

# Formação de Professores em Portugal – Breve Resenha

A formação de professores em Portugal para os níveis mais avançados do Ensino Básico (correspondente ao ensino fundamental brasileiro) e Secundário (correspondente ao ensino médio) tem uma longa tradição nas Faculdades de Letras, com raízes no início do século XX (FERREIRA; MOTA, 2013) e que foi sendo consolidada num modelo que foi mantido inalterado, mas atravessando sucessivas reformas educativas até o início do século XXI, quando sofreu profundas alterações decorrentes do “Processo de Bolonha”.

**Entre os anos 30 e os anos 70 do século XX**, esse modelo assentava na formação científica ministrada nas Faculdades de Letras uma posterior formação pedagógica com uma dimensão teórica (lecionada nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra) e uma dimensão de prática pedagógica supervisionada, que tinha lugar nos liceus normais (escolas de ensino médio) – em Coimbra, Lisboa e mais tarde no Porto.

Nesse período, as admissões eram muito reduzidas e os candidatos a professores atravessavam um processo de seleção muito exigente – análise documental, análise de condições de saúde e um exame (provas escritas e orais públicas, presididas por um professor catedrático e incidindo sobre os conteúdos científicos de História, Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação). Devido à exigência desse recrutamento, as taxas de aprovação eram muito baixas – entre 15 a 20%.

O candidato a professor tinha, então, que atravessar um estágio inicialmente não remunerado com uma duração de 2 anos. A prática pedagógica era realizada nas turmas do orientador (professor metodólogo) – o professor estagiário não tinha turmas próprias, embora tivesse que cumprir um horário na escola de, pelo menos, 9 horas semanais. A metodologia de trabalho passava pela observação do professor metodólogo, lecionação de algumas aulas e discussão do desempenho pedagógico.

No final do período de estágio, teria que realizar um relatório final de atividades e um “exame de estado” constituído por provas escritas e orais, com incidência na Didática Geral e na Didática da História (PINTASSILGO; MOGARRO; HENRIQUES, 2010).

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Sara Dias-Trindade**

Doutora em História, especialidade de Didática da História, Universidade de Coimbra, CEIS20, Faculdade de Letras (DHEEAA).

**E-mail:** sara.trindade@uc.pt

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Isabel Ribeiro**

Doutora em História, especialidade de História Moderna, Universidade de Coimbra, CEIS20, Faculdade de Letras (DHEEAA).

**E-mail:** aribeiro@fl.uc.pt

No final dos anos 60 do século XX, o modelo descrito sofrerá alguns reajustes: a prática pedagógica foi reduzida para 1 ano, os professores estagiários passaram a ser responsáveis por duas turmas e a receber remuneração; o “exame de estado” manteve-se, mas com algumas alterações.

Os anos 70 (1971-1974) trazem importantes transformações nos modelos de formação de professores de Ciências com a adoção de uma formação integrada: 3 anos de bacharelato (na área de docência) e mais 2 anos de formação pedagógica (1 ano de formação pedagógica teórica e outro ano de estágio com a elaboração de uma monografia científica). No entanto, as Faculdades de Letras continuam a adotar o modelo tradicional e a formação de professores de História manter-se-á nos moldes tradicionais, detetando-se muitas dificuldades na resposta às necessidades crescentes de professores para o Ensino Básico e Ensino Secundário, sobretudo a partir do 25 de Abril e da abertura do acesso à Educação decorrentes do processo democrático e do alargamento da escolaridade obrigatória (HENRIQUES, 2010; PINTASSILGO; MOGARRO; HENRIQUES, 2010).

Só no final dos anos 80 é que as Faculdades de Letras introduzem o designado Ramo de Formação Educacional que assenta num desenho curricular que integra, no contexto de uma licenciatura, a formação na área científica e a formação pedagógica (PARDAL, 1991).

A Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) adotou o ramo de Formação Educacional em 1987, passando a vigorar um modelo de assente numa licenciatura de 4 anos (a formação pedagógica e didática específica representando 20% da componente curricular) com um ano adicional de estágio pedagógico em escolas do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e a realização de um trabalho escrito final com uma componente científico-pedagógica (seminário).

Esse será o modelo de formação de professores de História que permanecerá na FLUC até 2007, caracterizando-se por uma compartimentação e pouca articulação entre os

saberes e investigadores envolvidos na formação (as disciplinas da área de História eram lecionadas por docentes da Faculdade de Letras; as disciplinas “psicopedagógicas” asseguradas por docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e a Didática de História era trabalhada por docentes requisitados, normalmente Docentes do Ensino Básico e Secundário).

A investigação e a produção em Didática da História eram residuais, quer ao nível dos docentes envolvidos na formação, quer ao nível dos professores estagiários.

Em 2007, o sistema universitário português sofreu profundas alterações com o designado “Processo de Bolonha” que modificou a duração, organização, funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação. A formação inicial de professores em todas as áreas passou a constituir-se como formação pós-graduada (Mestrado) com o Decreto-Lei n.º 43/2007 (PORTUGAL, 2007). Aliás, o acesso à profissão docente passa a exigir o grau de mestre em ensino nas diversas áreas específicas (PINTASSILGO; OLIVEIRA, 2013).

No caso da História, as transformações foram ainda mais profundas, pois o novo regime de formação de professores geminava o ensino da História com o da Geografia (duas áreas sem tradição de formação conjunta em Portugal, ao contrário do que acontece noutros países europeus, como a Espanha ou França, onde a formação é bidisciplinar).

O Mestrado em Ensino de História e Geografia pressupunha a frequência de dois anos de formação:

- Um 1º ano essencialmente constituído por unidades curriculares no âmbito das Didáticas específicas (de História e Geografia), Ciências da Educação e Psicologia Educacional e Metodologias e Investigação Educacional;
- Um 2º ano constituído pela prática pedagógica supervisionada em contexto escolar, sem regência de turmas próprias



pelo estagiário, não remunerada e pela frequência de dois seminários semestrais de acompanhamento e reforço científico-pedagógico, assim como a produção de um Relatório Final (com componente investigativa em Educação), a ser defendido em provas públicas.

**Em 2014**, por meio do **Decreto-Lei nº 79** (PORTUGAL, 2014), são introduzidas novas alterações na formação de professores em Portugal. Perante as dificuldades de articulação entre as disciplinas e a pressão exercida pelas associações profissionais de Professores de História e Geografia, o novo decreto volta a separar a formação para a lecionação de História e de Geografia.

Esse decreto reformulou, também, o desenho curricular aumentando os créditos consagrados para as áreas de docência e didática específica, reduzindo, conseqüentemente, o peso da formação educacional geral e eliminando as metodologias da investigação em educação como uma área a privilegiar na formação. Manteve-se um 2º ano constituído pelo estágio pedagógico (agora exclusivamente na disciplina de História) e a produção do Relatório Final (com uma forte componente de investigação original em Didática da História e Educação Histórica).

Essas imposições legais poderiam ter tido como consequência a debilidade da investigação em Didática e Educação que havia conhecido um despontar com a produção dos Relatórios Finais no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia. No entanto, e no caso do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da FLUC, a incorporação de módulos de metodologias de investigação nas didáticas específicas e o cuidado desenho de itinerários de investigação em ensino e aprendizagem da História têm vindo a consolidar as práticas investigativas dos professores estagiários alicerçadas na sua atividade pedagógica em contexto real, numa lógica de investigação-ação e de *Design Based Research*.

## Organização deste Dossiê no Contexto da Formação de Professores de História em Portugal

Este dossiê apresenta diversos trabalhos, preparados por estudantes, no contexto académico do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e que se encontravam a realizar, no 2º ano, a sua prática pedagógica supervisionada, durante a qual deveriam pensar num tema do currículo da disciplina, num recurso ou numa estratégia pedagógica e apresentar uma proposta para a sua didatização na disciplina de História.

Esses trabalhos, preparados ao longo de um ano letivo, visam demonstrar a importância da capacidade de interligar conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo do primeiro ano do Mestrado em Ensino de História, com conhecimentos específicos ao nível da didática da História e da Educação Histórica.

Durante essa formação, os estudantes são colocados perante os *currícula* desta disciplina ao longo de toda a educação básica portuguesa, disciplina esta que assume carácter obrigatório durante o ensino básico (como já referido, equivalente ao ensino fundamental) e no curso de Humanidades do ensino secundário (ensino médio), sendo facultativa nos restantes cursos do referido ensino secundário.

O seu lugar nos *currícula* é justificado, por exemplo, por ser uma disciplina fundamental na construção da memória, como explicação do mundo que nos rodeia, por contribuir para “habituar a descobrir a relatividade das coisas” (MATTOSO, 1999, p. 17), para criar e estimular nos alunos o espírito crítico e também uma maturidade intelectual, fundamentais para a vida futura de qualquer um (DIAS-TRINDADE; CARVALHO, 2019).

Naturalmente, muitos foram já os estudos desenvolvidos sobre a especificidade da História enquanto ciência e as suas consequências para a História didática, uma vez que a complexidade do conhecimento histórico assenta muitas vezes

na compreensão de diferentes tempos. Nesse tema, Carretero (1996) realça a necessidade de que o aluno consiga entender, em primeiro lugar, o que é tempo pessoal e tempo físico. Para além disso, perceber História significa perceber diferentes “modos de pensar” (VON BORRIES, 2009), diferentes “verdades históricas”, como diz Petrocelli (2012), e diferentes sistemas que necessitam de interagir uns com os outros para se conseguir perceber o todo.

É, pois, necessário que os alunos consigam compreender que o estudo da História é o estudo de uma complexidade emergente: a sociedade é muito mais do que a soma das partes: ela é o resultado da interação da soma dessas partes. A esse propósito, Byrne (1998) refere que cada acontecimento tem de ser visto como um fragmento de um todo, sendo que as ações individuais e o próprio tempo podem contribuir para que se produzam resultados diferentes.

Para além disso, cabe ao professor estabelecer uma estratégia de ensino que contemple também o facto de que o pensamento histórico dos jovens se processa de forma irregular e está dependente de uma variada quantidade de fatores. Aqui, são fundamentais os conhecimentos substantivos ou de segunda ordem como a significância, a empatia, a evidência, o conhecimento factual substantivo, o conhecimento mediado ou o conhecimento tácito, e que podem determinar o sucesso (ou não) da aprendizagem em História.

Desse modo, os trabalhos apresentados neste dossiê reúnem alguns exemplos do que se tem produzido ao longo dos últimos anos, no Mestrado em Ensino de História no 3º CEB e no ES, agrupados em quatro partes.

A **primeira parte** integra três trabalhos que apresentam estratégias didáticas que procuram promover o conhecimento histórico por meio do desenvolvimento de conceitos de segunda ordem, como evidência e empatia históricas.

O primeiro texto, de Diana Lobo, intitulado **A evidência histórica na sala de aula: da exploração das fontes históricas ao desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens**, procura

demonstrar como a exploração de fontes diversificadas pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para a compreensão da evidência histórica, apresentando diferentes materiais que auxiliam na problematização deste conceito.

Cláudia Nicolau, no seu trabalho **Dinastia Filipina**, explora o conceito de empatia histórica na abordagem aos conteúdos sobre a dinastia filipina em Portugal. Explicando o contexto temático, a autora apresenta uma estratégia didática para a sua exploração, com o objetivo de tornar essa temática mais abrangente, dinamizar as aulas de História e enriquecer as aprendizagens.

Fecha a primeira parte o trabalho **Partir, regressar e investir: uma abordagem didática sobre a emigração portuguesa no século XIX** de Leandro Correia, que, a partir do exemplo concreto de João Rodrigues de Oliveira Santos, emigrante português no Brasil, que quando regressado a Portugal investe na industrialização da sua terra, a freguesia de São Vicente de Pereira, no concelho de Ovar. A exploração dessa temática visou sensibilizar para a importância da História e do Património Local, mediante o desenvolvimento do conceito da empatia histórica, promovendo a reflexão das particularidades locais na compreensão do panorama nacional.

A **segunda parte** deste dossiê apresenta dois textos que explicam como diferentes conteúdos históricos podem ser abordados de forma inovadora em sala de aula.

Pedro Sebastião traz-nos **A Batalha de Aljubarrota: uma estratégia de ensino a distância**, trabalho no qual começa por expor o contexto historiográfico da Crise portuguesa de 1383-1385 e, na sequência, apresenta uma atividade didática para lecionar a temática da Batalha de Aljubarrota ao 7º ano de escolaridade. Partindo de um projeto realizado ainda antes da pandemia, o autor reflete sobre as necessárias modificações para explorar a atividade “General por um dia”, estratégia pedagógica que começa pela exploração das ideias tácitas dos alunos para promover a sua



compreensão relativa a todo o contexto da crise portuguesa de 1383-1385, em contexto de ensino não presencial.

Edi Carreira apresenta também um trabalho que parte de uma intensa exploração historiográfica para a definição de uma estratégia pedagógica para a didatizar. Em **A Reforma Protestante: entre o cisma e o diálogo ecuménico – abordagens didáticas na aula de História**, o autor analisa o contexto histórico tardo-medieval que antecede a ação religiosa de Martinho Lutero, compara os três principais ramos protestantes em apreço no programa curricular e, seguidamente, efetua uma breve análise sobre o estado recente do diálogo ecuménico entre Igrejas Cristãs. A estratégia pedagógica apresentada – sala de aula invertida – vem demonstrar a possibilidade de esse tema ser trabalhado previamente, fora da sala de aula, para que ela seja um espaço de trabalho prático, coletivo, explorando, como refere o autor, o potencial dos discentes como protagonistas do espaço letivo.

A **terceira parte** deste dossiê é dedicada às visitas de estudo. Nela, Sérgio Couto, por meio do texto **As visitas de estudo no ensino da História**, diz como se pode articular o Património e a História Local com o desenvolvimento de aprendizagens em História, explicando a organização de uma visita de estudo em Coimbra (Portugal). O autor revela que essa estratégia mostrou que os alunos consideraram a atividade motivadora e que contribuiu para as suas aprendizagens, auxiliando-os a compreender melhor as temáticas abordadas nas aulas e a conhecer melhor o meio no qual estão inseridos, demonstrando capacidades de mobilizar os seus conhecimentos e revelando-se conscientes da responsabilidade pela aprendizagem ativa.

Valério Santos, com o artigo **Viagens pela minha terra: as visitas de estudo no contexto da história local e regional**, demonstra, também, a mais-valia das visitas de estudo na promoção do conhecimento histórico, apresentando um estudo que interligou visitas físicas e digitais. Entre as suas conclusões, o autor destaca o facto de que ambas possibilitam a descoberta e

exploração do contexto histórico e patrimonial universal e nacional, mas também local e regional, conduzindo os alunos ao aprofundamento dos seus conhecimentos sobre o contexto que os rodeia, ao desenvolvimento de competências e ao enraizamento das suas origens.

A **quarta e última parte** deste trabalho apresenta um texto, da autoria de Pedro Semedo, inteiramente dedicado à utilização de recursos digitais para o desenvolvimento de aprendizagens em História. Com o trabalho **A Google Drive como plataforma educativa: uma experiência educativa na Cloud**, o autor descreve e avalia uma experiência pedagógica baseada na plataforma Google Drive e que estrutura diferentes momentos de todo o processo de ensino e de aprendizagem, demonstrando as possibilidades que esse recurso pode ter em ambientes educativos.

Num total de oito artigos, esperamos deixar neste dossiê vários e diversificados exemplos de como podem ser desenvolvidas estratégias pedagógicas que cruzam a historiografia com conceitos estruturais ou de segunda ordem, analógicos ou interagindo com espaços ou recursos digitais, mas onde em todos eles o maior objetivo foi sempre igual: promover a construção do conhecimento histórico dos jovens.

Desejamos a todos boas leituras.

## Referências

BYRNE, D. **Complexity theory and the social sciences – an introduction**. London; New York: Routledge, 1998.

CARRETERO, M. **Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia**. Madrid: Visor, 1996.

DIAS-TRINDADE, S.; CARVALHO, J. R. **História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar história na era digital**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1705-3>>.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. A formação de professores do ensino liceal. A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930). **Revista**

**Portuguesa De Educação**, v. 26, n. 2, p. 85–109, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.3247>>.

HENRIQUES, R. P. **Discursos legais e práticas educativas**. Ser professor e ensinar História (1947-1974). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.

MATTOSO, J. **A função social da História no mundo de hoje**. Lisboa: Associação de Professores de História, 1999.

PARDAL, L. A. **Modelos e sistemas de formação de professores do ensino secundário português**. 1991. 394 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro, Aveiro, 1991.

PETROCELLI, H. **Portland's "Refugee from Occupied Hollywood": Andries Deinum, his Center for the Moving Image, and Film Education in the United States**. 2012. 137 f. Dissertação (Master of Arts in History), Portland State University, Portland, 2012.

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J.; HENRIQUES, R. P. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, H. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 26–42, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/rce.v8i15.1684>>.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43 de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República** n.º 38/2007, Série I, Lisboa, 22 fev. 2007. p. 1320-1328.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 79 de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República** n.º 92/2014, Série I, Lisboa, 14 mai. 2014, p. 2819-2828.

VON BORRIES, B. *Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? In: SYMCOX, L.; WILSCHUT, A. (eds.). National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. s. l.: Information Age Publishing, 2009. p. 283-306.