

DE TEMPOS A TEMPOS: PERCURSOS PELO PATRIMÓNIO NO ENSINO DA HISTÓRIA

Leonor Carvalho¹

Resumo: Este trabalho parte do levantamento de alguns problemas do ensino da História nos atuais moldes da escolaridade obrigatória. A partir das perspetivas desenvolvidas na área da Museologia, com o seu carácter interdisciplinar, faz-se uma proposta em que o Património Cultural se torna um caminho para o ensino da História, visando a otimizar a sua ação no desenvolvimento da Consciência Histórica que, acreditamos, poderá ter um impacto positivo no desenvolvimento da Cidadania Participativa.

Palavras-Chave: ensino da História; consciência histórica; museologia; património cultural; cidadania participativa.

FROM TIME TO TIME: TRAJECTORIES THROUGH THE TEACHING OF HISTORY HERITAGE

Abstract: This part of the survey of some problems in the teaching of History in today's molds of compulsory schooling. From the perspectives developed in the field of Museum Studies, with its interdisciplinary character, we make a proposal in which the Cultural Heritage becomes a way for the teaching of History, aiming to optimize its action in the development of Historical Consciousness that we believe will have a positive impact on the development of the Participatory Citizenship.

Keywords: teaching of History; historical consciousness; museum studies; cultural heritage; participatory citizenship.

É a partir das questões (enigmas) do presente que a historicidade do quotidiano mostra a sua relevância heurística. (PAIS, 2009, p. 22)

Ciente do valor formativo da disciplina de História e da sua pertinência no seio do currículo escolar, como enquanto cardápio de conhecimentos, competências e conteúdos considerados basilares na formação dos cidadãos¹, desde que me tornei efetivamente professora de História que venho refletindo e trabalhando sobre os caminhos para melhor interessar os alunos pela Escola e pela disciplina, procurando que tirem destas o maior proveito.

¹ Licenciada em História pela Faculdade de Letras de Lisboa. Mestre em Museologia e Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa). Investigadora Integrada do CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da ULHT, (<http://www.ceied.ulusofona.pt/pt/>) com interesses na áreas de Educação e Museologia. Professora de História no Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça - Portugal. leonorcarvalhoprof@gmail.com

Sendo eu própria um produto e uma agente da Escola, preocupo-me, principalmente, com a eficácia do ensino da História, não tanto na questão (tão debatida) do sucesso/insucesso, mas –talvez possamos dizer assim – na questão do *sucesso mal sucedido*, ou seja, os alunos que, obtendo classificação positiva na disciplina, não conseguem apreender o que de melhor a disciplina tem como componente formativo para o desenvolvimento de uma Cidadania Participativa.

Como qualquer professor de História, deparo-me, frequentemente, com argumentos detratores da disciplina como “isto não tem interesse nenhum: já estão todos mortos”, “para que estudamos o que aconteceu se já não se pode mudar nada” ou a completa inutilidade atribuída aos conteúdos da disciplina, resumidos na sincera e sintética argumentação infanto-juvenil em: “isto não serve para nada!”

Desde que iniciei o meu trabalho docente, sinto que a ação do professor de História tem que se centrar na explicação do fundamental da disciplina, nas suas linhas de força, apresentando-a como uma área do saber dinâmica, atuante e, sobretudo, como uma construção, fruto sempre da interação sujeito/tempo/espaço. Afastar-se-á, assim, a ideia da disciplina de História como a narrativa de uma sucessão de factos do passado, de realidades (ultra)passadas que nada têm a ver com os alunos². Como produto do presente, a História é espelho das preocupações e condicionalismos contemporâneos e tem fortes implicações no delinear dos caminhos do futuro. É minha convicção que, nesses moldes, a História será compreendida pelos alunos como tendo um lugar legítimo no conjunto de disciplinas que constituem o ensino obrigatório.

Como transmitir isso a uma população escolar obrigada a estudar a disciplina, incluindo, frequentemente, alunos com dificuldades de leitura, com léxico pobre, com dificuldades de abstração e com poucos hábitos de estudo? Esse tornou-se, então, o ponto de partida de uma investigação que me conduziu aos presentes caminhos metodológicos interdisciplinares.

Acreditando, como Paillé e Muchielli (2008), que “um projeto de investigação não é nunca neutro, desinteressado e impessoal”, o percurso investigativo que venho fazendo estará diretamente relacionado com atividades que desenvolvo, desde jovem, no âmbito do associativismo, na área do Património Cultural, que antecederam a formação formal e conceptual nas áreas da História e da Museologia.

As presentes reflexões incidem sobre o ensino da disciplina da História em geral, mas partem das preocupações quotidianas de uma professora portuguesa e, nesse sentido, as referências concretas ao contexto curricular da disciplina estão de acordo com a realidade de Portugal, mais exatamente com o programa de 3º ciclo, que compreende três anos de escolaridade em que os alunos deverão ter uma perspetiva completa dos grandes quadros do devir histórico: do processo de hominização à atualidade. A idade dos alunos situa-se entre os 11/12 anos e os 14/15 anos e, findo esse ciclo, eles escolhem áreas de estudo mais específicas, o que significa que, para muitos deles, trata-se do último contacto curricular com a disciplina de História.

A busca do futuro melhor deve ser complementar, mas não antagónica, ao reencontro com o passado. Todo o ser humano, toda a coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma as suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços. (MORIN, 2006, p. 77)

Em Portugal, os documentos curriculares da disciplina de História estipulam os conteúdos a abordar, numa sequência cronológica (do mais antigo para o mais recente), oferecendo um conjunto de sugestões

de atividades didáticas e de recursos pedagógicos que visam não só à aquisição dos conhecimentos, mas também proporcionar ao aluno o contacto com uma disciplina de História que desenvolva as capacidades de interrogação, de formulação de hipóteses explicativas e, sobretudo, a compreensão das sociedades humanas, em cada momento, como uma interação complexa de fatores sociais, económicos, políticos, culturais...

Cabe ao professor articular conteúdos e estratégias visando ao cumprimento do programa, proporcionando ao aluno experiências de aprendizagem que lhe permitam a apreensão da metodologia própria da História: o «ser» da disciplina de História.

Como refere Alarcão (2001): “o currículo, inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com os seus alunos” (p. 11). É a ação de cada professor com os seus alunos que permitirá a aprendizagem. O papel do professor de História é, então, o de gestor do currículo que, partindo do programa da disciplina, planifica a sua ação tendo em conta, em cada sala de aula, as variáveis necessárias e visando sempre às aprendizagens significativas de todos e de cada um dos alunos.

Numa perspetiva construtivista, todo esse trabalho deve ter em conta o contexto dos alunos e os seus conhecimentos prévios.

[...] os conhecimentos que os alunos possuem não são um obstáculo à aprendizagem, mas antes um requisito indispensável – os alunos e alunas não aprendem apesar dos seus conhecimentos prévios, mas aprendem exactamente através desses conhecimentos. A compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre em simultâneo com o enriquecimento dos conhecimentos prévios, pois não se trata de os suprimir mas de os usar, analisar e enriquecer progressivamente. (MAURI, 2001, p. 93-94)

Para Zabala (1998), a atuação do professor tem de criar situações de aprendizagem que se revelem desafios adequados aos alunos, cuja superação (possível, mas não demasiado fácil) faz parte do processo de construção do aluno.

Tendo em conta a idade e a maturidade dos alunos, a abstração exigida pelo *ser próprio* da disciplina revela-se frequentemente um obstáculo. Não se podendo recuperar verdadeiramente o passado, o aluno tem de se treinar em interrogar as fontes, utilizando também a *imaginação histórica* para completar os espaços em branco na compreensão/reconstituição do passado. Esse é um passo fundamental para criar a empatia com a disciplina, da qual depende, em parte, o sucesso das aprendizagens.

A interpretação histórica encontra na imaginação, associada à empatia, um elemento decisivo para discernir opiniões, argumentos, diferenças e similitudes. Implica a empatia, por parte do historiador, como projecção e, sobretudo, como propensão para considerar pontos de vista e sentimentos diferentes dos próprios. Permite a ponte entre presente e passado, facto e fantasia. (FELGUEIRAS, 1994, p. 79)

A disciplina de História tem, então, de fazer apelo à empatia e à imaginação, mas dentro de um quadro próprio da metodologia da História, em que todas as competências são canalizadas para a interrogação das fontes e não para construções fantasiosas sobre um passado povoado de heróis ou de outras figuras míticas.

Ao mesmo tempo que o prepara para a aquisição de uma cultura histórica operatória, o ensino pela iniciação ao método de pesquisa histórica desenvolve no aluno atitudes de interrogação e de pesquisa que o incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teoló-

gicas da História. Esta deixará de ser vista como uma narrativa, um produto acabado que lhe pode ser apresentado verbalmente, por escrito, ou filmado, para passar a ser encarada como uma História em construção na qual ele, aluno, como parte integrante da humanidade também participa. (PROENÇA, 1990, p. 56)

Mas esse recurso constante à imaginação e à empatia para compreender contextos passados e desenvolver, a partir deles, uma consciência crítica do presente, apresenta-se para o professor de História, simultaneamente, como uma mais-valia e um obstáculo. A implicação do aluno nesta forma de conhecimento próprio da História constitui, normalmente, a fronteira que é, para uns, o atrativo e, para outros, uma barreira em relação à disciplina escolar de História.

Tendo em conta a especificidade do conhecimento histórico, o professor deverá conduzir o aluno no trabalho com os documentos, estimulando a sua capacidade de problematização, que deverá ser progressivamente autonomizada.

Nesse complexo processo operatório desempenhará um papel central o professor que for capaz de se integrar no espaço/comunidade educativa onde lecciona e que for capaz de trazer para a sua sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e que os transformem em cidadãos activos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial. A competência histórica medir-se-á pela capacidade cívica de reivindicar a preservação da sua e nossa identidade, pois, «sem memória a consciência fica diminuída.» (ALVES, s.d., p. 71)

O trabalho com a identidade local nas aulas de História, longe de acentuar uma memória exclusivamente local, pode servir-se desta como porta de entrada para a compreensão de outras pertenças mais altas. Compreendendo a sua Comunidade como espaço de Identidade, alicerçada numa Memória que gera constantemente Patrimónios, o aluno poderá ter mais facilidade em compreender-se como membro da Humanidade, que, nesse nível tão vasto, gerou também mecanismos de preservação e apreensão de Patrimónios. Tal como uma planta que pode elevar as suas folhas alto, mas não pode nunca abdicar da raiz para viver, o trabalho sobre a História e Património Locais poderá permitir ao aluno a compreensão da sua *raiz identitária*, visando ao seu crescimento para outros níveis de Identidade.

O estudo do meio local oferece a possibilidade de criar uma maior empatia com a disciplina de História, a possibilidade de o aluno experimentar o trabalho do historiador (compreendendo, assim, as contingências e especificidades do conhecimento histórico), transformando o espaço letivo num laboratório e dando ao professor a possibilidade de apreciar o desenvolvimento das competências históricas.

O professor, baseando-se, evidentemente, nas características da História-ciência, tem de centrar-se, tal como frisa Develay (2002), nas características próprias de uma disciplina escolar. É como tal que a História deve ser apreendida na Escola pelos alunos, explicada na sua especificidade: objetivos, percurso histórico, metodologia e finalidades.

A disciplina de História, o seu método, a prática das suas competências, surgem, então, como fundamentais para criar as bases de uma inteligibilidade da dinâmica das sociedades, que deverá funcionar como uma ferramenta para apreender o mundo, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

A História trabalha com uma memória histórica ou coletiva, considerada importante porque assegura a identidade do grupo em que o aluno se insere, elegendo no passado os marcos de referência que são

coerentes com os valores do presente (FÉLIX e ROLDÃO, 1996).

Assim, a apreensão da memória coletiva que habita nos conteúdos da História oferece ao aluno a possibilidade de se integrar numa comunidade, participando nos seus fatores/valores de coesão, aquilo a que Pais (1999) chama *Consciência Histórica*.³

Para que os alunos compreendam a História e se sintam implicados nela, a disciplina deve ser-lhes apresentada, não como uma sequência de factos que devem ser aprendidos, mas como uma construção dos sujeitos no presente. Não uma construção arbitrária, porque feita segundo critérios a partir de testemunhos ou indicadores da memória, mas sempre e só, uma construção. O aluno deve compreender que a memória é um eco do passado, mas que a História não será nunca um conhecimento verdadeiro e completo da totalidade do passado. Ao praticar o método da História, ao desenvolver as competências históricas, o aluno deve compreender o essencial do pensamento histórico, que se relaciona, em simultâneo, com as várias dimensões do tempo: passado, presente e futuro.

O olhar «científico» duma história nova é humilde perante a complexidade e perante os limites do conhecer. O que dá, sobre o presente, a mesma humildade de olhar: não mais um demiurgo a entregar-nos o passado na totalidade das suas «leis», o presente por uma análise infalível, o futuro no conforto de uma certeza. Não mais a ilusão lírica ou romântica que decifraria o movimento do Progresso numa História teleológica ou na imagem mítica de uma nação, dum classe ou dum partido predestinados. (CITRON, 1990, p. 101)

Para que haja a construção progressiva do conhecimento, o aluno tem de se reconhecer nas sociedades que estuda. Daí a importância de humanizar a História, de a compreender como uma construção e de abandonar os cortes arbitrários que têm marcado a concepção clássica de *períodos históricos*.

Mas o treino da metodologia própria ao saber histórico visa, sobretudo – e é necessário que os alunos tenham disso consciência –, à compreensão da dinâmica das sociedades. As sociedades são constituídas por pessoas. A interpretação dos documentos visa a encontrar neles os homens e as mulheres que viveram situações no passado, tal como hoje as estamos a viver no presente.

A aula de História deve ser organizada de forma a proporcionar:

[...] uma abordagem da ciência histórica que permita aos alunos compreender e sentir a complexidade do devir da humanidade, corporizada em homens e mulheres que, como cada um de nós, viveram experiências únicas, constituindo e construindo a malha complexa da vida e da mudança das sociedades ao longo do tempo. (ROLDÃO, 1997, p. 248)

Falamos, então, de identidade, de empatia e de competências da História no contexto de uma disciplina escolar que se dirige a alunos concretos integrados numa comunidade.

Deve apelar-se aos seus conhecimentos prévios, aos contextos de proximidade (com a sua compreensão do meio envolvente que é sempre mediada por um cunho afetivo) e aplicar tudo isso no trabalho prático de interpretação de fontes históricas.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames

de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram – e, finalmente, constituir entre elas essa vasta rede de solidariedade e de entreatura que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1977, vol. II, pp. 212-215)

Desde os alvares da Nova História que o conceito de documento ou fonte histórica se alargou e se alterou de forma a integrar todo e qualquer testemunho do passado humano que possa esclarecer as indagações do historiador.

Na mesma época em que este texto de Lucien Febvre é publicado em Portugal, também o conceito de património cultural se amplia, a par com o desenvolvimento de um espírito cívico, de uma tomada de consciência das populações relativamente à sua História, à sua Identidade e ao seu Poder, num contexto de construção da democracia em Portugal.⁴

É desta época o texto pedagógico de Pais da Silva, em que se expressa assim uma noção alargada de Património ou Monumento:

Monumentos serão, pois, neste sentido, o frasco de faiança, a armadura, o castelo, o pelourinho e o sítio arqueológico, a renda e a imagem de madeira, a catedral e o ostensório, o azulejo, o paramento, o galeão submerso, ou a zona histórica de um aglomerado urbano. Serão, também, monumentos no plano dos bens naturais, o jardim, o conjunto de uma paisagem urbana, certa árvore. Alargando o conceito aos bens culturais de um povo teremos igualmente de considerar como “monumento” os tipos moinho de água, as alfaías agrícolas, a solução construtiva tradicional do vigamento de um telhado, a ferramenta e o barco caído em desuso pelo avanço tecnológico e prestes a desaparecer do cenário da vida nacional, ou a peça de artilharia, a sobrecasaca novecentista, a lápide romana, o traçado islâmico de um aglomerado urbano. (SILVA, 1975, pp. 25-26)

À noção de elemento extraordinário do passado – o Monumento, frequentemente constituído propositadamente para perpetuar uma memória – acrescenta-se, atualmente, todo e qualquer elemento que possa constituir parte significativa de uma identidade – “A memória colectiva valoriza-se, institui-se em património cultural” (LE GOFF, 1997, p. 100) – e que possa fornecer respostas às inquietações do quotidiano.

Em termos internacionais, a urgência da preservação e divulgação do Património e a sua classificação/categorização, têm sido fixadas e desenvolvidas em diversos documentos, sobretudo da UNESCO, de que se salientam a *Convenção de 1972* e a *Convenção de 2003*, que se ocupa da introdução da nova categoria de Património Imaterial ou Intangível.

O conceito de Património tem-se, assim, revelado evolutivo, no sentido em que se vem alargando para incluir todos os aspectos da expressão das sociedades humanas: “Escapou-se do notório e do artístico, para invadir todos os domínios de onde estava excluído... O património deixou a sua idade histórica para entrar na sua idade memorial: a nossa.” (NORA, 1986, p. 27)

A nossa *idade memorial* revela, agora, contornos da memória, até aí pouco abordados: para além

do Museu Nacional – espelho e cofre do orgulho do Estado-Nação– surgem, em Portugal, muitos museus locais e regionais, etnográficos, históricos, que documentam o percurso específico de uma dada comunidade, que acentuam as suas características próprias e se tornam local de aprendizagem de *um local e um regional*.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2006, p. 55)

A tomada de consciência do património cultural como um conjunto de indicadores da memória transforma-o em matéria-prima, quer para a História (fontes históricas e competências ligadas à metodologia da História), quer para a Museologia (objetos e factos museológicos).

O sentimento de primeira identidade ou pertença dá-se, certamente, no primeiro espaço onde tomamos consciência de algum património comum: “A cidade – o concelho, a freguesia, o lugar – é a nossa casa humana mais próxima, inserida necessariamente na casa humana global”(CABRAL, 2004, p. 156).

Sendo a cidade um espaço de construção coletiva, ela pode ser lida e interpretada como um cenário de relação do Homem com o seu Património. Esse cenário situa-se num espaço com determinadas coordenadas geográficas, onde estão inscritos os traços de um percurso temporal de relação de uma determinada comunidade com esse espaço-tempo, no seu processo de desenvolvimento, respondendo a desafios consecutivos. Dos traços desse percurso e da apreensão deles pela comunidade nasce uma determinada matriz identitária que marca a relação dos indivíduos dessa comunidade com os outros e com outras identidades e pertenças que vai adquirindo.

A consciência dessa identidade – a consciência histórica dos alunos – poderá ser desenvolvida olhando à sua volta e interpretando, como fontes históricas, os indicadores da memória que os rodeiam, que frequentemente estão presentes no seu quotidiano.

Essa perspetiva sobre a realidade patrimonial passada e presente vem, sobretudo, da Museologia, definida não tanto como «ciência dos Museus», mas sim, como a definiu Bruno (2002), *uma pedagogia própria do património e da memória*, vocacionada para extrair dos elementos patrimoniais informações sobre a memória das sociedades.

Essa nova relação com os objetos, musealizados ou não, foi assim definida por Chagas (1994), como «o olhar museológico»:

Um olhar que é capaz de questionar o imediatamente vivido e deslumbrar-se com as novas descobertas. Um olhar constituidor de signos, a medida em que busca um ‘outro’ sentido além do sentido aparente. Um olhar que sem eliminar definitivamente a função primeira dos objectos/bens culturais, acrescenta-lhes novas funções, transformando-os em representações, em semióforos, em documentos ou suportes de informação. (CHAGAS, 1994, p. 52)

A abordagem museológica desenvolve, de facto, uma forma própria de olhar e interagir com os objetos, que se afigura francamente adequada a uma educação histórica que se quer formadora e, por isso, deve privilegiar a interpelação, o diálogo com os testemunhos do passado.

Os objetos tomados como indicadores da memória perdem a sua função original para se tornarem in-

terlocutores nesta tarefa do aluno de apreender o «ser da História», de compreender-se como *ser histórico*:

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde o seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses. (RAMOS, 2004, p. 19)

Dentro ou fora do Museu (muitas vezes inseridos no nosso dia a dia), os objetos antigos ganham novos significados e novas funcionalidades. Frequentemente só a ressignificação permite a sua continuidade funcional. Assim, os elementos que testemunharam e testemunham o passado de uma comunidade oferecem-se a uma leitura por parte dos alunos de História.

Embora fundamentada em «factos», a aprendizagem hermenêutica busca relações e problematizações. A História deveria, nesta perspectiva, afirmar-se como um enorme ponto de interrogação e não tanto como um manancial de factos consumados. Ou seja, a aprendizagem hermenêutica centra a sua atenção na formulação e reformulação de problemas, separando a parte documentaria da parte interpretativa, fugindo a um certo modo preguiçoso de descrição do passado, que evita as questões e mistura factos com ideias, numa espécie de «magia do tempo que passa». (PAIS, 1999, pp. 49-50)

É por meio de uma aprendizagem hermenêutica da História que defendemos a utilização dos vestígios patrimoniais como presença do passado a ser questionada, permitindo aos alunos familiarizar-se com o *fazer História*, desenvolver *pensamento histórico* e compreender-se como parte integrante dessa História: vivida e contada.

Acompanhando os desenvolvimentos conceptuais da Museologia, encontramos-la cada vez mais centrada no público, na comunidade e nas suas preocupações, tornando-se agente de desenvolvimento da comunidade detentora dos patrimónios que gera, valoriza e protege: a herança cultural. Nessa *Nova Museologia*, o conceito de musealidade apresenta bastantes potencialidades para o ensino da História numa perspectiva ativa, implicada e hermenêutica.

O conceito de Musealidade foi, inicialmente, aplicado aos objetos musealizados, salientando o seu carácter documental ou testemunhal. Para Stransky (1970, citado por PRIMO, 2008, p.185) Musealidade é “a característica do objecto museológico que inserido numa realidade singular (contexto museológico) pode ser documento e testemunho de uma outra realidade.”

É a partir do conceito de Musealidade que se revêem os objetos do passado, procurando compreendê-los como testemunhos, mas, sobretudo, com o seu valor de resposta às perguntas do presente sobre aspetos do percurso histórico vivido por uma comunidade. Esse movimento de voltar a olhar e inquirir de outra forma os objetos está em sintonia com novas formas de fazer História, desenvolvidas nos séculos XX e XXI, que considero fundamental transmitir aos alunos.

Ao aplicar o conceito de musealidade dos objetos a todo e qualquer testemunho do passado, a qualquer indicador da memória, tomado assim como fonte histórica para um estudo escolar, pode considerar-se, então, o próprio espaço envolvente como objeto e fonte de estudo.

[...] a cidade é um espaço de construção coletiva, ao longo de um tempo permeado por relações sociais quotidianas, ligadas ao trabalho, lazer, família e devoção. Este binómio

espaço-tempo é sustentado pelas características ambientais do território, da mesma forma que é vulnerável às influências de agentes externos. (BRUNO, 1996, p. 43)

Ao tomar-se a cidade e a região como uma construção das sociedades humanas, podemos interpretar os testemunhos dessa construção e transformar a região em documento, com o qual dialogamos, utilizando as técnicas desenvolvidas pela História e pela Museologia e presentes também no movimento das Cidades Educadoras.⁵

A identidade, como construção social, pressupõe, assim, a vinculação a um dado espaço e a um dado tempo. Este é linear – colocando-nos numa linha, entre os antepassados e os vindouros – mas é também cíclico, que se revive por meio de evocações e comemorações de factos, personagens e abstrações, representados por elementos patrimoniais ou indicadores de memória e é, ainda, múltiplo, uma vez que mistura características de tempos diferentes.

No uso que fazemos dos objetos e no uso que o objeto faz de nós, nunca estamos no presente puro. Viver com objetos de variadas épocas não é avanço nem recuo no tempo, não é progresso nem atraso. Ter tal questão como ponto a ser levado em consideração significa romper com a ideia de que vivemos num progresso que fala do passado como coisa ultrapassada, que coloca o que passou como evolução para o mundo atual. O que fazemos é selecionar elementos de tempos diferentes (...) Não somos modernos nem antigos. Como diz Michel Serres, «somos misturadores de tempos». (RAMOS, 2004, pp. 35-36)

Assim, se o ensino da História se estruturar a partir de elementos do património, deixará de lidar com uma (falsa) noção de tempo linear para passar a lidar com a noção de multiplicidade de tempos, ou de um presente que mistura tempos e do qual o aluno faz parte como um elo de uma cadeia entre todos os que o antecederam e todos os que se lhe seguirão.

Fazer relações entre objetos diferentes, usando um saber desenvolvido na e pela Museologia, pode ser uma estratégia educativa usada para criar uma tensão hermenêutica, em que o facto histórico é compreendido não na sua dimensão estática (uma data numa sucessão de acontecimentos), mas na sua dimensão problemática, reflexiva.

A história-problema enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências. Assim a história deixa de ser uma sucessão de eventos e assume a condição de pensamento sobre a multiplicidade do real. (RAMOS, 2004, p. 26)

A globalização vai gerando novas identidades e novas pertenças, que é preciso reconhecer e tratar como realidades do mundo atual. Mas não invalida as identidades existentes anteriormente. O nosso primeiro contexto cultural (identitário) continua a ser a família, a escola, a cidade, a comunidade de origem.

Por vezes, pode existir a perspectiva de analisar essas questões na ótica de confronto, colocando a Identidade Local como forma de *resistir*, recusando as novas Identidades. O ensino da História nunca visará a *contrariar* ou a *resistir* ao processo de globalização, uma vez que ele faz parte da História e esta disciplina explica-o, no contexto de um processo contínuo de alargamento da comunicação e das interações, nomeadamente em questões comerciais e culturais. A globalização – que não cabe aqui discutir – é, assim, mais um conteúdo da História, um processo explicado historicamente no contexto do devir da Humanidade.

Um ensino da História partindo do local pode criar as condições para a compreensão desse processo e a compreensão dos indivíduos, hoje, na interseção de muitos níveis de pertença. O mais próximo deles é o local. O local é, dos níveis de pertença, o que apresentará melhores condições de inteligibilidade para os alunos e, por isso, a sua abordagem se afigura uma metodologia com boas probabilidades de desenvolver uma compreensão empática da disciplina de História. Como afirmam Madeira e Ribeiro (1996), “Local não designa pequenez física, mas um espaço cuja escala melhor potencia a proximidade, conseguindo transformar problemas em oportunidades [...]”. (p. 303)

Penso que é nessa perspectiva que a disciplina de História poderá contribuir para o desenvolvimento da Consciência Histórica, a partir do espaço identitário mais próximo de cada um. A Museologia oferece-nos um quadro pedagógico próprio, que propicia a leitura dos Indicadores da Memória integrados na própria localidade, transformando-os em objetos-diálogo, facilitando, assim, na Educação Histórica, a compreensão da complexidade das sociedades e o desenvolvimento de pensamento histórico, previstos em documentos curriculares.

O trabalho com os elementos do património local – que fazem parte do nosso quotidiano, como as expressões, os utensílios ou a toponímia, por exemplo – aproxima os conteúdos estudados do sujeito que os estuda, permite revalorizar o quotidiano, integrarmo-nos na História e encetar um diálogo com a realidade, que faz, também, parte do desenvolvimento da consciência histórica.

Este é um trabalho para o qual a Museologia tem desenvolvido muita reflexão teórica associada às suas práticas: encarar os objetos como geradores de um diálogo necessariamente interpretativo e interpe-lativo. Ele está, também, presente na atual escrita da História, em que se pretende a compreensão de realidades tão complexas como as contemporâneas e que, por isso, devem ser analisadas não só nos vestígios que quiseram deixar, mas em todos os sinais que nos seja permitido interpretar.

O homem, além de produzir um discurso sobre si mesmo, para uso dos vindouros, discurso esse geralmente muito deturpante, porque nele só têm lugar os chefes, os proprietários e os heróis, deixa muitas outras marcas, cuja eloquência depende justamente da curiosidade e da receptividade do observador. (MATTOSE, 1986, p.41)

Essa interpretação depende mais das competências desenvolvidas pelo observador que das do objeto analisado.

Nesse tipo de abordagem da realidade, não há uma chave ou uma solução; não há só uma resposta certa. Utilizando essa metodologia nas aulas de História, o trabalho poderá tornar-se, de facto, um processo individual de desenvolvimento de competências, que, embora desenvolvido em grupo, terá, para cada elemento desse grupo, ritmos, significados e pontos de chegada diferentes.

Nessa perspectiva, o indicador de memória é encarado como suporte de informação (fonte ou documento para a disciplina de História) e a sua interpretação como a expressão dos múltiplos tempos e contextos que operaram na construção do presente histórico de cada comunidade, de cada um de nós.

O ensino da disciplina assumirá uma forma de aprendizagem hermenêutica (RAMOS, 2004; PAIS, 1999), com vista ao exercício das metodologias da História e à compreensão da dimensão problemática, reflexiva, da memória social e do conhecimento histórico. Perspetivada assim, a disciplina de História orienta-se para promover a “convocação permanente do passado ao presente”, um constante “fluir do pas-

sado num tempo presente, projectado para o futuro”: a “Consciência Histórica”. (PAIS, 1999, p. 3)

A cidade ou a localidade da escola, como um todo, pode ser o espaço de iniciação à leitura patrimonial. Percorrendo e fruindo a cidade, utilizando a “pedagogia dos passos” (RAMOS, 2004) e encarando os objetos sempre na multiplicidade de tempos que os faz estar presentes no presente, o aluno poderá aprender a questionar a cidade, a compreender a *espessura histórica* do seu meio, a preencher o espaço com memórias de um passado vivido, que perduram no presente e se impõem como herança a necessitar de decisões ponderadas.

O aluno aprenderá, assim, a questionar os contextos que o rodeiam, a interpretar os indicadores de uma Identidade em permanente construção, a conhecer e problematizar o *perfil da localidade* que lhe exige, também, envolvimento e participação.

Ora, o desafio do ensino repousa, em grande parte, na responsabilidade de se saber o que se transmite. E o que se transmite é também um saber que tende a perpetuar a experiência humana considerada como «histórica», isto é, tudo o que é vivido, pensado, produzido e susceptível de ser virtualmente comunicável e memorável, a partir de cristalizações de saberes cumulativos que, de alguma forma, se vão transmitindo e formando uma consciência social que também é histórica – memória viva, incessantemente reactivada, mas também olvidada, permanentemente ameaçada: fios ora precários, ora resistentes, de cuja união resulta o tecido que abriga as continuidades intergeracionais e a própria reprodução social. As identidades sociais não se formam apenas horizontalmente, por referências a experiências compartilhadas, mas também verticalmente, por alusão a lugares de filiação que se enraízam num passado histórico comum. (PAIS, 1999, p. 89)

O caminho conceptual e metodológico percorrido entre as formações formais em História e em Museologia fizeram-me, assim, desenvolver práticas educativas para o ensino da História que, partindo da realidade local, musealizada ou não, visa a proporcionar ao aluno a compreensão da presença da história geral em cada local. Como diz o poeta:

*Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence.
...
Valência de fora e dentro
ligam tudo ao mesmo centro
numa inquebrável cadeia.
Longas raízes que imergem,
todos os homens convergem
no centro da minha aldeia.
António Gedeão, *A Minha Aldeia**

A sintonia que encontro entre a Educação, a História e a Museologia conduziu-me, então, à ideia do desenvolvimento de roteiros curriculares locais e regionais para o ensino da História.

A partir do levantamento de indicadores de memória de uma localidade ou região, articulados com os conteúdos programáticos da disciplina de História em cada ano, pode identificar-se um conjunto de componentes locais do currículo da História. Essa situação está prevista nos documentos curriculares e, de forma mais ou menos flutuante, vai tendo voz em estudos e recomendações sobre o ensino da História.⁶

No sentido de provar a exequibilidade dessas perspectivas e tomando a realidade concreta do local onde leciono, inspirada e apoiada em trabalhos de Museologia desenvolvidos no Brasil e em Portugal (sobretudo no âmbito da Sociomuseologia) construí a proposta de uma rota curricular para a região de Alcobaça.⁷ Procurei, assim, criar um «caminho interpretativo», encarando a região como “artefato patrimonial, elaborado ao longo do tempo, a partir de diferentes contribuições sócio-econômico-culturais.” (BRUNO, 2004, p. 24)

Nesse projeto, procura-se oferecer ao professor de História, na região concreta de Alcobaça, a possibilidade de desenvolver as competências específicas da História, trabalhando sobre fontes locais e regionais, nesse caso um conjunto de Indicadores da Memória – selecionados de acordo com o programa da disciplina – tomados na sua musealidade, ou seja, na sua capacidade de fornecer informação, fontes históricas a ser exploradas pelos alunos numa abordagem hermenêutica orientada pelo professor. Tal tipo de trabalho procura ativar, em alunos e professores, as noções de pertença a vários níveis e a compreensão da matriz epistemológica da disciplina, através do desenvolvimento das Competências Históricas.

O desenvolvimento das competências para «ler» o quotidiano como espaço humanizado (SANTOS, 2002 e PAIS, 2009) – tomando-o assim na sua historicidade e musealidade – afigura-se-me indispensável ao desempenho de uma cidadania ativa e informada.

Considero que esse tipo de abordagem recoloca o professor no seu papel central de gestor do currículo, de investigador, de arquiteto de aulas, de facilitador de aprendizagens e que permite ao aluno compreender a História *por dentro*, identificar-se com ela, perceber-se como *ser histórico*. O objetivo deste projeto foi fornecer uma linha de rumo para o estudo da História num programa feito de grandes quadros históricos e demasiadas sugestões didáticas que, a meu ver, podem fazer perigar a compreensão de um fio condutor da disciplina.

Tomando o percurso pelo património como guia, o aluno tornar-se-á, ele mesmo, investigador: o aprendente é, simultaneamente, o produtor do conhecimento histórico. Creio que, assim, a síntese histórica será um trabalho pessoal e, por isso mesmo, único, como só uma verdadeira aprendizagem – como processo interno do sujeito – pode ser.

Ao compreender a dinâmica das sociedades no passado e no presente como resultado da ação humana (individual e coletiva), ali mesmo, no espaço que pisa, nos genes que herdou, o aluno terá mais ferramentas para tornar-se um cidadão ativo que compreenda o poder e o valor da ação de cada um. Poderá, desse modo, compreender que o futuro, na esteira do passado, é um espaço de possibilidade.

Tenho a plena consciência de que os difíceis contextos profissionais dos professores não permitem, em cada ano, a execução de um trabalho com tal profundidade. Nesse sentido, considero bastante interessantes e aplicáveis, neste contexto, movimentos como o das Cidades Educadoras, a criação de bancos de dados partilhados entre professores e ou escolas, o desenvolvimento de projetos educativos com essa perspectiva ou a criação de recursos educativos por parte da municipalidade ou de instituições culturais

regionais ou locais, que se ofereceriam depois a uma escolha dos professores, consoante a avaliação dos seus contextos específicos de docência.

A esperança – porque sempre que se trata de Educação a esperança está presente – é que este caminho metodológico seja válido para que a disciplina de História cumpra, de forma cada vez mais eficaz, a sua função formativa e que isso se reflita de forma positiva no futuro das nossas sociedades.

NOTAS

1 A definição de currículo suscita diversas discussões e não é um conceito acabado, mas sigo aqui a definição de currículo escolar de Roldão (1999), que é a seguinte: o corpo das “*aprendizagens que, em cada época e contexto, socialmente se considera que devem ser transmitidas a, e apropriadas por, todos os elementos de uma sociedade ou aquela parte deles que tem acesso à educação escolar*” (p. 9).

2 Sobre a necessidade de o professor de História fazer uma distinção clara entre passado e História V. Fidelis (2014)

3 Em 1999, foi publicado um estudo sobre a Consciência Histórica dos Jovens Europeus, cujo responsável, em Portugal, foi o sociólogo José Machado Pais, que assina a publicação.

4 Note-se que a Revolução que veio pôr fim a 48 anos de ditadura em Portugal aconteceu a 25 de Abril de 1974.

5 *Carta de Princípios de uma Cidade Educadora*, acedido em 19/10/2008 em www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=2826

6 Entre vários autores portugueses, citamos ALVES, s.d.; BELLEM, 1995; DUARTE, 1993; MANIQUE e PROENÇA, 1994; PACHECO, 1995, TRIGO, 1993

7 CARVALHO, *Uma Proposta Curricular para Alcobaça in Estudar História com os Pés na Terra: Uma Perspetiva Museológica Aplicada ao Currículo da História no 3º ciclo do Ensino Básico – O Caso de Alcobaça*, Lisboa, ULHT (Tese de Doutoramento em Educação), 2010, pp. 174-357

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Alves, L. *A História Local como estratégia para o Ensino da História*. http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RALHGJDSN596RETRTBNYLTL2LNX7XT.pdf. Acedido em 2 de Julho de 2009.

BELLEM, J. *Educação Para Todos: A Gestão Local e Regional dos Currículos*. Lisboa: Ministério da Educação, 1995.

BRUNO, C. *Museologia e Comunicação*. Lisboa: ULHT, 1996.

BRUNO, C. *A Museologia como uma Pedagogia para o Património*. *Ciências e Letras*, (nº 31, Janeiro a Junho de 2002), São Paulo: F. P.A. Educação, Ed., 2002, pp. 8797.

- BRUNO, C. *A Musealização em São Paulo: os caminhos interpretativos da Cidade*, in *Expedição São Paulo 450 anos: Uma Viagem dentro da Metrópole*. São Paulo: Museu da Cidade de São Paulo, 2004, pp. 2431.
- CABRAL, F. *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- Carta de Princípios de uma Cidade Educadora*, em www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=2826 acessado em 19/10/2008.
- CARVALHO, M.L. *Uma Proposta Curricular para Alcobaça in Estudar História com os Pés na Terra: Uma Perspectiva Museológica Aplicada ao Currículo da História no 3º ciclo do Ensino Básico – O Caso de Alcobaça*. Lisboa: ULHT (Tese de Doutoramento em Educação), 2010, pp. 174-357.
- CHAGAS, M. *Novos Rumos da Museologia*. Lisboa: ULHT (Cadernos de Sociomuseologia, n.º 2), 1994.
- CITRON, S. *Ensinar História Hoje: a Memória perdida e Reencontrada*. Lisboa: LH, 1990.
- DEVELAY, M. *Donner du Sens à l'École*, [4ª edição]. IssylesMoulineaux: ESF, 2002.
- DUARTE, A. *Educação Patrimonial: Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- FEBVRE, L. *Combates pela História*, (2 volumes), Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- FELGUEIRAS, M. *Pensar a História, repensar o seu ensino: A disciplina de História no 3.º ciclo do Ensino Básico Alguns princípios orientadores e metodologias de ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FÉLIX, N.; ROLDÃO, M. C. *Dimensões Formativas das Disciplinas do Ensino Básico História*. Lisboa: IIE Ministério da Educação, 1996.
- FIDELLIS, J. *Por uma História significativa na sala de aula* in *Revista Cippus*, Unilassalle Canoas RS, v. 3, nº1, Maio de 2014, pp. 88-109, disponível em [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/1116-4995-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/1116-4995-1-PB%20(2).pdf), acessado em 25 de Julho de 2014.
- GEDEÃO, A. *Poesia Completa*. Lisboa: Sá da Costa, 1983.
- LE GOFF, J. *Documento/Monumento*. In *Enciclopédia Einaudi* Lisboa: INCM, 1997, pp. 95105.
- MADEIRA, A. I.; RIBEIRO, M. *Ação Educativa e Desenvolvimento Local* in *Inovação*, n.º9, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, pp. 299304.
- MANIQUE, A.P.; PROENÇA, M. C. *Didáctica da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.
- MATTOSO, J. *A Escrita da História*, Conferência realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, em 22 de Outubro, de 1986 in Proença, M.C. *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.
- MAURI, T. *O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?* in COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., Miras, M., Onrubia, J, Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas Perspectivas para a Ação Pedagógica*, Lisboa: ASA, 2001, pp. 74119.
- MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Unesco/Cortez Editora, 2006.

- NORA, P. (dir. de). *Les Lieux de la Mémoire*, [Tomo I e II], Paris: Gallimard, 1986.
- PACHECO, J. *Educação para Todos: Da Componente Nacional às Componentes Regionais e Locais do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, 1995.
- PAILLÉ, P.; MUCHIELLI, A. *L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. 2ª ed. Paris: Armand Colin, 2008.
- PAIS, J. *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses no contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.
- PAIS, J.M. *Sociologia da Vida Quotidiana*, 4ª edição, Lisboa: ICS, 2009.
- PRIMO, J. *A Importância Social dos Objectos: Os Processos de Patrimonialização e de Musealização como Legitimadores da Memória Social*. XVIII Jornadas do MINOM sobre a Função Social do Museu, Geoturismo e Desenvolvimento Local, 2008, em [www.naturtejo.com\(...\)/livros/desenvolvimento.pdf](http://www.naturtejo.com(...)/livros/desenvolvimento.pdf), acessado em 25/2/2010.
- PROENÇA, M.C. *Ensinar/Aprender História: Questões de Didáctica Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- RAMOS, F. *A danação do objecto: o Museu no Ensino da História*. Chapecó: Argos, 2004.
- ROLDÃO, M. C. *Cidadania e Currículo. Inovação*, [12] . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- ROLDÃO, M.C. (1997). *O Uso da Narrativa no Ensino da História*. *Ensino da História*. [2], 1997, pp. 241-248.
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo; Razão e Emoção*. São Paulo: Câmara do Livro Brasileiro, 2002.
- SILVA, J. P. *Pretérito Presente*. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura, 1975.
- TRIGO, M. *Educação Para Todos: Componentes Locais e Regionais dos Currículos*. Lisboa: Ministério da Educação, 1993.
- UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Património Mundial, Cultural e Natural*. Paris, 1972.
- UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial*. Paris, 2003.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

