

Património Cultural como Ferramenta
Pedagógica no Ensino da História:
Tensões e Contradições na Educação Patrimonial

Cultural Heritage as a Pedagogical Tool in
History Education: Tensions and Contradictions
in Heritage Education

Sandra Pereira

Sandra Pereira

Universidade de Coimbra – Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras
da Universidade de Coimbra

ORCID: 0000-0002-1175-0769

PATRIMÔNIO CULTURAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA HISTÓRIA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA EDU- CAÇÃO PATRIMONIAL

Este estudo investiga o potencial transformador da educação patrimonial no ensino da História, tendo como exemplo o Convento de Santa Maria de Semide, em Miranda do Corvo. Ao confrontar os alunos com narrativas patrimoniais dominantes, a investigação revela lacunas na literacia patrimonial e evidencia como o património materializa conflitos históricos e reutilização contemporânea. O projeto didático demonstra que práticas pedagógicas podem não só transmitir conhecimento, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre os processos de seleção, preservação e interpretação do património, consolidando-o como espaço de contestação cultural e política. O estudo contribui para repensar a educação patrimonial como instrumento de cidadania crítica.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Património como construção social; Discurso patrimonial; Metodologias participativas; Consciência histórica.

CULTURAL HERITAGE AS A PEDAGOGICAL TOOL IN HISTORY EDUCATION: TENSIONS AND CONTRADICTIONS IN HERITAGE EDUCATION

This study investigates the transformative potential of heritage education in History teaching, using the Convent of Santa Maria de Semide in Miranda do Corvo as a case study. By confronting students with dominant heritage narratives, the research reveals gaps in heritage literacy and demonstrates how heritage materialises historical conflicts and contemporary reuse. The educational project demonstrates that pedagogical practices can not only transmit knowledge but also foster critical reflection on the processes of selection, preservation, and interpretation of heritage, thereby consolidating it as a space for cultural and political contestation. The study contributes to rethinking heritage education as an instrument of critical citizenship.

Keywords: Heritage education; Heritage as a social construction; Heritage discourse; Participatory methodologies; Historical consciousness.

LE PATRIMOINE CULTUREL COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : TENSIONS ET CONTRADICTIONS DANS L'ÉDUCATION PATRIMONIALE

Cette étude analyse le potentiel transformateur de l'éducation patrimoniale dans l'enseignement de l'histoire, en prenant pour étude de cas le couvent de Santa Maria de Semide, à Miranda do Corvo. En confrontant les élèves aux récits patrimoniaux dominants, la recherche met en évidence des lacunes en matière de littératie patrimoniale et montre comment le patrimoine matérialise à la fois des conflits historiques et des réutilisations contemporaines. Le projet didactique démontre que les pratiques pédagogiques peuvent non seulement transmettre des connaissances, mais aussi encourager une réflexion critique sur les processus de sélection, de préservation et d'interprétation du patrimoine, tout en le consolidant en tant qu'espace de contestation culturelle et politique. L'étude contribue ainsi à repenser l'éducation patrimoniale comme un instrument de citoyenneté critique.

Mots-clés : Éducation patrimoniale; patrimoine comme construction sociale; Discours patrimonial; Méthodologies participatives; Conscience historique.

Introdução

A educação patrimonial no ensino da História encontra-se numa encruzilhada teórica e prática que exige uma reflexão crítica sobre as suas fundações epistemológicas e implicações políticas. Enquanto as abordagens tradicionais tendem a apresentar o património como um repositório neutro de valores culturais universais, perspetivas críticas contemporâneas questionam esta conceptualização, revelando os processos de poder subjacentes à construção, seleção e interpretação patrimonial (Smith, 2006; Harrison, 2013)¹.

Este estudo procurou examinar estas tensões através de um projeto didático implementado no Convento de Santa Maria de Semide, em Miranda do Corvo, monumento que engloba múltiplas camadas de significado histórico e contradições sociais. A escolha deste caso de estudo não foi casual: o Convento materializa processos históricos de longa duração que incluem a consolidação do poder religioso medieval, as transformações liberais oitocentistas, as dinâmicas contemporâneas de reutilização patrimonial e os próprios desafios futuros que o património cultural enfrenta².

A questão central que orienta esta investigação ultrapassa a mera avaliação da “eficácia” da educação patrimonial para interrogar as suas dimensões ideológicas: como podem as práticas educativas baseadas no património cultural simultaneamente reproduzir e contestar as narrativas dominantes sobre o passado? Esta pergunta é fundamental porque, como argumenta Lowenthal (1998), o património não é simplesmente herdado, mas ativamente construído através de processos sociais, políticos e educativos que privilegiam determinadas interpretações em detrimento de outras.

Património como “discurso autorizado” e espaço de contestação

A conceptualização crítica do património desenvolvida por Smith (2006) constitui o marco teórico fundamental desta investigação. A autora argumenta que: “*The Authorized Heritage Discourse privileges monumentality and grand narratives, presenting heritage as if it were universal and uncontested.*” (p. 11), ou seja, o “discurso patrimonial autorizado” opera através da naturalização de determinadas narrativas sobre o passado, obscurecendo os processos políticos e sociais que levam à seleção e interpretação dos bens culturais. Este discurso caracteriza-se pela ênfase dada à monumentalidade, autenticidade e excepcionalidade, frequentemente marginalizando patrimónios “menores” e perspetivas secundárias. Como escreve Smith (2006), “*o discurso patrimonial autorizado é um processo de poder que legitima certas narrativas e marginaliza outras*” (p. 11).

No contexto português, esta dinâmica manifesta-se particularmente na sobrevalorização do património religioso monumental. Como observa Harrison (2013), os processos de análise frequentemente assumem um carácter homogéneo, apagando as experiências de

¹ As políticas públicas portuguesas incluem o Plano Nacional das Artes (2019), que integra a dimensão patrimonial.

² O Convento de Santa Maria de Semide está incluído no Inventário Nacional de Património Imóvel (DGPC).

grupos marginalizados – no caso do Convento de Santa Maria de Semide, em particular, as vozes das religiosas anônimas, dos trabalhadores locais e das comunidades vizinhas.

A teoria crítica do património converge com os estudos pós-coloniais e feministas para questionar quem tem autoridade para definir o que constitui património, para quem este é preservado e como são medidas as tensões entre diferentes interpretações (Appadurai, 2001; Spivak, 2010). Estas questões adquirem uma particular relevância no contexto educativo, onde as práticas pedagógicas podem reproduzir ou contestar hierarquias interpretativas estabelecidas.

A educação patrimonial crítica, tal como conceptualizada por Freire (2019) e desenvolvida por autores como Giroux (2013) e Hooks (2013), posicionam-se contra abordagens que tratam os estudantes como meros recetores passivos do conhecimento patrimonial pré-definido. Em contraposição, propõe metodologias que estimulem o questionamento das narrativas dominantes e a construção colaborativa de interpretações alternativas. Barca (2004, p. 137) salienta que: “*a educação histórica de qualidade deve promover a articulação entre compreensão crítica e participação ativa dos estudantes*”.

Esta abordagem alinha-se com os contributos da pedagogia crítica de Freire, que enfatiza a importância de “ler o mundo” através da problematização das realidades sociais e culturais: “*A educação se torna um ato de depósito, em que os alunos são os recipientes e o professor o depositante.*” (2019, p. 80)³. No contexto patrimonial, isto implica interrogar não apenas o que é preservado, como também o que é esquecido, silenciado ou destruído. Como argumenta Abreu (2003), a educação patrimonial deve promover a “decolonização” das práticas interpretativas, reconhecendo a pluralidade de memórias e experiências que coexistem em qualquer espaço patrimonial.

Contudo, como adverte Bourdieu (1989), as práticas educativas operam necessariamente dentro de campos de poder que condicionam as possibilidades de transformação. A escola, enquanto instituição, está inserida em redes de relações sociais que podem limitar o potencial crítico da educação patrimonial. Esta tensão entre reprodução e transformação constitui um dos principais desafios teóricos e práticos desta área.

A teoria da consciência histórica de Rüsen (2006) oferece um quadro valioso para compreender como a educação patrimonial pode contribuir para a formação histórica crítica. Rüsen distingue quatro tipos ideais de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. A consciência histórica crítica, particularmente relevante para este estudo, caracteriza-se pela capacidade de questionar as próprias narrativas estabelecidas e reconhecer a contingência histórica dos fenómenos sociais.

Contudo, como observa Seixas (2017), a aplicação desta tipologia ao contexto educativo requer cuidado para evitar hierarquizações simplistas que privilegiem determinados tipos de consciência. No caso específico da educação patrimonial, é fundamental reconhecer que diferentes grupos sociais podem desenvolver formas distintas de consciência histórica, igualmente válidas e significativas.

A contribuição de Benjamin (1994) sobre as “temporalidades múltiplas” enriquece esta discussão ao alertar para os perigos de narrativas históricas lineares que obscurecem as discontinuidades e ruturas do passado. No contexto do Convento de Semide, esta

³ Trabalho original do autor publicado em 1968, porém foi consultada a edição brasileira de 2019 (50ª ed.) da Paz e Terra.

perspetiva permite problematizar narrativas simplificadas sobre “continuidade cultural” e explorar as tensões entre diferentes períodos históricos.

O Convento de Santa Maria de Semide: Construção Social de um “Lugar de Memória”

O Convento de Santa Maria de Semide constitui um exemplo paradigmático do que Nora (1989) designa como “*lieu de mémoire*” – espaços onde a memória coletiva se cristaliza através de processos sociais e políticos complexos. Contudo, ao contrário da conceptualização nostálgica frequentemente associada a este conceito importa analisar criticamente como este “lugar de memória” foi construído, quais as vozes que foram privilegiadas e as que foram silenciadas⁴.

A fundação medieval do Convento insere-se nas dinâmicas de consolidação do poder religioso e nobiliárquico, materializando relações sociais hierárquicas que se prolongaram ao longo dos séculos. Como demonstra Le Goff (1995), os espaços monásticos funcionavam simultaneamente como centros espirituais e económicos, articulando dimensões simbólicas e materiais do poder medieval.

A própria análise arquitetónica do Convento revela camadas temporais distintas que materializam diferentes conjunturas históricas. As transformações barrocas dos séculos XVII-XVIII refletem não apenas mudanças estilísticas, como também reconfigurações nas relações entre Igreja, Estado e sociedade. Como argumenta Choay (1999), a arquitetura funciona como uma “escritura do espaço”, inscrevendo no tecido construído as tensões e contradições de cada época histórica.

As transformações oitocentistas associadas ao liberalismo constituem um momento crucial para compreender as dinâmicas contemporâneas de patrimonialização. A extinção das ordens religiosas em 1834 e a subsequente desamortização dos bens eclesiásticos representam um processo violento de ressignificação espacial e simbólica que raramente é problematizado nas narrativas patrimoniais dominantes. Como sintetiza Rodrigues (2017, p. 9)⁵: “*A extinção das Ordens Religiosas, em 1834, no contexto das políticas liberais, levou os conventos a conhecerem um processo de ‘desmantelamento’ que conduziu à descontextualização e perda de muitas obras de arte.*”⁶.

Como observa Rodrigues (2017), estes processos implicaram não apenas a transferência de propriedade, como também a destruição de formas específicas de sociabilidade e conhecimento. A dispersão das bibliotecas monásticas, os arquivos perdidos e as práticas artesanais interrompidas constituem “patrimónios negativos” cuja ausência marca profundamente os espaços contemporâneos.

⁴ Nora (1989) desenvolveu o conceito de “*lieux de mémoire*”, traduzido em Portugal como ‘lugares de memória’.

⁵ Rodrigues, R. A. M. (2017). Entre a salvaguarda e a destruição: a extinção das ordens religiosas em Portugal e as suas consequências para o património artístico dos conventos (1834-1868). Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/29993>

⁶ A extinção das ordens religiosas em 1834 decorreu da legislação liberal de Joaquim António de Aguiar, com profundo impacto patrimonial, como sintetiza Mattoso (1993).

A reutilização contemporânea do Convento de Santa Maria de Semide como centro de formação profissional (CEARTE) levanta questões complexas sobre os critérios e valores que presidem às políticas de preservação patrimonial. Como argumenta Ashworth & Tunbridge (2017), todos os usos patrimoniais implicam necessariamente processos de “dissonância”, onde diferentes grupos sociais atribuem significados distintos e potencialmente conflitantes aos mesmos espaços.

A análise crítica do Convento de Semide revela como as narrativas patrimoniais dominantes tendem a privilegiar uma perspectiva institucional centrada na “grande história” – fundadores, patronos, estilos artísticos, eventos políticos. Esta ênfase, embora importante, esconde frequentemente as experiências quotidianas dos grupos subalternos que habitaram e transformaram estes espaços.

A aplicação da perspectiva da “história vista de baixo”, desenvolvida por Thompson (1981) e Burke (2019), permite identificar vestígios de experiências alternativas inscritos no espaço conventual. As marcas de uso nos pavimentos, as adaptações funcionais menores, os grafitos e inscrições constituem “fontes involuntárias” que testemunham práticas sociais frequentemente ignoradas pelas narrativas oficiais.

Particularmente relevante é a ausência quase total de referências às experiências femininas específicas do espaço conventual. Como demonstra Perrot (2007), a história das mulheres religiosas tem sido sistematicamente marginalizada, mesmo quando estas constituíram agentes históricos significativos. A educação patrimonial deve interrogar estas ausências e explorar metodologias que permitam “recuperar” vozes silenciadas.

Investigação-Ação Participativa como Práxis Transformadora

Esta investigação posicionou-se na intersecção entre teoria crítica e pragmatismo metodológico, reconhecendo tanto a necessidade de questionar as relações de poder subjacentes aos processos educativos quanto a importância de desenvolver práticas pedagogicamente viáveis e transformadoras.

Seguindo os contributos de Kincheloe e McLaren (2011), adota-se uma perspectiva de “investigação crítica” que reconhece a impossibilidade de neutralidade científica e assume explicitamente um compromisso com a transformação social. Esta posição implica reconhecer que a própria investigação constitui um ato político que pode reproduzir ou contestar estruturas de poder existentes.

O estudo do Convento de Santa Maria de Semide como objeto histórico materializou vários conceitos estruturantes do programa de História do 11.º ano, como «revolução», «liberalismo», «secularização» e «desamortização». Os alunos, ao analisarem in loco as estruturas e elementos históricos, podem observar as mudanças e continuidades ao longo do tempo e relacioná-las com eventos-chave que provocaram ruturas, como as guerras, revoluções, movimentos sociais e avanços tecnológicos (Pereira, 2025).

Tabela 1 – Matriz do alinhamento com as Aprendizagens Essenciais do programa de História.

Atividade	Aprendizagens Essenciais	Articulação
Visita ao Convento	Interpretar a revolução liberal portuguesa, identificando as suas conquistas e dificuldades, e o seu legado histórico.	O Convento permite explorar concretamente os efeitos das políticas de secularização e desamortização dos bens eclesiais no período liberal.
Análise documental	Analisar documentos históricos, problematizando-os em função da sua finalidade, contexto e ação dos seus protagonistas.	As fontes primárias e secundárias sobre o Convento oferecem oportunidade para exercitar a interpretação contextualizada de documentos históricos.
Debates	Avaliar o impacto da revolução liberal na estrutura social, política e económica.	Os debates sobre património e cidadania permitem refletir sobre as continuidades e ruturas provocadas pelo liberalismo na relação entre Estado, Igreja e sociedade.
Materiais educativos	Sintetizar as transformações políticas, sociais e económicas do período liberal, problematizando o conceito de modernidade.	A elaboração de materiais sobre o Convento estimula a identificação e comunicação das transformações históricas materializadas no edifício.

Autoria própria.

Esta articulação entre o património local e os processos históricos nacionais e internacionais concretiza o que Barca (2004) designa como “aula-oficina”, um modelo de ensino-aprendizagem em que o conhecimento histórico é construído ativamente pelos alunos através da investigação, problematização e comunicação.

A opção por uma metodologia mista fundamenta-se no reconhecimento de que a complexidade dos processos educativos em contextos patrimoniais exige abordagens multifacetadas capazes de captar tanto padrões quantificáveis quanto significados socialmente construídos. Como argumentam Teddlie e Tashakkori (2009), o pragmatismo metodológico permite superar dicotomias estereis entre paradigmas quantitativos e qualitativos.

A metodologia adotada inspirou-se nos princípios da investigação-ação participativa (IAP) desenvolvida por Borda (2001) posicionando os estudantes e o professor-investigador como co-investigadores num processo colaborativo de construção do conhecimento. Esta abordagem questiona hierarquias tradicionais entre “investigador” e “sujeitos de investigação” promovendo dinâmicas mais horizontais de produção de saber⁷.

A implementação da IAP no contexto educativo apresenta desafios específicos relacionados com as estruturas institucionais da escola e as expectativas curriculares. Como observa Carr e Kemmis (2003), a investigação-ação educativa deve “navegar” entre tensões, autonomia pedagógica e constrangimentos sistémicos, procurando espaços de transformação dentro das limitações existentes.

O desenho metodológico integrou três eixos complementares: análise documental crítica que problematizou as fontes historiográficas sobre o Convento; etnografia patrimonial baseada na observação participante e registo reflexivo das interações entre

⁷ A investigação-ação participativa (IAP) distingue-se da investigação-ação educacional pela ênfase no envolvimento comunitário.

estudantes e o espaço em estudo; e produção colaborativa de conhecimento através de metodologias participativas.

Tabela 2 – Instrumentos de recolha.

Instrumento	Objetivos	Tipo de dados	Domínios avaliados	Momento de aplicação
Questionário de diagnóstico	Identificar conhecimentos prévios e percepções sobre o património local.	Quantitativo / Qualitativo	Conhecimento prévio, motivação, atitude face à História.	Início do projeto.
Fichas de análise de fontes	Avaliar competências de leitura e interpretação histórica.	Qualitativo	Pensamento histórico, contextualização, análise crítica.	Durante as aulas e a visita.
Produções criativas (cartazes, vídeos, mapas)	Verificar apropriação dos conteúdos através de expressão autónoma.	Qualitativo	Comunicação histórica, criatividade, transferência de aprendizagem.	Fase final do projeto.
Guiões de visita / diários de bordo	Orientar a observação e recolher impressões durante a visita de estudo.	Qualitativo	Observação, envolvimento, reflexão pessoal.	Durante a visita ao convento.
Grelhas de observação direta	Registar comportamentos, interações e envolvimento durante as atividades.	Qualitativo	Participação, cooperação, linguagem histórica.	Em todas as sessões presenciais
Autoavaliação e heteroavaliação	Promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem.	Qualitativo	Metacognição, autonomia, autorregulação.	Final das atividades principais.
Questionário final de avaliação	Avaliar impacto do projeto na aprendizagem, motivação e valorização do património.	Quantitativo / Qualitativo	Resultados globais, atitude crítica, satisfação.	Final do projeto didático.

Autoria própria.

Os instrumentos utilizados foram concebidos não apenas para recolher informação, como também para promover reflexão crítica e questionamento das narrativas dominantes. Os questionários incluíram questões que problematizaram conceitos como “autenticidade”, “tradição” e “identidade cultural”, procurando estimular os estudantes a reconhecer a natureza construídas desses mesmos conceitos.

As fichas de análise documental basearam-se na metodologia de “leitura contra o grão” proposta por Benjamin (1994) e desenvolvida por Ginzburg (2007), incentivando os estudantes a identificar tensões, contradições e silêncios nas fontes históricas. Esta abordagem questiona leituras lineares e consensuais do passado, promovendo interpretações mais complexas e problematizadas.

Os instrumentos de produção criativa foram estruturados segundo os princípios da “pedagogia crítica multimodal” (Kress e Van Leeuwen, 2020), reconhecendo que diferentes formas de expressão podem revelar dimensões distintas da experiência patrimonial. A integração de códigos QR nos materiais educativos produzidos pelos

estudantes permitiu criar “narrativas aumentadas” que questionaram as fronteiras tradicionais entre o espaço físico e o digital.

A presente investigação centrou-se num grupo específico de dez alunos do 11.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, composto por três elementos do sexo masculino e sete do sexo feminino, que frequentam um Agrupamento de Escolas da região. Esta amostra, embora reduzida em termos quantitativos, apresenta características particularmente relevantes para os objetivos do estudo, configurando o que Stake (1995) classifica como uma “amostra intencional” – selecionada não pela sua representatividade estatística, mas pelo seu potencial informativo face às questões de investigação.

A caracterização dos participantes ultrapassa critérios demográficos convencionais para problematizar as suas posições sociais e culturais relativamente ao património estudado. Os dez estudantes do 11.º ano constituíram um grupo relativamente heterogéneo do ponto de vista socioeconómico, o que representa um factor que condiciona significativamente as interpretações possíveis sobre diversidade cultural e património (Pereira, 2025).

Esta heterogeneidade, longe de se apresentar como uma limitação metodológica, revelou-se analiticamente produtiva por permitir examinar como o mesmo grupo aparentemente “uniforme” desenvolveu interpretações distintas e potencialmente conflitantes sobre os mesmos objetos patrimoniais. Como demonstra Willis (2017), a análise micro-sociológica de grupos específicos pode revelar dinâmicas culturais mais amplas.

A caracterização dos estudantes como tendo “interesse pelas aulas de História”, mas “participação limitada” sugere padrões de socialização educativa que privilegiam consumo passivo em detrimento de produção ativa de conhecimento. Esta observação alinha-se com as críticas “freireanas” à “educação bancária” e justifica a adoção de metodologias participativas. Freire (2019, p. 80) criticava esta conceção afirmando que: *“a educação se torna um ato de depósito, em que os alunos são os recipientes e o professor o depositante”*.

A análise quantitativa dos questionários iniciais revelou um padrão paradoxal que se caracteriza como uma “literacia patrimonial assimétrica”, ou seja: uma elevada consciência valorativa (média de 4,50) contrastando com limitado conhecimento factual-institucional (média de 3,63). Esta disparidade de 0,87 pontos sugere que os estudantes desenvolveram uma relação afetiva com o conceito abstrato de património sem possuírem ferramentas críticas para analisar processos concretos de patrimonialização.

Este padrão confirma as críticas de Smith (2006) ao “discurso patrimonial autorizado”, que promove uma relação emocional a valores patrimoniais universais sem estimular o pensamento crítico sobre os processos políticos e sociais subjacentes. A elevada pontuação no item: “O património histórico é relevante para a compreensão da identidade cultural” (4,67), sugere uma aculturação de narrativas sobre identidade que precisam de ser problematizadas.

Particularmente significativa é a baixa pontuação no conhecimento sobre “entidades responsáveis pela preservação patrimonial” (3,42), revelando desconhecimento sobre as estruturas institucionais que governam os processos de patrimonialização. Esta lacuna é problemática porque como argumenta Harvey (2001), a compreensão crítica do património exige reconhecimento das dinâmicas do poder que determinam o que é preservado, como é interpretado e para quem é disponibilizado.

Gráfico 1 – Resultados do Questionário Inicial.



Autoria própria.

Tabela 3 – Média de respostas por aluno.

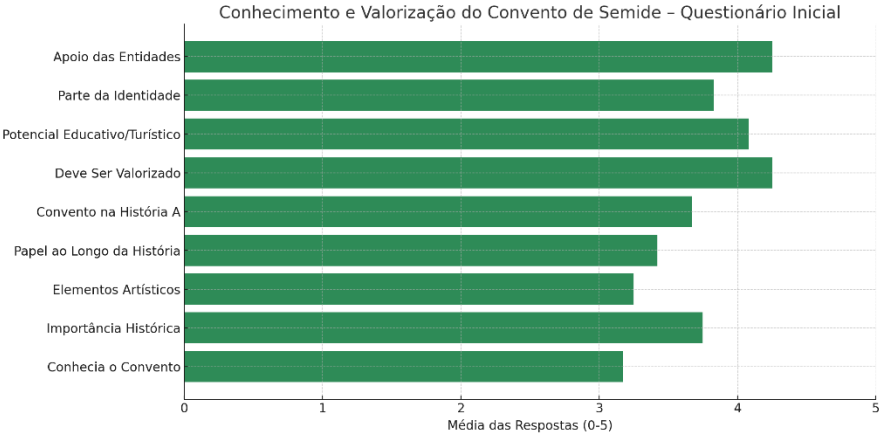
Nº	Item	Média
1	Sei o que se entende por património cultural.	4,33
2	Conheço a diferença entre património material e imaterial.	4,08
3	Sei que existem diferentes tipos de património.	4,42
4	Reconheço a importância do património na identidade cultural.	4,67
5	Tenho consciência de que o património pode estar em risco.	4,58
6	Conheço entidades responsáveis pela salvaguarda do património.	3,42
7	Estou familiarizado com património na minha região/localidade.	3,83
8	Compreendo o valor educativo do património no ensino da História.	4,17
9	Considero que os jovens devem participar na preservação do património.	4,50
10	Tenho espírito crítico perante a destruição do património.	4,25

Autoria própria.

O questionário específico sobre o Convento de Semide evidencia uma disparidade ainda mais acentuada entre conhecimento direto (média de 3,28) e consciência valorativa (média de 4,19). Esta diferença de 0,91 pontos sugere que os estudantes possuem uma “consciência patrimonial abstrata” que não se traduz num conhecimento situado sobre o património local.

Esta observação é particularmente relevante porque contradiz pressupostos comuns sobre a relação “natural” entre a proximidade geográfica e o conhecimento patrimonial. Como demonstra Massey (2005), os “lugares” não possuem identidades fixas ou óbvias, sendo antes construídos através de práticas sociais e interpretativas específicas. O facto de os estudantes viverem relativamente próximo do Convento não garante automaticamente um conhecimento significativo sobre o monumento.

Gráfico 2 – Média das respostas sobre o Convento.



Autoria própria.

Tabela 4 – Média de respostas dos alunos sobre o Convento.

Nº	Item	Média
1	Já conhecia o Convento de Santa Maria de Semide.	3,17
2	Compreendo a sua importância histórica.	3,75
3	Reconheço elementos artísticos/arquitetónicos no convento.	3,25
4	Identifico o papel histórico do convento.	3,42
5	Considero o convento adequado para ser estudado na disciplina de História A.	3,67
6	Acredito que merece maior valorização.	4,25
7	Identifico potencial educativo e turístico no convento.	4,08
8	Vejo o convento como parte da identidade local/nacional.	3,83
9	Os agentes locais devem procurar soluções para a sua conservação.	4,25

Autoria própria.

A análise qualitativa das respostas abertas revelou que o conhecimento prévio dos estudantes sobre o Convento deriva principalmente de contextos informais (catequese, celebrações religiosas, atividades de escuteiros). Esta observação sugere que as narrativas dominantes sobre o monumento estão associadas à sua função religiosa contemporânea, potencialmente obscurecendo outras dimensões históricas e culturais.

Transformação Experiencial: Limites e Potencialidades

A avaliação pós-intervenção revelou um incremento significativo na valorização patrimonial (de 3,17 para 4,43, representando um aumento de 1,26 pontos), sugerindo que a experiência direta estruturada pode transformar um conhecimento limitado numa apreciação mais profunda. Contudo, esta transformação deve ser analisada criticamente para evitar interpretações ingénuas sobre a “eficácia” pedagógica.

O testemunho de um estudante – “*ao ver o monumento, e falar sobre ele enquanto o estou a ver fisicamente, supera qualquer manual, texto ou imagem*” (citação do aluno A) – revela uma conceção empirista da aprendizagem que privilegia a experiência sensorial sobre a análise crítica. Embora a experiência direta seja pedagogicamente valiosa, importa questionar as narrativas que apresentam o contacto com o património como automaticamente “revelador” ou “autêntico”.

Como argumenta Bennett (2004), os espaços patrimoniais funcionam como “complexos expositores” que organizam experiências segundo lógicas específicas, frequentemente invisíveis aos visitantes. A aparente “naturalidade” da experiência patrimonial esconde os processos curatoriais, interpretativos e pedagógicos que a estruturam. A educação patrimonial crítica deve tornar visíveis esses mesmos processos.

A análise dos guiões de trabalho durante a visita revelou desenvolvimento de competências analíticas em múltiplos níveis, como também a reprodução de categorias interpretativas. Os estudantes demonstraram capacidade de identificar elementos arquitetónicos barrocos e relacioná-los com contextos históricos específicos, evidenciando uma apropriação do conhecimento histórico-artístico formal.

Contudo, as análises produzidas privilegiam sistematicamente perspetivas institucionais (ordens religiosas, patronos, estilos artísticos) em detrimento de experiências sociais mais amplas. A observação feita por um aluno de que: “*o altar veio do Brasil e custou muito dinheiro*” (citação do Aluno B) revela uma consciência incipiente sobre dimensões económicas e coloniais do património religioso, porém, esta intuição não foi desenvolvida criticamente.

Particularmente problemática é a ausência quase total de referências às experiências das religiosas que habitaram o Convento: como observa Scott (1986), esta lacuna reproduz padrões historiográficos tradicionais que marginalizam experiências femininas, mesmo em contextos onde as mulheres constituíram e eram os agentes principais. A invisibilidade das mulheres na narrativa histórica não resulta da sua ausência factual, mas de quadros interpretativos que sistematicamente as ignoram. Scott (1986, p. 1054) enfatiza que: “*o género é uma categoria útil de análise histórica porque revela como o poder se constrói através de diferenças percebidas*”.

Os materiais educativos produzidos pelos estudantes (cartazes e vídeos) evidenciam criatividade significativa na apresentação visual e narrativa, mas revelam também limitações conceptuais importantes. As representações privilegiam elementos “espetaculares” (fachadas, altares, azulejos) reproduzindo as lógicas de consumo visual típicas do turismo cultural.

As narrativas desenvolvidas seguem estruturas cronológicas lineares que apresentam a “evolução” do Convento como um processo harmonioso de “enriquecimento cultural”. Esta perspetiva oculta contradições e conflitos históricos, particularmente as tensões associadas à extinção das ordens religiosas e às suas conseqüentes transformações funcionais.

Contudo, alguns materiais evidenciam momentos de questionamento crítico, particularmente nas reflexões sobre o “futuro” do Convento. As propostas de “maior envolvimento das autarquias” e “atividades culturais para jovens” sugerem um reconhecimento de que o património deve ser ativamente reinterpretado para manter a sua relevância social. Esta consciência representa um potencial muito importante para desenvolver abordagens mais participativas e democráticas à gestão patrimonial.

Tabela 5 – Matriz de Análise de Impacto Pedagógico nos Alunos (autoria própria).

Dimensão Analisada	Estado Inicial (Diagnóstico Pré-Visita)	Impacto Observado (Pós-Intervenção)	Evidências Concretas do Relatório
Conhecimento Factual sobre o Monumento	Conhecimento geral e limitado, maioritariamente não experiencial. Apenas 3,17/5 dos alunos afirmaram já conhecer o Convento.	Aquisição de conhecimento detalhado sobre elementos arquitetónicos, artísticos, funcionais e históricos do Convento	– Identificação correta de elementos barrocos na fachada. – Análise da talha dourada, da azulejaria e pinturas. – Compreensão das adaptações contemporâneas para o CEARTE e lar de jovens.
Consciência do Valor e Riscos Patrimoniais	Elevada consciência valorativa teórica (“deve ser valorizado” com 4,25/5), mas abstrata e desligada do objeto concreto.	Consciência crítica fundamentada na observação direta. Compreensão da complexidade da gestão patrimonial, equilibrando preservação e uso.	– Avaliação crítica do estado de conservação dos túmulos no claustro. – Reconhecimento de que as adaptações contemporâneas respeitam o valor histórico do edifício.
Desenvolvimento do Pensamento Histórico	Compreensão moderada da importância histórica do Convento (3,75/5), sem uma análise aprofundada das suas transformações.	Capacidade de contextualizar o monumento em diferentes épocas e de relacionar elementos observados com processos históricos mais amplos (Liberalismo, poder da Igreja)	– Relação estabelecida entre o poder da nobreza e o patrocínio religioso. – Compreensão do impacto das reformas liberais do séc. XIX e da secularização. – Interpretação do simbolismo das lápides no claustro.
Envolvimento e Motivação	Tendência para a passividade em sala de aula, apesar de algum interesse pelos conteúdos.	Elevado nível de envolvimento, curiosidade e participação ativa durante as atividades práticas. A visita foi avaliada com 4/5 no item “envolvimento”.	– Comentário de um aluno: “ao ver o monumento... supera qualquer manual... porque nos dá uma real noção do espaço”. – Sugestões detalhadas para o futuro do Convento, demonstrando apropriação do tema.

Autoria própria.

Os resultados evidenciam a persistência do que Smith (2006) designa como “discurso patrimonial autorizado” mesmo em contextos pedagógicos que se propõem críticos e participativos. A elevada valorização do património pelos estudantes, longe de representar automaticamente consciência crítica, pode refletir internalização de narrativas hegemónicas sobre identidade cultural e continuidade histórica.

Esta observação alinha-se com as análises de Bourdieu (1989) sobre reprodução cultural em contextos educativos. As práticas pedagógicas, mesmo quando intencionalmente transformadoras, operam dentro de campos de poder que condicionam as interpretações possíveis. A escola, enquanto instituição, está inserida em redes sociais que privilegiam determinadas formas de conhecimento e marginalizam outras.

A persistência de perspectivas institucionalistas nas análises dos estudantes sugere que os quadros interpretativos dominantes possuem poder estruturante significativo, resistindo a metodologias que se propõem desconstruí-los. Como argumenta Gramsci (1971), a hegemonia cultural opera precisamente através da naturalização de determinadas perspectivas, tornando-as aparentemente óbvias e inevitáveis.

Contudo, importa evitar interpretações deterministas que neguem possibilidades de transformação. Os momentos de questionamento crítico identificados nos materiais produzidos pelos estudantes sugerem que metodologias participativas podem criar fissuras nos discursos dominantes, mesmo quando não os subvertem completamente. Como observa Williams (1977), a cultura é uma arena de luta onde coexistem elementos dominantes, residuais e emergentes.

Já o entusiasmo dos estudantes pela experiência direta no Convento levanta questões complexas sobre a relação entre presença física e compreensão crítica. Embora a visita tenha produzido incrementos mensuráveis na valorização patrimonial, importa questionar se esta transformação representa aprofundamento crítico ou reprodução de narrativas fetichistas sobre “autenticidade” e “aura” patrimonial. *“The aura of the work of art is the unique phenomenon of a distance; however, close it may be.”* Benjamin (1968, p. 220)⁸.

Como argumenta Benjamin (1968), a experiência da “aura”⁹ em objetos culturais pode simultaneamente facilitar e obstaculizar compreensão crítica. A proximidade física com o património pode promover empatia histórica e envolvimento emocional, mas também pode obscurecer análise das condições sociais e políticas que determinaram a preservação de determinados vestígios em detrimento de outros.

A observação de Adorno e Horkheimer (2002) sobre a “indústria cultural” é relevante para compreender como experiências aparentemente “autênticas” podem ser estruturadas segundo lógicas de consumo que neutralizam potencial crítico. O património, quando apresentado como um espetáculo para consumo educativo ou turístico, pode reforçar passividade em vez de promover um questionamento ativo.

Esta tensão exige desenvolvimento de metodologias que articulem experiência sensorial com análise crítica, evitando tanto o intelectualismo desencarnado quanto o empiricismo acrítico. Como propõe Freire (2019), a práxis transformadora resulta da síntese dialética entre reflexão e ação, teoria e experiência.

A análise crítica dos resultados deve incluir uma reflexão sistemática sobre o que permaneceu ausente ou silenciado durante o processo educativo. As lacunas identificadas nas narrativas dos estudantes não constituem “falhas” pedagógicas acidentais, mas refletem

⁸ Benjamin, Walter, ‘The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction’. Trabalho Original publicado em 1936. www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/benjamin.htm

⁹ Benjamin (1968, p. 220) define a “aura” como “a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja”.

estruturas mais profundas de poder e conhecimento que determinam o que é considerado digno de preservação, interpretação e transmissão.

A invisibilidade das experiências femininas específicas do espaço conventual representa uma dessas ausências estruturais. Como demonstra Perrot (2007), a marginalização das mulheres na narrativa histórica resulta não da sua irrelevância factual, mas de quadros interpretativos que sistematicamente privilegiam esferas de ação tradicionalmente masculinas (política, economia, guerra) sobre outras dimensões da experiência social.

Igualmente significativa é a ausência de referências às dimensões coloniais do património religioso português. A observação espontânea de um estudante sobre o altar “*que veio do Brasil*” (citação do Aluno B) permaneceu sem desenvolvimento crítico, perdendo-se uma oportunidade importante para problematizar as relações entre o património metropolitano e a exploração colonial.

Como argumenta Spivak (2010), os silêncios nos discursos dominantes não são vazios, mas espaços ativamente produzidos através de mecanismos de exclusão. A educação patrimonial crítica deve desenvolver metodologias capazes de identificar e interrogar estas ausências, reconhecendo que o que não é dito pode ser tão significativo quanto o que é explicitamente afirmado.

Não obstante as limitações identificadas, os resultados sugerem possibilidades significativas para desenvolver práticas de educação patrimonial mais críticas e participativas. Os momentos de questionamento evidenciados pelos estudantes indicam que metodologias adequadas podem estimular reflexão sobre as condições sociais e políticas subjacentes aos processos de patrimonialização.

As propostas desenvolvidas pelos estudantes sobre o “futuro” do Convento revelam consciência de que o património não constitui uma herança fixa, mas sim um recurso cultural que deve ser ativamente reinterpretado e apropriado por cada geração. Esta percepção alinha-se com perspectivas decoloniais que reconhecem as comunidades locais como agentes legítimos de interpretação patrimonial, contestando monopólios institucionais sobre significado cultural (Mignolo, 2011)¹⁰.

A sugestão de “atividades culturais para jovens” representa uma intuição importante sobre a necessidade de tornar o património relevante para as experiências contemporâneas. Como argumenta Hall (1999), as identidades culturais não são essências fixas, mas construções dinâmicas que se reconfiguram através de práticas sociais específicas. A educação patrimonial pode contribuir para estes processos de reconstrução identitária, desde que evite essencialismos e reconheça a pluralidade de experiências e perspectivas.

A implementação de metodologias participativas neste projeto revelou tanto potencialidades quanto constrangimentos estruturais significativos. Por um lado, os momentos de trabalho colaborativo e produção criativa estimularam envolvimento ativo dos estudantes e desenvolvimento de competências analíticas. Por outro lado, os constrangimentos institucionais e curriculares limitaram as possibilidades de um questionamento mais aprofundado das narrativas dominantes.

¹⁰ Abordagens decoloniais: Mignolo (2011) e Tuck, E., e Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1(1), 1-40, discutem a necessidade de questionar epistemologias eurocêtricas.

Como observa Apple (2004), as escolas funcionam dentro de “economias políticas do conhecimento” que privilegiam determinadas formas de saber e marginalizam outras. O currículo oficial de História, embora incorpore retóricas sobre “pensamento crítico” e “cidadania ativa”, mantém estruturas que favorecem transmissão de conteúdos pré-definidos sobre construção participativa de conhecimento.

Esta tensão manifesta-se concretamente na pressão temporal para “cumprir programas” e na dificuldade de integrar abordagens interdisciplinares em estruturas curriculares departamentalizadas. Como argumenta Giroux (2013), a transformação educativa exige não apenas mudanças metodológicas pontuais, mas uma reconfiguração mais profunda das relações de poder dentro das instituições educativas.

Contudo, os espaços de autonomia identificados sugerem possibilidades importantes para desenvolver “pedagogias de fronteira” (Giroux, 2007) que articulem conhecimento acadêmico com experiências culturais dos estudantes. A produção de materiais educativos com códigos QR representa exemplo interessante desta articulação, criando pontes entre espaços físicos e digitais, conhecimento formal e criatividade expressiva.

Implicações para a Educação Patrimonial Crítica

Os resultados evidenciam uma necessidade urgente de desenvolver programas de formação de professores que integrem perspectivas críticas sobre património e educação. A implementação eficaz de metodologias de educação patrimonial exige não apenas competências técnicas, mas também consciência crítica sobre as dimensões políticas e ideológicas dos processos educativos.

Como argumenta McLaren (2015), a formação crítica de professores deve incluir análise das condições sociais e económicas que estruturam as práticas educativas, reconhecendo que a pedagogia nunca é neutra, mas sempre politicamente situada. No contexto da educação patrimonial, isto implica questionar quais as narrativas que são privilegiadas, quais os interesses que servem e quais as alternativas que obscurecem.

A articulação entre universidades, escolas e instituições culturais locais emerge como uma condição fundamental para desenvolver práticas mais críticas e contextualizada. Esta colaboração pode facilitar acesso a recursos e experiência, mas também criar oportunidades para questionar divisões artificiais entre conhecimento acadêmico, prática pedagógica e experiência comunitária.

A produção de recursos pedagógicos para educação patrimonial crítica constitui uma área prioritária que exige investigação e desenvolvimento sistemáticos. Os materiais educativos dominantes tendem a reproduzir narrativas lineares e consensuais que obscurecem contradições e conflitos históricos.

Como propõe Neto e Sobral (2012), o desenvolvimento de recursos alternativos deve incluir perspectivas múltiplas e potencialmente conflituantes, que permitam estimular os estudantes a reconhecer a complexidade e contingência dos processos históricos. Esta abordagem exige colaboração entre historiadores, educadores e comunidades locais para desenvolver materiais que articulem rigor académico com relevância social.

A integração de tecnologias digitais oferece oportunidades importantes para criar experiências patrimoniais mais interativas e participativas. Contudo, como alerta Morozov

(2013), a mera aplicação de tecnologias não garante democratização ou criticidade se as estruturas subjacentes de poder e conhecimento permanecerem inalteradas.

Os resultados sugerem a necessidade de repensar políticas patrimoniais numa direção mais participativa e democrática. A consciência evidenciada pelos estudantes sobre a importância do envolvimento comunitário na gestão patrimonial alinha-se com tendências internacionais que reconhecem as limitações de abordagens tecnocráticas e das próprias lideranças.

Como argumenta Smith e Waterton (2009), as políticas patrimoniais eficazes devem reconhecer as comunidades locais não apenas como “beneficiárias” ou “utilizadoras” do património, mas como agentes legítimos de interpretação e gestão cultural. Esta perspetiva exige o desenvolvimento de mecanismos institucionais que facilitem a participação significativa em processos de decisão sobre preservação, interpretação e utilização patrimonial.

A experiência de outros países europeus, particularmente os modelos nórdicos de “património participativo”, oferece referências importantes para repensar abordagens portuguesas. Contudo, a transposição de modelos exige cuidadosa adaptação aos contextos culturais e institucional específicos, evitando importações acríticas que ignorem as especificidades locais.

Este estudo apresenta limitações metodológicas significativas que condicionam a generalização dos resultados. A dimensão reduzida da amostra (dez estudantes) e a sua homogeneidade sociocultural impedem extrapolações para contextos mais diversificados. Futuras investigações devem incluir grupos mais heterogêneos do ponto de vista social, cultural e étnico para examinar como diferentes experiências e posições sociais condicionam as interpretações patrimoniais.

A duração relativamente limitada da intervenção (cinco semanas) também constitui um constrangimento importante. Transformações significativas na consciência histórica e nas práticas interpretativas exigem processos mais prolongados que permitam sedimentação e aprofundamento das aprendizagens. Estudos longitudinais que acompanhem estudantes ao longo de períodos mais extensos podem revelar dinâmicas de mudança mais complexas e duradouras.

A análise centrada num único caso de estudo (Convento de Santa Maria de Semide) limita a compreensão sobre como diferentes tipologias patrimoniais condicionam processos educativos. Investigação futura deve incluir estudos comparativos entre património religioso, civil, industrial, rural e urbano para identificar especificidades metodológicas e conceptuais.

Particularmente importante seria a comparação entre património “consagrado” (classificado oficialmente) e património “vernacular” (valorizado localmente, mas sem reconhecimento institucional). Esta análise pode revelar como hierarquias patrimoniais oficiais influenciam processos educativos e possibilidades de transformação crítica.

Embora este estudo tenha incorporado perspetivas críticas sobre património e educação, a integração de abordagens especificamente decoloniais permaneceu limitada. Futuras investigações devem explorar mais sistematicamente como metodologias decoloniais podem transformar práticas de educação patrimonial, questionando epistemologias eurocêntricas e valorizando outras formas de conhecimento e experiência.

Conclusões

Este estudo demonstra que a educação patrimonial no ensino da História situa-se numa tensão fundamental entre reprodução de narrativas hegemônicas e possibilidades de transformação crítica. Embora a experiência no Convento de Santa Maria de Semide tenha produzido incrementos mensuráveis na valorização patrimonial e desenvolvimento de competências analíticas, a persistência de perspectivas institucionalistas e a marginalização de experiências subalternas revelam os limites das metodologias implementadas.

Os resultados confirmam as análises críticas sobre a tenacidade do “discurso patrimonial autorizado”, evidenciando como narrativas dominantes sobre identidade, autenticidade e continuidade cultural podem resistir a práticas pedagógicas que se propõem transformadoras. A disparidade observada entre consciência valorativa abstrata e conhecimento crítico situado sugere que a mera proximidade física com o património não garante desenvolvimento de literacia patrimonial crítica.

Contudo, os momentos de questionamento identificados nas produções dos estudantes indicam possibilidades significativas para desenvolver abordagens mais participativas e democráticas. As reflexões sobre o “futuro” do Convento e as propostas de maior envolvimento comunitário revelam intuições importantes sobre a natureza socialmente construída do património e a necessidade de reinterpretação ativa por cada geração.

A investigação revela igualmente a importância dos constrangimentos estruturais – curriculares, institucionais, temporais – que condicionam as possibilidades de transformação pedagógica. A educação crítica exige não apenas mudanças metodológicas pontuais, mas reconfiguração mais profunda das relações de poder dentro das instituições educativas.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para o campo emergente da educação patrimonial crítica ao demonstrar empiricamente como práticas pedagógicas aparentemente transformadoras podem simultaneamente reproduzir e contestar estruturas de poder existentes. A conceptualização da “literacia patrimonial assimétrica” oferece ferramenta analítica útil para compreender as contradições entre adesão emocional ao património e capacidade crítica de análise.

A análise das tensões entre experiência direta e reflexão crítica enriquece debates sobre metodologias ativas em educação histórica, alertando para os riscos de empiricismo acrítico que podem acompanhar abordagens centradas na experiência sensorial. A articulação proposta entre pedagogia crítica “freireana” e estudos patrimoniais críticos oferece quadro conceptual produtivo para futuras investigações.

As implicações práticas deste estudo estendem-se a múltiplos níveis do sistema educativo. A formação inicial e contínua de professores deve integrar perspectivas críticas sobre património e educação, desenvolvendo competências para questionar narrativas dominantes e facilitar construção participativa de conhecimento.

O desenvolvimento de recursos pedagógicos alternativos constitui prioridade que exige colaboração entre investigadores, educadores e comunidades locais. Estes recursos devem incluir perspectivas múltiplas e potencialmente conflituantes, estimulando reconhecimento da complexidade e contingência dos processos históricos.

A nível das políticas patrimoniais, os resultados sugerem a necessidade de mecanismos mais participativos que reconheçam as comunidades locais como agentes legítimos de

interpretação cultural. Esta transformação exige diálogo entre instituições patrimoniais, escolas e comunidades para desenvolver abordagens mais democráticas e inclusivas.

A educação patrimonial crítica emerge deste estudo não como metodologia facilmente implementável, mas como projeto político complexo que exige questionamento sistemático das condições sociais e culturais que estruturam tanto o património quanto a educação. A educação verdadeiramente crítica é necessariamente “incômoda” porque questiona relações de poder estabelecidas e imagina possibilidades alternativas de organização social.

No contexto contemporâneo, marcado por crescente instrumentalização da educação e mercantilização da cultura, a educação patrimonial crítica representa resistência importante contra tendências que reduzem tanto o património quanto a educação a recursos para consumo turístico ou reprodução de identidades nacionais homogêneas.

O Convento de Santa Maria de Semide, enquanto um pergaminho de contradições históricas, oferece oportunidades privilegiadas para desenvolver esta consciência crítica. Contudo, como demonstra este estudo, a mera presença de potencial crítico não garante a sua realização. A transformação de espaços patrimoniais em recursos para educação emancipatória exige trabalho pedagógico sistemático, sustentado por análise crítica das condições que estruturam tanto o passado quanto o presente.

Declaração de Interesse

A autora declara não existir conflitos de interesse relacionados com esta investigação. O estudo foi desenvolvido sem financiamento externo, no âmbito das atividades regulares de estágio pedagógico em ensino da História.

Referências

- Abreu, R., & Chagas, M. (2003). Memória e património: ensaios contemporâneos (pp. 30-45). Rio de Janeiro: DP & A. Almeida, Á., & Belo, D. (2007). *Portugal património: Guia-inventário* (Vol. 3). Círculo de Leitores.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W., & Noeri, G. (2002). *Dialectic of enlightenment*. Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2001). The globalization of archaeology and heritage: A discussion. *Journal of Social Archaeology*, 1(1), 35-49.
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Ashworth, G., & Tunbridge, J. (2017). *Dissonant heritage: The management of the past as a resource in conflict*. John Wiley & Sons.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144.
- Benjamin, W. (1994). Sobre o conceito de história. *Magia e técnica, arte e política*, 7, 222-232.

- Benjamin, W. (1968). The work of art in the age of mechanical reproduction (H. Zohn, Trans.). In H. Arendt (Ed.), *Illuminations* (pp. 217-252). New York: Schocken Books.
- Bennett, T. (2004). *Pasts beyond memory: Evolution, museums, colonialism*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Burke, P. (2019). *What is cultural history?* John Wiley & Sons.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Routledge.
- Choay, F. (1999). A alegoria do patrimônio (T. Castro, Trad.). Edições 70.
- Borda, O. F. (2001). Participatory (Action) Research in Social. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 27.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (50. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros: Verdadeiro, falso, fictício*. Companhia das Letras.
- Giroux, H. A. (2007). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2013). Critical pedagogy in dark times. *Praxis educativa*, 17(2), 3.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*, edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora.
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge.
- Harvey, D. (2001). *Heritage pasts and heritage presents: Temporality, meaning and the scope of heritage studies*. *International Journal of Heritage Studies*, 7(4), 319-338.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical pedagogy primer* (2nd ed.). Peter Lang.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. In *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-326). Rotterdam: SensePublishers.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Le Goff, J., & Ruas, M. (1995). *A civilização do ocidente medieval*. Estampa.
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE Publications.
- Mattoso, J. (1993). *História de Portugal: o liberalismo (1807-1890)* (Vol. 5). Editorial Estampa.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. PublicAffairs.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 7-24.
- Pereira, S. S. L. (2025). *O patrimônio cultural local como estratégia no ensino da História: O Convento de Santa Maria de Semide* (Relatório de Estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). Universidade de Coimbra.
- Perrot, M. (2007). *Minha história das mulheres*. Contexto.

- Rüsen, J. (2006). *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis educativa, 1 (02), 07-16.
- Scott, J. W. (1986). Gen-der: A Useful Category of Historical Analysis, 91. *Am. Hist. Rev.*, 1053.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Smith, L., & Waterton, E. (2009). *Heritage, communities and archaeology*. Bloomsbury.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Rodrigues, M. R. S., & Neto, M. S. (2012). *Informações paroquiais e história local: a diocese de Coimbra (século XVIII)*. Palimage Editores.
- Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Thompson, E. P., & Ausente, O. T. (1981). experiência. Thompson, E. P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 180-201.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press. New York.
- Willis, P. (2017). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.

