

## A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NUM MUNDO EM MUDANÇA

HELENA PINTO<sup>1</sup> 

**RESUMO:** Todas as formas de património cultural, materiais ou intangíveis, têm algo em comum: o facto de lhes ter sido atribuído significado. No entanto, há diversas interpretações sobre um bem patrimonial, geralmente em função dos quadros conceptuais e crenças relevantes para cada pessoa ou comunidade. Enquadrar o património numa narrativa única traz consigo o risco de reforçar estereótipos e atrair movimentos populistas. Hoje, mais do que nunca, a Educação Patrimonial necessita proporcionar uma compreensão multiperspectivada, quer por jovens, quer por educadores, do passado e do presente, assim como uma consciência patrimonial progressivamente fundamentada. Pretende-se refletir sobre esses tópicos com um enfoque glocal, em algumas especificidades dos contextos português e iberoamericano.

**Palavras-chave:** Identidades. Perspectivas. Educação. Consciência patrimonial. Glocal.

### HERITAGE EDUCATION IN A CHANGING WORLD

**ABSTRACT:** All forms of cultural heritage, whether material or intangible, have something in common: the fact that they have been given meaning. However, there is a diversity of interpretations on the heritage goods, usually depending on the conceptual frameworks and beliefs that are relevant to each person or community. Framing heritage in a single narrative carries the risk of reinforcing stereotypes and attract populist movements. Today, more than ever, Heritage Education needs to offer possibilities for a multiperspectivated understanding by young people and educators about the past and the present, as well as for a progressively grounded heritage awareness. It is intended to reflect on these topics with a glocal focus in some specificities either in the Portuguese or in the Iberoamerican contexts.

**Keywords:** Identities. Perspectives. Education. Heritage awareness. Glocal.

1. Universidade do Porto – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” – Porto, Portugal.  
E-mail: mhelenapinto@gmail.com

Esta publicação faz parte do projeto I+D+i “Patrimonios Controversiales para la Formación Ecosocial de la Ciudadanía. Una Investigación de Educación Patrimonial en la Enseñanza Reglada” (PID2020-116662GB-I00), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación – MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

**Editores de Seção:** Xavier Rambla e Luana Costa Almeida

## LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN UN MUNDO CAMBIANTE

**RESUMEN:** Todas las formas de patrimonio cultural, materiales o inmateriales, tienen algo en común: han sido dotadas de significado. Sin embargo, existe una diversidad de interpretaciones, sobre un bien patrimonial, que suele depender de los marcos conceptuales y las creencias relevantes para cada persona o comunidad. Enmarcar el patrimonio en un único relato conlleva el riesgo de reforzar los estereotipos y atraer a los movimientos populistas. Hoy, más que nunca, la Educación Patrimonial necesita desarrollar una comprensión multiperspectivada por los jóvenes y educadores en relación al pasado y al presente, y una conciencia patrimonial progresivamente fundamentada. Se pretende reflexionar sobre estos temas con un enfoque glocal, en algunas especificidades en los contextos portugués e iberoamericano.

**Palabras-clave:** Identidades. Perspectivas. Educación. Conciencia patrimonial. Glocal.

## Introdução

A reflexão aqui exposta está relacionada com uma abordagem educativa caracterizada pela investigação que tem guiado práticas e se fundamenta em duas linhas de pesquisa que se complementam – a Educação Histórica e a Educação Patrimonial –, sendo que ambas colocam o enfoque na problematização constante e na criação de possibilidades de interpretação de fontes de tipologias diversas e com diferentes perspectivas, pelos alunos de diferentes níveis de escolaridade. Nesse contexto, é fundamental que se lhes proporcionem experiências educativas desafiantes que os levem a implicar-se no processo de aprendizagem e a desenvolver a sua capacidade de reflexão crítica.

Hoje, mais do que nunca, a Educação Patrimonial, tal como a Educação Histórica, necessita desenvolver programas educativos que ofereçam possibilidades de uma compreensão multiperspectivada pelos jovens de vários graus de ensino – e, ainda antes deles, dos educadores – em relação ao passado e ao presente, assim como de uma consciência patrimonial consistente.

Todas as formas de património cultural, sejam materiais, como monumentos, artefactos, objetos diversos, sejam manifestações intangíveis, como tradições, música ou outros tipos de saber fazer, têm algo em comum: o facto de as pessoas lhes darem sentido. Todavia, o património não é uma entidade estática, é constituído por múltiplas camadas de seleção, preservação e construção de restos do passado no presente, visando ao futuro, num processo de atribuição de sentido por produtores, curadores, educadores e comunidades, muitas vezes justificando identidades. O significado do património muda, por isso, com o tempo e os lugares. Há, geralmente, uma atribuição de valor a essa relação. No entanto, há, e sempre houve, aspetos do património que são contestados, embora alguns o sejam mais do que outros. O património faz parte, também, das políticas de identidade promovidas pelos governos nacionais e locais, levando, por vezes, à exclusão e à divisão.

É de salientar que os monumentos, sobretudo os memoriais ou as esculturas de certas personalidades, dizem mais respeito à mentalidade daqueles que os edificaram/ergueram do que ao contexto que procuram evocar. Geralmente estão associados a uma ideia de passado estático, que é contrário ao real dinamismo dos processos sociais e culturais. Por outro lado, alguns desses monumentos só ganham visibilidade quando são postos em causa, suscitando o debate público sobre as omissões da história oficial e as memórias excluídas.

É necessária uma abordagem consciente e crítica do património, incluindo um debate em que as pessoas prestem simultaneamente atenção ao seu ponto de vista, aos dos outros e às dinâmicas das sociedades. Tal competência inclui não só conhecimentos, aptidões, e atitudes, mas também valores. É fundamental que isso seja estimulado logo desde os anos iniciais do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando oportunidades de utilização do património como fonte histórica e de desenvolvimentos do pensamento crítico dos jovens.

## Olhar o Património na Relação Passado, Presente e Futuro

David Lowenthal forneceu uma definição dicotómica da diferença entre a história e o património na abordagem do passado. A história, segundo Lowenthal, é universalmente acessível e testável. O património é “tribal, exclusivo, patriótico, redentor”. O património conta “não com um facto verificável, mas com uma fidelidade crédula” (LOWENTHAL, 1996, p. 120). No entanto, essa aparente dicotomia merece um olhar mais atento. Em linguagem comum, o património inclui a valorização de vestígios e sítios históricos, a “experiência” sensorial do passado que o contacto com esses vestígios e sítios pode gerar e, portanto, um enfoque no valor da preservação (VAN BOXTEL; KLEIN; SNOEP, 2011). Talvez o mais crucial nos valores do património seja a noção de que esses objetos e sítios nos pertencem, isto é, pertencem a um grupo definido, quer por uma nação, uma região, uma etnia ou uma família. É essa pertença ao “passado tangível” que dá ao património o poder de conferir e confirmar identidades de grupo. O “património” é, nesse sentido, “herança”: um passado que nos é legado (independentemente da sua definição) e que, por isso, temos de preservar para aqueles que vêm depois de nós. Essas são forças emocionais poderosas. De facto, poderíamos chamar aos impulsos individuais e sociais para abordar o passado o “imperativo do património”, que alcança o seu poder a partir da busca de identidade num mundo instável e em rápida mudança (GREVER; DE BRUIJN; VAN BOXTEL, 2012).

Em contraste, aqueles que estão envolvidos na pesquisa em história esperam criticar e ser criticados, questionar e ser questionados. A evidência, e não a autoridade, é o teste crítico da interpretação histórica. Além disso, espera-se que a interpretação histórica mude, com novas questões, novas perguntas e novas evidências.

O valor do património tem sido, em grande parte, o seu potencial para transmitir e definir as identidades coletivas. Vemos isso nos recursos dedicados à preservação e à exibição de objetos em museus, ao restauro de sítios e edifícios históricos. Monumentos e memoriais nacionais, nomeadamente quando localizados em centros políticos, são concebidos para inspirar contemplação e admiração pela persistência, não tanto do poder de um determinado governo, mas de uma identidade subjacente que conseguiu sobreviver e triunfar sobre a ameaça externa ou adversidade. Ligam o visitante a um coletivo maior, que persistiu desde algum momento no passado até ao presente, oferecendo, ainda, a esperança de continuidade para o futuro. Contudo, é também em direção a esses locais que gravitam as manifestações de protesto, porque expressam, material e espacialmente, identidades como a nacional. Quando os líderes tomam o poder ilegítimo, quando há erros a corrigir, esses locais atraem a expressão pública e o conflito.

Da mesma forma que a identidade nacional funciona a ideia de tradição, pela sua entrega à continuidade diante da mudança. São as suas as práticas que mantêm unidas as identidades coletivas. A qualidade mais importante da tradição é parecer não ter mudado e o seu poder assenta na sua pretensão de persistência e longevidade. No entanto, a tradição é o produto de lentas acumulações de mudanças ao longo do tempo, se não mesmo de uma invenção pura e simples (HOBBSAWM; RANGER, 1983). Se a tradição forma uma “relação natural” com o passado em que as identidades coletivas são, aparentemente, transmitidas de geração em geração, o património pode ser visto como o conjunto de práticas que visam solidificar essas relações nos tempos atuais caracterizados pela mudança acelerada (NORA, 1996, p. 1).

Por sua vez, a consciência histórica surge no estado “não natural” da modernidade, onde os laços que ligam gerações e comunidades são rasgados pelas relações capitalistas de produção, mudanças políticas e tecnológicas, e a deslocação de populações migrantes. Surge a consciência de que o mundo de amanhã não pode replicar o de ontem e de que a tradição petrificada será inadequada como guia para compreender e viver nesse tipo de futuro. Segundo Gadamer, a consciência histórica é “muito provavelmente a revolução mais importante entre aquelas a que assistimos desde o início da época moderna [...] um fardo, o mesmo que nunca foi imposto a nenhuma geração anterior” (1987, p. 89). Entretanto, esse fardo é, também, “o privilégio do homem moderno ter uma consciência plena da historicidade de tudo o que está presente e da relatividade das opiniões” (GADAMER, 1987, p. 89). Tal é resultado da compreensão da nossa distância em relação ao passado e de se estar consciente de que aqueles que viveram noutros períodos estavam “num lugar estranho”, cujos valores e crenças eram radicalmente diferentes dos nossos (GADAMER, 1987, p. 89). Porque compreendemos que aqueles antepassados não viam para além das suas próprias visões do mundo, afastamo-nos da percepção de que aqueles que surgem depois de nós olharão para trás, para a nossa era, como igualmente limitada, historicamente vinculada e parcial. Assim, e paradoxalmente, a consciência histórica liberta os indivíduos da tradição, ao mesmo tempo que lhes demonstra que não são de todo livres. Mesmo as pessoas historicamente conscientes revelam, por vezes, crenças ou compreensões pouco permeáveis a análises críticas e distanciadas. Ao olharmos para o passado, não podemos escapar às lentes do nosso próprio momento histórico. A consciência histórica surge, nesse contexto, como uma lente crítica que inclui a compreensão da mudança – mesmo que radical – no passado e, portanto, também no futuro. Ela não liberta os indivíduos da história; pelo contrário: oferece a possibilidade de orientação em uma história que está em mudança e que, como resultado da agência humana, continuará a fazê-lo.

Em termos educativos, há que refletir e discutir acerca das possibilidades de análise da já referida dicotomia entre o património comemorativo e a história crítica. A própria história escolar tem o potencial de revelar aos jovens como uma abordagem crítica ao passado pode fornecer as ferramentas mais poderosas para nos orientarmos no tempo. No entanto, falhará se apenas fornecer ferramentas críticas sem abordar as questões de identidade – o que Jörn Rüsen (1993) designa como a orientação da vida prática no tempo –, questões essas que também são visadas pelo património. Os nossos e os não nossos coabitam. O que os jovens necessitam compreender sobre a identidade não é uma questão de pureza de sangue ou de espírito, mas sim de heterogeneidade e multiplicidade (SEIXAS, 2014). Nessas condições, só uma compreensão da flexibilidade e da mudança ao longo do tempo poderá ser adequada para a construção da solidariedade sobre uma plataforma mais global e mais local do que a nação do século XIX. Dessa forma, uma abordagem educativa que relacione património e história basear-se-ia no desenvolvimento da compreensão das ferramentas disciplinares e das práticas críticas da história, abordando simultaneamente as questões essenciais colocadas em torno do património e da identidade. Tal pressupõe que as respostas a essas questões sejam mais abertas, complexas e problematizadoras, que as comemorações do património nacional estejam abertas à crítica, que os monumentos sejam locais de debate e controvérsia, que as exposições dos museus sejam autorreflexivas e que os currículos escolares permitam que os estudantes lidem com essa complexidade histórica no domínio público (SEIXAS, 2014). Aqui reside o potencial educativo para uma reconciliação entre o património e a história crítica e, sobretudo, para o desenvolvimento de programas consistentes de educação patrimonial.

A consciência histórica pode dizer respeito, também, à capacidade de os aprendentes relacionarem a aprendizagem histórica com a vida fora da escola e as representações da memória coletiva, tais como as contidas em museus e interpretações do património (LOWENTHAL, 1996), filmes ou jogos *on-line* e simulações. De acordo com Rüsen (2004), a consciência histórica, ao lidar com o passado como experiência, revela-nos a teia de mudanças temporais na qual as nossas vidas são apanhadas e, pelo menos indiretamente, as perspectivas

futuras para onde essa mudança flui. Por isso, o foco da educação histórica é dar sentido ao passado para criar perspectiva ou enquadramento orientador para a compreensão e a atuação no presente e no futuro (RÜSEN, 2004). Nesse âmbito, a consciência histórica articula-se com a noção de significância histórica (CERCADILLO, 2001; PECK, 2010). Considerando o uso da significância histórica na aula, Hunt (2000) argumentou que a aprendizagem é estimulada quando os jovens sentem que podem envolver-se com problemas que eles consideram ser, ainda hoje, relevantes para as suas vidas.

Podemos combinar aspetos emocionais e cognitivos da aprendizagem com uma análise crítica das fontes históricas, um pensamento contextualizado e uma argumentação histórica que reconheça a possibilidade de diferentes formas de ver e conhecer o passado. Tal é válido, também, para os objetos dos museus, pois esses são mais do que “coisa morta”, são algo que, para além das suas funções, são investidos de afeto, desejo e outras emoções, para serem vividos. É possível, portanto, aprender sobre e com o património. Os estudantes podem adquirir uma visão da dinâmica do património – seleção, construção, preservação, expressões de identidades locais, nacionais ou transnacionais – e reconhecer as dimensões temporais do património: passado, presente, futuro (temporalidade). Além disso, podem tomar consciência de que os vestígios do passado podem ser interpretados como evidência e compreender quer o contexto quer o carácter construtivo do património (historicidade). O contacto direto com objetos, monumentos e sítios proporciona não só uma experiência multissensorial, que evoca a imaginação histórica (COLLINGWOOD, 2001) dos estudantes, mas também uma experiência cognitiva, utilizando o património como fonte histórica. Estabelece-se assim uma relação dialógica, na qual os estudantes aprendem a explorar e a discutir/argumentar com base em diferentes perspectivas.

## Educar pelo Património em Situações Controversas

A temática do património tem originado diversos debates e intervenções em níveis internacional e nacional, mas também regional e local, numa época em que os fenómenos como a integração europeia ou a globalização desencadeiam, por contraste, atitudes de valorização daquilo que é identitário de uma comunidade.

Pela sua singularidade, lembramos aqui o caso português das gravuras rupestres do Côa, um património cujos primeiros traços de representação de animais datam de há 25 mil anos. O Vale do Côa apresenta mais de mil rochas com manifestações artísticas rupestres, identificadas em mais de oitenta sítios, ao longo de 17 quilómetros, sendo considerado o maior museu ao ar livre de arte paleolítica do mundo. A importância de tais achados levou a um rápido reconhecimento da UNESCO, ao considerá-los Património Cultural da Humanidade em 1998. Por sua vez, o governo português, depois de um aceso debate público, cancelava a construção da barragem do Baixo Côa, pois essa obra iria submergir as gravuras. A 10 de agosto de 1996, o governo de António Guterres criava o Parque Arqueológico do Vale do Côa. Para trás ficava a intensa polémica que dividira os que defendiam a preservação das gravuras rupestres no seu ambiente natural e os que queriam ver concluída uma barragem na qual já se tinha investido muito dinheiro e que, argumentava-se, traria empregos e água a uma região carecida de ambos. Se foi preciso coragem política para travar uma barragem em nome da preservação de gravuras rupestres cuja antiguidade ainda era questionada na época, os responsáveis do Parque Arqueológico do Vale do Côa mantiveram-se fiéis a um modelo de visitas que evitou as tentações do turismo massificado e deu primazia ao estudo e à preservação desse património. O Vale do Côa foi espaço de exercício de novas formas de cidadania. Além da participação clássica, por meio de partidos políticos e autarquias, constatou-se o envolvimento de uma multiplicidade de sectores sociais, não só especialistas, mas também grupos de cidadãos, intervindo a partir de formas de organização espontâneas e informais, ou integrados em associações culturais (LIMA; REIS, 2001).

No entanto, os elementos que constituem a maioria das histórias nacionais, como os sucessos em conflitos contra estrangeiros ou a busca e a extração de riquezas além-mar, podem ser numa época considerados como um fator de orgulho nacional e, mais tarde, vistos como património problemático e até vergonhoso, como é o caso do colonialismo. Sharon Macdonald apresentou, no seu estudo sobre o património nazi edificado em Nuremberga, o conceito de herança/património difícil, definindo-o como:

*[...] a past that is recognized and meaningful in the present but that is also contested and awkward for public reconciliation with a positive, self-affirming contemporary identity. “Difficult heritage” may also be troublesome because it threatens to break through into the present in disruptive ways, opening up social divisions, perhaps by playing into imagined, even nightmarish, futures. By looking at heritage that is unsettling and awkward, rather than at that which can be celebrated or at least comfortably acknowledge as part of a nation’s or city’s valued history, my aim is to throw into relief some of the dilemmas about its public representation and reception (MACDONALD, 2009, p. 1).<sup>1</sup>*

A opção pela remoção/destruição ou pela banalização ou, ainda, pela transformação de espaços e edifícios, implica, em diversos casos, a retirada da carga simbólica de um passado problemático, traumático, a despeito de estratégias de recuperação. Outras vezes, porém, alimentam-se posições defensoras de imaginários coloniais que atenuam as ações dos colonizadores. Entretanto, a pandemia da Covid-19 confinou-nos e, das nossas “janelas virtuais”, enxergamos um mundo que passa por mudanças aceleradas. Diversos episódios, como os ataques a numerosos monumentos, remetem-nos à consciência histórica dos sujeitos e têm gerado intensos debates nas esferas historiográfica e pública.

Nos Estados Unidos, desde a morte do norte-americano George Floyd às mãos da polícia, a 25 de maio de 2020, estátuas de Cristóvão Colombo e até de líderes da Confederação foram vandalizadas em várias cidades norte-americanas. Exemplos disso foram o derrube da estátua de Jefferson Davis, Presidente da Confederação, por manifestantes em Richmond e a remoção, na Virgínia, da estátua em homenagem ao general Robert E. Lee, também evocativa da Confederação. Por sua vez, em Boston, uma estátua de Colombo foi decapitada e outra foi vandalizada em Miami, na Flórida, com o lema “*Black Lives Matter*” inscrito a vermelho. Noutros casos, optou-se por remover as estátuas de forma preventiva, como se verificou no Museu de História Natural, em Nova Iorque, que anunciou a retirada da estátua de Theodore Roosevelt (a cavalo e ladeado por um nativo/índio e um negro/africano) da entrada principal (ali desde 1940), por se considerar que o monumento glorifica o colonialismo e a discriminação racial.

Na Europa, nomeadamente no Reino Unido, a estátua de Edward Colston, em Bristol, controversa pela ligação de Colston ao tráfico de escravos, foi lançada ao rio. Em Oxford, milhares de manifestantes exigiram a retirada da estátua de Cecil Rhodes, semelhante ao destino da sua estátua na Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, em 2015. Até a estátua de Winston Churchill foi vandalizada em Londres. Na Bélgica, os protestos anticoloniais incidiram na remoção das estátuas de Leopoldo II, rei dos Belgas de 1865 a 1909, e cujo domínio sobre o Congo terá causado a morte de 10 milhões de pessoas. Já em França, entre outras, foi vandalizada com tinta vermelha a estátua de Voltaire, iluminista francês defensor da liberdade civil e religiosa, que terá conseguido parte de sua fortuna com ligação ao comércio colonial. Também em Portugal esse movimento teve reflexos. A estátua do Padre António Vieira, erigida em 2017 em Lisboa, foi vandalizada em junho de 2020 com tinta vermelha e a palavra “Descoloniza”. O ato originou protestos em diversos meios de comunicação, argumentando, por exemplo, que António Vieira terá escrito a D. João IV e, em 1654, atravessou o Atlântico para pedir pessoalmente ao rei que criasse legislação justa para os indígenas. Mais recentemente,



já em agosto de 2021, foi a vez do Padrão dos Descobrimentos, erigido em 1960 (a partir da obra criada para a Exposição do Mundo Português, em 1940) para comemorar os 500 anos da morte do Infante D. Henrique, com uma pichagem em inglês, “*Blindly sailing for monney [sic], humanity is drowning in a scarllet [sic] sea lia [sic]*”, o que, numa tradução livre para português, pode ser lido como “Velejando cegamente por dinheiro, a humanidade afunda-se num mar escarlate”.

Além dos exemplos supracitados, há muitos outros locais onde se propõe a retirada de estátuas e monumentos que prestem homenagem a escravocratas ou eventos históricos ligados a essa prática, sugerindo-se que eles sejam realocados em espaços como museus. Em diversos casos houve até uma discussão prévia ou uma petição longamente ignorada: a retirada da estátua de Cecil Rhodes, no *campus* de Oxford, já fora solicitada havia mais de cinco anos; a estátua de Colston já tinha sido alvo de vandalismo há vinte anos e, nos Estados Unidos, as comemorações da chegada de Colombo já tinham sido postas em causa pelo menos em 2017. Outros exemplos revelam transformações operadas por mudanças políticas, como a retirada, em 2005, do centro de Madrid, da estátua equestre do ditador Francisco Franco; ou a remoção de monumentos que louvavam o caráter nacionalista e militar da Alemanha – ordenada pelas potências aliadas estacionadas em Berlim após a Segunda Guerra Mundial – e que, tendo sido, entretanto, recuperados ou parcialmente restaurados, foram expostos na Zitadelle Spandau, uma fortaleza do século XVI situada num bairro do oeste de Berlim, onde militares alemães testavam armas químicas durante a Segunda Guerra Mundial. Em relação às estátuas de personalidades ligadas ao comércio colonial há, apesar de tudo, propostas no sentido de mitigar o problema. Um bom exemplo é o da cidade de Bordéus, antigo porto francês de comércio de escravos, que, tendo várias ruas com nomes referentes a figuras ligadas ao comércio de escravos, em vez de as renomear, decidiu informar sobre quem realmente foram essas pessoas, acrescentando essa contextualização em nova placa. Evita-se assim um branqueamento da história.

Uma estátua é uma homenagem, feita *a posteriori*, procurando legar à posteridade quem os seus executores consideram dignos de serem lembrados. O espaço que a estátua ocupa não é passado, é presente e, muitas vezes, um espaço público, suscitando reações diversas. Entre as medidas que podem ser tomadas em relação às estátuas controversas, a remoção e a destruição são as mais extremas. A remoção de uma estátua pode parecer ser o único ato que faz justiça à gravidade de situações como a brutalidade policial e o racismo sistêmico. Contudo, a longo prazo, nada se resolve sem mudanças estruturais na justiça, nos sistemas sociais e educativos. Quando a estátua desaparecer, como lembrar injustiças e explicar as questões controversas que permanecem? E o que deve ser colocado em seu lugar? Existem outras soluções que auxiliam o debate e contribuem para a tomada de consciência relativamente a determinados contextos históricos, tais como adicionar informações que são disponibilizadas ao público ou transferir as estátuas para museus. Essa posição não é nova: em Budapeste, por exemplo, lembranças da ditadura foram arrancados do centro da cidade e escondidas fora de vista quando a Cortina de Ferro caiu, em 1989. Dois anos depois, o Memento Park tornava-se o local onde se depositavam essas estátuas do período comunista.

A maioria das nações pós-coloniais e colonizadoras tem passado por consideráveis experiências políticas e debates teóricos sobre as representações do passado nacional nos últimos anos. Ultrapassar as representações estereotipadas do “outro” (BARTON; LEVSTIK, 2004; SEIXAS; MORTON, 2013) e implementar um ensino mais inclusivo e sensível às perspectivas minoritárias, pode ser um ponto de partida para a “descolonização” dos currículos escolares, ainda numa fase emergente e/ou contestada. A fim de responder aos imperativos do século XXI em torno da inclusão, dos direitos humanos e da educação para a cidadania democrática, a educação histórica e a educação patrimonial necessitam gerar novas formas de pensamento e novas práticas que respeitem as histórias, os contextos e as condições distintivas de estados em desenvolvimento

pós-colonial (BRETT; GUYVER, 2021) à medida que reestruturam e rearticulam as suas identidades nacionais e regionais.

Respeitar, valorizar, reconhecer a importância do património é importante, mas parece ter como principal objetivo educativo formar em valores “passivos” (respeito, apreciação, estima), o que não se pode considerar suficiente para ser analisado *per se* ou como um instrumento para o ensino e a aprendizagem do património, da história ou da cidadania. Esse era o caso, por exemplo, em Espanha, no anterior decreto sobre o ensino primário, em que o património não surgia ligado à educação democrática dos alunos, ao pensamento crítico ou à compreensão da historicidade do presente, sendo o seu papel reduzido praticamente ao de recurso para desenvolver a sensibilidade e a criatividade artística, algo que permaneceu no atual quadro legal, nomeadamente na área de expressão artística. Estepa e Martín, de entre as diferentes tipologias de heranças controversas que é possível utilizar em processos de ensino e aprendizagem, destacam as “heranças em conflito entre lógica económica, ecológica e social” (2018, p. 80). Nesse sentido, a educação patrimonial e o tratamento do património controverso devem ser realizados em sala de aula por meio de projetos abrangentes que despertem um sentido crítico de conservação, preservação e divulgação do património (CASTRO; LÓPEZ-FACAL, 2021). Para tal, é necessário abordar questões que sejam familiares aos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, trabalhar as diferentes capacidades de cada estudante e, entre elas, as de comunicação e de divulgação.

No caso português, até recentemente, as referências ao património surgiam maioritariamente relacionadas com valores “passivos” (PINTO; MOLINA, 2015). Entretanto, algumas mudanças positivas fizeram-se sentir no contexto português: a publicação, pelo Ministério da Educação, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PEDROSO, 2017) veio completar um processo que se vinha desenhando, com avanços e recuos, desde finais do século passado, de forma a “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (PEDROSO, 2017, p. 2). Merecem destaque aqui os valores que crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática e pelos quais se deve pautar a cultura de escola. A liberdade, por exemplo, caracteriza-se, segundo o documento, pela manifestação de “autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (PEDROSO, 2017, p. 17). Em articulação com esse documento, foram publicados em 2018 os documentos das Aprendizagens Essenciais para os alunos dos diferentes anos de escolaridade.

Já em setembro de 2019, o Ministério da Educação publicou as Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia (DGE, 2019), uma nova disciplina no último ano do ensino secundário. Um dos objetivos principais desde logo tidos em consideração pela equipa que elaborou a proposta do documento – constituída por membros da direção da Associação de Professores de História e investigadores do CITCEM<sup>2</sup>, e que integrei – foi o de possibilitar a alunos que deixaram de frequentar História a partir do 9º ano ou que não frequentem a disciplina de História A no ensino secundário o desenvolvimento/ aprofundamento do seu conhecimento histórico e a problematização de situações históricas do passado recente, “recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas”, para desenvolver a “compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada, crítica e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, num quadro de referência humanista e democrático” (DGE, 2019, p. 2). Os quatro temas propostos para a disciplina – A História faz-se com critério; “Glocal” e consciência patrimonial; Passados dolorosos na História; História e tempo presente – surgem “estruturados em torno de três eixos organizadores: construção do conhecimento histórico com base em metodologias específicas; compreensão do mundo atual a partir da exploração do local, do regional e do global; problematização de temas da História recente, integrando as relações passado-



presente” (DGE, 2019, p. 2). Essa visão encontra eco na declaração de Guilherme d’Oliveira Martins, no prefácio ao “Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória”: “Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (PEDROSO, 2017, p. 6).

Dadas as características da organização curricular recente, em Portugal, se é fundamental a realização de atividades educativas que permitam o desenvolvimento, pelos alunos de todos os níveis de escolaridade, de competências de pensamento crítico – observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, argumentar a partir de diferentes premissas, tirar conclusões fundamentadas – e de pensamento criativo, aplicando ideias em contextos específicos ou abordando as situações a partir de diferentes perspetivas (PEDROSO, 2017), essa necessidade é ainda mais premente no que respeita à abordagem de temas relacionados com o questionamento das realidades próximas e mais distantes, numa ótica de integração de saberes, potenciando a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, na sala de aula ou fora dela, com vista à interpretação de fontes patrimoniais, entre outras, promovendo o entendimento das permanências e mudanças que caracterizam as sociedades. Assume-se aqui que o património, na sua diversidade tipológica, constitui a herança cultural das comunidades dominantes e minoritárias, no passado e no presente (DGE, 2019) e que a construção da consciência patrimonial engloba a complexidade intercultural e identitária, implicando o compromisso com uma intervenção cívica, do local ao global – glocal. Para tal, não basta a valorização das memórias individuais e coletivas; é necessário atender a situações e problemas do quotidiano ou do meio sociocultural e geográfico em que os alunos se inserem, dado que permitem o entendimento informado e crítico do tempo presente. Esse deve ser explicado à luz do passado, com rigor metodológico e de forma contraintuitiva, combatendo-se o senso-comum. Isso pode fazer-se, por exemplo, por meio da realização, pelos alunos (individualmente ou em grupo) e com orientação do professor, de trabalhos de pesquisa sobre aspetos da vida social, económica, política e cultural, recorrendo a fontes diversas (e não limitadas ao manual escolar), nomeadamente a objetos e fotografias de arquivo familiar e ao testemunho de pessoas que experienciaram determinadas situações históricas – avós entrevistados pelo netos em conversa áudio/vídeogravada, por exemplo – seguindo-se a comparação de perspetivas e a discussão em grupo-turma. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, porque mais próxima e situada, como um processo em que os alunos mobilizam conceitos históricos e constroem conhecimento. Assim, compreendem que o passado não pode ser vivido novamente, mas podem inferir sobre ele por meio da evidência, entendendo também as razões das ações e escolhas feitas noutros contextos, ou seja, mostrando empatia histórica. A compreensão das questões socialmente relevantes do passado, que em alguns casos continuam vivas no presente, permitirá aos jovens a aprendizagem de valores e o assumir de decisões fundamentadas, base para uma participação cidadã consciente e responsável nas comunidades em que se inserem.

## Educação Patrimonial para uma Aprendizagem Multiperspectivada

O património, como área de investigação e de ensino ou aprendizagem, lida frequentemente com questões históricas difíceis, em virtude das fortes emoções e dos compromissos políticos que estão frequentemente em jogo.

Seixas e Clark (2004), em estudo que procurou conhecer a tipologia de consciência histórica que alunos do Canadá revelariam quando interpretavam fontes patrimoniais, analisaram 57 respostas de alunos a uma tarefa escrita para decidirem o que fariam com um conjunto de murais das décadas de 1920-1930 relativos ao período colonial. Os autores categorizaram as respostas dos alunos em quatro tipos:

(a) Monumental, que considera que os monumentos são construídos para representar os fundadores, os heróis da nação, de forma a durarem indefinidamente, ou marcam vitórias ou acontecimentos-chave do passado nacional, que se identificam com a trajetória da memória coletiva, a fundação e o progresso da nação; (b) Antiquário, que considera que o património deve ser preservado para garantir continuidade com o passado e identidade com o coletivo, invocando uma dívida para com os seus antepassados, que se sacrificaram, e mostrando respeito pelo passado independentemente da perspectiva sobre o que se observa; (c) Crítico, que considera que os sítios e símbolos de um passado “negativo” devem ser eliminados de forma a criar uma ordem mais perfeita, uma sociedade mais justa; e (d) Moderno, que propõe o estudo dos monumentos e memoriais como produtos do seu tempo, historicizando-os, estabelecendo uma conexão com o passado, não de continuidade, mas compreendendo a mudança a partir de um momento histórico concreto, o presente, e conceptualizando os valores em termos de pluralidade de pontos de vista. As respostas destes alunos integraram maioritariamente o tipo crítico (29) em menor número os tipos antiquário (18) e moderno (8), e nenhuma o tipo monumental (PINTO, 2011, p. 110-111).

No Reino Unido, o estudo de Nemko (2009) alertou para o facto de os alunos nem sempre reconhecerem os monumentos e sobretudo os memoriais como construções que representam interpretações e significações do passado produzidos pelas sociedades em determinadas épocas. Por isso, não basta que os alunos olhem para os memoriais com um olhar turista, mas devem ser ajudados pelos professores a refletir e explicar por que razões foram contruídos diferentes monumentos. No sentido de explorar as implicações pedagógicas de se levar os alunos a pensarem acerca de um sítio histórico como interpretação, transpondo a mera apreciação, Nemko (2009) categorizou as respostas dos alunos a uma tarefa de seleção de fotografias captadas numa visita a um sítio histórico com três abordagens – cronológica, abstrata e centrada no conteúdo –, que permitiram alguma compreensão da forma como os alunos constroem o passado. A maioria dos alunos escolheu memoriais da Grande Guerra construídos nas décadas de 1920 e 1930 (em Ypres) e o debate posterior revelou pouca compreensão pelos alunos de que as reconstruções da História contêm interpretações implícitas e por vezes explícitas dos seus autores. Não estabelecendo ligações com as análises de documentos ou filmes que visualizaram nas aulas, os alunos não refletiram criticamente sobre os memoriais. Assim, e comparando com o estudo de Seixas e Clark (2004), Nemko (2009) constatou que a maioria das respostas dos estudantes se enquadrava no tipo “antiquário”, revelando maior ligação à ideia de “recordar”, mas nenhuma resposta correspondeu ao tipo “crítico”. Em conclusão, o autor alerta que, “para se evitar uma imensidão de turistas históricos que não pensam criticamente acerca do que observam, os professores devem propor tarefas que levem os alunos a ter em atenção os contextos nos quais foram produzidos os monumentos que visitam” (PINTO, 2011, p. 112).

Em Portugal, na investigação que desenvolvemos num contexto específico (Guimarães, cujo centro histórico é património mundial desde 2001), em que um amplo e diverso património transpõe as características monumentais e insere-se nas dimensões socioeconómicas do local, procurou-se atender à historicidade de espaços e objetos, cuja interpretação contribuiria para a compreensão do passado percecionado por meio dos seus vestígios (PINTO, 2016) e do presente experienciado. Foi esse o enfoque de um estudo em que um conjunto de objetos, edifícios e locais foram integrados num percurso, com apoio de um guião-questionário, com vista à exploração educativa de fontes patrimoniais e sua interpretação por estudantes de 7º e de 10º ano de várias escolas da cidade. Procurou-se que os alunos identificassem materiais utilizados, reconhecessem semelhanças e diferenças quanto a funções de objetos/edifícios e respetivos contextos sociais de produção, a ligação a funções económicas significativas no âmbito da história local e mudanças ao longo do tempo. Procurou-se também analisar de que forma os participantes avaliavam a relevância de uma fonte patrimonial e como fundamentavam

criticamente a sua posição. Simultaneamente, propusemo-nos conhecer as concepções de património que os respetivos professores revelavam em situação de exploração de fontes patrimoniais com os alunos. No entanto, por questões de espaço, apenas se descreve uma breve síntese da análise das respostas dos alunos:

Diversas respostas de alunos indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local menos ou mais acentuado. Alguns alunos centraram-se na valorização do património como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado “dourado” – revelando semelhanças com a consciência de tipo tradicional de Rösen (2004) e a consciência de tipo monumental de Seixas e Clark (2004) – que as fontes patrimoniais materializam, dando consistência à identidade local [...]. Noutras respostas, os alunos defenderam a preservação do património como forma de dar continuidade ao passado, referindo-se aos antepassados como modelo para o presente, o que parece corresponder a uma consciência de tipo exemplar (RÜSEN, 2004) ou de tipo antiquário (SEIXAS; CLARK, 2004), nomeadamente em termos da significância pessoal atribuída às fontes patrimoniais, exprimindo uma relação emocional entre identidade e património local (PINTO, 2011, p. 303-304).

Foram raros os alunos que revelaram um pensamento semelhante ao tipo de consciência “crítica” de Rösen (2004) e de Seixas e Clark (2004), desafiando um passado aceite, tal como mostrou o estudo de Nemko (2009). Apenas um grupo muito restrito (três alunos) referiu a destruição/realização de obras de modernização do local ou propôs formas de obviar algumas limitações existentes, nomeadamente pelo esclarecimento do público. [...] Surgiram também semelhanças com a consciência de tipo “moderno” de Seixas e Clark (2004), referindo o estudo das fontes patrimoniais como produtos do seu tempo, historicizando-as, revelando uma conexão com o passado baseada na compreensão da mudança a partir de um momento histórico concreto, o presente (PINTO, 2011, 362-364).

Apesar de não ser maioritário, um número significativo de alunos defende a conservação de objetos, edifícios e sítios patrimoniais, distanciando-se do passado, olhando-os como fontes históricas e como interpretações de diferentes épocas, reconhecendo a pluralidade de perspetivas (PINTO, 2016).

Embora seja certo que a amplitude dos currículos não permite muito tempo para detalhes, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação, diversos estudos, como os anteriorente referidos, revelam que é possível, por meio da seleção de temas que podem ser explorados no campo da história local, introduzir o património de forma interessante e apropriada, utilizando, por exemplo, um museu local especializado ou generalista, ou locais históricos próximos da escola.

A inclusão é necessária para que a educação seja capaz de promover a reconciliação e a construção de pontes entre diferentes comunidades (GUYVER, 2016). É fundamental desenvolver a capacidade de discutir e empatizar com perspetivas diferentes. Estes atributos críticos funcionam como um caminho para o desenvolvimento de uma consciência histórica sofisticada que as pessoas, sobretudo os jovens, possam utilizar como ferramenta para interpretar e compreender o seu mundo no presente. Promover aprendizagens multiperspectivadas – ao invés de uma perspetiva singular que reduz a história a uma série de relíquias – poderá contribuir para a tomada de consciência de que outras pessoas tiveram outros pontos de vista e favorecer a autorreflexão, ampliando, simultaneamente, o conhecimento da realidade complexa do passado

## Breves Considerações Finais

A educação patrimonial implica um processo de construção de conhecimento e de tomada de consciência em relação ao património – ele próprio em construção permanente – seja qual for a sua tipologia. Só assim é possível dar sentido ao património, ontem e hoje.

Os educadores necessitam abordar o património e a história com enfoques local, nacional e global, sem esquecer a atenção ao contexto. Para tal, é essencial que quer a formação inicial quer em serviço dê voz às diversas culturas, minorias e perspectivas, partindo do passado histórico da própria comunidade, ou do contexto regional, e explorando fontes que os ligam a contextos mais amplos, como o europeu ou o iberoamericano.

Se não se ensinar a olhar o passado de forma multiperspectivada e inclusiva, estamos a contribuir para o silenciamento de muitas vozes e a deixar marginalizados muitos setores da população que veem como único recurso a destruição/remoção das representações materiais que contestam. Por isso, educadores, ativistas da sociedade civil e líderes comunitários têm a responsabilidade de promover a discussão aberta sobre legados históricos controversos.

No âmbito da educação formal, além da preparação adequada, tal exige tempo suficiente no currículo escolar. Daí a importância da educação patrimonial, mesmo de carácter extracurricular, na relação com as comunidades e na implementação de projetos educativos e atividades que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências de investigação, utilizando fontes locais e em relação com as comunidades, promovendo atitudes inclusivas.

## Notas

1. Um passado que é reconhecido e significativo no presente, mas que também é contestado e incómodo para reconciliação pública com uma identidade contemporânea positiva e autoafirmante. O “património difícil” também pode ser problemático porque ameaça entrar no presente de forma perturbadora, abrindo divisões sociais, talvez jogando em futuros imaginados, mesmo de pesadelo. Ao olhar para o património que é inquietante e embaraçoso, em vez daquilo que pode ser celebrado ou pelo menos reconhecido confortavelmente como parte da história valorizada de uma nação ou cidade, o meu objetivo é dar relevo a alguns dos dilemas sobre a sua representação e recepção públicas (tradução nossa).
2. Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

## Referências

BARTON, K.; LEVSTIK, L. **Teaching history for the common good**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BRETT, P.; GUYVER, R. Postcolonial history education: issues, tensions and opportunities. **Historical Encounters**, Callaghan, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2021. [https://doi.org/10.52289/hej8.210\\_&#8203](https://doi.org/10.52289/hej8.210_&#8203)

CASTRO, L.; LÓPEZ-FACAL, R. Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 24, n. 1, p. 205-219, 2021. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>

CERCADILLO, L. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P. (eds.). **Raising standards in History Education**. London: Woburn Press, 2001. p. 116-145.

COLLINGWOOD, R. **A ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

DGE [DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO]. **Aprendizagens essenciais** – Ensino Secundário. 12º ano. História, Culturas e Democracia. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2019. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/ae\\_hcd\\_12.o.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

ESTEPA, J.; MARTÍN, M. J. Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In: MIRALLES, P.; GÓMEZ, C. J. (coords.). **La educación histórica ante el reto de las competencias**. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 75-86.

GADAMER, H. G. The problem of historical consciousness. In: RABINOW, P.; SULLIVAN, W. M. (eds.). **Interpretive social science: a second look**. Berkeley: University of California Press, 1987. p. 82-140.

GREVER, M.; DE BRUIJN, P.; VAN BOXTEL, C. Negotiating historical distance: or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. **Paedagogica Historica**, Gent. v. 48, n. 6, p. 878, 2012. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709527>

GUYVER, R. (ed.). **Teaching history and the changing nation state: transnational and intranational perspectives**. London: Bloomsbury, 2016.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (eds.). **The invention of tradition**. New York: Cambridge University Press, 1983.

HUNT, M. Teaching historical significance. In: ARTHUR, J.; PHILLIPS, R. (eds.). **Issues in history teaching**. London: Routledge, 2000. p. 39-53.

LIMA, A.; REIS, M. O culto moderno dos monumentos. Os públicos do Parque Arqueológico do Vale do Côa. In: GONÇALVES, M. E. (coord.). **O caso de Foz Côa: um laboratório de análise sociopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2001. p. 145-192.

LOWENTHAL, D. **Possessed by the past: the heritage industry and the spoils of history**. New York: Free Press, 1996.

MACDONALD, S. **Difficult heritage: negotiating the Nazi past in Nuremberg and beyond**. London/New York: Routledge, 2009.

NEMKO, B. Are we creating a generation of 'historical tourists'? Visual assessment as a means of measuring pupils' progress in historical interpretation. **Teaching History**, [s. l.], v. 137, p. 32-39, 2009.

NORA, P. **Realms of memory: the construction of the French past**. Tradução A. Goldhammer. New York: Columbia University Press, 1996.

PECK, C. 'It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': ethnicity and students' conceptions of historical significance. **Theory & Research in Social Education**, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 574-617, 2010. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473440>

PEDROSO, J. V. (ed.). **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente, Porto: CITCEM, 2016.

PINTO, H.; MOLINA, S. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 33, n. 1, p. 103-128, 2015. <https://doi.org/10.6018/j/222521>

RÜSEN, J. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, J. **History, narration, interpretation, orientation**. New York: Berghahn Books, 2004.

SEIXAS, P. History and heritage: what's the difference? **Canadian Issues/Thèmes Canadiens**, Montréal, p. 12-16. 2014.

SEIXAS, P.; CLARK, P. Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. **American Journal of Education**, Chicago, v. 110, n. 2), p. 146-171, 2004. <https://doi.org/10.1086/380573>

SEIXAS, P.; MORTON, T. **The big six**: historical thinking concepts. Nelson Education: Toronto, 2013.

VAN BOXTEL, C., GREVER, M.; KLEIN, S. **Sensitive pasts**: questioning heritage in education. New York: Berghahn Books, 2016.

VAN BOXTEL, C.; KLEIN, S.; SNOEP, E. (eds.). **Heritage education**: challenges in dealing with the past. Amsterdam: Netherlands Institute for Heritage, 2011.

## Sobre a Autora

HELENA PINTO é Investigadora Integrada do CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”), no Grupo de Investigação “Educação e Desafios Societais” da Universidade do Porto, Portugal. Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Património e Turismo, e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Atua nas linhas de investigação em Educação Histórica, Educação Patrimonial e Ensino de História.

**Recebido:** 15 ago. 2021

**Aceito:** 27 jan. 2022