

GEOGRAFIA E HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

Manuela Malheiro Ferreira

Departamento de Educação e Ensino a Distância

Universidade Aberta

manuelaf@univ-ab.pt

Maria Isabel Barca de Oliveira

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

isabar@iep.uminho.pt

Um novo modelo de Formação de Professores: problemas e desafios

No âmbito do Processo de Bolonha, o novo modelo de formação inicial de professores, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, veio determinar que a formação educacional dos docentes se faça em mestrado profissionalizante de dois anos, após uma licenciatura de três anos. Dentro deste novo modelo de mestrado, e com o referido Decreto-Lei, o ensino de História e de Geografia para o 3º ciclo de escolaridade e o ensino secundário passa, doravante, a integrar um único perfil de formação inicial – o de “professores de História e Geografia” (p. 9). Para o 2º ciclo de escolaridade, por força do mesmo Decreto-Lei (p. 8), encontra-se em formação um perfil de professor generalista para o 1º e o 2º ciclos de escolaridade, “apto” a ensinar, no 2º ciclo, “Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza”, substituindo-se assim a uma formação mais especializada que até agora existia, por variantes de formação correspondentes às áreas curriculares do 2º ciclo de escolaridade.

Conceito(s) de Interdisciplinaridade

Neste contexto de política educativa, vislumbra-se com preocupação a perda de espaço de cada especialidade científica e, particularmente, da História e da Geografia, na formação inicial de professores. Mas, independentemente de consequências nefastas que possam emergir no que diz respeito à qualidade de formação dos professores (e de alunos do ensino básico, sobretudo se ocorrerem reformas educativas que aglutinem apressadamente vários aprendizagens), surge a necessidade de explorar potencialidades

de interdisciplinaridade no domínio da educação social, nos três sectores de ensino – básico, secundário e superior.

A interdisciplinaridade tem surgido como exigência sobretudo a nível da produção científica, constituindo-se equipas de especialistas de ramos diferentes, empenhados em desenvolver projectos científicos dos quais possa resultar inovação. Actualmente assiste-se, assim, a uma nova imagem do investigador – já não a do sábio encerrado na sua torre de marfim, mas a do especialista que trabalha em equipa e é capaz de, com especialistas de outras áreas, procurar respostas para problemas diversos da sociedade.

Contudo, as questões de trabalho interdisciplinar em Educação têm suscitado diferentes leituras, podendo apresentar várias *nuanças*, sinal da ambiguidade existente neste campo. Sem preocupação de uma listagem de termos, dentro desta problemática poderemos distinguir três conceitos relacionados mas distintos (distinção inspirada em Tanner e Tanner, 1980):

1. *Coordenação Multidisciplinar* – tratamento de um tema em simultâneo por várias disciplinas, sem que estas sejam afectadas enquanto tais.

Exige um trabalho em equipa de planificação e unificação de uma temática ou problema, bem como um desenvolvimento lógico e coordenado das actividades, prevendo-se a apresentação do projecto e seus resultados de forma integrada. Poderá correr-se o risco de reinvenção de «centros de interesse», com os alunos massacrados pelo mesmo assunto nas aulas de várias disciplinas...

2. *Integração Transdisciplinar* – fusão de várias disciplinas, com objecto próximo, numa área representada por temas unificadores. Implica um trabalho permanente de cooperação, quando não é implementada por um único professor (o que acontece mais frequentemente). A fusão em temas não poderá significar uma amálgama arbitrária de assuntos, mas o tratamento cuidadoso de vários contornos da temática ou problema, com recurso a conceitos e métodos válidos e diversificados. Pretende-se uma síntese com o contributo interactivo de várias ciências, não um sincretismo pré-científico.

3. *Interdisciplinaridade Pluridisciplinar* – formação de uma grande área composta por um conjunto de disciplinas autónomas, mas prevendo o tratamento integrado de alguns temas.

Configura-se como um trabalho de cooperação de maior fôlego, quando o projecto comum é feito por uma equipa e não apenas por um professor. Os intervenientes ensaiam em conjunto não só a planificação mas também a própria execução das aulas e outras actividades, tendo em conta as várias formações, saberes e capacidades.

Os projectos em equipa permitem uma grande variedade de actividades e maior atenção às aprendizagens dos alunos. Mas para constituir, de facto, um pólo de trabalho motivador, deverá partir da vontade de os professores trabalharem em conjunto.

Dentro deste quadro conceptual distintivo, propomo-nos questionar: que possibilidades se abrem aos professores de História e de Geografia de concretizarem um projecto consistente de interdisciplinaridade?

A área de Ciências Humanas / Sociais no currículo

A grade curricular do Ensino Básico, actualmente em vigor, decorre da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e conseqüente implementação da Reforma Educativa. Estabelece para o ensino básico uma aproximação entre as disciplinas de História e de Geografia, que se vai esbatendo progressivamente ao longo dos ciclos de escolaridade.

Com efeito, se atentarmos nas orientações tácitas do currículo existente, percebemos que existe uma abordagem de integração curricular, no 1º ciclo (área de Estudo do Meio, englobando Ciências Sociais e, também, Ciências da Natureza); no 2º ciclo, a integração restringe-se à História e à Geografia (disciplina de História e Geografia de Portugal); já a grelha curricular do 3º ciclo apresenta a História e a Geografia, constituintes numa área designada “Ciências Humanas e Sociais”, como disciplinas autónomas. Esta área parece deixar em aberto a possibilidade de cooperação interdisciplinar entre as duas ciências que a constituem (será a História aqui considerada uma “ciência humana” e a Geografia uma “ciência social”?).

A perspectiva interdisciplinar, sendo sedutora para os que constatarem no quotidiano os malefícios do exagero académico na escola, tem naturalmente os seus perigos, dado que pode confundir-se com mera integração ou até justaposição de conteúdos convergentes. Onde ela tem sido ensaiada, censura-se aos seus ideólogos a utopia de estabelecer objectivos demasiado ambiciosos, que na prática são deturpados por falta de rigor científico. No caso da educação social, será aceitável manter uma área integrada de

Estudo do Meio para os mais novos e de progressiva focalização em estudos sociais (História e Geografia de Portugal), no 2º ciclo de escolaridade. Mas negar a possibilidade de os jovens construírem, gradualmente, uma conceptualização científica de cada saber – como no caso da História e da Geografia – a partir do 3º ciclo de escolaridade – seria preocupante. É que, para uma Educação de qualidade, não basta aos alunos consumirem um conhecimento já pronto. Os jovens – e sobretudo os seus professores – devem construir competências dentro dos saberes com que lidam, tendo em conta o aparato conceptual e metodológico específico. Só nesta base se poderá estabelecer uma síntese frutuosa entre saberes.

Geografia e História: especificidades e convergências

No quadro actual, uma vez que em breve sairão das universidades professores com um perfil de profissionalização em História e em Geografia, é necessário reflectir-se em propostas de interdisciplinaridade sustentadas.

No caso da educação geográfica, os conceitos-chave de espaço, tempo, lugar, escala e paisagem informam a linguagem da geografia e definem a imaginação geográfica (Holloway, Rice e Valentine, 2003), sendo fundamentais para a compreensão geográfica da identidade do indivíduo, do lugar onde vive, do mundo físico e do ambiente humanizado (GA, 2009).

No caso da educação histórica, para o desenvolvimento do pensamento histórico (ou seja, para a construção de competências como a compreensão histórica, interpretação de fontes e comunicação de ideias sobre o passado), há que ter em atenção conceitos específicos como explicação intencional, significância, imaginação e empatia históricas, bem como a natureza da interpretação da evidência (Dray, 1999; Fulbrook, 2001). Esta abordagem emerge já no documento oficial de Reorganização Curricular (Abrantes, 2001) e inspira o trabalho de investigação em educação histórica, em vários países incluindo Portugal (Ashby, 2003; Barca, 2000; Lee, 2001; Gago, 2007).

Mas a aprendizagem histórica com estes contornos não invalida a implementação de propostas interdisciplinares que façam sentido para a promoção da consciência histórica e geográfica. Estas propostas podem ser orientadas, por exemplo, para a compreensão

de diferentes espaços e situações sociais (local, regional, nacional, europeu; assim como, por exemplo, as questões do desenvolvimento, e das migrações), no passado e no presente, e abrindo-se ainda a uma perspectivação de cenários futuros.

Creemos que, em desafio à monotonia da sala de aula estanque, será possível reforçar o sentido da área de Ciências Sociais, associando-a a de forma significativa à promoção de uma consciência social sustentada. Com empenhamento e fundamentação epistemológica, a inclusão de projectos interdisciplinares que liguem a História e a Geografia – podendo passar pelo sistema de ensino em equipa, e com a implicação dos alunos – afigura-se como um dos caminhos frutuosos no campo da Educação Social, tendo em vista o Desenvolvimento pessoal e social.

No caso da aprendizagem da Geografia é possível e adequado abordar globalmente um problema e utilizar as diferentes metodologias disciplinares para analisar uma dada situação e dividi-la em questões e encontrar soluções alternativas (Giordan e Souchon, 1992).

De acordo com Partoune, C. (1999) a contribuição do geógrafo num projecto interdisciplinar visando a realidade local é fundamentalmente:

- o facto de realizar trabalho de campo que é essencial para o conhecimento do território;
- o estar familiarizado em cruzar várias disciplinas para a compreensão do funcionamento de um espaço que implica numerosos factores (físicos, históricos, sociológicos, culturais, políticos, económicos, ecológicos...);
- ter a preocupação de procurar explicações para a localização dos fenómenos;
- sentir a necessidade de contextualizar as observações num espaço mais vasto;
- ter a preocupação de comparar os fenómenos locais com outros e portanto ser prudente na tentativa de fazer generalizações;
- ter a preocupação de relativizar um fenómeno, estudando-o a várias escalas (do local ao global);
- procurar identificar as relações e as dinâmicas espaciais;
- questionar se a escala utilizada é a adequada;
- analisar uma determinada realidade fazendo referência a modelos espaciais;
- elaborar mapas, esquemas, croquis, gráficos, modelos;
- abordar o espaço de uma forma sistémica.

Poder-se-á acrescentar ainda que actualmente o geógrafo tem igualmente em conta as subjectividades que imprimem uma identidade aos diferentes territórios e espaços de análise.

Tomando como exemplo o 3º ciclo do Ensino Básico as competências essenciais da Geografia no final do ciclo foram agrupadas em três domínios: a localização; o conhecimento dos lugares e regiões e o dinamismo das inter-relações entre espaços. É evidente que especialmente o desenvolvimento de competências referentes aos dois últimos domínios é favorecido por uma abordagem interdisciplinar que inclua a disciplina de História.

Finalmente, salientamos ainda que as práticas interdisciplinares favorecem o desenvolvimento de competências que são fundamentais para a construção de uma cidadania democrática, entre as quais: seleccionar e organizar informação, dialogar, confrontar diferentes pontos de vista, planificar em conjunto, tomar decisões informadas. (Ferreira, 2004).

Bibliografia

Abrantes, P. (Coord.) (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* [Introdução]. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens* [capítulos II e III]. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Dray, W. (1999). *Collingwood: Historical writings and in philosophy of history*. Oxford: Oxford University Press.

Ferreira, M. (2004). “Cultural Diversity” in Miranda, B.; Alexandre, F. e Ferreira M. *Sustainable Development and Intercultural Diversity*, Lisboa: Universidade Aberta pp. 51-59.

Fulbrook, M. (2001). *Historical Theory*. Londres: Routledge.

Geographical Association (2009). *A different view. A manifesto from the geographical Association*. Sheffield: Geographical Association.

Giordan e A. e Souchon C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Paris: Z'Editions.

Partoune, C. (1996) *Interdisciplinarité*, dans Les Jeunes et la ville - Cadres de références, , Bruxelles: Communauté française de Belgique

Sarah L. Holloway, Stephen P. e Rice, Gill Valentine (2003)- *Key concepts in geography*. Newbury Pak. California: Sage.

Tanner, D. e Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.