

Luís Alberto Marques Alves  
*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

## *A História local como estratégia para o ensino da História*

### Resumo

A localidade tem hoje funções didáticas no ensino da História que devem ser aproveitadas e potenciadas. Este aproveitamento torna-se ainda mais evidente quando a nova forma de encararmos os conteúdos históricos exige o sentido prospectivo da cidadania nacional ou europeia, sem abdicarmos da inserção no espaço onde habitamos. Trazer a localidade para dentro da sala de aula é potenciarmos a formação de cidadãos conscientes, é favorecermos a competência histórica e garantir-mos uma função social e individual para a História.

### Abstract

Local history has an important didactic role in the teaching of History that should be forwarded and developed. This becomes even more evident if we consider the new historical perspective, which demands a prospective sense of the national or European citizenships, without renouncing each person's birthplace. Bringing local history to the classroom will encourage students to develop a conscience of their own citizenship, improve their historical competence and ensure that the social aspects and personal role of individuals are focussed in the teaching of History.

### 1. Introdução

*“(...) Para os sociólogos, a escolha dos saberes a ensinar pela escola corresponde ao projecto de socialização que a sociedade tem (alimenta) para as suas jovens gerações. É ela que escolhe, na multiplicidade de saberes existentes, aqueles que devem ser leccionados na escola; que os organiza, herarquiza, determinando as maneiras de os ensinar e de os avaliar (...)”*<sup>1</sup>.

Hoje, como ontem, analisa-se e discute-se o papel que a escola deve desempenhar no processo de formação individual e no de integração social. Nuns tempos mais preocupados com os saberes científicos, procura-se incrementar a

---

<sup>1</sup> DEROUET, 2001: 26.

divisão disciplinar e empolar os seus conteúdos, procurando uma educação humanista que privilegie o enciclopedismo. Noutras épocas, mais atentos à necessidade de partilha de deveres sociais, procuramos insistir sobretudo nos objectivos finais da escola, na sua permanente abertura à realidade que nos cerca e na necessidade de intervenção cívica dos seus alunos.

Não é apenas hoje que se fala tanto em paradigmas educativos, em inovações pedagógicas, em perspectivas didácticas construtivistas, em processos de ensino - aprendizagem, em avaliação formativa e contínua ou na primazia das competências sobre os conteúdos. Precisamos no entanto de saber que, a actual vitalidade da reflexão sobre os saberes e as competências, reproduz a evolução das expectativas dos indivíduos e das organizações (empresas, por exemplo) sobre a vantagem da polivalência ou da mobilidade, em detrimento, por exemplo, de uma cultura humanista mais geral. O ideal será que a competência funcione como um “conceito esponja” que vai absorvendo pouco a pouco as substâncias (os saberes) que encontra, manifestando-se posteriormente numa capacidade de integração social e de mobilidade profissional que favoreça a sua inserção/adaptação.

Convém, no entanto, percebermos que são pelo menos três as características gerais que devem definir as competências: elas devem englobar um conteúdo específico (competência para construir um muro ou redigir um livro); elas estão articuladas com uma dada situação/contexto (construir o muro de uma casa ou redigir um livro policial); elas resultam de uma interacção dinâmica entre vários tipos de saberes (conhecimentos e saber-fazer, funcionamentos cognitivos e capacidades conotativas, capacidade de se avaliar e de julgar o seu trabalho). Podem-se ainda distinguir as competências específicas e as competências-chave transferíveis ou aplicáveis para múltiplas situações. A noção de competência incorpora três outras noções relativas à acção e a qualquer aprendizagem: os saberes, o saber-fazer e o saber-ser. De todos a de mais difícil avaliação será naturalmente o saber-ser mas é exactamente aí que se joga a externalidade da competência.

Atendendo a estes pressupostos, a competência não deve pois ser entendida como uma conquista pedagógico-didáctica recente do “currículo nacional” antes uma outra forma de equacionarmos os saberes disciplinares, de hierarquizarmos os conteúdos, de seleccionarmos os recursos, de estruturarmos as nossas aulas e de avaliarmos as finalidades educativas. Neste quadro, mais do que nos angustiarmos com a fugacidade da mudança, devemos robustecer a solidariedade disciplinar, enfatizar a transdisciplinaridade e privilegiar a função que os nossos alunos vão desempenhar numa sociedade em permanente mutação. Mas devemos também, e talvez sobretudo, reflectirmos sobre a função social e individual da nossa área científica num quadro de competências básicas para que temos de dar o nosso contributo, através da nossa capacidade de reflexão e de leccionação.

Neste quadro procurarei enquadrar a evolução do conceito de competência no âmbito de várias ciências e das Ciências da Educação em particular e referirei brevemente a importância dos conteúdos históricos na formação de uma “identidade cívica”. Não se trata de deslocalizar os conteúdos científicos mas sim de relocalizar o saber científico ao serviço de uma glocalização (aproveitamento da globalização para a preservação da traça identitária local).

## 2. Competências, História e Localidade

*“(...) Uma noção ampla de competência , que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares aos alunos (...)”<sup>2</sup>.*

A competência sempre foi um conceito usado em diferentes perspectivas e adequado a diferentes áreas de conhecimento. Quando, por exemplo, ao nível da Linguística é utilizado , procura cingir-se ao “potencial individual” que o desempenho exterioriza. Associa-se a “algo inato” que a situação de comunicação permite verificar, de acordo com a respectiva “performance”<sup>3</sup>. Na área da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, a “performance” já nos aparece com a actualização da competência, havendo diferentes níveis de consecução, tanto para uma como para outra. Aqui, embora a competência tenha um carácter inato, aparece associada ao desenvolvimento e dependente de situações. Na Sociologia do Trabalho o conceito aparece associado às potencialidades individuais, interligando-se com a acção que se converte no centro da problemática “a resolver”.

Neste quadro intemporal, quando o conceito é interiorizado e trabalhado pelas Ciências da Educação, adquire cambiantes e conteúdos ligeiramente diferentes e adaptados aos conhecimentos disciplinares. Assim, a competência passa a fazer referência a um conjunto de elementos e de saberes que o indivíduo pode mobilizar para resolver ou “encarar” uma situação, com sucesso. De D’Hainaut (1988) a Perrenoud (2001) passando por Gillet ou Pallasco todos acentuaram a importância dos saberes mas numa perspectiva de se tornarem mobilizáveis para resolverem “situações - problema” de forma eficaz e responsável<sup>4</sup>. Nesta perspectiva, o paradigma ontológico que entendia o saber como um conjunto de conteúdos que deviam ser “partidos” em objectivos para serem administrados

---

<sup>2</sup> *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001: 12.

<sup>3</sup> JONNAERT, 2002: 10-12.

<sup>4</sup> *Ibidem*: 31.

em doses adequadas aos níveis etários, entra em transformação evoluindo para uma perspectiva mais construtivista onde o *saber reproduzido* é substituído pelo *saber compreendido*. O professor ensinante partilha o seu saber com o aluno aprendiz num espaço onde as hierarquias se esbatem e o trabalho em grupo passa a ter um espaço privilegiado. O paradigma socioconstrutivista que engloba a perspectiva de um ensino baseado em competências assume-se, neste momento, como um ponto de chegada onde os contextos, a resolução de problemas e a preocupação com um saber prospectivo e adaptável, deve dominar as preocupações de todos os que desejam formar os cidadãos de amanhã. É hoje claro que um paradigma ontológico, impondo a transmissão de saberes codificados e raramente postos em causa, favorece um regime autoritário ... e uma democracia deve exigir que a escola se inscreva numa perspectiva socioconstrutivista que garanta a livre escolha do aluno.

Nesta perspectiva importa adequar e aproveitar os conteúdos disciplinares para “alimentarem” as habilidades e capacidades pois são estas que podem facilitar ou inibir o exercício da competência. Esta mobilização deve naturalmente ter em conta a função social e individual da História<sup>5</sup>, sendo nosso entendimento que a utilização de forma apropriada da Localidade pode constituir um factor essencial à motivação para os conteúdos e ao exercício da cidadania.

A identidade, a consciência nacional ou europeia, a tolerância, a preservação do património, a solidariedade civilizacional, .... são algumas das características que esperamos encontrar nos cidadãos que habitarão o mundo de amanhã. Normalmente confere-se à História o papel de encontrar no passado pontos de referência, de nos fornecer as origens, as genealogias e as ligações civilizacionais e até de nos ancorar face à fugacidade do presente. Mas, numa perspectiva mais prospectiva, também se lhe atribui a função de ajudar os alunos na construção da sua identidade pessoal, nacional e civilizacional, seja nas vertentes de *conhecer, ser, fazer e viver com os outros*, seja no espaço que lhe é conferido pelo quadro dos sete saberes apresentados por Morin como fazendo parte da educação do futuro<sup>6</sup>. A lucidez e a globalidade do conhecimento, a primazia do ensino da condição humana, a compreensão da identidade terrena, a preparação para a incerteza e o inesperado, a educação para a compreensão e para a paz e o ensino da ética do género humano, são algumas das vertentes onde a História pode, deve e tem de dar o seu contributo insubstituível.

Partindo deste ponto de chegada de qualquer aluno que cumpra a escolaridade obrigatória, importa precisarmos as suas competências gerais e depois inscrevermos e adaptarmos as pretensões disciplinares da História ao quadro das competências específicas.

---

<sup>5</sup> ALVES, 2001: 23-32.

<sup>6</sup> MORIN, 2002.

Ao nível das gerais devemos garantir que o aluno mobilize saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; temos de fomentar o uso adequado de linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico, bem como da utilização correcta da língua portuguesa e de línguas estrangeiras; precisamos de adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem; temos de garantir que o aluno pesquise, selecione e organize a informação de forma a transformá-la em conhecimento; urge criarmos situações onde o aluno demonstre competência para viver em grupo, para resolver problemas e para decidir de forma autónoma e responsável; teremos de fomentar o espírito de cooperação identificando tarefas e projectos onde eles melhor possam treinar esse estilo de convivência<sup>7</sup>.

Ao avançarmos para as competências específicas da História, devemos utilizar as potencialidades do seu conhecimento científico para fomentar a utilização de fontes e o tratamento adequado da informação nelas inserta; temos de garantir que a compreensão desse conhecimento faz-se num quadro de compreensão que não abdica da temporalidade, da espacialidade e da contextualização dos dados; e, finalmente, precisamos de assegurar que o aluno é capaz de comunicar “historicamente” o aprendido, de forma adequada e correcta.

Como se pode constatar pelas preocupações veiculadas pelo currículo aprovado para o ensino básico, é em função do conteúdo de cada disciplina que nós devemos orientar a construção do conhecimento e contribuir para a formação geral de um aluno que cumpre a escolaridade obrigatória. Os conteúdos, nesta perspectiva, têm de ser colocados ao serviço das competências gerais, sabendo que cada disciplina deve, em função da sua especificidade, contribuir para a formação geral que se pretende. O programa deixou de existir, na perspectiva tradicional da sua referência, e passou sobretudo a constituir um conjunto de propostas temáticas que devemos gerir em função de diagnósticos e de objectivos, ou melhor competências, finais de cada ciclo e da escolaridade básica obrigatória.

Com esta nova funcionalidade dos conteúdos disciplinares, importa criar uma motivação acrescida para as “exemplificações” que levamos para a sala de aula e será fundamental encontrar um espaço laboratorial onde seja possível verificar o exercício da competência histórica. Para um e outro caso, a localidade, seja na sua componente testemunhal seja na arquitectónica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico.

---

<sup>7</sup> *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001.

### 3. Globalidade e Identidade

*“(...) Para os efeitos da presente lei (107/2001 - Bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural) integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objecto de especial protecção e valorização. (...) 3.O interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitectónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural reflectirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade (...)”<sup>8</sup>.*

Hoje vivemos na ambiguidade, e por vezes contradição, de falarmos cada vez mais de património mas, simultaneamente, utilizarmos termos e conceitos que apontam claramente num outro sentido – globalização. A força centrífuga que este último conceito provoca – a par de outros termos subsidiários como mundialização da economia, uniformização da cultura, democratização dos *mass-media*, massificação das ideias, transversalidade de projectos e acções, ... – deve-nos levar a realizar diariamente um esforço centrípeto que reforce a nossa identidade e nos permita regressar às raízes.

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingénua, mas profundamente enraizada no nosso quotidiano leva-nos a falar em “nossa casa”, “nossa rua”, “nossa comida”, “nosso bairro”, “nossa música”, “nossa aldeia”, “nossa região”. A identidade tanto se refere às raízes, como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim não é um dado adquirido mas é um processo em construção.

Nesta perspectiva o interesse pelo passado longínquo pode ser um meio de aproximação ao passado recente e a reflexividade consciente e crítica pode aproveitar o distanciamento no tempo histórico para melhor se entender a identidade presente. Aliás, “os jovens portugueses pertencem ao grupo dos que simultaneamente manifestam grande interesse pela História das regionalidades próximas e pela História das áreas longínquas”<sup>9</sup>.

A História, sempre num quadro curricular o mais interdisciplinar possível, pode e deve cumprir a função social e individual de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem. A didáctica da disciplina deve provocar a reflexão histórica por parte do aluno para o sensibilizar para um conjunto de valores éticos, cívicos e políticos. Está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal

---

<sup>8</sup> Diário da República, Iª série-A, nº 209 de 8 de Setembro de 2001: 5808-5829.

<sup>9</sup> PAIS, 1999: 186.

que desague numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-protoger-valorizar-divulgar e difundir.

Neste complexo processo operativo desempenhará um papel central o professor que fôr capaz de se integrar no espaço/comunidade educativa onde lecciona e que fôr capaz de trazer para a sua sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e que os transformem em cidadãos activos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial . A competência histórica medir-se-á pela capacidade cívica de reivindicar a preservação da sua e nossa identidade, pois, “sem memória a consciência fica diminuída”<sup>10</sup>.

## 6. Bibliografia

- BLACK, Maria Luísa de Bívar, 1997 – *Reflexões sobre os Currículos de História na União Europeia*. Lisboa: A.P.H.
- DEROUET, Jean-Louis, 2001 – *Les savoirs scolaires sous le feu des critiques*. In. “Sciences Humaines”, nº 121, Novembro.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele e SILVA, Augusto Santos, 2000 – *A Educação para a cidadania no sistema educativo português (1974-1999)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FIGUEIREDO, Ilda, 1999 – *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- JEAN-CLAUDE; Ruano-Borbalan (coord.), 1998 – *Éduquer et Former – les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre: Sciences Humaines.
- JONNAERT, Philippe, 2002 – *Compétences et socioconstructivisme – Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- MATTOSO, José, 1999 – *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H.
- MONIOT, Henri, 1993 – *Didactique de l’Histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- MORIN, Edgar, 2002 – *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Instituto Piaget.
- PAIS, José Machado, 1999 – *Consciência Histórica e Identidade – Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora/S. E. J.
- SILVA, Augusto Santos, 2003 – *No coração, não. Mas na cabecinha...*. In “Público” de 8 de Março.

---

<sup>10</sup> SILVA, 2003: 11.

- TEDESCO, Juan Carlos, 1999 – *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

- UNESCO. International Commission on Education for the twenty-first century - *Educação: um tesouro a descobrir*, 1996 – Tradução de José Carlos Eufrázio. Porto: Edições ASA. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.