

O XVII SIMPÓSIO DE DIDÁCTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (ANTEQUERA, 2006)

SÉRGIO CLAUDINO¹

De 4 a 7 de Abril de 2006, decorreu em Antequera (Espanha), o XVII Simpósio de Didáctica das Ciências Sociais, organizado pela *Asociación Universitaria del Profesorado de las Ciencias Sociales* (AUPCS) e que teve por tema *A Didáctica das Ciências Sociais perante o Desafio Europeu: Formar para Investigar, Investigar para Formar em Didáctica das Ciências Sociais*.

Aquela Associação conta com 140 membros, na sua quase totalidade espanhóis, que integram, maioritariamente, os departamentos de Didáctica das Ciências Sociais das numerosas universidades espanholas. Foram criados com a *departamentalização* das mesmas universidades determinada no começo dos anos 80 e a extinção das Escolas Universitárias de Formação de Professores do Ensino Básico (antes, Escolas Normais do Magistério) e das Faculdades de Pedagogia, onde se desenvolvia a formação de professores do Ensino Primário que, em Espanha, se estende do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. Alguns dos professores das instituições desaparecidas foram integrados em departamentos universitários das respectivas especialidades científicas (Geografia, História...), mas a maioria transitou para os departamentos de Didáctica das Ciências Sociais ou de outras especialidades, conforme a sua formação. Muitos são antigos professores do Ensino Primário, entretanto licenciados em Geografia, História e áreas afins (a licenciatura é, presentemente, obrigatória para os docentes dos departamentos de Didáctica das Ciências Sociais) ou que, eventualmente, se doutoraram. A divisão entre departamentos universitários científicos específicos e aqueles ligados à formação de docentes traduz-se numa clara separação entre os respectivos docentes e projectos de formação. Os departamentos de Didáctica das Ciências Sociais têm um reduzido número de professores catedráticos, o que lhes reduz a influência nas respectivas universidades. A AUPCS encontra-se, entretanto, associada à publicação de *Enseñanza de las Ciencias Sociales – Revista de investigación*, editada pelos Institutos de Ciências da Educação da Universidade Autónoma de Barcelona e da Universidade de Barcelona, de periodicidade anual, com seis números publicados e distribuída pelos respectivos associados.

O tema do Simpósio dificilmente poderia ser mais pertinente: perante a convergência europeia da formação de professores, ditada pelo Processo de Bolonha, centra-se a

¹ Investigador do Centro de Estudos Geográficos e docente do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. E-mail: sc@ceg.ul.pt

atenção na investigação educacional, como finalidade tanto da formação como dos próprios formadores. Até 2011, quando se encontrarem formados os primeiros professores segundo os novos currículos, estarão reformados cerca de um terço dos actuais docentes do Ensino Primário espanhol, pelo que muitos dos futuros docentes se vão preparar segundo os novos planos de estudos. Esta realidade aplica-se a outros países europeus, como a França, onde se prevê que, nos próximos dez anos, se reformem metade dos professores do ensino não superior.

Em Espanha, os cursos de formação de professores do Ensino Primário têm a duração de três anos lectivos, dos quais cerca de três meses são de estágio nas escolas. A formação inicial de professores do Ensino Secundário (também obrigatório e com a duração de quatro anos, dos 12 aos 16 anos) e do Bacharelato (formalmente integrado no grau anterior, de frequência opcional e com a duração de dois anos, para jovens de 17-18 anos) é ainda mais escassa: depois de licenciados nas áreas científicas específicas, os futuros docentes frequentam os Institutos de Ciências da Educação. Aí obtêm o Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP), após concluírem um curso que, há poucos anos, tinha a duração máxima de três meses mas, presentemente, se alonga por quase um ano escolar e em que o contacto directo com as escolas é, necessariamente, reduzido. Talvez também pela pouca confiança que esta preparação confere, o ingresso na docência do ensino público é feito mediante aprovação num exame nacional da responsabilidade das autoridades centrais – o que sucede, igualmente, em França.

Participaram no Simpósio cerca de setenta professores, na sua quase totalidade espanhóis; entre os estrangeiros, contaram-se conferencistas franceses e docentes da América do Sul hispânica. Se nos recordarmos das várias centenas de professores que, em toda a Espanha, trabalham nos departamentos de Ciências Sociais, podemos falar de uma limitada adesão.

O Simpósio decorreu num hotel, equipamento cada vez mais mobilizado para este tipo de eventos. Ganha-se na comodidade de concentrar num único espaço o alojamento e os trabalhos das reuniões científicas, mas perde-se no contacto com as próprias instituições de formação de professores, onde este evento poderia igualmente decorrer. Aos participantes no Simpósio foi entregue o livro de Actas, de 449 páginas, de grande utilidade para a mobilização da quase totalidade das apresentações.

Ao encontro da própria natureza dos simpósios, reuniões mais dominadas pela apresentação das perspectivas de especialistas do que pelo debate, os trabalhos foram marcados por dez conferências, em que se abordaram *i*) a formação inicial e investigação docente em França (três conferências), *ii*) propostas de currículos de formação inicial e de projectos de investigação (quatro conferências), *iii*) projectos de formação docente inicial presentemente a ser desenvolvidas no Ministério de Educação espanhol (duas conferências) e, por fim, *iv*) o valor formativo da História, numa conferência de carácter mais disciplinar. As conferências foram interessantes, mas algumas foram prejudicadas por uma deficiente preparação; teria sido mais enriquecedor se os participantes estrangeiros proviessem de países diversos, à semelhança do que sucedeu em simpósios anteriores.

Segundo as actas e a informação recolhida localmente, foram apresentadas vinte e nove comunicações, várias delas colectivas, num total de cinquenta comunicantes. Foi-lhes reservada apenas uma parte da manhã do segundo dia de trabalhos, em três sessões paralelas, o que se traduziu numa apresentação e discussão apressadas.

Os três primeiros dias de trabalhos distribuíram-se por outros tantos blocos: *Investigar para formar, Formar para Investigar e A Formação de Professores de Ciências Sociais perante a Convergência Europeia*.

Os participantes franceses deram conta do difícil estatuto dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM): surgidos em 1990, pela conversão das Escolas Normais, foram integrados em 2001 nas universidades, onde têm um carácter periférico. Os IUFM são obrigados a negociar a formação inicial com um Ministério da Educação que lhes retirou a formação contínua de professores e assume, agora, uma crescente tutela na formação inicial, a que terá menor sensibilidade – sendo certo que, de há muito, o ingresso na docência é controlado através dos exames nacionais.

Os especialistas franceses queixam-se da diminuta investigação sobre as práticas escolares e de, em qualquer caso, os resultados da mesma não chegar à generalidade dos professores. As suas práticas permanecem praticamente inalteradas ao longo de anos; são marcadas positivamente pela consulta, pelos alunos, de documentação (que pretende substituir a realidade) num *activismo* que não esconde o facto de os alunos serem solicitados apenas para tarefas elementares, girando as actividades escolares em torno da figura do professor. O cepticismo instalado sobre a mudança das práticas docentes leva a que seja pouco provável a implementação de currículos organizados por competências – como já sucede no minoritário Ensino Secundário Profissional, mas sem reflexos na actividade escolar.

Os formadores franceses propõem uma forte aposta na investigação descritiva e interpretativa das práticas escolares, sobre as quais há um limitado conhecimento. Relativamente ao modelo de profissionalização inicial, pretende-se salvaguardar a sua qualidade; os futuros docentes de História e Geografia asseguram, no quinto e último ano, a docência de uma turma ao longo do ano lectivo, numa escola, sob a orientação de um professor orientador, elaborando um relatório de registo e reflexão sobre as suas práticas. O Ministério da Educação francês tem pretendido que os estagiários tenham maior envolvimento docente nas escolas, o que tornaria mais barata a sua formação inicial, mas os responsáveis dos IUFM têm-se-lhe oposto, por considerarem que tal prejudicaria o espaço de reflexão teórica. Nos próximos dez anos, prevê-se a reforma de mais de metade dos professores franceses. O Processo de Bolonha foi pouco evocado pelos representantes franceses, aparentemente mais preocupados com o difícil estatuto dos IUFM e o reduzido eco das suas propostas.

As conferências proferidas por responsáveis do Ministério da Educação espanhola foram escutadas com muita atenção e os participantes aproveitaram para fazerem sentir àqueles as suas preocupações. Em Espanha, prevê-se uma formação de professores do Ensino Primário de quatro anos (em dois ciclos, de três e um ano), num total de 240 *European Credit Transfer System* (ECTS), 180 de formação académica e 60 de orientação profissional. O governo determinará dois terços destes créditos, com o que assume uma clara liderança dos próprios currículos de formação inicial. Na formação dos docentes para o Ensino Infantil e Primário, desaparecem as especializações, substituídas pelas menções (ex.: música, biblioteca escolar...), com o que se pretenderá acentuar o carácter generalista da formação. A orientação profissional compreende cinco domínios de formação, entre eles o trabalho nas escolas, que hoje se desenvolve em cerca de três meses e que, assim, continuará a ter uma expressão secundária.

Na formação de professores do Ensino Secundário, prevê-se a criação de um mestrado do Ensino Secundário, com 60 créditos, repartidos por cinco módulos, entre eles os de formação disciplinar, psicológica e prática (estágio). Terá a duração de cerca de um ano escolar e a ele poderão aceder diplomados em cursos de quatro anos. Assim, a formação inicial docente durará perto de cinco anos, num modelo que acaba por ser algo semelhante ao actual, até no facto de se concentrar num único ano a preparação

pedagógico-didáctica para a docência, com desvalorização do trabalho nas escolas. Os titulares de mestrado podem, depois, candidatar-se a doutoramento. Foram reveladas preocupações com a excessiva especialização universitária espanhola, que poderá não se repercutir na formação universitária.

Extinguem-se, assim, os CAP e prevê-se que o novo mestrado entre em vigor em funcionamento em 2007/08. Contudo, não é claro que se venha a assistir ao desaparecimento dos Institutos de Ciências da Educação, que presentemente se encontram apostados na formação pedagógico-didáctica de docentes universitários.

Durante o Simpósio, foram praticamente nulas as preocupações com o facto de a formação dos futuros professores espanhóis continuar a desvalorizar o trabalho nas escolas básicas, ao encontro do que a investigação educacional crescentemente recomenda. Por outro lado, o Processo de Bolonha é encarado predominantemente como uma alteração do plano curricular, de âmbito europeu, desvalorizando-se as preocupações metodológicas e de objectivos formativos que lhes estão associados – o que foi igualmente patente nas intervenções dos participantes franceses. Pelo contrário, existiu uma grande preocupação e, mesmo, tensão entre os participantes espanhóis: receia-se que os mais poderosos departamentos universitários disciplinares, perante a redução do número de alunos e a flexibilização de entidades formadoras introduzidas pelo Processo de Bolonha, pretendam assumir, agora, uma formação inicial de professores de que sempre andaram arredados. Por outro lado, no conjunto das intervenções dos participantes espanhóis, foi pouco o trabalho de investigação sobre a formação de professores divulgado, tendo este surgido, sobretudo, por parte dos participantes das universidades de Huelva e de Sevilha.

Esta reunião contou com um amplo e bem sucedido programa social, com destaque para as visitas à vizinha cidade de Málaga, no segundo dia do Simpósio, e a Ronda, no último dia.

Em Portugal, não se verificam os confrontos institucionais que atravessam as universidades espanhola e francesa. Resta verificar se a formação inicial de professores portuguesa vai manter as preocupações de qualidade que a têm marcado ou caminhará em direcção aos modelos de uma formação pouco dispendiosa e em que os próprios governos não confiam, como sucede em Espanha e em França – e, infelizmente, todos os indícios apontam nesse sentido. Por outro lado, talvez motivada por preocupações economicistas, parece claro que se assiste a uma crescente intervenção de governos europeus na formação inicial de professores dos ensinos Básico e Secundário, com diminuição da autonomia das instituições de Ensino Superior responsáveis.

Por fim, a dificuldade em mudar as práticas escolares parece constituir um denominador comum entre países – a demonstrar, uma vez mais, que as mesmas não se reformam por decretos, questionando responsáveis governamentais e formadores de professores.