades e, o outro, formação académica de base na área das Ciências. Considera-se que este aspeto foi fundamental para se concretizar um dos objetivos pretendidos – a implementação de uma abordagem transdisciplinar.

### **Atividade 1 - CORDIS versus CDU**

O reconhecimento da multiplicidade de áreas do saber, bem como a compreensão de formas distintas da sua organização e classificação, é crucial para o exercício profissional no domínio dos serviços educativos. Num contexto de trabalho em biblioteca, arquivo/centro de documentação, de clara mediação no acesso ao conhecimento, estes técnicos poderão participar em tarefas que exigirão competências neste âmbito específico. Acresce que este requisito é tanto mais importante quanto o trabalho colaborativo entre equipas multiprofissionais é marcado por barreiras estruturais, cognitivas ou normativas aos esforços para o fomento da interdisciplinaridade (Buanes & Jentoft, 2009). Por conseguinte, idealizou-se uma atividade prática que permitisse aos estudantes explorar, com algum carácter lúdico e plástico, as principais características dos sistemas de informação referidos, como a abrangência do vocabulário e a complexidade da sua estrutura e relação semântica (Slavic, 2011). Para o efeito, as estudantes foram desafiadas a criar um mapa conceptual que representasse, de forma articulada, dois sistemas de classificação de áreas científicas/conhecimento: o CORDIS (*Community Record & Development Information Service*) e a CDU (Classificação Decimal Universal).

A atividade teve início com a disposição espacial, ao acaso, das “peças do jogo” (áreas e subáreas do sistema CORDIS), material criado para o efeito e disponibilizado pelos docentes (figura 2). Depois da proposta inicial de organização da estrutura hierárquica em causa, as estudantes confrontaram-na com o documento formal correspondente. Procederam ao rearranjo das “peças”, calcularam a taxa de coincidência entre a sua proposta e o CORDIS e, sob o estímulo dos docentes, discutiram as causas para as discordâncias encontradas (figura 2). Já noutra aula, as estudantes exploraram a CDU, inteirando-se deste sistema e comparando-o com o CORDIS. Complementaram este estudo com um exercício prático de (re) organização de obras de bibliotecas particulares das alunas. Procederam à análise conjunta e discussão das opções técnicas tomadas em diálogo com uma profissional de bibliotecas. Seguiu-se a conceptualização do mapa representativo dos dois sistemas de classificação de áreas científicas (CORDIS vs. CDU) de uma forma comparativa/integrada. Do esboço inicial passaram à respetiva representação em desenho, numa folha de papel cenário (2mx1,5m), enquanto produto de comunicação/exposição.



**Figura 2**

Registos fotográficos da realização da atividade prática CORDIS versus CDU, anos letivos 2020/2021 e 2021/2022.

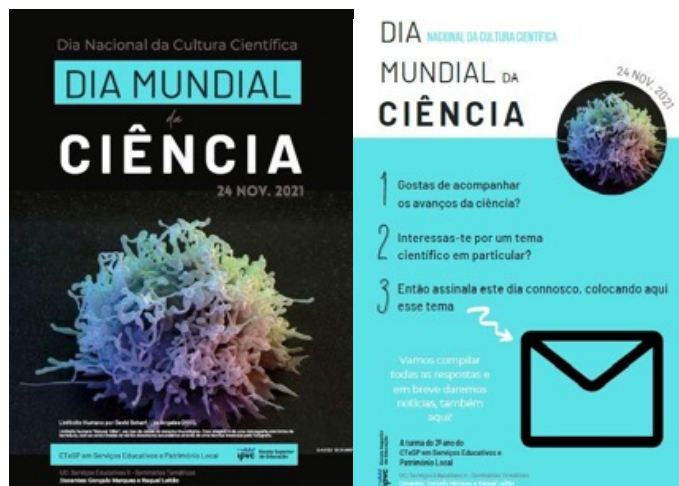
Fonte: Fotografias de Raquel Leitão.

## Atividade 2 – A arte e a ciência da comunicação de ciência

A *Comunicação de Ciência* pode ser definida como o uso apropriado de competências, *media*, atividades, e diálogo, para produzir uma ou mais das seguintes respostas pessoais à ciência, abreviadas pela sigla AEIOU: *Awareness, Enjoyment, Interest, Opinion, Understanding* (Burns, O'Connor e Stocklmayer, 2003). Este uso poderá promover um conjunto de atitudes positivas em relação à ciência (e tecnologia), evidenciadas por uma série de competências e intenções comportamentais, que Gilbert, Stocklmayer e Garnett (1999) designaram como Consciência Pública da Ciência, e que, por sua vez, é fundamental para a Compreensão Pública da Ciência. Note-se que, para além dos conteúdos e dos processos, a Compreensão Pública da Ciência associa-se à visão da ciência como um empreendimento social, sendo por isso um requisito necessário ao Envolvimento do Público com a Ciência e Tecnologia. Este envolvimento requer a capacidade de se envolver em questões relacionadas com ciência e com as ideias da ciência, como um cidadão reflexivo, ou seja, exige literacia científica (OECD, 2019). Adicionalmente, exige esforços impulsionadores de uma *Cultura Científica*, noção que frequentemente se sobrepõe aos conceitos de compreensão pública da ciência e de literacia científica (...), mas que pode ser entendida como um sistema integrado de valores sociais que valoriza e promove a ciência per se e a literacia científica generalizada, como atividades importantes (Costanzo & Golombek, 2020; Bucchi & Trench, 2016; Burns, O'Connor & Stocklmayer, 2003).

Perante o exposto, torna-se evidente a ligação estreita entre a comunicação de ciência e os serviços educativos, pelo que se mobilizou as estudantes no sentido da realização de uma atividade prática neste âmbito, associando-a às comemorações do Dia Mundial da Ciência/Dia Nacional da Cultura Científica. Depois de discutidas várias possibilidades, as estudantes optaram pela criação de um produto de comunicação de ciência, materializado na forma de poster (figura 3). Para além de todo o trabalho em torno dos aspetos relacionados com a composição gráfica, houve uma procura intencional de envolvimento do público, neste caso a comunidade académica, mediante a criação de um desafio que assinalasse a temá-

tica. Para o efeito foram lançadas as seguintes questões: “Gostas de acompanhar os avanços da ciência? Interessas-te por um tema científico em particular? Então assinala este dia connosco, colocando aqui esse tema”. Ao final de uma semana, recolhidas e analisadas as respostas, procedeu-se à sua categorização e divulgação, física e organizada por temas, no próprio poster.



**Figura 3**

Poster do Dia Mundial da Ciência/Dia Nacional da Cultura Científica 2021 elaborado pelas estudantes no âmbito da UC Serviços Educativos – Seminários Temáticos II. Nota: Foram impressos vários exemplares que se afixaram em locais chave das instalações da Escola Superior de Educação do IPVC.

Para além de cumprir o objetivo definido, o assinalar do Dia Mundial da Ciência, esta atividade fomentou a interação das estudantes com colegas de outros cursos, algo percecionado como muito positivo por todos os envolvidos. A fotografia apresentada no poster, ilustrativa de um linfócito, foi alvo de particular atenção, tendo havido diálogos muito interessantes sobre imunidade, muito provavelmente fomentados pelo contexto de pandemia COVID19 que se atravessava na altura.

### **Atividade 3 – “Projeto de Reconstituição Histórica”**

A *Reconstituição Histórica* tem vindo a crescer enquanto fenómeno cultural e objeto de análise gerador de grande interesse no domínio académico. Tendência paralela pode ser verificada na maior consciencialização dos seus benefícios para a aprendizagem ativa e a participação dentro e fora da sala de aula (González-González, Franco-Calvo & Español-Solana, 2022; Bayram-Jacobs & Gurkan, 2012). O inerente potencial das dimensões sociais e pedagógicas, a par da janela que abre para novas formas de vivenciar, conhecer e valorizar o património histórico, colocam, por isso, a reconstituição histórica num plano de grande pertinência para os serviços educativos.

Contudo, é fundamental que as atividades que se desenvolvam neste âmbito, que é interdisciplinar, assentem em alicerces científicos robustos porquanto visam reproduzir determinados períodos ou eventos da história através de recreações e encenações que podem envolver as profissões/ofícios, os mercados, a música, as canções, as danças, a gastronomia, a linguagem, entre outros aspetos socioculturais tão importantes para a memória e identidade dos povos.

Por isso, previamente à realização desta atividade, os estudantes, sob orientação docente, analisaram estudos de caso de algumas das principais reconstituições históricas do Alto Minho, como o Recontro de Valdevez (Arcos de Valdevez), a Festa da Coca (Monção), e a Mesa dos 4 Abades (Ponte de Lima). A Queima do Judas (Vila Nova de Cerveira e Viana do Castelo) e a Serração da Velha (Ponte de Lima) serviram como exemplos para a observação de recreações folclóricas/etnográficas. Analisaram ainda algumas das principais feiras medievais nacionais, a Viagem Medieval em Terra de Santa Maria, os Dias Medievais de Castro Marim, e a Feira Medieval de Viana do Castelo, mediante a exploração de registos audiovisuais e

debate em torno das experiências, resultados e erros históricos mais flagrantes. Ficou assim lançado o desafio para a realização de um projeto interdisciplinar de recriação histórica, tendo as estudantes optado por uma conceptualização em torno do Convento de São Francisco do Monte. Em resultado da apreciação, análise e reflexão, que os docentes incentivaram, o grupo avançou com a proposta de uma Feira Conventual, planeada para ter lugar nas ruínas do referido Convento (figura 4).



**Figura 4**

Desdobrável feito à mão pelas estudantes no âmbito da UC Serviços Educativos – Seminários Temáticos II, para divulgação da Feira Conventual. Ano letivo 2020/2021.

Fonte: Fotografia da estudante Ananda Gomes.

Tal como referido pelas próprias estudantes, este projeto constituiu um ponto de partida para a antevisão do trabalho inerente às múltiplas formas de valorização patrimonial, tendo exigido o estudo da história do Convento, da Ordem Franciscana, da gastronomia conventual, das artes e ofícios da época medieval, bem como de outras áreas do conhecimento requeridas para o desenvolvimento deste projeto em particular, e de eventos de reconstituição histórica em geral.

## Considerações finais

O desenho da UC aqui apresentada assentou na visão de que os serviços educativos têm no(s) património(s) – biológico, geológico, histórico e cultural – o seu maior recurso e como principal missão proporcionar aos cidadãos vivências, experiências e aprendizagens multifacetadas. Com base em exemplos práticos, procurou-se sensibilizar as estudantes para a pertinência das abordagens pedagógicas e contextualizadas, sobretudo pelo seu papel crítico para estimular e integrar conhecimento, dando-lhe significado pessoal e coletivo. Considera-se que a ênfase dada às atividades *hands-on/minds-on* foi particularmente importante para o aprimorar de competências como a capacidade para questionar, analisar, comparar, ou refletir criticamente que se interligam ao sentido de pertença, à identidade, ao empreendedorismo e ao comprometimento cívico. Ao longo da formação, e mediante a exploração de temas multidisciplinares especificamente selecionados para o efeito, as estudantes foram incentivadas a reconhecer que, uma vez em permanente transformação, os serviços educativos estão (devem estar) verdadeiramente ao serviço das comunidades, sobretudo quando são cada vez mais desafiantes as exigências societais, nomeadamente as que surgem do diálogo *Local – Global*.

## Referências bibliográficas

Bayram-Jacobs, D., & Gurkan, T. (2012). The Opinions of European Teachers About the Method of Historical Recreation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.650>

Buanes, A., & Jentoft, S. (2009). Building bridges: institutional perspectives on interdisciplinarity. *Futures*, 41(7), 446–454. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2009.01.010>

- Bucchi, M., & Trench, B. (2016). Science Communication and Science in Society: A Conceptual Review in Ten Keywords. *Tecnoscienza*, 7, 151-168.
- Burns, T. W., O'Connor, D. J., & Stockmayer, S. M. (2003). Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183-202.
- Costanzo, G., & Golombek, D. (2020). The quest for scientific culture. *Journal of Science Communication*, 19. <https://doi.org/10.22323/2.19010601>
- Danilov, V. J. (2010). Hands-On Science Centers: A Directory of Interactive Museums and Sites in the United States. McFarland & Company, Inc., Publishers.
- France Archives - Portail Nationale des Archives. (2022). *Historique et missions des services éducatifs et pédagogiques*. <https://francearchives.gouv.fr/fr/article/81983156>
- Gaehtgens, T. W. (2012). Altes Museum, Berlin. Building Prussia's First Modern Museum. In P. Carole (Ed.), *The First Modern Museums of Art. The Birth of an Institution in 18th and Early 19th Century Europe* (pp. 285-304). Getty Publications.
- Gilbert, J.K., Stockmayer, S.M., & Garnett, R. (1999). Mental modelling in science and technology centres: What are visitors really doing? In Stockmayer, S., & Hardy, T. (Eds), *Proceedings of 'Learning Science in Informal Contexts'*. Ques-tacon.
- González-González, J. M., Franco-Calvo, J. G., & Español-Solana, D. (2022). Educating in History: Thinking Historically through Historical Reenactment. *Social Sciences*, 11(6), 256. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci11060256>
- Hein, G. E., & McCray, K. H. (2020). Museum Education. *Anthropology*. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199766567-0247>
- Ministere de L'Éducation Nationale – Direction des Archives de France. (1951). *Circulaire Fondatrice du 5 novembre 1951*. [https://francearchives.gouv.fr/fr/file/9f142bde1d41d771c488cd1f9ba8b90fa2ce8ed5/Circulaire\\_services\\_educatifs\\_1951.pdf](https://francearchives.gouv.fr/fr/file/9f142bde1d41d771c488cd1f9ba8b90fa2ce8ed5/Circulaire_services_educatifs_1951.pdf)
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Short, D., & Weis, N. (2013). The role of science & discovery centres in the public understanding of science. *School Science Review*, 95, 27-38.
- Slavic, A. (2011). Classification revisited: A web of knowledge. In A. Foster & P. Rafferty (Eds.), *Innovations in Information Retrieval: Perspectives for Theory and Practice* (pp. 23-48). Facet. <https://doi.org/10.29085/9781856049733.004>

# Interculturalidade, Sociedade e Educação Intercultural no Mundo Atual

Manuela Cachadinha

ESE-IPVC

[mcachadinha@ese.ipv.pt](mailto:mcachadinha@ese.ipv.pt)

<https://orcid.org/0000-0003-3300-887X>

## Resumo

No Curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Local lecionamos a Unidade Curricular de Interculturalidade e Sociedades. Esta pretende promover o conhecimento das principais características das sociedades atuais, designadamente no que concerne à cultura, interculturalidade e multiculturalidade. Pretende-se também dinamizar o conhecimento, a pesquisa e a reflexão sobre a importância e as consequências da interculturalidade na educação e nos serviços educativos. No trabalho pedagógico com os alunos, para além de algumas aulas clássicas/expositivas iniciais, foram utilizadas, sobretudo, metodologias ativas e participativas. Os alunos efetuaram diversos trabalhos práticos e de pesquisa sobre a sociedade e a cultura em comunidades concretas, tendo em vista a prossecução dos objetivos da UC e tendo como ponto de partida os seus próprios interesses e motivações. Atendendo aos trabalhos produzidos e aos resultados conseguidos, podemos concluir que houve sucesso nesta UC.

## Palavras-chave

sociologia, cultura, interculturalidade, educação intercultural, identidade cultural

## Introdução

A Unidade Curricular de Interculturalidade e Sociedades faz parte do 1º ano do Plano Curricular do Curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Local, situa-se na área de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, especificamente na área da Sociologia e tem como principais objetivos promover o conhecimento e a reflexão sobre a Sociedade e a Cultura das sociedades e comunidades atuais, estando estas inseridas em dimensões e âmbitos do mundo globalizado que condicionam muito do que acontece ao nível das comunidades locais e dos serviços educativos aqui oferecidos.

Sendo a globalização uma tendência marcante e incontornável da sociedade do presente, ela implica dinâmicas culturais/interculturais e impõe que as dimensões da cultura local e regional sejam registadas e valorizadas no sentido da própria preservação da identidade e do património de cada povo e da cultura de cada região. A investigação e o registo das especificidades das culturas locais assumem, no contexto

global atual, uma importância estratégica para a preservação da própria sociedade e para a melhoria da qualidade dos serviços educativos disponibilizados aos diferentes públicos.

Entende-se que a articulação entre os níveis da cultura local e regional e o mundo global passa pela educação intercultural, permitindo esta a promoção de uma sociedade mais justa, harmoniosa e inclusiva.

Nesta unidade curricular faz-se uma sensibilização dos alunos para a importância da prática da educação intercultural nas comunidades do presente e nos Serviços Educativos das organizações e instituições da atualidade, munindo-os de instrumentos e recursos que permitirão tal prática.

Procuramos incentivar nos alunos o gosto pela investigação sociocultural e patrimonial, promovendo a aquisição de instrumentos conceituais e metodológicos adequados ao estudo dos contextos locais e das consequências do global ao nível local. Estas consequências traduzem-se, por exemplo, ao nível de determinadas mudanças que estão a acontecer ao nível local (transformações em determinadas festas populares tradicionais, surgimento de novos eventos culturais, modificações na composição dos públicos e nas características dos utentes dos serviços educativos, etc.).

Neste contexto, cabe referir os objetivos específicos da unidade curricular Interculturalidade e Sociedades:

- Conhecer as principais características sociológicas e culturais das sociedades atuais.
- Conhecer alguns referenciais teóricos de análise das sociedades e das culturas.
- Analisar as implicações da interculturalidade e da multiculturalidade na vida das sociedades.
- Perceber e analisar a importância e implicações da interculturalidade e da multiculturalidade na intervenção educativa.
- Perceber a importância da prática da educação intercultural.

## 2. Breve contextualização teórica

### **Cultura, interculturalidade e educação intercultural**

O conceito de cultura tem sido objeto de reflexão no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Diversos autores apresentaram definições mais ou menos abrangentes do que se entende por cultura. Em meados do século XX, Kroeber e Kluckhohn (1952) fizeram uma análise histórico-crítica das definições de cultura e inventariaram mais de 150 definições. Não iremos fazer aqui uma apresentação exaustiva dessas definições pois não é esse o objetivo deste trabalho.

Cabe referir que Edward Tylor foi um dos primeiros etnólogos a apresentar uma definição do conceito de cultura, emprega a seguinte definição descritiva: “Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 1871, p.1). O mesmo autor esclarece que cultura é um traço distintivo da condição humana, universal, antagónico à natureza.

A definição empírica e descritiva de cultura apresentada por Tylor colocou em relevo uma das características basilares da cultura: a sua transmissibilidade, a qual se verifica implicitamente associada a palavras como costume, tradição, herança ou tradição cultural.

No senso comum, usa-se frequentemente a palavra cultura para designar as “coisas mais elevadas do espírito”, como por exemplo as artes e a literatura. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, o significado do conceito alarga-se e passa a incluir tanto os aspetos intangíveis (crenças e valores) como os aspetos mais tangíveis (objetos e tecnologias) das sociedades. Genericamente, podemos dizer que a cultura é um produto das sociedades e “refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos (...); inclui o modo como se vestem, as suas formas de casamento e de família, os padrões de trabalho, cerimónias religiosas e atividades de lazer” (Giddens, 2009, p. 22).

O conceito antropológico de cultura na atualidade, no seu sentido mais geral, é fundamentalmente usado para descrever a série complexa dos instrumentos não geneticamente adquiridos pelo homem assim como todas as facetas adquiridas após o nascimento e a forma de valorar/avaliar, de ver o mundo e de agir (Cuche, 2006).

“Quando os sociólogos falam do conceito de cultura, referem-se a esses aspetos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados (geneticamente). Esses elementos da cultura são partilhados pelos membros da sociedade e tornam possível a cooperação e a comunicação” (Giddens, 2009, p.22).

A cultura entendida como um sistema simbólico que permite a comunicação, é uma perspetiva de análise atualmente muito utilizada na esfera da Sociologia e da Antropologia. Um dos pensadores mais importantes dessa perspetiva é o antropólogo americano Clifford Geertz. Cultura é aqui entendida como um sistema de símbolos e de sentidos (significações), partilhados pelos membros de um grupo humano. Para Geertz (1973), esses sentidos e significados não estão internalizados reflexamente nas pessoas. Aham-se incorporados na sua ação e na interação entre elas, enquanto são atores sociais. Nesta lógica, estudar a cultura é, antes de mais, identificar esses códigos de significados na vida e, sobretudo, em determinados eventos privilegiados e densos da vida do grupo, é interpretar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

Na perspetiva de Geertz (1973) e de outros interacionistas simbólicos, os fenómenos culturais são encarados, acima de tudo, como formas simbólicas. E, a análise da cultura é entendida como a interpretação dos padrões de significados presentes nessas formas. Uma interpretação de um mundo que é descrito e interpretado pelas pessoas que fazem parte desse mundo. Neste contexto teórico, as descrições (verbalizações) que as pessoas fazem das suas vidas e dos acontecimentos, são fundamentais para a compreensão dos fenómenos culturais

Na perspetiva interacionista simbólica de análise da cultura, privilegia-se as metodologias de investigação qualitativas e o método etnográfico, onde a observação participante e a entrevista são instrumentos técnicos de recolha de informação frequentemente utilizados. Nas recolhas de dados etnográficos os registos sonoros e visuais constituem objetos de análise privilegiados e valiosos.

A UNESCO produziu, em 2002, a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* onde propõe uma definição de cultura que é hoje aceite internacionalmente. A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002).

A partir do início do século XX começou a difundir-se aquilo que alguns designam por “cultura de massas” ou “cultura popular difundida”. Refere-se ao conjunto de ideologias, perspetivas, atitudes, imagens e

outros elementos que são adotados através de um consenso informal, tendo como referência uma dada visão do mundo, especialmente a ocidental (Cuche, 2006). Com o avanço do processo de globalização e com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, internet), também cresceu a influência da cultura de massas que passou a impactar os diversos locais e culturas locais do mundo atual. Esta difusão acelerada da “cultura de massas global” exige um reforço dos registos das culturas locais específicas para que estas não se diluam e/ou desapareçam.

O processo de globalização vivido nas últimas décadas incrementou o movimento internacional de mercadorias e de pessoas provenientes de diferentes países onde existe diversidade de culturas. Estes movimentos e as suas consequências sociológicas tornaram mais relevantes os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade.

Neste contexto, cabe referir que o conceito de multiculturalidade coloca ênfase na diversidade de culturas, nas diferenças entre elas e na coexistência entre as diferentes culturas. Implica imagens estáticas e estereotipadas de cultura. O conceito de interculturalidade remete para a convivência e intercâmbio dinâmicos entre indivíduos de diferentes culturas, estabelecendo vínculos e pontos em comum. Implica a regulação de conflitos e a construção da unidade na diversidade (Giménez, 2003; Alonso, 2006; Portera, 2008).

O incremento da denominada interculturalidade nas sociedades atuais exige que se pratique a denominada “educação intercultural”. Esta é uma abordagem educativa baseada no respeito e reconhecimento da diversidade cultural, tendo em conta todos os membros da sociedade. Propõe um modelo de intervenção formal e informal, holístico, integral e que abranja todas as dimensões do processo educativo a fim de se alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades/resultados, para promover o diálogo e a competência intercultural e para superar o racismo, a discriminação e a exclusão (Aguado & Malik, 2006).

A educação intercultural promove valores de cidadania e conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos sobre o modo como interagem com outros indivíduos ou grupos, ao mesmo tempo que lhes permite adquirir e compreender as características próprias desses indivíduos ou grupos (ou as suas características pessoais) num contexto de valores humanos universais (Alred, Byram & Fleming, 2002).

A educação intercultural implica o diálogo intercultural. Este é um processo que compreende uma partilha de pontos de vista entre indivíduos e grupos de diferentes origens étnicas,

culturais, religiosas e linguísticas, com base no respeito e entendimento mútuo. A educação intercultural promove as competências interculturais. Estas consistem em conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para desconstruir estereótipos sobre culturas, religiões, línguas... (tanto em relação à sua como à dos outros) ao mesmo tempo que se compreendem e apreendem os processos de interação social e individual tanto em culturas familiares como em culturas desconhecidas (Alred, Byram e Fleming, 2003; Deardorff, 2006).

## **Identidade cultural**

No Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2011, 870), a palavra identidade significa: qualidade do que é idêntico; paridade ou igualdade absoluta; conjunto de características (físicas e psicológicas) essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa.

O conceito de identidade é hoje amplamente utilizado na esfera das Ciências Sociais e Humanas, “facto

que confere complexidade à sua definição” (Ramos, 2002,195).

Poderemos falar de identidade individual e de identidade social. Contudo, a identidade individual e a social apresentam pontos de interseção. “Espaço de consenso entre as Ciências Sociais de hoje será, também, o da noção de que nem o indivíduo existe como tal isolado do contexto social, nem a sociedade se constitui como um todo exterior ou alheio aos indivíduos e às especificidades dos seus trajetos” (Ramos, 2002, 196).

Falar de identidade social aproxima-nos dos conceitos de identidade coletiva e de identidade cultural. O que melhor identifica uma sociedade, ou grupo social, é, para nós, a sua cultura ou os seus traços culturais, traços estes que estão no âmbito e fazem parte da identidade cultural.

A identidade cultural é aquilo que é característico e específico de uma determinada cultura. A cultura é produto de determinada sociedade e caracteriza determinada comunidade ou comunidades. A identidade cultural não é algo de estático nem fechado. Esta ideia adequa-se sobretudo às culturas e sociedades abertas e dinâmicas do presente.

Desde os anos 80, os antropólogos demarcaram-se fortemente da visão «essencialista», que consiste em encarar as etnias ou «culturas» como realidades homogêneas, relativamente fechadas sobre si mesmas e estáveis no decorrer do tempo. No seu livro *Logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs* (1990), o africanista Jean-Loup Amselle critica a visão estática das realidades culturais. Recorda que em África as etnias e os povos formam realidades compostas que resultam sempre de uma mistura de várias tradições culturais em perpétua recomposição. Toda a cultura é mestiça, partilha com as culturas vizinhas características comuns (a língua, a religião, os modos de vida, uma parte da sua história).

Dortier, 2006, 267.

Neste contexto, entendemos que nas realidades culturais das sociedades do presente encontramos hoje uma tendência para o dinamismo e para a heterogeneidade. Mesmo nos contextos onde há características tradicionalistas e ancestrais, podemos constatar mudanças. A abertura ao mundo global é atualmente uma realidade que se impõe nos diferentes continentes.

Por sua vez, definem-se outras identidades partilhadas de âmbito mais vasto: tal é o caso das identidades nacionais. Numa modernidade ocidental, que se vem imaginando como plenamente democrática, concebe-se a política como espaço comunitário, partilhado e participado por todos os cidadãos, assim irmanados pelos laços de uma comunidade abstrata (P. James); ou, variante desse conceito nacional, evoca-se uma cultura ancestral, étnica até, que sustenta essa comunhão: a identidade cultural. Todavia, a tendência globalizadora, também inaugurada pela modernidade, e, por outro lado, o multiculturalismo que essa mesma tendência necessariamente arrasta consigo, abrem caminho a novas identidades, cujos referenciais não podem mais ser os de um passado (eventualmente remoto), antes os de um presente conscientemente construído como projeto de futuro.

Ramos, 2002, 196.

Como traços marcantes das sociedades do presente temos a multiculturalidade e a interculturalidade. Os movimentos de pessoas e de grupos de pessoas provenientes de diferentes países e de diferentes continentes, as migrações motivadas por diferentes razões, são uma realidade presente no mundo em que vivemos onde o convívio de pessoas provenientes de diferentes culturas é já um facto habitual. Uma outra realidade, conexas com a anterior, é o impacto dos diversos meios de comunicação de massas nas diferentes comunidades. Estes meios veiculam novos e diferentes modelos culturais que se instalam nas

comunidades locais com diferentes ritmos. As referidas realidades induzem reconfigurações das identidades culturais nas diferentes comunidades e regiões.

## Síntese dos conteúdos programáticos da Unidade Curricular Interculturalidade e Sociedades

I - Introdução

II - As principais características sociológicas e culturais das sociedades atuais

III - Referenciais teóricos na análise das sociedades e das culturas

IV - A globalização, a multiculturalidade e a interculturalidade nas sociedades atuais

V - As implicações da interculturalidade e da multiculturalidade na vida das sociedades e das comunidades

VI - A interculturalidade e a multiculturalidade e suas implicações na prestação de serviços educativos

VII - A educação intercultural nas instituições prestadoras de serviços educativos

## Metodologias de trabalho na Unidade Curricular de Interculturalidade e Sociedades

A aprendizagem fez-se através de uma metodologia onde se combinam diferentes procedimentos complementares, nomeadamente:

- aulas teóricas e de exposição temática;
- análise de documentos sobre os conteúdos do programa;
- discussão de situações problema;
- realização de trabalhos práticos;
- estudo autónomo.

## Alguns trabalhos efetuados pelos alunos ao longo dos semestres na Unidade Curricular de Interculturalidade e Sociedades

Apresentamos agora algumas imagens que documentam alguns dos trabalhos de pesquisa efetuados e apresentados pelos alunos nesta Unidade Curricular.

### Alguns trabalhos efetuados no ano letivo de 2019-2020

**Estudo sobre sociedade, cultura e interculturalidade na Freguesia de Freiriz (Concelho de Vila Verde), aluna Joana Araújo.**



## Estudos sobre sociedade, cultura e interculturalidade na Freguesia de Monserrate (Concelho de Viana do Castelo), aluna Marta Miranda.

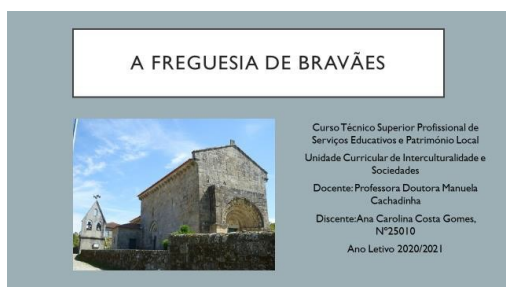


## Estudo sobre sociedade, cultura e interculturalidade na Freguesia de Fão (Esposende), aluna Matilde Sobral.

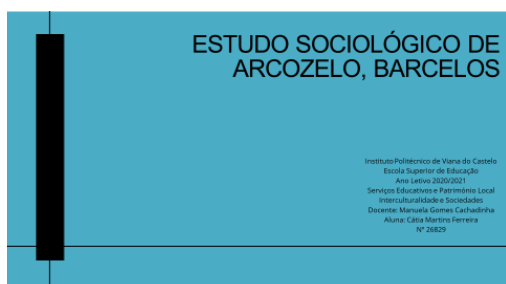


## Alguns trabalhos efetuados no ano letivo de 2020-2021

### Estudo sobre sociedade, cultura e interculturalidade na Freguesia de Bravães (Concelho de P. Barca), aluna Ana Carolina Gomes.



### Estudo sobre sociedade, cultura e interculturalidade na Freguesia de Arcozelo (Concelho de Barcelos), aluna Cátia Ferreira.



**Estudo sobre sociedade, cultura e interculturalidade na União de freguesias de Barcelos, Vila Boa, Vila Frescainha S. Martinho e S. Pedro (Concelho de Barcelos), aluna Inês Magalhães.**



**Estudo da sociedade, cultura e interculturalidade na Freguesia de Deão (Concelho de Viana do Castelo), aluna Maria Natália Azevedo.**



## Conclusões

Na Unidade Curricular de Interculturalidade e Sociedades, começamos por sensibilizar os alunos para a importância das mudanças sociais e culturais que estão a acontecer na atualidade e para a importância da utilização de alguns paradigmas teóricos que permitem fazer diferentes leituras e interpretações sobre o que está a acontecer no mundo atual, designadamente, sobre o fenómeno da globalização, da multiculturalidade e da interculturalidade e das consequências destes mesmos fenómenos ao nível da vida das pessoas, das instituições e das sociedades. Uma das consequências que nos parece mais relevante é a importância e a necessidade de se fazer uma educação de natureza intercultural, em diferentes locais e níveis de ensino. A educação intercultural e para a interculturalidade é, por definição, uma educação inclusiva e que visa a promoção da igualdade e de maior justiça social. Neste contexto, importa contemplar, dialogar e interagir com aqueles que, sendo diferentes de nós, podem também ser uma mais-valia para a sociedade. A diversidade é perspectivada como uma riqueza para o todo. Conhecer, incluir e relacionar-mo-nos com o “diferente” implica também minorar potenciais conflitos e evitar situações que, por vezes, podem até degenerar em violência.

Tomamos como um ponto de partida a existência de duas realidades inegáveis e interativas no mundo atual: a tendência para a globalização económica e cultural (que se concretiza, por exemplo, através da integração em grandes espaços como a União Europeia) e a existência de identidades culturais e patrimoniais dos povos e das regiões. Cada um de nós é natural de um local e de um país (em que há uma cultura, onde há património e onde há tradições) e tal não deverá implicar rejeitar o conhecimento e reconhecimento dos que provêm de outros locais ou regiões. Verificando-se a importância da preservação das identidades das pessoas e das comunidades por forma a manter as sociedades integradas e coesas, importa valorizar a preservação das culturas e dos patrimónios (natural e cultural, material e imaterial).

Ora, investigar os patrimónios e as culturas permite conhecer em maior e melhor profundidade, conhecer possibilita apreciar e preservar melhor e da forma mais benéfica para a própria comunidade. Após a lecionação e a avaliação das aprendizagens efetuadas na Unidade Curricular de Interculturalidade e Sociedades, esta lecionada em dois anos letivos consecutivos, pode-se afirmar que obtivemos resultados positivos e constatamos entusiasmo e interesse, por parte dos alunos, em relação às matérias tratadas e investigadas.

## Referências bibliográficas

- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456.
- Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 303-322.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). Introduction. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experiences in Education*. Multilingual Matters.
- Carmo, H. (2014). Educação para a cidadania no século XXI. Escolar Editora.
- Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. In M. Lages, T. Matos (Org.) Portugal: *Percursos de Interculturalidade*, Vol. IV. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 49-120. Disponível em: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4\\_PI\\_Cap3.pdf](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf)
- Cuche, D. (2006). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais* (3ª Edição). Fim de século.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dortier, Jean-François. 2006. *Dicionário das Ciências Humanas*. CLIMEPSI Editores.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books.
- Giddens, A. (2009). *Sociologia* (7ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro*, 8, 9- 26.
- Ferreira, M. M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Universidade Aberta.
- Kroeber, A. e Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a Critical Review of Concept and Definitions*. Harvard Univ. Press.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Massonetto, B., Esteves, E., Ferreira, E., Andrade, E., & e Christofolletti, R. (2012). Uma mudança do olhar em favor do património. *UNISANTA Humanitas*. Vol. 2: 78-92.
- Portera, A. (2008). *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Ramos, C. 2002. "Identidade". Em *Dicionário de Sociologia*. 2002. Coordenado por Rui Leandro Maia, 195-197. Porto Editora.
- Tyler, E. (1871). *Primitive Culture*. Gordon Press.
- UNESCO (2002). Declaração universal sobre a diversidade cultural. UNESCO.
- Xavier, J. (2016). *A cultura na vida de todos os dias*. Porto Editora.

# Educação Matemática e Património

Fátima Fernandes

ESE-IPVC | inED

fatimafernandes@ese.ipvc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3913-6939>

## Resumo

O presente texto procura evidenciar os principais aspetos de estruturação e funcionamento de *Educação Matemática e Património Local* – unidade curricular (UC) que compõe o plano de estudos do curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Local da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Após um breve enquadramento teórico sobre a importância de estabelecer conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento e com a realidade próxima, apresentam-se os principais elementos do programa da UC, nomeadamente os objetivos, conteúdos programáticos e metodologia. Partindo da descrição das estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem nesta UC, partilham-se alguns recortes de atividades desenvolvidas, enquadradas nas temáticas previstas. A finalizar, tecem-se algumas considerações com foco na relevância desta UC para a formação dos técnicos de Serviços Educativos e Património local.

## Palavras-chave

educação matemática, património local, serviços educativos

## Breve enquadramento teórico

A importância de se proporcionar uma aprendizagem contextualizada, que faça sentido, seja duradoura e privilegie as conexões internas e externas da matemática ecoa a partir de vários documentos orientadores para o ensino e aprendizagem desta área curricular em qualquer nível de ensino (e.g. NCTM, 2014). Paralelamente, as orientações metodológicas para a operacionalização do currículo sugerem a necessidade de haver um afastamento dos métodos de ensino e aprendizagem tradicionais, devendo privilegiar-se as metodologias ativas e a diversidade de ambientes de aprendizagem de modo que favoreçam não só o desempenho académico nas áreas curriculares trabalhadas, mas também o desenvolvimento de outras capacidades e competências importantes a nível pessoal, social e emocional dos alunos (Taylor & Parsons, 2011).

A matemática encontra-se em ambientes formais, não formais e informais de aprendizagem, pois, na verdade, um olhar atento permite encontrá-la em qualquer lado (Kenderov et al, 2009). Vários estudos (e.g.

Fernandes, 2019; Vale et al., 2015), projetos (e.g., Barbosa & Vale, 2022<sup>56</sup>; Vale et al., 2008<sup>57</sup>; Waite et al., 2016<sup>58</sup>) e programas<sup>59</sup> realizados em Portugal e na Europa, por um lado têm-nos mostrado a relação da matemática com o património local, seja em contextos mais urbanos, rurais ou em ambientes naturais, por outro têm-nos desafiado a olhar elementos do património numa perspetiva diferente e holística, pela riqueza que eles encerram e documentam em áreas do conhecimento muito distintas.

A matemática é muitas vezes vista como sendo uma área isolada, desconectada da realidade e afastada das outras áreas do saber, por isso, ensinar e aprender estabelecendo relações com outras áreas do conhecimento e com situações do dia a dia ou que de alguma forma são próximas, incluindo ao Património Local, dá relevância a esta área não só no currículo da escolaridade obrigatória, mas também no plano de estudos de muitos cursos do ensino superior. Estabelecer conexões internas e externas à matemática favorece a atribuição de sentido às ideias matemáticas, permite o reconhecimento da aplicabilidade e utilidade da matemática assim como da sua importância para o desenvolvimento da sociedade atual (Boavida et al, 2018) e ao longo dos tempos. Na verdade, a evolução que presenciamos durante a nossa vida, e aquela a que não assistimos, muito dependeu do contributo da matemática.

A investigação também tem mostrado que a matemática contextualizada em situações reais de um contexto próximo dos alunos e, se possível, estudada *in loco*, é um aspeto valorizado por eles, que lhes traz satisfação e permite-lhes realizar múltiplas aprendizagens em simultâneo, incluindo sobre os aspetos ambientais, arquitetónicos, culturais, históricos, naturais e paisagísticos (e.g. Fernandes, 2019; Vale et al., 2015). Experiências no exterior e que envolvem o meio envolvente parecem funcionar como um bálsamo ao nível das emoções e de outros domínios dos afetos, fazendo com a dimensão afetiva seja devidamente privilegiada no processo de aprendizagem (Novikoff & Cavalcanti, 2015). Habitualmente, nestas experiências, os alunos manifestam atitudes mais positivas por sentirem menos restrições do que nos ambientes de aprendizagem tradicionais, uma vez que podem interagir com o que os rodeia e com quem os rodeia. Por isso, sentem-se apoiados e motivados para comunicar como os pares, explorar os recursos que o meio lhes oferece e para se envolverem na resolução dos desafios com que se deparam. Há mesmo relatos de uma sensação de satisfação, de bem-estar, reportada pelos alunos quando trabalham em ambientes de aprendizagem menos formais por proporcionarem mais liberdade para se movimentarem e partilharem e explicarem as suas ideias com base na realidade, o que acaba por provocar interesse e facilitar o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo com as tarefas que lhes forem propostas (DfES, 2006; Fernandes, 2019).

O conhecimento matemático está presente nos diversos saberes e afazeres do quotidiano de cada cultura e pode ser trabalhado na escola a partir daí, embora muitas vezes não aconteça (Wager, 2012). Olhar, à luz da matemática, estes saberes, afazeres e respetivos produtos que muitas vezes se perpetuam no tempo, e procurar entendê-los tomando como referência a matemática padronizada na sociedade onde nos inserimos é uma das vertentes da Etnomatemática (D'Ambrosio, 2009). No património em geral encontramos um espólio riquíssimo em termos de recursos educativos transversais a várias áreas do conhecimento, mas por ser o património mais próximo onde, *a priori*, a população escolar de um determinado contexto encontra mais significado para aprender com compreensão, privilegiou-se o património local na

56 Projeto MaSCE<sup>3</sup> - *Math Trails in School, Curriculum and Educational Environments of Europe*, financiado pelo programa Erasmus, no qual o Instituto Politécnico de Viana do Castelo é parceiro.

57 Projeto MatCid - A matemática e a cidade, financiado pelo programa Ciência Viva e decorreu 2006 a 2009 e foi implementado na cidade de Viana do Castelo.

58 Projeto *Natural Connections* que decorreu em Inglaterra, entre 2012 e 2016, e teve como propósito incentivar e apoiar as escolas e professores a promover uma aprendizagem de qualidade fora da sala de aula, no ambiente local.

59 Exemplo: Programa Roteiros do Conhecimento, de valorização da cultura nas diferentes áreas, que decorreu em 2018 em Porto, Coimbra e Lisboa, integrou percursos dentro do tema Matemática e Património apoiado pelo Comité UNESCO Matemática do Planeta Terra.

Unidade Curricular (UC) de Educação Matemática e Património.

Considerando o perfil dos futuros diplomados do curso onde esta UC se insere, foi preocupação, nas diferentes temáticas e práticas, sensibilizá-los e prepará-los minimamente para incluírem o saber e o olhar matemático nas tarefas que eventualmente venham a desenvolver. Esta preocupação está, naturalmente, refletida no Programa da UC.

## Um retrato do programa da unidade curricular

O programa da UC de Educação Matemática e Património foi delineado tendo por base o conjunto de conhecimentos e aptidões que se esperam de um técnico superior qualificado para desempenhar funções em serviços educativos, quer na implementação de atividades cuja finalidade seja o reconhecimento do valor e a proteção do património, quer no desenvolvimento de competências na implementação de atividades que envolvam as diversas dimensões do Património em serviços que se organizam numa lógica de proporcionar experiências de aprendizagem não formal.

Assim, o foco das temáticas recaiu essencialmente na relação entre a matemática e o património, nos seus diferentes domínios, com ênfase no meio local.

Procurou-se proporcionar, aos estudantes, experiências que envolvessem o património e lhes permitissem desenvolver o gosto e apreço pela matemática, reforçar o conhecimento e capacidades específicas nesta área e desenvolver o “olhar matemático” sobre o património. O sentimento positivo em relação à matemática e o conhecimento são fundamentais para a formação, não só a nível pessoal, mas também enquanto (futuros) profissionais de serviços educativos motivados e capacitados para serem impulsionadores de aprendizagens diversificadas para os que vierem a usufruir desses serviços.

Estas experiências surgem em linha com os objetivos de aprendizagem definidos para UC, nomeadamente: (1) Reconhecer a importância e a aplicabilidade da matemática em situações diversificadas; (2) Estabelecer conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento na interpretação de situações em diversos contextos; (3) Mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos) e capacidades matemáticas para resolver e formular tarefas, em particular problemas da vida real e decorrentes da observação e contacto com o património; (4) Desenvolver um olhar matemático a partir de situações diversificadas do Património Local; (5) Manifestar uma atitude positiva em relação à matemática.

Em consonância com os objetivos supramencionados, selecionaram-se os seguintes conteúdos programáticos: (1) Tarefas matemáticas: Breve caracterização, resolução e formulação; (2) Conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento e entre a matemática e a realidade: Exploração de exemplos diversos e de conceitos matemáticos associados (e.g. número de ouro, padrões, sequências e regularidades, isometrias, rosáceas, frisos); (3) Matemática e o património local (em particular nas dimensões natural, cultural, histórica e arquitetónica); Exemplos de tarefas matemáticas e de estratégias (trilhos, visitas reais e virtuais, atividades temáticas orientadas, exploração de artefactos) promotoras da aplicação da matemática em variados Serviços Educativos (e.g. museus, quintas pedagógicas, centros de interpretação, bibliotecas).

A metodologia adotada para esta UC caracterizou-se pela combinação de estratégias facilitadoras da articulação entre a teoria e a prática. Com auxílio de uma diversidade de suportes e recursos, apresentaram-se e exploraram-se os conteúdos programáticos, analisaram-se exemplos de estratégias consideradas

adequadas e eficazes para ligar a matemática ao património, estudaram-se elementos do património local, nacional e mundial, à luz da matemática, promovendo a pesquisa, o questionamento frequente de modo a estimular o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de capacidades transversais, como a criatividade e o pensamento crítico. Foram propostas tarefas de complexidade distinta, tanto durante as aulas como para trabalho autónomo extra-aulas, a realizar individualmente e de forma colaborativa, que, posteriormente, foram apresentadas e discutidas em grande grupo. Na tabela 1 apresentam-se as tarefas mais relevantes propostas no âmbito desta UC.

**Tabela 1 – Principais tarefas propostas e respetivos objetivos**

| Tarefa proposta                                                  | Principais objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tarefa(s) que envolvam matemática e outras áreas do conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que a matemática está em todo o lado.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de desenhar/formular tarefas que permitam abordagens interdisciplinares.</li> <li>• Identificar conceitos/ideias/procedimentos matemáticos que se aplicam a outras áreas do conhecimento.</li> </ul>                                                           |
| Tarefa(s) para o trilho da veiga de S. Simão                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o trilho como uma estratégia de ensino e aprendizagem.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de desenhar/formular tarefas adequadas a contextos específicos.</li> <li>• Identificar elementos da realidade passíveis de serem estudados à luz da matemática.</li> </ul>                                                                    |
| Atividade(s) passíveis de dinamizar num serviço educativo        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a necessidade de adequar as tarefas às características do público-alvo do serviço educativo e ao tempo disponível para a realização.</li> <li>• Identificar tarefas adequadas a serviços educativos com características específicas.</li> <li>• Compreender a importância de criar sequências de questões/tarefas com lógica.</li> </ul> |
| Frisos e rosáceas ao nosso redor                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o olhar matemático sobre o património envolvente.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Visitas/saídas de campo                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o olhar matemático sobre locais específicos do meio envolvente.</li> <li>• Reconhecer o potencial educativo de determinados contextos não formais de aprendizagem.</li> </ul>                                                                                                                                                           |

## Recortes das experiências de aprendizagem realizadas

Nesta secção procura-se descrever cada uma das propostas de trabalho, enumeradas na tabela 1. Partilham-se ainda as principais ideias ou produtos do trabalho realizado.

### Tarefas que envolvem matemática e outras áreas do conhecimento

Considerando que o conhecimento é um todo articulado e coerente (Boavida et al, 2008), é importante que se proporcionem experiências de articulação de domínios do conhecimento distintos, incluindo situações da realidade. Neste sentido e, após serem apresentados e explorados vários exemplos em sala de aula, foi solicitado aos estudantes que, com base em documentos de conteúdo fidedigno, elaborassem,

individualmente, um trabalho que ilustrasse as conexões da matemática com pelo menos outra área do conhecimento ou situação da realidade. Foram definidas linhas orientadoras para a elaboração do trabalho, que incluíam os seguintes tópicos estruturantes: Enquadramento teórico onde devem ser evidenciados os aspetos da área de conhecimento eleita que se podem relacionar com a matemática, mostrando exemplos; Situação ilustrativa (máximo duas páginas, com imagens) com breve apresentação e descrição do exemplo selecionado (texto, monumento, construção, artefacto, pintura, música, elemento da natureza...) e explicação pormenorizada das ligações que podem ser estabelecidas com a matemática; Considerações finais (máximo uma página) sobre a importância de estabelecer estas ligações e as facilidades e/ou dificuldades sentidas no trabalho desenvolvido.

Os estudantes responderam a este desafio envolvendo a matemática com áreas bastante diferentes, como a arquitetura/as artes nas construções, a geografia, a literatura, a fotografia e a música. Na tabela 2 faz-se uma sistematização dos conteúdos de cada área evidenciados em cada trabalho.

**Tabela 2 – Áreas e conteúdos escolhidas pelos estudantes para conectar com a matemática**

| Tarefa proposta                                                                                | Principais objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Matemática e Artes                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monumentos (com foco no Pártenon) e fractais</li> <li>• As simetrias, as formas e diversos princípios matemáticos utilizados pelos gregos em construções.</li> </ul>                                                                                                                  |
| Matemática e a Geografia                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevo, meteorologia, temperatura, humidade, pressão atmosférica, cartografia.</li> <li>• Expansão marítima e territorial na época dos descobrimentos portugueses</li> </ul>                                                                                                          |
| Matemática e Literatura                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do livro “A Manta” (Exploração de formas geométricas, contagens, conjuntos, diferentes tamanhos, localização, medida...).</li> <li>• Exploração da lengalenga “Bati á porta nº 1” (sequência numérica até ao 10 palavras que rimam com cada um destes números).</li> </ul> |
| Matemática e Arquitetura<br>(“Geometrias sagradas: de Deus para o Homem e do Homem para Deus”) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os números na arquitetura (as medidas, a planimetria, a harmonia, o equilíbrio, a beleza, a estética, a acústica, a simbologia).</li> </ul>                                                                                                                                           |
| Matemática e Fotografia                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A sequência numérica na abertura do diafragma.</li> <li>• A sequência dos números do obturador.</li> <li>• A fotografia e a lei dos terços.</li> <li>• A fotografia e o número de ouro.</li> </ul>                                                                                    |
| Matemática e Música                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As escalas, as frações, as potências de base dois e de base três na música, os ritmos e os padrões.</li> </ul>                                                                                                                                                                        |

### Tarefa(s) para o trilho da veiga de S. Simão

Uma das estratégias de ensino e aprendizagem de matemática promotora de múltiplas conexões, passível de ser realizada em contextos não formais e em complementaridade, ou não, com os objetivos definidos para a aprendizagem formal, são os trilhos matemáticos.

Um trilho matemático pode ser definido como uma sequência de estações ou paragens, ao longo de um

percurso predefinido, nas quais são resolvidas tarefas matemáticas (Cross, 1997) Tendo como referência a perspetiva do DfES (2006) para a aprendizagem fora da sala de aula, pode considerar-se o trilho como uma estratégia ou atividade com uma dinâmica própria que promove a construção de pontes entre o abstrato e o concreto, entre a teoria e a realidade, entre diferentes saberes, entre participantes, entre a escola ou contextos de aprendizagem, e o ambiente que a rodeia e entre o passado, o presente e o futuro. Os participantes são desafiados a resolver tarefas matemáticas interessantes, contextualizadas no espaço que os rodeia, aplicando conhecimentos, desenvolvendo capacidades como a resolução de problemas, a comunicação e estabelecendo conexões diversas (English et al., 2010; Richardson, 2004; Vale, Barbosa & Ferreira, 2015). São situações de aprendizagem estimulantes, pelo clima de descoberta que se instala, são significativas, desafiadoras e emocionantes para os participantes, requerem um envolvimento cognitivo, físico e emocional e podem contribuir para a melhoria da educação matemática (English et al., 2010; Shoaf et al., 2004).

A proposta de design de uma ou mais tarefas que envolvessem a matemática para integrar um trilho surge na sequência da articulação com outra UC do 1.º ano do curso - Percursos Educativos de Valorização do Património Local – que desafiou os alunos a realizarem uma sequência de atividades a implementar na veiga de S. Simão, local que havia sido previamente visitado e explorado. Para Educação Matemática e Património seria necessário selecionar um ponto do percurso para contextualizar a(s) tarefa(s) matemática(s) de modo que esta(s) tivesse(m) relação com a realidade local.

As tarefas foram delineadas com base em elementos diferentes e inserem-se maioritariamente na tipologia problemas. Na tabela 3 identificam-se os elementos escolhidos pelos alunos para formular os problemas, assim como a designação da tarefa e os conteúdos matemáticos explorados.

**Tabela 3 – Elementos do local e conteúdos matemáticos escolhidos para formular tarefas**

| Elementos do local envolvidos nas tarefas | Tarefa                                                                                                                                             | Conteúdos matemáticos                                                                                                  |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Embarcadouro, rio e Piroga                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga do barco na travessia do rio</li> <li>• O barco e a subida da maré</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problema</li> <li>• Números.</li> </ul>                          |
| Campos agrícolas com vinha e herbáceas    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A produção de uvas</li> </ul>                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problema</li> <li>• Números</li> </ul>                           |
| Lagoa/monocultura                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O peso das lontras residentes</li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problema</li> <li>• Medidas de massa</li> </ul>                  |
| Espécies autóctones e a festa das rosas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A folha do carvalho e as flores de cicuta</li> </ul>                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras geométricas</li> <li>• Simetrias, padrões</li> </ul>                  |
| Cruz, líquenes e exóticas                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática na Cruz</li> </ul>                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ângulos, formas, vértices e arestas</li> </ul>                                |
| Ínsuas                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O barco encalhado nas ínsuas</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problema</li> <li>• Números</li> </ul>                           |
| Capela de S. Simão, Juncal e Caróças      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O corte do juncal</li> <li>• As medidas dos telhados da capela</li> <li>• A subida dos degraus</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas de comprimento e de área</li> <li>• Resolução de Problemas</li> </ul> |

## Proposta para dinamizar num serviço educativo

Considerando que se trata de um curso de formação de técnicos superiores que ficarão habilitados a desempenhar funções variadas em serviços educativos, pressupõe-se que deverão ficar capacitados para, individualmente ou em colaboração, planificarem e dinamizarem atividades para o público visitante. Nesse sentido, foi solicitado que desenhassem uma tarefa que envolvesse um dos conteúdos matemáticos explorados nas aulas e pudesse ser dinamizada num serviço educativo à escolha, aproveitando as características do espaço.

Como se pode verificar na tabela 4, alguns estudantes propuseram tarefas que consideraram fazer sentido num espaço específico do distrito, como o Museu do Traje, localizado em Viana do Castelo, e no Castelo e Espigueiros do Lindoso, em Ponte da Barca. Porém, outros optaram por não direcionar as tarefas para um contexto específico, desenhando-as ou adaptando-as de modo a poderem ser dinamizadas em qualquer contexto.

**Tabela 4 – Espaços/serviços educativos, designação da proposta e conteúdos matemáticos**

| Espaço selecionado               | Designação/características da proposta                                                                                                      | Conteúdos matemáticos                                                                                                                                |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Museu do traje                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição permanente e oficina de barras e frisos: Geometrias tecidas, geometrias criadas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Simetrias, frisos</li> </ul>                                                                                  |
| Castelo e espigueiros do Lindoso | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Peddy-paper</i></li> </ul>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sequência de problemas</li> </ul>                                                                             |
| Museus diversos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de pintura</li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Simetrias de reflexão</li> </ul>                                                                              |
| Não especificado                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Oficinas com atividades de origami contextualizadas em histórias</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dobragens com papel</li> </ul>                                                                                |
| Não especificado                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração de Jogos: tangram, cães e gatos, avanço e macaca.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos de tabuleiro; puzzle/ formas geométricas (tangram); estratégia; simetria; jogos tradicionais</li> </ul> |

Embora se possa pensar que a não adequação da tarefa ao contexto possa ter sido uma opção dos alunos pelo facto de considerarem mais útil reunir atividades soltas que possam ser aplicadas em qualquer serviço educativo, percebeu-se que, em alguns casos, poderá ter sido uma forma de contornar a dificuldade de conseguir alinhar o propósito da tarefa com o propósito de um serviço educativo específico.

Na figura 1, partilha-se uma das ideias propostas cuja intencionalidade está alinhada com o contexto selecionado. Procura-se ilustrar não só a ideia subjacente a este trabalho, mas também o que foi apresentado e discutido na aula.



**Figura 1**

Exemplo de uma atividade proposta por uma aluna para dinamizar num serviço educativo.

Com esta proposta, a estudante MCT pretende trabalhar, no Museu do Traje, a composição de motivos onde sejam evidentes diferentes tipos de simetria. Como as composições são feitas manipulando pedaços de papel colorido, previamente recortado, tanto servem para fazer construções com base num conjunto de condições/sugestões (neste caso inspiradas em motivos frequentes nos trajes típicos de Viana do Castelo) como para fazer construções mais livres, resultantes exclusivamente da criatividade dos participantes.

Na elaboração do trabalho escrito e na apresentação oral em sala de aula, os estudantes foram mais além das possíveis criações, fazendo um enquadramento teórico que, em traços gerais, salientou a intencionalidade, a metodologia de exploração e os conceitos, ideias e procedimentos matemáticos explícitos e implícitos na proposta de atividade.

## Os frisos e rosáceas ao meu redor

Os frisos e as rosáceas foram explorados nesta UC no âmbito das isometrias no plano. Para uma melhor compreensão do que falamos, importa clarificar conceitos.

Quando nos referimos a um friso, falamos de uma figura plana que possui uma infinidade de simetrias de translação em que todos os vetores associados a essas translações têm a mesma direção e são múltiplos inteiros de um dado vetor  $u$  não nulo. Além de se identificar simetria de translação, que é a transformação geométrica que caracteriza o friso, podem identificar-se outras transformações geométricas. Dependendo das simetrias existentes, podem ser identificados sete tipos de frisos (Velo, 1998). Por outras palavras, num friso há um motivo que se repete ao longo de uma faixa, sempre na mesma direção, repetição essa que pode ocorrer de sete formas diferentes, resultando em sete tipos de frisos: frisos só com translação, frisos com reflexão de eixo horizontal e com translação, frisos com reflexão de eixo vertical e com translação, frisos com reflexão de eixo vertical, de eixo horizontal e com translação, frisos com reflexão de eixo vertical, reflexão deslizante e translação, frisos com reflexão deslizante e translação, frisos com rotação de  $180^\circ$ .

A rosácea é uma figura plana que possui um número finito de simetrias de rotação (Velo, 1998) em que todas as rotações que deixam a figura invariante estão centradas num mesmo ponto  $O$  e os eixos de simetria, quando existem, passam todos pelo centro de rotação, o ponto  $O$ . Embora a rotação seja a transformação que caracteriza a rosácea, pode coexistir simetria de reflexão. As rosáceas que têm apenas simetria de rotação, são designadas por cíclicas, as que têm simetria de rotação e reflexão, designam-se por diedrais.

Na verdade, em campos, florestas, jardins, avenidas, ruas e vielas, ao nosso lado, mas também sob os nossos pés e sobre a nossa cabeça, encontram-se frequentemente objetos/elementos cuja representação no plano se traduz em frisos ou em rosáceas. Como forma de valorização do património, com potencia-

lidades para o turismo, mas também para o ensino e aprendizagem, algumas cidades em Portugal, como Lisboa e Angra do Heroísmo, fizeram questão de incluir os sete tipos de frisos nas suas calçadas. Mas os frisos, tal como as rosáceas, encontram-se além das calçadas; embelezam também monumentos (vitrais, ameias, ...), azulejos, loiças, bordados, tricotados, tapeçarias, tetos, gradeamentos de ferro e molduras diversas. Encontram-se também em vários seres vivos, como por exemplo animais, plantas e fungos. A representação do corpo de centípedes e milípedes (desvalorizando as extremidades) ou das partes de plantas, como por exemplo das folhas compostas paripinuladas e das inflorescências do tipo espiga ou espadice, desvalorizando diferenças de dimensão que têm a ver com o crescimento, podem ser associados aos frisos. As representações de algumas folhas digitadas, das flores em forma de capítulo e de alguns fungos, podem ser associadas às rosáceas.

Com a finalidade de aplicarem o conhecimento sobre as isometrias e aprimorarem o olhar matemático, identificando elementos do meio envolvente que possam ter uma representação no plano em forma de rosácea ou friso, propôs-se aos estudantes que registassem, através de fotografia, este tipo de composições geométricas que encontrassem em seu redor. Como se pode observar na figura 2, conseguiram identifica-las em loiça, calçada, tapete, renda, bordado, azulejos, moldura, motivo em gesso e em mobiliário.



**Figura 2**

Alguns registos dos alunos onde identificaram frisos e rosáceas.

## As visitas à área protegida, ao Festival Internacional de Jardins e ao Parque do Arnado

No âmbito dos tópicos programáticos “A matemática e o património local” e “Conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento e da realidade”, planearam-se e implementaram-se visitas a duas localidades. Tinham como propósitos principais, por um lado desafiar os estudantes a “descobrir matemática”, identificando conceitos/ideias matemáticas, discutidas em sala de aula, em espaços onde a aprendizagem, escolar ou não, pode acontecer, e, por outro lado, discutir potencialidades de cada contexto para o planeamento e dinamização de atividades direcionadas para diversos públicos.

Na primeira saída (Figura 3), visitaram-se as Lagoas de Bertandos e S. Pedro de Arcos, inseridas numa área protegida com um património natural rico em espécies animais e vegetais autóctones que integram diversos ecossistemas que lá existem. Nesta área protegida, trespassada por vários percursos pedestres devidamente sinalizados, e pontuada por alguns postos de observação e informação, estão inseridos o centro de interpretação ambiental e o centro de interpretação do rio Lima. Nestes espaços, além de as exposições e experiências interativas estarem acessíveis a todo o tipo de público, são organizados ateliers temáticos, visitas guiadas e atividades diversas para a comunidade escolar.



**Figura 3**

Fotografias da visita às Lagoas de Bertandos e S. Pedro d'Arcos.

No âmbito da visita realizada, muita matemática foi encontrada, tanto na natureza como nas estruturas construídas para deslocação e observação. Contudo, destacam-se os padrões nos pelos dos animais residentes, os fractais na natureza, em particular nas folhas de fetos, as espirais com proporções áureas, em algumas plantas, entre outras.

A segunda visita realizou-se ao Festival Internacional de Jardins e ao parque temático do Arnado, na vila de Arcozelo, ambos propriedades da Câmara Municipal de Ponte de Lima.

O Festival Internacional de Jardins é um evento temático que se realiza anualmente e funciona em modo de exposição temporária entre a última semana de maio e a última semana de outubro do mesmo ano. Anualmente, depois lançado o tema do ano, entre inúmeros concorrentes nacionais e internacionais, são selecionados, para construir um jardim num campus com outros espaços ajardinados e infraestruturas permanentes, os 12 candidatos que apresentam propostas mais adequadas ao tema, mais criativas e inovadoras. Embora o tema do festival de jardins seja mutável, ano após ano tem-se verificado que os jardins que, de alguma forma, aludem a problemas ambientais, procurando sensibilizar os visitantes para a necessidade de encontrar soluções para eles. Por isso, este projeto, além de investir na revitalização de espaços urbanos e no encorajamento às boas práticas na construção e uso de jardins, tem o foco bastante direcionado para a preservação ambiental.

De acordo com a informação disponibilizada pela Câmara Municipal de Ponte de Lima, proprietária do espaço, o parque temático do Arnado resultou de um projeto da valorização das margens do rio *Lethes* que foi pensado com dupla função: a função cultural, que procura evidenciar a evolução da humanização da paisagem ao longo da história, e a função recreativa. Este espaço agrega um conjunto de parcelas com características distintas. Em algumas dessas parcelas sobressai a cultura rural, permitindo ao visitante um revisitar do passado local através do contacto com estruturas recuperadas dos campos agrícolas que ali existiram, como a nora, o tanque, os canais de rega em granito, o espigueiro, a eira e as vinhas em ramada. Noutras parcelas instalaram-se jardins eruditos onde a matemática também espreita em qualquer ângulo. Estes jardins, característicos de períodos históricos distintos, são: (1) o jardim típico do período romano inspirado na casa dos repuxos de Conímbriga, com uma imponente colunata e um pavimento repleto de padrões (2) o jardim da época renascentista, com estruturas geométricas bem definidas e uma forte presença do elemento água, que evidencia o quanto a aplicabilidade da matemática à hidráulica favoreceu a criação de cascatas e jogos de água, (3) o jardim da época barroca, organizado nos seus *parterres* que elegem a rosa como rainha e, em conjunto, atraem os visitantes que logo se perdem a apreciar a sofisticada arte topiária e a sua imagem nos espelhos de água e (4) o jardim Labirinto, com o seu desafiante caminho da sabedoria, inspirado num elemento da lenda de *Knossos* na ilha de Creta, que foi permanecendo na cultura Ocidental integrando os jardins dos diversos períodos ao longo da história.

Há ainda um parque infantil e um pequeno horto/estufa num edifício envidraçado, com plantações com propósito pedagógico, envolvido por um lago povoado de nenúfares.

A figura 4 reúne alguns registos da visita aos dois espaços ajardinados supramencionados.



**Figura 4**

Fotografias da visita às Lagoas ao Festival de Jardins e ao Parque Temático do Arnado.

## Considerações finais

A caracterização da UC *Educação Matemática e Património Local* que aqui se fez teve vários propósitos. Por um lado, procurou dar a conhecer ao leitor as opções que foram feitas para a UC no que se refere aos conteúdos temáticos, às estratégias, à metodologia, incluindo a respetiva operacionalização. Por outro lado, ao partilhar os exemplos relacionados com as tarefas propostas aos alunos e os produtos daí resultantes, pretendeu-se mostrar como o património envolvente pode contextualizar a matemática e contribuir para um ensino e aprendizagem com significado, mas também como a matemática é uma área de conhecimento valiosa, que tem inúmeras ligações com outras áreas, é necessária e aplica-se a múltiplas situações, não estivesse ela por detrás das inúmeras criações que foram surgindo ao longo dos tempos um pouco por todo o mundo. Naturalmente, um propósito ainda maior deste texto foi ilustrar como é que, a partir de temas e estratégias diversas, se pode levar os futuros técnicos de serviços educativos a ampliar o conjunto de lentes que lhes permitem “desocultar” a matemática do património local e global, e interpretá-lo e apreciá-lo de uma forma mais rigorosa e completa, capacitando-o para veicular as aprendizagens realizadas para a sua futura prática profissional.

A estreita relação entre a Educação Matemática e o Património é evidente, basta pensarmos que o conhecimento matemático pode ficar mais sólido quando enquadrado em elementos do património, e, olhando noutro sentido, que o conhecimento é fundamental para a construção de grande parte do património e para a sua interpretação. Descobrir o potencial matemático de qualquer espaço e explorá-lo é uma forma de investigar, construir conhecimento, desenvolver capacidades, usufruir da aprendizagem, usufruir do espaço, compreendê-lo melhor e de valorizá-lo.

## Referências bibliográficas

- Barbosa, A., & Vale, I. (2022). Matemática fora da sala de aula com o MathCityMap. *Interações*, 62, 122-144.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. ME-DGIDC Câmara Municipal de Ponte de Lima, <https://www.cm-pontedelima.pt/pages/555>
- Cross, R. (1997). *Developing Math Trails. Mathematics Teaching*, 158, 38-39.
- D'Ambrosio, U. (2009). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade* (3.ª Ed.) Autêntica Editora.
- DfES - Department for Education and Skills (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. Department for Education and Skills (DfES).
- English, L., Humble, S., & Barnes, V. (2010). Trailblazers. *Teaching children mathematics*, 16(7), 402-409.
- Fernandes, F. (2019). Tarefas matemáticas em contextos não formais de aprendizagem: um estudo com alunos do 3º ano de escolaridade [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho, Portugal.
- Kenderov, P., Rejali, A., Bartoluni Bussi, M., Pandelieva, V., Richter, K., Maschietto, M., Taylor, P. (2009). Challenges Beyond the Classroom - Sources and Organizational Issues. Em P. T. E. Barbeau, *Challenging mathematics in and beyond the classroom. The 16 th ICMI Study*. 12 (pp. 53-96). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09603-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09603-2_3)
- NCTM (2014). *Principles to action: Ensuring mathematical success for all*. NCTM.
- Novikoff, C. & Cavalcanti, M. (2015). Pensar a potência dos afetos na e para a educação. *Filosofia e Educação*, 20 (3), 88-107.
- Richardson, K. (2004). Designing math trails for the elementary school. *Teaching Children Mathematics*, 11, 8-14.
- Shoaf, M. M., Pollak, H., & Schneider, J. (2004). *Math trails*. Comap.
- Vale, I.; Barbosa, A.; & Ferreira, R. (2015). Trilhos matemáticos: promovendo a criatividade de futuros professores. *Educação e Matemática*, 135, 57-63.
- Vale, I.; Barbosa, A.; Portela, J.; Fonseca, L.; Dias, N.; & Pimentel, T. (2008). *A Matemática e a cidade: um roteiro por Viana do Castelo*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Veloso, E. (1998). Geometria: *Temas Actuais*. IIE.
- Wager, A. (2012). Incorporating out-of-school mathematics: from cultural context to embedded practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 9-23.
- Waite, S., Passy, R., Gilchrist, M., Hunt, A. & Blacwell, I. (2016). *Natural connections demonstration Project, 2012-2016: final report and analysis of the key evaluation questions* (NECR215). England: Natural England Commissioned Reports.

# “Eco-Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia”: um Percurso Educativo de Valorização do Património local

**Joana Oliveira**

ESE-IPVC | inED

joanaoliveira@ese.ipvc

**Gonçalo Marques**

ESE-IPVC | inED

gmaiamarques@ese.ipvc.pt

## Resumo

Este capítulo tem como principais objetivos (i) descrever o processo de criação de um trilho, (ii) apresentar o “Eco-Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia” e (iii) refletir sobre os principais conhecimentos, competências adquiridas neste processo assim como (iv) sobre os principais constrangimentos que a situação de pandemia acrescentou a este percurso.

O Eco Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia foi elaborado por estudantes do 1.º ano do Curso Técnico Superior Profissional em Serviços Educativos e Património Local (CTeSP-SEPL) no âmbito da Unidade Curricular de Percursos Educativos de Valorização do Património Local, no ano letivo 2019/2020, entre os meses de fevereiro e maio de 2020, quando iniciou a pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2. O local selecionado foi o Monte de Santa Luzia, pela sua grande riqueza patrimonial cultural e natural onde a biodiversidade se encontra ameaçada pelo crescimento e proliferação de espécies invasoras. A elaboração do trilho envolveu 3 saídas de campo ao local. O trilho inclui várias atividades educativas, incluindo 4 *geocaches*, que visam a valorização, proteção e potencialização dos recursos endógenos locais, perante distintos públicos e mensagens. Este trilho nasceu da criação de sinergias entre a exploração do património natural, histórico e cultural local, o Programa Eco-Escolas e o CTeSP-SEPL.

## Palavras-chave

património local, património natural, património cultural, eco-trilho, programa eco-escolas

## Introdução

O ambiente natural oferece um meio diversificado, criativo, lúdico e imaginativo para atividades de grupo nas quais crianças e adultos podem explorar aspetos do património natural, histórico e cultural e, ao

mesmo tempo, desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes associadas à educação patrimonial e ao cuidado com o meio ambiente.

A interação com o meio exterior natural é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos em geral, e das crianças em particular. Vários estudos científicos referem a importância que o contacto com o meio tem no desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças (Fyfe-Johnson et al., 2021; Kuo, 2013; Latin et al., 2020; McClain & Vandermaas-Peeler, 2015; Monti et al., 2019; Mustapa et al., 2015; Ulset et al., 2017; Wyles et al., 2017) e a sua influência na criação de atitudes positivas e de cuidado com o meio ambiente (Jørgensen, 2016), criando um efeito em cascata, influenciando familiares e os amigos (O'Brien, 2009).

Apesar de ser reconhecer a conexão entre o contacto com o meio natural e a saúde e o bem-estar humano, atualmente tem-se verificado um distanciamento das pessoas em relação ao meio exterior, e à natureza em particular. Este distanciamento tem ocorrido logo desde as primeiras idades. Os principais fatores que limitam o contacto das crianças com o ambiente natural são os horários muito preenchidos com a prática de atividades estruturadas depois das aulas, os trabalhos de casa, o acesso aos locais e os receios dos pais relativamente à segurança dos filhos (Little, 2015; Murray & Williams, 2020; Neto, 2020; Skar et al., 2016). As atividades de lazer das crianças mudaram de ativamente envolvidas em jogos e brincadeiras ao ar livre com a natureza para passivamente confinadas em atividades em espaços interiores, com gadgets (Hanscom, 2018). Como resultado, elas passam cada vez mais tempo em espaços interiores e menos tempo a brincar e a explorar aspetos do meio exterior. Privadas do contacto com o meio natural, muitas crianças podem desenvolver efeitos negativos no seu desenvolvimento, dando origem ao que Richard Louv, no seu livro “*Last Child in the Woods*” (2008), apelidou de *Nature Deficit Disorder*. Vários estudos encontraram evidências de maior prevalência de obesidade, stress e ansiedade, miopia, perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) ou deficiência de vitamina D em crianças (Cooper, 2015; Kuo, 2013; Mustapa et al., 2015; Warber et al., 2015), tornando-se adultos que pouco frequentam espaços naturais, podendo mesmo expressar sentimentos negativos, como o medo e a antipatia sobre a natureza (Mustapa et al., 2015).

Uma das formas de aumentar a exposição ao meio exterior das famílias dos meios urbanos pode passar por criar mais espaços verdes nos locais do dia a dia, aproximando esses espaços das pessoas para que possam ter um contacto diário, criar e dinamizar atividades nesses espaços que estejam bem adaptadas a diferentes públicos que possam depois passar a ser rotineiras (Kuo, 2013).

Tendo em conta a importância da (i) exploração dos espaços exteriores enquanto locais ricos em património e (ii) da dinamização de atividades em espaços verdes para diferentes públicos, e estando a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) a formar técnicos superiores em Serviços Educativos e Património Local (SEPL), considerou-se importante que as estudantes tivessem um maior contacto com estes espaços, identificassem os aspetos mais importantes a explorar e se envolvessem na planificação e concretização de atividades que permitissem um maior conhecimento dos aspetos patrimoniais e, ao mesmo tempo, adquirissem competências para fazer isto nas suas práticas enquanto futuras profissionais. Assim, desafiaram-se as estudantes a desenvolver um percurso educativo para exploração de aspetos relacionados com a história, a biodiversidade e a cultura vianense. Como a ESE-IPVC é uma Eco-Escola, decidiu-se que este percurso seria um trilho ecológico, de acordo com as regras do Projeto Eco-Trilhos Eco-Escolas.<sup>60</sup>

60 Este projeto pode ser consultado no endereço <https://ecoescolas.abae.pt/2021-2022-projetos/2021-2022-projetos-eco-escolas-eco-trilhos/>

Inesperadamente, a pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2 veio causar alguns constrangimentos à planificação e preparação do trilho, uma vez que, durante algum tempo impossibilitou o trabalho de campo.

## Trilhar o caminho para um trilho

O CTESP em Serviços Educativos e Património Local, no primeiro semestre do 1.º ano, oferece duas unidades curriculares exploradas em articulação direta - Educação para o Património Natural e Educação para o Património Histórico-cultural - onde as estudantes aprofundam conhecimentos científicos sobre os vários “patrimónios”, aplicam noções e termos técnicos relativos a estas áreas do conhecimento, identificam e criam recursos e projetos de natureza educativa para a exploração do património local, de acordo com diferentes públicos.

No segundo semestre, na Unidade Curricular de Percursos Educativos de Valorização do Património Local pretende-se que os conhecimentos anteriormente adquiridos sejam mobilizados criticamente através da elaboração e dinamização de percursos que ofereçam atividades educativas motivadoras e promotoras de comportamentos em prol da valorização e proteção do património local de forma a potenciar os seus recursos endógenos perante públicos diversos. As dinâmicas atrás descritas são potenciadas pela articulação entre os dois docentes que lecionam a UC, um com formação académica na área da História e outro com formação académica em Biologia e Ambiente.

Tendo em conta os objetivos e conteúdos desta UC, organizados na tabela 1, os docentes propuseram a elaboração e dinamização de percursos educativos tendo como temática central a cidade de Viana do Castelo, cruzando o seu Património Cultural e Natural.

**Tabela 1: Objetivos e conteúdos programáticos da UC de Percursos Educativos de Valorização do Património Local**

| Percursos Educativos de Valorização do Património Local                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos                                                                                                                                                                                                                       | Conteúdos programáticos                                                                                                             |
| I. Conceber percursos temáticos que integrem uma visão dinâmica e holística do Património, nomeadamente no cruzamento da sua dimensão natural e cultural, apelando à convergência de diferentes áreas disciplinares e conteúdos | 1. Construção de percursos temáticos/generalistas em torno do Património Natural e Histórico-Cultural: técnicas e exemplos práticos |
| II. Operacionalizar competências de trabalho educativo na preparação de conteúdos, dinamização de grupos e contacto com instituições do meio local                                                                              | 2. Competências e saberes fundamentais na dinamização de roteiros: Educação, Cultura, Natureza e Dinâmicas Biológicas e Sociais     |
| III. Desenvolver estratégias de valorização e potencialização dos recursos endógenos perante distintos públicos e mensagens, numa perspetiva prática e técnica                                                                  | 3. Estratégias de criação de valor educativo através do Património, numa leitura holística e interdisciplinar                       |
| IV. Dinamizar, no terreno e numa lógica de trabalho de campo, modelos de trabalho concreto que permitam a aplicação das competências                                                                                            | 4. Saber(es) em ação: o roteiro e a sua aplicação no terreno                                                                        |

Na fase de preparação do projeto, utilizou-se a metodologia de *Design Thinking* e desafiaram-se as estudantes a representarem livremente (através de desenhos, esquemas, símbolos, cores, títulos, ...) as suas ideias numa folha de papel A3 e, a partir da discussão gerada, construir colaborativamente as ideias da turma. Com esta atividade selecionou-se o local para o Trilho: o Monte de Santa Luzia. Para além dos valores culturais (Elevador de Santa Luzia, Templo-Monumento, Pousada de Portugal, Citânia) e naturais, muitas vezes ameaçados pela introdução e propagação de espécies exóticas, outro motivo para a seleção deste local foi o desconhecimento de quase todas as alunas deste marco incontornável da cultura Vianense. Seguiu-se a pesquisa e listagem dos possíveis pontos de interesse, dos materiais necessários, definiram-se as datas das saídas de campo, instalou-se e experimentou-se a Aplicação *Wikiloc* que permite criar, partilhar e seguir trilhos para caminhadas e ciclismo em espaços exteriores.

No dia 11 de março de 2020 realizou-se a 1.<sup>a</sup> saída de campo para reconhecimento do terreno, identificação dos valores naturais e culturais e recolha de dados para elaborar as atividades. Definiram-se os pontos de interesse, fez-se um primeiro trajeto com referênciação de pontos utilizando o *Wikiloc* e definiu-se que as atividades seriam elaboradas tendo como público-alvo famílias com pessoas de idades diversas. Desta forma pretende-se que, percorrer trilhos em família possa aproximar as crianças e os adultos dos ambientes naturais.

Neste mesmo dia, após o almoço, fomos informados que, devido à situação causada pela pandemia COVID-19, as aulas presenciais foram canceladas e o ensino passaria a ser à distância. Nas semanas seguintes foi necessário fazer uma adaptação a este tipo de ensino e reavaliar o plano e calendarização de preparação do trilho. Assim, durante o tempo de confinamento social voluntário as alunas fizeram pesquisas, compilaram informações sobre os temas das estações e realizaram-se sessões tutoriais síncronas semanais a partir da plataforma *Zoom* para acompanhamento do trabalho. Durante este tempo decidiu-se que, para além das atividades elaboradas para cada uma das estações do trilho, se iam elaborar 4 *Geocaches*.

No dia 22 de maio decorreu a 2.<sup>a</sup> saída de campo, na qual apenas puderam participar duas alunas e uma docente. Durante a saída de campo o grupo percorreu e gravou o trilho com a aplicação *Wikiloc*, recolheu as coordenadas para a elaboração das *geocaches* e fotografou os elementos do Património a divulgar no trilho.



No final fizeram-se os ajustes necessários no trilho, nas atividades e nas *geocaches* e concluiu-se o “Eco-Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia” que será apresentado de seguida.

## O “Eco-Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia”

Este trilho tem uma distância de 2,5 Km repartidos por 8 estações (Tabela 2). Para cada estação foram elaboradas atividades, 4 delas na forma de geocaches que permitem a exploração do património cultural e natural do Monte de Santa Luzia, em Viana do Castelo.

**Tabela 2: Estações do “Eco-Trilho ESE-IPVC Eco-Luzia”**

| Estações | Nome da estação                             |
|----------|---------------------------------------------|
| 1        | Elevador de Santa Luzia                     |
| 2        | Templo-monumento de Santa Luzia             |
| 3        | Romeira                                     |
| 4        | Citânia de Santa Luzia                      |
| 5        | Reservatório de água                        |
| 6        | Poemas a Santa Luzia                        |
| 7        | Garrano                                     |
| 8        | Jardim das Tílias e Albergue dos Peregrinos |

A descrição do trilho e das estações está disponível no site:

<https://www.wikiloc.com/hiking-trails/eco-escolas-eco-trilho-ese-ipvc-eco-luzia-50141859>

As atividades no formato de *geocache* iniciam com uma breve abordagem teórica que destaca valores patrimoniais existentes no local. Para encontrar as coordenadas geográficas do contentor é preciso encontrar informações no local e resolver alguns desafios relacionados com a matemática, o património histórico e/ou natural. Os desafios têm graus de dificuldade diferente, pensando nas diferentes idades dos membros de uma família (tabela 3).

**Tabela 3: Exemplos de desafios das *geocaches***

| Geocache                       | Exemplos de desafios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A romeirar se vai ao altar     | <p>Para descobrir as coordenadas finais é necessário encontrar alguma informação no local sobre a peregrinação ao Monte de Santa Luzia e alguns dados da paisagem para calcular o resultado de 7 desafios matemáticos.</p> <p></p> <p>Para descobrires os números da coordenada (escondidos pelos quadrados coloridos), tens de resolver os problemas que correspondem a cada quadrado.</p> <p>Depois, é só fazer a substituição da figura pelo número e tens a coordenada da cache. Vamos lá! 😊</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>A Ana decidiu aproveitar a tarde de folga e ir à Praia Norte. Ao final do dia, na hora de ir embora, reparou que o termómetro do carro marcava 37 graus. Lembrou-se que, quando chegou à praia, o termómetro marcava mais 4 graus.</p> <p>Que temperatura marcava o termómetro do carro da Ana quando ela chegou à praia?</p> </div>                               |
| Miradouro Reservatório de água | <p>Esta <i>cache</i> é constituída por 4 desafios relacionados com algumas plantas exóticas que se encontram neste local do trilho (<i>Acacia dealbata</i>, <i>Acacia longifolia</i> e <i>Eucalyptus globulus</i>) invadindo um miradouro.</p> <p><u>Coordenadas da cache:</u></p> <p></p> <p>Para obter os números das coordenadas que estão por trás das imagens, têm de responder às seguintes questões. As questões são de escolha múltipla e cada hipótese tem um número, mas somente uma hipótese tem o número correto.</p> <p> O nome científico da mimosa é:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Quercus robur</i> (6)</li> <li><i>Ilex aquifolium</i> (7)</li> <li><i>Acacia dealbata</i> (4)</li> </ol> <p> As plantas exóticas que podemos observar neste ponto são de origem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Australiana (6)</li> <li>Japonesa (1)</li> <li>Alemã (3)</li> </ol> |

| Geocache         |   | Exemplos de desafios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Garrano          |   | <p>Partindo de uma introdução sobre as características e valorização do garrano (<i>Equus caballus</i>), para encontrar a geocache é necessário encontrar a resposta correta para 7 desafios matemáticos sobre mamíferos da fauna local.</p> <p>Coordenada inicial:    .811"N   '2.7 "W</p> <div><div></div><div><p>Numa toca no Monte de Santa Luzia havia um casal de coelhos-bravos. Depois de seis meses, na toca já viviam 18 coelhos-bravos. Após dois meses, alguns casais tiveram outras crias, e então o número de coelhos-bravos duplicou. Se no próximo mês nascerem mais 5, quantos coelhos-bravos viveram ao todo na toca?</p></div></div> <div><div></div><div><p>No Monte de Santa Luzia podem encontrar-se algumas espécies de animais carnívoros, como o gato-bravo. Os felinos são animais digitígrados que colocam apenas os dedos no solo e costumam ser bastante velozes quando caçam. O gato-bravo percorreu 17 metros entre um carvalho e um loureiro, a perseguir uma lebre. Quando chegou ao local (ora, as lebres também são muito rápidas!), verificou que esta já lá não estava. Então ele precisou de correr mais 14 metros para a direita e 7 metros para a esquerda e quase a alcançou... mas a lebre escapou-lhe, correndo para mais longe do gato-bravo, que finalmente apanhou sua presa no 4.º metro a seguir. Quantos metros o gato-bravo teve que correr para apanhar a lebre?</p></div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|                  |   | <p>Esta cache inicia com a imagem de um poema inscrito numa placa numa rocha e, partindo das palavras, será necessário resolver 3 desafios matemáticos codificados.</p> <p>41°42'13.    "N 8°50'  .    "W</p> <p>Aos que  mas não </p> <p>Aos que  menos bem</p> <p>Aos que  mas não </p> <p>A todos dai  !  !</p> <p> = ____ + ____ + ____ + ____ - 37= ____</p> <p> = ____ + ____ + ____ - 50= ____</p> <p> = ____ + ____ + ____ + ____ - 30= ____</p> <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr><tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td><td>I</td><td>J</td><td>L</td><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td><td>U</td><td>V</td><td>X</td><td>Z</td></tr></table> |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | X |
| 1                | 2 | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| A                | B | C                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | D | E | F | G | H | I | J  | L  | M  | N  | O  | P  | Q  | R  | S  | T  | U  | V  | X  | Z  |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Luzia com poesia |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

## Conhecimentos, competências e constrangimentos pela voz das alunas

Terminado o trilho, pediu-se às alunas para indicarem aqueles que consideraram ser os principais conhecimentos e competências que adquiriram neste processo. Na análise destas respostas, pode verificar-se que as estudantes compreenderam que a elaboração deste trilho permitiu

pôr em prática conhecimentos adquiridos no 1.º Semestre do Curso cruzando saberes, nomeadamente no que respeita ao Património Natural e Cultural. O processo de investigação para o desenvolvimento de conteúdos do Trilho proporcionou um melhor conhecimento do património local quer o edificado como o natural, podendo desta forma, potenciá-lo.

M

Sobre a aquisição de conhecimentos científicos, duas estudantes referiram que:

Aprendemos muito acerca do que outras pessoas já pesquisaram sobre as populações locais (nomeadamente, quanto ao Castro na Citânia de Santa Luzia), sobre a arqueologia, a história, a arquitetura, a cultura, os modos de agricultura e de pesca, além de termos também compreendido melhor questões ambientais, ecológicas, geográficas, geológicas e um estudo mais aprofundado sobre as diversas espécies autóctones e exóticas, que compõem a fauna e a flora florestal de Viana do Castelo.

AM

Aprendi também sobre as variadas espécies de plantas existentes no Monte de Santa Luzia ao longo do percurso e a parte histórica, que nos faz perceber um pouco mais da história de Viana e a sua tradição.

Mt

Desta forma, o trilho também contribuiu para olhar o património de uma forma diferente, criando sentimentos positivos e compreendendo a importância da vivência e da sua valorização e conservação e, ao mesmo tempo, desligando das tecnologias:

Num mundo onde tudo acontece de forma muito rápida e, no qual passamos o tempo conectados a uma rede que nos liga a todos e a tudo, mas ao mesmo tempo e da mesma forma, nos afasta, é cada vez mais “urgente”, sairmos desta cápsula e olharmos à nossa volta e valorizarmos o nosso Património. Desenvolver este tipo de Trilhos, permite não só, uma maior aproximação ao património local, podendo desta forma ajudar na sua conservação e promoção, como pode ser um veículo para a promoção de estilos de vida saudáveis e aproximação intergeracional.

M

Pudemos percorrer o espaço com encantamento, curiosidade e uma atitude de pesquisa indagativa.

AM

Em primeiro lugar, a oportunidade de visitarmos um local “turístico”, percorrendo um caminho diferente do habitual e com a intencionalidade didático-pedagógica de proporcionar meios de

aquisição de conhecimentos específicos, acessíveis a qualquer pessoa (e não somente a estudantes ou especialistas da área ambiental ou do Património Histórico-cultural), permitiu-nos uma experiência viva, transdisciplinar, eficaz e imensamente significativa.

AM

Para além do conhecimento científico, algumas estudantes referiram aspetos concretos relacionados com a aquisição de competências processuais:

Neste processo, aprendi a criar um trilho, o que é necessário para o mesmo, como a escolha do local, quais os meios (carro, bicicleta, a pé, entre outros) para que os participantes cheguem ao ponto de partida do trilho e para fazerem o mesmo, em que altura deve ser feito devido às condições climáticas (nevoeiro, chuva ou sol).

Mt

Este processo permitiu-me adquirir conhecimentos ao nível da orientação e formação de um percurso na natureza. Assim como a criação de uma cache, tento em consideração as regras do *Geocaching*.

AC

Também referiram que a concretização do trilho permitiu o desenvolvimento de algumas *soft skills*, como, por exemplo:

Penso que as competências de pesquisa e compreensão lógica e interconectada entre diversas áreas do conhecimento tenham sido as mais visíveis – entretanto, também pudemos melhorar nossa capacidade de cooperação em equipa, o diálogo e a escuta ativa, o respeito à diversidade, o planeamento estratégico, o raciocínio matemático, a percepção e a resiliência em momentos difíceis.

AM

Para além destas *soft skills*, as estudantes indicaram outras competências adquiridas importantes na sua futura prática profissional:

Tivemos a oportunidade de desenvolver competências necessárias aos profissionais dos serviços educativos de museus, centros interpretativos, núcleos arqueológicos e espaços ambientais, pois precisávamos pensar nas pessoas e nas instituições em que atuaríamos, antes de chegar a um consenso sobre o melhor modo de transmissão dos conteúdos por meio das atividades propostas.

AM

Sendo assim, acredito que esta experiência tenha contribuído de maneira holística para preparar-nos para os desafios profissionais que enfrentaremos no futuro.

AM

A situação pandémica é referida como sendo uma oportunidade e como um constrangimento, especialmente porque impossibilitou um maior número de visitas ao local:

Acho que esta situação de pandemia permitiu-nos trabalhar a capacidade de adaptação, pensando em formas de ter o mesmo resultado, fazendo de uma forma diferente.

AC

Devido à situação atual, não nos foi possível visitar o local mais vezes para poder aprofundar ainda mais o conhecimento para o desenvolvimento das atividades.

Mt

Passar por esta experiência em tempos de Pandemia trouxe dificuldades pelo facto da mobilidade estar limitada e não serem possíveis as deslocações tantas, quanto necessárias, para identificar aspetos chave na conceção do Trilho.

M

Penso que a primeira grande dificuldade tenha sido a de reconhecimento geográfico e delimitação dos espaços das “estações” para as atividades, pois, sem poder recorrer à uma segunda visita presencial, o GPS virtual também não era o suficiente para termos noção exata do que propor como atividades de estudos.

AM

A grande desvantagem foi não podermos fazer o reconhecimento in loco de alguns percursos já existentes e, acompanharmos o desenvolvimento destes trilhos no exterior.

M

## Considerações finais

Percorrer trilhos em família é uma boa sugestão para voltar a aproximar as crianças e os adultos dos ambientes naturais e, assim, receber as vantagens para o desenvolvimento, especialmente das crianças.

O processo de construção de um Eco-Trilho permitiu às estudantes, mesmo em tempo de pandemia, construir um percurso temático que integrou uma visão dinâmica e holística do património baseado nas suas pesquisas e no trabalho de campo realizado no Monte de Santa Luzia. A partir deste, elaboraram atividades originais e diversificadas que permitiram mobilizar conhecimentos adquiridos em diferentes UC do curso relacionados com os recursos biológicos, históricos e culturais e competências processuais de realização de atividades perante diferentes públicos, importantes na sua futura prática profissional. Ao mesmo tempo, também permitiu um novo olhar sobre o património, criando sentimentos positivos e compreendendo a importância da sua valorização e conservação.

Os principais constrangimentos prenderam-se com a limitação do trabalho de campo e a obrigatoriedade do ensino à distância. Ao mesmo tempo, esta situação pandémica permitiu ganhar competências relacionadas com a capacidade de adaptação, encontrando abordagens e soluções diferentes para problemas novos e diferentes.

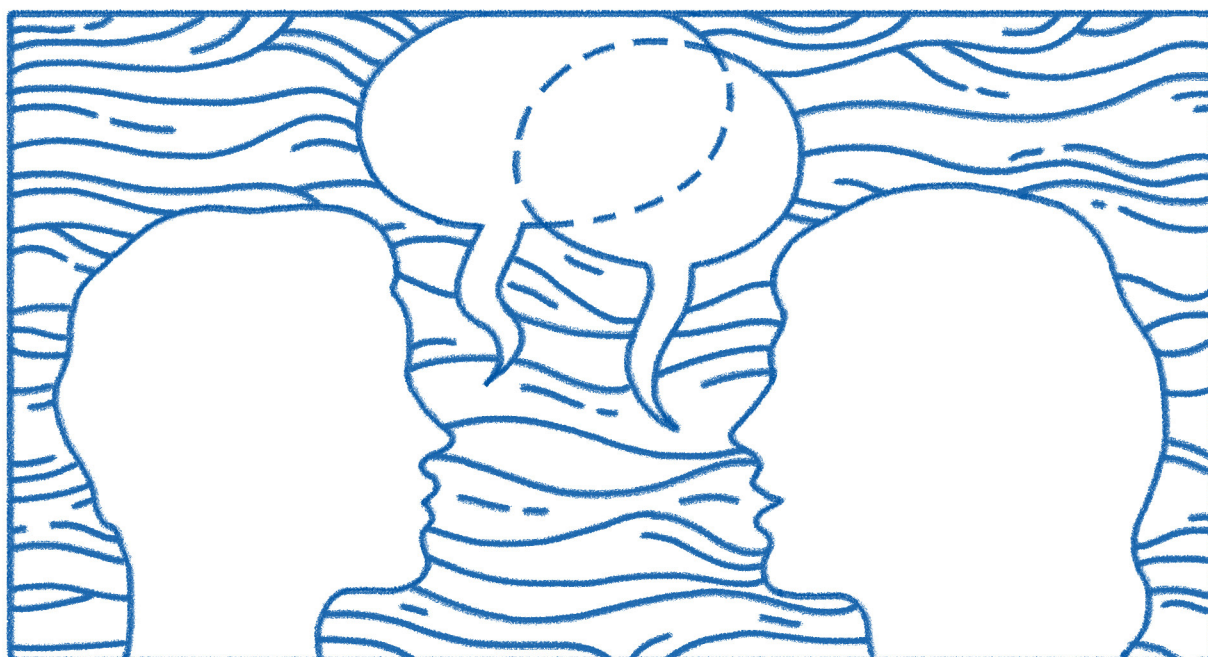
## Referências Bibliográficas

Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education.

- Fyfe-Johnson, A. L., Marcuse, E. K., Tandon, P., Hazlehurst, M., Bratman, G. N., Thomas, R., . . . Garrett, K. (2021). Nature Contact and Children's Health: A Systematic Review. *Pediatrics*, 147 (3\_MeetingAbstract), 50-52. <https://doi.org/10.1542/peds.147.3MA1.50>
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Jørgensen, K.-A. (2016). Bringing the jellyfish home: environmental consciousness and 'sense of wonder' in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research*, 22(8), 1139-1157. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1068277>
- Kuo, M. (2013). Nature-deficit disorder: Evidence, dosage, and treatment. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 5, 172-186. <https://doi.org/10.1080/19407963.2013.793520>
- Latin, A., Mônica, M., Oliveira, S., Velasques, B., & Oliveira, M. (2020). Transtorno do Déficit de Natureza na Infância -Uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. *LATIN AMERICAN JOURNAL OF PHARMACY*, 2020.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 24-39. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.842178>
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2015). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1050682>
- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., & Cecilian, A. (2019). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*, 189(6), 867-882. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345896>
- Murray, E. J., & Williams, P. H. (2020). Risk-tasking and Assessment in Toddlers During Nature Play: The Role of Family and Play Context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1660193>
- Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., & Hamzah, A. (2015). Repositioning Children's Developmental Needs in Space Planning: A Review of Connection to Nature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 239-255. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1140587>
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Warber, S. L., DeHudy, A. A., Bialko, M. F., Marselle, M. R., & Irvine, K. N. (2015). Addressing "Nature-Deficit Disorder": A Mixed Methods Pilot Study of Young Adults Attending a Wilderness Camp. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015, 651827. <https://doi.org/10.1155/2015/651827>
- Wyles, K. J., White, M. P., Hattam, C., Pahl, S., King, H., & Austen, M. (2017). Are Some Natural Environments More Psychologically Beneficial Than Others? The Importance of Type and Quality on Connectedness to Nature and Psychological Restoration. *Environment and Behavior*, 51(2), 111-143. <https://doi.org/10.1177/0013916517738312>

Parte III

## **SERVIÇOS EDUCATIVOS EM AÇÃO - PATRIMÓNIO E(M) CONVERSA**



# Serviços Educativos em tempo de pandemia (2021-2022)

Ciclo de conversas com profissionais e académicos em torno do Património Cultural e dos Serviços Educativos, dinamizado pelo Curso Técnico Superior Profissional de Serviços Educativos e Património Local, durante o ano letivo de 2021-2022, em pleno período pandémico da COVID- 19 e que, aos sábados à tarde, em regime quinzenal, permitiu construir um espaço de partilha entre estudantes, docentes e amigos do Curso e que muito contribuiu para a qualificação e enriquecimento desta oferta formativa.

## João Alpuim Botelho

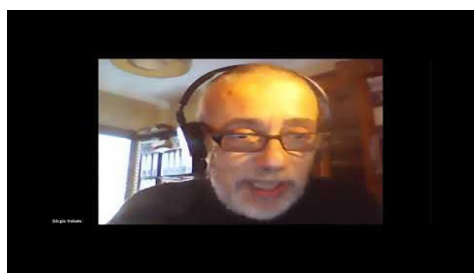


<https://youtu.be/ULV8qQf016s?si=aEoBjnTezSI1NPyt>

### O Museu Bordalo Pinheiro

João Alpuim Botelho, Diretor do Museu Bordalo Pinheiro (Lisboa) fala-nos sobre a sua experiência de gestão deste equipamento museológico e cultural que depende da Câmara Municipal de Lisboa. É enquadrada a época e o contexto histórico em que Rafael Bordalo Pinheiro viveu e em que se moveu. Reflete-se sobre o uso da caricatura política como recurso educativo e didático. É apresentado o percurso desenvolvido nos serviços educativos do Museu e a sua dinâmica de relação próxima com a comunidade.

## Sérgio Veludo Coelho



<https://youtu.be/KREYkAraM0o?si=lt1cyv629CitvAw8>

### A História Militar como recurso para a Educação Histórica e Patrimonial

Nesta conversa, Sérgio Veludo Coelho, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e especialista em História Militar apresenta-nos as virtualidades e inúmeras possibilidades didáticas que o olhar para algo aparentemente não tão virtuoso – a conflitualidade huma-

na – pode ter enquanto ferramenta de Educação Cívica e de Educação Histórica e Patrimonial. Partindo da sua experiência concreta e dos seus trabalhos de investigação, Sérgio Veludo Coelho dinamiza uma interessante conversa que nos leva a viajar pela História Nacional e Europeia, em distintas cronologias e espaços, sempre num sentido reflexivo e formativo.

## Maria de Lurdes Rufino



<https://youtu.be/KvmkPVRP93A?si=U17aySfK4UTyLzFw>

### Museus: espaços de inclusão ou exclusão?

Partindo da sua vasta experiência profissional e de muitos projetos que teve oportunidade de coordenar e desenvolver em distintas equipas, Maria de Lurdes Rufino reflete sobre a natureza inclusiva versus exclusiva dos espaços museológicos na atualidade. Para esse efeito são estudados, em profundidade, alguns casos relevantes desenvolvidos na região do Noroeste de Portugal que tiveram como tônica o envolvimento comunitário, a participação ativa dos públicos e a inclusão. Conclui-se que a replicação deste tipo de experiências poderá possibilitar o sucesso de uma Educação Patrimonial efetivamente envolvente e cultural e socialmente transversal, cumprindo os desígnios legais e a missão insubstituível das instituições públicas.

## Maria Helena Pinto



<https://youtu.be/YH3WaM2mBUQ?si=YRrNOY7TJpjAB-q5>

### Escola e Museu: Elos Essenciais da Educação Patrimonial

Investigadora consagrada no domínio da Educação Histórica e Patrimonial, Maria Helena Pinto (Professora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) vem trazer-nos uma parte importante da investigação que tem vindo a desenvolver neste domínio. Na sua perspetiva, é fundamental aproximar a Escola e o Museu e trabalhar de forma articulada. Partindo de experiências desenvolvidas com os seus alunos, em Guimarães, a convidada partilha muitos dos resultados de interações que estabeleceu com o Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa e o trabalho didático que daí resultou.

## Cândida Cadavez



<https://youtu.be/oiVDsINI8ZM?si=8FvLjG5sTCRbD7mv>

### **Fruição Patrimonial no século XXI: será que o Património ainda é de Ferro?**

Cândida Cadavez reflete sobre os significados atribuídos ao Património no decurso do século XX – tanto na Europa, como em Portugal – e de que modo a Fruição Patrimonial se pode articular como estes conceitos numa visão prospetiva. Neste último ponto, propõe novos focos de patrimonialização, novos focos de atenção, novos propósitos de gestão patrimonial e novas e mais interativas prática de fruição.

## Sérgio Lira



<https://youtu.be/BM7PtIBhVVQ?si=Sjv0EPXOjbsSFeQ4>

### **Museologia in situ: conservar ou destruir Património (critérios e práticas)**

Partindo de exemplos históricos de trasladação de elementos patrimoniais, em função de fenómenos naturais (caso do Templo de Ramsés II, em Abu Simbel no grande lago de Assuã) ou de novas formas de apropriação do espaço urbano (Mercado de El Born, Barcelona ou Villa Romana de Casale, Sicília) Sérgio Lira reflete sobre critérios e práticas de conservação e destruição do Património. Conversa desenvolvida, especialmente, no dia 18 de Abril (Dia Internacional dos Monumentos e Sítios)

## Isabel Maria Fernandes



<https://youtu.be/jU1J2kAvvuw?si=o8rxSgNBXg4eYXe7>

### **Paço dos Duques de Bragança: de Casa a Museu**

Diretora do Castelo de Guimarães, do Museu Alberto Sampaio e do Paço dos Duques de Bragança, Isabel Maria Fernandes apresenta-nos o resultado de anos de investigação sobre a estrutura do Paço, propondo-se interpretar a Casa dentro do Museu. Para esse efeito apresenta a investigação documental e também empírica que suporta uma leitura do espaço no sentido da sua utilização, ao longo da História e da sua valorização museológica.

## Filipe Ferreira



<https://youtu.be/kRIAgerEXTI?si=kjkZETaFGLP9Esie>

### **Educação no Museu: a aprendizagem para o SER e o SABER**

Refletindo sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido no serviço educativo do Museu dos Biscainhos, em Braga, José Filipe Ferreira reflete sobre as virtualidades do espaço museológico enquanto elemento formativo. Nessa perspetiva, considera-se o conteúdo científico e cultural, mas também a dimensão axiológica e ética. A conversa permite percorrer o caminho já desenvolvido neste importante Museu da Cidade de Braga.

## António Ponte

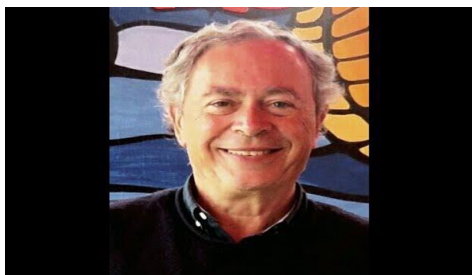


<https://youtu.be/cKuejYi4sTg?si=ZcRHRTYUletDx8Ru>

### **Património Cultural: entre a perceção e a ação - um percurso na DRCN**

Nesta conversa, António Ponte reflete sobre o período temporal em que abraçou as funções de Diretor Regional da Cultura do Norte (2013-2021) e de que forma esse percurso se estruturou, desde as expectativas iniciais ao desenvolvimento dos projetos e fundamentação das práticas de gestão museológica e cultural.

## Luís Raposo



<https://youtu.be/RdAS4Udw3tA?si=HyBxGFw490SKUjHu>

### **Arqueologia, Museus e Centros de Interpretação**

Desenvolvendo um conjunto de postulados que se articulam em diversos anos de experiência profissional e científica, Luís Raposo reflete sobre o papel atual dos Museus e Centros de Interpretação associados à interpretação do Património Arqueológico. A conversa acaba por se desenvolver na análise de processos de patrimonialização extremamente relevantes e significativos.

## Olga Matos



<https://youtu.be/WlasYPxpyHQ?si=OrYubrelEg3MGQN9>

### O Museu fora da caixa... do Museu

Partindo de uma vasta experiência académica e profissional, Olga Matos mostra-nos como se pode pensar e trabalhar em museologia “fora da caixa”, valorizando os recursos patrimoniais com novos processos de valorização e apropriação simbólica sem nunca esquecer aquela que deve ser a ferramenta central: a interpretação.

## Docentes e Estudantes do Curso



[https://youtu.be/51\\_YSD5TL9U?si=OI\\_VL1IDIFzZUqNj](https://youtu.be/51_YSD5TL9U?si=OI_VL1IDIFzZUqNj)

### Curso de Serviços Educativos e Património Local (2019-2022)

Nesta conversa final do ciclo, cada unidade curricular apresentará os seus projetos e atividades pedagógicas e didáticas desenvolvidas ao longo dos anos de funcionamento do curso. A interação próxima de alunos e estudantes propiciou práticas pedagógicas envolventes e fundamentadas que são aqui partilhadas e disponibilizadas a toda a comunidade.

