

Património, competências histórico-geográficas e cidadania territorial na formação de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa

Nuno Martins Ferreira¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Luís Mendes²

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
CEG - Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa

RESUMO

A Escola Superior de Educação de Lisboa tem trabalhado em torno da investigação patrimonial, em contexto de formação inicial de professores, recorrendo ao património local como ponto de partida de reflexão e de prática educativa, e com o objetivo de evoluir nesta linha de formação e investigação. É apresentado como exemplo a unidade curricular de Temas da História e Geografia de Portugal, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (matemática e ciências; português e história e geografia), que tem como principais objetivos de aprendizagem a articulação do aprofundamento, do estudo e da análise de temas do Meio social, a partir da História e Geografia de Portugal (HGP), com o reconhecimento das potencialidades da história local/regional e da geografia dos lugares para o estudo/investigação da HGP. A construção de um projeto de investigação em torno do património local e a construção de um recurso didático, que inclua um guião de visita ao território ou aos elementos patrimoniais escolhidos, são duas dimensões que contribuem para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e para o exercício de uma cidadania territorial.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; Competências histórico-geográficas; Formação inicial de professores; Património cultural; Cidadania territorial.

ABSTRACT

The Lisbon Superior School of Education has been working around heritage research, in the context of teacher training, using local heritage as a starting point for reflection and educational practice, and with the aim of evolving in this line of education and research. An example is the curricular unit of Themes of History and Geography of Portugal, integrated in the Master degree in Teaching of the 1st and 2nd Cycles of Primary Education, which has as its main learning objectives the articulation of the deepening, the study and analysis of themes of the Social Environment, from the History and Geography of Portugal (HGP), with the recognition of the potentialities of local / regional history and the geography of places for the study / investigation of HGP. The construction of a research project around local heritage and the construction of a didactic resource, which includes a guide to visit the territory or the chosen heritage elements, are two dimensions that contribute to the development of historical-geographical skills and to the exercise of territorial citizenship.

Keywords: History and Geography of Portugal; Historical-geographical competences; Teacher training; Cultural heritage; Territorial citizenship.

¹ Endereço de contacto: nunoferreira@eselx.ipl.pt

² Endereço de contacto: luis.mendes@campus.ul.pt

1. Introdução

Nos últimos anos, o domínio das Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) tem desenvolvido um trabalho de análise e reflexão em torno da sua atividade docente, nomeadamente no campo das atividades investigativas na formação inicial de professores para o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (CEB) (Dias, 2016; Dias & Hortas, 2015, 2018; Dias, Hortas, & Ferreira, 2016; Hortas & Dias, 2017; Ferreira, Martins, Hortas, & Dias, 2012). O património cultural tem sido explorado em unidades curriculares de 1.º e 2.º ciclos de estudo, sobretudo pelas potencialidades que apresenta em termos de leitura histórico-geográfica, que se quer crítica da realidade local. Mais à frente, apresentar-se-ão dois trabalhos que ilustram esta ideia, a de que o património é um campo de trabalho para professores e com alunos cheio de possibilidades investigativas e didáticas.

No caso concreto da unidade curricular (UC) de Temas da História e Geografia de Portugal (THGP), do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB (matemática e ciências; português e história e geografia)³, da ESELx, tem como principais objetivos de aprendizagem: o aprofundamento, o estudo e análise de temas do Meio social, a partir da História e Geografia de Portugal (HGP); o reconhecimento das potencialidades da história local/regional e da geografia dos lugares para o estudo/investigação da HGP; o desenvolvimento de técnicas e procedimentos de investigação em História e Geografia; e a conceção e planificação de projetos de investigação, a partir de temas da História e Geografia, com um enfoque local.

Os estudantes são convocados a desenvolver um trabalho de investigação que parta das potencialidades de alguns temas e dos recursos patrimoniais que o Meio oferece. Para ilustrar a produção desses trabalhos, serão mostrados dois exemplos que, estamos em crer, concorrem para aprendizagem, por parte destes futuros docentes, de competências histórico-geográficas e promovem um exercício de cidadania territorial que deverá ser replicado, no futuro, em sala de aula e no contacto com elementos de património cultural *in loco*.

2. Uma oportunidade chamada Património

Na atualidade, existe uma notória valorização da dimensão patrimonial em contexto educativo. O património cultural, pelo estabelecimento da ligação do Ser humano ao seu passado repleto de vivências e de memórias, tem trazido para a Escola um discurso pedagógico e didático no sentido da importância da sua preservação, tendo em vista a transmissão às futuras gerações. Como tal, a Educação pode ter, na utilização do património como recurso, uma excelente oportunidade de diversificar a relação ensino/aprendizagem e de criar as bases para uma literacia patrimonial (Barca et al., 2015).

No plano internacional, desde há muito que foram publicados um conjunto de documentos relativos a diferentes dimensões do que é e do que representa para a Humanidade o património, seja ele natural ou cultural (UNESCO, 1972). Recentemente, o comité de ministros dos Estados Membros da União Europeia divulgou um documento intitulado de *European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (ECHS, 2017), no qual se faz um apelo velado à dinamização do património, do conhecimento e da educação, com a aposta na formação de profissionais, na criação de projetos e de centros de investigação. Um dos desafios da atualidade é precisamente o de atrair as gerações mais jovens para um contacto mais próximo e para um compromisso com o património. Nesta componente do conhecimento e educação, a primeira recomendação é a de se incorporar a educação patrimonial de um modo mais efetivo no currículo escolar:

Heritage education helps us develop a better understanding of our living environment and, more broadly, the world around us. It leads to a better understanding of ourselves and others; it prompts mutual respect and respect for our living environment and helps nurture responsible citizens. (ECHS, 2017, p. 20)

O ano de 2018 foi o Ano Europeu do Património Cultural, o que só por si atesta a importância que os diferentes Estados europeus deram à cultura e ao património. A este propósito, não é despidendo mostrar que Portugal

³ Esta UC é lecionada em ambas as turmas deste mestrado, ainda que pertença ao domínio das Ciências Sociais.

registou uma das maiores participações a nível europeu. Os números do envolvimento português, materializado por iniciativas levadas a cabo em diferentes escalas políticas, sociais e culturais, são elucidativos: 1.500 iniciativas; 150 municípios envolvidos; 420.000 participantes; 440 visitas e rotas patrimoniais; 345 Encontros e Congressos; 270 exposições; 167 ateliers; e 169 espetáculos⁴.

No âmbito deste Ano Europeu decorreu um concurso escolar, durante o ano de 2019, que pretendeu, precisamente, dar relevo à divulgação do património cultural europeus nas escolas. Esta iniciativa visa a promoção, junto dos mais novos: do conhecimento do património nas suas múltiplas dimensões; da compreensão de que esse património se encontra em permanente transformação; do desenvolvimento de dinâmicas criativas que permitam fazer o património sustentável e em diálogo frutífero com outras manifestações culturais coletivas⁵.

Naturalmente que, apesar destes números e iniciativas animadoras, há ainda um caminho a fazer em Portugal no que respeita a uma maior e melhor articulação entre as potencialidades do património e a Escola, nos seus mais diversos graus de ensino. Damos apenas um exemplo que pode ilustrar este caminho: existe, desde 2016, o Observatório do Património Português que não é mais, por enquanto, do que um novo projeto estatístico, mais virado para o turismo⁶; já em Espanha, funciona o *Observatorio de Educación Patrimonial en España*, uma iniciativa que resulta do trabalho desenvolvido em torno da Educação Patrimonial e que dá a conhecer as suas atividades num portal virtual. A equipa de investigadores que o integra abarca diferentes áreas de conhecimento: didáticas (expressão plástica, ciências sociais, expressão corporal, língua e literatura); psicologia; didática e organização educativa; música; sociologia; e expressão gráfica arquitetónica. O Observatório traçou diferentes fases: a) conhecer, analisar e diagnosticar o estado da educação patrimonial no território espanhol; b) consolidar essa informação, avaliação dos programas educativos e internacionalização; c) conceptualização e teorização de modelos de educação patrimonial, pela definição de critérios de acessibilidade à aprendizagem de conteúdos patrimoniais, pela difusão e internacionalização da investigação em educação patrimonial⁷.

A educação *no* e *a partir do* património pode contribuir para o espírito crítico do aluno, sobretudo no que toca à tomada de consciência de respeito e conservação do património. A este propósito, é importante referir uma dimensão contemporânea: o património, de uma forma geral, conhece uma situação vulnerável, por exemplo em territórios onde existem conflitos armados ou guerras civis. A agressão humana é a principal responsável pelo desaparecimento e destruição do património cultural e natural; “para compreender y respetar las herencias culturales que conforman el patrimonio, en una sociedad globalizada y tendente a la uniformidade como la que estamos conformando, se requiere conocer, comprender y respetar culturas diferentes a la nuestra” (Hernández Ríos, 2016, p. 164).

Tabela 1. Relações entre património e educação

Relações entre património e educação
Educação com o património: uso de bens culturais (móveis, imóveis e imateriais) como recursos didáticos, do ponto de vista da implementação de conteúdos, procedimentos e atitudes que permitam a sua valorização, conhecimento e usufruto.
Educação do património: ensino de conteúdos ao nível da educação formal, sobretudo ao nível da sua inclusão em matérias do currículo ou em outros conteúdos relacionados com a disciplina.
Educação para o património: alcançar um ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados com o património como um objetivo próprio do processo educativo.
Educação desde e para o património: quando se orienta a educação patrimonial como finalidade em si mesma.
Educação e património ou educação patrimonial: perspetiva globalizadora, integradora e simbiótica entre educação e património, incidindo-se na relação entre os elementos que integram ou constituem cada um deles.

Fonte: Hernández Ríos, 2016, p. 182. Adaptado e traduzido de Espanhol para Português.

⁴ Números recolhidos no sítio oficial: <http://anoeuropeu.patrimoniocultural.gov.pt/>

⁵ Informações retiradas de <https://eurocid.mne.gov.pt/premios/premio-escolar-do-ano-europeu-do-patrimonio-cultural>

⁶ Ver em <http://observatoriodopatrimonio.pt/>

⁷ Informações retiradas de <http://www.oepe.es/>

3. O discurso atual sobre o currículo: potencialidades para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas

Atualmente, vivemos um novo discurso sobre o currículo nas políticas educativas, que tende a valorizar a flexibilidade curricular novamente, à semelhança do que ocorreu no início do século com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, de 2001. Este processo formalizou-se com a homologação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), de 2017, e nele se identificam competências agora denominadas competências-chave e 10 áreas de desenvolvimento⁸. Em cada uma destas áreas identificam-se também descritores operativos e ainda implicações práticas, especifica-se o entendimento do conceito de competência, defendendo-se que são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que mobilizam um saber em ação (DGE, 2017). Foram igualmente definidas as *Aprendizagens Essenciais* (AE) em documentos de orientação curricular-base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ligadas a um currículo para uma cidadania do século XXI e com os seguintes objetivos: consolidar aprendizagens de forma efetiva e significativa; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvam pesquisa, análise, debate e reflexão); e permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula (DGE, 2018). Na prática, as AE apontam para um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que mais interessa desenvolver em contexto de sala de aula. De acordo com o Decreto-Lei que as apresentam,

estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.⁹

Acreditamos que a promulgação do PASEO é um sinal de política educativa que aponta para um (novo?) paradigma de Educação e de desenvolvimento curricular em que os alunos do presente e, acima de tudo, cidadãos de plenos direitos do século XXI, constroem e sedimentam uma cultura científica e desenvolvimento moral e socio-afetivo de base humanista, favorável ao desenvolvimento de competências histórico-geográficas, na forma como defendem Dias e Hortas (2015, 2018) e Hortas e Dias (2017).

Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida, nos territórios dos indivíduos, grupos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões sociais e éticas, sobre o meio social e natural, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, que permitam não só explicar a realidade do mundo, mas transformá-la no sentido do bem comum.

A partir do desenvolvimento de uma consciência histórica e cidadania territorial nos alunos, estes autores têm vindo a consolidar a tese de que o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito de um raciocínio histórico-geográfico só se faz pela relevância do desenvolvimento curricular integrado, articulado e interdisciplinar entre a História e a Geografia, culminando com o que aqueles autores definem como competências histórico-geográficas e que são, precisamente, essenciais ao perfil dos alunos enquanto cidadãos do século XXI.

Os pressupostos concetuais da educação geográfica e da sua didática impulsionaram a criação de uma oferta formativa valorizadora de uma cidadania territorial ativa, conceito adotado no ensino de geografia por González e Donert (2014), por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território habitado (Claudino, 2005, 2014). Esta cidadania territorial estimula o pensamento espacial crítico e promove competências cognitivas e atitudinais concomitantes com o espírito pluriescalar e o diálogo local-global (Brooks et al., 2017; Demirci et al., 2018; Uhlenwinkel et al., 2017).

⁸ São elas: linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, bem-estar e saúde, sensibilidade estética e artística, saber técnico e tecnologias, e consciência e domínio do corpo.

⁹ Despacho n.º 6944-A/2018, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho. <https://dre.pt/application/file/a/115742277>

Tabela 2. Competências histórico-geográficas de acordo com os autores citados (Adaptação)

Competências histórico-geográficas (Dias e Hortas, 2015, 2018; Hortas e Dias, 2017)
1- Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;
2- Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;
3- Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
4- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;
5- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;
6- Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;
7- Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Nesta assunção da importância de uma Educação histórico-geográfica que aposte numa formação direcionada para a prática de uma cidadania crítica, responsável e interventiva, o património cultural, material e imaterial, terá de ser considerado como um campo de trabalho importante.

4. A unidade curricular Temas da História e Geografia de Portugal e o desenvolvimento de competências investigativas

4.1 Conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem

No segundo ciclo de estudos, a UC de Temas da História e Geografia de Portugal (THGP), do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB (matemática e ciências; português e história e geografia), desenvolve a ligação da história e da geografia ao património e, por consequência, à criação de competências.

Os principais objetivos de aprendizagem de THGP procuram desenvolver o conhecimento histórico e geográfico numa perspetiva local, a partir do estudo de um território, e a partir da HGP com o reconhecimento das potencialidades da história local/regional e da geografia dos lugares para o estudo/investigação integrada e holística da HGP (Ferreira, Mendes, & Pereira, 2018).

De modo a cumprir-se estes objetivos, os conteúdos programáticos estão divididos em três grandes dimensões. Na primeira, apresentam-se temas considerados centrais em HGP, e que seguem a proposta curricular para o ensino desta disciplina no 2º CEB: no caso da história, os conteúdos abrangem um arco cronológico que vai da formação de Portugal e a construção da identidade nacional, ao Estado de Direito, entre o período liberal e o regime republicano; no caso específico da geografia, são trabalhadas as diferentes escalas, as diversidades na geografia física das paisagens, a demografia e a organização do território, e as urbanidades e ruralidades.

A segunda dimensão é a da história e geografia e património local. Se na primeira são trabalhados conteúdos essencialmente teóricos, nesta procura-se articular conhecimentos adquiridos pelos estudantes como o principal enfoque desta UC. Incluem-se aqui os seguintes pontos: história local e geografia dos lugares, fontes e métodos; património natural, social e cultural; caracterização do território; e métodos e técnicas de recolha, análise e representação da informação.

A última dimensão dos conteúdos programáticos está relacionada com o principal elemento de avaliação pedido na UC, sendo eminentemente operativa. Neste sentido, trabalham-se questões de investigação a partir do território e do património; desenvolve-se uma temática/problemática de investigação, bem como a problemática e

fundamentação teórica associadas à temática escolhida; constroem-se os objetivos da investigação; delineiam-se as estratégias e métodos de recolha e análise de informação; e estruturam-se as fases do projeto de investigação. Tendo em conta os objetivos e os conteúdos programáticos, pretende-se aprofundar o conhecimento da HGP, proporcionando uma abordagem de alguns temas, partindo dos recursos patrimoniais (natural, social e cultural) que o Meio oferece. Para isso, os estudantes terão de desenvolver um trabalho de pesquisa que parta das potencialidades de um lugar, desenvolvendo, deste modo, as suas competências nos domínios das técnicas de investigação em história e geografia.

O principal elemento de avaliação consiste na realização de um projeto de investigação, de acordo com as etapas definidas pela metodologia de trabalho por projeto (Guerra, 2002), para o qual se mobilizam técnicas e procedimentos de investigação em história e geografia. A partir da identificação e caracterização de um problema localizado num determinado território com interesse ou potencial patrimonial, é construída uma questão histórico-geográfica, da qual derivam o que se designa por questões secundárias (Quivy & Campenhoudt, 2008). Acresce a esta investigação a construção de um recurso didático que inclua um guião de visita ao território ou aos elementos patrimoniais escolhidos. Este guião deve ter em conta as potencialidades do património (Pinto, 2016) para o conhecimento de HGP, a partir de temas ou subtemas do programa do 2.º CEB.

Considera-se importante a gestão e organização do programa de HGP, no que diz respeito à articulação de conteúdos e objetivos específicos da história e da geografia com outras disciplinas, tendo como ponto de partida e de chegada a importância do currículo local (Ferreira et al., 2012). Como tal, o trabalho desenvolvido nesta UC procura, fundamentalmente, permitir aos estudantes desenvolver competências histórico-geográficas e de contextualização, análise e compreensão dos fenómenos sócio-espaciais (Cachinho, 2000, 2017).

Temos, portanto, um triângulo cujos vértices são a HGP, o património local e a cidadania territorial. Em última instância, o resultado é o de um adestramento para uma educação patrimonial que, no cruzamento entre património, cultura e educação, é entendida como “um acto pedagógico e, como tal, compreende uma dimensão didáctica” (Tinoco, 2012, p. 103). Tal significa que, nesta ligação direta entre a esfera do património e a da educação, o *ato pedagógico* e a *dimensão didáctica* devem ser suportados pela interdisciplinaridade dos diferentes domínios científicos que promovem esta educação (Mendes, 2013).

Esta é uma aceção cara à evolução epistemológica da História e da Geografia, que extravasa, inclusive, o seu percurso pedagógico-didático na história da educação e nos estudos do currículo. De acordo com Pombo et al. (1993 e 2006), a interdisciplinaridade significará uma zona intermédia entre a disciplinaridade ou pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Antes da aplicação do prefixo “inter”, a disciplinaridade corresponde a um conjunto específico de conhecimentos que tem as suas características próprias nos planos da formação, dos mecanismos, dos métodos e das matérias de cada disciplina (Leif, 1976). Privilegia uma abordagem que tem por base uma disciplina, mobilizando conteúdos e procedimentos/métodos e técnicas específicos da mesma, portanto, uma abordagem fragmentada, porque parcelar e demasiado especializada. Como tal, existe quando as diversas disciplinas dialogam entre si e se complementam, evitando-se toda a fragmentação causada pela disciplinaridade clássica (Luck, 2013). Nesse sentido, podemos dizer que a interdisciplinaridade comporta a integração de diferentes áreas do conhecimento num trabalho de troca e colaboração. Corresponde à interação entre duas ou várias disciplinas, sendo que esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até à integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino que a eles se ligam (Leif, 1976).

A interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade, a totalidade e o holismo, o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo e da vida. Portanto, trata-se de uma forma de organização/construção do conhecimento que integra diferentes perspetivas disciplinares, não apenas uma simples soma de perspetivas disciplinares, mas uma abordagem inter-relacionada. Barca et al. (2015) chamaram a atenção precisamente para a importância de uma presença mais efetiva da educação patrimonial nas escolas: “[...] poucas escolas a incluem no seu projeto educativo – através de um ‘clube do património’, por exemplo –, e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio” (p. 67). Na mesma linha de pensamento, Pinto (2016) afirmou que “a educação patrimonial pode e deve integrar-se no processo educativo formal, enquadrada nas metas estabelecidas para a educação sistematizada, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes ao tratamento do património no currículo de História” (p. 29).

Na escola, o património pode ser um recurso com enorme potencial para o conhecimento histórico-geográfico e também um indutor para uma cidadania mais ativa e crítica. O ensino/aprendizagem da história e da geografia deve desconstruir a abordagem eurocêntrica e cronológica, porque o jovem do século XXI vive, e é protagonista, na sociedade da informação e das novas tecnologias, no sentido de um mundo crescentemente mais policêntrico e fragmentado. O que falta é um novo professor para um novo aluno, isto é, alguém que promova uma aprendizagem “orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser” (Pagès & Santisteban, 2013, p. 20).

Uma das linhas do projeto *Memória e Identidade* diz respeito às peças e instrumentos didático-científicos. Esta linha de investigação insere-se no que é classificado como *cultura material* que, segundo Vidal (2017), inclui artefactos e elementos materiais “do mundo que nos cerca como o meio ambiente, a natureza, a urbanização das cidades, a arquitetura dos edifícios ou, mesmo, o tempo” (p. 46).

Uma das primeiras tarefas prendeu-se com a localização física do espólio didático-científico, tal era, e é, a dispersão dos lugares em que é possível identificar objetos com potencial interesse museológico. O facto de a ESELx estar localizada num edifício centenário fez com que o espólio existente tenha sido ‘vítima’ de mudanças administrativas, de políticas educativas ou de reestruturações pedagógicas. Tudo o que sobreviveu a este passado, de um tempo longo, será, porventura, apenas uma parte do que existiu e foi manuseado por professores e estudantes. Vidal (2017) chamou, com propriedade, a atenção para esta modelação da existência provocada pela passagem do tempo: “A própria política de guarda e descarte das instituições escolares, que preserva os registos das atividades-meio, sem preservar os testemunhos das atividades-fim, promove o desaparecimento de parte significativa da cultura material escolar” (p. 52).

O espólio didático-científico é composto por peças pertencentes à grande área da ciência e técnica – entendida como uma supercategoria em termos de normas de inventariação – e, em particular, à categoria de investigação e desenvolvimento, que por sua vez se subdivide em diversas subcategorias segundo as áreas disciplinares, tais como física, química, ciências biológicas e ciências da terra e ciências do ambiente e estas em diversos ramos específicos de enquadramento, de acordo com as normas gerais de inventário propostas pelo Instituto dos Museus e da Conservação (Costa & Costa, 2010). Entre as peças existentes da subcategoria da física encontram-se peças relativas aos ramos da mecânica, da ótica, da calorimetria, da física atómica, e do eletromagnetismo; na química estão englobados reagentes, material de laboratório em vidro, e aparelhos; nas ciências biológicas incluem-se espécimes, instrumentos, e modelos, entre outros.

A partir de 2012 iniciamos a inventariação e estudo dos instrumentos científicos e didáticos. Como metodologia de estudo dos instrumentos adotámos uma versão modificada do Modelo de Winterthur (Fleming, 1974), nomeadamente a desenvolvida por Anderson, Frappier, Neswald e Trim (2013), na qual o instrumento é sujeito a quatro operações analíticas baseadas em propriedades básicas do artefacto como: a sua história; material de que é feito e técnicas de construção; o seu design; e a sua função (explícita ou implícita).

Entre as cerca de 450 peças até agora listadas, existem modelos, instrumentos de medida e instrumentos criadores de fenómenos, de acordo com a divisão operada por Baird (2004), ou, em alternativa, de acordo com a classificação referida em Brenni (2010) encontram-se instrumentos usados na investigação e instrumentos usados no ensino. Tanto quanto pudemos apurar, a grande maioria dos objetos insere-se nas áreas disciplinares da física, química e ciências biológicas.

No que toca ao ramo de investigação dedicado ao espólio didático-científico, sem dúvida que a sua grande diversidade e quantidade, bem como a sua dispersão, tem condicionado grandemente o processo de inventariação. Após a conclusão desta tarefa, procurar-se-á explorar o potencial informativo deste espólio no sentido de reconstruir aquelas que poderão ter sido as relações interinstitucionais (por exemplo, entre a EMPL/ESELx e outras instituições ligadas aos vários níveis de ensino, bem como com as instituições que forneciam os equipamentos pedagógicos) e de que forma é que o processo de formação se desenvolvia tendo em conta o material didático disponível.

Em fases subsequentes, seria interessante criar as condições para que este acervo pudesse ser visitado e estudado por quem nele estivesse interessado. Nesse sentido, criar um espaço de acolhimento deste material de natureza real, mas também virtual é uma ambição que se espera poder levar a cabo.

4.2 Dois exemplos de trabalhos investigativos

De seguida, apresentam-se dois exemplos de roteiro de visita de estudo propostos a partir do trabalho investigativo realizado por estudantes na UC de THGP que a nosso ver se revelam pertinentes do ponto de vista do domínio e do trabalho dos conceitos científicos, mas também dos procedimentos técnicos e metodológicos inerentes ao racional interdisciplinar e espaciotemporal de HGP. A intenção é ilustrar a abordagem didática que é feita a partir da escolha de um conjunto patrimonial (neste caso, ambos localizados em Lisboa), depois de realizada a identificação de um problema, da problemática e de questões secundárias a esta associadas. Este exercício contém a definição de conceitos relacionados com a temática do trabalho, uma evolução histórica do conjunto patrimonial e um olhar geográfico atual, sobretudo na vertente humana, que atesta a interligação entre a história e a geografia, central na UC em questão.

O primeiro trabalho tem como contexto histórico-geográfico a praça do Martim Moniz. A questão de partida foi a seguinte: *Qual a relação existente entre a evolução histórica da Praça Martim Moniz e a sua atual diversidade cultural?* A resposta a esta questão supunha a relação de dois fatores (evolução histórica/passado e diversidade cultural existente/presente) que importava estudar aprofundadamente. Nesse sentido, considerou-se pertinente a construção de três questões secundárias: (a) *Qual a evolução histórica da Praça do Martim Moniz?*; (b) *Como se justifica a diversidade cultural na e da Praça do Martim Moniz?*; e, (c) *Qual o contributo da iniciativa do Mercado de Fusão para o ambiente cosmopolita da Praça do Martim Moniz?* A problemática encontrada considerava três hipóteses para a justificação da diversidade cultural presente na Praça: (i) os fenómenos históricos relacionados com o seu surgimento ou desenvolvimento; (ii) a iniciativa do projeto de Mercado de Fusão¹⁰; e, (iii) ambos os fatores.

Do ponto de vista metodológico, para além da uma revisão da literatura, foi feito trabalho de campo, no qual se procedeu ao preenchimento de tabelas de observação para a recolha de informações sobre a dinâmica espacial e social da Praça. Para além disso, recorreu-se à fotografia para o registo de evidências ou informações disponíveis no espaço, pertinentes para o processo, e foi construída uma planta da praça para se observar melhor a organização daquele espaço.

O guião da visita de estudo incluiu uma sequência de atividades sobre aquele espaço urbano, desenvolvida a partir do trabalho de investigação. A planificação da sequência e o respetivo guião de visita de estudo elaborados destinavam-se a alunos do 3.º ano do 1.º CEB e apresentou como temas centrais, de acordo com o Programa Nacional de Estudo do Meio (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991): o passado do meio local, os seus itinerários e o comércio local. A sequência incluía uma visita de estudo à Praça do Martim Moniz, que tinha como principais objetivos: 1) identificar figuras da história local presentes na toponímia; 2) conhecer factos e datas importantes para a história local, como lendas históricas; 3) reconhecer a importância do património histórico local; 4) localizar os pontos de partida e de chegada; 5) traçar os itinerários em plantas ou mapas; e 6) contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio.

¹⁰ O Mercado de Fusão surgiu em 2012 naquela praça com a intenção de comemorar o lado cosmopolita daquele território da cidade de Lisboa. Mais de que um mercado no sentido clássico do termo, a sua realização inclui quiosques, esplanadas, música ambiente, venda de produtos alimentares, concertos, workshops e debates centrados no multiculturalismo, etc.

centralidades de Lisboa? Este trabalho permitiria compreender a evolução espacial, inserida em períodos temporais específicos, clarificando a relação de necessidades simbióticas entre a cidade de Lisboa e aquele meio de transporte que a serve.

Após a identificação e caracterização do problema, foi feita desenvolvida uma investigação em torno do lugar e papel do Metro na estrutura urbana da cidade; projetou-se o futuro deste meio de transporte através da análise a propostas de expansão e projetos em curso; e fez-se uma retrospectiva estético-funcional, desde 1959 até ao presente.

O recurso didático foi desenvolvido, para uma turma de 6.º ano, na ótica de uma exploração em torno do Metropolitano de Lisboa. Os objetivos propostos foram, entre outros os de: reconhecer a inauguração e posterior expansão do Metro, enquanto acontecimentos que produziram alterações significativas na sociedade lisboeta; identificar episódios históricos marcantes para a cidade de Lisboa; relacionar formas de organização do espaço português com fatores físicos e humanos; ou relacionar a distribuição da rede do Metropolitano de Lisboa com a distribuição da população e das atividades económicas

O itinerário didático construído materializou-se numa saída de campo, por se considerar importante este tipo de metodologia de trabalho para a aplicação de conhecimento previamente adquirido e para a construção de novo conhecimento *in loco*. Foi dividido em três partes: (i) informações gerais, com o objetivo da visita de estudo e as regras de conduta; (ii) atividades a desenvolver nos espaços físicos do Metropolitano e nos espaços que circundam algumas das estações; e (iii) avaliação, com uma apreciação da visita por parte dos alunos. Estes tiveram a oportunidade de conhecer espaços e de observar revestimentos azulejares de estações. Também foi possível fazer um reconhecimento de elementos patrimoniais existentes à superfície com interesse para a história deste meio de transporte e de investigar a ligação de alguns nomes de estações de metropolitano com o território da cidade e a sua história.

Figura 2. Imagens de páginas do itinerário didático sobre o Metropolitano de Lisboa

Metropolitano de Lisboa

Itinerário didático

1. **Observem** o mapa da rede do Metropolitano de Lisboa. Os nomes das estações foram apagados. Deverão, sempre que vos for solicitado no itinerário, voltar a esta página e **registar** o nome das estações, no espaço correspondente.

2. Antes do início da viagem, **registem** o nome da estação onde se encontram.




Metropolitano de Lisboa

Itinerário didático

Artes de entrar na estação de Metro, reparem no edifício que pertence ao Metropolitano de Lisboa. Trata-se de um palácio construído entre 1911 e 1915, que combina, em estilo artístico, com a entrada do metro. A este estilo dá-se o nome de Arte Nova. O edifício, da autoria do arquiteto Norte Júnior, recebeu o Prémio Valmor. E, até aos dias de hoje, carinhosamente apelidado de «*coló de noiva*». Conseguem perceber porquê?



9. **Registem**, no mapa, o nome da estação onde vão entrar.

10. Na plataforma desta estação, está o Brasão de Lisboa. **Encontrem-no e desenhem-no**, em baixo.




Metropolitano de Lisboa

Itinerário didático

3. **Observem** o revestimento do ízito da bilheteira. Da autoria de Maria Keil, estes são os azulejos originais colocados em 1959, quando a estação foi inaugurada.



Estes azulejos apresentam um único motivo: uma barra que funciona como moldura, alternando entre o amarelo, o verde e o azul, e um sector circular, que é, sempre, castanho.

3.1. Lembrando as condições socioeconómicas de Portugal na década de 1950, **selecione**m a opção correta que explica por que razão os azulejos são tão simples.

- Portugal não apresentava problemas económicos e, por essa razão, foram produzidos tantos azulejos.
- A construção do Metro requereu um grande investimento e houve necessidade de economizar na decoração.
- A escolha dos azulejos foi feita sem relação com o orçamento, tratando-se de uma opção estética da artista plástica.



Metropolitano de Lisboa

Itinerário didático

15. Antes de reiniciarem a viagem, **indiquem** o acontecimento, que teve lugar no fim do século XX, na zona oriental de Lisboa, que justificou o investimento na linha do Oriente.

Reiniciaro, agora, a viagem, na linha verde, no sentido do Cais do Sodré.
Sairão na estação que antecede a estação do Rossio.

16. **Registem**, no mapa, o nome da estação onde vão parar.

17. **Observem**, com atenção a decoração da estação, desde a plataforma até à saída para o exterior. **Façam corresponder** os temas decorativos da estação com o local em que estes se encontram.

Conquista de Lisboa	<input type="checkbox"/>	Exterior da estação	<input type="checkbox"/>
Multiculturalidade	<input type="checkbox"/>	Árzo da estação	<input type="checkbox"/>
Padrão geométrico	<input type="checkbox"/>	Plataforma de embarque	<input type="checkbox"/>
		Corredores da estação	<input type="checkbox"/>

18. A praça onde se encontram agora, tal como a estação do Metro, homenageiam um suposto homem do imaginário associado à cidade de Lisboa. O que se diz ter acontecido com ele? **Assinale**m a opção correta.

- Foi responsável pela abertura das portas da estação, durante a Revolução dos Cravos, permitindo aos militares organizarem-se para subirem para o Largo do Carmo.
- Atravessou-se num dos portões do castelo de S. Jorge, impedindo os mouros de o fecharem, durante a conquista da cidade, por D.Afonso Henriques.
- Foi o único passageiro a ficar entalado numa das portas do Metro de Lisboa, logo após a sua inauguração.




5. Considerações finais

Os dois exemplos de trabalhos investigativos realizados por estudantes de THGP mostram a potencialidade que um exercício desta natureza tem do ponto de vista pedagógico-didático, bem como do contributo que dão para o conhecimento (dos futuros professores) e desenvolvimento (dos futuros alunos) das competências histórico-geográficas identificadas. A ligação entre a investigação e a sua transposição para uma estratégia didática em sala de aula ou fora dela permitem, a jusante do processo de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania territorial com impacto na formação de alunos histórico-geograficamente competentes. O primeiro exemplo mobiliza recursos disponibilizados por um meio urbano cosmopolita e multicultural que permitem alavancar o aprofundamento da consciência cívica e do sentido intercultural da cidadania nas crianças. O segundo, para além de trabalhar noções fundamentais de evolução espaço-tempo, produção social do espaço, padrão locativo, distribuição, interação espacial, e de como a infraestruturação de uma rede de transportes

funciona simultaneamente como causa e consequência do crescimento urbano; alimenta, através das diversas experiências de aprendizagem fomentadas nos vários momentos do itinerário, a educação para a história, cultural e património lisboeta.

O conhecimento da HGP ganha outro alcance com a aproximação ao Meio e ao património local/regional. Este é um valioso recurso educativo, no sentido em que se acredita que fora da escola também se aprende. É na vivência quotidiana do aluno que este aprende realmente a desenvolver o espírito crítico, a responsabilidade, a curiosidade e a originalidade, sendo o Meio uma fonte de estímulo para uma aprendizagem ativa e para o cumprir da educação para a consciência histórica e a cidadania territorial.

Naturalmente que uma educação histórico-geográfica é essencial, sobretudo nos dias que correm e com as transformações sociais que se sucedem a um ritmo que exige um olhar atento. Também parece claro que essa educação deve ser sustentada no conhecimento de competências que permitam ao público escolar pensar e explicar histórico-geograficamente os fenómenos e dinâmicas sociais no qual se integra. Tudo isto é, em última instância, um valioso contributo que a Escola dá para um fortalecimento de valores pessoais e grupais, no sentido de que é a educação a chave para uma atitude crítica, porque fundamentada e ponderada pela reflexão, construtiva; porque eivada de propostas ativas, e afetivas; porque assente em valores de proximidade para com o Outro; e para com as estruturas familiares ou mais próximas do raio de ação de cada um.

Desta forma, é fácil relevar o papel que a história e a geografia, enquanto ciências sociais e humanas e não apenas enquanto corpo de conhecimentos curriculares, podem ter no rompimento de uma Escola meramente transmissiva e na edificação de uma Escola construtivista. Para isso, deverá o professor ser construtor do seu próprio conhecimento e levar o seu aluno a ser, também, ativo na construção do seu conhecimento, valorizando-se neste processo de ensino/aprendizagem metodologias de trabalho escolar apoiadas por uma pedagogia ativa.

Não tenhamos ilusões. Este caminho construtivista não é fácil, numa estrutura curricular que, apesar dos 'ventos favoráveis' da autonomia e flexibilidade curricular, continua a fazer da sala de aula o centro da Escola. O património é, neste sentido, um desafio irrecusável, que deve ser tido em conta pelo professor e, mais do que isso, pela Escola. Assim, na ESELx continuamos na senda da construção de uma HGP problematizadora do real que implique saber pensar o espaço e o tempo do mundo atual à luz do passado. Tal significa colocar questões-chave de modo a não só conhecê-lo, mas também discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo, de forma a poder atuar nele. Porque um aluno é, antes de mais, um cidadão.

Referências

- Barca, I. et al. (2015). Educação histórica e educação patrimonial: novos desafios. In G. Solé (org.), *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 53-75). Centro de Investigação em Educação (CIEd) – Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Brooks, C., Butt, G., & Fargher, M. (2017). *The power of geographical thinking*. Springer; IGU-UGI.
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, 69-90. http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica*, 1, 9-19. <https://doi.org/10.21747/GeTup/1a1>
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografia en Portugal: preocupaciones y desafios. *Didáctica Geográfica*, 7, 67-86. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/210>
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971>
- Demirci, A.; González, R., & Bednarz, S. (2018). *Geography Education for Global Understanding*. Springer; IGU-UGI.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em estudo do meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.160>
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. In E. Torres, C. G. Ruíz, & M. Agustí (ed.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Ediciones Universidad de Valladolid; AUPDCS.

- Dias, A., Hortas, M. J., & Ferreira, N. M. (2016). O tempo e o espaço no ensino da história e da geografia na formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1201-1209). Instituto Politécnico de Viseu. http://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf
- Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 2º ciclo* (vol.I). Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- DGE – Direcção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – história e geografia de Portugal*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- DGE – Direcção Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- [ECHS] *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (2017). <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21>
- Ferreira, N. M., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2012). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1º e 2º ciclos do ensino básico. In *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade* (pp. 499-512). Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/1739>
- Ferreira, N. M., Mendes, L., & Pereira, S. (2018). Uso didático do território e do património na formação de professores. *O Ideário Patrimonial*, 10, 6-24. <http://hdl.handle.net/10451/40358>
- González, R. M., & Donert, K (2014). Introduction. In R. M. González, & K. Donert, *Innovative learning geography in Europe: new challenges for the 21st century* (pp. 1-15). Cambridge Scholars Publishing.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais*. Principia.
- Hernández Ríos, M. L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las ciencias sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. In A. Liceras Ruiz, & G. Romero Sánchez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192). Ediciones Pirámide.
- Hortas, M. J., & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Eds.), *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/4960>
- Leif, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Editorial Notícias.
- Luck, H. (2013). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Vozes.
- Mendes, J. A. (2013). *Estudos do património: museus e educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. In J. Pagès, & A. Santisteban Fernández (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. investigación y innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona; Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- Pinto, H. (2016). Educação histórica e patrimonial. In I. Barca, & L. A. M. Alves (Coords.), *Educação histórica: perspectivas de investigação nacional e internacional* [XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica] (pp. 26-40). Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». https://www.citcem.org/documents/publications/XVJornadas_v2.pdf
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade: Antologia*. Campo das Letras.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Tinoco, A. (2012). Educação patrimonial e aprendizagens curriculares: a história. *Cadernos de Sociomuseologia*, 12, 101-112. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2829>

- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S., & Lambert, D. (2017). Geocapabilities and curriculum leadership: balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 327-341.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1972). *Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural*. <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>