

# CRUZAR FRONTEIRAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA II OFICINAS LUSO-AFRO-BRASILEIRAS

COORD.  
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

**Título: *Cruzar Fronteiras sobre o Ensino de História: II Oficinas Luso-Afro-Brasileiras***

Coordenação: Luís Alberto Marques Alves

Design gráfico: Helena Lobo Design | [www.hldesign.pt](http://www.hldesign.pt)

Imagem da capa: Sílvia Araújo

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | [www.citcem.org](http://www.citcem.org) | [citcem@letras.up.pt](mailto:citcem@letras.up.pt)

ISBN: 978-989-8970-01-5

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-01-5/cruz>

Porto, dezembro de 2018

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS FACULDADES DE LETRAS — O EXEMPLO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES\*  
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO\*\*

## 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A Portaria 659/88 de 29 de setembro de 1988 era o suporte legal para o funcionamento da formação inicial de professores assegurada pelas instituições de ensino superior. Logo no seu preâmbulo, este processo de formação era enquadrado por duas componentes lógicas, mas que podiam, sob um olhar mais atento, revelar-se contraditórias.

Por um lado, a necessidade de assegurar uma preparação adequada aos professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, daqui se inferindo que tinha de haver uma clara articulação entre a sua formação e as necessidades dos alunos, das escolas e dos conteúdos curriculares e programáticos com que esses alunos/professores iriam trabalhar; por outro lado, salvaguardava-se a existência de normas regulamentares que não punham em causa o «projecto de formação que cada instituição universitária responsabilmente assume e assegura»<sup>1</sup>.

Na nossa opinião pessoal, a possibilidade de estas disposições se revelarem contraditórias residia apenas no facto de, tendo os ensinos Básico e Secundário regras uniformizadoras de carácter nacional, poderem existir defasamentos com as características individuais de cada instituição universitária. Parecendo este aspeto despidendo,

---

\* CITCEM/FLUP.

\*\* CITCEM/FLUP.

<sup>1</sup> Portaria 659/88 «D.R. I Série», 226 (1988-09-29).

ele podia ter implicações desde os conteúdos científicos aos de natureza curricular, metodológica, didática, pedagógica...

Explicitando melhor: dois formandos de diferentes universidades podiam ter de enfrentar o mundo das escolas básicas e secundárias com armas perfeitamente desiguais, criando-se imagens das instituições de ensino superior desiguais e potenciando clivagens ao nível das escolas entre professores.

Nunca se defendeu, como é evidente, a uniformidade, mas, nessa altura, temia-se que a autonomia pudesse gerar clivagens difíceis de gerir ao nível da(s) escola(s). Eram evidentes os problemas que existiam nas escolas entre professores com formações diferentes e a necessidade de diálogo que a implementação de uma reforma do sistema educativo pressupunha. Não podemos esquecer-nos que dois anos antes tinha sido aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual as políticas educativas e curriculares centralizadas eram uma referência importante para todo o sistema.

Paralelamente a esta Portaria, que estabelecia sobretudo regras gerais, surgiam os regulamentos do estágio pedagógico do ramo educacional da responsabilidade de cada instituição do ensino superior. No caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o regulamento concretizava os papéis que as escolas, os docentes da Universidade que acompanhavam este processo (supervisores), os orientadores e os estagiários deviam desempenhar, em todo este processo.

Também aqui surgiram muitos problemas, entre os quais parece-nos importante destacar os seguintes:

- a) Nem sempre as instituições de ensino superior tinham capacidade de escolher as escolas e os respetivos orientadores onde se desenvolvia a componente letiva da formação do estagiário. Apertadas entre o número de alunos a concorrerem a estágio e a disponibilidade das escolas, as universidades tinham, muitas vezes, de optar pelo mal menor. Será importante não esquecer que o excesso de professores nos ensinos básico e secundário ainda não era uma realidade que a demografia portuguesa do final do século XX veio a acentuar;
- b) Os orientadores que nas escolas acompanhavam o estágio não tinham tido um programa de enquadramento científico que lhes permitisse desenvolver um trabalho idêntico em todos os centros de estágio dependentes da mesma universidade. Apesar de serem realizadas muitas reuniões entre os orientadores e os docentes de ensino superior que acompanhavam a formação, estes encontros tinham um carácter particular e não institucional (resultavam de iniciativas dos supervisores da respetiva área científica, no caso de História);
- c) O número excessivo de centros de estágio para cada docente do ensino superior, a grande disponibilidade que lhes era exigida (a uma mesma escola com quatro estagiários esse professor podia ter de se deslocar quatro vezes, por período letivo, para assistir apenas a uma aula), as atividades complementares

que paralelamente desenvolviam na Faculdade com os seus estagiários (seminários temáticos uma vez por semana)... não se compatibilizavam com a investigação e com os prazos definidos no estatuto da carreira docente universitária para a progressão na carreira.

Sendo estes os problemas mais evidentes, convém esclarecer que os estágios das Faculdades de Letras eram, nessa época, aqueles que mereciam maior credibilidade. Esta derivava, fundamentalmente, da existência de aulas presenciais e da grande capacidade de articulação com as iniciativas das escolas. Hoje, os estagiários dessas Faculdades conseguem ter uma capacidade de mobilização que os honra e credibiliza junto dos restantes docentes. Pensamos que, depois da profissionalização em serviço (com os seus dois anos de formação), este era, na altura, o mais legítimo e digno processo de formação de professores.

### 1.1. O Currículo

Segundo este enquadramento legal, os alunos que escolhiam o ramo educacional podiam optar por disciplinas no âmbito das Ciências da Educação, desde o primeiro ano. Será importante entender que ainda estávamos nas licenciaturas em cinco anos, com o Curso de Especialização em Ensino a ocupar os dois últimos, mas integrados no grau ou, em algumas universidades, funcionando como um sexto ano complementar em relação à licenciatura, indicando o diploma que tinha Licenciatura em História com Curso de Especialização em Ensino. Na versão anterior, só muito tarde é que os futuros estagiários tomavam contacto com os programas, com recursos, com estratégias... ressentindo-se o seu estágio da reduzida assimilação, da condensação excessiva da informação teórica e do tempo diminuto de articulação entre o aspeto predominantemente teórico e os primeiros esboços de ensaios práticos. Na versão de 1988, os futuros professores começavam demasiado cedo a lidar com a Organização e Desenvolvimento Curricular, com a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, com a Metodologia do Ensino da História...

Num e noutro caso, o problema residiria menos no tempo em que se começava, mas mais na forma como se começava. Nessa época, reinavam opiniões muito críticas relativamente à forma como as Faculdades encaravam o ramo educacional. Evidenciavam-se alguns anacronismos:

- a) Considerava-se que «ser Professor» não podia ser uma opção por falta de alternativas. Como não havia uma carreira de investigação científica (ainda hoje — 2018 — é um pomo de discórdia), como não havia oportunidades de trabalho em bibliotecas, arquivos, museus, etc., o ramo educacional parecia ser o mal menor para muitos dos alunos que enveredavam pela licenciatura em História;

- b) Entendia-se que o ramo educacional não podia ser uma tábua de salvação das Faculdades e o número de anos de licenciatura não podia resultar da competitividade entre elas. Resistia-se, em algumas Faculdades, a diminuir os anos (de seis para cinco, por exemplo) só porque os alunos de uma ficariam prejudicados em relação às outras;
- c) Afirmava-se que optar pelo ramo educacional não se podia resumir a uma cruz colocada no boletim de matrícula, apontando claramente para a necessidade de existirem pré-requisitos;
- d) Na mesma linha, defendia-se que os recursos humanos tinham de ter um perfil adequado, tinham de demonstrar competências específicas... em relação à profissão escolhida. Tudo isso devia ser feito antes de se entrar na via que conduziria a essa profissão. Exemplificava-se: pessoas que demonstrassem grande instabilidade emocional, que revelassem aversão ao trabalho em equipa, que se mostrassem incapazes de lidar com jovens, que pautassem a sua atuação por um elevado autoritarismo... não deviam merecer a cobertura institucional das Faculdades para exercerem a profissão de professores;
- e) Elemento importante para os casos em que o curso de especialização estava integrado na licenciatura e dele dependia a obtenção do grau, considerava-se que não devia haver penalizações para quem não conseguisse ultrapassar o estágio e, embora não estivessem aptos para serem professores, deviam poder utilizar a sua licenciatura com «habilitação própria»;
- f) Reflexão muito interessante no interior da instituição académica: considerava-se que não era legítimo que as cadeiras científicas fossem desenvolvidas e lecionadas à revelia dos conteúdos programáticos do ensino básico e secundário. Do lado universitário, dizia-se que era ridículo, por exemplo, que se mudassem os programas sem o mínimo conhecimento do que efetivamente se lecionava (e investigava) nas Faculdades. Embora se reconhecesse que estas não podiam ensinar tudo, não se podia inverter o processo ao ponto de não lecionar e esperar que os alunos recém-formados tivessem uma elevada capacidade de auto-formação, sobretudo quando o ensino nas Universidades não era feito com base nesse pressuposto. Em muitas Faculdades e cadeiras, continuava-se a privilegiar os apontamentos, os textos de apoio em fotocópia, as frequências e os exames que apelavam sobretudo à memorização.

Era consensual que um verdadeiro ramo educacional teria de encurtar as distâncias entre a Faculdade e as Escolas. Entre o que se aprendia e o que se teria de ensinar. Entre a opção por necessidade ou por possuir efetivamente um perfil adequado.

## 1.2. O Estágio

Os estágios das Faculdades de Letras eram, apesar destas reflexões e destes constrangimentos, aqueles que mais credibilidade apresentavam no panorama da formação inicial de professores. Não havia dúvidas que era aí que se devia apostar em termos de corpo docente do futuro. Não pondo em causa a formação contínua, pensava-se também que esta devia assumir um carácter complementar e nunca substitutivo.

Jacques Delors, no *Relatório para a Educação no Século XXI*<sup>2</sup>, chamava claramente a atenção para quem ensina, o que se ensina e como se ensina. Aí, dava particular destaque aos agentes educativos e à sua formação. Não era necessário inventar nada, bastava alguma atenção ao que era defendido em fóruns nacionais e internacionais, em particular na área das Ciências da Educação, para percebermos a importância da formação inicial.

Os estagiários da Faculdade de Letras da Universidade do Porto tinham duas turmas do ensino básico (3.º ciclo), fazendo regências nas turmas de secundário dos orientadores da escola (normalmente uma sequência de 3 ou 4 aulas), frequentavam um Seminário na Faculdade (4 horas semanais), participavam nas atividades da Área-Escola (um espaço curricular que o Ministério da Educação incorporou no trabalho das Escolas) e tinham de apresentar um trabalho escrito de Seminário aos orientadores da Faculdade com uma componente científica e outra pedagógico-didática. Este último era apresentado e discutido publicamente por cada grupo de estágio ou individualmente.

Aqui merece uma referência a sobrecarga de trabalho dos estagiários que tinham de se dividir pela Faculdade e pela Escola. Se o ramo educacional tivesse outra estrutura curricular, era preferível que o Seminário escrito fosse apresentado no ano anterior ao estágio, disponibilizando-os para um investimento mais produtivo na área científica, pedagógica, didática e para as atividades da escola onde estavam inseridos. Esta opção tinha, no entanto, o problema de tornar mais frágil a componente didática que era enriquecida com o estágio e a permanência na Escola no último ano.

A classificação final deste ano (5.º) resultava de uma média encontrada através da nota do seminário (1/4) e da componente letiva (3/4). A primeira era atribuída pelos docentes da Faculdade que acompanhavam o 5.º ano, enquanto a segunda era da responsabilidade de orientadores da escola e da Faculdade. Para além da subjetividade que envolvia qualquer classificação onde eram vários os intervenientes, não era, decerto, este o aspeto mais frágil do sistema.

O problema residia na ausência de um quadro de formadores iniciais tanto ao nível das Universidades, como das Escolas. Todos os anos, os primeiros estavam sob a espada orçamental, nunca se sabendo se a sua permanência era um facto no ano subsequente (relembre-se que muitos dos docentes que na Universidade prestavam este serviço nos ramos educacionais eram, na sua maioria, requisitados anualmente às Escolas).

---

<sup>2</sup> UNESCO, 1996.

Tratava-se, na sua maioria, de docentes convidados, requeridos aos quadros das escolas a que pertenciam, por convite dos Conselhos Científicos das respetivas Faculdades. Não querendo alimentar falsas polémicas, não podemos deixar de dizer que a sua requisição resultava: a) antes de mais, do reconhecimento da sua competência — a avaliação destes professores era realizada pelos Conselhos Científicos das Faculdades que decidiam anualmente a sua continuidade ou não; b) da incapacidade de as Faculdades disponibilizarem outros docentes para acompanhamento do ramo educacional.

Quanto aos orientadores das Escolas, eles podiam mudar todos os anos, sendo difícil qualquer continuidade de trabalho, qualquer alinhamento de pontos de vista, qualquer diminuição da heterogeneidade de trabalho entre os diferentes núcleos de estágio e qualquer conquista no campo da objetividade classificativa, gerando, por vezes, algumas críticas por parte dos estagiários que depois concorriam no mesmo mercado de trabalho.

## 2. O PROCESSO DE BOLONHA E AS ALTERAÇÕES RADICAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A inclusão num espaço europeu de formação universitária permite-nos, por um lado, abrir fronteiras aos nossos estudantes em termos de circulação e de diversidade na sua formação, mas também implica a submissão a regras europeias de uniformização de graus, duração de curso, conteúdos... que abanaram a tradicional autonomia reivindicada pelas instituições de Ensino Superior nacionais.

*A Carta Magna das Universidades Europeias, subscrita em Setembro de 1988 pelos Reitores das Universidades Europeias, reunidos em Bolonha a propósito das comemorações dos noventa e cinco anos da Universidade mais antiga do globo, tomando em consideração que o futuro da Humanidade depende, em larga medida, do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se forja nos centros de cultura, do conhecimento e de investigação em que as «verdadeiras universidades» se tornaram [...] proclama que os Povos e os Estados devem, mais do que nunca, tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade em procura contínua de transformação e internacionalização<sup>3</sup>.*

Pareciam claras as intenções: as verdadeiras universidades não deviam ficar fora deste movimento, sob pena de hipotecarem o futuro, tendencialmente, «uma sociedade em procura contínua de transformação e internacionalização». Não cabe aqui referir a multiplicidade de vozes resistentes a esta homogeneização (algumas delas ainda hoje — 2018 — se ouvem), face à tradição secular de autonomia de que as diferentes instituições de Ensino Superior gozavam no quadro das políticas educativas de cada país.

---

<sup>3</sup> SIMÃO *et al.*, 2005: 25.



Na sequência desta declaração de princípios, a *Declaração de Bolonha* foi subscrita em junho de 1998 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus para, «num horizonte temporal de dez anos»<sup>4</sup>, criar um «Espaço Europeu de Ensino Superior coeso, harmónico, competitivo e atrativo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos»<sup>5</sup>.

Não interessa aqui referir a multiplicidade de leis, decretos e portarias que os docentes universitários portugueses tiveram de assimilar num curto espaço de tempo, reestruturando os ciclos de estudos, semestralizando todas as unidades curriculares, adaptando licenciaturas a vertentes mais investigativas e outras a finalidades mais profissionalizantes. Nesse quadro, o contexto demográfico português também mudou, a par de dificuldades económicas inerentes aos famosos «países do Sul» que, obrigados a cumprir também em matérias financeiras as regras europeias, refletiram, nas diferentes áreas, múltiplos constrangimentos. Do lado mais académico e científico, o grande salto qualitativo e quantitativo protagonizado pelas Ciências da Educação e, no caso específico da História, evidenciado pelas correntes da Educação Histórica augurava a criação, a seguir a uma licenciatura em História de 3 anos, de um segundo ciclo, mestrado especializado na formação de docentes para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário, ficando os Institutos Politécnicos, que incorporam as Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação para o pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos.

À revelia de tudo o que parecia mais normal, dentro do atribulado processo de Bolonha, a Ministra da Educação — Maria de Lurdes Rodrigues — e o seu Secretário de Estado — Valter Lemos — protagonizam uma decisão polémica que obrigava a criar um segundo ciclo profissionalizante, englobando a História e a Geografia.

## 2.1. O Mestrado em Ensino de História e Geografia

O Mestrado em Ensino de História e Geografia, organizado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, era um segundo ciclo profissionalizante que visava conferir habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário, nas áreas da História e da Geografia. Este ciclo de estudos promovia o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e de aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações legais e procurando responder às mudanças da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica.

Neste sentido, este Mestrado procurava assegurar uma formação organizada por elementos de natureza geral e por outros de carácter específico, centrados no desenvolvimento dos conhecimentos e competências próprios de uma formação profissional de qualidade, capaz de responder aos novos e diversos desafios da Educação. Reconhecia-se,

<sup>4</sup> SIMÃO *et al.*, 2005: 39.

<sup>5</sup> SIMÃO *et al.*, 2005: 39.

assim, a íntima articulação entre a natureza complexa da função docente e o carácter multifacetado e multidisciplinar da formação inicial de professores.

As diferentes componentes de formação do Mestrado visavam:

- Ao nível profissional, social e ético, assegurar que o futuro professor se adaptasse às especificidades dos contextos sociais e escolares, no respeito pelas exigências éticas e deontológicas inerentes à profissão docente;
- Ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dotar o estudante dos instrumentos científicos e metodológicos que lhe permitissem promover um ensino de qualidade capaz de assegurar aprendizagens significativas;
- Ao nível da participação na escola e da relação com a comunidade, desenvolver a compreensão da docência como uma atividade global e integrada;
- Ao nível do desenvolvimento profissional ao longo da vida, fazer da formação inicial o ponto de partida de um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional, visando a construção de um projeto de formação que responda aos desafios individuais, institucionais e sociais colocados à educação.

No Mestrado, destacava-se, como intenção final, o desenvolvimento de um marco conceptual estruturante e a familiarização com procedimentos vários que permitissem uma progressiva autonomia no saber-evoluir docente. Para tal, promovia-se:

- A ampliação e a atualização de conhecimentos em História e em Geografia;
- A aquisição de conhecimentos e o contacto com metodologias nas áreas da Educação e da Didática;
- A transposição de saberes para contextos escolares;
- A análise reflexiva e crítica de situações e vivências escolares, em geral, e de ensino, em particular.

O ciclo de estudos procurava configurar uma conceção de docência centrada num saber profissional resultante da utilização e mobilização de diversos saberes (científicos, didáticos, pedagógicos, organizacionais e técnico-práticos) organizados e integrados em função da ação concreta a desenvolver em cada área curricular ou grau de ensino para o qual conferia habilitação.

Consideravam-se áreas constitutivas desta formação:

- Formação educacional geral;
- Didáticas específicas da História e da Geografia;
- Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada;
- Formação (complementar) na área da docência (História e Geografia).

As duas primeiras áreas eram privilegiadas no primeiro ano do Curso, reservando-se as restantes, sobretudo, para o 2.º ano. Considerava-se que a Formação Educacional Geral e as Didáticas Específicas eram áreas estruturantes da Iniciação à Prática Profissional, pelo que deviam precedê-la. A Iniciação à Prática Profissional era entendida como um projeto anual, de modo a proporcionar ao aluno o contacto com a evolução habitual da vivência docente e educativa ao longo do ano escolar. Não obstante, contemplava-se a possibilidade de, ainda no 1.º ano, os alunos poderem observar, colaborar, analisar e refletir sobre situações educativas concretas. A Formação (complementar) na Área da Docência deveria proporcionar o aprofundamento e complemento dos conhecimentos científicos adquiridos no primeiro ciclo, em articulação com os conteúdos programáticos da área em que o aluno estava a efetuar a prática profissional, preparando-o para uma crescente autonomia e capacidade de atualização no âmbito da formação contínua. Entendia-se que haveria vantagem de esta componente acompanhar a referida Iniciação à Prática Profissional, para melhor responder a dificuldades científicas que os estudantes pudessem enfrentar no exercício da referida Iniciação.

No primeiro ano, o estudante devia obter 30 ECTS da área científica de Educação (componente de Formação Educacional Geral) e 30 ECTS da área das Didáticas. No segundo ano, devia obter 48 ECTS correspondentes à área da Formação de Professores (Iniciação à Prática Profissional em Escolas dos Ensinos Básico e Secundário) e 12 ECTS em unidades curriculares que visassem a formação complementar na área da docência. No final, o estudante deveria ter obtido 120 ECTS correspondentes ao grau de Mestre.

Antes de explicitar a estrutura curricular, convém esclarecer alguns aspetos:

- a) Todas as modificações que a formação de professores na área de História e Geografia sofreu não foi consensualizada, nem com Universidades, nem com as Associações de Professores de História e de Geografia. Será importante esclarecer que, tanto umas como outras, mostraram argumentos claros de resistência a esta proposta definida centralmente<sup>6</sup>;
- b) Para ingressar no Mestrado de História e Geografia, os estudantes teriam de, nas licenciaturas, realizarem um «minor» e um «major»: por exemplo, 60 ECTS em Geografia e 120 ECTS em História, ou o inverso. Os pré-requisitos definidos no Decreto para o acesso a este ciclo de estudos assim o obrigava. Se lembrarmos

---

<sup>6</sup> Entre vários, destacamos os seguintes diplomas: Portaria 256/2005 de 16 de março que atualiza a «Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação»; Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março com «Normas técnicas para a apresentação de estruturas escolares e dos planos de estudos superiores e sua publicação»; Despacho 7287-C/2006 que explicita as «Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação dos ciclos de estudos» publicado em 31 de março de 2006; o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro que «aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário» (criando o mestrado bidisciplinar para a habilitação de professores de História e Geografia num único ciclo de estudos); e o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, que reverte a situação aprovando «o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário», mas agora em mestrados diferentes e monodisciplinares para as áreas de História e Geografia.

que as unidades curriculares universitárias tiveram de passar, em virtude das orientações do Processo de Bolonha, de anuais a semestrais, e se pensarmos que cada semestral valia 6 ECTS, 10 UCs da licenciatura eram suficientes para «preencher os pré-requisitos» de uma determinada área científica. Isto significou que a fragilidade científica visível na lecionação — prática profissional — evidenciou o erro que foi cometido;

- c) Esta obrigatoriedade legal, sob pena de as Universidades não verem os seus cursos reconhecidos pela principal entidade empregadora de professores que é o Ministério da Educação, bem como pela atuação da Agência de Avaliação do Ensino Superior (A3ES) criada tendo em vista uma certa regularização e monitorização do *Sistema*, implicou que todas as Faculdades com histórico na formação de professores e outras privadas que foram surgindo, sobretudo no período pós-1974, tivessem de adaptar os currículos cumprindo o quadro legal;
- d) Manifestamente, esta proposta tinha vários problemas: 1) reduzir custos na formação, mas implicando uma menor competência científica dos profissionais (claro triunfo das Ciências da Educação sobre as áreas científicas mais tradicionais e específicas, no caso da História e da Geografia); 2) potenciar a junção num mesmo grupo de recrutamento dos docentes de História e Geografia, numa perspetiva utilitarista consoante as necessidades das Escolas; 3) retirar às Faculdades mais tradicionais na formação de professores o monopólio, face até a algumas reivindicações dos Politécnicos que se consideravam habilitados para formar professores para todos os ciclos de estudos.

A estrutura curricular definida procurava ter em conta estes problemas estruturais e contextuais.

### **2.1.1. Formação Educacional Geral**

A componente de Formação Educacional Geral do Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia era comum aos vários Mestrados em Ensino que a Faculdade de Letras do Porto promovia e candidatava a acreditação nessa altura (6 de junho de 2007). Esta componente visava assegurar uma formação adequada que sustentasse os conhecimentos, atitudes, capacidades e competências relevantes ao exercício da função docente, independentemente da área de especialização científica em causa. Correspondendo, em todas as circunstâncias, a imperativos de natureza educacional, esta formação integrava perspetivas de natureza ética, psicológica, sócio-histórica e pedagógica. A componente conferia ao aluno de Mestrado um conjunto de conhecimentos e competências estruturantes ao nível de várias disciplinas que, esperava-se, lhe proporcionassem uma compreensão global da Educação, do papel do professor na escola e na sociedade contemporânea, bem como uma iniciação à investigação educacional.

A estrutura curricular da componente educacional geral refletia a experiência e o saber pedagógicos e científicos dos docentes envolvidos na lecionação de disciplinas comuns aos diversos cursos e variantes existentes na FLUP que contemplavam a formação inicial de professores. Naturalmente muitos deles tinham realizado um trajeto docente nos anteriores ramos educacionais das licenciaturas «pré-Bolonha». A proposta tinha em conta as orientações presentes no Decreto-Lei 74/2006, Decreto-Lei 43/2007 e demais legislação aplicável (aqui sobretudo a resultante do Processo de Bolonha e da Classificação das áreas científicas), requisito obrigatório para ser reconhecido pelas entidades oficiais — Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Superior e Agência de Acreditação.

A formação dada neste contexto conferia especiais competências no terreno da reflexão e da investigação educacionais, em diálogo permanente com as componentes científicas que os alunos tinham adquirido no 1.º ciclo de estudos e com as didáticas específicas do Mestrado.

A componente de formação educacional geral procurava aprofundar aspetos positivos da experiência da FLUP ao nível da formação inicial de professores nos últimos 25 anos, introduzindo algumas inovações curriculares e metodológicas no sentido de agenciar a prossecução de dispositivos e estratégias próprios de uma coordenação pedagógica e científica integrada e consequente. As unidades curriculares da formação educacional geral procuravam respeitar a identidade da Educação como objeto de saber específico, bem como a diversidade dos saberes em Educação fundamentais à formação de professores.

O plano de estudos desta componente visava desenvolver nos alunos:

- Competência para conceptualizar, usar e interpretar terminologia especializada;
- Competência para interpretar de modo aprofundado diferentes problematizações na área educacional;
- Competência de análise, de síntese e de construção de argumentação;
- Competências para trabalho interdisciplinar;
- Competências para conceção, execução e avaliação de materiais e actividades educativos;
- Competências de inovação e investigação pedagógica;
- Competência para problematizar e construir itinerários de investigação autónoma.

Convirá esclarecer que, nesta altura, o conceito de competência era muito usado, não apenas nos documentos estruturantes do Processo de Bolonha, como na definição do currículo, desde o 1.º ciclo ao Ensino universitário. Perrenoud já tinha chegado às leituras dos decisores políticos, ou era comum citá-lo, mesmo que pouco lido.

### 2.1.2. Didáticas Específicas

As didáticas de História e de Geografia eram orientadas no sentido de dotar o futuro profissional do enquadramento teórico e de destrezas práticas que lhe permitissem efetuar uma transposição didática adequada e atuar de forma competente em diferentes contextos educativos e curriculares. Para além de fornecer elementos que garantissem a compreensão da evolução das mesmas, importava essencialmente familiarizá-lo com as correntes e metodologias mais atuais nos domínios da educação histórica e geográfica.

Em estreita associação com a formação educacional geral e com a formação científica, pretendia-se assegurar a atuação didática em vertentes tão importantes como o Território e Ambiente, o Património e a Intervenção Cívica. Esperava-se que esta formação transmitisse aos destinatários a sensibilidade, o conhecimento, os exemplos temporal e espacialmente situados e contextualizados, para os tornar docentes de História e Geografia ativos, reflexivos, atentos e empenhados.

Aplicações Didáticas em História e Geografia (2.º semestre) era uma unidade curricular mista (História e Geografia) que apostava em promover uma reflexão sobre (e confronto com) práticas docentes, alicerçada em aplicações concretas, quer construídas pelos estudantes, quer proporcionadas por terceiros. Surgiam como intenções norteadoras a conceção e a problematização de recursos didáticos (em História e em Geografia), pelo que a componente prática era marcante, permitindo, inclusivamente, começar a criar um banco de recursos individual que podia ser útil no 2.º ano da Iniciação à Prática Profissional.

### 2.1.3. Iniciação à Prática Profissional

Desenvolvidos os saberes e as competências operatórias essenciais relativos às unidades curriculares previstas para o 1.º ano deste Mestrado em Ensino, o futuro professor necessitava aplicar, em contexto profissional, as suas múltiplas aquisições. O exercício da atividade docente, em situação concreta de ensino-aprendizagem e num diálogo contínuo com a ética e a deontologia exigidas a qualquer professor no exercício da sua atividade profissional, tornava-se de vital importância para a aplicação reflexiva das teorias estudadas no processo de observação e intervenção no real.

Questões como a planificação e realização do ato pedagógico, a gestão do *espaço de sala de aula* em função das necessidades de formação dos alunos e da sua (des)motivação, a relação pedagógica, a avaliação, o envolvimento em projetos de formação, quer ao nível da turma, quer da Escola, e o diálogo com a comunidade escolar, entre outros, eram aspetos integrantes desta componente de formação.

A Iniciação à Prática Profissional, realizada segundo um princípio de relação inter-institucional e com a monitorização de docentes experientes (orientador cooperante de escola e supervisor da FLUP) em escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário com as quais a FLUP estabelecia protocolos específicos de colaboração, possibilitava o

aprofundamento e a consolidação de saberes, e, principalmente, de competências e de atitudes específicas à prática do processo de ensino-aprendizagem. Fomentava, também, a construção de uma identidade profissional e uma eventual reconfiguração da identidade pessoal.

#### 2.1.4. Formação Complementar na área da docência

Pensada esta componente da formação para o mesmo ano em que se verificava a prática profissional, entendia-se que, após um diagnóstico de formações e de necessidades face a esse contexto específico, a FLUP devia fornecer ao aluno as condições, as informações e os meios que permitissem enriquecer a sua formação e prepará-lo para poder enfrentar as necessidades com que a prática o ia confrontar.

Mais do que fornecer-lhes informação acrescida, procurava-se uma formação complementar naquelas áreas da História e da Geografia onde as carências fossem mais evidentes ou as necessidades mais prementes. Neste sentido, as Problemáticas Históricas assumiam uma lecionação com características modulares, de acordo com as diferentes épocas históricas (medieval, moderna e contemporânea). Por seu turno, em Problemáticas da Geografia abordavam-se assuntos de Geografia Física e de Geografia Humana que se revelassem necessários face aos programas em vigor nos ensinos básico e secundário.

#### 2.1.5. Quadros síntese

Quadro 1

Área Científica	Sigla	Créditos Obrigatórios
Educação	ED	30
Didática	DID	30
Formação de Professores	FP	48
História e Geografia	HIST/GEO	12
<b>TOTAL</b>		<b>120</b>

Quadro 2. Formação Educacional Geral

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Investigação Educacional	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Psicologia da Educação	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Análise Social da Educação	ED	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

**Quadro 3. Didáticas Específicas**

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Didática da História (1.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
História e Cidadania (2.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Didática da Geografia I (1.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Didática da Geografia II (2.º semestre)	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Aplicações Didáticas em História e Geografia (2.º semestre)	DID	S	162	TP – 32 OT – 20 O – 2	6

**Quadro 4. Iniciação à Prática Profissional e Formação na área da docência**

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Iniciação à Prática Profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: – Estágio de História + Estágio de Geografia – Seminário de História + Semi-nário de Geografia –Relatório com discussão pública	FP	Anual	1300	E/S – 624 OT – 208 O – 16	48
Problemáticas da Geografia	GEO	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Problemáticas Históricas	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6



Alguns esclarecimentos complementares:

- a) As referências às horas de contacto tinham que ver com a unidade de medida consagrada em Bolonha e a respetiva legislação específica de cada Universidade. A unidade era o ECTS (European Credit Transfer System) e para o caso do Porto a unidade valia 27h sendo que 1/3 teria de ser presencial (TP – teórico-prática ou OT – orientação tutorial, O – Orientação), ficando as restantes horas para trabalho autónomo do estudante, também designado trabalho de campo;
- b) Esta estrutura curricular foi devidamente consensualizada entre os docentes das áreas implicadas: formação geral, História e Geografia;
- c) A dispersão que este Mestrado bidisciplinar implicou permitiu, posteriormente, na versão monodisciplinar, constatar as mais-valias para os estudantes que os frequentavam com implicações, naturalmente, na competência da sua profissionalização.

## 2.2. O Mestrado em Ensino de História (3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)

Surgindo na sequência do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, é antes de tudo a assunção por parte do poder político do erro que tinha cometido com a decisão de 2007, quando forçaram o casamento da História com a Geografia para o 3.º ciclo e secundário no mesmo ciclo de estudos. Aliás, no seu preâmbulo, a justificação era clara e vinha ao encontro das muitas críticas anteriores e posteriores a 2007, aquando da sua implementação e verificação no terreno da formação inicial, a deficiência das práticas pedagógicas dos estudantes obrigados às duas valências científicas. Afirmava-se:

*Entre as alterações introduzidas [...] procede-se ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento<sup>7</sup>.*

Tratando-se agora de um Mestrado monodisciplinar, houve claramente a preocupação de centrar todo o processo, não apenas nas componentes de formação definidas no art.º 7 — Área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; e iniciação à prática profissional — mas, sobretudo, garantir que este 2.º ciclo de estudos pudesse trazer um complemento de formação científica (área de docência) de acordo com as realidades dos vários programas da disciplina de História

<sup>7</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei 79/2014, «D.R. I Série», 79 (2014-05-14), p. 2820.

no Ensino Básico e Secundário<sup>8</sup>. O Mestrado profissionalizante de Ensino em História, atualmente em pleno funcionamento (2018), procura preparar os futuros docentes para a leção da disciplina de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. No secundário, face à possibilidade de lecionar História A, História B, História da Cultura e das Artes, procurou-se estruturar um currículo que fosse complementar de conteúdos e competências obtidas na licenciatura. É visível a inscrição de UCs de âmbito especificamente económico, perspetivando a História B dos cursos de Economia e Gestão, mas também a História da Cultura e das Artes para a área específica do Secundário. Estas particularidades, que procuram distinguir o projeto educativo da FLUP de outras instituições de Ensino Superior, são visíveis também em áreas de formação específica, como, por exemplo, nas Didáticas, em que se procura criar condições para os futuros professores prepararem recursos dirigidos a estas vertentes.

Ao nível dos objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes, privilegiaram-se:

- a) Compreender aprofundadamente os conhecimentos históricos necessários para uma leção competente dos conteúdos programáticos do Ensino Básico e Secundário;
- b) Conhecer de forma particular os conteúdos de História da Cultura e das Artes e ter a capacidade de adequar a leção ao público específico que frequenta esses cursos (predominantemente alunos que depois seguem para o Ensino Superior para cursos como Belas Artes, Arquitetura ou Design);
- c) Reconhecer a especificidade do tratamento da História B nos cursos destinados a Economia e Gestão;
- d) Dominar técnicas didáticas que permitam uma diversificação das práticas de Ensino;
- e) Compreender o papel da História nos Projetos Educativos de qualquer Agrupamento, tendo em vista a efetiva inserção da comunidade educativa na herança multifacetada do espaço onde está inserida;
- f) Alargar horizontes profissionais em que o conteúdo histórico seja fulcral, mas onde, por via do empreendedorismo, seja possível aproveitar as competências adquiridas tendo em vista alternativas à função docente.

O Mestrado em Ensino de História (MEH) promove o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e aprendizagem com as atuais exigências de qualificação

---

<sup>8</sup> Relembre-se aqui que para além de História como disciplina no 3.º ciclo do Ensino básico, existe no Ensino secundário a História A (para os cursos de Línguas e Humanidades), a História B (para os cursos de Ciências socioeconómicas) e a História da Cultura e das Artes (vacionada para o curso de Artes Visuais). Mais pormenores das matrizes destes cursos em <<http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos>>. [Consultado em 07/02/2018].

do corpo docente decorrentes das transformações da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica.

Do mesmo modo, os objetivos definidos para este ciclo de estudos inscrevem-se, integralmente, nos fins consignados no plano estratégico da FLUP, em particular:

- a) Formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica;
- b) Desenvolvimento e realização da investigação fundamental e aplicada nas áreas que lhe são próprias;
- c) Prática constante da liberdade, do espírito crítico, da atitude de problematização e da avaliação constitutiva da atividade científica, cultural e social;
- d) Aprofundamento das relações e da cooperação com diversas instituições, grupos e atores da região em que se insere, através da investigação aplicada e da prestação de serviços, tendo em vista uma valorização recíproca.

Este ciclo de estudos respeita os princípios definidos pela legislação aplicável, nomeadamente, o artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 no que diz respeito às componentes de formação; os art.º 9.º, 10.º, 11.º e 12.º relativos à formação na área educacional geral, didáticas específicas, iniciação à prática profissional e formação na área cultural, social e ética; e os artigos 15.º e 16.º no referente às estruturas curriculares. A flexibilidade do decreto permitiu-nos apostar em 24 ECTS na área da Educação por entendermos que os conteúdos das UCs escolhidas para essa área eram fundamentais para a compreensão das dinâmicas educativas diferentes que hoje as redes pública e privada de ensino comportam. No total das diferentes áreas temos 120 ECTS.

Seguindo o Decreto-Lei que serve de enquadramento legal ao MEH e o regulamento da UP sobre os ECTS, encontramos duas metodologias:

- Primeiro, consideramos que, com exceção da Iniciação à Prática Profissional que engloba muitas vertentes — estágio, seminário de integração e relatório final —, todas as outras UCs deveriam ter o mesmo número de ECTS. Preferimos subdividir temáticas — visível por exemplo na área das Didáticas — mas manter alguma uniformidade;
- Segundo, cada ECTS é contabilizado com 27h, sendo que 1/3 deverá ser presencial, segundo o regulamento da UP. Acrescentamos a possibilidade de, nas presenciais, podermos encontrar atividades que, devidamente orientadas, pudessem concretizar-se em grupo, mas sempre no contexto de sala de aula. No caso do IPP: a componente de investimento do estudante, orientado pelo professor da Escola onde realiza o Estágio e supervisionado pelo docente da FLUP, obrigará a trabalho de campo para investigação, produção de recursos e redação do relatório final.

A estrutura curricular procurou evidenciar estas opções estruturais e contextuais.

### 2.2.1. Formação Educacional Geral

A componente de Formação Educacional Geral do Curso de Mestrado em Ensino de História apresenta a singularidade de ser, de entre os outros mestrados em Ensino da FLUP, aquele que apostou no total de 24 ECTS (os outros ficaram pelos 18, mínimo de acordo com o Decreto). As UCs selecionadas foram: Políticas Educativas e Currículo, Ética e Educação, Psicologia da Educação e Investigação Educacional. Esta componente visa uma formação que procura, sobretudo, tornar o futuro profissional de História apto para lidar com as políticas de educação, central ou local, curriculares ou inseridas em projetos educativos mais abrangentes e mais flexíveis<sup>9</sup>. Pretende, também, preparar sob o ponto de vista ético e profissional o futuro professor, dentro de uma deontologia própria que, garantindo a sua identidade, perceba a necessidade de inserção num espaço comunitário e profissional. Mas revela-se também crucial dotá-lo de técnicas e metodologias de investigação na área das Ciências da Educação de forma a torná-lo um investigador social que seja capaz de transformar qualquer ambiente educativo num laboratório de reflexão, tendo em vista a melhoria das suas práticas, mas também a ousadia de ser capaz de inovar, mesmo, ou sobretudo, em contextos que fogem das normas estabelecidas.

### 2.2.2. Didáticas Específicas

Foi nesta área que a «libertação» da Geografia nos permitiu ser mais ousados e garantir uma maior atualidade de recursos para os futuros docentes. Se, agora, as duas UCs de Didática da História permitiram vocacionar uma primeira mais para a planificação e produção de recursos e a segunda mais para os diferentes tipos de avaliação, as outras permitiram arriscar num sentido futurista e maleável. Seja o futuro imediato do 2.º ano do mestrado em que a prática profissional é uma realidade — e para isso a UC de Aplicações Didáticas em História permite ensaiar situações o mais realistas possível daquilo que vão encontrar, numa perspetiva metodológica de «learning by doing» —, já a Web e o Ensino da História privilegia o carácter eminentemente prático desta unidade curricular, procurando orientar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes para a descoberta, exploração e manuseio das ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0. Neste sentido, as aulas, embora decorrendo em formato presencial, estarão sempre dependentes da permanência do mundo virtual, pois este configura-se essencial para

---

<sup>9</sup> Em 2017/2018, o governo português permitiu, pela primeira vez, «conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo [...] autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade». (Despacho n.º 5908/2017. «D.R., II Série», 128 (2017-07-17), p. 13881) No seu artigo 6.º referente à autonomia curricular explicita-se que «No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25% da carga semenal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade [...]» (Despacho n.º 5908/2017. «D.R., II Série», 128 (2017-07-17), p. 13883).

o conhecimento das potencialidades da Web. Em consonância, a avaliação da UC é distribuída por diversas tarefas realizadas ao longo das aulas e por um trabalho final, de maior fôlego, cuja elaboração é acompanhada pela docente da UC. Esta UC fornece ainda competências para a produção de portfólios digitais correspondentes a toda a prática pedagógica relativa aos 1.º e 2.º anos.

É este sentido holístico das várias unidades curriculares ao serviço das necessidades dos futuros profissionais que privilegiamos, ouvindo através de inquéritos pedagógicos por disciplina e na Comissão de Acompanhamento do Mestrado (composta por dois professores e dois alunos), os destinatários e incorporando sugestões que sejam pertinentes para a melhoria dos processos educativos do ciclo de estudos.

Embora lecionada no 1.º semestre do 2.º ano, houve ainda a possibilidade de incluir uma outra UC, entendida como fundamental, tanto para esta visão global das Didáticas, como de aproximação científica ao quadro teórico que vão desenvolver no Relatório Final. Trata-se de Perspetivas em Educação Histórica, pensada para atingir os seguintes objetivos: compreender paradigmas educativos diversificados para o ensino da História; analisar o conteúdo e as implicações do quadro concetual da Educação Histórica; alargar o seu campo de visão para diferentes perspetivas de análise do ensino da História; conhecer investigações nacionais e internacionais no âmbito da Educação Histórica; avaliar a importância das investigações já concretizadas no alargamento do quadro teórico e conceptual; delinear um projeto de investigação no âmbito da Educação Histórica.

Esta unidade curricular visa alargar horizontes de paradigmas educativos, de práticas de ensino e de reflexões divergentes sobre a Didática da História. Nesse sentido, procura-se enfatizar uma vertente socioconstrutivista da aprendizagem, uma prática de ensino que privilegie a aprendizagem como elemento mais importante, diluindo a aposta, por vezes exclusiva no ensino, que crie condições epistemológicas para uma prática reflexiva e que forneça informações teóricas e de práticas investigativas que torne mais consciente a opção pelo tema e pela metodologia de investigação do relatório final do Mestrado. Este objetivo final significa, também, a possibilidade de, durante a leção desta UC, o estudante poder desenvolver um conjunto de leituras que torne a redação de parte do seu relatório mais consistente e mais atempada, com o intuito de potenciar uma reflexão ponderada e em articulação com o estudo do caso/tema prático que vier a escolher.

### **2.2.3. Iniciação à Prática Profissional**

Esta foi a área de formação que sofreu menos alterações sob o ponto de vista de estrutura, embora, ao nível da prática (leção em sala nas turmas dos orientadores) os tempos letivos tenham duplicado, beneficiando do facto de ter de a realizar apenas numa das disciplinas — História. Também a frequência de um seminário semanal na

Escola, para preparação e avaliação das aulas, restringindo-se a uma disciplina, permitiu um outro tipo de investimento, tanto científico na preparação das aulas, como no processo de reflexão posterior à leção.

Refira-se que, quando referimos Iniciação à Prática Profissional, componente que «vale» 48 ECTS no total do ciclo, referimo-nos: ao Estágio numa Escola Básica e Secundária protocolada com a FLUP e com acompanhamento por parte de um docente de carreira da área de História; a um Seminário semanal de orientação, planificação e avaliação da prática; a um seminário semanal na Faculdade com os supervisores; a um Relatório Final (nos Mestrados profissionalizantes a designação é Relatório e não dissertação ou tese, como nos mestrados exclusivamente científicos) que é defendido publicamente perante um júri com um mínimo de 3 docentes. A fórmula de cálculo da média desta área está, tal como as outras componentes, no regulamento geral desta área que colocamos em anexo. Este Relatório tem um ou mais orientadores e engloba uma componente teórica em função do tema escolhido e uma componente prática com recolha de elementos na Escola onde realizou a iniciação à prática profissional.

#### **2.2.4. Formação Complementar na área da docência**

A monodisciplinaridade do Mestrado permitiu fazer crescer esta área para variáveis que já há muito entendíamos como pertinentes, mas que a restrição de espaço curricular impedia, por ter de ser partilhado com a Geografia. Nesta versão, foi possível criar unidades curriculares como História Económica, História da Cultura e das Artes e manter as Problemáticas Históricas, insistindo aqui numa outra filosofia de concretização da UC.

A História Económica, pensada para os futuros docentes que poderão lecionar no secundário História B, procura: interpretar conceitos, teorias e modelos em História Económica; discutir interpretações e modos de abordagem da historiografia económica; desenvolver capacidades analíticas e críticas sobre a produção historiográfica neste domínio.

A História da Cultura e das Artes, designação idêntica, propositadamente, ao nome da disciplina no Ensino Secundário, é um excelente exemplo da riqueza de oferta educativa que a heterogeneidade de uma Faculdade como a de Letras do Porto permite. Lecionada por docentes de História de Arte e de História, esta UC preenche algumas lacunas de formação que os estudantes da licenciatura em História têm, e garante também uma competente abordagem aos recursos artísticos, fundamental para a didática da disciplina, em qualquer dos níveis de aprendizagem (básico ou secundário). Pelos seus conteúdos, procura também responder ao Programa da disciplina do Ensino Secundário, evitando a surpresa por parte dos Mestres que amanhã venham a ter de lecionar esta disciplina.

Problemáticas Históricas tem uma abordagem laboratorial que vem sendo aperfeiçoada ao longo dos anos. Olhar para os seus objetivos e conteúdos ajuda-nos a melhor compreender o seu sentido. Complementar a formação em temáticas históricas adequadas à leção dos ensinos Básico e Secundário; planificar conteúdos numa perspetiva temática; preparar-se para intervir de forma competente em novas áreas de docência para as quais possua habilitação, são os seus objetivos centrais que apontam claramente para uma visão mais sincrónica e menos diacrónica, mais temática e menos interrompida, elegendo apenas as temáticas inscritas nos programas definidos centralmente. Mas... ver os seus conteúdos melhora a perspetiva que a direção do Mestrado entendeu imprimir-lhe.

Temas possíveis: 1) A educação na História — Diz-me o que aprendes... dir-te-ei onde vives...; 2) «A arte é a autoexpressão lutando para ser absoluta» (Fernando Pessoa) — A arte ao longo do tempo; 3) «O homem explora o homem e por vezes é o contrário» (Woody Allen) — A(s) prática(s) de escravatura; 4) A mais bela história do amor — Amar ao longo do tempo...; 5) O absolutismo — Escusas e recusas; 6) «Rir é viver profundamente» (Milan Kundera) — História do riso e do escárnio; 7) O belo e o monstro — História do belo e do feio; 8) «As famílias felizes parecem-se todas; as famílias infelizes são infelizes cada uma à sua maneira» (Lev Tolstoi) — História da vida privada; 9) «A religião é aquilo que impede os pobres de matarem os ricos» (Napoleão Bonaparte) — História das Religiões; 10) «A música é o barulho que pensa» (Victor Hugo) — Breve história da Música.

Esta UC merece outra referência: procura conceber, planificar, executar e avaliar uma atividade científica, pedagógica e didática na comunidade educativa onde o(s) estagiário(s) realiza(m) a sua prática profissional. É, também, uma forma de agradecer à Escola que os acolhe, organizando uma atividade e libertando os outros docentes, e permitindo, por vezes, iniciativas que de outra forma seriam impossíveis. É normal alguns docentes da Universidade surgirem, por exemplo, como oradores dessas atividades.

### 2.2.5. Quadros síntese

Quadro 5

Área Científica	Área Científica	Créditos Obrigatórios
Investigação Educacional	FEG	24
Psicologia da Educação	DID	30
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	FP	48
Análise Social da Educação	HISTÓRIA	18
<b>TOTAL</b>		<b>120</b>

**Quadro 6.** Formação Educacional Geral

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Investigação Educacional	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Psicologia da Educação	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Políticas Educativas e Currículo	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Ética e Educação	FEG	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

**Quadro 7.** Didáticas Específicas

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Didática da História I	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Didática da História II	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
A Web e o Ensino da História	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Aplicações Didáticas em História	DID	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Perspetivas em Educação Histórica	DID	S	162	TP – 32 OT – 20 O – 2	6



**Quadro 8.** Iniciação à Prática Profissional e Formação na Área da Docência

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (Horas)		Créditos
			Total	Contacto	
Iniciação à Prática Profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: – Estágio de História – Seminário de História – Relatório com discussão pública	FP	Anual	1296	E/S – 257 OT – 240 O – 2	48
História Económica	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
História da Cultura e das Artes	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6
Problemáticas Históricas	HIST	S	162	TP – 39 OT – 13 O – 2	6

Tal como aconteceu no Mestrado anterior, o de Ensino de História foi fruto de um trabalho coletivo de consensos entre os docentes envolvidos e até Departamentos, já que há UCs que são lecionadas por professores de Filosofia ou de História de Arte, por exemplo. Foi, também, necessário articular conteúdos entre as várias disciplinas do Curso para evitar repetições, mas, sobretudo, para proporcionar aos estudantes uma formação consistente e lógica.

No caso português, o Mestrado em Ensino de História, como todos os Mestrados em Ensino, para além da acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), tem obrigatoriamente de passar pelo Ministério de Educação, principal entidade empregadora destes futuros professores formados nos Mestrados, que verifica a conformidade legal e estipula o número de estudantes que cada Universidade pode receber por área (*numerus clausus*). No caso do MEH da FLUP foram atribuídas 30 vagas anuais.

### 3. CONCLUSÃO

*A história oferece a ideia que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos [...]. A história permite compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados.*

*Por isso são relativas, por relacionarem-se a contextos, condições, pessoas, posicionamentos. [...] Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo*<sup>10</sup>.

Tem sido com este espírito que temos apostado na formação de professores de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Temos porque se trata de um processo coletivamente pensado, consensualizado e implementado ao longo do tempo, incorporando as aprendizagens que as diferentes experiências nos têm proporcionado. De ramo educacional dentro de uma licenciatura que era suficiente para o exercício da atividade profissional até um Mestrado pensado especificamente para o Ensino de História, foi percorrido um longo caminho no interior e no exterior das instituições de formação.

No exterior, a tensão entre a centralização curricular e a autonomia das universidades, a monitorização de processos, a acreditação de cursos, a inspeção, as expectativas dos estudantes e da sociedade em geral, foram proporcionando elementos fundamentais para a decisão interna no quadro da autonomia possível. Mas também no espaço científico exterior deu-se um crescimento impressionante das abordagens na área da Educação Histórica ou das Tecnologias, por exemplo, que houve que trazer para o desenho curricular dos vários cursos que se foram criando. Diríamos que a monodisciplinaridade do atual Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário é hoje um bom exemplo das possibilidades que ele pretende abrir à profissionalidade docente, competente e reflexiva dos seus mestres certificados. Como nos diz Cerri, mais do que os conteúdos que decidimos incorporar nas várias unidades curriculares, pretendemos sobretudo formar docentes, que estarão no sistema educativo nos próximos 30 ou 40 anos, capazes de «pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo».

Se eles forem capazes de superar os seus mestres, na linha do pensamento de Steiner, a instituição e os seus recursos humanos ao serviço dos ciclos de estudos cumpriram a sua função. Fica um pensamento final que tem constituído uma bússola do nosso percurso:

*O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades — toca na alma e nas raízes do ser, um acto no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira.*

---

<sup>10</sup> CERRI, 2013: 65.

*O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida («Agora deixa-me», ordena Zaratustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só<sup>11</sup>.*

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, L. A. M. (2016) — *Epistemologia e Ensino da História*. «História Hoje», vol. 5, n.º 9, p. 9-30.
- ALVES, L. A. M.; MAIA, T. A.; MIRIAM, H.; RIBEIRO, C. P. (2016) — *(Re) Construindo o passado: o papel insubstituível do Ensino da História*. Porto Alegre: EdUPUCRS.
- BANN, S. (1997) — *As invenções da história: Ensaio sobre a representação do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BARCA, I. org. (2008) — *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIEP/U. Minho.
- BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. org. (2009) — *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: CIEP/U. Minho.
- CARTER, M.; CURTIS, D. (2002) — *Training Teachers: A Harvest of Theory and Practice*. St Paul, MN: Redleaf Press.
- CERRI, L. F. (2013) — *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, FGV.
- FORMOSINHO, J., coord. (2009) — *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas.
- GRANGER, C., dir. (2013) — *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXI.º siècle*. Paris: Éditions Autrement.
- JAMES, H. R. (2018) — *The Training of Secondary Teachers*. London: Forgotten Books.
- LAURENTIN, E., dir. (2010) — *À quoi sert l'Histoire aujourd'hui?* Montrouge: Éditions Bayard.
- LEVESQUE, S. (2009) — *Thinking Historically: Educating Students for the 21.º Century*. Canadá: University of Toronto Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (2013) — *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. Reimpressão. Ciências da Educação – Século XXI.
- NÓVOA, A., org. et al. (2014) — *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Reimpressão.
- PACHECO, P. B. M. (2009) — *As representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade do Minho/Instituto de Educação. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Educação em História e Ciências Sociais.
- QUINTAL, M. (2001) — *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Braga, U. Minho/IEP.
- RÜSEN, J. (2008) — *Meaning and Representation in History (Making Sense of History)*. [S/l]: Berghahn Books.
- (2008) — *Time and History: The Variety of Cultures*. [S/l]: Berghahn Books.
- SEIXAS, P.; WINEBURG, S. S. (2000) — *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: University Press.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. (2005) — *Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- STEINER, G. (2005) — *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

<sup>11</sup> STEINER, 2005: 88.

- THAINE, C. (2010) — *Teacher Training Essentials: Workshops for Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1996) — *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- WAJNRYB, R. (1993) — *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## LEGISLAÇÃO

- PORTARIA n.º 659/88. «D.R. I Série», 226 (1989-09-29).
- PORTARIA n.º 256/2005. «D.R. Série I-B», 256 (2015-03-16), 2281-2313.
- PORTARIA n.º 74/2006. «D.R. Série I-A», 60 (2006-03-24), 2242-2257.
- PORTARIA n.º 43/2007. «D.R. I Série», 38 (2007-02-22), 1320-1328.
- PORTARIA n.º 79/2014. «D.R. I Série», 79 (2014-05-14), 2819-2828.
- DESPACHO n.º 7287-C/2006. «D.R. 1.º Suplemento, II Série», 65 (2006-03-31), 4928-(9) a 4928-(14).
- DESPACHO n.º 5908/2017. «D.R. II Série», 128 (2017-07-17), 13881-13890.

## ANEXO

### **Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

#### **Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional de Ciclo de Estudos**

1. A Iniciação à Prática Profissional (IPP) do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário integra o Estágio Pedagógico (Prática de Ensino Supervisionada – PES) objeto de Relatório Final (RF) e o Seminário Integrador (SI).
2. A PES organiza-se em Regências (aulas dos estagiários supervisionadas em turmas do Orientador(a)), em observação de aulas nas turmas do(a) orientador(a) e de colegas estagiários e outras colaborações na docência e em seminários teórico-práticos que decorram nas Escolas de Ensino Básico e/ou Secundário cooperantes.
  - 2.1. As atividades de escola desenvolvidas pelos Orientadores Cooperantes decorrem entre 1 de setembro e 31 de maio;
  - 2.2. O trabalho de estágio desenvolvido pelos Orientadores Cooperantes decorre entre 1 de setembro e 30 de junho.
3. Os Estagiários do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no ensino Secundário da FLUP organizam-se em núcleos de estágio.
  - 3.1. Os núcleos de estágio terão um ou dois estagiários podendo, excecionalmente, ser constituídos por um número superior até um máximo de quatro;
  - 3.2. Os núcleos de estágio funcionam numa escola cooperante.
4. A orientação de cada núcleo de estágio é cometida a:
  - 4.1. Um docente da FLUP do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Supervisor);
  - 4.2. Um docente da escola cooperante onde decorre o estágio (Orientador Cooperante);
  - 4.3. Supervisor e Orientador Cooperante reúnem, para coordenação das atividades, pelo menos no início de cada ano letivo, no final de fevereiro ou no início de março e no mês de junho.

5. São atribuições dos Supervisores:

- 5.1. Coordenar a elaboração, a eventual reformulação e a implementação do plano de formação de cada Estagiário, garantindo a iniciação e o desenvolvimento profissional deste no quadro das potencialidades da(s) escola(s) cooperantes numa lógica de equidade e de responsabilização;
- 5.2. Desenvolver ciclos de formação constantes do plano de formação capazes de maximizar as potencialidades do Estagiário (encontro pré-observação, observação propriamente dita, encontro pós-observação/análise de dados);
- 5.3. Aprofundar os saberes e as competências do Estágio (os conteúdos científicos da disciplina, os conhecimentos pedagógico-didáticos, os saberes curriculares e as tecnologias de educação);
- 5.4. Promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial;
- 5.5. Avaliar e classificar os Estagiários dos diversos núcleos.

6. São atribuições dos Orientadores Cooperantes:

- 6.1. Cooperar na elaboração do plano de formação de cada Estagiário;
- 6.2. Apoiar e orientar os Estagiários na planificação das atividades escolares constantes do plano de formação;
- 6.3. Coordenar as regências supervisionadas nas suas turmas, se possível, de dois anos de escolaridades diferentes;
- 6.4. Observar os Estagiários no desempenho das atividades de formação e proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma contínua;
- 6.5. Promover o reforço da cultura e atuação pedagógico-didática dos Estagiários, quer de forma individualizada, quer mediante ações e sessões de trabalho em que estejam diretamente envolvidos;
- 6.6. Participar nas ações de formação destinadas a Orientadores Cooperantes programadas pela FLUP;
- 6.7. Participar nas reuniões de coordenação programadas pela FLUP.

7. O(A) Orientador(a) Cooperante e o(a) Supervisor(a) têm de assistir a regências supervisionadas do Estágio.

- 7.1. O(A) Orientador(a) da escola assiste a todas as lecionações de cada Estagiário — no mínimo o correspondente a 1800 minutos de unidades letivas (40 regências de 45/50 minutos ou 20 regências de 90/100 minutos);
- 7.2. As regências supervisionadas têm, geralmente, início em novembro de cada ano letivo;
- 7.3. A assistência a regências observadas por parte dos Supervisores contempla, no mínimo, o correspondente a 270 minutos (três aulas de 90/100 minutos ou seis aulas de 45/50 minutos) por cada Estagiário, se possível, em dois anos de escolaridade ou níveis diferentes;

- 7.4. As assistências referidas em 7.1 e 7.3. são previamente acordadas com os Estagiários, devem constar do plano de formação e ser confirmadas com a antecedência mínima de uma semana.
8. Em cada núcleo de estágio são realizados, semanalmente, com horário fixo, seminários teórico-práticos de acompanhamento pedagógico e didático, com vista à planificação, preparação e apreciação de atividades do estágio.
- 8.1. Nos seminários teórico-práticos devem participar o Orientador Cooperante e todos os estagiários;
- 8.2. Os seminários teórico-práticos têm uma carga horária mínima correspondente a 90 minutos semanais;
- 8.3. Dos seminários teórico-práticos devem ser elaborados registros escritos, assinados por todos os participantes.
9. São atribuições de cada Estagiário:
- 9.1. Conceber o seu plano de formação;
- 9.2. Prestar o serviço de regência docente que lhe for distribuído, de acordo com o plano de formação, em turmas de anos de escolaridade e ciclos diferentes, se possível;
- 9.3. Assistir às aulas do(a) Orientador(a) Cooperante e a regências dos outros estagiários do núcleo, de acordo com o plano de formação, sendo obrigatória a assistência, no mínimo, ao correspondente a 2250 minutos, (50 aulas de 45/50 minutos ou 25 aulas de 90/100 minutos), metade das quais obrigatoriamente nas turmas do orientador(a);
- 9.4. Realizar as outras atividades que constem do plano de formação;
- 9.5. Participar em sessões de natureza científica, cultural e pedagógica realizadas no núcleo de estágio na escola ou na faculdade;
- 9.6. Participar na qualidade de observador, em reuniões de órgãos de gestão da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar, sempre que possível inscritas no plano de formação;
- 9.7. Elaborar o seu portefólio de Estágio Pedagógico, na perspectiva de suporte ao Relatório Final;
- 9.8. Participar nas reuniões com o Supervisor conforme horário e calendarização estipulados;
- 9.9. Independentemente das justificações para as ausências, cada Estagiário deverá cumprir pelo menos 75% das atribuições previstas (letivas e não letivas);
- 9.10. Conceber e redigir o seu Relatório Final de Estágio.
10. A avaliação do trabalho de estágio que decorre na escola (PES) é da responsabilidade do Supervisor.

- 10.1. No mês de setembro de cada ano letivo será dado a conhecer, ao Estagiário e aos Orientadores Cooperantes, o Referencial de Avaliação Específico;
- 10.2. A avaliação dos Estagiários deve valorizar o empenho e a responsabilidade, o rigor e a adequação (científica e didática), a reflexão, a sistematicidade e a progressão, a criatividade e a autonomia, incidindo sobre as seguintes dimensões:
  - 10.2.1. Sentido de responsabilidade deontológica;
  - 10.2.2. Organização, gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas componentes científica e pedagógico-didática;
  - 10.2.3. Iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.
- 10.3. Nos finais de fevereiro ou início de março realiza-se uma avaliação intercalar qualitativa de cada Estagiário;
- 10.4. Em junho tem lugar a avaliação e classificação da PES;
- 10.5. Para as avaliações dos Estagiários a que se reportam os números anteriores são necessariamente ouvidos:
  - a) O/A Orientador(a) Cooperante;
  - b) O Coordenador do Departamento curricular ou o Coordenador do Conselho de docentes da escola (quando existir);
  - c) O Estagiário.
- 10.6. Considera-se reprovado na PES o Estagiário que obtenha classificação inferior a dez valores;
- 10.7. A classificação da PES será expressa num número inteiro da escala de zero a vinte valores.
11. A classificação final da PES não é passível de recurso ou melhoria de nota.
12. O Seminário de Integração (SI) é lecionado por docentes da FLUP e visa permitir ao estagiário:
  - 12.1. Aprofundar as suas competências científicas e pedagógico-didáticas;
  - 12.2. Estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a formação Educacional Geral, a(s) área(s) disciplinar(es) específica(s), a(s) Didática(s) Específica(s) e a prática docente;
  - 12.3. Desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;
  - 12.4. Analisar, reflexivamente, experiências implementadas em cada Núcleo de Estágio;
  - 12.5. Realizar pequenos trabalhos práticos suscetíveis de aplicação na(s) área(s) disciplinar(es) de docência.
13. O SI decorre nas instalações da FLUP ao longo de um ano letivo, em sessões semanais únicas, com uma duração de 180 minutos cada.



- 13.1. A frequência do SI é obrigatória, regendo-se pelas normas em vigor na FLUP para o regime de Avaliação Contínua, obrigando à presença em, pelo menos, 75% das sessões realizadas.
14. Os trabalhos do SI podem ser desenvolvidos em grupo ou a título individual de acordo com o critério definido pelos docentes no início de cada ano letivo.
- 14.1. Os docentes do SI devem esclarecer, junto dos elementos que integram esta componente curricular, a estrutura e regras de funcionamento do mesmo;
- 14.2. Os docentes do SI devem estabelecer, de comum acordo com os inscritos, a calendarização das atividades.
15. Avaliação do SI:
- 15.1. O SI funciona em regime de avaliação distribuída sem exame final;
- 15.2. A avaliação do SI deve ter em linha de conta os seguintes parâmetros:
- 15.2.1. Participação nas atividades desenvolvidas no SI ao longo do ano letivo;
- 15.2.2. Qualidade científica e pedagógico-didática dos trabalhos desenvolvidos.
- 15.3. A classificação final do SI não é passível de recurso pela FLUP, nos termos do art.º 110 do Regulamento do ciclo de estudos.
16. A classificação final do SI será expressa em número inteiro da escala de zero a vinte valores.
17. O Relatório de Estágio (RE) é objeto de discussão pública por um júri nomeado pela FLUP, nos termos do art.º 110 do Regulamento do ciclo de estudos.
- 17.1. A sua orientação caberá a docentes da FLUP que estejam habilitados para tal nos termos da lei, designados pela Comissão Científica do ciclo de estudos. Admite-se a existência de coorientação por parte de professor(es) ou especialista(s) nas áreas de docência em que se insere o RE nos termos do art.º 21 do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro;
- 17.2. O RE deve ser um texto original, inovador, atualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correto em termos de metodologia científica e domínio da Língua Portuguesa. Deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão-ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática;
- 17.3. Contempla três etapas:
- 17.3.1. Identificação/caracterização do problema/questão/tema escolhido. Diretamente associado com as disciplinas que lecionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica atualizada;
- 17.3.2. Proposta de uma prática docente relacionada com a superação de problema e/ou a implementação da questão/do tema escolhido, diretamente relacionado com os programas de História do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário;

17.3.3. Redação e aperfeiçoamento das sucessivas versões do RE.

18. O RE deve ter entre 50 e 100 páginas e incluir: a) capa (de acordo com normas da FLUP) e folha de rosto; b) dedicatória e agradecimentos (facultativo); c) resumo (máximo 300) e palavras-chave (de 3 a 5, em português e inglês); d) índices (geral, ilustrações, tabelas, abreviaturas e siglas); e) introdução, enquadramento, identificação e caracterização do contexto escolar, identificação do problema e formulação da questão de partida; revisão da literatura e proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação do tema escolhido, metodologia, resultados, discussão, conclusões, referências bibliográficas (APA) anexos.

19. O Júri deve ter em conta os seguintes aspetos: a) Apresentação global e cumprimento das recomendações do ponto anterior; b) Apresentação e qualidade da informação e referências; c) Ortografia e outros aspetos gramaticais; d) Estrutura e desenvolvimento lógico; e) Contextualização teórica atual, diversificada e fundamentada; f) Análise consistente do tema identificado, revelando originalidade, inovação e atualidade nas fontes utilizadas;

20. São condições necessárias para a admissão à discussão pública do RE: a) A aprovação no trabalho desenvolvido ao longo do estágio (PES); b) O parecer favorável do(s) orientador(es) do RE para permitir a discussão pública:

20.1. O RE será entregue até ao final do último semestre, quando em regime de tempo integral;

20.2. A prova pública decorre de acordo com o disposto no art.º 13.º do Regulamento do ciclo de estudos;

§ único. Qualquer situação excecional, relativamente ao prazo de entrega, só pode ser decidida pelo diretor do ciclo de estudos, mediante requerimento do interessado.

21. Para o cálculo da classificação final da IPP é utilizada a seguinte fórmula, cujo resultado é arredondado às unidades:  $IPP = (PES \times 0.52) + (SI \times 0.13) + (RE \times 0.25) + (Discussão \times 0.10)$ .