



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Educação Patrimonial para as escolas: favorabilidades e fragilidades no concelho da Moita

Luís Guilherme Silva Condeço

Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura

Orientadora:

Doutora Sofia da Costa Macedo, Professora Auxiliar Convidada,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de História

Educação Patrimonial para as escolas: favorabilidades e fragilidades no concelho da Moita

Luís Guilherme Silva Condeço

Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura

Orientadora:

Doutora Sofia da Costa Macedo, Professora Auxiliar Convidada,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

Dedicatória

Para chegar onde cheguei, particularmente ao final deste mestrado, tenho vindo a contar com o apoio, direto ou indireto, de muita gente, de muitas pessoas que, algumas sem saberem, tornaram possível que eu conseguisse concretizar este percurso, umas com um contributo académico, outras com o apoio emocional e com a amizade que nos dá forças para prosseguirmos com os nossos objetivos, particularmente em períodos de adversidade como o que temos vivido nos últimos dois anos.

Tenho de começar por agradecer aos pilares de todo o percurso que é a minha vida, aqueles que o tornaram possível: à minha família. Foram os meus pais que me criaram, que me educaram, que deram a mim e ao meu irmão os valores, a cultura e as oportunidades que precisávamos para aprendermos, crescermos e podermos seguir os nossos objetivos. É graças a eles que pude estudar e seguir este mestrado, e com eles aprendi tanto ou mais como na própria universidade, e estarão sempre no topo dos agradecimentos.

Agradeço aos meus amigos que desde sempre me têm acompanhado, ao Diogo, ao Rodrigo, à Daniela, por estarem lá quando preciso, sabendo que estarei lá para eles. Aqueles que me têm acompanhado ao longo de todo o percurso académico começado na licenciatura, a Rita, o Diogo, a Ângela, e que espero que por cá continuem muito depois das minhas passagens pela universidade. E aqueles que foram mais uma das muitas coisas boas deste curso, a Camila, a Louro, a Leonor, o David, a Joana, o João e a Matilde, pessoas que ao percorrerem o seu próprio caminho cruzaram-se com o meu, e ajudaram-me a percorrê-lo também.

Deixo um agradecimento a todos os professores que encontrei ao longo deste mestrado, tendo cada um deles contribuído com o seu conhecimento para cimentar o meu. Finalmente, deixo um agradecimento particular à Professora Sofia da Costa Macedo, que mais do que uma professora, foi também uma mentora a quem eu devo muito.

Obrigado.

Resumo

Neste estudo, partindo do reconhecimento da importância da educação das populações para a salvaguarda e a proteção do património cultural, estipula-se o objetivo de refletir sobre a favorabilidade da construção de projetos de educação patrimonial direcionados aos públicos escolares. Para isso, toma-se como estudo de caso um conjunto de atividades municipais de educação patrimonial, englobadas no serviço educativo da Câmara Municipal da Moita. Através deste trabalho procura-se, por um lado, compreender quais os objetivos e linhas estratégicas desse projeto e de que forma é operacionalizado, e por outro, identificar e analisar os níveis de adesão das escolas deste concelho às atividades, perceber que relevância é atribuída por estas à educação patrimonial como recurso para a educação comunitária, e possíveis fragilidades que desincentivem a sua adesão.

Palavras-chave: património cultural; educação comunitária; educação não-formal; educação patrimonial.

Abstract

In this study, starting from the recognition of the importance of educating populations to safeguard and protect cultural heritage, the objective is stipulated to reflect on the favorability of building heritage education projects aimed at school audiences. For this, a set of municipal heritage education activities is taken as a case study, included in the educational service of the Municipality of Moita. Through this work, it is sought on one hand, to understand the objectives and strategic lines of this project and how it is operationalized, and on the other hand, to identify and analyze the levels of adherence of schools in this municipality to the activities, disclosing what relevance is attributed by them to heritage education as a resource for community education, and possible weaknesses that discourage their adherence.

Keywords: cultural heritage; communitary education; non formal education; heritage education.

Índice

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Índice de Figuras.....	v
Índice de Quadros.....	v
Glossário de siglas.....	vii
1. Introdução.....	1
1.1. Relevância da investigação.....	1
1.2. Caso de Estudo.....	3
1.3. Questões de investigação.....	6
1.4. Estratégia metodológica.....	8
2. Património e Educação.....	11
2.1. Definições de Património.....	11
2.2. Educação: diferentes abordagens.....	14
2.3. O propósito da educação comunitária.....	17
2.4. Reflexões sobre educação patrimonial.....	20
2.5. Considerações Intermédias.....	26
3. Educação e Património na Moita.....	29
3.1. O Património Cultural no Concelho da Moita.....	29
3.2. Educação Patrimonial na Câmara Municipal.....	32
4. Património cultural nas escolas do concelho da Moita.....	37
4.1. Inquérito à participação escolar.....	37
4.1.1. Caracterização do inquérito e da amostra.....	37
4.1.2. Conhecimento das ofertas de educação patrimonial.....	40
4.1.3. Participação nas atividades.....	42
4.1.4. Avaliação das atividades.....	44
4.1.5. Razões para a não participação.....	45
4.1.6. Participação em atividades de outras áreas temáticas.....	46
4.1.7. Considerações Intermédias.....	47
4.2. Estudo complementar à perspetiva escolar.....	48
5. Conclusão.....	53
Fontes.....	59
Legislação.....	59
Documentos Municipais.....	59
Fontes Estatísticas.....	60
Fontes Orais.....	60

Bibliografia	61
Anexos	66
Anexo A – Inquérito por questionário.....	66
Anexo B – Guião de entrevista a Clara Santos.....	71

Índice de Figuras

Figura 1. Número de alunos participantes em atividades de educação patrimonial da CMM.	6
Figura 2. Atividades oferecidas pela CMM conhecidas pelas escolas	421
Figura 3. Frequência da participação das escolas inquiridas nas atividades patrimoniais municipais.....	442
Figura 4. Atividades em que as escolas participaram.....	454
Figura 5. Avaliação global das atividades por parte das escolas inquiridas	455
Figura 6. Participação em atividades municipais de outras temáticas	477

Índice de Quadros

Quadro 1. Universo das escolas públicas entre o ensino primário e o secundário no concelho da Moita.....	38
--	----

Glossário de siglas

CMM – Câmara Municipal da Moita

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

KSSR – Kurikulum Standard Sekolah Rendah (Currículo Padrão do Ensino Primário)

OEPE – Observatorio de Educación Patrimonial en España (Observatório de Educação Patrimonial em Espanha)

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEP – Plan Nacional de Educación e Patrimonio (Plano Nacional de Educação e Património)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

1. Introdução

1.1. Relevância da investigação

A presente dissertação, intitulada “Educação Patrimonial para as escolas: favorabilidades e fragilidades no concelho da Moita”, foi desenvolvida e apresentada visando a obtenção do grau de Mestre no curso de Estudo e Gestão da Cultura, pelo ISCTE – Escola de Sociologia e Políticas Públicas. Com este estudo procura-se fazer uma análise reflexiva aos modelos de educação patrimonial desenvolvidos pela Câmara Municipal da Moita (CMM) no seu concelho, destinados às escolas do concelho e a sua receção por estas estruturas educativas.

A relevância desta temática surge do reconhecimento do valor do património cultural, não apenas enquanto elemento monumental ou de extraordinária beleza estética, mas enquanto expressão cultural de pertença necessariamente coletiva, cuja amplitude foi sintetizada de forma clara no 2º Artigo da Convenção de Faro: “Património Cultural é um conjunto de recursos herdados do passado, representativos dos valores, crenças, conhecimentos e tradições de uma dada comunidade. Inclui todos os aspetos do meio resultantes da interação entre povos e sítios ao longo do tempo.” (CE, 2005, pp.2). Isto inclui necessariamente expressões culturais materiais e imateriais: património tanto é a imponente arquitetura do Palácio de Mafra como o típico Entrudo dos caretos de Podence e de Lazarim que ocorrem a cada ano. A particularidade do domínio patrimonial é que se trata de uma cultura de significados, de uma cultura comunitária, e, como tal, requer reivindicação e cuidados por parte das populações de forma a manter-se viva e de boa saúde.

Desta forma, as faixas etárias mais jovens revelam-se como um foco necessário para assegurar a perpetuação da identidade comunitária, embora haja quem destaque o desinteresse que os mais jovens parecem nutrir pelas expressões patrimoniais (Barreiro da Silva, 2019; Castro-Calviño et al, 2020). Face a esta constatação, aponta-se a culpa às tecnologias digitais, como as redes sociais, e à globalização, enquanto fatores de crescente homogeneização cultural internacional e de afastamento relativamente às particularidades culturais nacionais e locais, mas também à incapacidade em reconhecer a salvaguarda patrimonial como uma área prioritária (Castro-Calviño et al, 2020; Mendonza et al, 2015). Mas precisamente por ser a faixa da população sobre a qual mais pode depender o futuro da salvaguarda patrimonial de um concelho, região ou país, é que devem existir abordagens direcionadas especialmente a jovens, dado que a tarefa de salvaguarda recairá inevitavelmente sobre cada nova geração (Barreiro da Silva, 2019; Menkshi et al, 2021; Oliveira Cardoso e Rolo Pereira, 2005).

Partimos da ideia de que o património cultural, apesar das suas manifestações materiais, é um conceito fortemente simbólico, carregado de significados partilhados de forma coletiva e comunitariamente, e como tal identitários, que se traduzem em valores culturais que são por

isso transmitidos intergeracionalmente (Hunter, 1988; OEPE, 2015; Smith, 2006). Tendo isto em conta, propus-me a desenvolver um estudo sobre os processos existentes na nossa sociedade para a transmissão e perpetuação desses significados culturais patrimoniais, ou de uma forma mais clara, sobre o processo de consciencialização patrimonial. Estes processos de transmissão procuram sempre afirmar-se enquanto processos educativos. Para evidenciarmos isso mesmo recuperamos a definição de educação: “a ação de formar, de instruir, forma de compreender, de distribuir, pôr em prática essa formação” (Oliveira, 1997a, pp.2481). Ao perpetuarmos os significados patrimoniais estamos a instruir e a formar os indivíduos nos conhecimentos e narrativas culturais das nossas sociedades.

Podemos questionar-nos sobre quem tem a responsabilidade de assegurar a salvaguarda e a dinamização do património cultural, mas o contexto municipal tende a ser um dos melhores para o delinear de estratégias com esse propósito pela aproximação das entidades administrativas autárquicas aos elementos patrimoniais (sendo frequentemente suas detentoras), mas também por permitirem uma maior aproximação e relacionamento entre as populações e o património local (Cunha Ferreira e Tarrafa Silva, 2018). É nesse contexto local que este estudo focar-se-á, procurando compreender que estratégias é que o poder local desenvolve para estabelecer uma relação entre o património cultural e as camadas mais jovens da população, ao mesmo tempo que se procura perceber que papel intermediário pode ser desempenhado pelas escolas, enquanto espaços de educação individual e coletiva dos mais jovens e potenciais espaços de desenvolvimento cívico e comunitário.

Assim sendo, de seguida e ainda neste capítulo, teremos uma secção dedicada a revelar o estudo de caso abordado, explicando o porquê da sua relevância para problemática lançada previamente e apresentado as suas várias características. Em seguida, abordaremos as questões de investigação, como a questão de partida e os objetivos definidos de modo a direcionar o processo de investigação e a cimentar um foco para este estudo. Na última secção deste capítulo abordaremos as questões metodológicas, onde será destacada a estratégia e a metodologia empregue para a concretização dos objetivos formulados.

O segundo capítulo desta dissertação compreende aquilo a que podemos chamar enquadramento teórico. Aqui será debatido a teoria que sustenta a abordagem efetuada a este tópico e que serve de espinha dorsal para a análise efetuada aos dados recolhidos. Os conceitos mais importantes para este trabalho serão aqui abordados, e serão alvo de um processo de reflexão, não só dos seus significados, mas também da interpretação destes feita por outros autores precedentes.

A abordagem ao estudo de caso abordado neste trabalho é iniciada com o terceiro capítulo, em que se faz a identificação e análise da oferta de atividades de educação patrimonial no concelho da Moita, proporcionadas pelo município, procurando sintetizar a perceção que a CMM tem relativamente ao seu próprio trabalho. Procurou-se caracterizar os

objetivos estabelecidos pelo poder local relativamente às suas atividades, as estratégias que guiam a sua ação relativamente à educação patrimonial no concelho e qual a perceção que o município tem destas ações, sobretudo em termos dos seus resultados e indicadores de sucesso das ações. No quarto capítulo caracteriza-se o lado da procura, especificamente o universo escolar do concelho, identificado como destinatário preferencial das ações de educação patrimonial, visando identificar e analisar o que o universo escolar da Moita pensa relativamente às atividades de educação patrimonial, que relevância lhes concedem para a formação cívica, comunitária e cultural dos jovens e a relação existente com as atividades consideradas.

No final, um capítulo de conclusão, oferecendo uma abordagem sumária aos assuntos tratados ao longo de todo o trabalho.

1.2. Caso de Estudo

A opção pelo concelho da Moita enquanto caso de estudo parte de duas motivações principais: em primeiro, o concelho da Moita possui um projeto, ou melhor, um conjunto de atividades de educação patrimonial que vai de encontro à problemática teórica abordada na secção anterior e cuja relação com as escolas moitenses fundamenta um tema bastante relevante. Por outro lado, o autor deste estudo possui também uma maior facilidade de acesso (em termos de distância física e de contactos) que permitem mitigar eventuais dificuldades na operacionalização do estudo, especialmente num contexto pandémico, além de um elevado interesse pessoal pelo domínio do património cultural e pela dimensão identitária das culturas coletivas.

As atividades que aqui abordamos encontram-se na esfera de uma linha de ação englobada no chamado Serviço Educativo Municipal da Moita, dinamizada pelo Departamento de Assuntos Sociais e da Cultura e pelo Serviço do Ambiente, e cujo principal propósito consiste no desenvolvimento de várias atividades multidisciplinares de âmbito educativo e lúdico. Estas atividades são apresentadas enquanto norteadas por certos objetivos transversais, como “estimular a criatividade, a literacia, a partilha intergeracional e multicultural, a participação e a inclusão” (CMM, 2020, pp.3). Embora estejamos aqui a abordar a sua relação com um público infantil e jovem, as atividades dinamizadas por este serviço educativo são apresentadas enquanto destinadas também ao público sénior e comunidade civil em geral, não visando, portanto, exclusivamente as escolas, embora estas sejam um dos principais públicos-alvo (*ibidem*).

De um modo geral, podemos precisar que os níveis escolares abrangidos por estas atividades vão do pré-escolar até ao ensino secundário, embora cada atividade tenha as suas próprias especificações relativamente aos níveis abrangidos. Algumas poderão englobar 1º,

2º e 3º ciclos, outras podem ir do pré-escolar até ao secundário. Para cada atividade serão especificados os públicos abrangidos.

O espectro temático das atividades desenvolvidas apresenta-se muito variado, estando distribuídas em 8 categorias: Ambiente; Assuntos Sociais; Bibliotecas; Cultura; Desporto; Educação; Juventude; Património. É nesta última que está o nosso objeto de estudo, embora uma abordagem à participação escolar nas atividades de outros campos temáticos possa ser também ela relevante para um outro estudo. Antes de prosseguirmos, apresento a lista de atividades ligadas à educação patrimonial, para melhor se compreender a oferta em causa:

- a) Sítio das Marinhas - Centro de Interpretação Ambiental (do pré-escolar ao 3º ciclo)
- b) Estaleiro Naval de Sarilhos Pequenos - Percurso Interpretativo (do 4º ano ao 3º ciclo)
- c) Moinho de Maré da Azenha - Visitas ao Moinho (do pré-escolar ao ensino secundário)
- d) Visitas Orientadas ao Património Religioso (do 4º ano ao ensino secundário)
- e) Visitas Orientadas ao Património (do 4º ano ao ensino secundário)
- f) Conhecer a Arqueologia no Concelho da Moita (do 3º ciclo ao ensino secundário)
- g) Todos a Bordo - À Descoberta do Tejo no Varino "O Boa Viagem" (do 3º ano ao ensino secundário)
- h) Coleção Régia - À Descoberta dos Reis de Portugal (do 3º ano ao 3º ciclo)
- i) Exposição Sítio das Marinhas - Centro de Interpretação Ambiental¹ (do 1º ciclo ao ensino secundário)

Foi tendo esta lista como referência que se procurou saber que conhecimento as escolas têm sobre cada uma, se estão familiarizadas com a variedade da oferta, se sabem a quem se destinam, se já participaram em alguma ou várias destas atividades e que apreciação fazem destas atividades e da sua relevância para o desenvolvimento dos mais jovens.

Ora, o que mais me chamou a atenção relativamente a este conjunto de atividades visando um público escolar é precisamente a sua natureza voluntária, ou seja, nenhuma destas atividades está obrigatoriamente integrada no currículo escolar dos jovens do concelho. A participação das escolas depende inteiramente da sua própria iniciativa, devendo para o efeito contactar a câmara via telefone ou e-mail caso desejem participar em alguma das atividades propostas.

¹ Não se trata da mesma oferta que na alínea a): essa aborda o património natural, enquanto a envolvendo a exposição é operada através de um centro interpretativo.

À partida, houve uma predisposição inicial para conduzir este estudo no sentido de estudar diretamente e presencialmente a execução das atividades de educação patrimonial da CMM, de modo a compreender os seus processos, compreender as dinâmicas educativas entre estudantes, os intérpretes/guias, os professores, e os próprios elementos patrimoniais, e a partir do estudo dessas dinâmicas fazer uma avaliação crítica e teoricamente fundamentada às atividades presenciadas. Ora, dois problemas vieram impedir esta abordagem. O primeiro (e mais óbvio) deriva do contexto pandémico causado pelo Covid-19, que levou a sucessivos confinamentos ao longo de 2020 e 2021. As várias medidas sanitárias, entre as quais o regular encerramento das escolas, vieram assegurar que não se realizariam quaisquer atividades extracurriculares de interesse para este trabalho, obrigando necessariamente a seguir outras abordagens.

O segundo, que seria um entrave independentemente do contexto pandémico, revelou-se logo após um primeiro contacto com o Serviço de Património, Arquivo e História Local da CMM. A partir de um registo de atividades dos últimos anos, cedido por este serviço, percebeu-se, então, que o nível de adesão por parte das escolas às atividades disponibilizadas é relativamente fraco, pelo menos no que concerne às nossas expectativas iniciais. Num período de 8 anos (de 2012 a 2019), há o registo de 1.232 estudantes das escolas do concelho da Moita, do ensino primário ao secundário, terem participado nestas atividades. Este total passa para 1.446 se considerarmos também as turmas e os estudantes de outros concelhos (ver Gráfico 1.1). É curioso pensar como, em 2017, o número de alunos de escolas de outros concelhos foi mais de duas vezes superior ao número de alunos de escolas locais.

Para termos uma ideia melhor de no que é que isto se traduz, compreendamos que em alguns dos anos considerados o registo de participação é nulo: em 2013 e 2014 não há registo de alguma escola ou turma ter participado em alguma das atividades de educação patrimonial. Em 2012, apenas 39 estudantes no concelho inteiro, e em 2016, 52. Entendamos também que estes últimos são os exemplos mais extremos de escassez de participantes. Em 2015 houve perto de 600 estudantes a participar em diversas atividades ligadas à educação patrimonial, o que, tendo em conta o número médio de alunos por turma (30, no máximo), se traduziria em cerca de 20-30 turmas (aqui estamos a trabalhar com aproximações, dado que existem apenas registos de estudantes, não de turmas). Isto indica-nos que em muitos dos últimos anos a educação patrimonial no concelho da Moita, no que concerne a este projeto em concreto, pouco existe.

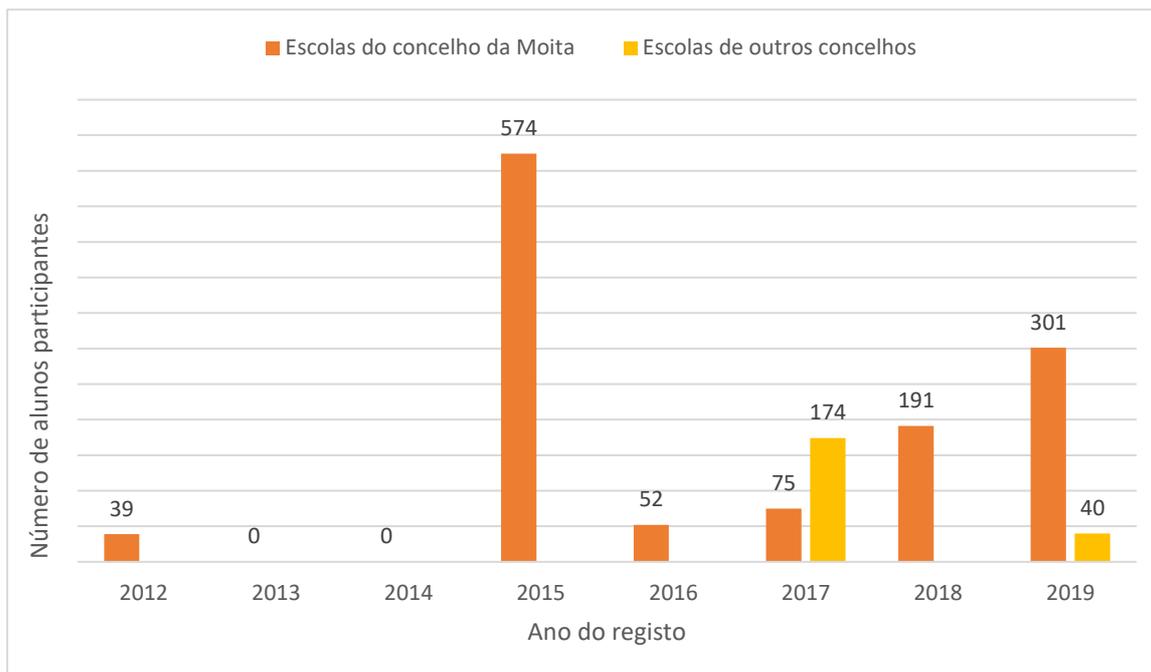


Figura 1.1. Número de alunos participantes em atividades de educação patrimonial da CMM

1.3. Questões de investigação

Assim sendo, houve a necessidade de estabelecer uma questão de partida capaz de lançar o processo investigativo. Tendo em conta as informações apresentadas até agora, a necessidade da salvaguarda e dinamização patrimonial, o papel comunitário e educativo que a transmissão/interpretação patrimonial necessariamente possui e a existência de atividades no concelho da Moita destinadas às escolas (que mesmo assim não participam na dimensão desejada), a questão foi formulada da seguinte forma:

Que influência desempenham os processos de educação não-formal na consciencialização patrimonial no concelho da Moita?

Dada a natureza opcional e voluntária destas atividades, considero de extrema importância perceber o modelo de participação das escolas, dado que as atividades estão organizadas e prontas a aplicar e a única coisa necessária é entrar em contacto com a CMM e fazer a marcação. Será falta de conhecimento da oferta ou estratégias de comunicação deficientes por parte da CMM? Existirão fatores inerentes ao sistema educativo, como a sua estrutura curricular, que condicionem este desfecho? Será uma questão de prioridades, em termos do programa fundamental ou de outras áreas temáticas consideradas mais relevantes de serem dinamizadas? Reforçando o sentido estabelecido pela questão de partida, e tendo

em conta os fatores destacados anteriormente, creio que possamos estabelecer o seguinte objetivo principal para este projeto:

Identificar e caracterizar os níveis de adesão das escolas do concelho da Moita às estratégias municipais de educação patrimonial.

Sendo que a principal questão que se procura ver respondida neste trabalho é a viabilidade do contexto escolar (educação formal) para a aplicação de modelos educativos de âmbito comunitário e cultural (patrimonial), creio que o nosso foco aqui deverá estar em analisar as eventuais dificuldades dos projetos e atividades presentemente ativos de modo a poder corrigir as suas vulnerabilidades e poder potenciar a sua eficiência, dominando o conhecimento relativo ao contexto real do terreno em que queremos trabalhar, o das escolas.

Sendo assim, torna-se necessário estabelecer os pilares que sustentam esse objetivo central. O que procuramos ver respondido? Que dados é que poderão contribuir para uma melhor perceção da nossa questão? Os objetivos específicos para esta investigação são, então, os seguintes:

- *Perceber por que razão não existe maior adesão por parte das escolas às atividades de educação patrimonial do concelho;*
- *Compreender de que formas é que a CMM comunica as suas atividades às escolas;*
- *Perceber que importância é concedida por parte das escolas moitenses à educação comunitária e cívica;*

Percebamos o porquê da escolha de tais objetivos secundários. Em primeiro lugar, e especificando a partir do objetivo geral, creio ser impossível de abordar este tópico sem explorar as razões que afastam as escolas das atividades patrimoniais municipais. Falta de tempo? Falta de conhecimento? Outras prioridades? Este será o primeiro ponto.

De seguida, e invertendo um pouco a direção da nossa atenção, creio ser também relevante abordar não só a questão da receção das ofertas culturais, mas também a da fonte. Sim, as atividades estão estruturadas e prontas a realizar, mas será que as barreiras são colocadas apenas do lado escolar? Que contactos são estabelecidos por parte da CMM, de que forma é que o seu trabalho é divulgado? Quantas vezes é que esse diálogo é feito?

Outra “linha de investigação” que me proponho a seguir é a própria ideia existente nas escolas moitenses relativamente aos conceitos de educação cívica e patrimonial - e onde estes se cruzam. Poderá aqui parecer que o foco se afasta do estudo de caso em vista, das atividades patrimoniais sem público, mas não esqueçamos que a questão de partida mantém a sua posição relativamente à viabilidade da educação escolar formal enquanto espaços de desenvolvimento comunitário. Assim, e partindo da relação que estas escolas possuem com as ofertas culturais municipais, pretendo também abordar a posição das escolas relativamente

a estes conceitos: são mesmo importantes para estas? Existe um compromisso assumido com a dinamização destas noções educativas?

1.4. Estratégia metodológica

De modo a explorarmos este caso e ver concretizados os objetivos propostos, delineou-se uma estratégia no sentido de compreender, por um lado, o lado da oferta (a cargo da CMM), e, por outro, o da receção (que, para todos os efeitos, não deixa de ser o principal foco).

Apesar de podermos afirmar que a metodologia empregue neste processo de investigação é maioritariamente qualitativa, recorreu esporadicamente a técnicas de natureza quantitativa. A preferência pela construção de uma estratégia essencialmente qualitativa deriva da sua natureza subjetiva, interpretativa, que parte das construções de significado elaboradas individualmente ou grupalmente, face a um determinado fenómeno social ou humano (Creswell, 2018, pp.44). É esta abordagem mais subjetiva que foi levada a cabo de forma a compreender as perspetivas presentes nas escolas moitenses face ao fenómeno da educação patrimonial, e mais concretamente, o conjunto de atividades organizadas pela CMM dentro desta área temática.

É devido à pouca exequibilidade da aplicação dessa abordagem aprofundada e intensiva a todas as escolas do concelho da Moita que se tornou necessário reforçar a estratégia metodológica com o uso complementar de instrumentos quantitativos. As abordagens quantitativas definem-se, por norma, enquanto baseadas numa natureza científica e dedutiva, valorizando então a obtenção de respostas através de dados recolhidos em grande quantidade, em detrimento da perspetiva interpretativista e focada dos métodos qualitativos (Bryman, 2012, pp.35-36). Por essa razão, o essencial da nossa estratégia é qualitativo, recorrendo a métodos quantitativos que sustentem uma primeira fase do processo.

O início da operacionalização do processo investigativo deu-se com a pesquisa teórica e bibliográfica, com a construção da estrutura conceptual e também com trabalho de reconhecimento do objeto de estudo, ou seja, processos de educação patrimonial no concelho da Moita. Foi com este processo preliminar de pesquisa que foi identificado o caso em estudo, através do site da CMM, no qual constava uma página onde se apresentavam algumas das atividades. Em início de Dezembro de 2020, no âmbito da pesquisa exploratória, foi marcada uma reunião com duas técnicas do Departamento de Assuntos Sociais e Cultura da CMM, de modo a obter algumas informações sobre as atividades dinamizadas pela câmara, assim como outras informações que as duas responsáveis pudessem considerar de relevância.

Foi com esta reunião que o foco do trabalho se reformulou. Inicialmente pretender-se-ia uma apreciação por parte das escolas relativamente às atividades de educação patrimonial, mas nesta reunião foi possível verificar que estas são pouco participadas por parte das escolas, o que levou a redirecionar o rumo no sentido que agora é apresentado.

Antes de serem apresentadas as técnicas levadas a cabo no trabalho de campo propriamente dito, recorde-se mais uma vez que esta investigação decorreu num contexto social anormal e muito particular, provocado pela pandemia do Covid-19. Portanto, o contacto presencial com as escolas ficou impossibilitado devido às medidas restritivas de saúde pública (recorde-se que as escolas do 1º ciclo ao secundário passaram os primeiros meses do ano 2021 encerradas). Assim, as abordagens metodológicas tiveram uma forte componente digital.

1. Foi construído um inquérito por questionário, com o objetivo de obter um quadro geral do conhecimento das escolas moitenses sobre as atividades dinamizadas pela CMM, perceber se havia uma participação precedente por parte de cada escola e se havia participação em atividades da CMM em outras áreas temáticas. Caso conhecessem as atividades de educação patrimonial, era pedido que fosse feita uma avaliação da sua relevância. O universo correspondia à totalidade de escolas públicas moitenses, de 1º ciclo a secundário, existentes no concelho da Moita. O inquérito foi construído e distribuído com recurso às ferramentas do Google Forms, e foi depois partilhado via e-mail a cada escola, segundo o contacto afixado nos sites de cada agrupamento e no site da CMM.

2. A partir da amostra de respostas recebidas foi selecionada uma segunda amostra de casos para uma posterior abordagem mais focada, através de entrevista. Optou-se por um modelo de amostragem não-probabilística. Esta opção relaciona-se com o número de escolas no concelho (29), e, face ao número limitado de respostas obtidas no questionário, opta-se pela seleção de casos segundo as suas assimetrias. Assim, procura-se abordar através de entrevista escolas que, por exemplo, apesar do seu conhecimento equivalente das atividades dinamizadas, por um lado têm o hábito de participar nestas, e outras escolas que não participem. No fundo, resulta essencialmente numa abordagem comparativa a casos distintos dentro daquilo que é, presumivelmente, um contexto social e cultural semelhante.

3. Numa outra dimensão, opta-se também por abordar esta problemática da perspetiva da oferta, abordando a falta de participação nas atividades pela ótica de quem as organiza, a CMM. Para esse efeito, aplica-se aqui também a preferência por uma entrevista semiaberta realizada junto do Serviço de Património, Arquivo e História Local, visando a técnica principal. Esta entrevista visou recolher os dados relativos à abordagem da CMM na dinamização das suas atividades: de que formas contacta com as escolas? Com quanta frequência o faz? Que instrumentos possui para averiguar os sucessos ou insucessos do seu trabalho? Além do esclarecimento do ponto de vista técnico, propõe-se também o recolhimento de dados relativos à própria perceção que a câmara constrói acerca da sua relação com as instituições escolares e constrangimentos a uma melhor cooperação no campo educativo.

2. Património e Educação

2.1. Definições de Património

O nosso propósito neste trabalho foca constantemente o conceito de património cultural, da riqueza patrimonial das comunidades e da sua capacidade de integrar propostas de reforço ou formação de comunidades. Mas o que é efetivamente o património? De um ponto de vista conceptual, a definição de património pode ser indicada como “bem, herança comum de uma coletividade, de um grupo humano” (Oliveira, 1997b, p.5370), ou seja, algo que é transmitido dentro dessas comunidades, e por norma, entre gerações. Mas se, como nos indica a Enciclopédia Larousse, o património pode dizer respeito à genética, ao direito, ou a questões financeiras (*ibidem*), o que nos interessa aqui é apurar qual a definição de património na sua dimensão de recurso educativo e formativo, e por consequente, identitário.

O nosso percurso começa pela evolução do património e reconhece o desenvolvimento, no final do séc. XVIII e principalmente no início do séc. XIX (Revolução Francesa), de medidas e de legislação destinadas à preservação de monumentais representações da cultura nacional, com grande destaque para o caso francês. Era tido em conta um vasto valor económico, mas também científico e artístico, que estes palácios, monumentos e bens representam para o Estado, e desse reconhecimento surgem as necessidades de conservação com o intuito de preservar os recursos sob a sua tutela. O grande contributo patrimonial da Revolução Francesa é o de instigar uma conservação destes “espécimes” culturais, arquitetónicos e/ou monumentais através da preservação material, ao invés da salvaguarda pelo registo, essencialmente através de ilustrações, ao estilo dos antiquários. Este momento altera esse padrão, procurando preservar as próprias entidades (Choay, 2014), e é esse o grande contributo patrimonial da revolução. Em todo o caso, a existência de um conhecimento especializado sobre esta área era então muito escassa, e o reconhecimento destes elementos culturais e arquitetónicos enquanto manifestações de uma comunidade não era ainda considerado.

Ao longo do século XIX, alimentado talvez pelos despertares nacionalistas do romantismo, a preservação patrimonial desenvolver-se-á em torno dos monumentos históricos, enquanto símbolos imponentes do legado nacional. O crescente interesse por estas estruturas, um chamado “culto da arte”, está relacionado com dois fenómenos centrais do século, o romantismo e a revolução industrial. A visão intelectual e artística romântica, de natureza orgânica e sentimental, encara os monumentos não como finitos em si mesmos, mas integrados numa imagem mais extensa: marcos de uma virtuosidade estética e de um conjunto de valores (*ibidem*). A rápida industrialização da sociedade oferecia, no entanto, um outro tipo de perspetiva ao encarar o monumento histórico. A violência da transição é tal que se marca um fosso entre o antes e depois deste processo. As normas sociais mudam, assim

como as estéticas e culturais. No meio intelectual e artístico francês, os monumentos, simbólicos de um passado que não poderia agora estender-se no presente e no futuro devido à radical disrupção, convertem-se em manifestações cristalizadas desse passado considerado irrepetível. Em Inglaterra, porém, o pessimismo não será tão acentuado, e o monumento histórico não será considerado como uma inevitável ruína, mas como parte essencial do quotidiano (*ibidem*).

No Portugal dos finais do séc. XIX, também Ramalho Ortigão exalta a necessidade de integrar na sociedade portuguesa não só o conhecimento, mas o respeito pelos monumentos e grandes obras de arte. A seu ver, o fator mais contributivo para uma habitualíssima ocorrência de atentados contra a integridade patrimonial não tem a ver nada mais, nada menos, do que com uma gravíssima ignorância generalizada relativamente às formas apropriadas de gerir os monumentos. Se essa ignorância atentatória perdurara muitas vezes de forma anónima (supomos que pela sociedade civil e ações privadas) e revelava-se através do desdém pela importância dos monumentos vandalizados, igualmente grave era aquela que se instalara nas entidades oficiais e competentes que deveriam assegurar as boas práticas de preservação e salvaguarda dos elementos arquitetónicos monumentais nacionais (Ortigão, 1896). Relativamente a estes últimos, Ortigão caracteriza as suas falhas de forma simples: persistia uma pura incompetência e desconhecimento relativamente ao que caracterizava essas boas práticas. Essa má gestão revelava-se, então, principalmente através do abandono dos monumentos e através de projetos de restauro deficientemente planeados, sem estudos, recorrendo a arquitetos e outros técnicos desconhecedores dos elementos arquitetónicos que procuram restaurar (*ibidem*, pp.18-22).

Já nos inícios do séc. XX, Alois Riegl problematizaria as questões em torno da utilidade e do apreço pelo monumento. Qual é o valor do monumento? Para quê salvaguardá-lo, e para quem? Isto porque Riegl indica que o valor do monumento não é apenas histórico: se assim fosse, quanto mais antigo mais apreço se teria por ele, o que não é necessariamente o caso. Além do valor histórico existia também um valor artístico, uma contemplação da beleza e da estética, cujos defensores estavam por sua vez fragmentados entre aqueles que defendiam que havia um critério absoluto para avaliar o valor de um monumento, e os que acreditavam que esse critério era subjetivo. Esta fragmentação era relevante para a relação do monumento com a antiguidade e a modernidade: se o valor artístico de um monumento era subjetivo, então isso significa que estava constantemente sob o escrutínio dos valores socioculturais de um dado momento histórico (Riegl, 2014 [1903], p.69-70).

Dentro do campo da memória, o valor histórico não decorria de meras questões de gosto artístico, mas da ponte que estabelecia com o passado: era um valor evocativo de outras épocas. O valor histórico reveste o monumento de uma preocupação documental, enquanto fonte de conhecimento relativamente a uma época passada. Sendo esse o seu valor principal,

deve ser preservado ao máximo face a futuras deteriorações, não pela sua estética ou qualquer outro valor emocional, mas apenas na medida em que permite uma melhor compreensão do passado. Dentro deste campo, existe paralelamente ao histórico o valor de antiguidade e o valor volátil de memória. O valor associado à antiguidade emerge de uma certa reverência pela durabilidade do monumento enquanto organismo resistente à influência do tempo, portador de marcas que atestem a sua resiliência, essas que lhe dão o seu valor, um significado simbólico, ao contrário do valor histórico, assente em prioridades científicas. Em oposição a ambos os anteriores, o valor volátil de memória aprova a restituição dos monumentos às suas glórias originais, que devem manter-se como uma celebração nunca perecível dos intuítos com que o monumento foi originalmente erigido. Toda a deterioração deve ser restaurada, e toda as influências danosas devem ser combatidas. O valor volátil de memória, ao querer que o monumento seja um eterno bastião do seu propósito original, não aceita que possa alguma vez tornar-se parte do passado, mas de um presente constante (Riegl, 2014 [1903]).

Esta questões em torno da boa gestão de elementos arquitetónicos monumentais levarão ao surgimento, a partir desse novo século (na Europa e no resto do mundo), de uma crescente reflexão e expansão do valor dos monumentos enquanto recurso (ou conjunto de recursos) identitários de uma comunidade. A Carta de Atenas, postulada em 1931, decorre de um desses momentos fulcrais, definindo normas e boas práticas a serem tidas em conta pelos estados participantes no que toca à preservação desses bens. Entre as várias recomendações que estabelece, assinala a pertença coletiva do património, o desenvolvimento das povoações de acordo com o seu contexto cultural e social, e a necessidade de ter sempre em conta a natureza arquitetónica original dos monumentos; o património era então ainda muito resumido à sua dimensão arquitetónica (SIM, LN, 1931). O bom trabalho avançado em 1931 levaria à definição de um novo consenso, materializado em 1964 pela Carta de Veneza, que aprofundaria muitas das noções anteriormente referidas. Por exemplo, o monumento histórico já não implicava velhas ideias de grandiosidade de dimensões, podendo aplicar-se o mesmo termo “(..) às obras modestas que adquiriram com o tempo um significado cultural.” (CIATMH, 1964). Algo digno de nota é o encorajamento à atribuição de novos propósitos ao monumento histórico, assegurando a sua significância para a vida das populações - condição inseparável daquela que pressupõe que tal não pode implicar um desvanecimento da sua identidade e integridade, de modo que não pode ser descontextualizado materialmente do seu meio, quer totalmente, quer em parte.

A Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural, também conhecida como Convenção de Paris, decorrente da Assembleia Geral da UNESCO realizada em 1972 em Paris, e, como tal, seguindo os seus valores, veio a promover uma expansão do que é entendido por património herdado. Realiza-se então um afastamento do anterior foco

no monumento histórico, nos conjuntos arquitetônicos e locais de interesse frutos da produção humana, estendendo a designação de património ao plano natural enquanto recurso de elevado significado e requerente de preservação. Na sua dimensão natural, o património passa a manifestar-se através de formações geológicas, fisiográficas e zonas naturais valorizadas pelo seu valor científico e estético. Evidenciando o ideal universalista das Nações Unidas, esta convecção procura estimular o reconhecimento do património humano como isso mesmo, uma responsabilidade da Humanidade. Como tal, e reconhecendo que por vezes os esforços nacionais são por vezes insuficientes, urge a cooperação internacional para garantir o cumprimento desses objetivos. A transmissão do nosso património às futuras gerações é, aliás, considerada “obrigação primordial” (Artigo 4º).

A dimensão imaterial do património será incorporada nos conceitos e definições formais do património cultural num momento mais tardio, ganhando, a partir de 2003, uma dimensão internacional com a Convenção de para a Salvaguarda do Património Imaterial, da UNESCO. As tradições, rituais, artes do espetáculo, as práticas sociais, rituais e festivas, conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo, as técnicas artesanais tradicionais, em suma, artes e ofícios característicos e identitários, passam a ser encarados como uma riqueza herdada, tal como a língua enquanto veículo dessa imaterialidade. A sua preservação deve passar necessariamente pela garantia da viabilidade destas práticas e a sua revitalização, perpetuando as suas representações (dentro dos parâmetros dos direitos humanos). No decorrer de um longo percurso de definição dos seus limites, o património foi sendo convertido numa quase sacralização da criatividade humana e da interação das comunidades com o seu meio, como forma de vivência, ou com o propósito de assinalar algum tipo de significado, como através dos rituais, artes ou dos monumentos históricos.

2.2. Educação: diferentes abordagens

Tendo abordado a dimensão patrimonial deste trabalho, façamos agora a passagem para a dimensão educativa e procuremos desconstruir os propósitos deste fenómeno, assim como os seus modos de execução. Não sendo intenção deste trabalho evidenciar a matéria da educação, mas sim a relação que o património cultural estabeleceu com este setor.

Se educação é “a ação de formar, de instruir, forma de compreender, de distribuir, pôr em prática essa formação” (Oliveira, 1997²⁰, p.2481), é-nos indicado que educar é transmitir conhecimentos, independentemente da natureza destes. Embora associemos a educação principalmente a espaços concretos como a escola, a verdade é que existem vários modos de educar, quer em tipologias, como em espaços, e mesmo em intenção.

Nesse sentido, o século XX, e em especial a sua segunda metade, foi uma época particularmente fértil no que toca à reflexão em torno do conceito de educação. Que

conjuntura originou esse desenvolvimento? Foram vários os fatores, mas podemos destacar a extensão das necessidades educativas a grupos sociais que normalmente não eram considerados (como é o caso das mulheres, minorias étnicas, mas também adultos e idosos), assim como uma transformação do mundo laboral, implicando novas estratégias formativas. Outras transformações sociais na dimensão do lazer, como o aumento de tempo disponibilizado fora da escola e do trabalho, acabaram por suscitar a necessidade de considerar qual o papel da educação nessa dimensão da vida. Por outro lado, também as inovações tecnológicas contribuíram para isso (é só considerarmos o potencial da televisão, e mais tarde, da internet) (Bernet, 2013, pp.29-30), dando à Humanidade a capacidade de comunicar e transmitir significados a uma escala desconhecida até então.

Assim, o formato tradicional da educação (que ainda usamos em larga escala), preso ao espaço da sala de aula e da escola, vai sendo cada vez mais considerado como obsoleto, ou pelo menos como desatualizado, não respondendo às necessidades das novas sociedades. O pedagogo Paulo Freire refere, a propósito da educação escolar (a que ele chama de “educação bancária”), que é um modelo baseado na assimilação e na memorização de conteúdos, quando deveria preocupar-se em estimular o interesse, a compreensão, e o espírito crítico dos educandos face aos conteúdos que lhes são propostos. Pelo contrário, ao avaliar o nível de conhecimentos pela quantidade de memorização, faz o oposto, e mata essas capacidades necessárias à formação individual saudável e verdadeiramente livre (Freire, 1981, pp.8-10).

Embora se possa crer que a limitação do alcance da educação escolar esteja mais na ordem de um desleixo ou desinteresse por parte das forças governativas, há quem critique o modelo escolar precisamente por associá-lo a um espaço de imposição de narrativas e de realidades, sempre favoráveis a quem detém mais poder na sociedade (Bernet, 2013, pp.30-33), contrariando uma escola que replica, por exemplo, a sociedade mercantil (Jinkings, 2012, pp.9). A educação é tida como uma ferramenta de expansão dos indivíduos e a escola um método que não pode dedicar-se única e exclusivamente a preparar os indivíduos para a vida laboral.

As novas abordagens permitiram repensar as fórmulas educativas e a relação entre os seus agentes, não só entre docente e aluno, mas também a interação destes -passiva ou ativa- com o meio que os rodeia, físico, social, cultural, económico, etc. Resumidamente: não é apenas a qualidade do professor ou a atenção do aluno que define a eficiência do processo educativo.

Inevitavelmente, novas perspetivas trazem consigo novos conceitos capazes de delimitar diferenças entre abordagens e suportar a teoria de novos paradigmas. Entre os mais relevantes podemos indicar vários identificativos de diferentes tipos de educação: educação formal; educação informal; educação não formal; educação permanente; sociedade educativa

- entre outros (Bernet, 2013, pp.33-34). Entre estes, os que à partida nos são mais relevantes são os de educação formal e de educação não-formal. Ao falarmos de educação formal referimo-nos ao processo educativo praticado pelas escolas: hierarquizado, quer em termos de progressão educativa (através de uma subida no nível de dificuldade – ano letivo), quer na relação entre professor e aluno, também institucionalizada, com horários e espaços atribuídos para aprender. À semelhança do que dissemos anteriormente, outra característica é a obediência dos conteúdos a serem abordados a um programa educativo fundamental, que aborda os vários tipos de conhecimento de forma descontextualizada relativamente ao seu meio - os estudantes não interagem diretamente com as áreas do conhecimento sobre as quais aprendem.

A educação não-formal não é oposta à formal, dado que em ambas as situações o processo educativo é consciente e central. Como tal, não se confunda os conceitos de educação não formal com o de informal – este último caracteriza-se pelos conhecimentos que vamos adquirindo passivamente ao longo de toda a vida a partir das nossas experiências nas várias dimensões da nossa vida (Bernet, 2013, pp.38). A particularidade da não formal é precisamente ser operada fora dos sistemas oficiais e institucionalizados. Neste sentido, podemos identificar os museus ou vídeos educativos numa plataforma digital como processos de educação não formal.

Naturalmente, o processo educativo pelo qual um indivíduo passa ao longo da sua vida não se pauta unicamente por um destes modos de educar, pelo contrário, todos nós somos o produto do cruzamento da educação formal, não formal e informal – e ainda bem. Um destes modos educativos por si só nunca seria capaz de cobrir todas as dimensões da vida e do conhecimento (*ibidem*), e o reconhecimento das limitações de cada um destes processos é um passo importante, pois permite uma nova possibilidade: o da educação mista. Mesmo quando não existe uma relação consciente entre os diferentes processos, ela está presente, a natureza dessa relação é que pode ser variável.

No reconhecimento das limitações estruturais da escola para uma formação completa dos estudantes, pode existir uma colaboração ativa entre esta e outras entidades terceiras - educativas ou não educativas-, no sentido de completar os processos de transmissão de conhecimentos no contexto da aula formal. O exemplo mais evidente é o das visitas de estudo, por exemplo, a um museu, que oferecem um conhecimento mais contextualizado e dinâmico do que o aprendido em sala de aula. Mas a relação entre a educação formal e as restantes pode não ser sempre de colaboração, e podem existir processos educativos exteriores à escola que procurem, independentes dela, colmatar as suas falhas ou até mesmo assumirem-se como substitutos destas (*ibidem*). Recordemos que esta relação entre diferentes processos educativos é particularmente pertinente para o caso em estudo neste trabalho.

2.3. O propósito da educação comunitária

No início deste capítulo pudemos perceber então que, no presente, uma das prioridades no domínio do património cultural consiste em levar as populações a estabelecerem uma relação emocional com elementos patrimoniais, reivindicando-os, e em torná-las agentes conscientes e envolvidos na sua dinamização e proteção (UNESCO, 1972). Como vimos também no subcapítulo anterior, esse processo de estímulo e fomento do conhecimento teórico e prático das populações é classificável como um processo abertamente formativo e educativo, que, sendo focado na capacitação e orientação das populações para a vida pública e acção na sociedade, pode ser classificado adicionalmente como cívico e comunitário (Levinson, 2011, pp.15). Como foi referido por Tillbury e Wortman, apesar da importância fundamental que as políticas públicas desempenham na resposta aos problemas da sociedade, se pretendemos uma mobilização alargada por parte dessa mesma sociedade e de ações direcionadas a combater os seus problemas, é através da educação das comunidades (de modo que possam agir por si mesmas) que tal se consegue (Tillbury & Wortman, 2008, pp.83).

A educação cívica e comunitária não se define através de um problema concreto, mas na ideia de que através do desenvolvimento das capacidades e conhecimentos dos indivíduos e dos coletivos podemos dotá-los das ferramentas necessárias para desempenharem um papel ativo no desenvolvimento social e contribuir para a resolução dos mais variados problemas socioculturais. A insistência numa dimensão coletiva é especialmente importante, dado que a ausência de cooperação cívica acaba por ser causada por e gerar inação e divisão (Levinson, 2011, pp.9).

Sendo assim, a educação cívica/comunitária não está obrigada a fixar-se a uma determinada temática ou a um problema concreto. Levinson e Kirilin, por exemplo, abordam questões de democracia e sustentam a importância da educação cívica para uma sociedade saudável, desenvolvendo nas crianças e nos jovens o espírito crítico necessário para identificarem problemas, em debatê-los civilmente, a respeitar opiniões adversas, e consciencializando-os da sua capacidade de participação ativa na resolução nos problemas da sociedade (Kirilin, 2005; Levinson, 2011). Sem esta, o que aparenta acontecer naturalmente é que os indivíduos deixam de dar importância ao seu envolvimento na mudança social, e, mesmo desejando estar mais envolvidos civicamente, não sabem como o fazer. Abordando este problema de uma perspetiva de saúde democrática e institucional, Levinson indica-nos que uma população sem capacidade de defender os seus próprios interesses encontra-se completamente suscetível à imposição dos “grandes interesses” (Levinson, 2011). Tillbury e Wortman abordam questões ambientais e de sustentabilidade, enquanto Gurin, Nagda e Lopez vêm a sua necessidade para questões de igualdade social (Gurin et al, 2003).

A divergência de abordagens na questão da educação cívica não está relacionada, portanto, com diferentes percepções relativamente à sua importância já que essa parece ser unânime. Uma das questões a ser discutida diz respeito ao tipo de conhecimentos que se procuram transmitir. Pensemos no caso da educação ambiental sustentável. No seu artigo, os autores defendem que, contrariamente ao que se possa pensar, apostar na conscientização face a um dado problema ou em processos interpretativos que deem a conhecer um dado elemento não é suficiente para gerar ação por parte dos educados. Freeman Tilden define interpretação como uma ação educativa de revelação de significados e relações através do uso de objetos, meios interativos e da experiência em primeira pessoa (Tilden, 1977), ou seja, é um processo necessariamente dinâmico e flexível porque não procura apenas informar, mas cativar, conseguir despertar a curiosidade do público e construir uma relação com o tópico abordado a partir dela.

Todos estes autores creem que o despertar de uma postura cívica é mais eficiente quando vai além da mera elucidação relativamente a um fenómeno ou problema, mas mune o seu público com a capacidade de interpretação, de compreender os processos em causa e desenvolvendo a sua capacidade ativa nesses processos através da aprendizagem de estratégias de ação (Tillbury e Wortman, 2008, pp.85-88). Se pretendemos criar nas populações agentes de mudança, não basta dizer-lhes que um problema existe, temos que muni-las com as ferramentas empíricas, materiais e com as aptidões necessárias para serem capazes de fazer face a esse mesmo problema.

Além da excessiva teorização (que faz repousar as questões problemáticas numa certa dimensão abstrata), outras das fragilidades tendenciais do processo interpretativo está numa habitual dificuldade de conexão com as prioridades, interesses e/ou perspetivas do público-alvo. Esta dificuldade traduz-se num processo verticalizado por parte do intérprete, em que as suas perspetivas e até mesmo formulações ideológicas são incutidas nesse público, o que dificulta a sua estimulação e imersão face a um dado tópico e compromete a possibilidade de haver uma atitude ativa posteriormente. Idealmente, o processo interpretativo tem de partir dos interesses dos públicos e levá-los ao encontro do tópico abordado, ao invés de se centrar excessivamente na figura do educador (OEPE, 2015; Tillbury e Wortman, 2008; Tilden, 1977).

Confrontada com uma educação demasiado verticalizada e ortodoxa, a educação cívica e comunitária, pretendendo ser uma catalisadora de atitudes e de ações, sente a necessidade de flexibilizar a relação entre os intervenientes no processo educativo. Felizmente, ao modelo educativo centrado no educador contrapõem-se outros que possibilitam dinâmicas alternativas a todo o processo: o já referido focado no estudante (nos seus interesses e necessidades), mas também os focados no conteúdo (em que o mais importante é a transmissão de conteúdos específicos, sendo maleáveis consoante as particularidades da situação) e os focados no contexto (em que o espaço e os instrumentos utilizados são a parte

preponderante) (Bernet, 2013; Mendoza et al, 2015; OEPE, 2015). Nem todas as estratégias de educação cívica são iguais, variando não só os agentes e os contextos, como a própria temática. Isto obriga-nos a reconhecer que diferentes situações são equiparáveis a problemas diferentes, com soluções diferentes. É compreendendo e dominando o contexto específico com que trabalhamos (em particular o que procuramos transmitir e a quem procuramos transmitir) que devemos construir as nossas estratégias, cruzando, se necessário, os modelos elementares aqui referidos, como modelos centrados na relação educador-educando, educando-conteúdo ou educando-conteúdo-contexto, por exemplo (OEPE, 2015, pp.11).

Mary Kirlin, por exemplo, ao problematizar o ensino da cultura democrática, defende uma estratégia educativa assente em seis pontos: instrução em sala de aula; debate de assuntos atuais; aprendizagem prática; oferta de atividades extracurriculares; participação estudantil na administração escolar; simulações de processos democráticos (Kirlin, 2005, pp.6-11). O argumento apresentado nestes casos sobre a necessidade de equilibrar o conhecimento teórico com ensino prático -em suma, um processo transversal e flexível nas abordagens- é defendido pela generalidade dos autores supracitados, e não podemos afirmar que exista uma estratégia milagrosa para criar esse equilíbrio; como em tantas outras questões, é uma questão de abordagens. E isso é inseparável dos agentes envolvidos. O espaço escolar, por exemplo, é um polo fundamental da educação cívica e comunitária pelo seu alcance social. A educação pública garante que crianças e jovens de um mesmo país e de uma dada sociedade recebam (em teoria) as mesmas oportunidades através de prossecução de um currículo comum, com objetivos comuns (Levinson, 2011, pp.11). Isto oferece a possibilidade de estimular o civismo e a ação das gerações mais novas com recurso a estratégias educativas abrangentes, principalmente através da educação de conteúdos considerados fundamentais, como dar a conhecer as instituições nacionais, processos históricos, fenómenos científicos, problemas globais como as alterações climáticas, etc.

Outro ponto fundamental é não descurar o papel de entidades educativas não formais exteriores ao espaço escolar, como museus, espaços patrimoniais, associações culturais, ONGs, parques naturais, jardins zoológicos, etc. Diferentes entidades conseguem agir segundo diferentes linhas de ação e, como tal, o ideal será mesmo a existência de uma multiplicidade de investimentos por parte de diferentes agentes, assim como a sua cooperação em diferentes iniciativas, tornando-as mais robustas e abrangentes e colmatando as fragilidades umas das outras. Neste ecossistema da educação comunitária, é importante não esquecer o papel que as entidades governamentais desempenham, principalmente através do financiamento e da capacitação de novas iniciativas ou de outras já existentes, garantindo a sua cada vez maior eficiência. O poder local desempenha aqui também um importante papel, dado que pela sua maior aproximação ao contexto comunitário permite uma abordagem e uma cooperação mais próxima com entidades de menor escala e de dimensão

comunitária. Em suma, aquilo a que nos referimos como sociedade ou comunidade é uma entidade sociocultural complexa demais para poder ser alterada sem recurso a uma estratégia holística e transversal: “It will take a concerted effort and contributions from all sectors—government, community, and academia—to reorient community education thinking and practice and work towards a more sustainable future” (Tillbury & Wortman, 2008, pp.90).

2.4. Reflexões sobre educação patrimonial

E se a educação cívica é a capacitação teórica e prática das populações para a vida pública e acção na sociedade, de que particularidades se reveste ao enquadrá-la na área do património cultural? Em primeiro lugar, quer creiamos, como defende Smith, que a ética conservacionista e expositiva que persiste no chamado *discurso patrimonial autorizado* é anti-estimulante, distante e estéril, quer não, o certo é que a crença na educação e na atribuição às comunidades de um papel de salvaguarda e dinamização patrimonial é omnipresente nesta área e impassível de ser posta em causa (Barghi et al, 2017; Cuenca-López et al, 2021; Hunter, 1988; Smith, 2006). Creio, portanto, que o maior debate surge no delinear de alternativas, pelo que neste subcapítulo nos debruçaremos principalmente sobre esse aspeto, tal como nos conceitos e questões estratégias e metodológicas que as sustentam. Não serão abordadas questões relacionadas com, por exemplo, as vantagens inerentes a processos educativos virados para a comunidade, dado que já foram abordados anteriormente, e, apesar de abordarmos questões relacionadas com uma melhor cooperação de agentes e propostas para projetos mais eficientes, fá-lo-emos no âmbito das especificidades inerentes à área do património cultural, esforçando-nos por não ser redundantes.

Temos, então, de ser capazes de definir a que nos referimos por educação patrimonial, e para isso temos de assinalar de forma clara que não se trata apenas de fornecer conhecimentos contextuais em relação a determinados elementos patrimoniais. A educação patrimonial consiste, isso sim, *numa integração do património cultural, de forma holística e transdisciplinar, nos processos educativos e objetivos curriculares*, mas não necessariamente enquanto conteúdo (Barghi et al, 2017, pp.124-126; Cuenca-López et al, 2021, pp.2). A importância da educação patrimonial está em conseguir ser, de igual forma, conteúdo, recurso educativo e objetivo desse processo (Castro-Cálvino et al, 2020, pp.5-6; Copeland, 2006, pp.17-18).

A sua maleabilidade permite-nos pensar em três modelos segundo os quais se estrutura a ação da educação patrimonial: a *educação sobre o património*, ou a aquisição de conteúdos gerais sobre o que é e/ou conhecimento sobre elementos patrimoniais concretos; a *educação através do património*, em que o seu uso se caracteriza por ser um recurso de ensino para

outros domínios curriculares, como a matemática, geografia, ciências, artes, etc; a *educação para o património*, em que se procura desenvolver a capacidade dos estudantes de compreenderem e agirem nos processos de dinamização e salvaguarda patrimonial, assim como estimular uma resposta emotiva e identitária na relação estabelecida entre o estudante e o património cultural, potenciando a sua disposição de intervenção ativa e a partilha com outros desses conhecimentos e dessa mesma ligação emotiva. É importante sublinhar que apesar de se constituírem como abordagens distintas, cada uma é requisito para poder aplicar a seguinte (Barghi et al, 2017, pp.125; Copeland, 2006, pp.17-18).

Mas para que serve efetivamente a educação patrimonial? Cremos que tem, claramente, uma fundamental componente intelectual e de incremento do conhecimento dos educandos (parafraseando a célebre frase, “só protegemos o que valorizamos, e só valorizamos o que conhecemos”), mas mais que isto, cremos também que desempenha um importante papel de formação sociocultural. Consideramos o património cultural um recurso de pertença coletiva e comunitária, mas uma população que não reivindica o seu direito de posse desse património apenas poderá agir junto deste de forma passiva e envergonhada – já para não falar de que a própria sociedade tem que estar consciente da possibilidade da sua ação cívica e cultural. É nesse âmbito que entra a componente educativa, para recuperar ou fortalecer a relação património-comunidade, fomentando nesta última uma vontade autónoma e identitária de ser herdeira dos recursos patrimoniais, mas também a preocupação, o cuidado, o apelo ao desfrute destes recursos e o ímpeto para a sua transmissão (Chiou e Yan, 2021, pp.13; OEPE, 2015, pp.9-10). Shang-Chia Chiou e Wen-Jie Yan sintetizam em três conceitos a atitude comunitária necessária para uma assimilação do património como algo “nosso” e decorrente preservação: “*empowerment, autonomy and democracy*” (Chiou e Yan, 2021, pp.13).

Assim, a função da educação patrimonial é procurar garantir que essa herança cultural permanece relevante no seio da comunidade, informando-a das suas manifestações, da sua história e de como ser um agente na sua salvaguarda e transmissão. Garantir a renovação da sua relevância é a sua missão principal. Para evidenciarmos a necessidade destes processos educativos de renovação do apreço pelo património, consideremos um exemplo de reivindicações patrimoniais e identitárias efetuadas por comunidades aborígenes marginalizadas na Austrália, e a sua luta para ver reconhecida a dignidade da completa expressão da sua herança cultural e o direito de usufruírem desse legado. Para estas comunidades não importa que as históricas florestas e cavernas associadas ao passado do seu povo sejam preservadas se não puderem ser usufruídas, se não poderem ser praticadas as tradições e as práticas significativas que renovavam a sua importância para a comunidade. Não há a possibilidade de uma cultura patrimonial dissociada da vivência comunitária. Também isto é verdade na nossa própria sociedade, embora não tendamos a considerá-lo

dessa forma (Ardren, 2004; Smith, 2006). A perpetuação do simbolismo patrimonial requer necessariamente o estabelecimento dessa relação significativa e identitária, desse envolvimento direto e ativo entre as comunidades e os elementos patrimoniais, que habitualmente tendem a ser preservados meramente na sua dimensão material (Smith, 2006, pp.44-48). Ao cristalizarmos o património cultural, no desejo ingénuo de o preservar, corremos também o risco de não permitir que viva.

Assim sendo, conscientes das necessidades educativas em torno do património, da sua maleabilidade e da capacidade de evocá-lo a partir de diferentes ângulos do processo educativo, gostaria agora de começar a reflexão em torno de diferentes estratégias para a sua concretização. Para isto será útil termos em conta muitos dos pontos principais do subcapítulo anterior. Um dos ângulos necessários à boa gestão e coordenação de programas robustos de educação patrimonial, independentemente dos modelos anteriormente referidos, está assente precisamente na capacidade de integração e cooperação de iniciativas, projetos e agentes distintos em torno de uma estratégia coesa. Abordagens enriquecidas pela participação interligada de vários gestores culturais e educadores pode ser muito positiva, mas, no entanto, é necessário garantir que essas múltiplas partes estão encadeadas segundo linhas estratégicas e objetivos comuns e bem definidos, partilhando uma comunicação forte e clara.

Este encadeamento de múltiplas partes contribui para a criação de uma dinâmica comunitária que favorece a eficiência dos processos de disseminação de conhecimento relativo ao património cultural, assim como permite gerar um ambiente de aprendizagem holístico pela perceção estimulada na sociedade de um esforço partilhado em torno da salvaguarda e dinamização patrimonial (Castro-Calviño et al, 2020, pp.2). Um dos melhores e mais claros exemplos da extrema necessidade de tal planificação vem-nos de Espanha, através do *Observatório de Educación Patrimonial en España* (ou OEPE). Esse exemplo advém do seu Plano Nacional de Educação e Património (ES: *Plan Nacional de Educación e Patrimonio* - PNEP), surgido em 2010 do reconhecimento de que aos anteriores Planos Nacionais de Património Cultural, destinados à gestão de bens culturais segundo conjuntos de técnicas definidos e pela cooperação de agentes, faltava a contemplação de algumas tipologias estruturantes e fundamentais, como as decorrentes da interação entre património e educação (OEPE, 2015, pp.2-4). O PNEP define alguns objetivos principais: a promoção do estudo e da investigação na área da educação patrimonial; o fomento de inovações didáticas nessa área; incremento da comunicação entre gestores culturais e agentes educativos, assim como capacitar estes agentes para uma transmissão dos valores patrimoniais mais eficiente através de formação que colmate as fragilidades destes agentes.

A questão das deficiências nas capacidades de alguns agentes, nomeadamente os educativos, é confirmada em avaliações realizadas a projetos patrimoniais concluídos. Um

exemplo é o projeto *Patrimonializarte*, aplicado na Galiza, que procurou estimular a educação patrimonial através da construção de um ambiente comunitário onde esta era incentivada. Aqui, os professores escolares assumiam um papel importante, e a escola um dos principais núcleos do projeto, mas admitem que é difícil focarem-se em atividades deste género com todas as suas outras responsabilidades a ocuparem o seu tempo, e que muitos sentiam não ter a capacidade de conduzir de forma apropriada iniciativas deste género devido ao seu diminuto conhecimento relativamente à temática (Castro-Calviño et al, 2020, pp.3). É por isso necessário colmatar essas falhas com formação apropriada ou pelo menos através da cooperação mais próxima com técnicos culturais e do património.

Apesar do crescente investimento da administração pública espanhola em linhas de ação dinamizadoras do património cultural, este aparentemente não se tem refletido de forma suficientemente satisfatória na colaboração entre diferentes projetos tendo em vista estas orientações, que além da questão de colmatar conteúdos permite a coesão de critérios de atividade e de ações conjuntas, assim como o fluxo de informação pelas várias partes, sendo particularmente notada a desconexão das atividades entre estruturas de educação formal, não formal e informal (OEPE, 2015, pp.3-8). Na perspetiva do OEPE, todas estas estruturas produzem, de uma forma ou de outra, ações no âmbito da educação patrimonial, mas fazem-no de forma independente e pouco (ou nada) integrada, o que é um desperdício de oportunidades tendo em conta o seu eixo comum.

De uma forma mais clara, os pontos de abordagem considerados essenciais pelo OEPE para uma coesão estratégica no campo da educação patrimonial passam pela implementação de uma norma educativa para o património cultural, integrando-o de forma generalizada no currículo escolar; pela ampliação dos conhecimentos do educador responsável, principalmente na fluidez de dinâmicas em torno do elemento patrimonial, sua gestão e processos educativos específicos; pela construção de uma linha de trabalho comum para instituições culturais públicas, uniformizando objetivos, critérios, conteúdos e focos metodológicos; e pela formação de gestores e técnicos de património cultural em técnicas e estratégias didáticas e pedagógicas, tendo em vista a potenciação da sua capacidade educativa (OEPE, 2015, pp.7-8).

Por outro lado, destaca-se também a importância de proceder à integração de agentes educativos não formais e informais normalmente desprezados no processo educativo patrimonial, como os meios de comunicação e a internet. Com esse objetivo, crê-se necessário potenciar a qualidade e a quantidade de dinamização patrimonial efetuada através do mundo digital (e decorrente avaliação do seu desempenho), assim como estimular o alcance de programas informativos nos meios de comunicação (como a rádio e a televisão) através da formação de comunicadores e jornalistas, garantindo a sua comunicação e cooperação com técnicos do património cultural, contrariando uma linguagem

excessivamente especializada que tendencialmente aliena uma parte importante dos cidadãos (*ibidem*).

Como percebemos logo no início deste subcapítulo, não existe uma única tipologia ou modelo de ação no que concerne à operacionalização de projetos de educação patrimonial, e, como tal, as prioridades enumeradas anteriormente não implicam a construção de um caminho homogéneo. Aliás, é muito possível que outras estruturas e outros agentes possam indicar outras prioridades mais urgentes, contudo, acreditamos que aquelas apresentadas aqui, pela sua abrangência e lucidez, permitem-nos ter em conta alguns dos eixos fundamentais no desenvolvimento da educação patrimonial moderna.

Se o nosso propósito numa dada estratégia consistir principalmente na transmissão de conteúdos empíricos acerca da temática do património cultural, dar a conhecer a riqueza patrimonial de uma dada localidade ou população, ou mesmo só educar relativamente a um elemento em particular, então mesmo nesses casos o nosso principal objetivo não deve consistir só em transmitir, mas em garantir uma resposta emotiva aos conteúdos em questão, ou seja, utilizar as ferramentas do processo interpretativo e provocar a curiosidade e o interesse do nosso público, condição *sine qua non* para que o conteúdo seja passível de recordação (Tilden, 1977, pp.8). O elo indissociável que Freeman Tilden estabelece entre o processo de interpretação patrimonial com a arte de contar uma história parece-nos de certa forma como a antítese à esterilidade conservacionista exposta por Smith em relação ao seu conceito de discurso patrimonial autorizado. Para Tilden, toda a sabedora do mundo é vã se não for capaz de adotar uma forma cativante que desperte o interesse do público (Tilden, 1977, pp.30).

Se nos recordarmos dos modelos educativos assentes nos atores do processo pedagógico, então a interpretação patrimonial pode ser definida como um modelo assente no conceito de educando e de conteúdo (Mendonza et al, 2015:240-241), dado que o processo interpretativo molda a forma como o seu conteúdo é exposto de acordo com o alvo desse processo. Ou seja, dito de uma forma clara, a interpretação patrimonial, para transmitir conhecimento e estabelecer a fundamental relação emocional e identitária entre público e património, constrói um discurso adaptado ao perfil e às particularidades do seu público do momento, evitando discursos válidos para a transversalidade dos seus destinatários, pois o seu propósito não se limita à informação. Desta forma, apesar do conteúdo nunca ceder parte da sua importância (os factos e a verdade histórica são um imperativo do processo [Tilden, 1977, pp.5]), a dedicação à forma da mensagem adota um papel no mínimo tão importante quanto o concedido a este.

A fluidez da forma permite-nos pensar em metodologias muito diversas para a partilha do conhecimento patrimonial com as populações. Se Tilden aborda este tópico da perspetiva de guarda-florestal, e, portanto, da narração pessoal na qualidade de guia educativo e turístico,

Mendonza, Baldiris e Fabregat utilizam estas mesmas noções tendo em vista o aproveitamento das tecnologias modernas, explorando uma miríade de novas possibilidades com recurso a grandes espaços, como museus, mas também a pequenos equipamentos, os nossos telemóveis. Estes autores exploram a ideia de que aplicações digitais recorrendo a realidade aumentada permitem uma exploração mais personalizada e independente por parte da população no que toca ao património arquitetónico da cidade objeto da investigação, Cartagena de Índias, Colômbia. Os conteúdos desta aplicação são sustentados por peritos da área do património cultural que garantem a validade da informação transmitida. Os resultados do estudo foram positivos, e a larga maioria das pessoas que utilizaram a aplicação-piloto na versão de teste consideraram que este tipo de recursos é muito importante para conhecerem melhor o seu património (Mendonza et al, 2015, pp.248-249). Apesar de contribuir para nos dar a conhecer as oportunidades das novas tecnologias e da liberdade dada à população para explorar por si mesma o seu património, parecer pecar numa das partes mais importantes da interpretação: a construção de uma narrativa. Serve, contudo, de testemunho de novas abordagens nesta área.

No entanto, ao explorarmos a diversidade de abordagens e novos caminhos, alguns agentes, pelas suas especificidades e natureza intrínseca, tendem a apresentar-se com um sempre preponderante papel neste grande esforço educativo. Uma das agentes a assumir esse papel é a educação formal, ou dito de outra forma, a escola. Esta afigura-se como um dos espaços fulcrais para esse fim em grande parte devido à sua posição enquanto um dos pilares de base na formação dos indivíduos e das sociedades, o que é evidente quando temos em conta que é um dos contextos em que crianças e jovens, de forma transversal, mais passam uma parte significativa do seu tempo (OEPE, 2015, pp.3-4). Devido a isto, a inclusão de questões patrimoniais na norma curricular educativa não se afigura tanto como uma opção, mas como uma necessidade, e creio que merece alguma atenção especial da nossa parte, ainda para mais quando é parte integrante do nosso objeto de estudo.

Uma interessante reflexão em torno da integração da educação patrimonial no currículo escolar é-nos apresentada por Kathleen Hunter, através de um processo que nomeia de *infusão-integração*, uma abordagem muito próxima da noção de educação através do património que vimos anteriormente (Copeland, 2006). A autora corrobora que, para fortalecer o conhecimento e o apreço dos jovens, a sua responsabilização pela salvaguarda e o reconhecimento da natureza multidimensional do património cultural, a solução deve estar na integração interdisciplinar da cultura patrimonial no currículo educativo (Hunter, 1988, pp.3-5). Apresentando esta proposta de forma teórica, isto é-nos, no entanto, exemplificado por Barghi, Zakaria, Hamzah e Hashim, através do currículo educativo malaio na educação primária. A abordagem levada a cabo pelo governo malaio estrutura um currículo (*Currículo Padrão do Ensino Primário*, ou KSSR a partir do idioma original) que procura formar as

crianças e jovens malaios enquanto cidadãos completos e capazes de fazer face aos desafios do séc. XXI, crendo que para isso estes devem ser indivíduos globais e abertos ao mundo, mas que ao mesmo tempo devem estar fortemente enraizados na cultura e nas tradições multiétnicas malaia, havendo uma estratégia consciente de desenvolvimento de um espírito patriótico (Barghi et al, 2017, pp.1-2).

Na Malásia, a História é a porta para compreender a origem e o desenvolvimento da(s) comunidade(s) malaia(s), os principais elementos estruturantes da cultura nacional, e a diversidade étnica e cultural da Malásia. Em Artes Visuais está também incorporada a expressão individual com o conhecimento das tradições artísticas e culturais malaia, recorrendo a estas como veículo para o ensino artístico, e não como fim em si mesmo; nas disciplinas de línguas, estas são praticadas explorando temáticas culturais e patrimoniais, mas também temas cívicos, científicos e de criatividade e inovação; até mesmo Educação Física é integrada nessa linha, complementando o ensino da saúde e do exercício com jogos e atividades tradicionais (*ibidem*, 2017).

Apesar de distintos, estes dois trabalhos interligam-se ao encarar o património como um recurso sociocultural capaz de promover o conhecimento das tradições partilhadas e comuns de um país, assim como dar a conhecer a sua grande variedade interna: "(...) a force for cohesion in a society marked by pluralism." (Hunter, 1988, pp.2-3). O KSSR não se estrutura, porém, como uma força homogeneizadora; numa sociedade malaia multiétnica, a educação patrimonial procura garantir uma cultura nacional diversificada e inclusiva, mas partilhada e comum, inculcando o respeito pela humanidade a partir do respeito e afeto pelo variadíssimo ecossistema cultural nacional, valorizando a riqueza patrimonial das várias comunidades que o compõem, limitando-se a integrá-las numa dimensão comum (Barghi et al, 2017, pp.3).

2.5. Considerações Intermédias

Esta é uma situação delimitada pelo contexto escolar, embora tal não nos impeça de extrair ilações para dimensões educativas não formais ou informais. É, porém, o contexto escolar aquele que mais nos preocupa neste trabalho e os públicos escolares como alvo específico do processo educativo patrimonial, apesar de tratarmos de um processo de educação não formal, por não partir da própria escola. Depois da exposição feita torna-se claro que esse é um processo heterogéneo, mas a nossa intenção foi a de pensar a diversidade de ângulos através dos quais pode ser dinamizado, ao mesmo tempo que houve um esforço em destacar alguns princípios fundamentais, como os modelos basilares de aplicação do património na educação, aproveitando a flexibilidade dos recursos patrimoniais para atribuir-lhes variados papéis no contexto educativo, nomeadamente como conteúdo empírico, como conteúdo emocional e identitário, ou como veículo para outros conhecimentos. Ao estudarmos um

projeto ou iniciativa desta natureza, este é um ponto bastante importante de se considerar: de que formas se recorre ao património cultural? Que papéis desempenha no processo educativo? Apenas objeto ou ferramenta? O modo como é aproveitada a flexibilidade de uso inerente ao património é certamente um aspeto definidor do sucesso de uma iniciativa, e que pode causar a diferença na amplitude do público que é cativada e estimulada a pensar de forma favorável em relação ao património.

A preocupação com a educação, inclusão e participação das populações revelou-se também um eixo comum a vários dos autores consultados, que reconhecem a importância social e cultural do património para a formação comunitária das sociedades, através de conteúdos históricos, sim, mas também potenciando a ligação orgânica entre património e comunidade, promovendo a reivindicação e a ação autónomas, estimulando um sistema democrático que, contrariando a atribuição da responsabilidade de conservação por umas quantas entidades, devolve essa responsabilidade ao povo (Chiou e Yan, 2021, pp.13). Para estes fins, é também defendida a necessidade de uma integração cada vez maior entre diferentes agentes e diferentes projetos, tendo em vista uma maior eficiência na coordenação de respostas aos desafios apresentados pelas necessidades de salvaguarda do património cultural, e na concretização de objetivos estratégicos comuns. É com este contexto teórico que surge a nossa motivação de estudar a aplicação da educação patrimonial no espaço escolar, que, como vimos no subcapítulo dedicado ao conceito de educação no seu sentido amplo, é um espaço privilegiado na criação de realidades socioculturais (Bernet, 2013; Jinkings, 2012), um importante aspeto a ter em conta quando o nosso objetivo é mudar mentalidades e gerar novos comportamentos por parte das populações. No nosso próprio caso de estudo estas noções fundamentais são bastante pertinentes, por um lado porque tratamos de um conjunto de atividades, o que pode significar então uma multiplicidade de abordagens, e por outro, porque surge da ação de uma instituição destinada a outras instituições (embora possamos pensar no singular, na figura da Escola), o que gera a necessidade de cooperação de diferentes agentes em torno de um objetivo comum. O modo como estes aspetos, reconhecidos pela teoria intelectual como fundamentais para a educação patrimonial, se refletem na prática aplicada é o nosso grande propósito.

3. Educação e Património na Moita

3.1. O Património Cultural no Concelho da Moita

Neste capítulo, dedicado ao atual contexto de valorização e divulgação do património cultural da vila da Moita, abordaremos o trabalho que tem vindo a ser feito pela CMM neste campo ao longo dos anos de forma a compreendermos o ponto da situação no presente, incluindo no que concerne ao conjunto de atividades disponibilizadas através do catálogo *Serviço Educativo Municipal da Moita*. A gestão e manutenção do património histórico no concelho da Moita está ao encargo do Serviço de Património, Arquivo e História Local, uma estrutura técnica informal dentro da Divisão de Cultura, que se enquadra por sua vez no Departamento de Assuntos Sociais e Cultura da CMM.

Para podermos ter melhor compreensão e analisar os esforços levados a cabo na preservação da cultura local, temos então de começar por identificar as múltiplas dimensões nas quais esta se revela. Felizmente para nós, isto é-nos facilitado por trabalhos de inventariação efetuados anteriormente (sobre os quais falaremos mais sucintamente ainda neste capítulo; ver Câmara Municipal da Moita, 2004; Câmara Municipal da Moita, 2018). A partir dessas recolhas e estudos anteriores, podemos fazer uma sucinta narração do processo de desenvolvimento do concelho da Moita, e do modo como esse processo dita muita da sua identidade cultural e estratégias de dinamização em vigor no presente.

Localizado no distrito de Setúbal, a formação dos primeiros núcleos populacionais na zona ribeirinha da margem sul do Tejo ter-se-á dado precisamente pela favorabilidade de condições para trabalho ligado ao meio fluvial. Não existem certezas cronológicas quanto ao início de um estabelecimento persistente no território, pois o documento mais antigo referente às populações da zona do atual concelho da Moita é de 1298 (Câmara Municipal da Moita, 2004, pp.19). Com uma atividade laboral de onde se destacava não só o fluxo de pessoas e de produtos através do rio, mas também a exploração salineira, não só o Tejo foi importantíssimo para o desenvolvimento local, como o foi também a própria Moita para o comércio e para a ligação entre a margem norte do rio e o sul de Portugal. Por estas razões, o rio possui uma importância central e contínua para a vida dos moitenses até sensivelmente ao séc. XIX, em que o desenvolvimento dos caminhos de ferro vem trazer uma nova forma de ligar o país sem ter de o atravessar (*ibidem*, pp.23).

Tendo em conta este percurso histórico e socioeconómico, não nos será surpreendente, então, constatar que uma parte significativa da cultura local é determinada pela sua relação com o rio, uma cultura própria construída ao longo de séculos de adaptação das populações às necessidades técnicas dos ofícios fluviais. Uma das expressões mais originais da cultura moitense revela-se nas embarcações tradicionais do Tejo, outrora instrumento necessário para o trabalho, mas que hoje revelam-se mais como instrumento de lazer e recreio. As

pinturas coloridas que as decoram, ornamentando-as com motivos florais, o nome da embarcação, ornamentos geométricos, sereias, santas, touros, paisagens, etc. (Câmara Municipal da Moita, 2004, pp.85-87), é das características que mais evidenciam estas embarcações e as convertem num símbolo local.

Esta tradição é preservada no presente através de mestres artesãos que continuam este trabalho no estaleiro naval de Sarilhos Pequenos e, hoje com menor capacidade, no do Gaio-Rosário, ambos no concelho da Moita (Câmara Municipal da Moita, 2013). Mas o património cultural moitense não se cinge apenas às suas embarcações, abrangendo também inúmeros elementos imóveis e arquitetónicos civis, religiosos e industriais, como o moinho de maré, o portal manuelino com mais de 500 anos ou o palacete da Fonte da Prata, entre outros. No campo histórico, destaca-se ainda a Coleção Régia, conjunto de 26 retratos dos reis portugueses, desde o Conde D. Henrique a D. João VI e Dona Carlota Joaquina, pintados no século XVIII.

Uma jazida arqueológica com cerca de 6.000 anos (Neolítico) na localidade do Gaio-Rosário contribui também para o enriquecimento da cultura local com elementos oriundos da pré-história, permitindo uma melhor compreensão da história local por parte da população (Câmara Municipal da Moita, 2004). Finalmente, o próprio rio Tejo e o estuário em sua volta são um importante recurso de património natural, albergando um vasto ecossistema de fauna e flora que aqui subsiste. A zona ribeirinha da Moita está, por isso, classificada em grande parte como Reserva Ecológica Nacional. O Sítio das Marinhas, localizado numa antigas salinas, engloba um Centro de interpretação Ambiental através do qual se procura dar a conhecer a história e o património cultural e natural local².

A Moita apresenta um conjunto patrimonial diversificado, uma riqueza cuja dinamização e salvaguarda tende a recair essencialmente sobre a ação da Câmara Municipal, havendo uma lacuna na existência de outros agentes. Ao longo das últimas décadas esforços de valorização da cultural local por parte do poder autárquico têm sido notados, principalmente na produção e distribuição de conhecimento acerca do património moitense, investimento nos recursos e equipamentos locais e em iniciativas de comunicação e exposição. Embora se possa notar uma estratégia mais firme e consistente com este intuito ao longo da última década, primeiras ações de salvaguarda remontam já ao ano de 1981, quando a CMM decidiu apostar na recuperação de duas embarcações tradicionais, o varino “O Boa Viagem” e o bote “A Pombinha”. Esta ação revelar-se-ia significativa para a cultura local: “O Boa Viagem” é hoje

² Sítio das Marinhas – Centro de Interpretação Ambiental: <https://www.cm-moita.pt/viver/ambiente/natureza/sitio-das-marinhas-centro-de-interpretacao-ambiental>

um dos principais símbolos da tradição do concelho da Moita e está registado desde 2011 como Bem Cultural de Interesse Municipal³.

A entrevista efetuada à Dra. Maria Clara Santos, técnica encarregue do domínio patrimonial no Serviço de Património, Arquivo e História Local da CMM, permite-nos saber que o esforço de criação de visitas e percursos interpretativos históricos começa também em finais de anos 1980, início da década de 1990, com três percursos, que se cingiam à vila de Alhos Vedros, à vila da Moita e à zona ribeirinha da Moita. A entrevistada foi uma das envolvidas na realização das visitas nessa fase, e fê-lo até cerca de 2005/2006, altura em que houve uma tentativa de reformulação dos serviços educativos municipais num órgão mais centralizado. Contudo, em 2012 a gestão das visitas voltaria ao modelo anterior a essa remodelação, voltando também a técnica a ser incluída nesse processo de condução de visitas.

A existência de uma lacuna no conhecimento local da população relativamente à história local ajuda a explicar a motivação por detrás destas atividades, mas também a produção de conhecimento em torno desse tópico, principalmente através de livros e de publicações dedicadas a dar a conhecer à população moitense os vários capítulos do desenvolvimento da sua terra e a riqueza patrimonial local. Um livro importante nesse aspeto é *“Retrato em Movimento – Concelho da Moita”*, de 2004, que Clara Santos afirma ter sido produzido precisamente pela necessidade avançada pelas escolas de fontes abrangentes relativamente à história e cultura local, algo que não existira até então. Para termos uma ideia melhor desse vácuo de fontes, a técnica afirma que quando entrou para a câmara, em meados de 1980, não se sabia quase nada acerca da cronologia histórica local, mas que a atual quantidade de livros produzidos já permite à população ter um bom conhecimento a esse respeito.

Entre os textos produzidos nos últimos 15 anos destacamos alguns: *“A Embarcação Tradicional ‘O Boa Viagem’ – Memória de uma Recuperação”* (2013); *“Sítio das Marinhas – Centro de Interpretação Ambiental”* (2013); *“Rotas Fluviais”*; *“Estaleiro Naval de Sarilhos Pequenos”* (2013); *“Alhos Vedros no Séc. XVI”* (2014); *“Estaleiro Naval de Sarilhos Pequenos – Percorso Interpretativo”* (2019). Além deste conjunto, é preciso fazer também referência a um outro documento essencial para a valorização do património local, a Carta do Património do Concelho da Moita, datada de 2018. Esta, como todas as cartas municipais de património, é uma necessidade para uma boa gestão patrimonial, garantindo a inventariação e classificação dos múltiplos elementos locais e o enquadramento no ecossistema urbanístico. A par da sua utilidade no campo da gestão pública, não deixa de ser também uma importante

³ Varino “O Boa Viagem”: <https://www.cm-moita.pt/viver/cultura/recursos-e-equipamentos/poi/varino-municipal-o-boa-viagem>

fonte de conhecimento, dando a conhecer que elementos patrimoniais existem no presente, mas também aqueles que já desapareceram (Câmara Municipal da Moita, 2018, pp.11).

Ainda no domínio do conhecimento, o *Programa Municipal de Apoio à Investigação e à Divulgação – Moita Património*, concurso bianual iniciado em 2014, insiste nesta aposta na investigação historiográfica e etnográfica através de um financiamento de 10.000€ para que investigadores, autores, associações, instituições de caridade social e estruturas profissionais ligadas à cultura e ensino possam editar trabalhos (vídeo, áudio, fotografia, banda desenhada, ilustração, exposição, texto) que deem a conhecer a cultura local ou possam concretizar projetos culturais (Câmara Municipal da Moita, 2019).

Também no campo recreativo e do lazer se tem apostado em rentabilizar os recursos patrimoniais locais. Num esforço de aproximação da população às embarcações típicas locais, são realizados passeios a bordo do “O Boa Viagem” pelo estuário do Tejo entre maio e novembro, em viagens com a duração média de duas horas. Junto a este mesmo estuário e às recuperadas salinas foi estabelecido o Sítio das Marinhas – Centro de Interpretação Ambiental, consistindo num pequeno espaço expositivo sobre o património histórico e natural, em complemento aos percursos de passeio exteriores que o circundam, podendo ambos os recursos ser usufruídos numa ótica de lazer por quem passeie junto à paisagem ribeirinha.

A faixa etária das crianças não é esquecida nesta estratégia de valorização patrimonial, com a inauguração no dia 1 de junho de 2021 (Dia da Criança) de um parque infantil fortemente influenciado pelas tradições locais. O parque -batizado como “O Boa Viagem”- conta com uma torre multifunções com a forma do varino, um brinquedo de largas dimensões com a forma de um touro e outros representando os borladeros usados nas largadas de touros, numa referência à forte cultura tauromáquica local. O próprio piso em torno da torre multifunções/varino, de cor azul, evoca o rio Tejo (Geirinhas *in* O Setubalense, 2 de junho de 2021).

Desde 2018, a preservação dos ofícios tradicionais associados ao concelho procura ser consumada através do projeto *Moita Património do Tejo*, reivindicando o reconhecimento nacional do valor das tradições moitenses através da sua inclusão no Inventário Nacional do Património Cultural Imaterial (processo ainda em curso), e, posteriormente, a sua candidatura à Lista de Património Cultural Imaterial da Humanidade⁴.

3.2. Educação Patrimonial na Câmara Municipal

Deixando agora de parte questões exteriores à atividade do Serviço de Património, Arquivo e História Local, foquemo-nos no cerne do nosso estudo, ou seja, nas atividades de educação

⁴ Apresentação do projeto “Moita Património do Tejo”: <https://www.cm-moita.pt/viver/informacao-municipal/noticia/moita-patrimonio-do-tejo-96>

patrimonial dinamizadas atualmente por este serviço. Como podemos perceber, as primeiras tentativas de dinamização de um conjunto de atividades interpretativas que permitisse à população local conhecer a história do seu território começam neste concelho em finais da década de 1980, com três percursos focados nas vilas de Alhos Vedros e da Moita. Embora não seja possível traçar de forma clara a linha de evolução deste conjunto de atividades (número de pessoas envolvidas e diferentes atividades disponíveis em diferentes períodos, por exemplo), sabemos da existência de uma tentativa de reformulação significativa na gestão destas atividades através da criação de um Serviço Educativo especializado que se dedicasse a esse propósito. Esta reformulação ocorreu entre 2005 e 2006.

A ideia de um Serviço Educativo enquanto organismo próprio e autónomo aparenta ter tido vida curta: nada de semelhante surge no organograma da CMM, e a partir de 2012 a gestão das atividades de educação patrimonial volta a estar ao encargo do Serviço de Património, Arquivo e História Local, e, portanto, ao encargo da Dra. Clara Santos, que havia sido afastado dessa função com a reformulação de 2005/06. Em todo o caso, a própria nos diz que duvida que esse Serviço Educativo tenha desempenhado uma ação relevante no domínio da educação patrimonial, tendo em conta que, de forma periódica, era-lhe pedido que fosse ela a realizar as atividades, dado que tinha mais conhecimentos dentro desta temática (o que também nos indica que as pessoas que efetivamente compunham este serviço não tinham conhecimentos aprofundados sobre questões patrimoniais). Porém, o que podemos afirmar com confiança a partir do seu testemunho (que esteve envolvida na construção dos primeiros percursos interpretativos na década de 80 e que continua a fazê-lo no presente), é que existe uma preocupação ou um eixo comum entre os objetivos delineados nessas primeiras atividades e nestas atuais.

O objetivo principal que levou à criação das primeiras atividades baseava-se em combater aquilo que se cria ser um desconhecimento generalizado da população face à sua história local e riqueza cultural, mas também informar de modo a impedir que atos de vandalismo ou intervenções puramente ignorantes colocassem em causa a salvaguarda do património local. Cerca de quase quatro décadas depois, o propósito central continua a ser principalmente este, a consciencialização para o valor do património local. Adicionalmente, outros objetivos não explicitados, mas que se tornaram evidentes com as linhas estratégicas relatadas na entrevista, foram os de promover um sentimento de pertença, uma conexão identitária, o orgulho da população por serem herdeiros dessa riqueza patrimonial moitense.

Estes são alguns dos pontos principais por detrás da criação destas atividades e que lhes atribuem sentido no presente. Mas, para compreendermos efetivamente o seu papel nas dinâmicas culturais e educativas municipais no presente, temos de fazer agora uma transição para as questões práticas da gestão destas atividades, começando por perceber que “equipa” está encarregue da sua gestão; ou seja, a Dra. Clara Santos. Um dos principais problemas

desta iniciativa, indica, é não haver mais ninguém encarregue deste trabalho além dela. Tendo em conta que acumula as funções de gestão dos elementos patrimoniais, de investigação, de organização e acompanhamento das atividades, afirma, ao reconhecer que o número de interessados nas atividades são abaixo do desejado, que se por acaso existisse mais gente a tentar inscrever-se dificilmente haveria capacidade satisfazer a procura. Acredita também que essas duas condições possam estar relacionadas: não se integram mais pessoas neste serviço porque a procura existente por parte do público não o justifica, mas que também é possível que não exista uma maior procura devido a uma perceção do público da falta de investimento neste serviço e das dificuldades decorrentes.

Argumenta, porém, que a solução não é apenas uma questão de deslocar para o Serviço de Património, Arquivo e História Local mais funcionários, porque o maior problema é mesmo a falta de pessoal especializado no domínio do património cultural e da história local do concelho da Moita. Apesar de admitir que hoje seria mais fácil colmatar essa falta, principalmente devido aos vários livros que têm vindo a ser publicados, refere também que o conhecimento que expõe nas atividades é fruto da acumulação ao longo de vários anos, e, caso tivesse de deixar a CMM num futuro próximo, dificilmente haveria alguém com a capacidade de tomar o seu lugar. Em todo o caso, não esconde que é muito complicado gerir sozinha todas as funções decorrentes da gestão do património local. Idealmente, deveria existir de facto um serviço educativo especializado dentro do Serviço de Património, Arquivo e História Local, com gente conhecedora do domínio patrimonial e educativo – dando como exemplo a Câmara Municipal do Seixal, que afirma ter múltiplos funcionários numa Divisão de Gestão de Equipamentos Culturais e Património e um Gabinete de Projetos do Património, com pessoas dedicadas às questões educativas.

Ficando a par dessa acumulação de funções, poderíamos julgar que as estratégias de comunicação utilizadas pela CMM de modo a dar a conhecer a sua oferta educativa e cultural, em especial as destinadas às comunidades escolares, seriam também uma das responsabilidades da técnica, mas esse trabalho não é, porém, efetuado pelo Serviço de Património, Arquivo e História Local, mas sim por uma outra equipa municipal responsável por essa função, externa ao serviço. Essas estratégias de comunicação são postas em prática através de duas abordagens distintas: via catálogo físico e via meios digitais. No primeiro caso, esse contacto é estabelecido no início do ano letivo, através do envio a cada escola de uma cópia, em formato A5, do catálogo *Serviço Educativo Municipal da Moita*, uma listagem de todas as atividades preparadas (abarcando áreas como cultura, ambiente, ação social, bibliotecas e património), com os contactos dos serviços responsáveis por cada atividade. Este contacto parece ser o único que é efetuado diretamente por parte dos serviços municipais com o intuito de dar a conhecer e incentivar a participação das comunidades escolares.

Vale a pena fazer uma consideração, e essa é que, a partir do momento em que o catálogo é fornecido a uma dada escola, a responsabilidade de assegurar uma transmissão ampla do conhecimento sobre as atividades municipais dentro dessa instituição passa a ser da própria escola, pelo que é acrescentado um outro fator à capacidade dessa informação de ser disseminada de forma ampla. A outra abordagem acaba por ser mais passiva e indireta, mas não muito diferente, consistindo na disponibilização virtual, através da página digital da CMM (e no separador Serviço Educativo) desse mesmo catálogo. Estas duas vertentes compõem uma estratégia de comunicação relativamente simples, embora isso não seja necessariamente indício de uma estratégia deficiente. Se são eficientes ou não, é o que tentaremos compreender mais à frente neste trabalho.

Outro ponto de necessário aprofundamento prende-se com o tipo de conteúdos e de lições que se procuram transmitir com estas atividades. Sabemos que o seu principal propósito é transmitir conhecimentos relativos ao património e história local, mas que conteúdos integram esses conhecimentos e de que formas são expostos ao público? Por regra, Santos tende a seguir uma abordagem historicista e holística relativamente a estes percursos, preocupando-se em conduzir as visitas de forma a dar a conhecer o elemento patrimonial (ou elementos) em destaque, integrando a história desse elemento na história do desenvolvimento populacional do concelho e da sociedade como um todo, conjuntamente com outros fatores necessários para a compreensão do contexto sociocultural, geográfico ou económico que estruturam o processo histórico.

Se virmos, por exemplo, o percurso das salinas (enquadradas na dimensão do património natural mas também do património imaterial pelas práticas e ofícios ligados à indústria salineira), abordam-se questões económicas e geográficas, como a proximidade do rio e a produção de sal como motor de desenvolvimento local, questões naturais, em que o conhecimento da fauna e flora local no estuário se torna necessário para perceber o meio em que essa indústria foi criada, mas também questões técnicas, de modo que os estudantes passam a compreender as diferentes etapas estruturantes do processo salineiro. Para um qualquer outro percurso, como por exemplo o percurso pelo património religioso do concelho, já é necessária a transmissão de todo um outro conjunto de conhecimentos. Por isso diz que para fazer este tipo de trabalho é necessária uma visão global da História e uma vontade de acumular novos conhecimentos, de modo que o domínio sobre os conteúdos seja abrangente e flexível. Numa equipa limitada a nível de recursos humanos, acaba por ser mais valorizado a flexibilidade do que a especialização sobre um tópico.

No entanto, inerente a todos os percursos com crianças e jovens, existe também uma preocupação em transmitir e destacar a importância do património cultural, as suas necessidades de proteção e salvaguarda, assim como tende também a estar presente uma caracterização coletiva e identitária destes elementos, como diz Santos, com o propósito de

reforçar uma ideia do património como “o nosso bilhete de identidade”. Não é possível afirmar que esta seja uma narrativa ou orientação de conteúdos definidos transversalmente pela estrutura autárquica, dado que o modo como as atividades neste serviço são conduzidas, tal como a narrativa transmitida, são da responsabilidade pessoal da técnica. Desta forma, a partir da informação de que dispomos, assumimos que os conteúdos a serem apresentados são definidos unicamente pela Dra. Clara Santos.

Perceber que resultados se obtêm através destas atividades, assim como verificar se os seus objetivos são concretizados, não é fácil. Em termos de avaliação do trabalho efetuado, nomeadamente pelos parâmetros referidos ou simplesmente saber de forma sistematizada qual a opinião dos estudantes e dos professores acerca da atividade realizada, não existe um processo estruturado estabelecido para esse fim. Muito informalmente, é perguntado no fim das atividades aos estudantes se gostaram da atividade, o que por regra é um sim. No entanto, a Dra. Clara Santos reconhece que se esta é de facto a realidade, é outra história: este “sim” informal pode não refletir uma posição efetiva por parte de quem o diz, mas as próprias crianças e jovens podem não saber como expressar as suas eventuais críticas ou aborrecimentos, ou não se sentirem à vontade para expressá-las a uma pessoa com quem não nutrem uma relação de proximidade ou confiança.

A ausência de um procedimento estruturado de avaliação do sucesso das atividades prende-se com dois fatores: primeiro, crê-se que as atividades devem ser encaradas de forma lúdica e descontraída por parte dos estudantes, e, como tal, evitam-se processos mais “burocráticos” que possam quebrar essa dimensão da visita; por outro lado, o facto destas atividades serem realizadas apenas de forma esporádica, leva a que também não haja uma estratégia concertada virada para uma avaliação global de todo o trabalho realizado. De certa forma, considera-se que as atividades realizadas são demasiado ocasionais para ser necessário uma avaliação coesa ao processo.

A responsabilidade de proceder a uma avaliação mais pormenorizada recairia, evidentemente, na mesma pessoa que já tem todas as outras funções na gestão patrimonial. Desta forma, e deixando as reflexões conclusivas para o capítulo final, não deixamos de evidenciar, mais uma vez, a quota parte de responsabilidade de um serviço que parece ter pouca gente para as funções a que tem de responder.

4. Património cultural nas escolas do concelho da Moita

4.1. Inquérito à participação escolar

4.1.1. Caracterização do inquérito e da amostra

As escolas do concelho da Moita são um dos principais públicos-alvo do chamado serviço educativo desenvolvido pela CMM, descrito no capítulo acima. Tendo isso em conta, foi aplicado um breve questionário (operacionalizado através da via digital, por Google Forms) destinado às várias escolas públicas do concelho. Procurou-se delinear um retrato geral do conhecimento que as escolas moitenses possuem relativamente às atividades de educação patrimonial a si destinadas, recorrendo, nesse momento, a uma abordagem metodológica essencialmente extensiva. Posteriormente seria realizado, a partir dos resultados deste questionário, um complemento metodológico intensivo. Dada a sua natureza extensiva, o esquema foi construído segundo respostas de escolha múltipla. Duas questões iniciais identificativas abrem o questionário, pedindo o nome da instituição escolar inquirida e o seu nível de estudos. De seguida, surgem os tópicos concretos a serem estudados: qual o conhecimento que as escolas possuem acerca das atividades de educação patrimonial da CMM (se conhecem bem, mal ou nunca ouviram falar); se além de conhecer já participou em alguma dessas atividades, indicando em quais e com que frequência; que apreciação faz das atividades, caso tenha participado (devendo indicar se as considera Muito Relevantes, Relevantes ou Nada Relevantes); se a escola costuma participar em outras áreas de atividade (ver Anexo A).

O universo base do questionário engloba o total de escolas públicas no concelho da Moita, compreendidas entre o ensino primário e o ensino secundário, ou seja, um total de 29 escolas. No Quadro 1 está identificado esse mesmo universo, assim como a amostra de escolas que responderam ao inquérito.

Quadro 1. Universo das escolas públicas entre o ensino primário e o secundário no concelho da Moita, com a amostra do questionário aplicado a negrito e sublinhado

Escola	Nível Educativo	Freguesia
Escola Básica da Barra Cheia	1º Ciclo	Alhos Vedros
Escola Básica do Gaio	1º Ciclo	Gaio-Rosário
Escola Básica do Rosário	1º Ciclo	Gaio-Rosário
<u>Escola Básica Nº1 da Moita</u>	<u>1º Ciclo</u>	<u>Moita</u>
Escola Básica Nº3 da Baixa da Banheira	1º Ciclo	Baixa da Banheira
Escola Básica Nº4 da Baixa da Banheira	1º Ciclo	Baixa da Banheira
Escola Básica Nº5 da Baixa da Banheira	1º Ciclo	Baixa da Banheira
Escola Básica do Chão Duro	1º Ciclo	Moita
Escola Básica da Moita	1º Ciclo	Moita
Escola Básica Nº2 da Moita	1º Ciclo	Moita
Escola Básica do Penteado	1º Ciclo	Moita
Escola Básica de Sarilhos Pequenos	1º Ciclo	Sarilhos Pequenos
Escola Básica de Alhos Vedros	1º Ciclo	Alhos Vedros
Escola Básica Nº1 de Alhos Vedros	1º Ciclo	Alhos Vedros
Escola Básica Nº2 de Alhos Vedros	1º Ciclo	Alhos Vedros
Escola Básica Nº1 da Baixa da Banheira	1º Ciclo	Baixa da Banheira
Escola Básica Nº2 da Baixa da Banheira	1º Ciclo	Baixa da Banheira
<u>Escola Básica Nº6 da Baixa da Banheira</u>	<u>1º Ciclo</u>	<u>Baixa da Banheira</u>
<u>Escola Básica Nº7 da Baixa da Banheira</u>	<u>1º Ciclo</u>	<u>Baixa da Banheira</u>

Escola Básica de Vale da Amoreira	1º Ciclo	Vale da Amoreira
Escola Básica Nº1 de Vale da Amoreira	1º Ciclo	Vale da Amoreira
Escola Básica Nº2 de Vale da Amoreira	1º Ciclo	Vale da Amoreira
<u>Escola Básica Fragata do Tejo</u>	<u>2º e 3º Ciclo</u>	<u>Moita</u>
<u>Escola Básica D. Pedro II</u>	<u>2º e 3º Ciclo</u>	<u>Moita</u>
Escola Básica D. João I	2º e 3º Ciclo	Baixa da Banheira
Escola Básica Mouzinho da Silveira	2º e 3º Ciclo	Baixa da Banheira
<u>Escola Básica José Afonso</u>	<u>2º e 3º Ciclo</u>	<u>Alhos Vedros</u>
Escola Secundária da Moita	Secundário	Moita
<u>Escola Secundária da Baixa da Banheira</u>	<u>Secundário</u>	<u>Baixa da Banheira</u>

Neste universo de escolas, 22 delas são instituições de 1º ciclo, 5 de 2º e 3º ciclo e apenas 2 de ensino secundário. Ao longo dos vários níveis educativos, as escolas do concelho encontram-se mais concentradas nas freguesias da Moita e da Baixa da Banheira, precisamente aquelas com maior densidade populacional⁵. De forma semelhante, é nestas freguesias que se localizam as duas escolas secundárias do concelho. Após formulado, o questionário foi partilhado com cada uma destas escolas via o endereço de e-mail de cada uma, juntamente com um esclarecimento do seu objetivo.

Em termos práticos, esta abordagem traduziu-se na receção de 7 respostas, pelo que 22 escolas não contribuíram para este estudo. Esta amostra foi composta por: três escolas primárias de 1º ciclo – a Escola Básica Nº1 da Moita e as Escolas Básicas Nº6 e 7 da Baixa da Banheira; três de 2º e 3º ciclo – as Escolas Básicas Fragata do Tejo e D. Pedro II na Moita, e a Escola Básica José Afonso em Alhos Vedros; uma escola secundária – a Escola Secundária da Baixa da Banheira. De uma forma geral, todos os questionários respondidos foram respondidos de forma completa, não aparentando haver recusas face a determinadas perguntas. A única exceção diz respeito à questão que procura compreender o porquê de não

⁵ População nas freguesias da Moita: <https://www.cm-moita.pt/municipio/freguesias>

haver uma maior participação por parte da escola questionada (como veremos, presume-se que haja uma perceção escolar de que o seu nível de participação não apresenta insuficiências). Todas as escolas aparentam conhecer bem as atividades que aqui tratamos, e aparentam conhecê-las através dos mesmos meios, o contacto por parte da CMM e do catálogo de atividades municipais. Na nossa amostra, todas as escolas já participaram nas atividades em questão, e uma maioria refere participar pelo menos uma vez por ano. De forma semelhante, também todas afirmam ter participado em atividades municipais de outras áreas temáticas. Outro dado considerado relevante é que todas estas escolas reconhecem a educação patrimonial como sendo no mínimo relevante para a formação educativa.

4.1.2. Conhecimento das ofertas de educação patrimonial

No primeiro segmento de questões, após as duas questões de identificação da escola inquirida, o foco esteve no conhecimento detido pelos inquiridos face ao conjunto de atividades de educação patrimonial aqui abordados, dividido ao longo de três questões. A primeira procurou perceber quão bem eram conhecidas essas atividades, através de um esquema de escolha múltipla (de *Não tenho conhecimento* a *Conheço muito bem*), e as duas seguintes procuraram verificar quais as fontes desse conhecimento e identificar quais das atividades eram reconhecidas pelos inquiridos. Estas duas não eram de resposta única, podendo ser selecionadas várias opções.

Do conjunto de respostas obtidas, seis avançam que conhecem bem estas atividades municipais relacionadas com o património cultural, enquanto uma sétima resposta afirma conhecê-las muito bem. Todas elas afirmam conhecer estas atividades através do contacto direto estabelecido pela CMM a informar da sua oferta educativa, sendo que duas respondem adicionalmente que também as conhecem através do catálogo de atividades. Neste caso, podemos presumir então que o problema não estará (pelo menos não de uma forma fundamental) na estratégia de comunicação, dado que todas conhecem e afirmam conhecer através das próprias abordagens previstas pela câmara. O problema de participação tem então de ter origem noutra lado.

Porém, teremos também de reconhecer que o conhecimento possuído por estas escolas não é perfeito: numa questão onde se pede para indicarem quais das atividades conhecem (sendo estas 9), apenas uma das atividades é conhecida por todas as inquiridas – “Todos a Bordo – À Descoberta do Tejo a bordo do *Boa Viagem*” (ver figura 2). De resto, todas as outras atividades são desconhecidas pelo menos por uma escola, e três delas são conhecidas apenas por duas: nestas trata-se das atividades interpretativas do património religioso, do património arqueológico e a focada na Coleção Régia. Que razões existem para estas, entre todas as outras, não serem conhecidas? Há aqui um aspeto a ter em conta: recuperando as

informações obtidas relativamente ao processo de conhecimento das atividades oferecidas, todas as escolas afirmam tê-lo adquirido através do contacto da CMM, e duas afirmam tê-lo obtido adicionalmente através do catálogo. Uma primeira reflexão acerca de tal resultado é: que contacto da CMM é esse? Pelo que nos foi transmitido, a comunicação das atividades é sempre feita através da disponibilização do catálogo, independentemente de ser fornecido pelo município ou pelo site.

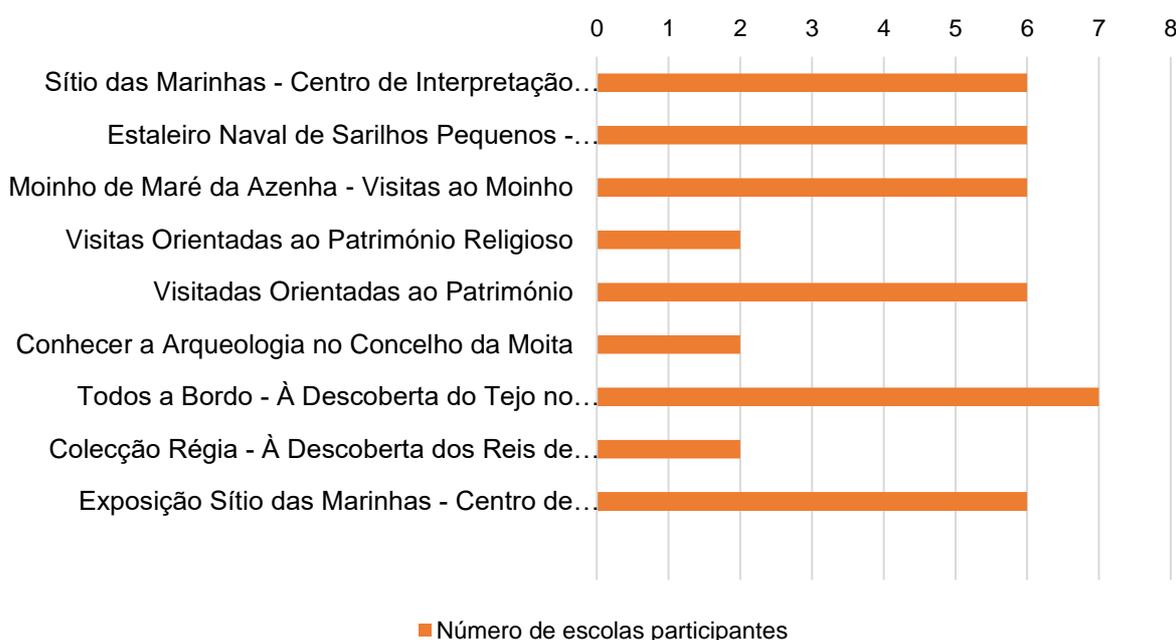


Figura 2. Atividades oferecidas pela CMM conhecidas pelas escolas

Numa primeira leitura, poderíamos pensar na existência de algum fator que indicasse que as duas escolas que acrescentaram adicionalmente o catálogo como fonte de conhecimento das atividades pudessem ser aquelas que tinham o conhecimento mais abrangente da variedade da oferta, mas depressa percebemos que isso não faria sentido ao levarmos em conta que o catálogo é sempre o denominador comum nas ações de comunicação da CMM. A resposta, contudo, pode ser muito mais prosaica e ser fruto de falta de atenção ou mero esquecimento.

4.1.3. Participação nas atividades

Nas questões relativas à participação, foi primeiro avançada uma questão que procurava saber se a escola questionada alguma vez participara em alguma destas atividades; aqui pedia-se apenas que assinalasse “Sim”, “Não” ou “Não sei responder”. Na questão seguinte, e caso a resposta anterior fosse afirmativa, o inquirido deveria assinalar a frequência de participação da sua escola, recorrendo às opções propostas: “Regular (várias vezes por ano)”, “Esporádica (uma ou duas vezes por ano)”, “Rara (uma ou duas vezes nos últimos quatro anos)”, “Não sei responder” e também “Outra”, caso considerasse não se enquadrar nas opções dadas e permitindo uma resposta aberta. Uma terceira questão procura perceber em quais atividades as escolas moitenses participam ou participaram, através da escolha múltipla com uma opção para cada atividade.

Todas as escolas indicam já terem participado nestas atividades, mas mais interessante é a frequência com que afirmam fazê-lo. Não esqueçamos que um dos aspetos mais desafiantes com que a CMM se tem deparado na organização destas atividades é a falta de adesão por parte das escolas, sendo habitual haver menos de 100 alunos todos os anos inseridos no conjunto total de atividades. As variações na frequência de participação são equilibradas, não havendo respostas de “Não sei responder” ou “Outra” a relatar: duas escolas indicam terem participado uma ou duas vezes nos últimos anos, outras duas indicam essa frequência para o período do último ano, e três respondem que participam várias vezes por ano (ver figura 3).

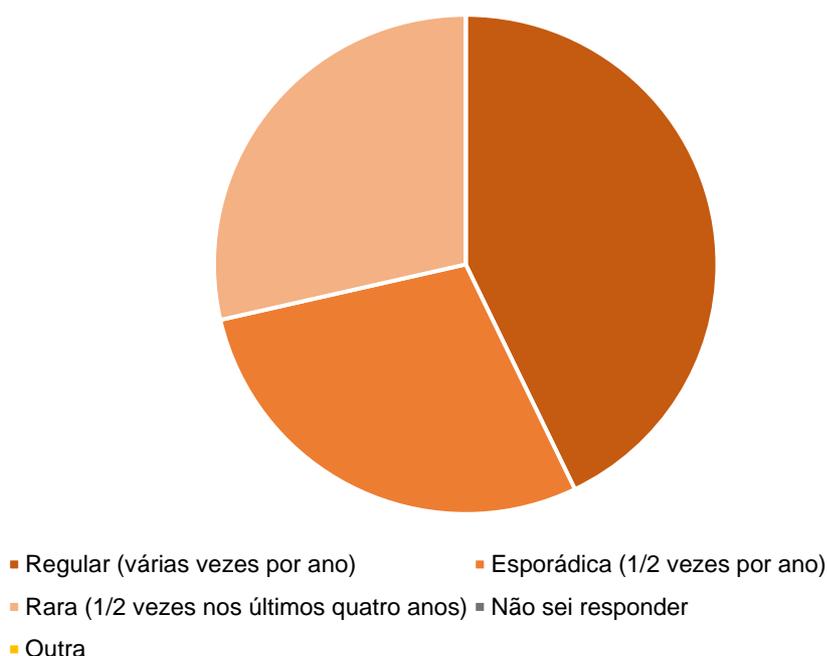


Figura 3. Frequência da participação das escolas inquiridas nas atividades patrimoniais municipais

Primeiro ponto: temos cinco escolas que afirmam participar pelo menos uma vez por ano em atividades de educação patrimonial municipais. Se fizermos o exercício de supor que cada uma destas escolas participa uma única vez por ano, e que cada uma leva uma turma de precisamente 20 alunos, então a participação anual nunca seria inferior a 100 estudantes; não é, porém, esse o caso que constatamos. Até porque se estas escolas de facto participassem mais do que uma vez por ano, o número seria mesmo superior a 100 participantes. Segundo ponto: caso confiemos que estes dados são exatos, e que a consciência de cada escola acerca do seu número de participações reflete a realidade, não podemos deixar de nos questionar o seguinte: será que o número de escolas que aceitaram responder a este inquérito reflete na realidade o número de escolas que de facto participam nestas propostas patrimoniais? Tendo em conta que o número de participações das cinco escolas referidas extravasa já a tendência anual, teríamos necessariamente de assumir que mais nenhuma escola no concelho da Moita participa nestas atividades.

Digamos que não é necessariamente impossível, ou mesmo inverosímil, ser essa a situação. As escolas que não se prestaram a responder podem ter adotado essa posição precisamente por crerem não ter nada a acrescentar ou nada a indicar, apesar de estar previsto no inquérito a ocorrência de casos dessa natureza. Em todo o caso, não existem quaisquer dados que nos indiquem ser isso o que aconteceu aqui.

Contornando por enquanto esta questão, passemos à participação escolar em cada atividade. Existem claras disparidades entre algumas das opções (Figura 4), sendo umas participadas por praticamente todas as escolas e outras não sendo selecionadas de todo. As situações mais díspares dizem respeito às visitas ao Sítio das Marinhas – Centro de Interpretação Ambiental e ao Moinho de Maré da Azenha (6 das escolas confirmam ter participado), em oposição ao verificado nas visitas interpretativas ao património religioso e ao património arqueológico local (ambas com zero participações por parte dos inquiridos). Pelo meio, o número de escolas participantes por atividades vai variando: uma, duas, cinco... No caso do património religioso e arqueológico, não podemos ficar surpreendidos com a participação nula. Ao fim e ao cabo, fazem parte do conjunto de atividades menos reconhecidas pelos inquiridos, pelo que o desconhecimento se afigura como a razão mais provável para estes valores. A visita à coleção régia, que também era do conhecimento de apenas duas escolas, é pelo menos visitada por uma destas escolas.

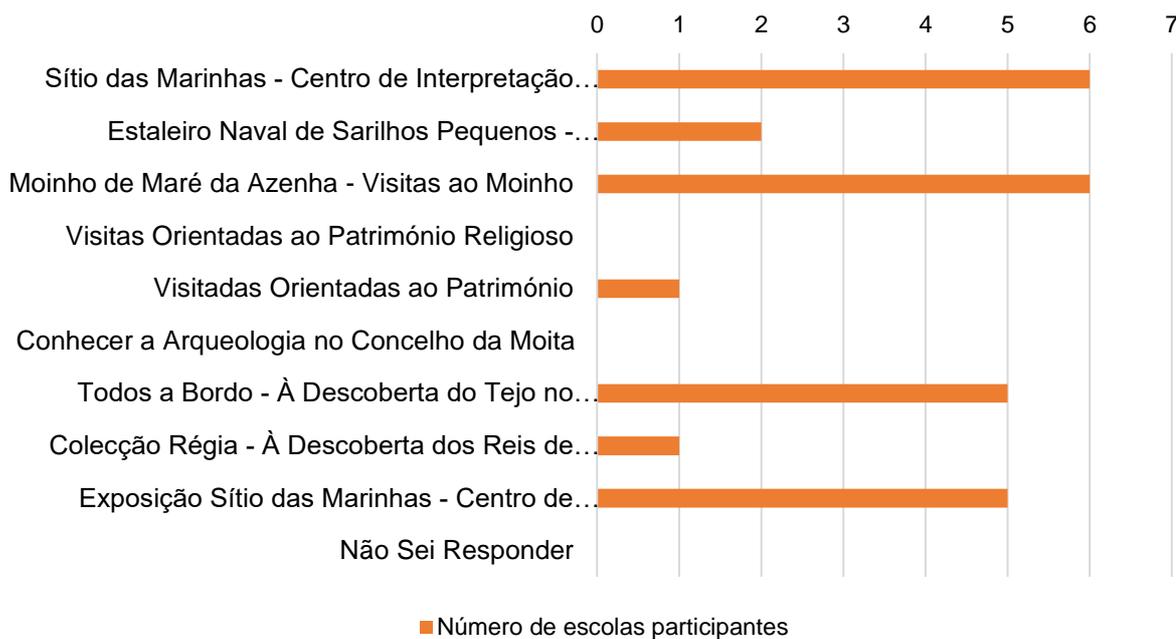


Figura 4. Atividades em que as escolas participaram

Neste inquérito inicial não foi possível descortinar as razões que potenciaram a preferência por umas atividades em detrimento de outras.

4.1.4. Avaliação das atividades

Para perceber a importância que os inquiridos atribuíam, pediu-se que fizessem uma avaliação global destas atividades, devendo classificá-las como “Muito revelantes”, “Relevantes”, “Nada relevantes” ou “Não sei responder”. Podemos então verificar que a importância deste conjunto de atividades patrimoniais é reconhecida inequivocamente por todos os inquiridos. Em resposta à pergunta de escolha múltipla “Caso a sua escola tenha participado, como avalia globalmente estas ações?” (Figura 5), todas as 7 escolas indicam estas atividades como sendo relevantes, 4 delas referindo-as inclusive como muito relevantes.

Isto revela-se-nos como um sinal positivo por parte da comunidade educativa relativamente à sua abertura para iniciativas no domínio da educação patrimonial, ou pelo menos do reconhecimento da importância de iniciativas de educação não formal. Confiando nestes dados e no reconhecimento escolar da relevância educativa do património cultural, teremos então de supor que existe o interesse por parte das escolas em envolver-se em projetos desta natureza, mas que, no entanto, não tem estado a ser consumado.

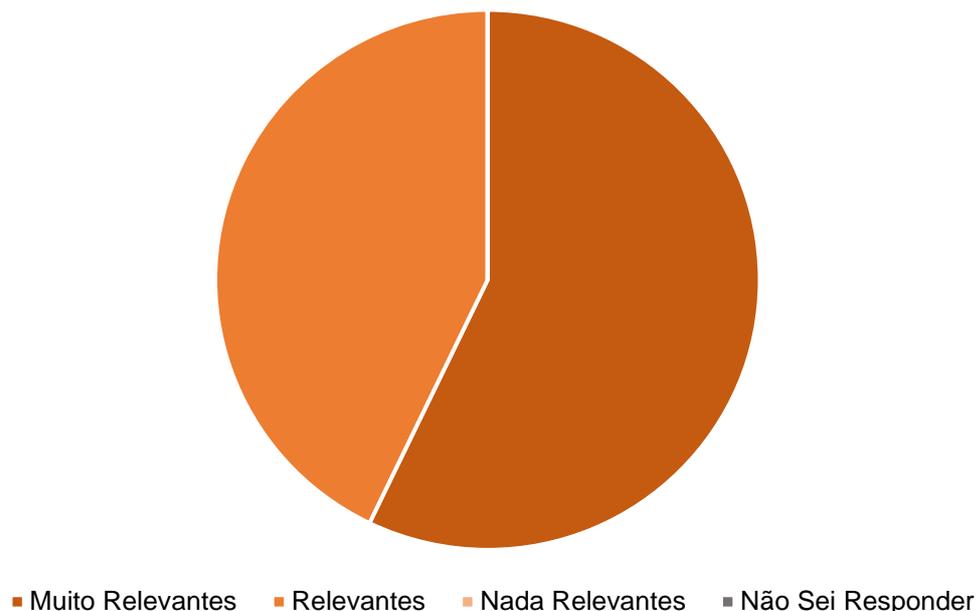


Figura 5. Avaliação global das atividades por parte das escolas inquiridas

4.1.5. Razões para a não participação

Uma das questões neste questionário poderia ter-nos elucidado acerca das razões que limitam a participação das escolas, mas infelizmente não conseguimos recolher dados em quantidade suficiente. Essa questão era “Caso a sua escola não tenha participado, ou não tenha o hábito de participar, indique, por favor, as razões”, sendo pedido para assinalar as razões que se adequassem: “Desconhecimento das propostas de atividades”, “Maior urgência de outras áreas temáticas”, “Pouca flexibilidade para atividades fora do contexto de aula”, “Não vê vantagens nestas atividades” e “Outra”, esta última complementada com resposta aberta. Mas como apenas duas escolas consideraram a sua frequência de participação como sendo rara, apenas estas duas responderam, o que no fundo aprofunda pouco acerca da nossa problemática. Uma destas escolas refere que a sua fraca participação se deve “a uma maior urgência de outras áreas temáticas”, considerando, portanto, que existem temáticas mais prioritárias do que o património cultural na educação. A segunda resposta é, no entanto, curiosa, dado que a escola em questão, de 2º e 3º ciclo, responde “Outra: As atividades são direcionadas para o 1º ciclo”; ora, como sabemos, isto não é verdade.

Desde o início que tem sido destacado que a oferta municipal de educação patrimonial tem alguma flexibilidade em termos de destinatários letivos, havendo atividades mais direcionadas a certos ciclos, mas que por norma são abertas a todos os ciclos letivos do

ensino fundamental. Esta escola em questão de facto conhece a oferta educativa fornecida pela CMM, mas tem um conhecimento falacioso acerca do seu público-alvo e objetivos. Esta resposta pode, porém, refletir mais o conhecimento que a pessoa que responde possui do que aquele existente na escola em questão, é certo, mas não deixa de ser a resposta que nos foi transmitida. Se se verificasse que esta era uma crença generalizada na escola, teríamos de indicar também que seria infundada, dado que o catálogo do serviço educativo identifica os públicos destinatários. Esta é, no entanto, uma das escolas inquiridas que indica não ter recorrido a este instrumento, o que se afigura como a principal explicação para tal resposta.

4.1.6. Participação em atividades de outras áreas temáticas

Finalmente, procurou-se também perceber os hábitos de participação em outras áreas temáticas. Introduzindo esta dimensão com a questão “A sua escola costuma participar ou já participou em atividades de outras áreas temáticas propostas pela CMM?”, permitindo a resposta através da escola múltipla “Sim”/“Não”/“Não sei responder”/“Outra”. Baseando as opções de escolha nas categorias providenciadas no catálogo “Serviço Educativo Municipal, complementamos essa questão (caso a resposta anterior seja afirmativa) pedindo para serem indicadas as áreas temáticas nas quais a escola inquirida participou, as quais são: “Ação Social”, “Ambiente”, “Cultura”, “Desporto”, “Outra”.

Podemos então perceber que todas as escolas inquiridas já participaram em atividades desenvolvidas pela CMM noutros planos temáticos. Verificamos (figura 6) que todas estas escolas já participaram em atividades ligadas ao ambiente, à cultura e ao desporto. A única área de ação que apresenta uma reduzida adesão é a da Ação Social, em que apenas duas escolas participaram, não sendo indicada nenhuma outra área não prevista no enunciado.

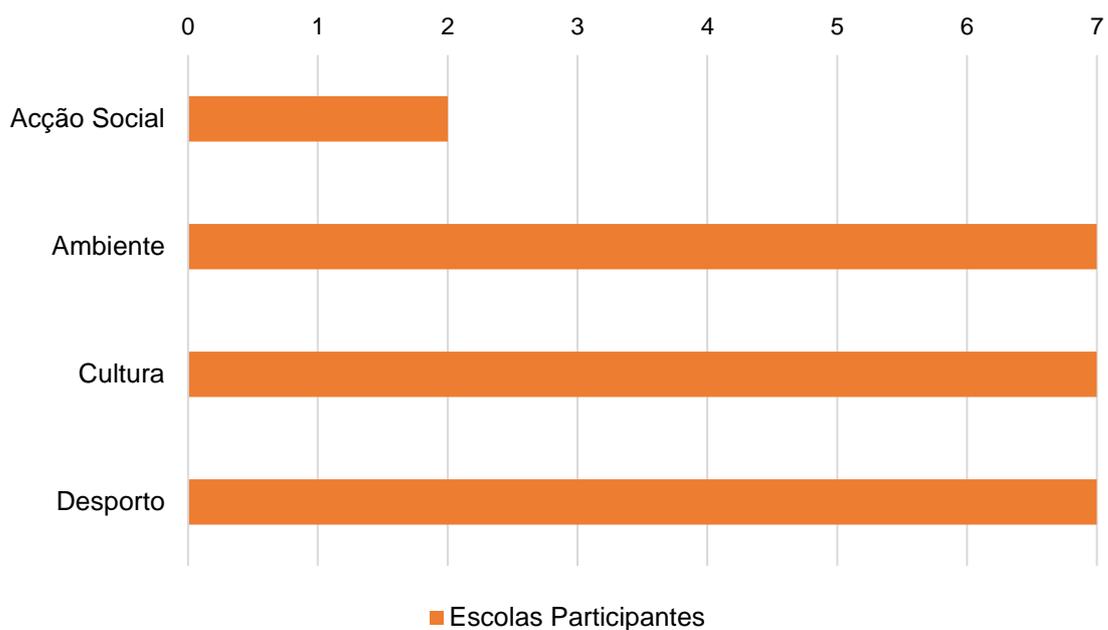


Figura 6. Participação em atividades municipais de outras temáticas

4.1.7. Considerações Intermédias

Este questionário, devido ao número de inquiridos, não é passível de ser identificado como um retrato extrapolável a toda a realidade educativa local face a um mesmo fenómeno, aqui a oferta municipal de educação patrimonial, mas permite, sim, elucidar-nos relativamente a uma parte dessa problemática. Pela natureza quantitativa e dedutiva do inquérito aplicado, podemos avançar algumas propostas a partir da experiência partilhada por parte destas sete escolas (Bryman, 2012, pp.35-36).

Em primeiro lugar, sabemos que todas as escolas inquiridas, apesar da sua variação em termos de ciclo letivo, conhecem as atividades de educação patrimonial da CMM, particularmente através da comunicação efetuada por esta. Isto, tendencialmente, apresenta de forma favorável as estratégias de comunicação produzidas pela câmara municipal, que se demonstram nestes casos com alta eficácia, apesar do caso mencionado em que havia desconhecimento relativamente ao público-alvo e de ficar por perceber o porquê de três das atividades apresentarem um menor nível de reconhecimento face a outras. Da mesma forma, é muito positivo saber que a valorização concedida às estratégias de educação patrimonial por parte das escolas é uníssona. Com uma ligeira variação entre quão relevante as consideram, todas as escolas consideraram que este é um tópico que merece atenção e que merece ser dinamizado junto das suas comunidades educativas.

Estes dados podem revelar-se importantes no sentido de colmatar aquilo que ficou por saber na questão destinada à enumeração de razões pelas quais não existe um envolvimento

maior nestas iniciativas. Sabemos que não é falta de interesse nem falta de conhecimento da existência de tais atividades. Sabemos também que a maioria das escolas tem a percepção que participa com alguma regularidade nestas atividades, apesar de isto não se refletir nos registos de participação da CMM. O que podemos refletir aqui é se não existe a possibilidade de haver um desencontro entre a frequência de participação considerada positiva por parte de quem faz a oferta e por parte de quem participa. Em termos de envolvimento na educação patrimonial municipal, temática aparentemente respeitada e valorizada por ambas as partes, podem existir aqui objetivos distintos para a câmara municipal e para as escolas. Não é olvidável, no entanto, que uma parcela expressiva das entidades escolares moitenses não participou, o que dificulta uma formulação mais fundamentada relativamente a este assunto.

Mas como diz Bernet acerca da escola formal, esta providencia uma educação sistematizada, em que a organização horária e curricular é pré-selecionada e geralmente inflexível (Bernet, 2013, pp.40-42). Pois bem, estará a natureza formal da escola a bloquear estratégias educativas exteriores? Outras possibilidades foram contrariadas (não refutadas), e, como tal, creio que nos devemos perguntar se não só é possível como provável que a rigidez curricular do ensino público esteja a asfixiar uma maior participação por parte das comunidades educativas moitenses em iniciativas organizadas pelo poder municipal.

4.2. Estudo complementar à perspetiva escolar

Passamos então para o último capítulo do corpo deste trabalho, e no qual analisamos os resultados da última etapa da nossa estratégia metodológica, aquela que estava prevista realizar-se através de uma abordagem intensiva via entrevista semiestruturada ao posicionamento das escolas do concelho da Moita face às atividades do Serviço Educativo e às virtudes da educação patrimonial para a formação educativa como um todo. Esta última etapa foi operacionalizada entre os meses de agosto e novembro de 2021. Infelizmente, não foi possível realizar este processo segundo as ambições estipuladas à partida, e, como tal, as entrevistas não foram realizadas, surgindo a necessidade de adaptar o processo de obtenção de informação.

Devido à pouca disponibilidade demonstrada por parte das escolas contactadas aquando do pedido de entrevista, optou-se por alterar o instrumento de recolha de dados, convertendo o guião de entrevista num questionário a ser preenchido com respostas por extenso. À partida, as escolas contactadas para este propósito foram selecionadas a partir do universo probabilístico das sete escolas que haviam respondido ao primeiro inquérito. No entanto, revelou-se trabalhoso e árduo conseguir a cooperação destas escolas para o nosso estudo,

e a única resposta que recebemos, apesar de nos dar algumas informações dignas de consideração, não respondeu às questões colocadas. Encontrando-nos nessa situação, tivemos de expandir o nosso universo, na esperança de aumentar a probabilidade de encontrar uma escola disposta a partilhar as informações consideradas necessárias para o presente trabalho.

Essa esperança, de forma desafortunada, não se confirmou, e apesar de sucessivos e insistentes contactos, não nos surgiu uma escola disposta a contribuir para a concretização deste estudo. O nosso desalento prende-se principalmente com o reconhecimento de que aceder à perspectiva destas escolas traria uma maior clareza sobre as atividades em estudo, sobre o modo como são recebidas, sobre a relevância que lhes é atribuída por essas escolas e de que forma a própria ideia de educação patrimonial é valorizada nos contextos educativos. No entanto, não podemos trabalhar com aquilo que gostaríamos de ter, mas aquilo que temos de facto, e apesar não termos à nossa disposição todo o conhecimento que esperávamos não invalida que possamos estruturar uma reflexão a partir daquele que dispomos. Apesar de aquém do pedido, recebemos, contudo, uma resposta que nos pode dar mais informação do que poderíamos inicialmente creditar-lhe.

A exceção que referimos à pouco diz respeito ao caso de uma escola básica de 2º e 3º ciclo que, ao responder ao nosso pedido, fê-lo negativamente, informando-nos de que não acreditava ser possível conceder a informação pedida porque as atividades tratadas neste estudo eram direcionadas exclusivamente ao 1º ciclo, argumentando que não havia contributo possível que pudesse ser prestado. Esta é precisamente a mesma escola que já havia apresentado este mesmo argumento no primeiro inquérito, como havemos de nos recordar. Porém, desta vez tentámos perceber melhor o porquê dessa convicção por parte desta escola, e por isso recordámos que as atividades englobadas no Serviço Educativo da CMM estão explicitamente apresentadas como sendo destinadas a públicos do 1º ciclo ao ensino secundário. Perguntámos, portanto, se seria um lapso por parte da escola ou se, por outro lado, considerava que as especificidades detalhadas no catálogo não se refletiam na aplicação prática das atividades.

A resposta que recebemos de seguida informou-nos de que há pelo menos dois anos que a escola não recebe qualquer proposta de atividade que assemelhe ao objeto do nosso estudo, com exceção da Feira de Projetos Educativos, e que em termos de casos concretos há apenas a recordação de um evento de celebração do 25 de Abril (destinado ao 3º ciclo), mas que pouco mais existiu em termos de atividades. A primeira parte desta resposta suscita-nos uma dúvida sobre se se refere ao período de 2020 e 2021, vivido em contexto pandémico, ou se a escassez de propostas de atividades extravasa esse período, mas, levando em conta o seguimento da resposta, temos em crer que não será uma questão circunscrita ao período pandémico, dado que a dificuldade em recordar a existência de atividades nos últimos anos

além de uma única atividade concreta não sugere essa hipótese. E mesmo que fosse uma referência ao período pandémico de 2020-2021 não faria sentido não haver uma distribuição do catálogo de atividades, dado que foi produzida uma edição do mesmo em ambos os anos, sendo inclusivamente a de 2021 já adaptada às regras sanitárias de combate à Covid-19. Assim sendo, persiste nesta escola uma convicção de que as atividades educativas municipais, nomeadamente as da área temática do património cultural, não são destinadas nem a si nem a outras escolas do mesmo ciclo letivo, pelo facto de não receber atualizações ou comunicação acerca das mesmas.

Outro aspeto deve ser evidenciado, e esse é que no primeiro inquérito distribuído pelas escolas do concelho da Moita, e cujos resultados analisámos na secção anterior, todas as escolas afirmaram conhecer bem as atividades que aqui estudamos, com variações dependendo da atividade, incluindo na escola sobre a qual temos falado. Será incompatível a ideia da existência de um conhecimento generalizado da oferta com o de uma estratégia de comunicação defeituosa? Não necessariamente. O atual conhecimento pode não ser recente, e decorrente de ações de comunicação efetuadas em anos anteriores, conhecimento que persiste hoje, como no caso desta escola de 2º e 3º ciclo. Assim, não cremos que o conhecimento das atividades existentes seja um sinal inquestionável da eficiência da comunicação municipal.

Estamos conscientes de que este se trata de um caso individual, mas não deixa de revelar que, pelo menos neste caso, a estratégia de comunicação por parte da CMM não tem sido eficiente e que apresenta claramente fragilidades. A colaboração de outras escolas teria sido importante para perceber o alcance dessa estratégia comunicacional e se este foi apenas um caso isolado, ao qual não poderemos, contudo, apelidar de esporádico pela aparente persistência no tempo. Recordamos que a estratégia comunicacional da CMM para a publicitação destas atividades é francamente simples, passando pela publicação do catálogo de atividades do serviço educativo no seu site e pela partilha física com as escolas do concelho no início de cada ano letivo. Com base nisto, acredito que duas situações são possíveis: ou tem havido um erro do lado municipal, não tendo sido assegurada essa partilha, ou um problema do lado das escolas, e o catálogo não tem sido partilhado de forma ampla e generalizada dentro da própria instituição.

Independentemente de qual dos dois se aproxima mais da verdade, ambos estes cenários sugerem a existência de fragilidades na estratégia de comunicação da CMM, porque, de facto, este caso basta-nos para perceber que não está a conseguir chegar a todas as escolas. Desta forma, mesmo que outros fatores que não foi possível determinar também possam desempenhar um papel, o modo como a CMM comunica as suas ações às escolas será certamente um fator limitativo a uma maior adesão por parte dos públicos escolares, se não de todas as escolas, pelo menos de algumas, limitando o sucesso das atividades municipais

educativas como um todo, e não só naquelas que nos preocupam especialmente neste estudo, relacionadas com a temática do património cultural.

Receia-se, porém, que pouco mais possa ser adiantado além destas questões de comunicação das atividades, apesar de não deixar de ser relevante, ainda para mais se recordarmos que compreender em que circunstâncias ocorria e de que forma, era um dos nossos objetivos estipulados.

5. Conclusão

O nosso objetivo principal neste trabalho era compreender os níveis de participação das escolas moitenses nas atividades de educação patrimonial dinamizadas pela CMM, usando este caso de estudo como uma forma de compreender favorabilidades e adversidades da construção de projetos e iniciativas de educação patrimonial destinadas às escolas. Reconhecendo na fase inicial deste estudo que os níveis de adesão das escolas moitenses às atividades estavam abaixo do esperado por nós e do desejado pela CMM, propusemo-nos a compreender detalhadamente quais as linhas estratégicas por detrás da gestão desta iniciativa, quais os seus objetivos, e de que forma é aplicada, e por outro lado, a receção que é feita destas atividades do lado das escolas do concelho.

Considerámos que estes seriam passos fundamentais para avaliar os resultados relatados, avaliação essa que teria de ocorrer necessariamente com base na reflexão teórica construída em torno dos conceitos de educação e de património cultural, sobre a multiplicidade de processos através dos quais estes se conjugam. Apesar da estratégia elaborada, existiram limitações que impediram que este estudo tivesse a profundidade ambicionada à partida. Apesar da disponibilidade demonstrada pelo Serviço de Património, Arquivo e História Local para aceder ao nosso pedido de esclarecimento, essa mesma disponibilidade e colaboração não foi tão expressiva da parte das várias escolas contactadas, o que minou algumas das nossas expectativas e não nos permitiu obter um retrato claro das suas considerações face às atividades municipais, que relevância lhes creditam na formação cívica das crianças e jovens do concelho da Moita, que alterações creem que seriam benéficas no futuro, que visão têm do património cultural como recurso para a cultura cívica e comunitária, e, de forma clara, o porquê de não terem o hábito de participar nestas atividades.

Desta forma, algumas das hipóteses que tínhamos proposto, como a de que as obrigadoriedades do currículo educativo estrangulam as possibilidades de uma educação mista e estimulante em colaboração com entidades educativas não formais, não se puderam confirmar ou refutar. Por outro lado, esse aspeto menos positivo não eclipsa o conhecimento que de facto recolhemos de outros ângulos, como através da entrevista à Dra. Clara Santos e do primeiro inquérito distribuído junto das escolas, que nos concederam informação relevante para uma maior compreensão do nosso objeto de estudo.

A orientação do nosso trabalho consistia em duas dimensões complementares, mas distintas, uma pragmática e outra teórica. Com a primeira procurámos analisar a gestão destas atividades e a comunicação com as escolas a partir de um ponto de vista metodológico, saber como é que as ações são projetadas, por quem, que objetivos e linhas estratégicas

foram definidas. A dimensão teórica procurou enquadrá-lo na estrutura conceptual que fomos expondo ao longo do trabalho, principalmente na sua primeira metade.

Um dos nossos mais vincados pressupostos teóricos era o de que a educação não formal, ou mista quando realizada de forma próxima da escola formal, tinha vantagens para a formação de crianças e jovens, ao permitir processos mais dinâmicos e evitar alguns vícios naturais da educação formal, como o fecho na sala de aula e a aprendizagem descontextualizada (Bernet, 2013), da mesma forma que considerámos que a educação patrimonial devia ter uma componente sociocultural que estabelecesse uma ligação emocional e identitária que estimulasse a reivindicação e a ação dos educandos face ao património local. A verdade é que, ao sermos surpreendidos por uma fraca adesão às atividades dinamizadas pela CMM, se torna difícil fazer algumas avaliações no que diz respeito aos benefícios da dinamização por parte de terceiros de atividades destinadas às escolas.

Essa é uma questão que se torna mais complicada de responder devido a não ter sido possível obter alguma claridade relativamente à postura das escolas face a esse processo, mas também pela inexistência de uma avaliação sistematizada das atividades por parte da CMM. Contudo, dado que todas estas atividades ocorrem *in situ*, condicionam a relação que é estabelecida com o património, permitindo uma relação direta, e, apesar de eventuais fragilidades, apresentam uma oportunidade educativa mais orgânica para quem participa (Bernet, 2013; Mendonza et al, 2015), contribuindo para o apreço e o reconhecimento pelo património, e esse é sem dúvida um argumento a favor da educação mista, ou pelo menos de uma cooperação mais estreita entre educação formal e não formal.

Encarando-as segundo os modelos de Copeland para a educação patrimonial (*para o património, através do património e sobre o património* [Copeland, 2006, pp.17-18]), percebemos que as atividades da CMM estão estruturadas principalmente segundo o ângulo da contextualização histórica, embora por iniciativa de Santos haja algumas abordagens *para o património*, ou seja, com o propósito de estimular emocionalmente o público com o propósito de conectá-lo com a cultura local. A nosso ver, peca, contudo, por não incluir uma dimensão ativa, não explorando formas de envolver os estudantes e restante população na salvaguarda e na dinamização patrimonial. Nesse aspeto, cremos que existem limitações às possibilidades permitidas por estas atividades a uma verdadeira reivindicação do património local, mantendo-as distante desse ideal de uma salvaguarda patrimonial democrática e autónoma (Chiou e Yan, 2013).

De forma semelhante, não podemos afirmar que tenhamos visto a tão necessária cooperação e coordenação dos diferentes agentes envolvidos neste processo, ou seja, o município e a escola. Não cremos que isto coloque necessariamente em causa algumas das premissas em que procurámos assentar o trabalho, como a de que o poder municipal, tendo

a tutela de salvaguarda do património local e uma maior aproximação à população, é uma entidade privilegiada no esforço de dinamização e salvaguarda patrimonial, da mesma forma que a escola é um espaço privilegiado para a formação de mentalidades. Pelo contrário, a literatura consultada legitima essas nossas afirmações, mas a realidade encontrada no terreno indica-nos, porém, que essas vantagens, esses contextos privilegiados, podem ser subaproveitados e ficar aquém dos seus objetivos sem uma cooperação eficiente e/ou sem estratégias integradas entre as partes.

Ao referirmos isto pensamos necessariamente nas lacunas em termos de comunicação que nos foram sugeridas, mas também na falta de recursos técnicos e humanos no Serviço de Património, Arquivo e História Local da CMM que dificultam a coordenação de estratégias dentro da própria estrutura municipal e o melhor aproveitamento das potencialidades do seu poder.

Vimos o modo como as atividades patrimoniais em estudo são geridas, em larga medida pelo trabalho solitário da Dra. Clara Santos, e que objetivos e linhas estratégicas interligam a ação entre as nove propostas da iniciativa. Percebemos que ao propósito de informar as comunidades escolares acerca da cultura e história local está também associada uma narrativa comunitária e identitária, fruto não tanto de um eixo de ação pré-definido e consciente ao nível institucional, mas da abordagem e conhecimentos pessoais de Santos, que, ao ser a única encarregue da realização das atividades, acaba por imprimir um forte cunho pessoal na mensagem transmitida.

O não reconhecimento da necessidade de uma avaliação sistematizada aos resultados e de um *feedback* por parte das escolas é, além disso, sinal da falta da valorização devida à importância de atividades deste género. É notório tratar-se de um serviço limitado em termos de recursos humanos, dado que a técnica responsável não consegue ser omnipresente e onnipotente.

As preocupações decorrentes da gestão do património municipal local e de investigação são responsabilidades importantíssimas para uma boa estratégia de salvaguarda da cultura local, mas também o são as preocupações educativas e a integração da população nas preocupações da preservação e dinamização patrimonial, que como vimos têm sido defendidas e promovidas inúmeras vezes por múltiplos autores e organismos coletivos, sendo a UNESCO o caso mais expressivo. Não cremos que alguma destas responsabilidades, igualmente fulcrais, possa ser descurada, e cremos também que esse é o cenário inevitável neste serviço se não houver uma preocupação em reforçar o trabalho feito por Santos.

Uma das nossas conclusões é que, querendo nós identificar razões que possam estar a impedir uma maior adesão das escolas locais às atividades de educação patrimonial, as dificuldades identificadas no serviço de gestão patrimonial municipal do concelho da Moita certamente parecem desempenhar um papel nesse impedimento, contribuindo para que as

escolas não adiram às atividades existentes e que não seja possível maximizar o pensamento e ação inovadoras com o propósito de construir formas de aproximar o património cultural moitense dos públicos escolares.

Reconhecendo a existência de técnicos educativos nas estruturas municipais, cremos que o ideal seria existir uma maior aproximação de tais técnicos às necessidades conceptuais e teóricas do património cultural, aprofundando sobre as particularidades específicas desta temática de modo a melhor saber recorrer a ela. Tendo em conta que esse cenário pode ser de difícil aplicação, no fim de contas o património cultural não é a única área educativa explorada na CMM, deveriam pelo menos existir técnicos formados nas questões da educação patrimonial que pudessem servir ao menos de ponte essas duas dimensões e flexibilizar o trabalho entre serviços e equipas.

Foram também identificadas lacunas na estratégia de comunicação utilizada para publicitar as atividades educativas junto das escolas do concelho. Foram identificadas duas modalidades através das quais as atividades são comunicadas às escolas: através da partilha física do catálogo de atividades do Serviço Educativo em formato A5 com cada escola no início do período letivo, e através da disponibilização desse mesmo catálogo em formato digital através do site da CMM. No ano letivo 2020/2021, iniciado já em pleno contexto pandémico, o mesmo catálogo foi mesmo assim reeditado, levando já em conta as regras sanitárias necessárias para a realização das atividades.

Apesar das sete escolas abordadas no primeiro inquérito referirem todas terem um bom conhecimento das atividades municipais de educação patrimonial, a existência de fragilidades revelou-se através da resposta de uma escola de 2º e 3º ciclo, na segunda abordagem, que, mesmo tendo nós a informação de que o catálogo é partilhado com as escolas anualmente, desconhece que as atividades não são exclusivas para o 1º ciclo de escolaridade. E, ao contrário do que fomos informados, há pelo menos dois anos que esta escola não recebe propostas de atividades municipais, havendo a exceção de uma atividade em torno das comemorações do 25 de Abril, organizada há alguns anos. Pela falta de dados não nos é possível afirmar que esta é uma situação generalizada pelas várias escolas do concelho, mas permite-nos, no entanto, concluir que a estratégia de comunicação em vigor tem falhas e não está a chegar de forma eficiente a todas as escolas.

Este pode ser um importante fator para a explicação do porquê da baixa adesão das escolas às atividades de educação patrimonial municipais. Como podem os públicos escolares querer participar em tais atividades se não souberem que existem ou não souberem que são direcionadas a si? Cremos que seria importante existir uma avaliação, nomeadamente por parte da CMM (se não existir já a nível interno), da eficiência das suas estratégias de comunicação, pois apesar deste estudo ter sido capaz de identificar lacunas na concretização dos seus objetivos não consegue, no entanto, identificar a sua profundidade.

Na análise feita a partir do ângulo das escolas, foi possível extrair algumas conclusões também. Pela dificuldade do contacto na segunda abordagem, essas conclusões são fruto essencialmente do primeiro inquérito. A opinião das escolas é inequívoca ao considerar que a educação patrimonial oferecida pelo município é relevante, considerando ainda algumas que é muito relevante, para a educação dos públicos escolares. Este deve ser encarado como um sinal positivo e encorajador da abertura, pelo menos ao nível conceptual, das escolas à temática da educação patrimonial.

Em termos de participação efetiva, constatamos também existir um desencontro entre a visão das escolas relativamente à sua participação quando comparada com os dados fornecidos pela CMM, que nos permite uma de duas conclusões: ou os registos de atividades realizadas disponibilizado pelo município não são rigorosos, ou as próprias escolas inflacionam (consciente ou inconscientemente) os seus hábitos de participação. Há, porém, o reconhecimento dos organizadores das atividades de que a adesão é baixa.

Existem atividades que se destacam pelo número de escolas que já participaram, enquanto outras têm indicadores muito inferiores. Visitas ao Sítio das Marinhas e sua exposição, ao Moinho de Maré da Azenha ou os passeios a bordo de “O Boa Viagem”, são atividades bastante participadas. Em sentido contrário, nenhuma escola afirma ter alguma vez participado nas visitas orientadas ao património religioso ou ao espólio arqueológico do concelho. Existe um desequilíbrio nas preferências das escolas, preferência essa que também é importante perceber de modo a melhor fazer chegar todas as dimensões do património local à população. Existir parte da oferta educativa que é deixada de parte coloca em causa os objetivos da iniciativa como um todo.

A educação não formal, personificada neste caso pela CMM, cumpre um importante papel nas dinâmicas de educação comunitária de índole patrimonial no contexto territorial do concelho da Moita; aproveitando recursos e privilégios a que a escola não tem acesso, como a tutela dos elementos patrimoniais e técnicos especializados, é capaz de assegurar um papel educativo disponível a toda a população independentemente da faixa demográfica, fator fundamental numa temática tão comunitária como o é o património. Mas essa sua capacidade educativa é precisamente o que valoriza a sua aproximação à escola, e não uma eventual substituição do seu papel. Se a educação formal tem limites à sua ação, é aí que iniciativas educativas produzidas por terceiros devem entrar, como se propõe a CMM, providenciando ofertas que cobrem os ângulos da formação pessoal e comunitária que a escola não aborda, devendo por isso potenciar a cooperação de forma a dar respostas integradas face a temáticas como esta.

Foram encontradas fragilidades na operacionalização destas atividades, mas apenas na sua aplicação metodológica, e não nos seus fundamentos conceptuais e teóricos. A sua importância para o ecossistema educativo e cultural moitense é reconhecida pelas próprias

escolas a quem se destinam. Por isso, mesmo que tenhamos de reconhecer que a influência desempenhada por estas atividades na consciencialização patrimonial da população moitense fica aquém do pretendido, o papel potencial que podem de facto desempenhar deve ser a motivação e motivação para o seu reforço.

Desta forma, cremos que os objetivos a que nos propusemos foram na sua generalidade concretizados, excetuando o que ambicionava perceber que importância era concedida pelas escolas à área temática do património cultural para o desenvolvimento educativo dos alunos, que foi apenas tocado superficialmente. Este estudo procurou cumprir o seu papel como contributo para uma educação patrimonial mais robusta e mais presente no concelho da Moita, e nesse sentido temos a convicção de que o cumpre, reconhecendo as suas limitações e as áreas cinzentas nas suas conclusões. Espera-se, no entanto, que seja útil, e que seja uma ferramenta para a preservação de um património cultural moitense que não se quer apenas como testemunho de um passado, mas como garante de um futuro.

Fontes

Legislação

- COE - CONSELHO DA EUROPA. *Carta Europeia do Património Arquitectónico*. 1975.
- COE - CONSELHO DA EUROPA. *Convenção Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade (Convenção de Faro)*. Faro: 2005.
- COMISSÃO EXECUTIVA DO PLANO NACIONAL DAS ARTES . *Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019-2024*. Lisboa: UH Frases Ilustradas, 2019.
- II CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARQUITETOS TÉCNICOS DOS MONUMENTOS HISTÓRICOS. *Carta de Veneza*. Veneza: 1964.
- OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA *Plan Nacional de Educación y Patrimonial*. 2015.
- SERVIÇO INTERNACIONAL DE MUSEUS, SOCIEDADE DAS NAÇÕES. *Carta de Atenas. Conferência Internacional de Atenas sobre o Restauro dos Museus*. 1931.
- UNESCO. *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*. Paris: 1972.
- UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. 2003.

Documentos Municipais

- MOITA, Câmara Municipal. *Sítio das Marinhas – Centro de Interpretação Ambiental* [em linha]. (s.d.). [consult. em 26-08-2021]. Disponível em <https://www.cm-moita.pt/viver/ambiente/natureza/sitio-das-marinhas-centro-de-interpretacao-ambiental>
- MOITA, Câmara Municipal. *Varino Municipal ‘O Boa Viagem’* [em linha]. (s.d.). [consult. 26-08-2021]. Disponível em <https://www.cm-moita.pt/viver/cultura/recursos-e-equipamentos/poi/varino-municipal-o-boa-viagem>
- MOITA, Câmara Municipal. *Retrato em Movimento do Concelho da Moita*. Moita: Câmara Municipal da Moita/Departamento de Acção Sócio-Cultural, 2004.
- MOITA, Câmara Municipal. *Estaleiro Naval de Sarilhos Pequenos*. Moita: Câmara Municipal da Moita/ Departamento de Assuntos Sociais e Cultura, 2013.
- MOITA, Câmara Municipal. *Carta do Património do Concelho da Moita - Volume I*. Moita: Câmara Municipal da Moita/ Departamento de Assuntos Sociais e Cultura, 2018.
- MOITA, Câmara Municipal. *Programa Municipal de Apoio a Investigação e a Divulgação - Moita Património 2019*. 2019.
- MOITA, Câmara Municipal. *Serviço Educativo Municipal da Moita*. Moita: Câmara Municipal da Moita/ Gabinete de Informação e Relações Públicas, 2019.
- MOITA, Câmara Municipal. *Serviço Educativo Municipal da Moita*. Moita: Câmara Municipal da Moita/ Gabinete de Informação e Relações Públicas, 2020.

Fontes Estatísticas

EUROPEAN COMMISSION. *Special Eurobarometer 466 - October 2017 - Cultural Heritage*. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Estatísticas da Cultura 2018*. Lisboa: INE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. *Estatísticas da Cultura 2019*. Lisboa: INE, 2020.

Fontes Orais

Entrevista realizada com Clara Santos a 5 de julho de 2021.

Bibliografia

- Ardren, Traci, (2004), "Where are the Maya in Ancient Maya Archaeological Tourism? Advertising and Appropriation of Culture", In Uzi Baram, Yorke Rowan (Eds.), *Marketing Heritage: Archaeology and the Consumption of the Past*. Walnut Creek: AltaMira Press, 103-113.
- Azevedo, José, António Esteves, ed. (1998), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barghi, Rabeeh et al (2017), "Heritage Education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia". *Teaching and Teacher Education*. 61, 124-131.
- Barreiro da Silva, Rafaela (2019), *Santarém: a cidade e os jovens*. Dissertação de mestrado, ISCTE.
- Bernet, Jaume Trilla (2013), "La Educación No Formal", In Marcelo Morales (Ed.), *Educación No Formal: Lugar de Conocimientos. Selección de Textos*. 27-67.
- Brett, David (1996), *The Construction of Heritage*. Cork: Cork University Press.
- Bryman, Alan (2012), *Social Research Methods*. 4ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- Careaga, Adriana (2015), "El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial", *Cuadernos de Investigación Educativa*. 6 (2), 51-70.
- Castro-Calviño, Leticia, Ramón López-Facal, Jairo Rodríguez-Medina (2020), "Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes", *Humanities & Social Sciences Communications*. 7 (146), 97-114
- Cerezuela, David Roselló i (2007) *Diseño y Evaluación de Proyectos Culturales. De la idea a la acción*. 4ª ed. Barcelona: Editorial Ariel.
- Chiou, Shang-Chia, Wen-Jie Yan (2021), "The Safeguarding of Intangible Cultural Heritage from the Perspective of Civic Participation: The Informal Education of Chinese Embroidery Handicrafts", *Sustainability*. 13 (9), 49-58.
- Chirikure, Shadreck, Munyaradzi Manyanga, Webber Ndoro, Gilbert Pwiti (2010), "Unfulfilled promises? Heritage management and community participation at some of Africa's heritage sites", *International Journal of Heritage Studies*. 16 (1-2), 30-44
- Choay, Françoise (2014), *Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- Copeland, Tim (2006), "European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity". Estrasbrugo, França: Conselho da Europa.
- Creswell, John W., Cheryl N. Poth (2018), *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*. 4ª Ed. SAGE Publications.

- Cuénca-López, José Maria, Myriam Martín-Cáceres, Jesús Estepa-Giménez (2021), “Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education”, *Humanities and Social Sciences Educations*. 8 (62).
- Cunha Ferreira, Teresa, Ana Tarrafa Silva (2018), “Cartas Municipais de Património. Do Inventário ao Instrumento de Gestão”, *A Produção do Território: Formas, Processos, Designios*. Porto: Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.
- Edgerton, Jason D, Lance W. Roberts (2014), “Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality”, *Theory and Research in Education*. 12 (2), 193-220.
- EUROPA NOSTRA (2020), *Covid-19 & Beyond: Challenges and Opportunities for Cultural Heritage*.
- Faist, Thomas (2010), “Cultural Diversity and Social Inequalities”, *Social Research*. 77 (1), 297-324.
- Faria, Susana, Ricardo Vieira (2016), “Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais”, *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Edições Afrontamento, 105-124.
- Freire, Paulo (1981), *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FUTURE FOR RELIGIOUS HERITAGE EUROPE (2020), *The impact of Covid-19 on Religious Heritage organisations*.
- Geirinhas, Luis, (2021), “Parque infantil 'O Boa Viagem' exalta tradições na Moita”. O *Setubalense* [em linha]. [consult. 29-08-2021]. Disponível em <https://osetubalense.com/local/moita/2021/06/02/parque-infantil-boa-viagem-exalta-tradicoes-na-moita/>.
- Gurin, Patricia, Biren A. Nagda, Gretchen E. Lopez (Janeiro de 2003), “The Benefits of Diversity in Education for Democratic Citizenship”, *Journal of Social Issues*.
- Hunter, Kathleen (1988), *Heritage Education in the Social Studies*. ERIC Digest.
- Jinkings, Ivana (2012), “Apresentação”, In István Mészáros, *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 9-14
- Kirlin, Mary (2005), “Promising Approaches for Strengthening Civic Education”, *Educating for Democracy: California Campaign for the Civic Mission of Schools*.
- Kozma, Luanne G., Marsha MacDowell (2007), “Folkpatterns: A Place-Based Youth Cultural Heritage Education Programme”, *Journal of Museum Education*. 32 (3), 261-271.
- La Belle, Thomas J. (1982), “Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning”, *International Review of Education*. 28 (2), 159-175
- Levinson, Meira (2011), “Benefis of Civic Education: Increased Equality and Narrowed Civic Empowerment Gap”, In Jonathan Gould (Ed.), *Guardian of Democracy: the civic mission*

- of schools*. Philadelphia: Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools.
- Lopes, Maria Torres (2017), *Perspetivas sobre o Património e Educação Patrimonial no início do Período Democrático (1974-1985)*. Dissertação de mestrado, ISCTE.
- Mantecón, A. R. (2009), “O que é o público?”, *Revista Poiésis*. (14), 175-215.
- Mazzuchi Ferreira, Maria Letícia (2006), “Patrimônio: Discutindo alguns conceitos”, *Dialogos*. 10 (3), pp. 79-88.
- Mendoza, Raynel, Silvia Baldiris, Ramon Fabregat (2015), “Framework to Heritage Education using Emerging Technologies”, *Procedia Computer Science*. 75, 239-249.
- Menezes, Marlucci, Martha Lins Tavares (2011), “O contributo do testemunho oral do artesão na conservação dos revestimentos históricos com base em cal”, *Actas do Simpósio Património em Construção - Contextos para a sua preservação*. Lisboa: LNEC, 41-48.
- Menkshi, Edlira, Ermiona Braholli, Silvja Çobani, Diana Sehu (2021), “Assessing Youth Engagement in the Preservation and Promotion of Cultural Heritage: A Case Study in Korça City, Albania”, *Quaestiones Geographicae*. 40 (1), 109-125.
- Mydland, Leidulf, Wera Grahn (2012), “Identifying heritage values in local communities”, *International Journal of Heritage Studies*. 18 (6), 564-587.
- Oliveira, Leonel de, ed. (1997a), *Nova Enciclopédia Larousse*. Círculo de Leitores, vol.7.
- Oliveira, Leonel de, ed. (1997b), *Nova Enciclopédia Larousse*. Círculo de Leitores, vol.10.
- Oliveira Cardoso, Ana, Maria Rolo Pereira (2005), “Os jovens e o património arquitetónico: Estudo realizado no concelho de Lamego”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 39 (1), 71-96.
- Ortigão, Ramalho, António Maria Pereira, ed. (1896), *O Culto da Arte em Portugal*. Lisboa.
- Riegl, Alois (2014), *O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Smith, Laurajane (2006), *Uses of Heritage*. Routledge.
- Smith, Lucy, J. Rowley (2012), “Digitisation of local heritage: Local studies collections and digitiation in public libraries”, *Journal of Librarianship and Information Science*. 44 (4), 272-280.
- Taylor, H. A. (1982), “The Colective Memory: Archives and Libraries as Heritage”, *Archivaria*. 15, 118-130.
- Tilden, Freeman (1977), *Interpreting Our Heritage*. 4th Edition. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Tillbury, Daniella, David Wortman (2008), “How is Community Education Contributing to Sustainability in Practice?”, *Applied Environmental Education and Communication*. 83-93

Zanirato, S. H. (2009), "Usos sociais do património cultural e natural", *Patrimônio e Memória*.
5 (1), 137-152.

Anexos

Anexo A – Inquérito por questionário

Participação das escolas do concelho da Moita em atividades de educação patrimonial

Muito obrigado por dispensar um pouco do seu tempo a responder a este inquérito. O presente inquérito insere-se na produção de uma dissertação para o Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura, pelo ISCTE-IUL, realizada pelo estudante Luís Condeço, e orientado pela Prof. Sofia Costa Macedo.

Com o intuito de compreender os processos de dinamização dos recursos do patrimóniocultural e das políticas públicas culturais e educativas ao nível municipal, o presente inquérito procura focar-se num contexto específico, o concelho da Moita, e estudar as atividades dinamizadas pela Câmara Municipal da Moita - CMM - em particular as direcionadas às escolas do concelho.

***Obrigatório**

1. Indique, por favor, o nome da sua instituição escolar

2. Selecione, por favor, o ciclo de estudos correspondente *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Pré-Primário
- Ensino Primário - 1º
- Ciclo
Ensino Primário - 2º e 3º
- Ciclo Ensino Secundário
- Outra: _____

3. Conhece as ofertas da CMM, direcionadas para as escola, das atividades relacionadas com o património cultural? *

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho conhecimento
- Conheço mal
- Conheço mais ou menos
- Conheço bem
- Conheço muito bem

4. Se sim, como tomou conhecimento destas atividades?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Contacto por parte da Câmara Municipal da Moita
- Site da Câmara Municipal da Moita
- Catálogo do Serviço Educativo Municipal
- Contacto com outras escolas

Outra: _____

5. Se sim, qual destas atividades conhece?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sítio das Marinhas - Centro de Interpretação Ambiental
- Estaleiro Naval de Sarilhos Pequenos - Percorso Interpretativo
- Moinho de Maré da Azenha - Visitas ao Moinho
- Visitas Orientadas ao Património Religioso
- Visitas Orientadas ao Património
- Conhecer a Arqueologia no Concelho da Moita
- Todos a Bordo - À Descoberta do Tejo no Varino "O Boa Viagem"
- Coleção Régia - À Descoberta dos Reis de Portugal
- Exposição Sítio das Marinhas - Centro de Interpretação Ambiental

6. A sua escola alguma vez participou em alguma destas atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

7. Caso a sua escola tenha participado, indique, por favor, a frequência de participação:

Marcar apenas uma oval.

- Regular (várias vezes por ano)
- Esporádica (uma ou duas vezes por ano)
- Rara (uma ou duas vezes nos últimos quatro anos)
- Não sei responder
- Outra: _____

8. Caso a sua escola tenha participado, em qual (ou quais) atividades(s) participou?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sítio das Marinhas - Centro de Interpretação Ambiental
- Estaleiro Naval de Sarilhos Pequenos - Percorso Interpretativo
- Moinho de Maré da Azenha - Visitas ao Moinho
- Visitas Orientadas ao Património Religioso
- Visitas Orientadas ao Património
- Conhecer a Arqueologia no Concelho da Moita
- Todos a Bordo - À Descoberta do Tejo no Varino "O Boa Viagem"
- Coleção Régia - À Descoberta dos Reis de Portugal
- Exposição Sítio das Marinhas - Centro de Interpretação Ambiental
- Não sei responder

Outra: _____

9. Caso a sua escola tenha participado, como avalia globalmente estas acções?

Marcar apenas uma oval.

- Muito relevantes
- Relevantes
- Nada revelantes
- Não sei responder

10. Caso a sua escola não tenha participado, ou não tenha o hábito de participar, indique, por favor, as razões:

Marcar apenas uma oval.

- Desconhecimento das propostas de atividades
- Maior urgência de outras áreas temáticas
- Pouca flexibilidade para atividades fora do contexto de aula
- Não vê vantagens nestas atividades
- Outra: _____

11. A sua escola costuma participar ou já participou em atividades de outras áreas temáticas propostas pela CMM? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Outra: _____

12. Caso responda sim, indique, por favor, as áreas temáticas das atividades em que a sua escola participa/participa:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Acção Soci
- Ambiente
- Cultura
- Desporto
- Outra: _____

Anexo B – Guião de entrevista a Clara Santos

1- Serviço Educativo – questões estratégicas

- As atividades de educação patrimonial promovidas pela CMM são integradas em que setor e âmbito de atividade?
- Qual o objetivo central da educação patrimonial no concelho?
- Quem é responsável pela construção e desenvolvimento das atividades de educação patrimonial?
- Que conhecimentos se procuram transmitir com estas atividades?
- De que forma é que o sucesso destas atividades é avaliado? Quais os indicadores?
- O que é que esses indicadores nos têm revelado?
- Com que propósito é que esses resultados são utilizados?
- De que forma interpreta a fraca adesão por parte das escolas?

2- Relação/cooperação com as escolas

- De que forma é que as iniciativas da câmara, como a oferta educativa, são comunicadas às escolas?
- Em que ocasiões é que a CMM entra em contacto com as escolas?
- Que tipo de relação/cooperação existe a CMM e as escolas do concelho?
- Considera existirem constrangimentos a uma relação mais aprofundada com as escolas?