

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## **Educação para o Património em Contexto Escolar: O projeto *Património* na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (2013-2023)**

Bárbara Cristina Duarte Pereira

Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura

Orientadora:

Doutora Cecília Santos Vaz, Professora Auxiliar Convidada

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

Departamento de História

**Educação para o Património em Contexto Escolar: O projeto  
*Património* na Escola Secundária Maria Amália Vaz de  
Carvalho (2013-2023)**

Bárbara Cristina Duarte Pereira

Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura

Orientadora:

Doutora Cecília Santos Vaz, Professora Auxiliar Convidada

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

## **Agradecimentos**

Quero deixar o meu agradecimento à minha orientadora Cecília Vaz, por me dar o meu tempo e não desistir de mim.

Não posso deixar de agradecer também ao professor Nuno Santos, que me recebeu com todo o entusiasmo e me deu acesso a todo o projeto, sem o qual este trabalho não seria possível.

Um muito obrigada à minha família naturalmente. À minha mãe que investe toda a sua vida nas filhas, e ao meu pai que nunca viu senão um futuro brilhante para mim. À minha irmã, por me levar à loucura desde 2004, e à minha avó Teresa por nunca deixar de estar lá para mim.

À Mihaela, à Beatriz, ao Pedro e ao João, que deram cor a esta etapa académica e me fizeram sentir em casa.

À minha família do Padrão dos Descobrimentos: ao Heitor, ao Miguel, à Regina, à Sílvia e ao Tiago, que tomam conta de mim e tornam os meus dias muito mais divertidos.

Ao Sérgio, por ser o melhor amigo que podia ter a honra de encontrar, por ser o único a perceber as minhas referências a filmes de animação, e por ter paciência quando o arrasto pelo país para ver espetáculos de stand up comedy na primeira fila. À Joana, que está sempre lá e nunca hesita na hora de ajudar.

E por último, mas mais importante, à minha avó Maria José Anjos, por ser a pessoa mais extraordinária do mundo e por fazer de mim a pessoa que sou hoje.

## **Resumo**

Este trabalho pretende refletir sobre a educação para o património, especificamente em contexto escolar, utilizando o projeto *Património*, da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, e focando-se especificamente no período compreendido entre 2013 e 2023, por corresponder ao intervalo de tempo em que o projeto criou espaço para que os alunos se envolvessem com o património da escola.

Partindo do pressuposto de que o património é um elemento-chave para caracterizar uma determinada cultura ou comunidade, e que portanto pode ser usado como uma ferramenta para a promoção da compreensão, cidadania ativa e democracia, não só se olhará para a educação para o património na escola, como também para o próprio património da escola, e para o papel que podem ter na construção do ambiente escolar. Numa primeira fase, são abordados teorias e conceitos relativamente ao tema da educação e contexto escolar, para passar a uma reflexão sobre o conceito de património, a sua importância e o seu lugar no contexto escolar, tanto atualmente como no momento de desenvolver o tema do projeto em questão. A investigação privilegiou a análise dos documentos produzidos no âmbito do projeto *Património*, em entrevistas realizadas a participantes no projeto, cruzando esta iniciativa com outros projetos da mesma natureza.

## **Palavras Chave**

Educação; Património; Educação para o património; Escola; Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

## **Abstract**

This essay leans over heritage education, specifically in a school environment. Assuming heritage can be seen as a key element for the characterization and understanding off a certain culture and community, and that it can be used as a tool for comprehension, active citizenship and democracy, we will be looking not only at heritage education in schools, but also at school heritage itself, and its part in building a healthy school environment. The case study used for this purpose is the *Património* project, held in Maria Amália Vaz de Carvalho High School, in which this initiative has been creating room for the students' involvement with the school's heritage since 2013.

First, we will approach the main theories and concepts regarding two key subjects: education and school. Then we will spend some time developing the concept of heritage and its relevance, as well as its place in a school context. Concerning the project, which is this essay's main focus, all of the information and conclusions were obtained through documents that were the result of the said project, interviews, and a comparison with other similar initiatives.

## **Key Words**

Education; Heritage Education; Heritage; Maria Amália Vaz de Carvalho High School

# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| <b>AGRADECIMENTOS</b>                           | i   |
| <b>RESUMO</b>                                   | ii  |
| <b>ABSTRACT</b>                                 | iii |
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                            | 1   |
| <b>2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE</b>          | 6   |
| 2.1. O papel da Escola                          | 6   |
| 2.2. Contexto escolar em Portugal               | 14  |
| <b>3. EDUCAR PARA O PATRIMÓNIO</b>              | 21  |
| 3.1. Património: um conceito em definição       | 21  |
| 3.2. Educação para o Património                 | 25  |
| 3.3. Património em contexto escolar             | 33  |
| <b>4. A ESCOLA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO</b> | 39  |
| <b>5. O PROJETO <i>PATRIMÓNIO</i></b>           | 48  |
| 5.1 As origens do projeto (2005-2012)           | 48  |
| 5.2 O envolvimento dos alunos (2013-2022)       | 51  |
| 5.3 O projeto atualmente (2022-2023)            | 54  |
| 5.4 Considerações finais sobre o projeto        | 58  |
| <b>6. CONCLUSÃO</b>                             | 62  |
| <b>FONTES</b>                                   | 68  |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>                             | 69  |
| <b>ANEXOS</b>                                   | 73  |
| Anexo 1.....                                    | 74  |
| Anexo 2.....                                    | 75  |
| Anexo 3.....                                    | 76  |
| Anexo 4.....                                    | 77  |

## **INDÍCE DE IMAGENS**

|   |    |
|---|----|
| <b>FIGURA 4.1</b> – Fachada da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho .....       | 39 |
| <b>FIGURA 4.2</b> – Localização e envolvência da Escola .....                             | 41 |
| <b>FIGURA 4.3</b> – Imagem aérea da Escola .....  | 41 |
| <b>FIGURA 4.4</b> – Plantas dos pisos da Escola .....                                     | 46 |
| <b>FIGURA 4.5</b> - Plantas dos pisos da Escola .....                                     | 46 |
| <b>FIGURA 4.6</b> - Plantas dos pisos da Escola .....                                     | 46 |
| <b>FIGURA 5.1</b> – Trabalho nos motivos dos azulejos da escola.....                      | 51 |
| <b>FIGURA 5.2</b> – Apresentação de trabalhos dos alunos na biblioteca da escola.....     | 52 |
| <b>FIGURA 5.3</b> – Quadro das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Património.. | 59 |

# 1. INTRODUÇÃO

No âmbito das ciências sociais, o património é um tema recorrente, alvo de vários debates e diversas perspetivas. Desde questões de identidade, étnicas, económicas, históricas, o património liga-se a temas estruturantes e a debates atuais que marcam a nossa sociedade. O património escolar, em particular, tem sido estudado por várias abordagens, nomeadamente enquanto forma de investigar o passado de práticas e rituais de ensino. Um lápis, uma caneta, um mapa, podem ser vestígios importantes se se pretende reconstruir uma história de práticas e métodos de ensino.

Por outro lado, a educação para o património, para a sua importância e conservação, é considerada uma matéria importante uma vez que permite despertar a consciência dos elementos de uma comunidade para o que têm, para a sua história e, por conseguinte, para a sua identidade. Não obstante, é necessário ter algum cuidado com o conceito de identidade, que neste caso será empregue associado à criação de um sentimento de pertença. Para além do mais, o património pode ser ele próprio um recurso para o ensino, ajudar a desenvolver outras competências, sejam elas no âmbito da educação cívica, análise de fontes e dados, ou até interligar com as ciências exatas, como química e física, na perspetiva da conservação e restauro.

De uma forma sucinta, podemos afirmar que este trabalho assenta em três pilares: Património, Escola e Educação. O foco do estudo é o património, tanto enquanto produto da humanidade como recurso, e a escola e a educação como instituição e processo elementar da sociedade que permitem que ela se desenvolva. Deste modo, é possível identificar dois grandes objetivos deste trabalho: o primeiro é uma reflexão sobre a pertinência da educação para o património atualmente. O segundo diz respeito ao contexto escolar, e às vantagens de utilizar este espaço para esse fim.

O conceito de Património não é de fácil definição, e é possível partir de várias abordagens diferentes para o fazer. No entanto, esta reflexão propõe retratá-lo de duas formas diferentes: por um lado como uma prática, por outro como uma ferramenta. Estas duas abordagens acabam por se interligar, já que se baseiam na característica chave do património, que diz respeito à ligação que as comunidades têm com o mesmo.

Se nos focarmos, numa primeira abordagem, no desenvolver da consciência para a necessidade de preservação do património, vários projetos e iniciativas visam precisamente despertar para esta questão. O projeto *Património* da Escola Secundária Maria Amália Vaz de

Carvalho será o foco desta reflexão. Este projeto teve origem em 2013, com o objetivo primário de realizar o inventário dos bens patrimoniais da escola, que iam desde velhos materiais de ensino, tais como mapas e material de laboratório, ao arquivo que ainda preservava os percursos das primeiras alunas da escola, que enquanto instituição é anterior à I República.

Após a realização deste inventário, alguns alunos foram envolvidos em atividades adjuntas ao projeto, nomeadamente estudos relativamente ao património arquitetónico e decorativo, organização do arquivo da escola e até algumas aulas sobre princípios de conservação e restauro. Os alunos realizaram ainda apresentações e participaram em várias cerimónias da escola, com o objetivo de promover e divulgar o trabalho que estavam a desenvolver, relembrando a riqueza e importância da escola.

Enquanto aluna do ensino secundário, fiz também parte deste projeto, de 2013 a 2016, ano em que concluí o 12.º ano. Na época, recordo-me de pensar que o projeto parecia ainda pouco desenvolvido. Hoje, com a devida distância temporal e com os conhecimentos teóricos necessários, já parece ser possível fazer uma reflexão bem fundamentada acerca do projeto e do seu potencial. Por outro lado, o facto de ter frequentado a escola e já ter algum conhecimento prévio sobre o projeto e o meio em que se insere facilitaram a elaboração deste trabalho e o acesso à informação. No entanto, apesar de existir uma relação afetiva com o objeto de estudo, importa clarificar que não abordo o projeto enquanto observadora participante, uma vez que não foi nessa qualidade que fiz parte do mesmo. Será feita uma abordagem analítica, com base em documentos e depoimentos recolhidos, relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

A educação para o património na escola não é de todo uma novidade e é possível encontrar vários estudos nesse sentido. Destaco a abordagem de Veysel Apaydin (2022), por exemplo, sobre educação para o património na Turquia, e dos impactos que tem na vida em sociedade, mas também, no âmbito nacional do Brasil, os trabalhos de Horta (2000), que apresenta um modelo para a educação para o património, utilizando o próprio património da escola como recurso, e de Maria da Piedade Rolo Pereira e Ana Paula Pereira Oliveira Cardoso, que se referem especificamente à educação para o património no primeiro ciclo do ensino básico, e que vão definir o conceito de Educação Patrimonial.

No entanto, quais as vantagens de utilizar a escola desta forma, seja como local ou como material de ensino? Em primeiro lugar, podemos apontar a proximidade e facilidade de acesso a materiais e objetos. Depois, ao regressar à noção de sentido de pertença, é fácil perceber como seria prático utilizar um espaço no qual uma determinada comunidade já está inserida para explorar e desenvolver os laços já existentes. Olhando para os métodos que são aplicados nestes

projetos em contexto escolar, para o currículo pedagógico e objetivos definidos, será feita uma tentativa de perceber como pode o património cultural ser uma mais-valia para todas estas componentes. Poderia eventualmente ser possível relacionar o património com outras disciplinas do currículo escolar, o que não só serviria como apoio a essas disciplinas, como também serviria de exemplo e incentivo, já que é uma forma de trazer o passado para o presente, e de mostrar como este tem relação e importância como o mundo atual. Quer isto dizer que utilizar e desenvolver o conceito de património no âmbito escolar pode representar uma oportunidade de desenvolver um sentido de proteção pelos bens patrimoniais, bem como de responsabilidade, enquanto cria um sentimento de pertença e de comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens e um melhor aproveitamento escolar.

Na perspetiva da temática da educação, é oportuno mencionar algumas teorias pedagógicas, nomeadamente no que diz respeito aos benefícios de uma aprendizagem ativa baseada na prática. No entanto, o maior foco deste trabalho será na escola enquanto organismo social. Por um lado, parece imperativo clarificar qual é ao certo o papel da escola na sociedade, ou seja, olhar para a instituição e estrutura que alberga uma comunidade que frequenta e cresce naquele espaço. A escola é uma instituição extremamente importante uma vez que desempenha um papel decisivo na formação das novas gerações e que é o local onde estas se preparam para a vida em sociedade. O ambiente e o seu sucesso dependem de uma variedade de fatores que vão desde a qualidade do ensino até à área geográfica abrangida pela escola.

Relativamente ao projeto que servirá de estudo de caso, este realiza-se na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, uma instituição que tem como data de criação o ano de 1885, tendo mudado de nome e instalações ao longo dos anos. Trata-se de uma escola com uma história rica e com um espólio variado, que estiveram nas origens do projeto *Património*. O projeto parte do *Projeto de Inventário e Digitalização do Património Museológico da Educação*, uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretendia fazer um inventário dos bens de interesse história e museológico dos liceus do país. Os professores da escola deram continuidade ao projeto e, em 2009, foi criado o projeto de *Inventário Geral e Estudo do Património Histórico*, mais tarde conhecido apenas por projeto *Património*. Em 2013, os alunos foram envolvidos, ainda que por vezes de forma superficial. No ano letivo 2022/2023, o Professor Nuno Santos, atual responsável pelo projeto, tomou conta do mesmo. Esta mudança de coordenação representou também uma alteração dos objetivos e das diretrizes do projeto, que deixaram de ser focadas no inventário e catalogação, para se fixarem na conservação e na utilização deste espólio. É precisamente este intervalo de tempo, entre 2013 e

2023, por corresponder ao período de envolvimento dos estudantes neste projeto, que será o foco deste trabalho.

Para este trabalho procurou-se reunir um conjunto diversificado de fontes. Foram realizadas entrevistas e algum trabalho de observação. A primeira entrevista foi feita a Nuno Santos, o professor responsável pelo projeto atualmente. Esta entrevista foi desde o início considerada uma prioridade, já que se punha a necessidade de perceber em que ponto o projeto se encontrava atualmente, que evolução tinha tido desde 2016, data do fim da minha participação ativa enquanto aluna da escola secundária. Para procurar construir uma memória mais inclusiva, realizei também entrevistas informais a ex-participantes, com o objetivo de perceber a sua opinião, posição e recordações relativamente ao mesmo. Foi ainda fundamental a consulta dos trabalhos realizados pelos alunos no âmbito deste projeto, entre 2013 e 2023, e disponibilizados no site da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, possibilitando mapear, quantificar e analisar alguns aspetos da concretização e orientação do projeto.

A estrutura deste trabalho inicia com um capítulo dedicado ao tema da educação. Numa realidade cada vez mais globalizada, e com um acesso à informação sem precedentes, nunca foi tão necessário debater questões ligadas ao ensino e à educação, já que é preciso dar ferramentas para que seja possível interpretar toda a informação. Numa primeira parte será feita uma abordagem às teorias sobre o tema da educação e da escola, nomeadamente o papel de ambas na sociedade e no desenvolvimento das comunidades. De seguida, um outro subcapítulo irá olhar especificamente para a realidade portuguesa e caracterizar o contexto escolar no panorama nacional.

No capítulo seguinte, o foco passa para o conceito de património e educação patrimonial. Coloca-se a necessidade de começar por definir a palavra património, bem como abordar as diferentes perspetivas sobre o mesmo. O subcapítulo seguinte dá destaque às teorias e práticas já existentes no âmbito da educação para o património, procurando apontar claramente quais as vantagens da mesma. Segue-se uma abordagem ao tema do património na escola, orientada por duas questões: o que pode ser considerado património na escola, e como é o tema do património abordado no contexto escolar.

Estes capítulos iniciais estabelecem uma base teórica e levantam a problemática necessárias para poder olhar de forma informada e crítica para o projeto *Património*, que concretiza a reflexão a que nos propomos.

O quarto capítulo é dedicado à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, palco do projeto *Património*. O capítulo seguinte debruça-se sobre o projeto em causa e divide-se em quatro partes. Uma primeira parte aborda as origens do projeto e o trabalho realizado até 2013

pelos professores encarregues do mesmo. Segue-se um subcapítulo focado no período compreendido entre 2013 e 2022, correspondente a uma primeira fase de envolvimento dos alunos. Um terceiro subcapítulo explora as alterações verificadas a partir do ano letivo 2022/2023, que se caracteriza por uma mudança de liderança que se reflete nos objetivos e abordagens. Este capítulo termina com uma reflexão sobre o projeto, bem como a sua evolução no período em estudo, fazendo a ligação com as questões levantadas nos capítulos anteriores, relativamente à relação entre o património e a educação, como um pode ser um elemento vantajoso sobre o outro, como se podem influenciar e até completar, para perceber de que forma esta iniciativa da escola é pertinente e relevante.

## 2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

### 2.1 O papel da Escola

O direito à educação surge no contexto da revolução francesa, através da declaração dos direitos do homem e do cidadão em 1793, mas é em 1993, na conferência mundial sobre os direitos humanos em Viena, que o debate em relação a este direito toma forma e foi considerado um elemento essencial de promoção de reflexões harmoniosas nas comunidades, de tolerância e de paz. Os estudos e reflexões realizados ao longo dos tempos sublinham que a qualidade da educação depende de todo o contexto social e cultural, dentro e fora da escola, já que esta não se restringe à mesma, nem mesmo à própria cidade. Acompanha o ser humano em qualquer parte e, vivendo num mundo globalizado, é necessário que os atores sociais se saibam movimentar dentro de várias culturas (Imasaki e Vieira, 2016). Assim, apesar de nos poder remeter de forma automática para a escola, falar em educar é antes de mais dar competências a um indivíduo, para que este se torne um «membro ativo da sociedade» (Sérgio Alves, 2023), independentemente do local em que é realizada.

Ao consultar o dicionário, é possível encontrar várias definições possíveis para a palavra, nomeadamente «processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade» ou «conjunto dos princípios, valores e normas de conduta socialmente transmitidas que estruturam a personalidade de um indivíduo»<sup>1</sup>. Ambas as definições são passíveis de serem aplicadas à educação em contexto formal ou informal, e englobam tanto os conhecimentos curriculares, referentes a matérias técnicas e específicas, como uma educação para a cidadania.

Em 2022, a OCDE publicou a *Declaração sobre a Construção de Sociedades Equitativas Através da Educação*, subscrita por Portugal, na qual é reconhecido o potencial único da educação enquanto ferramenta de mobilidade social e de diminuição de desigualdades e de construção de sociedades democráticas fortes, justas, inclusivas e sustentáveis (OCDE, 2023). Em simultâneo, as constantes mudanças que as sociedades têm enfrentado, imprimidas pelos avanços tecnológicos, pelas alterações climáticas e por perturbações súbitas e imprevisíveis tais como pandemias, conflitos armados ou mudanças económicas, obrigam a repensar o futuro dos sistemas educativos que se querem dinâmicos, definindo e desenvolvendo as competências consideradas necessárias para responder a todos estes desafios.

---

<sup>1</sup> Verbete «educação», Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha], Porto, Porto Editora.

Entendendo a cidadania como um conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem, dentro da sua comunidade, ao longo dos anos tem-se enfatizado a importância da participação cívica, ou seja, o exercício da cidadania, principalmente nos formatos de voluntariado e associativismo, como forma de promover uma cultura de responsabilidade social. Quer isto dizer, que mais do que “educar para a cidadania”, tem existido uma tendência para “educar na cidadania” (Martins e Mogarro, 2010).

Esta educação na e para a cidadania torna-se cada vez mais necessária à medida que nos vamos encontrando num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo. Os desenvolvimentos de novas tecnologias permitem o acesso não só a outras pessoas e culturas, o que implica necessariamente uma enorme variedade de maneiras de estar e de pontos de vista, como também a toda a quase toda a informação que desejarmos, tornando-se imperativo ensinar a interpretar e contextualizar os estímulos recebidos. Exemplo disso serão talvez os discursos xenófobos ou homofóbicos, que interessa que sejam interpretados como formas de intolerância que devem ser combatidas, quando, por outro lado, podem também resultar de desinformação ou de falta de contexto. Assim, Martins e Mogarro (2010) defendem que esta educação para a cidadania deve passar por vários temas, relacionados com questões do estado e política, religião, ambiente, multiculturalidade e saúde.

No seguimento destas ideias, outra questão que surge cada vez mais na vida das diferentes sociedades é a imigração. O contacto entre culturas é cada vez maior, com crescimento dos movimentos migratórios, sejam estes fruto de um incentivo global de experimentar novas culturas ou motivados por situações menos fortuitas em que as pessoas são levadas a procurar novas e melhores condições de vida. Não obstante, é inegável o intercâmbio de culturas, formas de estar e de pensar, que transformam as cidades em espaços multiculturais, que albergam diferentes comunidades que procuram encontrar o seu lugar nesse mesmo território, seja num sentido literal, com uma casa e um emprego, como no sentido social, desejando serem aceites apesar das suas diferenças.

Esta integração social é, sem dúvida, um processo complexo e que exige o envolvimento de várias partes (Horta, 2013). É também um «processo participado», que exige que os agentes envolvidos se esforcem mutuamente para se adaptar. No entanto, a convivência nestas «sociedades plurais» não deixa nunca de se apresentar como um desafio, enquanto se deseja atingir um acesso igualitário a bens, serviços e oportunidades, bem como uma verdadeira participação democrática e consideração pelos direitos humanos (Horta, 2013).

É importante ter presente que estas noções não são um fenómeno com pouco tempo de vida. Já em 1954 a Convenção Cultural Europeia defendia uma política que valorizasse, e

também promovesse, um desenvolvimento de uma cultura europeia comum num contexto de diversidade cultural. Para tal, é defendido o estudo das línguas e da história das várias civilizações, que constituem uma civilização comum a todos (Horta, 2013).

Por outro lado, talvez a melhor forma de adquirir competências ligadas à cidadania e à vida em sociedade, seja mesmo participar nela. Aliás, vários autores têm defendido que a participação das crianças nas rotinas culturais, dá-lhes referência e segurança em relação ao grupo social do qual fazem parte (Melo *et al.*, 2014). Desse modo, é fácil começar então a pensar na escola como um espaço promissor para explorar estes temas.

Algo que parece ser considerado ponto assente, é que o papel da escola vai muito além do ensino de conteúdos e conceitos, e que tem um papel preponderante na construção da vida juvenil, que vai ser tão necessária para a vida adulta dos jovens, quanto os conhecimentos concretos e factuais que retiram das aulas. A sua função, mais do que «reproduzir uma cultura», tem como objetivo último utilizar esse modelo cultural para produzir um indivíduo que é nada mais do que um membro futuro de uma sociedade (Nascimento, 2014).

A escola é ainda um local de socialização e sociabilidade. A socialização é um processo que diz respeito aos contextos sobre os quais não temos uma palavra a dizer, tais como a família, o trabalho e a comunidade escolar por exemplo. A sociabilidade, por outro lado, é uma versão do processo de socialização, mas que transborda as obrigações e se centra na escolha dos estudantes.

Apesar de outros locais e outros meios contribuírem ativamente para a construção de um sentido de pertença à sociedade, a escola parece assumir quase as características de um microclima. Quer isto dizer que, devido ao tempo passado neste local (já que é na escola, ou no mínimo ligados a ela, que os alunos passam a maior parte do seu tempo), pode ser natural que esta se acabe por se transformar numa pequena sociedade por si só. O local em que têm regras, horários para cumprir, tarefas e responsabilidades cujo não cumprimento leva a consequências, figuras de autoridade (para além dos pais) às quais têm de responder, onde são forçados a trabalhar em grupo e sobretudo a aprender a trabalhar em rede, mas também onde socializam, fazem amizades e constroem relações pessoais, e aprendem identificar uma construção próxima de uma vida profissional, em comparação a uma vida pessoal. Um fenómeno que tem vindo a ser observado (Pinto e Teixeira, 2014) é a dificuldade dos alunos em separarem a sua vida pessoal das suas obrigações escolares. Acabam por transferir elementos de uma para outra, talvez numa tentativa de se movimentar entre culturas e contextos diferentes, trazendo aspetos de uns para os outros.

É importante também ter em conta que todos os processos de socialização pelos quais os agentes escolares passam influenciam o chamado contexto e ambiente escolar, e transformam também a escola num local de confronto, sendo que a palavra não é aqui usada num sentido depreciativo. Quer isto dizer que todos os contextos sociais por que cada elemento passa, sejam eles a família, o bairro onde vivem, o seu grupo de amigos, ou o local de trabalho, por exemplo, são invariavelmente responsáveis pela aquisição de determinados valores e hábitos, que naturalmente divergem de contexto para contexto, mas que se encontram e coabitam na escola (Nascimento, 2014). Estas ideias levam a que se considere que as escolas, através dos discursos que constroem, sejam lugares de produção de subjetividade. Podemos considerar também que as crianças produzem e são produzidas de forma relacional e em termos comparativos (Melo *et al.*, 2022).

Assim, coloca-se a questão relativamente à capacidade de a escola dar resposta aos desafios que lhe são impostos pela sociedade.

Em primeiro lugar, parece haver concordância no facto de o sistema escolar que impera hoje na maioria dos países desenvolvidos ser uma consequência da revolução industrial. Por um lado, houve a necessidade de escolarizar as massas e de as treinar para o trabalho em produção, enquanto, por outro, poderia ser esse o melhor sistema de fabrico que se conhecia e foi aplicado ao fabrico de trabalhadores, que deveriam ser disciplinados para se movimentarem numa ordem mecânica, com base no controlo. Além do mais, o próprio conhecimento era, por defeito, compartimentado e hierarquizado. Fazemos facilmente a comparação com as bases da escola ainda no século XXI, se pensarmos na separação das disciplinas, na divisão dos alunos por turmas, na especialização dos professores, na tendência para dar o mesmo a todos ao mesmo tempo, e nos próprios sistemas de avaliação. No entanto, é importante ter em conta que o objetivo do ensino se foi alterando ao longo dos anos. Durante muito tempo a sua finalidade era formar um pequeno grupo de alunos para ingressar no ensino superior e obter uma formação académica, mas a grande parte dos jovens passaria por um ensino mais técnico, de forma a adquirir conhecimentos mais específicos para exercer uma função muito concreta e delimitada. Hoje, é necessário que os alunos sejam preparados para entrar na sociedade e na sua carreira profissional de um modo muito mais flexível.

É possível concluir que o sistema que hoje impera se encontra desatualizado. Para além da necessidade de uma cada vez maior capacidade de adaptabilidade, a capacidade de interação, de socialização e de persistência (vulgarmente conhecidas por *soft skills*), são cada vez mais relevantes para a entrada no mercado de trabalho, complementando os conhecimentos técnicos e específicos (Costa, 1999).

Aqui entramos nos domínios da pedagogia, que corresponde aos métodos utilizados para transmitir os conhecimentos (Begonha, 2014). Begonha aborda um outro domínio importante da aprendizagem, que diz respeito à autonomia, afirmando que o ensino está sempre dependente de uma «pedagogia inteligente», que prioriza o desenvolvimento da disciplina do raciocínio, para que o aprendiz seja capaz de ser ele mesmo a compreender e formular uma «escala de valores», para que possa construir o seu caminho na sociedade. Quer isto dizer que para o autor, a aprendizagem apenas existe se for um ato voluntário. É necessário um esforço para gravar determinado pormenor na memória, para que mais tarde, num contexto prático, se possa aplicá-lo e questioná-lo.

No entanto, as aprendizagens ainda são pensadas de forma muito uniformizada, sem considerar as diferenças individuais de cada criança, seja de género, etnia ou escalão social, num modelo que parece de facto reproduzir o de uma sociedade industrializada. (Melo *et al.*, 2022). Este modelo de ensino foi sendo legitimado pela sociedade e define quem está então apto a ocupar cargos de conceção ou execução. Ou seja, o reconhecimento escolar tem um papel preponderante no desenrolar do futuro dos alunos (Melo *et al.*, 2022).

Adriana Barbosa (2019) reforça a ideia do papel ativo do aprendiz no processo da educação. Mesmo quando nos referimos a aprendizagem no dia-a-dia, ou em contexto informal, os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos ao longo da sua vida, quer autonomamente ou com apoio de outros, mas para que tal aconteça é necessário que o sujeito reconheça as vantagens dessas aprendizagens de forma a refletir sobre elas. Quanto ao “professor”, este terá de refletir também sobre a melhor forma de transmitir o conhecimento e, por conseguinte, despertar o interesse do aprendiz. No contexto escolar especificamente, falamos em professor e em estudante. Pretende-se que este último desenvolva competências a vários níveis, tanto no contexto escolar, como para a sociedade em que se vai inserir. Ou seja, aprendizagens não só do foro cognitivo, como também de uma perspetiva afetivo-emocional e ética, que visam preparar o aluno para enfrentar as exigências da atualidade. A escola deve ser responsável por gerar ambientes em que os estudantes possam desenvolver todas as competências que serão necessárias ao seu futuro, para uma vida verdadeiramente autónoma (Barbosa, 2019).

Uma visão mais tradicional da educação em sala de aula, define-a como um processo em que o professor expõe conteúdos e o estudante apenas recolhe a informação transmitida. No entanto, esta perspetiva tem vindo a ser considerada desatualizada ao longo dos anos, para dar lugar a um investimento na aprendizagem por condução (ao invés de transmissão), na qual o

estudante é um sujeito ativo no processo e desenvolve competências de carácter transversal (Trindade, 2002 *apud* Barbosa, 2019).

Esta evolução relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, leva a que se venha a dar cada vez mais importância a trabalhos de projeto, nomeadamente os que são realizados em grupo. Estes permitem que o estudante se desenvolva no domínio sócio afetivo ao interagir com os outros, melhore as suas capacidades de comunicação e aprenda a aceitar diferentes pontos de vista, como também incentiva a uma reflexão sobre o tema do trabalho, suscitando dúvidas, e por consequência a necessidade de procurar soluções (Barbosa, 2019).

Isto leva a que os membros do grupo se apropriem do tema em causa e façam por eles mesmos uma pesquisa e investigação, que não só desenvolve a sua autonomia, como lhes pode atribuir um sentimento de legitimidade em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho: não estão apenas a dizer algo ou a fazê-lo de determinada forma porque alguém lhes disse que essa era a maneira correta, mas sim porque fizeram eles mesmos uma pesquisa, experimentaram várias formas de chegar a um resultado, e no final sentem-se confiantes relativamente às suas conclusões.

Aliás, a Finlândia, que possui aquele que é considerado um dos melhores sistemas de educação do mundo, anunciou em 2017 que iria eliminar os currículos escolares baseados em disciplinas e adotar uma forma de ensino e aprendizagem baseada em projetos, embora as autoridades responsáveis pelo ensino tenham deixado clara a necessidade de se fazer uma transição lenta de um sistema para o outro, de forma que o processo seja concluído com sucesso. Estas ideias vêm no seguimento de uma corrente, que apesar de atual não é necessariamente recente, e que considera que os currículos escolares atuais não dão espaço para a aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias ao século XXI, sejam elas digitais, sociais ou até éticas, que são essenciais para uma realidade e uma economia globalizada, que exigem um trabalho transdisciplinar e o cruzamento de informações e conhecimentos para que seja possível fazer face às suas questões (Dussel, 2020).

É possível notar também uma alteração do foco, que parece passar gradualmente do ensino para a aprendizagem, e que procura dar ao estudante um papel mais ativo e participativo na sua educação, em substituição do seu carácter passivo característico das origens do modelo de ensino atual.

Assim sendo, se o objetivo é envolver os estudantes nas aprendizagens, é importante não descurar a noção inicial de que a educação e a aprendizagem têm lugar nos mais diversificados contextos, e acrescentar que também dependem e são influenciadas por esses mesmos contextos. Isto significa que os estudantes vão encontrar o seu sucesso escolar (que

aqui se entende não só pela obtenção de classificações altas nas disciplinas do currículo, mas também pelo seu desempenho no seu papel na comunidade escolar), dependente das suas circunstâncias.

Um exemplo prático deste fenómeno pode ser encontrado no relatório PISA de 2022 que, apesar de dar bastante destaque ao ensino da matemática especificamente, permite retirar algumas conclusões interessantes, já que os alunos com um estatuto socioeconómico mais elevado apresentam melhores resultados, e os alunos com um maior apoio e envolvimento da família, também apresentam uma maior ligação à escola, mais confiança e autonomia nas suas aprendizagens e melhores resultados.

É, então, importante ter em conta que é os processos de socialização pelos quais os agentes escolares passam, influenciam o chamado contexto e ambiente escolar, e tornam também eles a escola num local de confronto, sendo que a palavra não é aqui usada num sentido depreciativo. Isto significa que todos os contextos sociais por que cada elemento passa, sejam eles a família, o bairro onde vivem, o seu grupo de amigos, ou o local de trabalho, por exemplo, são invariavelmente responsáveis pela aquisição de determinados valores e hábitos, que naturalmente divergem de contexto para contexto, mas que se encontram e coabitam na escola (Nascimento, 2014). Torna-se imperativo que as escolas tenham uma política educativa que pense na diversidade e que leve em primeiro lugar ao envolvimento, e depois à inclusão. Uma população escolar diversificada exige que a escola repense as suas estruturas já que mais do que ser um espaço de educação e formação, é uma instituição ao serviço de uma comunidade (Horta, 2013). Claro que falar em incluir no modelo de ensino as diferenças e as subjetividades de cada estudante não significa adaptar a pedagogia a cada um, mas sim criar um método que tenha em consideração que cada estudante é diferente.

Tal ajudará a combater o que se entende por alienação escolar, «o sentimento mais ou menos intenso de negação do sentimento de pertença, da capacidade de compreender o que se passa na escola, de ter poder nomeadamente para intervir em situações menos satisfatórias e por fim a clareza com que as regras se apresentam» (Pinto e Teixeira, 2014). Se este sentimento de pertença vem então de uma noção de verdadeira participação, é difícil para os alunos encontrarem-no, se não se conseguirem identificar como participantes, nem encontrar um sentido e uma utilidade prática para o que estão a fazer. Pode ser aqui feita a ligação a outro aspeto importante da escola e da comunidade escolar.

Outro aspeto que muitas vezes contribui para o fenómeno de alienação é, novamente, o tema da imigração. As várias conferências do Conselho da Europa, que se debruçam sobre o tema das migrações, têm apresentado sucessivas recomendações que destacam o papel da escola

na integração da população imigrante na sociedade que a acolhe, precisamente através de uma «sensibilização dos alunos para as diferenças culturais» em primeiro lugar, no incentivo a relações entre as várias comunidades, o que leva a uma manutenção de um «bem-estar social» e a um combate intensivo ao racismo e à xenofobia (Horta, 2013).

Maria João Horta (2013) recorre a dados disponibilizados pelo GEPE para afirmar que a taxa de retenção e desistência dos estudantes estrangeiros no ensino básico é quase o dobro da dos estudantes nacionais. Este facto pode não constituir uma surpresa, já que os alunos estrangeiros entram em desvantagem relativamente a alguns aspetos, nomeadamente a língua e a cultura. No entanto, vem reforçar a ideia do papel da escola, por um lado na integração destes alunos, por outro da importância que esta integração em pleno tem para um futuro profissional bem-sucedido para estes jovens, algo que interessa não só aos mesmos, mas também à sociedade em que se inserem.

Em suma, ao falar em ensino e educação estamos a referir-nos ao ato de transmitir determinados conhecimentos. A aprendizagem por seu lado, é a absorção e compreensão desses mesmos conhecimentos. Os estudantes vão absorver esses conhecimentos, quer sejam eles oferecidos de forma intencional, como numa sala de aula em que o professor está ali presente com esse objetivo, e reflete na melhor forma de levar a cabo a sua função, como no dia-a-dia, em interações naturais e informais com terceiros. Em ambos os casos, a existir aprendizagem, esta será sempre condicionada pelo contexto em que tem lugar.

Ainda assim, as escolas continuam a ser as principais organizações educativas. A sua função na sociedade é um papel ativo na formação do futuro de uma cidade, de um país, e em última instância de uma ordem mundial, numa sociedade cada vez mais globalizada, função essa que parece partilhar com o património. No entanto, viram o seu contexto alterar ao longo dos anos e o fenómeno da globalização levou a que as escolas sejam espaços de intercâmbios culturais, que acolhem, e mais importante ainda, que integram indivíduos em idades críticas do seu crescimento e de origens e contextos socioculturais diferentes. Desse modo, cabe à escola garantir políticas educativas que permitam a interação e que desenvolvam competências e atitudes de cidadania. Ou seja, para além da função de integração no mercado de trabalho, que alterou os seus requisitos ao longo dos tempos, a escola vê a sua tarefa de civilizar a crescer cada vez mais (Horta, 2013). A escola, enquanto organização social, acaba por se tornar então o local de primário de socialização e sociabilidade, que tanto serve para proteger as crianças e os jovens, como para os preparar para a vida adulta. No entanto, se por um lado o sistema de ensino incrementa o cuidado com esta fase de crescimento, por outro pode também acabar por cortar a participação de forma ativa do aluno na vida social. Isto porque a escola se baseia ainda

em processos instrucionais e institucionais que permeiam um ambiente controlado e que acabam por vincar o papel de aprendiz enquanto agente passivo que espera pelo seu futuro (Nascimento, 2014).

No entanto, em concordância com o que foi sendo descrito, parece errado afirmar que o sistema de ensino não sofreu alterações e que não equaciona a hipótese de já não se adequar à atualidade. É reconhecido que são precisas alterações, e é possível identificar uma tendência não só para aprofundar novas teorias sobre métodos de ensino e sobre o estado dos contextos escolares atuais, como também para transitar as preocupações da pedagogia para a aprendizagem, dotando o aluno de um papel mais ativo e participativo. Reconhece-se também que há uma necessidade crescente de aprofundar os conhecimentos e as capacidades dos estudantes em diversas áreas e a escola, pelo papel que ocupa na sociedade, parece ser um local em que vale a pena investir neste âmbito.

## **2.2 O contexto escolar em Portugal**

Em Portugal, foram várias as reformas educativas que procuraram corresponder ao ideal de “escola para todos”. No entanto, estas sucessivas mudanças parecem ter causado um clima de instabilidade nas escolas, um mal-estar que afeta não só a credibilidade do sistema de ensino, mas também as aprendizagens dos estudantes. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) procurou estabelecer alguma ordem no meio do caos, com o proporcionar de oportunidades, bem como a justiça e a democracia sempre como prioridades (Martins de Faria, 2011).

É logo a seguir à introdução da LBSE que é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que visava, através da investigação e realização de vários estudos, como base para mudanças estruturais no sistema de ensino, pensando sempre na sua modernização, através de alterações nos currículos, uma articulação entre os vários elementos envolvidos no processo do ensino escolar e um melhor aproveitamento dos recursos humanos. É com a CRSE que, entre 1991 e 1992, se vê nascer o sistema de avaliação que hoje nos é familiar, por exemplo (Martins de Faria, 2011).

Em Portugal, esta expansão e o desenvolvimento da escola de massas (uma escola oferecida e assegurada pelo Estado) foi um processo lento, que invariavelmente acabou por acompanhar uma agenda política e por ser influenciado pelas condições económicas e financeiras ao longo dos anos. Mais recentemente, podem ser apontadas reformas de

reorganização curricular em 2004 e 2012 por exemplo (Decreto de lei nº74/2004 e nº139/2012), sendo que a mudança mais marcante teve lugar em 2009, quando a escolaridade obrigatória passa a ser até ao 12.º ano (Torres, 2017). Por outro lado, a crescente massificação, bem como o gradual aumento da escolaridade obrigatória, trouxeram à luz questões, e também problemas de adaptação do sistema de ensino aos públicos a que se destina (Martins de Faria, 2011).

Em primeiro lugar, esta medida provocou um aumento dos alunos matriculados de 82% em 2000/2001 para 91,7% em 2014/2015. É interessante observar que, no mesmo intervalo de tempo, se verificou uma diminuição dos alunos inscritos nos Cursos Científico-Humanísticos (CH), de 71,30% para 56,50%, e um aumento das inscrições nos cursos profissionais (de 9% para 31,80%) (Torres, 2017). Ainda assim, continua a ser conferido um maior estatuto ao percurso dos CH, resultante de uma tendência para encaminhar os alunos para uma das duas vias, em função do seu sucesso académico. No entanto, os alunos que escolhem o ensino profissional têm tendência a mostrar um maior interesse pela escola (Torres, 2017).

Atualmente, segundo os dados da Direção Geral das Estatísticas da Educação e da Ciência, havia 296 371 alunos (cerca de 75%) matriculados no ensino secundário público, no ano letivo 2022/2023. A taxa de transição/conclusão no ensino público foi de 89,4% no mesmo ano letivo, sendo que nos cursos científico-humanísticos a taxa rondava os 89,9%. A taxa de retenção foi de 10,1%.<sup>2</sup>

Assim, e apesar de os números relativos ao sucesso escolar terem vindo a ser cada vez mais positivos, essas melhorias têm vindo a ser acompanhadas de uma motivação para elevar cada vez mais o nível de ensino. Em 2016 houve uma iniciativa do ministério da educação, intitulada *A Voz dos Alunos*, que teve como objetivo obter em primeira mão a opinião dos alunos sobre a escola e o currículo escolar, partindo do princípio que o centrar o ensino na criança é um contributo para o incentivo ao exercício democrático (Torres 2017).

Alguns autores apontam que práticas escolares que teoricamente dão a oportunidade aos estudantes de se expressarem, mas que realmente tornam a sua participação apenas simbólica, podem levar à desmotivação dos mesmos. A literatura tem demonstrado que os jovens não são habitualmente convidados a participar nas reformas escolares, ainda que lhes seja pedida a opinião sobre o tema. Como justificação, é apontada a possibilidade de existir um receio de um desequilíbrio das estruturas de poder que já estão estabelecidas e também o facto de se considerar que o julgamento dos estudantes pode ser um pouco imaturo (Torres, 2017).

---

<sup>2</sup> Ver *Educação em Números - Portugal*, em <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/undefined/undefined/64bfd358428d696e94f71c51>

Desse modo, o projeto *A Voz dos Alunos* consistiu em convidar 120 alunos de níveis de escolaridade diferentes, agrupados em ciclos de escolaridade, para responderem a questões relativas à sua experiência de aprendizagem na escola. Pelos estudantes do ensino secundário foi então referida a quantidade de matéria e a intensa carga horária a disciplinas como Matemática, Físico-química, Biologia e História, bem como a excessiva valorização dos testes e das notas. Isto leva a que haja uma ausência de trabalho de consolidação dos conteúdos e que não se tenha tempo para colocar os conhecimentos em prática (Torres, 2017).

Quando se fala de currículo, este pressupõe todas as orientações que digam respeito à prática educativa, sejam elas relativas a conhecimentos ou experiências, e que fazem parte da formação integral dos alunos. Tradicionalmente, o currículo é um conjunto de conteúdos e conhecimentos selecionados para serem ministrados nas escolas, por serem considerados basilares e essenciais para o desenvolvimento e vida futura dos estudantes. É necessário ter ainda em consideração, que estes saberes a serem transmitidos têm de ser previamente selecionados, e que tal seleção depende sempre do contexto, sendo o papel da escola transmitir os conhecimentos que se consideram socialmente necessários num determinado tempo. Assim sendo, o currículo não se apresenta como uma «prescrição inquestionável» e pressupõe inevitavelmente alterações, conforme a passagem do tempo e a mudança das circunstâncias, devendo ir-se sempre adaptando para melhor fazer frente aos desafios da sua atualidade. (Figueiredo *et al.*, 2016)

Por outro lado, tem-se também vindo a aprofundar a noção de que todos os conteúdos selecionados têm de ser transmitidos a todos os estudantes, o que significa que a forma de transmissão terá também de se adaptar às circunstâncias. (Figueiredo *et al.*, 2016).

Um bom exemplo de como o ensino se altera conforme as circunstâncias, poderá ser encontrado no próprio ensino da História. Ao longo do século XIX, por exemplo, é possível observar uma preocupação crescente com o ensino desta disciplina. Um ensino que privilegia uma “visão positivista” da mesma, focando-se nos grandes acontecimentos, nos avanços e evolução, bem como nos grandes homens que contribuíram para tal. (Vila Maior, 1993 *apud* Pintassilgo, 2007). Esta postura poderá facilmente ser compreendida, ao manter presente que se trata do período herdeiro do Século das Luzes, e que representou uma era de desenvolvimento ao nível da Matemática, Química, Física e Biologia, sendo também a época da revolução industrial. Por outro lado, se olharmos para o currículo referente ao ensino da história no período do estado novo, é possível encontrar uma “história institucional” (Oliveira e Silva *apud* Pintassilgo, 2007), que se centra na valorização de determinados períodos de tempo da história de Portugal, nomeadamente na época da expansão e períodos da conquista da independência,

criando uma narrativa centrada em imaginários de grandeza e catolicismo, e num culto a determinadas figuras, como Luís Vaz de Camões ou o Infante D. Henrique, que eram alvo de heroificação. Este imaginário imposto teria efeitos práticos na vida em sociedade, já que acabava por implementar, mesmo que pudesse ser de modo inconsciente, modelos de constituição e comportamento entre diferentes grupos sociais, bem como de estruturação do poder (Carvalho, 1993 *apud* Pintassilgo, 2007).

Um dos grandes problemas identificados relativamente ao estudo da história do ensino é o estado precário em que se encontram os arquivos e o espólio do Ministério da Educação, bem como das próprias instituições de ensino. Por outro lado, parece existir um foco exagerado no período do estado novo, e talvez fizesse falta aprofundar a pesquisa numa outra baliza temporal (Pintassilgo 2007). Outro problema identificado pelo autor é atenção dada as fontes que vêm da parte das instituições (escolas e Ministério da Educação), em detrimento do testemunho dos alunos, seja através dos próprios ou dos seus trabalhos (Pintassilgo 2007).

Carla Figueiredo, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes abordam um estudo desenvolvido em Portugal e em Inglaterra, relativamente aos impactos da avaliação externa das escolas. A avaliação das escolas é feita fundamentalmente com base nos resultados dos estudantes, nas provas de avaliação de conhecimentos (Figueiredo *et al.*, 2016). Para compreender realmente o panorama do ensino em Portugal, recorrem também a três documentos: a *Avaliação Externa das Escolas* (AEE), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *O Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular*.

Relativamente à AEE, o seu grande objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mesmo dentro do domínio da organização e desenvolvimento dos processos curriculares. No entanto, quando questionados sobre a AEE, os professores de ambos os países envolvidos no estudo (Portugal e Inglaterra) parecem concordar que esta se trata de um processo com uma visão redutora relativamente ao trabalho das escolas, e que impede uma abordagem mais completa e compreensiva do que é de facto a educação escolar, desvalorizando por exemplo todos os esforços para adaptar e desenvolver o currículo em função das especificidades dos estudantes e do contexto. Ou seja, trata-se de uma avaliação baseada em elementos standardizados, que valoriza os resultados em detrimento da forma como estes são obtidos, bem como o percurso dos estudantes até ao momento da avaliação. Em Portugal, nomeadamente nas disciplinas consideradas mais importantes, Português e Matemática, são dadas orientações específicas para a melhor forma de treinar para os testes, de forma a obterem os melhores resultados possíveis. (Figueiredo *et al.*, 2016)

Esta abordagem parece levar os docentes a sentirem-se forçados a adotar determinadas táticas pedagógicas e curriculares, de forma a corresponderem aos resultados esperados. Táticas essas que, por serem mais transmissivas e menos participativas, muitas vezes, reconhecem os professores, resultam num afastamento e desinteresse da parte dos estudantes (Figueiredo *et al.*, 2016).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é um documento que procura ser a referência para a organização do sistema educativo, ao ajudar todos os gestores e decisores do meio educativo a organizarem e melhor gerirem os currículos, bem como a definir estratégias e métodos que sejam os mais adequados a utilizar na prática letiva.<sup>3</sup> Relativamente aos estudantes, este documento estabelece princípios (tais como adaptabilidade, sustentabilidade, aprendizagem e inclusão), áreas de competências (linguagem, comunicação, pensamento crítico e criativo, saber científico e sensibilidade artística, por exemplo) e valores (nomeadamente liberdade, responsabilidade, cidadania, excelência e exigência, e curiosidade, reflexão e inovação).

Por último, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* foi pensado pelo governo português como uma forma de promover um melhor desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos, obedecendo aos três elementos: autonomia, confiança e responsabilidade.<sup>4</sup> Surge após os resultados do programa *A Voz dos Alunos*, e procura ir de encontro aos desafios estabelecidos pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Tem início no ano letivo 2027/2018, e é apresentado como uma «experiência pedagógica», tendo sido dada a oportunidade às escolas de aderirem se assim o desejassem.

Por autonomia e flexibilidade curricular entenda-se a liberdade concedida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como a organização das matrizes curriculares base. Isto irá permitir atingir os «domínios de autonomia curricular», ou seja as áreas de trabalho interdisciplinar e de cruzamento de diversos tipos de conhecimento, que resultam da flexibilidade do planeamento curricular.

As escolas têm assim autonomia para gerirem até 25% da carga horária semanal prevista pela matriz curricular, que engloba as ofertas formativas necessárias à construção do conhecimento e da identidade social e cultural dos estudantes. Na prática, tudo isto significa

---

<sup>3</sup> [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

<sup>4</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017 Despacho n.º 5907/2017

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)

que é dada oportunidade aos estudantes (no caso dos CH) para trocarem uma das disciplinas bienais e anuais do seu plano de estudos por uma de outra área de formação que não a sua.

No final do ano letivo em questão, foi feita uma avaliação que pretendia refletir sobre os sucessos e os problemas do primeiro ano de implementação do projeto. Quanto aos pontos fortes, este projeto pareceu criar espaço para um trabalho mais aberto e colaborativo, dar resposta de certa maneira à grande extensão do currículo, ao promover uma aprendizagem interdisciplinar e com uma abordagem mais prática, e também dar oportunidade aos professores para inovarem nos seus métodos de ensino. No entanto, foram também identificados vários constrangimentos, tais como a manutenção rígida das matrizes curriculares, o aumento da carga horária dos docentes e a resistência à mudança tanto da parte dos professores, como dos encarregados de educação dos estudantes (Cosme, 2018).

Deste modo, encontra-se um sistema de ensino que parece ter desde o início consciência da importância tanto do seu papel como do investimento crescente em melhorar a sua resposta às exigências educativas da sua época. Ainda assim, é possível encontrar também alguma insatisfação, de docentes que se sentem com pouca margem para adaptarem o seu trabalho, e estudantes que reivindicam uma maior participação nos processos.

\*

\*

\*

Percebe-se então que a qualidade da educação depende do contexto, dentro e fora da escola. No contexto escolar, educar vai além das disciplinas do currículo, abrangendo a transmissão de competências necessárias para que um indivíduo se torne num membro ativo da sociedade. Assim, tem sido cada vez maior a importância dada à educação para a cidadania, que começa a dar origem a uma nova tendência: educar na cidadania. Esta visão de educação, cada vez mais necessária em sociedades multiculturais, pressupõe um processo participado. Deste modo, a escola apresenta-se como um espaço promissor para explorar estes temas, já que é um local de sociabilização e sociabilidade, no qual várias culturas, contextos e modos de estar, se cruzam.

Além do mais, parece ser consensual que o sistema de ensino vigente se encontra desatualizado. Não só têm sido feitos esforços para desenvolver domínios sócio-afetivos, capacidades de comunicação, autonomia, e outras valências hoje consideradas essenciais, como esse trabalho passa por dar um papel mais ativo ao estudante, aumentando a componente prática do seu trabalho, os projetos em grupo e ouvindo as suas ideias e pontos de vista, de forma a

alterar o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo todos os domínios da educação como um processo participado.

### 3. EDUCAR PARA O PATRIMÓNIO

A mudança de paradigma, identificada como necessária no capítulo anterior, implica pensar em formas de o implementar. Se, por um lado, se reconhece a necessidade de desenvolver competências nos estudantes para além do currículo escolar, e, por outro, se entende que a educação para a cidadania é uma componente urgente de continuar a incentivar, como se pode então interligar estas duas componentes? Uma das hipóteses poderá passar precisamente pelo património, nomeadamente o património escolar. Neste capítulo, irá então ser explorada essa ligação, tentando-se perceber de que forma a educação para o património pode ser uma boa contribuição para a criação de um bom ambiente na escola.

#### 3.1 Património: um conceito em definição

O termo “Património” apresenta-se frequentemente adjetivado: património histórico, cultural, arquitetónico, artístico, material, imaterial, mundial, entre muitas outras tipologias. A maioria interliga-se claro, e umas categorias facilmente são encontradas dentro de outras, mas o que importa dizer é que o património é uma criação do ser humano e não pode nunca ser dissociado desse elemento. Para começar do princípio, coloca-se a necessidade de definir o termo. Talvez a primeira imagem que vem à mente quando se pensa em património seja a de um monumento, ou um artefacto num museu, mas a definição do conceito é muito mais abrangente que isso.

Na *Carta para a Preservação do Património do Quebeque* (1982), o património é descrito como um organismo vivo, parte de uma cultura em mudança que atua no passado, no presente e no futuro. Um bem que pertence a uma determinada comunidade e uma herança que vai crescendo com o contributo de todos. Mais tarde, na *Carta de Cracóvia* (2000), que diz respeito aos princípios de conservação e restauro do património, este é definido como um «conjunto de obras do homem nas quais uma comunidade reconhece os seus valores específicos e particulares com que se identifica».

Finalmente, em Portugal, a lei nº107/2001 de 8 de setembro, define Património Cultural como «todos os bens que, sendo testemunho com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização» (art 2.º, alínea 1). Especifica ainda que esse interesse cultural deverá refletir os «valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade» (alínea 3).

Apesar de serem uma boa introdução, estas noções oficiais não refletem por completo a complexidade do tema do património.

Na obra *Uses of Heritage*, Laurajane Smith (2006) define património como uma prática cultural, sendo essa prática um processo de nos lembrarmos. Este processo funciona como uma forma de criar maneiras de compreender o presente, bem como de interagir e navegar por ele. Todos os sítios patrimoniais, são uma ferramenta que facilita este processo. É como uma ferramenta que também Guilherme D'Oliveira Martins (2017) parece ver o Património Cultural, como algo que potencia a compreensão, o respeito e, por conseguinte, uma sociedade verdadeiramente democrática. Assim, parece não ser descabido pensar no património como um recurso. Será facilmente interpretado como um recurso histórico, artístico, científico ou até mesmo económico (Gonçalves *et al.*, 2020).

A abordagem ao tema do património tem sofrido alterações ao longo do tempo. Aliás, a própria noção de “património” como uma criação europeia (Choay, 1992 *apud* Gonçalves *et al.*, 2020), originária de um passado rico, mas conturbado, numa cultura tendencialmente materialista, viu o debate em torno de si mesmo passar de «o que proteger e conservar» para «porquê proteger e conservar».

O conceito de património, como o empregamos hoje, terá a sua origem no século XIX, e acarreta uma associação a uma ideia de nacionalismo e identidade (Smith, 2006). Surge no continente europeu e que levou a que se criasse uma enorme herança cultural, que em termos materiais se manifesta em obras de artes, edifícios e cidades, nunca esquecendo o chamado património imaterial, como as tradições, línguas e costumes. No entanto, este desenvolver da importância dada à herança cultural não é algo exclusivo do início da época contemporânea, e pode ser observado desde a Antiguidade Clássica até aos séculos XIX e XX, sendo que a Europa teve um papel na construção desta associação destes bens hereditários a uma identidade e na sua estruturação teórica, filosófica, administrativa e técnica. Assim, a consciência pública para a importância de preservar tal herança vai crescendo ao longo dos anos, ganhando especial ênfase em alturas em que essa herança é ameaçada, como em períodos de guerra, por exemplo, quando se procura consolidar os vestígios materiais deixados pelos antepassados, como símbolos da nação (Gonçalves *et al.*, 2020). Este conceito acabou por evoluir, uma vez que deixa uma ideia muito limitada do que é de facto o património, ignorando uma diversidade cultural e social, associada a uma também constante mutação da sociedade, bem como dos seus princípios (Smith, 2006).

Ou seja, apesar de ser fácil aceitar a ideia de que o património transmite um sentido de identidade, este dirá sempre respeito a questões de origem e a um sentimento de pertença e de

comunidade, sendo errado associá-lo a uma identidade nacional e transportá-lo para uma questão de nacionalismo, apesar de ser fácil fazer essa associação quase instintiva, de assumirmos a história e os vestígios do passado como elementos que atestam o caráter do povo a que se pertence. No entanto, num discurso oficial e nas práticas definidas para o tratamento e interpretação do património, esta noção pode ser perigosa e fazer com que se caia numa narrativa fechada, que não permite nenhum sentido crítico nem nenhum desenvolvimento.

Nesse sentido, será importante afastarmo-nos da noção de identidade e transportar a importância do património, bem como da sua preservação, para a construção de um sentido de pertença a um determinado grupo. Funciona como forma de unir uma determinada comunidade, que está inserida num mesmo contexto, independentemente da sua origem. Dá espaço a memórias coletivas, que se criam e transmitem através da experiência. Esta abordagem poderá permitir manter intacta uma herança cultural, que tem o seu valor no presente e que é experienciada por todos aqueles a quem a sua história diga algo de importante.

Apesar de se notar de facto uma evolução na definição do conceito de património ao longo dos anos, esta não é de modo algum um processo fácil. Na verdade, quanto mais o tempo passa e a noção de património evolui, mais complicado se torna encontrar uma definição clara e suficientemente abrangente para a palavra. De apenas património material, passou a ser considerado também o imaterial, por exemplo. De apenas monumento, viu-se a necessidade de alastrar a noção até ao centro histórico, criando o conceito de património urbano, que acabou por impor a ideia de património natural e paisagístico.

Um mundo e uma realidade cada vez mais interligados levaram a que o problema da defesa e preservação dos bens patrimoniais se tornasse numa questão internacional, o que levou à criação de organismos que protegem, difundem conceitos, linhas orientadoras e políticas para a sua salvaguarda (Cardoso e Pereira, 2003).

Todo o alargamento na noção de património veio acompanhado pela necessidade de o contextualizar. O património é primariamente um produto do quotidiano. Por definição, falar em quotidiano é referir todos os processos do dia-a-dia, que englobam tanto a rotina e a regularidade como o imprevisto e o aleatório. Nestes processos, as pessoas não são meras agentes passivas, mas sim uma mistura de produtoras e recetoras, de linguagens, tradições, ideologias, e por conseguinte de culturas (Machado Pais, 1986 *apud* Mogarro, 2011). É neste contexto que o património é produzido, também ele com a sua origem nos processos do quotidiano, produto da vivência do tempo e do espaço, que leva a que se descubram questões e encontrem soluções. Quer isto dizer que o património é criado no dia-a-dia, como resposta a determinados episódios e circunstâncias, que se encontram num determinado contexto espaço-

temporal. Uma igreja é construída numa localidade para dar resposta à comunidade católica que nela habita, da mesma forma que mesas e cadeiras são fabricadas para que os alunos de uma escola se possam sentar e aprender. Estes elementos vão ainda apresentar marcas características da sua época: ambos vão ter marcas do seu tempo no design e nos materiais de fabrico e construção, por exemplo. A análise tanto dos elementos como das suas características, permitem traçar uma linha temporal e ajudar a construir uma imagem fidedigna do seu contexto, quer seja feita num tempo contemporâneo ou futuro, sendo possível uma articulação entre o passado, o presente e o futuro. Pedro Paulo Funari, mostra a importância dos monumentos históricos e dos restos arqueológicos como portadores de mensagens, devido à sua própria natureza como cultura material, são usados pelos atores sociais para produzir significados, em especial ao materializar conceitos como identidade nacional e diferenças étnicas (Funari *apud* Imasaki e Vieira, 2017).

No caso da escola, para dar um exemplo mais concreto e aprofundado, de uma forma muito simples pode ser seguido o exemplo de M.F. Miranda (2021), e classificar as funções dos objetos escolares em duas categorias distintas: apoiar as aprendizagens (os chamados materiais didáticos), ou proporcionar uma boa vivência do espaço (os equipamentos e o mobiliário). Estes objetos acompanham a evolução do tempo e das teorias pedagógicas. Desempenham a sua função, seja a que foi definida no momento da sua construção, como a que adquirem ao longo da passagem do tempo, a de fonte de informação relativamente a um contexto que já não é o atual.

É importante reconhecer que os objetos em questão são responsáveis por contar e ilustrar não só a história da escola, como também da sociedade, sendo que evidenciam a evolução das políticas e preocupações educativas. Aliás, a própria implementação da escola pública surge acompanhada por constantes preocupações com os espaços e os materiais, que sempre refletiram os ideais da sua época.

Com base nestas perspetivas iniciais, o elemento principal é a clara ligação do património à comunidade em que se insere. Será sempre mais do que um edifício, um objeto ou até mesmo uma canção, encontrando o seu valor na relação que a população cria com os mesmos.

### **3.2 Educação para o Património**

Ao falar em educar para o património, o que se almeja é dar conhecimento sobre o mesmo e despertar da consciência para a importância do mesmo e para o seu verdadeiro potencial, bem como para a importância de o conservar.

A educação para o património não é um tema novo e são vários os autores que se debruçam sobre o mesmo. Horta (2000) define o processo educativo como algo que tem o objetivo de levar os aprendizes a utilizarem as suas capacidades intelectuais para a aquisição de conceitos e competência. Quanto mais estes conceitos e competências são utilizados, mais se potencia a aquisição de novos conceitos e competências.

Quanto à educação para o património, de um modo muito simples, é um processo que consiste em proporcionar momentos de aprendizagem sobre o «processo cultural» (todos os produtos e manifestações da cultura), que levam os estudantes a observar e a interessarem-se pelo «meio ambiente histórico». A autora vai referir-se a este processo como um «instrumento de alfabetização cultural», que vai permitir que os indivíduos “leiam” o mundo que os rodeia, e insiste num conhecimento crítico do património por parte das comunidades, o que acabará por fortalecer os sentimentos de cidadania. O património cultural, por seu lado, é uma «fonte primária de conhecimento» e defende que pode levar a um enriquecimento pessoal e por conseguinte coletivo. Este processo de educação pressupõe um diálogo permanente, o que acabará por incentivar a comunicação e o entendimento entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação dos bens culturais, o que possibilita a troca de conhecimentos.

Horta (2000) vai mesmo chegar a elaborar um esquema do processo de educação patrimonial, que terá como base a observação de um determinado objeto cultural e será feita através da colocação de questões, e aponta ainda para a facilidade desta forma de aprendizagem, já que seria fácil ser executada por qualquer um que assim desejasse dar uso às suas capacidades de observação e raciocínio. Aplicado a uma sala de aula, mais concretamente, este método permitiria aos estudantes explorarem os objetos com os quais já teriam uma proximidade e que poderiam encontrar já dentro do seu contexto. O objeto real (seja material ou imaterial) é para muitos autores uma fonte de informação insubstituível. Oferece dados sobre o contexto não só histórico, mas também social em que foi produzido, utilizado e conseqüentemente dotado de um significado. É através da descoberta e reflexão sobre estes significados, os processos de criação e os usos, que é possível chegar a conclusões sobre os modos de vida no passado e no presente, considerando sempre o carácter de transformação, mas por outro lado de continuidade, que caracteriza a história e a evolução das culturas e das sociedades.

Este método divide-se em quatro etapas:

- 1) Observação – percepção sensorial e perguntas;
- 2) Registo – desenho, descrição verbal ou escrita, fotografias, mapas e maquetes;
- 3) Exploração – reflexão, levantamento de hipóteses, debates e pesquisa noutras fontes;
- 4) Apropriação – interpretação, releitura que tomaria a forma de uma expressão artística (texto, pintura, dança, escultura, por exemplo).

Esta última fase permitiria começar por desenvolver a percepção visual e simbólica, a capacidade de análise, o espírito crítico, a memória, a capacidade de pesquisa, de interpretação, sendo que seria responsável por proporcionar um envolvimento afetivo com o objeto em causa.

Maria da Piedade Rolo Pereira e Ana Paula Pereira Oliveira Cardoso (2003) elaboraram um ensaio sobre a educação para o património na escola, focado nos alunos de primeiro ciclo. Abordam a origem da expressão “Educação Patrimonial”, como tradução da expressão inglesa *Heritage Education*, que pode ser entendida como o ato de educar (criar e incentivar o uso das capacidades de cada indivíduo, tendo como objetivo o conhecimento «das coisas e dos outros»), durante o qual se começa a formar uma personalidade e que privilegia valores de participação, cidadania, e identidade cultural. (Custódio, 2000 *apud* Pereira e Cardoso, 2003). A educação patrimonial procura então estabelecer uma relação de afeto entre as comunidades e o património, de uma forma “agradável” e transversal a todos os grupos e faixas etárias.

As autoras vêem este processo como algo participativo e contínuo, e salientam os objetivos principais da educação patrimonial, tais como tomar consciência, adquirir conhecimentos e desenvolver atitudes relativamente às questões do património, de forma a obter uma compreensão do mesmo, bem como uma motivação para participarem na sua preservação e conservação, promover o fortalecimento de uma identidade cultural tanto individual como coletiva, e estimular o diálogo entre os vários atores sociais (comunidade, meios de comunicação, escola e organismos oficialmente responsáveis pela identificação proteção e promoção do património), de forma a que se proporcionem condições para uma troca de conhecimentos.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* refere no artigo 3º, alínea a), que o sistema educativo deve «contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo», o que reforça a importância de haver um investimento das escolas na educação patrimonial, considerando que tanto o património cultural como a escola parecem ter um papel preponderante na formação

cívica dos jovens. Assim, Pereira e Cardoso (2003) defendem a inclusão de temas ou conteúdos programáticos sobre o património histórico, a formação para professores de forma que adquiram os conhecimentos necessários para integrar os estudantes nestes temas, bem como o desenvolvimento de projetos que envolvam toda a comunidade educativa.

Por seu lado, apesar de focar o seu trabalho nos programas educativos dos museus, Veysel Apaydin (2022) apresenta algumas ideias muito construtivas relativamente à relação entre património e educação, na perspetiva da igualdade social. Ao considerar que a grande maioria dos programas educativos contribui mais para as desigualdades do que o contrário, seja de forma consciente ou inconsciente, o autor defende uma abordagem ao património, intitulada pelo próprio de *people centred approach*, em oposição a uma *top-down approach*. Quer isto dizer que considera ser mais útil uma abordagem centrada nas pessoas, nas comunidades, na sua essência e nas suas necessidades, para que estas se possam desenvolver, do que uma perspetiva centrada num rigor académico, que corresponde ao conhecimento de peritos, mas que desprovê o património do seu carácter identitário e da sua dinâmica com a comunidade a que pertence. A grande diferença está na criação do conhecimento: enquanto a primeira abordagem promove um conhecimento local, social e promove uma aceitação de uma dinâmica cultural no seu todo, a segunda encara o conhecimento numa perspetiva de apenas o transmitir, sem criar formas de cativar as audiências, de as envolver na sua história de uma forma prática, e não apenas teórica, e como tal não promove o espírito crítico.

Embora focando-se exclusivamente nas diferenças sociais e na separação de culturas muitas vezes consideradas menores, Apaydin (2022) apresenta-nos o exemplo da Turquia, que pode ser uma excelente ilustração do impacto que o património tem na sociedade, na prática. Segundo o autor, apesar da história multicultural da Turquia, que acolhe arménios, gregos, curdos, entre outras comunidades, as práticas e o discurso do património neste país centram-se no seu passado islâmico, otomano e eventualmente pré-histórico. Os especialistas reconhecem este passado claro, mas o mesmo acaba por não se ver representado, já que vai contra as normas instituídas pelo Estado, que restringiu a identidade de um povo à sua visão, que aspira uma pureza do povo turco. Assim, as elites turcas que dominam os museus e os sítios patrimoniais, manipulam a comunicação com base na sua agenda, e as minorias, mais do que verem a sua cultura sub-representada, veem-na repelida, de forma falaciosa, já que tem tanta importância para a formação da Turquia que hoje existe, como qualquer outra.

A União Europeia promove e divulga também um conjunto de normas e estratégias que dizem respeito à educação para o património. É na sequência da convenção de Faro em 2005 que o Conselho da Europa cria o *European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century*,

apoiando-se também nos trabalhos desenvolvidos pela Unesco, bem como de outras organizações não governamentais. Ainda antes da Convenção de Faro, as cartas de Atenas (1931) e de Veneza (1964) evidenciavam e regulavam a importância e a proteção do património cultural, e ao longo do tempo têm-se expressado a crescente necessidade de por um lado apoiar a participação dos cidadãos, e por outro a capacidade das comunidades de reconhecer o património como algo seu, que merece ser respeitado, preservado e transmitido.

O património cultural é assim visto novamente como uma forma de redirecionar o foco das sociedades para uma melhor compreensão entre culturas, um melhor diálogo e mais respeito pela diversidade, enquanto auxilia nos objetivos de outros setores, como a educação, o turismo, o emprego e um desenvolvimento sustentável. Considerando o Património como um «bem comum não renovável», o Conselho Europeu procura apelar à responsabilidade de todas as esferas da sociedade (incluindo política, legal e administrativa) para a sua conservação, proteção e restauro.

O *European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century* apoia-se numa abordagem inclusiva, que envolve não só todas as autoridades públicas, sejam elas regionais, nacionais ou europeias, mas também todas as partes interessadas no tema do património cultural, tais como profissionais, organizações não governamentais e a própria sociedade civil, já que o património cultural é uma característica que circunscreve a Europa. Para o compreender, é necessária uma abordagem interdisciplinar que envolva os domínios cultural, político, científico, artístico, espiritual, filosófico e comercial, que constituem uma identidade europeia. Neste sentido, impõe-se a necessidade de definir papéis e dar meios, para que todos os agentes envolvidos possam levar a cabo as suas responsabilidades.

Esta estratégia baseia-se nos principais valores europeus (democracia, respeito pelos direitos humanos, abertura e diálogo, respeito, dignidade e sensibilidade à diferença) e procura uma abordagem uniformizada ao património cultural, como forma de intensificar uma união. Faz-se de três componentes: a componente social (S), a componente territorial e de desenvolvimento económico (D) e de conhecimento e educação (K).

Para os efeitos deste trabalho, interessa manter o foco na última componente, Conhecimento e Educação (K), que se foca na relação entre o património e o conhecimento partilhado, através do despertar da consciência, o ensino e a investigação. Esta componente identifica sete desafios, (K1 a K7), sendo que o desafio K1, ajudar a criar uma sociedade de conhecimento, evoca algumas recomendações relevantes para esta investigação, nomeadamente a integração da educação para o património no currículo escolar no âmbito do ensino cultural e artístico.

Partindo do princípio que é «essencial ensinar as crianças desde muito novas, acerca do seu património», recomenda-se que tal seja feito através de uma abordagem multidisciplinar aos vários aspetos do património, procurando ao mesmo tempo desenvolver competências importantes e transversais (identificar, analisar etc.), e criar um melhor entendimento de práticas e tradições. Deste modo, a educação para o património pode ajudar a uma melhor compreensão do ambiente e do mundo em que nos encontramos, e em última instância de nós próprios, bem como a implementar hábitos de cidadania responsáveis. Pode ser feita de forma incorporada no currículo escolar ou como atividades extracurriculares, procurando sempre manter envolvidos não só professores e alunos, mas também os pais e encarregados de educação, associações e todo o setor do património.

Como iniciativas, a estratégia sugere a adaptação dos currículos escolares, o ensino de professores e instrutores, o estabelecimento de uma linha de comunicação entre o setor da educação e os departamentos responsáveis pelo património, museus, arquivos, entre outros, a criação de projetos interdisciplinares que abranjam o património, a promoção de cooperação com associações, desenvolvimento de atividades no exterior (visitas de estudo e outras), facilitar o acesso ao conteúdo digital sobre o património e o apoio a programas organizados pelos profissionais dos museus organizados nos próprios museus.

Nesta fase, é possível identificar alguns eixos comuns nos estudos sobre a educação patrimonial, que podem ser divididos em três categorias distintas, mas interligadas. As duas primeiras falam do porquê de investir na educação patrimonial. A primeira diz respeito ao ensino na história, do passado e das origens, que oferecem a quem aprende uma noção mais exata, mas também crítica, das suas origens, ajudando na integração e na formação de uma identidade. A segunda estende-se à criação de um sentido de cidadania e solidariedade, e por conseguinte de manutenção da liberdade e da democracia, ao potenciar a compreensão e a tolerância de cada indivíduo para com diferentes culturas através do entendimento da pluralidade da sua própria cultura.

A Comissão Europeia aponta o atual ambiente de crise (económica, social e ambiental), que potencia a divisão, o isolamento e acaba por criar ameaças à democracia e à liberdade. Assim, parece ser necessário algum fator de união, um elo comum que possa ser partilhado e ao mesmo tempo potenciar a compreensão, fazendo face ao maior inimigo no combate às adversidades: a falta de contexto e informação, que leva a um medo do desconhecido. Estes elementos, ao serem partilhados permitem enfrentar os desafios com uma resposta «coerente, compreensiva e inspiradora».

É também esta a ideia de Oliveira Martins (2017) ao afirmar que a educação, numa perspetiva de «aprendizagem permanente, a partir da transmissão de saberes, do exemplo da experiência», é essencial para a luta por uma sociedade justa assente na cultura da paz e «salvadora de um património comum da humanidade», entendendo o processo da formação cívica como algo que faz parte de um quotidiano, potenciando a vivência não só da liberdade, mas também da responsabilidade. Assim, quando falamos de cultura, «temos de nos reportar sempre ao ato de educar», já que é desse modo que ela se transmite. O património e a cultura, como partes integrantes um do outro, partilham algumas características. A cultura enquanto processo dinâmico, tanto é transmitido de geração em geração, como é algo que se cria no quotidiano. Potencia e é potenciada por processos de socialização, nos quais se aprende por um lado a fazer parte de um grupo social e por outro a construir uma identidade própria (Horta, 2000).

Tal como tem vindo a ficar claro, a civilização advém da construção, transmissão e preservação de valores. Uma educação dentro de um contexto atual ajuda a dar-lhes luz, por um lado, e a manter um espírito crítico, por outro. O património pode ser também numa visão mais simplista uma forma de ensinar história e o conhecimento, a compreensão são decisivos para uma avaliação crítica (e tão imparcial quanto possível) para que se continue o que deve ser perpetuado e mude o que deve ser alterado, transformando o património num arquivo (seja ele material ou imaterial) da história da nossa evolução.

Estas noções ganham ainda mais relevância no âmbito da globalização e da mistura e interação cultural que se experimenta atualmente. Mais do que os avanços tecnológicos, que permitem o acesso a várias culturas e diferentes formas de estar através de plataformas na internet, as próprias cidades (pelo menos as grandes cidades ocidentais) são espaços que primam pelo intercâmbio cultural, que vai muito para além do turismo, com os processos de migração com um peso cada vez mais acentuado.

Segundo o PORDATA, no ano 2022 a percentagem de população estrangeira a residir em Portugal sofreu um aumento de 14.2%, sendo neste momento cerca de 798 480 pessoas. Só no concelho de Lisboa, a população estrangeira representa cerca de 20% dos residentes. Cria-se assim a necessidade de procurar investir numa integração destas comunidades não portuguesas, para combater uma possível exclusão social. Mais uma vez regressa-se à função do património como elemento unificador e ao fundamento de um sentimento de pertença a um determinado grupo.

A noção de identidade parece estar intimamente ligada também ao posicionamento geográfico, que vai definir a forma como vários grupos se percebem (Ribeiro e Oliveira,

2009). Com esta ideia em mente, facilmente se regressa à história da ideia de património e da preocupação com a sua conservação, que nasce precisamente de uma preocupação histórica com a proteção dos valores e da cultura europeus, e que se vê reforçada em épocas de crise ou guerra em que as culturas sentem a necessidade de proteger a sua identidade, a qual toma a forma tanto do seu território como da sua cultura, e por conseguinte dos vestígios materiais e imateriais dos mesmos (Smith, 2006; Gonçalves et al., 2020). Será então mais fácil para um nativo de um determinado país ou cidade encontrar significados nos monumentos, locais ou até artefactos que associe à sua história e aos seus antepassados. Mas para a percentagem originária de outros locais e culturas, o sentimento é bem diferente. Aliás, mesmo os que são nascidos e criados num determinado sítio, podem experienciar alguma alienação se vierem de famílias mais conservadoras, sendo que o problema não será nunca serem agarradas aos seus costumes e tradições, mas sim não terem sido capazes de abraçar a cultura em que vivem no momento, e na qual criaram os seus filhos.

Assim sendo, procurar integrar todos os atores sociais que residem num determinado território (independentemente da sua origem) na história do mesmo, pode servir como ferramenta de integração social. Nunca num sentido de conversão cultural, mas sim de forma a fazer com que se sintam bem-vindos. Já que o valor do património parece residir no presente, não é descabido proporcionar a oportunidade a elementos de outros locais a hipótese de criarem a sua própria relação com o património do local a que naquele momento chamam de casa. Ao mesmo tempo, vão se partilhando os valores e princípios base, que regem determinada sociedade.

Além do mais, os contactos e as influências entre diferentes culturas não são uma novidade na história. Os fluxos e as diásporas sempre fizeram parte da evolução da civilização (Ribeiro e Oliveira, 2009) e, principalmente no caso da cultura ocidental, as misturas de costumes estão bem enraizadas na sua origem. Reforçar esta noção pode, num sentido muito específico, ajudar a desmistificar alguns conceitos prejudiciais, como os nacionalismos exacerbados, e acentuar o valor e o potencial de um diálogo intercultural.

O terceiro eixo comum diz respeito à forma como este processo educativo deve ser colocado em prática. Tanto na abordagem de Horta (2000) como na de Pereira e Cardoso (2003), são pensadas propostas não só de inclusão dos temas ligados ao património no currículo escolar, mas também de atividades e projetos a serem desenvolvidos, sendo privilegiada uma abordagem prática deste processo educativo, de forma a envolver os estudantes. Um incentivo à participação ativa dos cidadãos pode fomentar o desenvolvimento de audiências, o que por um lado significa o despertar de um interesse, e por outro estimular o diálogo e o debate (Costa,

2020). A própria União Europeia incentiva à criação de atividades curriculares e extracurriculares, a visitas de estudo e atividades no exterior. Tudo isto, sempre promovendo um diálogo constante entre estudantes, instituições, organismos e toda a comunidade escolar, incluindo os próprios encarregados de educação.

Mais do que explicar o que é determinado objeto ou monumento, importa criar uma ligação entre o público e o elemento em causa, nomeadamente considerando a ideia mencionada anteriormente, que diz respeito ao valor do património residir na ligação que as comunidades têm com o mesmo. Isto significa que o primeiro passo para o proteger, é fazer com que a comunidade a que pertence o queira proteger. Algo só é relevante porque o tornamos relevante, e torna-se mais fácil criar ligações com algo que conseguimos ligar ao nosso dia a dia (Tilden, 1977).

Um exemplo prático destas teorias pode ser encontrado no Brasil, onde foi realizado um projeto de intervenção (PI) numa escola brasileira de ensino fundamental (1.º ao 9.º ano), em que o objetivo foi combater a violência e o vandalismo escolar, através de um envolvimento dos alunos com a escola e os seus materiais (Imasaki e Vieira, 2017). Partiu do princípio de que a falta de cuidado com os bens públicos e o património da escola se devia à falta de conhecimento e falsa sensação de que o dinheiro gasto com a escola pertence ao estado, e como tal é algo que lhes é alheio. Menciona também que um dos fatores de conflito se deve à grande área geográfica abrangida pela escola, que recebe alunos de 30 bairros na cidade em que se situa (Ipatinga) e também de cidades vizinhas, o que leva a uma grande variedade de situações económicas, passados e histórias familiares, realidades culturais, aliados a uma fase de desenvolvimento dos alunos que pode provocar muitos desequilíbrios. O PI foi levado a cabo utilizando primeiro um estudo, através de questionários e debates, que permitisse perceber a visão da comunidade escolar e refletir sobre o problema e as suas causas, envolvendo a comunidade escolar nas conclusões do estudo, tendo-lhes sido apresentadas as contas dos gastos com restauros e arranjos, a forma como esse dinheiro é obtido, etc. de forma que os alunos tomassem consciência de forma prática, da forma como estão envolvidos com os bens da escola. Os autores deste estudo apoiam-se na ideia de que entre os fatores de risco para o património se encontra a ação do tempo, mas também o esgotamento do potencial simbólico e o descuido do público.

Nesse sentido, é interessante referir uma iniciativa que tem origem em Portugal. Segundo o site da Direção Geral da Educação (DGE), foi celebrado em 2013 um protocolo de

colaboração com a Direção Geral do Património Cultural (DGPC)<sup>5</sup>, denominado *Educação Estética e Artística*, que visava a elaboração de uma série de atividades conjuntas, das quais destacam (e aparentemente realizam) apenas três: a divulgação do Kit de Recolha de Património Imaterial, o concurso *A Minha Escola Adota um Museu, um Palácio, um Monumento...*, e divulgação dos museus, monumentos e tesouros da DGPC, junto da comunidade educativa.

Relativamente à última iniciativa, que diz respeito à divulgação, não é possível tirar conclusões sobre a sua implementação, já que seria necessária uma recolha de dados de tamanho considerável. Quanto às outras duas, parece já ser possível fazer algumas observações. O Kit aparenta ser um instrumento interessante, que permite ao professor explorar de forma fácil uma abordagem muito simples ao conceito de património, enquanto aposta numa atividade prática, que exige aos alunos alguma pesquisa e investigação. No entanto, este apenas diz respeito ao património imaterial é também importante referir que este Kit parece já não se encontrar disponível, e apenas foi possível ter acesso ao mesmo uma vez que fez parte da bibliografia disponibilizada por um docente para uma unidade curricular.

No que diz respeito ao concurso, é uma iniciativa que promove o trabalho prático e não apenas teórico. Consiste na elaboração de trabalhos práticos e criativos, partindo da realidade dos museus e monumentos da DGPC. O concurso é dirigido aos alunos do ensino básico e secundário, e os trabalhos consistem em elaborar uma produção original, no domínio da expressão escrita, artes visuais, artes performativas, fotografia, vídeo ou produção multimédia. Este trabalho terá como inspiração um testemunho ou memória descritiva, fornecido pelo monumento ou museu selecionado pelos alunos. O objetivo é que estes percebam a realidade museológica, e promover a importância da conservação e proteção do património cultural. No entanto, é necessário deixar a ressalva de que este concurso não abre uma nova edição desde o ano letivo 2015/2016, e é extraordinariamente difícil encontrar informações relativas a edições anteriores, aos vencedores, aos alunos inscritos e aos seus trabalhos.

### **3.3 O património em contexto escolar**

O que é, ou o que pode ser, “património” na escola? Para responder à questão, talvez seja interessante começar por recuar até à definição de património mais objetiva, ou seja, a presente lei n.º 107/2001, que de uma forma abreviada define Património Cultural como todos os bens com interesse cultural e que refletem valores de memória, autenticidade e singularidade.

---

<sup>5</sup> Atualmente designada por Museus e Monumentos de Portugal.

Assim, quando se fala em património da escola, pensa-se mais facilmente nos materiais didáticos (como os instrumentos científicos, meios audiovisuais, trabalhos dos alunos, manuais escolares), o arquivo da escola (que inclui registos de antigos alunos, inventários, recibos), mas também a arquitetura escolar, que engloba não só o edifício da escola como também o seu espaço envolvente (Miranda, 2021; Mogarro et al. 2010).

No entanto, é importante ressaltar que aqui apenas está a ser considerado o património material. No contexto escolar, o património imaterial tem também um papel importante na comunidade. Segundo a Unesco, o património cultural imaterial compreende «as tradições e expressões orais, as artes do espetáculo, as práticas sociais, os rituais e acontecimentos festivos, os conhecimentos e práticas que dizem respeito à natureza e ao universo e os saberes ligados ao artesanato» (Ribeiro 2017). Ou seja, falar de património imaterial é referir os costumes, tradições, lendas, cantigas, mitos e até mesmo a própria língua. Estes elementos, ao contrário do património material, que é uma manifestação física de alguma necessidade do passado, são na sua essência memórias coletivas que se transmitem de geração em geração e caracterizam uma determinada comunidade. Contudo, são elementos que carecem de ser exteriorizados, uma vez que só através da sua transmissão é possível que se perpetuem no tempo. Quer isto dizer que, apesar de se poder criar registos que perpetuem a sua memória, serão sempre meras manifestações físicas e simbólicas de algo cuja verdadeira natureza é estar no centro das interações e nos modos de socialização dos grupos em que se inserem, estando, no entanto, muitas vezes associados aos espaços em que têm lugar (Ribeiro, 2017).

Posto isto, será fácil identificar vários elementos que podem ser considerados património imaterial de uma escola. Podemos talvez começar pela sua história, que em instituições mais antigas pode ser complexa e muito interessante para observar a evolução da mesma a par da evolução dos tempos. Também todas as escolas têm tradições ritualizadas, como o dia da escola por exemplo, que muitas vezes é acompanhado de celebrações, aulas especiais e que procuram precisamente cultivar o espírito da escola. Por outro lado, há certas iniciativas que já são tão recorrentes no espaço, que podem bem serem consideradas tradições. No capítulo anterior foi mencionado o projeto *Nós Propomos*, ao qual a Escola Maria Amália Vaz de Carvalho adere há muitos anos, e já todos os alunos da disciplina de Geografia sabem que no seu 11.º ano a disciplina será em grande parte dedicada à preparação dos trabalhos para o concurso, e no final haverá uma cerimónia para a apresentação dos mesmos na própria escola. O legado da escola, bem como a sua fama, já que muitas vezes algumas instituições são conhecidas pela sua qualidade, exigência, ou até pelo nome de antigos alunos que se vieram a tornar personalidades ilustres, são também eles constituintes que ajudam a definir a cultura

escolar. Alguns estabelecimentos de ensino podem ainda ter não só um lema, como também um hino.

Assim, surge a necessidade de tentar encontrar resposta para uma segunda questão. Como é então abordado o património da escola?

Miguel Salvador (2022), ao escrever sobre o seu estágio na Escola Secundária de Camões, aborda a sua experiência na utilização do património da escola para o ensino. Neste caso específico, a disciplina era a de Biologia e Geologia; como tal, o património utilizado foram as rochas e minerais que fazem parte do acervo da escola, bem como os artefactos e ferramentas científicas e os relatórios geológicos que datam do século XX. Os resultados terão sido satisfatórios, uma vez que todo o trabalho prático e o contacto direto com os objetos permitiram que os alunos desenvolvessem algumas competências, nomeadamente de autonomia, algo que o autor identificou como estando em falta, desde o início do seu estágio.

Apesar deste trabalho não se focar na educação para o património, é um exemplo de como o património pode ser um recurso educativo para o estudo de outras disciplinas. Encontra-se uma nova utilidade para artefactos que de outra forma estariam guardados e, eventualmente, seriam apenas usados como objeto de estudo no âmbito da Biologia e da Geologia.

É ainda relevante mencionar uma iniciativa da escola, também referida no relatório de Miguel Salvador (2022), o Museu da Escola Secundária de Camões (MUESC). O MUESC integra todo o arquivo da escola, bem como a reserva visitável e espaço expositivo. Pretende ser um espaço que envolve toda a comunidade escolar, através da conservação e estudo do espólio da escola, de exposições e exibições, sejam elas científicas ou artísticas, e também da montagem de módulos museológicos. O MUESC propõe-se a proporcionar a participação não só dos estudantes, mas de todos os interessados, através de um contacto direto com os bens da escola, que eventualmente resultará numa apropriação e valorização das referências culturais da escola.<sup>6</sup>

Ainda assim, este museu não é uma ideia totalmente sem precedentes. Aliás, ao longo dos anos, o “museísmo pedagógico” teve dois momentos marcantes. O primeiro em 1883, com o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, e o segundo em 1933, com a Biblioteca Museu do Ensino Primário. Nenhuma destas instituições existe atualmente, mas tal não significa que com o regime democrático se tenha perdido consciência da necessidade de preservar e salvaguardar o património da educação. Entre 1996 e 1997 foi feito um levantamento de todo o espólio bibliográfico, arquivístico e museológico, das instituições de ensino não superior (Mogarro *et*

---

<sup>6</sup> MUESC, «Sobre nós», disponível em <https://muescgeral.wixsite.com/museuescola/sobre-n%C3%B3s>

*al.*, 2010). Este estudo concluiu que haveria já uma iniciativa da parte de muitas escolas de manter o seu património conservado, ao pensarem em projetos museológicos próprios, criando núcleos como salas museu e espaços de exposição.

Não será difícil assumir que existem escolas que, à partida, terão mais facilidade em trabalhar estas temáticas do que outras. A Escola Secundária Camões e a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho são ambas instituições com uma história de vida já longa e muito cheia. Como tal, torna-se fácil pegar em objetos antigos, ou no próprio edifício, para explorar de forma simples e acessível o conceito de património. No entanto, tal não significa que o mesmo não possa ser trabalhado em escolas mais recentes. Talvez nesses casos o arquivo possa assumir um papel de destaque, já que é algo comum a todas as escolas. Mesmo tendo em consideração que relativamente a anos mais recentes esse arquivo esteja ainda a uso, não podendo ser utilizado para fins didáticos, a organização, sistematização e conservação dos arquivos das associações de estudantes, frequentemente descurado, pode funcionar como um bom ponto de partida para sensibilizar os estudantes para a importância da salvaguarda desses espólios. Por outro lado, com os avanços da tecnologia a sucederem-se a um ritmo alucinante, rapidamente materiais e tecnologia que há 20 anos eram utilizados com frequência nas aulas, como é o caso dos retroprojetores, podem atualmente ser vistos como “reliquias” e vestígios do passado. Também o património imaterial aqui pode ter alguma importância acrescida, já que acaba por ser experienciado por toda a comunidade escolar. É algo que não está atrás de uma vitrine, nem que apenas aparece se houver uma intenção de contactar com ele, mas sim que faz parte do dia-a-dia.

Por último, falta olhar para o grande elemento que imediatamente se associa à escola e ao ensino: os currículos escolares. No caso específico dos programas de História do ensino secundário, não existe nenhum conteúdo programático que diga respeito concretamente às temáticas do património cultural e a uma educação para o património, apesar de “património” ser um conceito-chave previsto no programa do 10.º ano. Por essa razão, continua a ser possível identificar objetivos de aprendizagem e competências que podem beneficiar de um contacto direto com o património, tais como a análise e interpretação de documentos, noção de tempo e cronologia, a relação entre a história de Portugal e a história mundial, o recorrer a noções de realidades históricas para fundamentar opiniões relativas à realidade atual que vão permitir o estudante intervir de forma responsável na sociedade contemporânea. É importante notar que, no ensino secundário, a História deixa de ser uma disciplina obrigatória. No caso específico dos Cursos Científico-Humanísticos, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, a disciplina faz parte do tronco comum, sendo que no primeiro caso abrange mesmo os três anos

de ensino secundário. Em Artes Visuais, encontramos a disciplina de História da Cultura e das Artes, frequentemente lecionada por professores de História (Pinto, 2016).

Pensar no caso específico da disciplina de História pode ser relevante, uma vez que é a que mais facilmente se associa às temáticas ligadas ao património cultural. No entanto, é possível encontrar oportunidades de o abordar em outras disciplinas, como o caso do Português, quando são abordadas obras literárias que são consideradas pilares cultura portuguesa. Esta disciplina parece ser uma porta aberta ao incentivo do contacto com o património, realizando pontes entre as obras estudadas e a realidade portuguesa em que foram escritas, apostando não só em aulas de contextualização dessas mesmas obras, mas também em visitas de estudo, e numa articulação com os conteúdos programáticos das aulas de História.

Apesar de não ser abordado única e exclusivamente como tal, o património cultural está presente nos próprios objetivos educativos do currículo escolar, o que o torna numa presença constante no dia-a-dia vivido na escola.

\*

\*

\*

Podemos olhar para o património tanto como uma prática, como uma ferramenta. Sendo um processo de memória que potencia a compreensão, o respeito e a democracia, e apesar de facilmente associável a questões de identidade, interessa aqui mantê-lo associado a um sentimento de integração e pertença. Foi ainda possível concluir que o património é um produto do quotidiano, que carrega marcas no seu tempo e contexto, mas que encontra o seu valor na relação que tem com o presente.

Deste modo, educar para o património é encarado como o despertar da consciência para a sua existência e potencial, numa perspetiva de «alfabetização cultural» (Horta, 2000) que, ao permitir que os jovens interpretem o mundo, fortalecerá um sentimento de cidadania e participação. Esta educação será feita também através de um processo prático, de observação, pesquisa e interpretação, procurando estabelecer uma relação de afeto entre as comunidades e o seu património. Todas as abordagens e diretrizes para esta educação para o património, incluindo as que partem da União Europeia, parecem focar-se no desenvolvimento de competências transversais, tais como as que a escola tem vindo a ser incumbida de transmitir, como anteriormente foi explorado. Os métodos parecem muito semelhantes aos adotados às teorias sobre a educação, mencionadas até ao momento: projetos interdisciplinares, trabalhos de grupo, e contactos com entidades externas à escola. Assim, apesar da abordagem ao

património não estar prevista no currículo de forma explícita e clara, o património escolar está presente no quotidiano dos estudantes, o que torna a escola no local ideal para abordar o tema, já que é também um espaço de sociabilidade comum às várias culturas e contextos que aí se cruzam.

## 4. A ESCOLA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

No seguimento da ligação entre património e educação, é relevante analisar um exemplo prático de uma instituição escolar que promove uma iniciativa, que pretende, por um lado, proteger o património escolar, e, por outro, despertar a consciência dos estudantes para o mesmo. O projeto *Património* tem lugar na Escola Maria Amália Vaz de Carvalho, um local que pela sua história é por natureza propício à abordagem das temáticas do património. Assim, serve este capítulo para uma breve caracterização do espaço que alberga este projeto.

Podemos traçar as origens da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho no Liceu Maria Pia, inaugurado em 1885. Este liceu teve várias instalações, as primeiras em Alfama. Os seus métodos de ensino tentavam corresponder aos ideais da época e o seu objetivo era emancipar a mulher, para que pudesse levar a cabo o seu papel de primeira educadora.

Em 1906, o Rei D. Carlos I assina o decreto que torna a escola, que na altura se situava no Largo do Carmo, o primeiro liceu feminino em Portugal e, em 1917, este passa a Liceu Central, passando a denominar-se Liceu Central Almeida Garrett. Dado o seu novo estatuto e os seus objetivos de crescimento, o ideal seria que tivesse umas instalações semelhantes às dos liceus masculinos.

Apesar de ter sido nomeada uma comissão para a escolha do terreno e elaboração do projeto de construção do novo edifício para o liceu, o problema arrastou-se durante vários anos.

**Figura 4.1 - Fachada da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho**



Fonte: *Da arquitetura do Edifício*. Fotografia do Eng.º Vaz Silva, 2006.

No ano letivo de 1933-1934, o Liceu, já apelidado Liceu Feminino Maria Amália Vaz de Carvalho, abre as suas definitivas instalações na Rua Rodrigo da Fonseca, num edifício da autoria do arquiteto Ventura Terra (figura 4.1).

Após o 25 de Abril, seguindo as transformações do movimento democrático, o Liceu passou a ser gerido por uma comissão diretiva eleita na escola e deixou de ser exclusivamente feminino, começando a receber gradualmente as suas primeiras turmas mistas a partir de 1975. Tal também se alargou ao pessoal docente, administrativo e auxiliar, que passou a incluir elementos masculinos na mesma altura.

Assim, estão reunidos os vários aspetos que tornam a escola um exemplo prático do que é o património. A proposta de classificação da escola como imóvel de interesse público dirigida à Direção Geral do Património Cultural, obtém uma resposta positiva em 2020, precisamente pelos fatores ligados à sua história. Em primeiro lugar existe a questão da arquitetura, que mantendo o traço original do seu arquiteto Miguel Ventura Terra, que remete para uma arquitetura típica da época, evocando o modelo dos liceus franceses. O seu espólio é outro motivo apontado, uma vez que a escola conserva uma grande parte dos materiais de ensino originais nas salas de Geografia, Química, Biologia, bem como as plantas e o projeto originais, e, o elemento considerado mais importante para o projeto em estudo, o arquivo da escola. O arquivo foi um dos elementos mais importantes para a implementação do projeto *Património* na escola *Mária Amália*, já que começou por ser a porta para o envolvimento dos alunos no mesmo.

No entanto, o motivo mais relevante para este trabalho, mencionado tanto na proposta de classificação, como mais tarde no diário da república com o parecer positivo, é o facto do edifício continuar a manter a sua função de ensino. Regressando brevemente à temática da arquitetura, foi referido que a escola possuía todos os elementos característicos da época, ginásios com galerias, um salão nobre e a sala do concelho, que atualmente serve de centro de recursos, um local onde os alunos podem estudar, reunir-se para projetos em grupo e têm acesso a todos os materiais que necessitam, incluindo a computadores e à internet. Ou seja, é um exemplo de trazer algo que foi feito no passado para o presente, adaptando-o às necessidades que encontramos hoje.

A escola situa-se no centro do concelho de Lisboa, na freguesia das Avenidas Novas. É um edifício grande, ocupando um quarteirão inteiro, delimitado pelas ruas Rodrigo da Fonseca, Sampaio e Pina, Artilharia Um, e Marquês de Suberra (figuras 4.2 e 4.3).



Encontra-se inserida numa área residencial, próxima de escritórios e centros empresariais, bem como de vários pontos de interesse, tais como o Marquês de Pombal, o centro comercial Amoreiras, escolas de línguas, dança e condução, comércio, restauração, sendo também de assinalar a sua proximidade a transportes públicos. Podem ainda ser assinaladas várias estruturas culturais próximas da escola, tais como a Estufa-fria, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Campus de Campolide da Universidade Nova de Lisboa.

Esta localização polivalente, contribui para uma diversificada população escolar, oriunda de várias zonas da cidade, seja por conveniência (proximidade a casa, ou a algum ponto de interesse), ou pelo seu centralismo e facilidade de acessos.

Em termos de população, a freguesia das Avenidas Novas é o que talvez possa ser considerada dinâmica. Uma população de 23 261 habitantes, sendo que apenas 992 são estudantes entre os 15 e os 19 anos (faixa etária dos alunos que tradicionalmente frequentam o ensino secundário). Destes, apenas 549 têm o terceiro ciclo do ensino básico como o ciclo de estudos mais elevado completo até ao momento. Dos 992 estudantes, 4,2% são de origem estrangeira.<sup>7</sup>

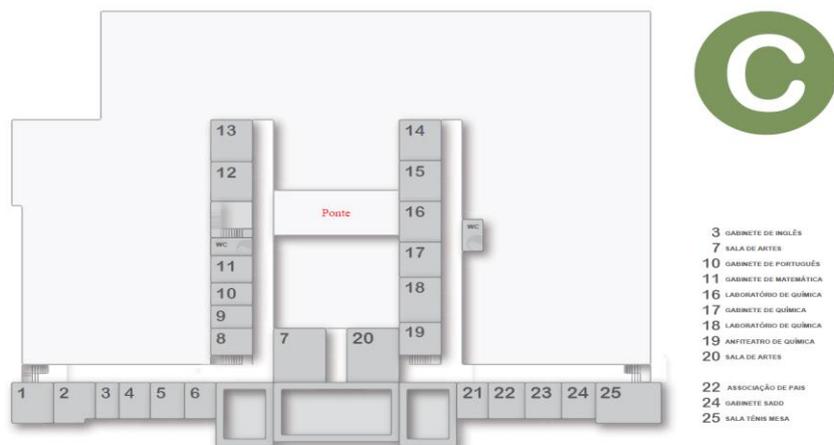
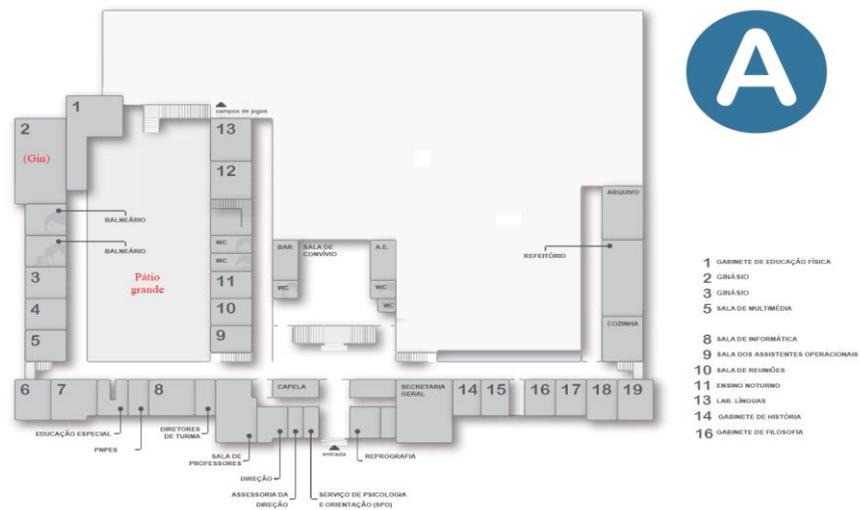
A Escola Maria Amália possui um acervo bastante completo, do qual se destacam o mobiliário, as coleções originais de instrumentos científicos dos laboratórios de Física e de Química, uma coleção de geologia e de mineralogia, bem como uma diversa coleção de cartografia.

O ginásio, onde decorrem as aulas de educação física, é também o original, bem como os campos exteriores para jogos e recreios. Para além dos laboratórios, as disciplinas de física e química contam também com um anfiteatro próprio cada uma, sendo ainda de destacar as salas próprias para as aulas de artes visuais, a pequena capela que se encontra junto à entrada da escola, e os vários gabinetes de grupos de trabalho, incluindo aquele que se ocupa do Projeto *Património* (figuras 4.4, 4.5 e 4.6).

---

<sup>7</sup> Dados retirados dos Censos 2021  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0011629&contexto=bd&seITab=tab2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0011629&contexto=bd&seITab=tab2)

Figuras 4.4, 4.5 e 4.6 – Plantas dos pisos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho



Fonte: <https://esmavcpt.nicepage.io/A-Escola.html#sec-5271>

A oferta formativa da escola é vasta. Começa nos cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), possui também cursos de ensino profissional (técnico de apoio à gestão desportiva e o curso profissional de Restauração em parceria com a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo do Chiado), bem como a disciplina de Português Língua Não Materna. A componente do ensino de adultos também é importante, com cursos de ensino recorrente, cursos de Educação e Formação de Adultos e Português para estrangeiros.

Ainda no âmbito da formação para adultos, a escola é também parte responsável pelo desenvolvimento dos projetos educativos do Estabelecimento Prisional de Lisboa, através do ensino do Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas do Ensino Recorrente, e também do Estabelecimento Prisional de Monsanto, onde tem lecionado disciplinas na área de Matemática, Inglês e Português Língua de Acolhimento.<sup>8</sup>

Para melhor levar a cabo a sua função de ensino, a escola possui vários protocolos e parcerias com instituições, tais como a Câmara Municipal de Lisboa, a Junta de Freguesia de Campolide, dois organismos da Universidade de Lisboa (IGOT e Centro de Estudos Comparatistas), a Casa Fernando Pessoa, Fundação Calouste Gulbenkian, entre outros.

Segundo o *Relatório de Avaliação Externa das Escolas*, referente à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, realizado pela Inspeção-Geral da Educação e da Ciência em fevereiro de 2023, nesse ano a escola tinha matriculados 1181 alunos, sendo que 836 se encontravam matriculados nos cursos científico-humanísticos (cerca de 70%). Apesar de não se encontrar disponível informação mais detalhada referente a este ano, através da plataforma Infoescolas foi possível observar os dados referentes a anos letivos anteriores.<sup>9</sup> As áreas de Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias são as que parecem ter mais adesão, sendo que em 2022 albergavam 77,3% dos alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos. Parece ainda haver uma tendência para uma maior população feminina, sendo que ainda em 2022 mais de metade dos alunos são identificados como pertencentes ao sexo feminino, numa percentagem ligeiramente acima da média nacional. Segundo o documento relativo ao projeto educativo da escola para 2022-2025, a população de alunos estrangeiros matriculados era de 27,2% em 2022, o que representa mais de um quarto dos alunos da escola.

Apesar de tudo, os resultados da escola ficam abaixo da média nacional. Apesar de se verificar uma tendência para melhoria ao longo dos anos, a escola tem apresentado taxas de

---

<sup>8</sup> Informação relativa à oferta formativa da escola disponível em <https://esmavcpt.nicepage.io/A-Escola.html#sec-7e07>

<sup>9</sup> <https://infoescolas.medu.pt/Secundario/>

retenção superiores à média nacional. No entanto, ainda não existe nenhum diagnóstico mais aprofundado, embora o relatório de autoavaliação da escola chame a atenção para a heterogeneidade da população escolar, como um fator que poderá contribuir para os resultados dos estudantes.

O *Projeto Educativo da Escola* (2022) apresenta algumas estratégias para, por um lado, melhorar o aproveitamento dos estudantes, e, por outro, os envolver mais na vida escolar. Este projeto encontra-se dividido em três domínios diferentes: promoção do sucesso escolar, desenvolvimento das práticas organizativas e inovação de práticas de cidadania ativa. Para o primeiro domínio, os objetivos estabelecidos são não só aumentar as taxas de sucesso, como também melhorar a qualidade desse sucesso educativo, aproximando a taxa de sucesso escolar da média nacional.

Para atingir estes objetivos, a escola desenvolveu algumas estratégias, nomeadamente o Plano de Inovação (PI), que se dedica especificamente aos objetivos do primeiro domínio do projeto educativo e que se centra na promoção não só do sucesso mas também do desenvolvimento dos alunos, numa melhor organização dos mecanismos de garantia de qualidade, na melhoria das relações entre a escola e a comunidade, ao considerar ambos como espaços de inovação e cidadania, e também na formação de professores e pessoal não docente, para que possam cada vez melhor responder aos desafios que lhes são propostos, ajudando os estudantes ao longo de todas as fases e aspetos do seu percurso.

A escola decidiu implementar, de modo experimental, ao longo dos anos letivos 2022-2025, *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC), em que algumas turmas foram sujeitas a momentos de aprendizagens que envolviam conhecimentos obtidos em várias disciplinas, de forma a realizar um trabalho de articulação interdisciplinar e transdisciplinar. O objetivo último é explorar diferentes percursos pedagógicos, apoiados muitas vezes num trabalho mais prático e experimental, que ao envolver questões multidisciplinares, acaba por desenvolver de uma forma mais consolidada certos conhecimentos e competências dos estudantes.

A implementação destas DAC tem sido feita de forma faseada, uma vez que não é possível estendê-las a todas as turmas ao mesmo tempo. No entanto, numa tentativa envolver tanto estudantes como professores, a escola desenvolve Aulas em Laboratórios de Aprendizagens Múltiplas (ALAM) uma vez por semestre, nas quais os alunos são divididos em grupos e passam por vários laboratórios (montados em várias salas em simultâneo), onde os professores dos vários departamentos organizam experiências, que passam pela resolução de

problemas, organização de debates, teatralização de algum tema ou a elaboração de algum trabalho criativo. Todos os alunos passam por todos os laboratórios ao longo do ano letivo.<sup>10</sup>

Regressando ao *Projeto Educativo*, o segundo domínio centra-se num plano mais administrativo e organizativo. A escola reconhece a necessidade de melhorar diversas práticas de organização, comunicação e divulgação dentro da escola. Apostam numa tentativa de desenvolver os seus hábitos digitais no âmbito da informação e da divulgação de projetos e trabalhos da escola, bem como na criação de uma Newsletter e da intranet.

O terceiro domínio, por sua vez, dedica-se à promoção de uma cidadania ativa. Procura incentivar os estudantes a terem uma participação ativa na escola, sempre com uma postura democrática, por a considerarem o início do exercício da cidadania, bem como aumentar a participação dos encarregados de educação na vida da escola. Para isso, querem aumentar as parcerias com instituições externas e apostar na valorização das atividades transdisciplinares como forma de incentivar o conhecimento, o espírito crítico e o trabalho em equipa.

Dentro da matriz para a educação para a cidadania, é possível encontrar aprendizagens agrupadas em vários temas: direitos humanos, diversidade cultural e religiosa, justiça, igualdade e equidade, responsabilidade e tolerância, capacidade de observação e comunicação, e compreensão crítica (da linguagem, comunicação, história, economia, ambiente e interculturalidade).

As metodologias adotadas apoiam-se numa abordagem prática, com trabalhos de projeto em grupo, debates e fóruns de discussão, pesquisas orientadas, leitura de documentos sempre acompanhada de uma análise e discussão, e em incentivar a presença de convidados e membros da comunidade na escola.

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho parece ter uma tradição de aposta em projetos e trabalhos práticos, que permitam aos jovens trabalhar em equipa e colocar em prática as suas aprendizagens. Muitos deles procuram ainda criar ligações com instituições culturais e de ensino superior. Um exemplo destes projetos será talvez o *Nós Propomos (Geografia/Cidadania e Desenvolvimento)*. Já com muitos anos de adesão da escola, este projeto, que se realiza a nível nacional, desafia os alunos do 11.º ano a escolherem um espaço urbano (uma rua, um edifício, uma praça, um parque, entre outros) para identificarem os seus problemas e proporem soluções. O trabalho é realizado em equipa e desdobra-se em várias fases: a primeira que implica o estudo do espaço escolhido (localização, história, planta funcional, materiais de construção), seguida da identificação dos principais problemas, uma

---

<sup>10</sup> Toda a informação relativamente aos Domínios de Autonomia Curricular pode ser encontrada em <https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/PIdaESMAVC.pdf>

análise do contexto (normalmente uma análise Swot), e termina com a proposta de soluções para os problemas enfrentados. No final do trabalho, é realizada uma apresentação no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT), e um júri atribui um prémio ao melhor trabalho, numa cerimónia que tem lugar na Aula Magna.

Este projeto é um excelente exemplo das apostas feitas pelo projeto educativo da escola. Promove uma aplicação prática de saberes, incentiva o trabalho em equipa (que promove uma aprendizagem dos valores de tolerância, aceitação e compreensão, bem como uma comunicação eficaz e eficiente) e coloca os estudantes naquele que para a maioria é um primeiro contacto direto com uma instituição de ensino superior.

Outro exemplo é então o *Projeto de Inventário Geral e Estudo do Património Histórico*, realizado em parceria com o Museu de História Natural e da Ciência, e que promove a valorização do património da escola (seja ele material ou histórico), com a intenção de solidificar e reconfigurar a identidade da escola, sendo que ao integrar os alunos no projeto, consideram estar a abrir um novo conjunto de possibilidades, relativamente à oferta formativa da escola.

\*

\*                      \*

Estamos então perante uma instituição com uma longa história e que, apesar de ter mudado de instalações várias vezes, conserva grande parte dos seus materiais de ensino. É uma escola que se situa numa área geográfica privilegiada, mas que também lhe traz uma população escolar muito diversificada.

Com um historial de promoção de atividades e projetos práticos, a escola tem um projeto educativo que prevê um maior envolvimento dos estudantes na sua educação, e que promove uma cidadania ativa. É neste espaço que em 2009 nasce o projeto *Património*, que será analisado no próximo capítulo.

## **5. O PROJETO *PATRIMÓNIO***

O projeto Património nasce a partir de um outro projeto do Ministério da Educação, iniciado em 2004, que consistia no levantamento e digitalização do património museológico da educação em diversas escolas do país. Este projeto, que apenas chegou à na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho em 2005, deu origem a uma iniciativa concebida pela própria escola, que pretendia proteger e divulgar o seu património. Foi apenas em 2013 que os estudantes foram envolvidos nos trabalhos. A iniciativa conta já com mais de uma década de existência, mais ainda apresenta aspetos que podem continuar a ser desenvolvidos.

Este capítulo pretende então dar a conhecer este projeto Património, traçando a sua história, desde 2004, até à atualidade, com especial atenção ao período de 2013 a 2023, em que os alunos da escola puderam participar e dar o seu contributo. Para uma melhor orientação, serão consideradas três fases do projeto: de 2009 a 2013, na qual o trabalho foi realizado pelos professores Amaro Silva e Fátima Abraços, de 2013 a 2022, que corresponde a uma primeira fase do envolvimento dos alunos, e de 2022 até à atualidade, fase essa que inicia com uma mudança de coordenação do projeto, e que apresenta objetivos bastante distintos dos primeiros.

Estas fases são propostas no âmbito desta investigação, procurando estruturar a evolução do projeto desde 2005 até 2023, e não correspondem a qualquer categorização definida pela Escola Maria Amália Vaz de Carvalho. A sistematização foi guiada pela análise de diversos aspetos: a dedicação ao trabalho de inventário, os trabalhos de organização do arquivo, o estabelecimento de contactos e parcerias com entidades externas, a abertura do projeto aos alunos, para que pudessem participar no mesmo, e os professores encarregues do projeto, como apresentado mais à frente no presente capítulo.

### **5.1 As origens do projeto (2005-2012)**

A génese do projeto *Património* pode ser recuada ao projeto de Inventário e Digitalização do Património Museológico da Educação, uma iniciativa do Ministério da Educação, que tem o propósito de inventariar e digitalizar bens de interesse museológico existentes em antigos liceus e escolas técnicas, focando-se nas escolas secundárias das várias zonas do país que estão sob a sua tutela.

Este projeto olha para as escolas e para os objetos de ensino, como peças de grande valor, simbólico e patrimonial, e reconhece que fazem parte, e por isso são representativos, de

uma “narrativa histórica”, que lhes atribui significado com base nos seus contextos e na sua interação com os atores sociais, que neste caso acontece em contexto educativo, seja quando são incorporados como recurso para o ensino, ou até nas formas de produção desses artefactos, que evidenciam avanços o conhecimento tecnológico necessário à sua fabricação.

A iniciativa revela consciência da necessidade, e até urgência, de preservar, estudar e divulgar este património escolar, uma vez que a bibliografia e os estudos sobre o tema não são vastos, e que há muitas coleções em risco de desaparecer. No entanto, esta afirmação não abrange por completo os motivos da importância da preservação deste espólio. O estudo sistemático do património cultural da educação tem ainda de ter em conta a história das próprias instituições selecionadas para o efeito, de forma que seja possível inserir os objetos no contexto em que foram utilizados.

Este projeto do governo português pode ter-se inspirado em iniciativas deste género existentes em outros países, nomeadamente no espaço europeu, tais como França, Inglaterra,

Alemanha ou Espanha, onde já se encontram museus de educação que são referências na área. A forma como são divulgadas as coleções e os trabalhos destas instituições são também relevantes, já que alcançaram uma verdadeira inserção nos meios científicos na comunidade internacional. Em França, por exemplo, foi publicada no final do século passado uma obra coletiva de referência sobre o património da educação nacional (Alexandre-Bidon et al., 1999) que se articula com o trabalho desenvolvido pelo Musée National de L'Éducation, que por sua vez está integrado no Institut National de Recherche Pédagogique. Por outro lado, em Portugal, como mencionado anteriormente, é possível apontar o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa (1883) e a Biblioteca Museu do Ensino Primário (1933) como “antepassados” deste género de iniciativas.

Atualmente, no âmbito da museologia educativa, encontramos iniciativas encabeçadas por dois grupos distintos: por um lado, os investigadores e historiadores, que foram construindo novas visões sobre a história da educação, apoiando-se na materialidade da escola, bem como no seu património, e que a inseriram nas agendas de investigação, mesmo a nível internacional; por outro, também é possível identificar iniciativas no sentido de preservar e conservar o património da escola que partem do público geral para trazer para o presente esses materiais, motivadas muitas vezes pelo aparecimento de antigos materiais que tinham ficado esquecidos.

À Secretaria-Geral do Ministério da Educação (SG/ME) foi atribuída, entre outras, a função de preservar e valorizar o património da história do ensino e educação, seja ele de natureza arquitetónica, arquivística, bibliográfica ou museológica. Assim, como forma de dar continuidade aos trabalhos de levantamento do património de interesse museológico a cargo do

Ministério da Educação, coordenados por António Nóvoa, a Secretaria-Geral deu início em 2003 ao Programa SIDIME – Sistema Integrado de Documentação e Informação do Ministério da Educação. Este programa pretendia disponibilizar online um portal onde todo o espólio documental, museológico e arquivístico do Ministério da Educação pudesse ser consultado.

O projeto teve quatro fases. A primeira, no ano letivo 2004/2005, quando foi assinado um protocolo de colaboração entre o Instituto Português dos Museus, a SG/ME, e a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), que pretendia focar o seu trabalho de salvaguarda e divulgação, na década de 1970. Nesta primeira fase, que não deixava de ser uma fase piloto, foram utilizadas quatro escolas localizadas na região da Lisboa, nomeadamente as escolas secundárias Camões, Gil Vicente, Marquês de Pombal e Passos Manuel. Foram desenvolvidas ações de sensibilização junto dos presidentes executivos das escolas, apelando à sua participação e solicitando que selecionassem equipas de professores para este trabalho. Estas equipas receberam então formação na área da História da Educação, bem como sobre a inventariação das coleções no Programa Matriz, e as escolas foram equipadas com todos os recursos e materiais necessários para que pudessem levar a cabo o desafio.

No ano letivo 2005/2006 teve início a segunda fase do projeto, que se caracterizou pela sua extensão a outras escolas, algumas fora de Lisboa (como a Escola Jácome Ratton, em Tomar, e Bocage, em Setúbal), mas também outras dentro da cidade, nomeadamente a Escola Rainha D. Leonor, Pedro Nunes e Maria Amália Vaz de Carvalho. Foi nesta fase que o projeto cresceu, já que os resultados obtidos foram divulgados fora do ambiente escolar e o alargaram à comunidade científica, bem como a outras camadas mais vastas da população. A terceira fase implicou a inclusão de escolas da Direção Regional do Centro e Alentejo, entre 2006 e 2008.

No seguimento do envolvimento da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho neste projeto, a escola acabou por dar continuidade aos trabalhos de estudo e inventário, o que resultou em dois elementos. O primeiro foi um museu virtual, que incluía os principais objetos inventariados até ao momento.<sup>11</sup> O segundo foi o Projeto de Inventário Geral e Estudo do Património Histórico da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, que teve início no ano letivo 2009/2010, e que mais tarde evoluiu para o projeto *Património*.

Segundo o website da escola, os objetivos pelo projeto, definidos inicialmente pelos professores responsáveis, seriam localizar, inventariar e dar a conhecer o património da escola, desenvolver ações para a preservação desse património, enquanto sensibilização a comunidade escolar para o mesmo, desenvolver ações de estudo e divulgação que tornassem esse património

---

<sup>11</sup> Este museu pode ainda ser consultado em: [https://web.archive.org/web/20131109081917/http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/projectos/museu\\_virtual/index.htm](https://web.archive.org/web/20131109081917/http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/projectos/museu_virtual/index.htm)

disponível para a comunidade académica, escolar e científica, e contribuir para uma melhor vivência da escola, bem como para um clima mais estimulante.<sup>12</sup>

Os professores responsáveis começaram por fazer um breve levantamento do património histórico da escola, depois definiram os conceitos e problemáticas relativas ao património da escola, e estabeleceram os critérios para a seleção do espólio que deveria ser considerado património, podendo dar então início ao processo de inventariação.

Trabalharam em conjunto com os responsáveis de cada grupo disciplinar da escola, para que se pudesse determinar a localização e o interesse do espólio sob a sua alçada, já que cada um tem um pequeno núcleo histórico, nomeadamente os de Físico-Química, Biologia-Geologia, Geografia e História.

O inventário foi feito através de uma ficha modelo, que inclui uma descrição, referência, estado de conservação, localização e uma gravura ou fotografia. Foi feito o inventário dos mapas e cartas geográficas, do espólio a cargo dos grupos referidos, mas também de economia-contabilidade e educação física (medalhas e taças desportivas), e o inventário do arquivo fotográfico da biblioteca, bem como das plantas, alçados e cortes do edifício (desenhos originais de Ventura Terra). O inventário destes objetos encontra-se disponível para consulta no museu virtual, exceto os objetos de educação física, o arquivo fotográfico e as plantas do edifício. No entanto, o inventário dos mapas e cartas geográficas foi disponibilizado num documento no website da escola, e pode ser observado no anexo 4.

Foi ainda feita uma visita ao SIPA - Sistema de Informação para o Património Arquitetónico, onde foi proposto o restauro dos cianótipos de Ventura Terra, mediante um protocolo a ser assinado com a direção da escola, bem como ao atelier Salvarte de conservação e restauro de obras de arte em papel e livro, para pedir um orçamento para o restauro de uma carta corográfica de 1901 e uma carta hipsométrica de 1955.

Em todas estas etapas, apenas o corpo docente da escola esteve envolvido na iniciativa.

## **5.2 O envolvimento dos alunos (2013-2022)**

Em 2013, houve uma tentativa de dinamizar o projeto através da estratégia de envolver os alunos no mesmo. Dois professores da escola, Maria de Fátima Abraço e Amaro Carvalho da Silva, ficaram encarregues do projeto, e a turma de 10.º ano, a cargo da professora Maria de

---

<sup>12</sup> Toda a informação sobre o início do projeto, bem como sobre os seus trabalhos, pode ser consultada em: <https://web.archive.org/web/20131109081620/http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/patrimonio.html>.

Fátima Abraços (disciplina de História A), foi apresentada à iniciativa desde o início desse ano letivo.

Apesar de os temas não se encontrarem previstos no currículo para esse ano, a turma teve a oportunidade de experienciar uma tentativa de inserção de outras temáticas nas suas aulas, e no seu trabalho escolar. Foram lecionadas noções básicas dos princípios de conservação e restauro, sendo que os exemplos dados foram sempre os estudos e as ações realizadas na própria escola, recorrendo ao próprio edifício e às suas patologias, bem como às plantas originais do arquiteto Ventura Terra. Realizaram-se sessões dedicadas a explorar o património da escola através dos seus elementos decorativos (desde a arquitetura até aos ladrilhos do chão), desafios práticos realizados pela escola, e também as ações de sensibilização para o património, em que os alunos trabalharam individualmente ou em pequenos grupos, e foram eles próprios percorrer a escola e explorar os seus elementos. No final destes trabalhos, os alunos elaboraram uma apresentação coletiva, para partilhar as suas conclusões e descobertas com a comunidade escolar, numa sessão que teve lugar na biblioteca da escola. (ver figuras 5.1 e 5.2).

**Figura 5.1 – Trabalho nos motivos dos azulejos da escola**



Fonte: Documento *Um Olhar Sobre o Chão que Pisamos*

**Figura 5.2 – Apresentação dos trabalhos dos alunos na biblioteca da escola**



Fonte: Documento *Um Olhar Sobre o Chão de Pisamos*

No ano letivo seguinte, 2014/2015, uma vez que a professora Fátima Abraços já não se encontrava encarregue das aulas de História desta turma, quem assumiu o desenvolvimento do projeto foi a professora dessa disciplina naquele ano. Nesta fase, a exploração do património arquitetónico e decorativo foi deixada de lado, uma vez que a nova docente se focava no arquivo da escola. Outra novidade foi que neste ano apenas os alunos interessados em fazer parte do projeto participaram e, ao invés de abranger apenas uma turma, houve mais uma turma de Línguas e Humanidades que se juntou ao grupo de trabalho, fazendo um total de sete participantes. As sessões realizavam-se uma vez por semana, e os alunos trabalhavam na sala do arquivo da escola, organizando documentos, nomeadamente antigos livros de ponto, por ordem cronológica.

Para construir uma imagem mais completa do que foi esta fase inicial do projeto, foram colocadas questões a dois alunos que participaram no ano letivo de 2014/2015 (ver anexo 2). Ambos afirmaram ter entrado no projeto por convite, ou de amigos ou da professora de História, e decidiram participar porque lhes parecia um trabalho diferente, interessante, que proporcionava a oportunidade de conhecer outros alunos. Curiosamente, ambos associam o projeto apenas a este ano letivo, desconhecendo que os trabalhos desenvolvidos anteriormente já faziam parte do mesmo. Este fenómeno talvez possa ser explicado pelo facto de os seus trabalhos se terem concentrado na organização do arquivo da escola, e por ambos considerarem que o projeto foi «mal aproveitado». Os dois afirmam que não existia um acompanhamento da parte da professora que lhes desse contexto e lhes permitisse compreender total e exatamente o projeto em que estavam a participar.

Outra crítica apontada pelos ex-participantes refere-se à falta de divulgação do projeto, que não era anunciado na escola, sendo que apenas os alunos dos professores envolvidos sabiam da sua existência e, por conseguinte, tinham a oportunidade de participar. Por outro lado, um

dos entrevistados lembrou uma apresentação que teve lugar no auditório da escola já em 2015, cujo objetivo seria dar a conhecer o projeto e o trabalho desenvolvido até ao momento, mas que lhe pareceu ser «apresentado como algo maior do que era».

Não consideram que o projeto tenha contribuído para o seu desempenho escolar, mas reconhecem que, de certo modo, melhorou o seu conhecimento relativamente ao património da escola, ainda que de forma superficial. Os entrevistados louvaram a oportunidade de experienciarem o património por eles próprios, mas lamentam a falta de contexto que os deixava sem saber ao certo o que estavam a explorar.

Por último, um aspeto importante que ambos afirmam ter retirado do projeto, foram as amizades. Com o envolvimento de duas turmas neste ano letivo, surgiu também a oportunidade de interagir com colegas que não conheciam anteriormente. Um dos ex-participantes ressalta mesmo a facilidade com que todos os elementos se conectaram: «O espírito de equipa não tardou a aparecer».

Parece ser possível concluir que, por esta altura, apesar de já contar com alguns anos de trabalho, tratava-se de um projeto se encontrava ainda numa fase muito embrionária. Existia uma ideia, foram definidos objetivos, mas não parece existir ainda um plano de trabalho objetivo, o que levou a que os alunos, apesar de interessados, não se tenham conectado verdadeiramente com o mesmo, já que nunca perceberam muito bem a direção e objetivos do seu trabalho. O foco dos responsáveis parece ter sido maioritariamente o inventário do património e não o envolvimento dos alunos com o mesmo.

Entre 2016 e 2022, houve uma quebra nos trabalhos desenvolvidos, e não foram encontrados registos de avanços no projeto. Podemos apenas especular relativamente aos motivos, uma vez que a escola não forneceu informações relativamente a essa aparente estagnação. Esse intervalo de tempo coincide com a reforma dos professores até então responsáveis, e também com os confinamentos ditados pela pandemia de Covid-19, o que associado à falta de bases sólidas, parecem ter sido entraves à continuação dos trabalhos.

### **5.3 O projeto atualmente (2022-2023)**

Finalmente, no ano letivo 2022/2023, parece ter havido uma tentativa de revitalizar o projeto. Após a reforma dos professores que originalmente se ocupavam do projeto, foi nomeado o professor Nuno Santos, no seu primeiro ano na escola, para dirigir o mesmo.

Numa entrevista realizada ao professor atualmente responsável, no dia 29 de maio de 2023, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, foi possível obter mais informações sobre os avanços mais recentes do projeto (ver anexo 1). Uma vez que não chegou a contactar com nenhum dos seus antecessores, o professor apenas pôde dar a sua opinião relativamente ao que lhe pareciam ter sido os objetivos iniciais do projeto. Na sua ótica, estes objetivos iniciais centravam-se muito numa perspetiva de musealização do património da escola. Considerando os trabalhos iniciais do projeto, mesmo aquelas antes dos alunos serem envolvidos, a conclusão de Nuno Santos parece certa, já que os objetivos passam, de uma forma muito simples, por inventariar, conservar e divulgar. Além do mais, o trabalho desenvolvido com os alunos, foi sempre muito superficial, no sentido de que o seu contacto com o património foi sempre muito limitado. O professor discorda desta abordagem, afirmando que «numa escola, não faz sentido ter objetos atrás de uma vitrina».

Assim, ao pegar no projeto, o primeiro objetivo de Nuno Santos foi criar um plano de trabalho, dividindo o projeto em dois eixos: o arquivo e o espólio.

Com o arquivo, o objetivo resumir-se-ia à sua organização: separar o arquivo corrente do arquivo histórico e criar um catálogo online. Apenas isto seria uma mudança no paradigma do projeto, uma vez que o trabalho realizado primeiramente fora apenas de ordenação cronológica. O arquivo histórico e o corrente continuavam misturados, o que é um acréscimo de dificuldade, tanto para a escola, quando necessita de o consultar, como para algum investigador que precise de recorrer ao mesmo. Como foi referido anteriormente, o estudo do património escolar desperta a atenção de vários investigadores e várias instituições, sendo um tema que tem vindo a ser objeto de vários estudos e reflexões. Por outro lado, ao mencionar os estudos sobre o currículo escolar, Joaquim Pintassilgo (2007) aponta como principais entraves à investigação, por um lado a concentração dos estudos na época do Estado Novo, mas também a dificuldade em encontrar a informação nos arquivos do Ministério da Educação. Deste modo, parece ser de extrema relevância pensar na organização do arquivo da escola Maria Amália, principalmente se o objetivo último for tornar o património da escola em algo que possa continuar a ser útil.

Quanto ao espólio, o trabalho centra-se primeiramente nas salas de Biologia, e nos laboratórios de Física e Química. Mais uma vez, considerando que o professor está focado no património que pode continuar a ter uma utilização prática no ensino, faz sentido que deixe para segundo plano outros artefactos que, na primeira fase do projeto, teriam algum destaque, como os objetos religiosos (que se encontram na capela) ou as plantas do edifício.

Na altura da entrevista, o trabalho concentrava-se em criar um inventário feito de acordo com as normas da DGPC e do Ministério da Cultura, e o passo seguinte seria criar uma coleção visitável, de forma que se possa continuar a utilizar esses materiais para o ensino.

Nesta nova fase, o projeto continua a envolver os alunos nos trabalhos. No momento da entrevista, um pequeno grupo de seis alunos, tinha por hábito reunir-se às quintas-feiras para trabalhar no inventário de algumas peças de laboratório. Perceberam que grande parte do inventário realizado anteriormente se encontrava incompleto, e depararam-se com muitas peças e instrumentos, dos quais não havia registo do que eram, nem para o que serviam. Assim, parte do trabalho dos estudantes tinha sido de pesquisa, para tentar encontrar a informação em falta. Este trabalho, segundo o professor, é bastante útil para ajudar os jovens a desenvolver algumas competências e valências, que lhes serão úteis no futuro, nomeadamente de pesquisa e análise e interpretação de fontes.

Neste ponto, é fácil fazer a ligação a algumas questões mencionadas anteriormente, e que atestam a relevância e atualidade da implementação de um projeto deste género. Em primeiro lugar, encontra-se aqui um foco no trabalho prático que, como já foi mencionado, é algo que os alunos solicitam para equilibrar a componente teórica do seu trabalho escolar. Isto leva a que se considerem também as ideias de alguns autores já mencionados, tais como Barbosa (2019) e Begonha (2014), que defendem o papel ativo do estudante na sua educação, e pedem uma adaptação dos métodos de ensino. Aliás, Begonha (2014), como já foi referido, utiliza o termo pedagogia inteligente, que se adequa perfeitamente a este caso, já que se está a dar prioridade ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos estudantes, para que possam ser eles próprios a construir o seu conhecimento. Neste tipo de trabalho, o foco encontra-se na aprendizagem ao invés do ensino, uma ideia que parece passar lentamente a imperar, quando olhamos para iniciativas, como o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Tal significa que é oficialmente reconhecido pelas entidades reguladoras do sistema de ensino que todos terão a ganhar se os estudantes tiverem uma palavra a dizer, com mais peso, relativamente à sua educação e percurso escolar.

O trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Património pode ainda dar aos seus participantes competências que estão previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tais como a autonomia e desenvolvimento pessoal, o relacionamento interpessoal (já que os alunos trabalham em grupo), o saber científico e tecnológico, o raciocínio e capacidade de resolução de problemas, e o pensamento crítico e criativo. Ajuda ainda nos valores de cidadania e participação, se regressarmos à noção de património, e à criação de um sentimento de pertença. Um projeto desta natureza pode ser o espaço ideal para incentivar essa

sensação, uma vez que a participação dos jovens na cultura é uma forma de lhes incrementar a segurança relativamente ao grupo social a que pertencem (Melo *et al.*, 2014).

O património, enquanto potenciador da compreensão e respeito pelo próximo (Martins 2017), ganha uma importância acrescida num local como uma escola, já que, por um lado, se trata de um local onde vários contextos e realidades se encontram e convivem, e, por outro, ao ganharem consciência do que é seu numa sociedade escala mais pequena, os estudantes mais facilmente terão a capacidade de compreender o património dos outros e/ou o seu em larga escala.

Não obstante, Nuno Santos também identificou alguns constrangimentos, tais como a falta de recursos humanos, uma vez que é difícil os professores terem tempo para dedicar a este trabalho. No entanto, o entrave mais saliente mencionado foi a indisponibilidade dos pais e encarregados de educação que, ao terem a opção, preferiam que os educandos passassem o tempo extra na escola em aulas de apoio a disciplinas base, ou em alguma atividade desportiva.

No entanto, parece ser possível afirmar que, para além de todas as competências que projetos deste género podem ajudar a desenvolver, não seria difícil encontrar pontos de ligação com algumas disciplinas. História será porventura a opção mais óbvia, ao abordar sobre o conceito de património, a arquitetura do edifício (remetendo para a história da arte), o arquivo (desenvolvendo a capacidade de análise de fontes), ou até mesmo a própria história da escola (contextualizada em diferentes regimes políticos, desde a I República, ao Estado Novo e em Democracia). Para além disso, os princípios de conservação e os antigos instrumentos dos laboratórios podem ser uma ligação interessante com a área de química, ou a própria escola (o edifício, e a sua localização) como ligação à disciplina de Geografia, nomeadamente nas matérias relacionadas com urbanismo. O projeto poderia também funcionar como forma de melhorar o desempenho dos alunos na escola de modo geral, aumentando também a sua satisfação com o seu ambiente de aprendizagem, o que, por conseguinte, melhoraria o desempenho da escola na Avaliação Externa das Escolas.

No ano letivo 2022/2023, o projeto Património passou a contar com a colaboração do Museu de História Natural e da Ciência, para o restauro e conservação de alguns materiais, nomeadamente de espécimes de taxidermia existente nas salas de biologia. Isto representa a inserção do projeto, e eventualmente do trabalho dos alunos, no mundo real, levando-o para fora das paredes da escola, o que pode dar aos participantes a sensação de estarem a contribuir para algo que tem relevância em contextos “reais”, e não apenas no espaço escolar.

Por último, importa sublinhar um último aspeto. Quando foi abordada especificamente a educação para o património, foram mencionados os trabalhos de Horta (2020), que

desenvolveu um esquema para o trabalho da educação para o património baseado precisamente em dar a oportunidade aos alunos de explorarem os itens com os quais já têm contacto no dia a dia. Na mesma linha de pensamento encontra-se a abordagem defendida pelo professor Nuno Santos, colocando o foco nos materiais de ensino que os alunos podem efetivamente utilizar para os seus trabalhos. O trabalho encontra-se assim definido na mesma ótica de observação, registo (já que o projeto continua a pressupor um inventário), mas também a exploração, que parece ser uma componente que ganha destaque nesta altura e que, tal como foi expresso pelos ex-participantes do projeto, é algo que os alunos valorizam muito.

Infelizmente, o desenvolvimento do projeto parece não ter ainda conhecido grande desenvolvimento e crescimento. Segundo mensagem de correio eletrónico do professor Nuno Santos, em resposta a um pedido de atualização dos trabalhos realizados no âmbito do projeto no ano letivo 2023/2024, este sofreu alguns contratemplos e não foram feitos grandes avanços. Informou que esperava retomar os trabalhos no ano letivo seguinte, sem avançar pormenores relativamente aos motivos de interrupção dos trabalhos. Apesar de tudo, o desejo do professor em retomar o projeto, e as referências (embora escassas) ao mesmo no novo website da escola, que deixa uma área reservada para o património, referindo a parceria estabelecida com o Museu de História Natural e da Ciência, parecem ser suficientes para sustentar algum otimismo relativamente ao futuro deste projeto Património.

#### **5.4 Considerações finais sobre o projeto**

Pode ser feito um paralelismo entre a evolução da definição de património, e da história da conservação, e o desenvolvimento do projeto *Património*. A mudança de paradigma relativamente ao património cultural, quando se passa a pensar no porquê preservar, ao invés de o que preservar, também pode ser encontrada dentro da história deste projeto. A iniciativa de fazer um inventário do espólio da escola parte de um desafio do Ministério da Educação, e baseia-se na identificação e inventariação de objetos considerados relevantes, do ponto de vista museológico, com o objetivo de criar e divulgar um inventário online. Quando o projeto começa a criar raízes e a ser adaptado à escola especificamente, observa-se que os objetivos não se alteram substancialmente, embora se vá notando uma crescente preocupação com o refletir sobre a importância do património, o envolvimento da comunidade (especialmente a partir do momento em que os alunos começam a ser envolvidos) e com uma divulgação mais abrangente. Quando Nuno Santos toma conta do projeto, verifica-se a verdadeira alteração de visão. É neste

momento que se começa a colocar a questão no “porquê”, ao invés de “o que”. Passa a ser equacionada a verdadeira utilidade do património e a sua relação, ou potencial relação, com a comunidade escolar, e também com elementos externos, como investigadores, por exemplo, no presente, atestando assim o carácter participativo (o património como uma prática, como aponta Smith, 2006), bem como a ligação do património ao presente e ao quotidiano.

Outra alteração que se encontra na evolução do projeto é a mudança de foco relativamente aos objetos considerados, ou seja, entre o que foi considerado como património no início e o que é recentemente tido como relevante. Inicialmente, o foco centrava-se ora em peças com maior potencial de exposição, como os objetos dos laboratórios, salas de biologia, mapas antigos, ou até peças de arte sacra que se encontram na capela, ora em fontes relativas à história da escola (como os projetos, o edifício). Com a entrada de uma nova professora, tudo isso passou para segundo plano (pelo menos relativamente ao trabalho proposto aos alunos) e o foco passou a ser no arquivo. A mudança do tipo de património abordado é coincidente com a alteração de liderança do projeto. Com o afastamento dos anteriores professores, entretanto reformados, e sob direção do novo e atual responsável, a ênfase passou a ser dada a objetos com uma utilidade prática, realizando quase uma nova seleção do que seria mais adequado, dentro do património que já havia sido trabalhado.

Ao consultar o anexo 3, é possível encontrar uma lista mais detalhados trabalhos desenvolvidos. A tabela da figura 5.3 procura sistematizar o enquadramento e tipologia das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, de acordo com as três fases do mesmo:

**Figura 5.3 – Quadro das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto *Património***

|   | 2009-2013 | 2013-2022 | 2022- 2023 |
|---|-----------|-----------|------------|
| Trabalho de inventário                      | X         |           | X          |
| Organização do arquivo                      |           | X         |            |
| Contacto e parcerias com entidades externas | X         |           | X          |
| Trabalho de pesquisa                        |           |           | X          |
| Ações de formação                           |           | X         |            |
| Trabalho em grupo                           | X         | X         | X          |
| Divulgação à comunidade escolar             | X         | X         |            |

Fonte: Elaborada pela autora com base na informação recolhida

Aqui, é possível observar que o trabalho de inventário, que foi o primeiro grande objetivo deste projeto, é comum à primeira e à última fase, enquanto o arquivo é trabalhado possivelmente apenas durante um curto espaço de tempo, uma vez que não foram encontrados

registos de trabalhos desenvolvidos nesse âmbito, para além dos testemunhos dos alunos que participaram no ano letivo 2014/2015. O contacto com entidades externas apenas parece ser necessário quando surge algo a precisar de alguma intervenção que a escola não é capaz de levar a cabo. É também interessante observar que enquanto o trabalho em grupo é transversal, a divulgação dos resultados à comunidade escolar apenas é uma preocupação nas duas primeiras fases. Isto, porque enquanto a professora Fátima Abraços, e o professor Amaro Silva afirmam que a divulgação do património da escola é um dos seus objetivos, e é possível encontrar vestígios do seu trabalho, tudo o que foi feito sob a tutela do professor Nuno Santos está inacessível, o que significa que não foi divulgado qualquer registo do trabalho efetuado até ao momento.

Estas ideias, remetem para uma questão que é necessário salvaguardar. A informação disponível relativamente a este projeto, é algo escassa. Relativamente às primeiras duas fases do projeto, entre 2005 e 2022, é possível encontrar registos, trabalhos elaborados, uma descrição de objetivos, e consegue-se chegar a antigos participantes para colocar algumas questões. Não obstante, há algumas lacunas que não foi possível preencher, já que não foi possível chegar aos iniciais responsáveis pelo projeto, e que mesmo as informações que se consegue obter sobre trabalhos desenvolvidos, vêm de versões já antigas e bastante limitadas do website da escola. Entre o ano 2015 e 2022, encontra-se um intervalo de tempo sobre o qual não existe informação sobre o projeto *Património*. O documento mais recente, produzido neste contexto, a que se teve acesso, é do ano 2014 e nenhum elemento da escola foi capaz de dar informações sobre o período em falta, o que pode levar que se conclua que o projeto sofreu um interregno. No entanto, sobre esta fase atual, poderá ser dita a mesma coisa dentro de algum tempo, já que nunca foi apresentado ao público nenhum produto do trabalho até agora. De facto, a única fonte de informação que temos sobre o projeto, a partir do ano 2022, é a entrevista ao professor, que falou sobre o trabalho e os objetivos.

Assim sendo, parece que o único elemento comum a todas as fases, e que permite que se faça uma análise bem fundamentada, são precisamente os objetivos. Quando o projeto nasce, os seus objetivos são não só o inventário, como também a divulgação e sensibilização da comunidade escolar para o mesmo, de forma a contribuir para um melhor e mais estimulante clima escolar. Por outro lado, hoje impera uma visão mais utilitária da preservação do património, preocupada essencialmente com a sua utilidade e o seu usufruto. Relativamente a estudos do património, não é possível afirmar que esta última abordagem seja a mais correta. Apesar de se dedicar de facto a uma versão mais prática e atual do património, deixa de lado elementos interessantes, que podem contribuir para a construção da história da escola, ou até

ajudar a retratar a sua época. Além do mais, em momento algum enquanto falava sobre os seus objetivos, o professor Nuno Santos expressou de forma clara, uma preocupação com a educação para o património. Ironicamente, no que diz respeito a essa educação para o património, ou seja ao oferecer momentos de aprendizagem relativamente ao processo cultural, fazendo uso das capacidades de cada indivíduo, promovendo o conhecimento sobre o património e elementos culturais e privilegiando valores de participação, cidadania, e identidade cultural, através do estabelecer de uma relação de afeto entre as comunidades e o património (Horta, 2000; M. Pereira e A. Cardoso, 2003), esta última forma de olhar para o projeto é possivelmente muito mais eficaz, já que se apoia numa componente muito mais próxima do dia-a-dia dos alunos. Elementos para os quais eles facilmente encontram uma utilidade, que associam à sua realidade, e que por consequência ajuda a desconstruir a ideia do património como algo estático e distante, não só no espaço, mas acima de tudo no tempo.

Por outro lado, o carácter prático do projeto faz com que também na educação para o património, tal como em outros domínios do contexto escolar, se coloca a relevância na aprendizagem, ao invés do ensino. Anteriormente, referiam-se as vantagens da componente prática do projeto, principalmente na última fase, quando se pressupõe um trabalho de investigação e interpretação, da parte dos alunos, que coloca a sua aprendizagem nas suas próprias mãos, e ao valorizar as suas conclusões, acaba por desenvolver um sentimento de confiança nas suas capacidades.

No entanto, importa referir que este projeto desenvolve outra componente, que é a de interação. Ao falar sobre escola e educação, foi referido o processo de sociabilidade, ou seja a versão do processo de socialização, se centra na escolha dos estudantes, relativamente às relações e conexões estabelecidas com os seus pares. Como foi mencionado, a escola é um espaço de cruzamento de várias culturas, contextos e modos de ver, mas acaba por restringir de certo modo esse contacto, na medida em que os estudantes estão divididos em turmas, e acabam por não ter muitas oportunidades que os incentive a estar fora dessas pequenas comunidades. O espaço mais propício a que tal aconteça são atividades extracurriculares, como atividades desportivas, ou um grupo de teatro, que aproximam alunos de várias turmas, e no caso do ensino secundário de várias áreas de ensino também, e que permitem um verdadeiro contacto com a comunidade escolar. Também neste âmbito se enquadra este projeto, como aliás pode ser comprovado, quando os antigos participantes do projeto dizem valorizar a criação de laços, e o espírito de equipa que com ele surgiu. Ao regressar às questões de integração e do combate ao sentimento de alienação referidas nos capítulos anteriores, todas as iniciativas que promovam

este contacto podem ser muito úteis, principalmente se tiverem como objetivo algo comum a todos os participantes, neste caso o património daquela que é a sua segunda casa.

Para finalizar, este projeto vai também de encontro às orientações da própria União Europeia, que através do *European Cultural Heritage Strategy* afirma ser necessário uma perspetiva interdisciplinar para abordar o património, e foca a educação para o mesmo no objetivo de criar uma sociedade de conhecimento. Considera ser importante dar a conhecer aos jovens o seu património, especialmente através de uma abordagem multidisciplinar que permita desenvolver competências transversais. Isto pode acontecer tanto através da incorporação do tema no currículo escolar, como também de atividades extracurriculares, claro sempre em articulação entre toda a comunidade escolar e instituições externas ligadas ao património cultural, tais como museus, arquivos e bibliotecas por exemplo. Assim, não só este projeto não só permite desenvolver de facto competências transversais, e como já foi explícito, contribuir para um ambiente de conhecimento e compreensão, como também envolve entidades externas à escola, que permitem aos estudantes ter contacto e dialogar com várias fontes, fora do espaço fechado que é a escola, o que não só desenvolve os domínios da comunicação e autoconfiança, como também ajuda transmitir uma sensação de realismo e relevância ao seu trabalho.

## 6. CONCLUSÃO

Tal como foi afirmado no início, este trabalho assentou em três pilares base: Educação, Escola e Patrimônio. Com o objetivo de refletir sobre a pertinência e relevância da educação para o patrimônio, especificamente em contexto escolar, este tema surgiu precisamente da pergunta “porque é que educamos para e no patrimônio?”.

Ao longo do trabalho, foram abordadas teorias, iniciativas e projetos que procuram ser ferramentas úteis para este domínio da educação, mas o foco da reflexão foi sempre o porquê. Partindo do pressuposto que o patrimônio é algo que encontra o seu valor na relação que tem com a sua comunidade, porque nos preocupamos então em criar essa relação? E porque é a escola um espaço com potencial para o fazer?

A reflexão começou pela Educação. Numa realidade cada vez mais complexa, e com mais informação a circular, é necessário dar aos jovens a capacidade de interpretar e filtrar. Educar resume-se, de uma forma muito simples, à transmissão das valências e conhecimentos que os indivíduos precisam para fazerem parte da sociedade de forma informada, segura e ativa. Assim, é possível identificar duas alterações ao ensino escolar nos últimos anos. A primeira diz respeito ao despertar da consciência para o desenvolvimento de competências transversais e multidisciplinares, que vão para além do currículo escolar, mas que são essenciais para o futuro dos estudantes. A segunda diz respeito à grande aposta na educação para a cidadania. A qualidade e o sucesso dessa educação dependem sempre do contexto em que tem lugar, sendo que, no caso específico da escola, está sempre dependente das circunstâncias, dentro e fora dela, já que os contextos familiar, social e cultural dos alunos parecem ter uma influência direta nos seus resultados escolares.

Esta educação é cada vez mais relevante em sociedades multiculturais, e implica uma abordagem prática, o que significa que a escola é espaço promissor para explorar estes temas, já que é um local de sociabilização, sociabilidade, e de cruzamento de vários contextos e culturais.

Percebemos também que o sistema de ensino se encontra desatualizado, apesar de todas as tentativas de desenvolver as tais capacidades transversais, como os domínios sócio afetivos, capacidade de comunicação, autonomia, entre outras, sempre partindo do pressuposto que é necessário dar aos estudantes um papel mais ativo na sua educação, nomeadamente através da componente prática do seu trabalho, de projetos em grupo, e ouvindo as suas ideias e pontos de

vista, fixando-se na aprendizagem e não no ensino enquanto mera transmissão de conhecimentos.

No entanto, quais serão as melhores formas de implementar estas novas ideias relativamente à educação nas escolas? Como poderá ser interligado um maior foco na componente prática, dedicar tempo à educação para a cidadania, enquanto se oferece a oportunidade de os estudantes desenvolverem valências transversais e transdisciplinares?

Foi neste ponto que se começou a olhar para o património. Laurajane Smith e Guilherme D'Oliveira Martins apresentam o património cultura como uma prática e como uma ferramenta. É algo que tem lugar no dia-a-dia, como um processo de memória, memória essa que dá origem à compreensão, ao respeito e valoriza a democracia. É um elemento muito útil quando se pretende criar um sentimento de integração e pertença, que é necessário fomentar em todos os domínios da sociedade, especialmente num local como a escola.

Um dos termos utilizados nesta reflexão foi o de Maria de Lourdes Parreira Horta, que cunha a educação para o património como um processo de “alfabetização cultural”, uma vez que esta capacidade de compreender o que existe numa determinada cultura permite que se interprete o mundo e fortalece um verdadeiro sentimento de cidadania. Assim, todas as teorias relativamente à forma como esta educação deve ser levada a cabo, e que parecem ir de encontro às diretrizes atuais para o processo de educação (um processo prático que envolve observação, pesquisa e interpretação, e que se preocupa em desenvolver competências transversais, para além do currículo), focam-se especificamente em estabelecer uma relação entre o património e a comunidade em que se insere, tornando-o no elemento comum a diversos contextos e realidades.

Deste modo, apesar de a educação para o património não estar ainda prevista no currículo escolar, explorar o património da escola pode ser uma estratégia eficaz para desenvolver estas questões. Por ser um espaço que alberga uma comunidade com uma população muito diversa e que beneficia de ferramentas de compreensão e tolerância, e que tem o património da escola como elemento em comum, que está presente no dia-a-dia dos estudantes e, por isso, ser fácil criar uma relação com os mesmos. Por ser uma oportunidade de desenvolver outro tipo de competências, como a observação, interpretação e investigação, apostando num trabalho prático. Por ser um recurso de fácil acesso, que não implica deslocações para fora da escola, algo que exige alguma logística, mas que ao mesmo tempo pode ser uma forma de ligação ao exterior, se forem envolvidas entidades exteriores à escola, mas que estejam relacionadas com o património cultural.

Foi apresentado e analisado o projeto Património, da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, que inspirou a escolha do tema deste trabalho, e que pretende, por um lado, preservar o património da escola e, por outro, despertar a consciência dos alunos para o mesmo. Trata-se de uma escola que, pela sua longa história, é propícia à exploração destes temas.

Conserva grande parte do seu material de ensino, e até a sua arquitetura é um interessante objeto de estudo. Inicialmente, trata-se apenas de um projeto de inventário e catalogação. Quando os alunos foram chamados para participar, coloca-se finalmente a questão da educação para o património. Foi possível estabelecer duas fases distintas no desenvolvimento do projeto que se seguiu, fases essas que se caracterizam por objetivos, focos e trabalhos diferentes. Numa primeira fase, de 2013 até ao ano 2022, os alunos foram envolvidos de uma forma relativamente superficial. Os trabalhos incidiram em noções de conservação e restauro e os alunos foram incentivados a percorrer a escola, olhando à sua volta com a atenção desperta para todos os elementos que a caracterizavam, e mais tarde com algum trabalho prático no arquivo da escola. Em conversa com dois ex-participantes desse período, foi possível perceber que os alunos não se sentiam muito envolvidos no projeto, por falta de acompanhamento para tirarem o máximo partido do mesmo. No entanto, referem que um dos melhores resultados do seu envolvimento foi precisamente o trabalho em equipa e o sentimento de companheirismo que surgiu das sessões de trabalho, especialmente no arquivo, momento em que o projeto proporcionou que alunos de diferentes turmas convivessem e trabalhassem em equipa.

No ano letivo 2022/2023, com a entrada do professor Nuno Santos, o projeto pareceu estabelecer uma abordagem direcionada para um novo entendimento da educação para o património. O trabalho foi dividido em dois eixos: espólio e arquivo. Até ao momento, os alunos têm-se concentrado no primeiro eixo, especificamente nos materiais dos laboratórios e salas de biologia, onde realizam trabalhos de inventariação e catalogação. No inventário e conservação, se inicialmente era dada prioridade a elementos com um perfil mais museológico, agora privilegiam-se objetos que podem ter alguma utilidade prática, para além do seu estudo. Este foco pode ser benéfico se o objetivo for criar uma ligação dos alunos ao património da escola, já que, enquanto produto do quotidiano, facilita se os estudantes o puderem ver no seu contexto e perceber a sua utilidade prática. Volta a colocar-se a necessidade de clarificar que foi bastante difícil chegar à informação relativa a este projeto. Os trabalhos desenvolvidos encontrava-se numa versão antiga do website da escola, que já não se encontra disponível, e houve um cruzamento com alguns obstáculos, no que diz respeito à obtenção de informações e dados, por parte da escola. Os professores que inicialmente se ocupavam do projeto, já se encontravam

reformados, e nenhuma tentativa de contacto com os mesmos teve sucesso, sendo que a escola não ofereceu nenhum contacto alternativo. Por outro lado, relativamente à atualidade do projeto, também não foi possível obter muito mais informações, para além da entrevista, uma vez que depois da mesma, não se obteve mais respostas.

No entanto, parece ter havido uma tentativa de acompanhar melhor os participantes, embora dando-lhes autonomia para trabalharem. Grande parte do trabalho era dedicado a objetos que haviam ficado perdidos, sem grandes indicações do que seriam, ou para o que serviriam, sendo a função dos alunos investigar e descobrir. Estas atividades não só criam uma ligação entre o estudante e o objeto inventariado, como também lhes vai dar um sentimento de confiança e validação do seu trabalho.

Educamos para o património porque é um elemento comum. Num mundo em que as diferenças são todos os dias evidenciadas um pouco mais, é necessário três coisas: algo que nos permita compreender e ver para lá dessas diferenças, um elemento de ligação, e algo que nos oriente e nos ajude a perceber onde pertencemos. O património é criado num determinado contexto e com uma finalidade própria. Essa finalidade não é ser património, mas sim algo ligado ao dia-a-dia e que, pelas marcas características do contexto em que é criado (espaço, tempo e cultura), carrega elementos da sua história, o que o torna num recurso importante. Se por um lado permite traçar essa história e ajuda a compreender o passado, sendo que esta compreensão pode e deve ser também da parte de indivíduos de outras culturas, por outro potencia um sentimento de pertença e tranquilidade dentro da sua comunidade. A escola é tanto um espaço plural que tanto alberga uma comunidade, como é um local de confronto entre várias culturas e contextos. Explorar o património neste ambiente apresenta-se como uma boa estratégia, já que todas as noções aí adquiridas serão transportadas para o exterior, e uma vez que o património escolar é algo que independentemente da realidade dos estudantes, todos têm em comum. É ainda uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de outras competências, através do trabalho prático e em grupo, que têm vindo a ser evidenciadas como essenciais para que os alunos consigam enfrentar o seu futuro.

Assim, este trabalho procurou contribuir para a reflexão sobre a importância e as vantagens da educação para o património em contexto escolar, sempre com a esperança que mais projetos nesta área sejam implementados e desenvolvidos no futuro, alargando as iniciativas a outras escolas do país, e também que o projeto em causa ao longo deste trabalho continue a andar para a frente, e a contribuir para um bom tempo passado na escola.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

### Fontes

#### Fontes orais:

Entrevista a Nuno Santos, realizada no dia 29/05/2023, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa. (ver anexo 1)

Entrevista a Joana Santos e Sérgio Saavedra, ex-participantes do projeto *Património* realizada no dia 15/09/2024, em Arroios, Lisboa. (ver anexo 2)

#### Legislação:

Decreto de lei n.º 139/2012, *Diário da República*, n.º 129/2012, série I de julho de 2012.

Decreto de lei n.º 74/2004, *Diário da República*, n.º 73/2004, série I-A, 26 de março de 2004.

Despacho n.º 5907/2017, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 128, 5 de julho de 2017.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº46/86 de 14 de outubro, *Diário da República*, n.º 237/1986, série I de outubro de 1986.

Lei n.º 107/2001, *Diário da República*, n.º 209/2001, série I-A de 8 de setembro de 2001.

#### Outras fontes:

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (2022), *Projeto Educativo da Escola*, Lisboa. Disponível em:

[https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/PEE\\_21\\_25A.pdf](https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/PEE_21_25A.pdf)

European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21>

Infoescolas - Estatísticas do Ensino Secundário <https://infoescolas.medu.pt/Secundario/>

Inspeção Geral da Educação e Ciência, *Relatório da Avaliação Externa das Escolas*, [https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/Relatrio\\_ES\\_Maria\\_Amlia\\_Vaz\\_Carvalho\\_Lisboa.pdf](https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/Relatrio_ES_Maria_Amlia_Vaz_Carvalho_Lisboa.pdf)

Instituto dos Museus e Conservação (2011) *Kit de Recolha de Património Imaterial*

Instituto Nacional de Estatística – Censos 2021, disponível em:

[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0011629&contexto=bd&selTab=tab2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0011629&contexto=bd&selTab=tab2)

Museu da Escola Secundária de Camões, disponível em: <https://muescgeral.wixsite.com/museuescola/>

Museu Virtual [https://web.archive.org/web/20131109081917/http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/projectos/museu\\_virtual/index.htm](https://web.archive.org/web/20131109081917/http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/projectos/museu_virtual/index.htm)

*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, disponível em <https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/PIdaESMAVC.pdf>

*Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Direção Geral da Educação*, disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

*Plano de Inovação Curricular da ESMAVC*, disponível em <https://assets.nicepagecdn.com/a02b635e/6078170/files/PIdaESMAVC.pdf>

PORDATA - Fundação Francisco Manuel dos Santos: [https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f\\_2023\\_12\\_12\\_pr\\_dia\\_internacional\\_dos\\_migrantes\\_vf.pdf](https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2023_12_12_pr_dia_internacional_dos_migrantes_vf.pdf)

*Programas de História do ensino secundário*, disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Linguas\\_e\\_Humanidades/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf)

Regulamento do concurso *A Minha Escola Adota um Museu, um Palácio, um Monumento...*, disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Patrimonio\\_cultural/documentos/ameam\\_concurso\\_a\\_minha\\_escola\\_regulamento\\_2015\\_16\\_definitivo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Patrimonio_cultural/documentos/ameam_concurso_a_minha_escola_regulamento_2015_16_definitivo.pdf)

Site da ESMAVC, disponível em <https://esmavcpt.nicepage.io/>

Trabalhos realizados no âmbito do projeto *Património* (2009-2023), Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa (ver Anexos 3 e 4), disponíveis em <https://web.archive.org/web/20131109081620/http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/patrimonio.html>.

## **Bibliografia**

Alves-Pinto, Conceição; Teixeira, Maria Manuela (2014), «O Aluno, Ator Plural: Da Alienação Escolar e do Clima Escolar», *Entre Crise e Euforia: Práticas e Políticas Educativas no Brasil e em Portugal*, 1.ª ed., Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Apaydin, Veysel (2022), *Elements in Critical Heritage Studies: Heritage, Education and Social Justice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ashworth, G.J.; Graham, Brian; Tunbridge, J.E (2007), *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies*. Londres, Pluto Press.

- Batista, Lucas Filipe Barreiros (2021), *Educar para o Património: conceções de educadores de infância e de professores do 1.ª ciclo do ensino básico*, Santarém, Instituto Politécnico de Santarém.
- Cardoso, Ana Paula Pereira Oliveira; Pereira, Maria da Piedade Rolo (2016), «A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção», *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (38), 107–123. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8253>.
- Choay, Françoise (2006), *A Alegoria do Património*, Lisboa, Edições 70.
- Cosme, Ariana (2018), *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo Da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho n.º 5908 / 2017*. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, J. (1999), «O papel da escola na sociedade atual: implicações no ensino das ciências», *Millenium*, n.º 15, Politécnico de Viseu. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/871>.
- Costa, Pedro (2020), «Cultural participation and territorial development: some insights from the Portuguese case», In: Dupin-Meynard, Félix *et al.* (2020), *Cultural Policies in Europe: a Participatory Turn?*, Toulouse, Éditions de l'Attribut.
- Custódio, Jorge *et al.* (2010), *100 anos de património: memória e identidade*, Lisboa, Instituto de Gestão do Património Arquitectónico e Arqueológico.
- Figueiredo, A. Dias (1996), «A Escola do Futuro», *Expresso*, XXI, n.º1249.
- Figueiredo, A. Dias de (1995), *What are the Big Challenges of Education for the XXI Century: Proposals for Action*. Disponível em: <https://eden.dei.uc.pt/~adf/whitebk.htm>.
- Figueiredo, Carla; Leite, Carlinda e Fernandes Preciosa (2016), «O Desenvolvimento do Currículo no Contexto de Uma Avaliação Centrada nos Resultados: que implicações», *Currículo sem Fronteiras*, vol. 16, n.º 3, pp. 646-664.
- Gonçalves, Catarina Valença *et al.* (2020), *Património Cultural em Portugal: Avaliação do Valor Económico e Social*, Fundação Millennium BCP.
- Horta, Maria de Lourdes Parreiras; Grunberg, Evelina; Monteiro, Adriane Queiroz (2000), *Guia básico da Educação Patrimonial*, Rio de Janeiro, Museu Imperial / DEPRON - IPHAN – MINC. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf).
- Hortas, Maria João (2013), *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*, Lisboa, Observatório da

- Imigração / Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Disponível em [https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2014-08/doc1\\_42862\\_565767370.pdf](https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2014-08/doc1_42862_565767370.pdf).
- Imasaki, Adebil; Vieira, Márcia de Freitas (2017), «Patrimônio Público Escolar: Da Conscientização à Preservação, um Exercício de cidadania no Ensino Fundamental», In Oliveira, Breyner; Tonini, Adriana; Martins, Lúcia (orgs.), *A formação de professores no contexto da prática [Em linha]: reflexões e implicações a partir da gestão escolar*. Juiz de Fora, Editar Editora Associada, 2017. pp. 173-194. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8901>.
- Kolb, David (2015), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Pearson Education Inc.
- Lajes, Maria Alcina Almeida (2007), «Sociedade e Escola: Evolução da Representação do Tempo Social na Organização da Educação/Formação», *Revista da Faculdade de Sociais e Humanas*, n.º 19, pp. 99-106.
- Martins de Faria, Maria Rosa (2011), *A Face Misteriosa das Escolas: um estudo sobre alunos com dificuldades de aprendizagens em Apoios Educativos no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Pública*, Braga, Universidade do Minho.
- Martins, Guilherme D'Oliveira (2017), *Património, Herança e Memória: A cultura como criação*, Lisboa, Gradiva.
- Martins, Guilherme D'Oliveira (2020), *Património Cultural: Realidade Viva*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Melo, Benedita Portugal e; Diogo, Ana Matias; Ferreira, Manuela (2022), «Como Ser Bom Aluno: Dos Modelos de Escola aos Pontos de Vista das Crianças», *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 35, n.º 2. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21531/20669>.
- Miranda, M. F. (2021), «Património Escolar do Ensino Primário (PEEP) e coleções nos museus do norte de Portugal», In: P. M. Homem, B. Andrez, G. Soares, & L. Amaral (eds.), *Ensaio e Práticas em Museologia*, vol. 10, pp. 108-130. Porto: FLUP/DCTP/MMUS.
- Mogarro, M. J. (2011), «Património e quotidiano escolar», In: Maria Cândida Proença (coord.), *Nos cem anos da Reforma: o quotidiano na escola republicana*, Porto, Caleidoscópio / Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, pp. 13-35.
- Mogarro, Maria João *et al.* (2010, Jan/Abr), «Inventário e Digitalização do Património Museológico da Educação - Um Projeto de Preservação e Valorização do Património Educativo», *História da Educação*, vol. 14, n.º 30, pp. 153-179.

- Nascimento, Maria Leticia Barros Pedroso (2014), «Entre as Culturas Escolares e as Culturas Infantis: Pequena Infância e Pesquisa», In: *Entre Crise e Euforia: Práticas e Políticas Educativas no Brasil e em Portugal*, 1.<sup>a</sup> ed., Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pintassilgo, Joaquim (2007), *História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pinto, Helena (2016, Setembro), *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*, Porto, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar.
- Ribeiro, Catarina Chaves (2017), *A Musealização do Património Imaterial da Escola Portuguesa de Arte Equestre*. Lisboa, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/35025/2/ULFBA\\_TES\\_CatarinaChaves-revisto.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/35025/2/ULFBA_TES_CatarinaChaves-revisto.pdf)
- Salvador, Miguel Trindade (2022), *Potencialidades da utilização de património escolar no ensino prático da Geologia*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Smith, Laurajane (2006), *Uses of Heritage*, Londres, Routledge.
- Tilden, Freeman (1977), *Interpreting Our Heritage*, University of North Carolina Press.
- Torres, A. C. (2017), «Vozes de alunos sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do Ensino Secundário: Ecos da dicotomia entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais», *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*
- Winters, Tim (2013), «Clarifying the Critical in Critical Heritage Studies», *International Journal of Heritage Studies*, University of Western Australia

## **ANEXOS**

## **Anexo 1 - Guião Para a Entrevista a Nuno Santos**

- Quando foi nomeado o responsável pelo projeto?
- Quais os objetivos iniciais do projeto? Esses objetivos têm sido atingidos?
- Manteve a visão inicial dos professores que o iniciaram, ou sente que acrescentou alguma coisa?
- Quando tomou conta do projeto, de que forma avaliou o trabalho feito até então? O que alterava e o que decidiu acrescentar?
- Quais têm sido os seus principais focos e linhas orientadoras?
- O projeto começou como um inventário. Esse inventário foi feito, e foram desenvolvidos vários trabalhos até agora. Tudo isto culminou na escola ser classificada como imóvel de interesse público. O que se segue? Qual o propósito do projeto neste momento.
- O projeto ainda tem como objetivo envolver os alunos? Como é feito esse envolvimento?
- Como caracteriza a adesão dos alunos?
- O programa está a ser interligado com outras disciplinas do currículo escolar? Se sim, como?

## **Anexo 2 – Guião para a Entrevista aos Ex-Participantes do Projeto**

- Como é que se envolveram no projeto?
- Porque decidiram participar?
- Em que atividades, no âmbito do projeto, se lembram de participar?
- Houve algum momento da vossa participação que vos tenha ficado mais gravado na memória? Qual?
- Se tivessem de fazer uma breve apreciação crítica do projeto, o que diriam? O que correu bem? Alguma sugestão de melhoria?
- Na vossa opinião, na época trouxe algum benefício para o vosso desempenho escolar?
- Melhorou o vosso conhecimento sobre o património da escola?
- Por último, se tivessem de definir a palavra património, o que diriam?

### **Anexo 3 – Trabalhos Realizados no Âmbito do Projeto Património (2009 a 2023)**

#### **Documentos e Inventário:**

- *Da arquitetura do edifício: Projeto Património* Fátima Abraços e Amaro Carvalho da Silva, Lisboa, 2013
- *Inventário Mapas de História*, sem autor, 2010
- *Museu Virtual da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho* 2009-2010
- *O Património Histórico da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho: A coleção de plantas, alçados e cortes do edifício. Estado da situação* Amaro Carvalho da Silva e Maria de Fátima Abraços, sem data
- *O Património Histórico da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. As Cartas das ex-colónias publicadas pela Comissão de Cartographia* Maria de Fátima Abraços Amaro Carvalho da Silva 2011-2012
- *Revisitar os inventários. As Cartas de História* Fátima Abraços e Amaro Silva 2013
- *Um olhar sobre o chão que pisamos* Fátima Abraços e Amaro Carvalho da Silva 2014

#### **Conservação e Restauro:**

- 2009-2010 Proposta de restauro dos projetos de Ventura Terra, ao SIPA - Sistema de Informação para o Património Arquitetónico,
- 2009 – 2010 Pedido de orçamentos ao atelier Salvarte para o restauro de uma carta corográfica de 1901 e uma carta hipsométrica de 1955
- 2022 – Parceria entre a escola e Museu de História Natural e da Ciência, para o restauro e conservação dos animais das salas de biologia.

#### **Trabalho Desenvolvido com os Estudantes:**

- 2013 – 2014 Aulas temáticas – património, conservação e restauro
- 2013 – 2015 Apresentações (de trabalhos dos alunos) à comunidade escolar sobre o património da escola
- 2014 – 2015 Organização do arquivo da escola
- 2022 – 2023 Trabalho de investigação
- 2022 – 2023 Inventário

## Anexo 4 – Inventário de mapas e cartas geográficas (2010)

| MAPAS        |             |   |                  |                      |  |
|--------------|-------------|---|------------------|----------------------|--|
| Ref. inicial | Ref. actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações      | Localização          |  |
|              |             |   |                  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|              | 0047        | La Grèce Ancienne<br>em tela fina<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-<br>Lettres<br>Escala: 1/600.000.<br>Medidas: 126cm X 94cm.   | Muito mau estado | No armário I-5       |  |
|              | 0048        | Ancient Greece<br>em tela<br>Published by Denoyer-<br>Geppert C., Chicago.<br>Denoyer - Ceppert Social<br>Science Maps<br>By James Breasted Carl Huth<br>– Univ. Chicago / L.<br>Philip Denoyer Geographer.<br>Compilado e desenhado por:<br>R. Baxter Blair<br>Escala: scale 12 miles to the<br>inch<br>Medidas: 111cm X 78cm. | Mau estado       | No armário I-4       |  |

| MAPAS        |             |   |  |                      |   |
|--------------|-------------|---|--|----------------------|---|
| Ref. inicial | Ref. actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações  | Localização          |   |
|              |             |   |  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010  |
|              | 0049        | Centers of Early<br>Civilizations<br>em tela fina<br>Made in USA<br>Daniel Knowlton Walter<br>Wallbank<br>Escala: 1/?.<br>Medidas: 124cm X 93cm       | Mau estado no topo<br>superior                                 | No armário I -3      |   |
|              | 0050        | Roman World<br>Em tela fina; régua em<br>madeira.<br>Daniel Knowlton &<br>Walter Wallbank<br>Map n.º KW5<br>Escala: 1/47km<br>Medidas: 123 cm X 93cm. | Razoável – com<br>pequenos rasgos no<br>topo superior esquerdo | No armário I- 2      |  |
|              | 0051        | Império Romano séc II d.C.<br>Plastificado<br>Tecnodidáctica<br>Escala: 1/200Km.<br>Medidas: 124cm X 79cm   | Bom estado   | No armário I-1       |   |

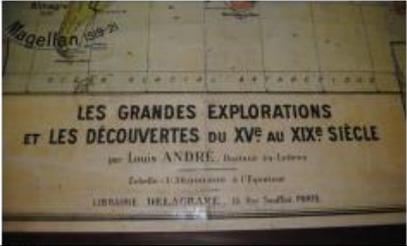
| MAPAS        |             |   |                             |  |                            |
|--------------|-------------|---|-----------------------------|--|----------------------------|
| Ref. inicial | Ref. actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações                 | Localização  |                            |
|              |             |   |                             | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|              | 0052        | L' Empire D' Alexandre (336-326) em tela fina<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/4.000.000.<br>Medidas: 128cm X 95cm.   | Mau estado no topo superior | No armário II- 5<br> |                            |
|              | 0053        | Europe at the time of Charles V. 1519-1556 em tela<br>Published by Denoyer-Geppert C., Chicago.<br>Denoyer - Geppert Social Science Maps<br>By Samuel Harding – Univ. Minnesota / L. Philip Denoyer Geographer.<br>Escala: scale 80 miles to inch<br>Medidas: 110cm X 80cm. | Bom estado                  | No armário II-4<br>  |                            |

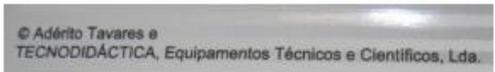
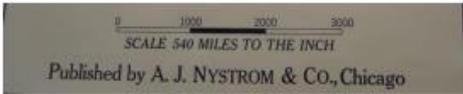
| MAPAS        |             |  |             |  |                            |
|--------------|-------------|--|-------------|--|----------------------------|
| Ref. inicial | Ref. actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações | Localização  |                            |
|              |             |  |             | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|              | 0054        | L' Europe A la fin du XV siecle em tela fina<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/4.000.000.<br>Medidas: 126cm X 99cm. | Bom estado  | No armário II- 3<br>  |                            |
|              | 0055        | L' Europe A la fin du XV siecle em tela fina<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/4.000.000.<br>Medidas: 127cm X 95cm. | Mau estado  | No armário II -2<br> |                            |

| MAPAS           |                |   |  |                      |  |
|-----------------|----------------|---|--|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações                              | Localização          |  |
|                 |                |   |  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0056           | Age of Discovey and trade Expansion.<br>Em papel<br>Made in USA<br>Daniel Knowlton Walter Wallbank<br>Escala: 1/350km.<br>Medidas: 127cm X 92cm                                     | Bom estado                               | No armário II – 1    |  |
|                 | 0057           | Mapa Mundi<br>Em tela.<br>Haack-Painke<br>Justus Perthes -Darmstadt<br>Representante:<br>Tecnodidáctica.<br>Importado da Alemanha<br>Escala: 1/24.000.000<br>Medidas: 139cm X 83cm. | Mau estado com fita cola por todo o lado | No armário III -5    |  |

| MAPAS                   |                |  |   |  |   |
|-------------------------|----------------|--|---|--|---|
| Ref.<br>inicial         | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações   | Localização  |   |
|                         |                |  |   | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010  |
|                         | 0058           | Map of the Roman World<br>Em tela fina<br>Daniel Knowlton-Walter Wallbank<br>Nystrom – Chicago – Usa.<br>Escala: 1/47km.<br>Medidas: 123cm X 94cm              | Mau estado preso com pioneses   | No armário III – 4   |  |
| 90<br>nº inv.<br>antigo | 0059           | L. 'Allemagne Politique<br>Em tela. Debruado nas margens.<br>Par P. Vidal-Lablache.<br>Librerie Armand Colin.<br>Escala: 1/1.100.000.<br>Medidas: 114cm X 91cm | Bom estado<br> | No Armário III – 3<br><br> |   |

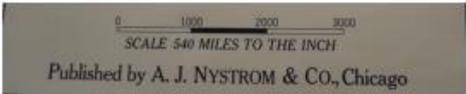
| MAPAS           |                |  |                            |                      |  |
|-----------------|----------------|--|----------------------------|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações                | Localização          |  |
|                 |                |  |                            | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0060           | The first World War –1914-1918<br>Em tela<br>Daniel Knowlton & Walter Wallbank.<br>Nystrom & Company - Chicago<br>Map n.º KW 20.<br>Made in USA<br>Scale: 1/75miles<br>Medidas: 123cm X 92cm | Em bom estado              | No Armário III – 2   |  |
|                 | 0061           | Planisferio Físico<br>Em tela.<br>Haack-Painke<br>Justus Perthes -Darmstadt<br>Representante:<br>Tecnodidáctica.<br>Importado da Alemanha<br>Escala: 1/24.000.000<br>Medidas: 138cm X 84cm.  | Mau estado - com fita cola | No Armário III -1    |  |

| MAPAS           |                |   |                              |                      |  |
|-----------------|----------------|---|------------------------------|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações                  | Localização          |  |
|                 |                |   |                              | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0062           | Les Grandes Explorations et les decouvertes du XV au XIX siècle.<br>Librairie Delagrave<br>Imprimeries Michard<br>Paris<br>Louis Andre – Docteur-ès-Letres<br>Escala: 1/36.000.000<br>Medidas: 128 cm X 96cm. | Mau estado                   | No Armário IV – 5    |   |
|                 | 0063           | Mapa Físico de Espanha y Portugal<br>Em tela<br>Wagner & Debes - Leipsig<br>Escala: 1/1.250.000<br>Medidas: 113 cm X 85cm.  | Mau estado (com fita - cola) | No Armário IV- 4     |  |

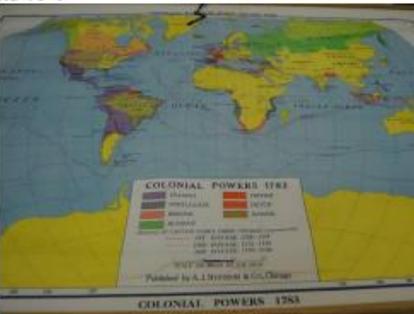
| MAPAS           |                |  |   |                      |  |
|-----------------|----------------|--|---|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações   | Localização          |  |
|                 |                |  |   | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0064           | L' Empire de Charles Magne em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 8<br>Imprimerie Michard Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/1.700.000.<br>Medidas: 128cm X 95cm. | Estado razoável<br>Mau estado nas extremidades junto à régua superior | No Armário IV – 3    |  |
|                 | 0065           | A Europa depois do Congresso de Viena- (1815)<br>Papel plastificado e régua de plástico.<br>Copyright: Adérito Tavares. Tecnodidáctica (520.669).<br>Escala: 1/600km<br>Medidas: 122cm X 80cm.   | Bom estado  | No Armário IV – 2    |  |
|                 | 0066           | The World in 1914<br>Papel plastificado<br>Daniel Knowlton & Walter Wallbank.<br>Nystrom & Company - Chicago<br>Map n.º KW 19.<br>Scale: 1/340km<br>Medidas: 127cm X 91cm  | Bom estado  | No Armário IV – 1    |  |

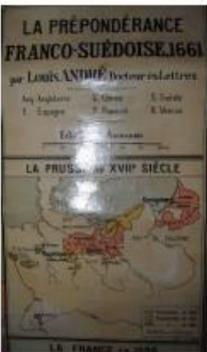
| MAPAS           |                |  |                 |                      |  |
|-----------------|----------------|--|-----------------|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações     | Localização          |  |
|                 |                |  |                 | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0067           | La crise religieuse au XVI siècle em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 13<br>Imprimerie Michard Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/4.000.000.<br>Medidas: 128cm X 95cm. | Estado razoável | No Armário V -5      |  |
|                 | 0068           | World exploration and discovery<br>Denoyer – Geppert series - Co. Chicago-USA<br>Map H14a edition 1965<br>Copyright: 1965<br>Scale: 1 inch = 600 miles.<br>Medidas: 108cm X 81cm.  | Estado razoável | No Armário V –4      |  |

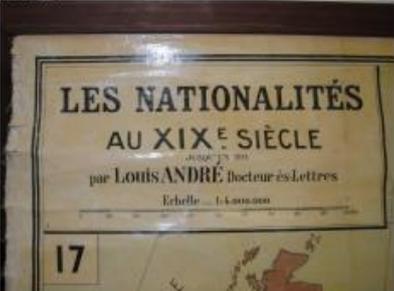
| MAPAS           |                |  |                                       |                      |  |
|-----------------|----------------|--|---------------------------------------|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações                           | Localização          |  |
|                 |                |  |                                       | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
| 1286-<br>Antigo | 0069           | L'Europe à la Fin du XV<br>siècle<br>em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 12<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur ès-<br>Lettres<br>Escala: 1/4.000.000.<br>Medidas: 129cm X 92cm. | Mau estado, sobretudo<br>nas laterais | No Armário V – 3     |  |
|                 | 0070           | Mongol-turkish conquests<br>em tela<br>Daniel Knowlton & Walter<br>Wallbank.<br>Nystrom & Company -<br>Chicago<br>Map n.º KW 11.<br>Tecnodidáctica.<br>Scale: 185 miles to the inch<br>Medidas: 124cm X 92cm   | Razoável                              | No Armário V – 2     |  |

| MAPAS           |                |  |             |                      |  |
|-----------------|----------------|--|-------------|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações | Localização          |  |
|                 |                |  |             | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0071           | Espanha e Portugal<br>Em tela.<br>Haack Gotha - Veb Hermann<br>Haack – Geographisch _<br>kartographische Anstalt<br>Gotha – Leipsiz – RDA<br>Vendedor exclusive:<br>Tecnodidáctica (Escritórios:<br>Av. Gomes Pereira, 49 –<br>Lisboa; Salão de Exposição:<br>Av. Miguel Bombarda, 161 –<br>Lisboa).<br>Escala: 1/750.000<br>Medidas: 154cm X 160cm. | Mau estado  | No Armário V – 1     |  |
|                 | 0072           | Expansion of the Industrial<br>revolution<br>em tela<br>Daniel Knowlton & Walter<br>Wallbank.<br>Nystrom & Company -<br>Chicago<br>Map n.º KW 18.<br>Made in USA<br>Scale: 1/340km<br>Medidas: 126cm X 94cm  | Bom estado  | No Armário VI- 5     |  |

| MAPAS           |                |   |  |                      |  |
|-----------------|----------------|---|--|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações  | Localização          |  |
|                 |                |   |  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
| 420 -<br>antigo | 0073           | Les Croisades<br>em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 9<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-<br>Lettres<br>Escala: 1/3.500.000.<br>Medidas: 129cm X 95cm.                     | Muito Mau estado   | No Armário VI – 4    |  |
| 33 -<br>antigo  | 0074           | France administrative en<br>1789<br>em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 15<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-<br>Lettres<br>Escala: 1/1.200.000.<br>Medidas: 129cm X 95cm. | Estado razoável<br> | No Armário VI- 3     |  |

| MAPAS           |                |   |  |                      |  |
|-----------------|----------------|---|--|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações  | Localização          |  |
|                 |                |   |  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
| 32-<br>antigo   | 0075           | La formation territoriale de<br>la France (987-1871)<br>em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 10<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-<br>Lettres<br>Escala: 1/1.000.000.<br>Medidas: 128cm X 97cm. | Mau estado na parte<br>lateral junto à régua<br>superior   | No Armário VI – 2    |  |
|                 | 0076           | Colonial Powers -1783<br>Em tela<br>Published Nystrom &<br>Company – Chicago.<br>KW 14<br>Escala: 540 miles to the inch<br>Medidas: 125cm X 93cm  | Estado razoável<br> | No Armário VI- 1     |  |

| MAPAS           |                |   |  |                      |   |
|-----------------|----------------|---|--|----------------------|---|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações                              | Localização          |   |
|                 |                |   |  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010  |
|                 | 0077           | La preponderance franco-suedoise (1661)<br>em tela<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Librairie Delagrave - Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/4.000.000<br>Medidas: 129cm X 96cm | Estado razoável                          | No Armário VII-5     |  |
|                 | 0078           | Africa- Possession -1885<br>em tela fina<br>Made in USA<br>Daniel Knowlton Walter<br>Wallbank<br>Nystrom & C.º – Chicago<br>Map n.º KW31<br>Importado pela<br>Tecnodidáctica<br>Escala: 1/125Km<br>Medidas: 127cm X 89cm                  | Estado razoável<br>Descolado das réguas. | No Armário VII – 4   |   |

| MAPAS                         |                |   |                 |                      |  |
|-------------------------------|----------------|---|-----------------|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial               | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações     | Localização          |  |
|                               |                |   |                 | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
| 401-<br>antigo                | 0079           | Le Développement<br>economique depuis le XIX<br>siècle<br>em tela<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Librairie Delagrave - Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-<br>Lettres<br>Escala: 1/36.000.000<br>Medidas: 129cm X 96cm | Estado Razoável | No Armário VII – 3 – |  |
| Com<br>referência<br>ilegível | 0080           | Les nationalités<br>Au XIX siècle<br>em tela<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Librairie Delagrave - Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-<br>Lettres<br>Escala: 1/4.000.000<br>Medidas: 129cm X 95cm                       | Estado razoável | No Armário VII- 2    |  |

| MAPAS           |                |  |   |  |
|-----------------|----------------|--|---|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações   | Localização  |
|                 |                |  |   | Gabinete de História      Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0081           | L'Europe en 1815<br>em tela<br>Imprimerie Michard<br>Monparnasse – Paris<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Carta n.º 16<br>Escala: 1/4.000.000<br>Medidas: 128cm X 94cm | Estado razoável<br>Mau estado junto às<br>extremidades da régua<br>superior | No Armário VII- 1<br>  |
|                 | 0082           | Os Países do Mundo<br>Em tela fina<br>Haack – Painke<br>Justus Perthes – Darmstadt –<br>Alemanha.<br>Escala: 1/24.000.000<br>Medidas: 138cm X 85cm.  | Mau estado<br>Descolado da régua<br>inferior                                | No Armário VIII- 5<br> |

| MAPAS           |                |  |  |  |
|-----------------|----------------|--|--|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações  | Localização  |
|                 |                |  |  | Gabinete de História      Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
| 411-<br>antiga  | 0083           | Europa durante e depois da<br>Grande Guerra-<br>em tela<br>Colecção da Livraria Sá da<br>Costa – Lisboa – Pelo Prof.<br>João Soares.<br>Instituto Geografico de<br>Agostini – Novara - Italy<br>Copyright 1935.<br>Escala: 1/4.000.000.<br>Medidas: 150cm X 133cm. | Mau estado<br>Danificado nos topos<br>superior e central | No Armário VIII- 4<br><br> |

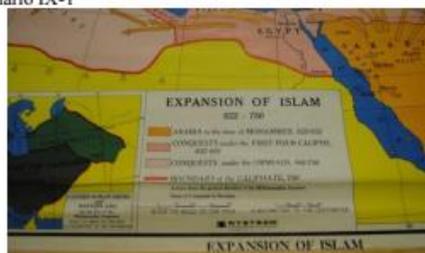
| MAPAS           |                |  |  |  |                            |
|-----------------|----------------|--|--|--|----------------------------|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações  | Localização  |                            |
|                 |                |  |  | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|                 | 0084-          | Expansion of the industrial revolution em tela fina<br>Made in USA<br>Daniel Knowlton Walter Wallbank<br>Nystrom & C. <sup>a</sup> – Chicago<br>Map n.º KW18<br>Importado pela Tecnodidáctica<br>Escala: 1/540miles<br>Medidas: 123cm X 92cm | Bom estado<br><br>Registos no tardo | No Armário VIII- 3<br> |                            |
|                 | 0085           | L' Amerique et l'Asie em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 19<br>Imprimerie Michard Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Escala: 1/10.000.000.<br>Medidas: 125cm X 96cm.          | Estado Razoável<br>                 | No Armário VIII 2<br>  |                            |

| MAPAS           |                |  |  |  |                            |
|-----------------|----------------|--|--|--|----------------------------|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações  | Localização  |                            |
|                 |                |  |  | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|                 | 0086           | Carta hipsométrica de Portugal<br>Em tela forte<br>Edição de 1955<br>Preço 20\$00<br>Instituto Geográfico e Cadastral<br>Escala: 1/600.000<br>Medidas: 105cm X 60cm.             | Bom estado   | No Armário VIII-1<br><br> |                            |
|                 | 0087           | Os Países de África Em tela fina<br>Haack – Painke<br>Justus Perthes – Darmstadt – Alemanha.<br>Representante: Tecnodidáctica.<br>Escala: 1/10.000.000<br>Medidas: 121cm X 97cm. | Bom estado<br><br> | No Armário IX- 5<br>   |                            |

| MAPAS           |                |  |  |                      |  |
|-----------------|----------------|--|--|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações  | Localização          |  |
|                 |                |  |  | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0088           | Europe at the outbreak of world war II<br>Papel plastificado<br>Daniel Knowlton & Walter Wallbank.<br>Nystrom & Comapany - Chicago<br>Map n.º KW 23.<br>Scale: 1/53km<br>Medidas: 127cm X 92cm   | Bom estado   | No Armário IX-4      |  |
|                 | 0089           | Decline of western colonialism in Asia- 1954<br>Em tela<br>Daniel Knowlton & Walter Wallbank.<br>Nystrom & Comapany - Chicago<br>Map n.º KW 27.<br>Importado pela Tecnodidáctica<br>Scale: 1/140miles to the inch<br>Medidas: 124cm X 94cm | Estado razoável<br>No tardo apresenta manchas ferrosas | No Armário IX-3      |  |

| MAPAS           |                |  |   |                      |  |
|-----------------|----------------|--|---|----------------------|--|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações                                     | Localização          |  |
|                 |                |  |   | Gabinete de História | Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|                 | 0090           | L'Extreme Orient aux XIX e XX siècles<br>em tela<br>Librairie Delagrave – Paris<br>Mapa n.º 24<br>Imprimerie Michard Monparnasse – Paris<br>Imprimé en France<br>Par Louis André Docteur és-Lettres<br>Importado por Tecnodidáctica<br>Escala: 1/8.000.000.<br>Medidas: 123cm X 104cm. | Bom estado<br>Tardo repleto de manchas ferrosas | No Armário IX-2      |  |

| MAPAS           |                |   |                                       |                                  |                            |
|-----------------|----------------|---|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações                           | Localização                      |                            |
|                 |                |   |                                       | Gabinete de História             | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|                 | 0091           | Expansion of Islam-622-750<br>Em tela<br>Daniel Knowlton & Walter Wallbank.<br>Nystrom & Company - Chicago<br>Map n.º KW 8.<br>Scale: 1/71Km<br>Medidas: 124cm X 92cm           | Bom estado                            | No Armário IX-1                  |                            |
|                 | 0092           | Die biblischen Lander<br>Em tela.<br>Haack Gotha - Veb Hermann Haack – Geographisch _ kartographische Anstalt Gotha - Leipsiz<br>Escala: 1/2.000.000<br>Medidas: 163cm X 215cm. | Estado razoável<br>Com picos ferrosos | Ao Lado do Armário junto à porta |                            |



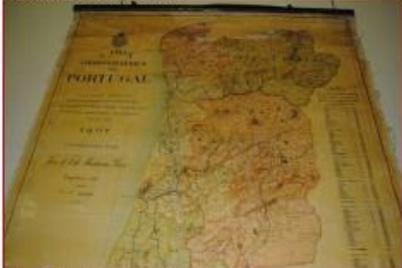
| MAPAS           |                |   |                 |                                  |                            |
|-----------------|----------------|---|-----------------|----------------------------------|----------------------------|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações     | Localização                      |                            |
|                 |                |   |                 | Gabinete de História             | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|                 | 0093           | Europa im 12. Jahrhundert<br>em tela<br>Haack Hertzberg - Veb Hermann Haack – Geographisch _ kartographische Anstalt Gotha<br>Escala: 1/3.000.000.<br>Medidas: 160cm X 199cm. | Mau estado      | Ao Lado do Armário junto à porta |                            |
|                 | 0094           | Mapa Mundi<br>em tela<br>Haack – Painke<br>Justus Perthes – Darmstadt – Alemanha<br>Tecnodidáctica – Lisboa<br>Escala: 1/24.000.000.<br>Medidas: 137cm X 84cm.                | Estado razoável | Ao Lado do Armário junto à porta |                            |



| MAPAS        |             |   |                 |  |
|--------------|-------------|---|-----------------|--|
| Ref. inicial | Ref. actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações     | Localização  |
|              |             |   |                 | Gabinete de História      Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|              | 0093        | Europa im 12. Jahrhundert<br>em tela<br>Haack Hertzberg - Veb<br>Hermann Haack –<br>Geographisch<br>kartographische Anstalt<br>Gotha<br>Escala: 1/3.000.000.<br>Medidas: 160cm X 199cm. | Mau estado      | Ao Lado do Armário junto à porta<br> |
|              | 0094        | Mapa Mundi<br>em tela<br>Haack – Painke<br>Justus Perthes – Darmstadt –<br>Alemanha<br>Tecnodidáctica – Lisboa<br>Escala: 1/24.000.000.<br>Medidas: 137cm X 84cm.                       | Estado razoável | Ao Lado do Armário junto à porta<br> |

| MAPAS        |             |  |  |  |
|--------------|-------------|--|--|--|
| Ref. inicial | Ref. actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações  | Localização  |
|              |             |  |  | Gabinete de História      Fotografias: Nov/Dez. 2010   |
|              | 0095        | América do Norte Política<br>em tela<br>Mapas de Amorim Girão e<br>Fernandes Martins.<br>Desenhado no Instituto de<br>Estudos Geográficos da<br>Universidade de Coimbra.<br>Editorial Domingos Barreira<br>- Porto<br>Escala: 1/9.000.000.<br>Medidas: 93cm X 115cm. | Mau estado-Ripa<br>superior descolada<br>Tela em bom estado.<br>Ripa inferior<br>empenada. | Ao Lado do Armário junto à porta<br><br>Ainda não foi feita fotografia   |
|              | 0096        | El reparto territorial del<br>mundo-1876-1914<br>em tela<br>Empresa Haack Gotha –<br>Leipzig -<br>Printed in RDA -<br>Escala: 1/20.000.000<br>Medidas: 181cm 102X cm.  | Mau estado (rasgado<br>na parte central-<br>vertical)                                      | Ao Lado do Armário junto à porta<br> |
|              | 0097        | Viajes de descubrimiento y<br>conquista colonial (1492-<br>1648)<br>em tela<br>Empresa Haack Gotha –<br>Leipzig - Prof. Dr. Markov.<br>Printed in RDA -<br>Escala: 1/20.000.000<br>Medidas: 180cm X 100cm.   | Mau estado (rasgado e<br>ripa superior<br>descolada)                                       | Ao Lado do Armário junto à porta<br> |

| MAPAS           |                |   |   |  |                            |
|-----------------|----------------|---|---|--|----------------------------|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas  | Observações                                     | Localização  |                            |
|                 |                |   |   | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
|                 | 0098           | Age of discovery and trade Expansion em papel<br>Medidas: 125cm X 88cm<br>Map n.º K.W.12            | Muito Mau estado; rasgado; colado com fita cola | Ao Lado do Armário junto à porta<br> |                            |
|                 | 0099           | Mapa da Europa em tela<br>Coordenado por J. R. Silva.<br>Escala 1/5.200.000<br>Medidas: 58cm X 85cm | Estado razoável                                 | Ao Lado do Armário junto à porta<br> |                            |

| MAPAS           |                |  |  |  |                            |
|-----------------|----------------|--|--|--|----------------------------|
| Ref.<br>inicial | Ref.<br>actual | Designação<br>Editora, escala, medidas   | Observações  | Localização  |                            |
|                 |                |  |  | Gabinete de História   | Fotografias: Nov/Dez. 2010 |
| 254-<br>Antiga  | 0100           | Carta chorographica de Portugal – em tela - 1901 – coordenada por José Madureira Beça, Eng.º Civil.<br>Escala 1/500.000. Apresenta lista dos concelhos por distritos e províncias, indicando o n.º de freguesias e de habitantes que os constituem, referido a 1 de Dezembro de 1900.<br>Medidas: 75cm X 120cm | Mau estado no topo superior (superfície rasgada).<br><br>Esta carta coreográfica de Portugal datada de 1901, é o mapa mais antigo. Merece especial atenção | Ao lado do Armário junto à porta<br>  |                            |
|                 | 0101           | Mapa Escolar de Portugal Continental em tela.<br>Coordenado pelo Inspector Escolar Augusto Ladeiro – Porto Editora - Porto.<br>Escala 1/600.000.<br>Logotipo da Empresa Litografia Bolhão-Porto.<br>Post. 1959.<br>Medidas: 69cm X 99cm  | Estado Razoável<br><br>   | Ao lado do Armário junto à porta<br> |                            |