

# PRIMEIRO ESTRANHA-SE, DEPOIS ENTRANHA-SE. ALGUNS OLHARES SOBRE APROPRIAÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM RELATÓRIOS DE FORMAÇÃO INICIAL

RAQUEL PEREIRA HENRIQUES\*

**Resumo:** Há um olhar inicial e muito genérico para a organização da formação inicial de professores de História em Portugal, entre 1930-2020, analisando continuidades, interrupções, tendências. Num segundo momento, um outro olhar parte dos relatórios da prática de ensino supervisionada produzidos na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a partir de 2007. Aprofundando a observação, vamos percecionando então a influência crescente das investigações de Isabel Barca e a educação histórica vai surgindo em mais trabalhos feitos nas escolas e apresentados na universidade. Se é certo que foi a aula-oficina que se transformou na porta de entrada para as leituras que utilizam, a consciência histórica passou depois a fazer parte das preocupações de muitos destes formandos.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Mestrados em ensino; Consciência histórica.

**Abstract:** The first section of the present study offers a general overview on pre-service teacher training of History in Portugal between 1930-2020, focussing on its historical continuity, interruptions and trends. The second section of this article analyses supervised teaching practice reports carried out at the NOVA School of Social Sciences and Humanities (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) from 2007 onwards. An in-depth observation of these reports shows a growing influence of Isabel Barca's research. Moreover, the topic of historical education is recurrent in work carried out in schools and then presented at the above-mentioned university. Although the workshop classroom can be considered the starting point for pre-service teachers' adopted readings, many of these pre-service teachers developed a considerable interest in historical awareness.

**Keywords:** Pre-service teacher training; Master of Arts in Teaching; Historical awareness.

## 1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. 1930-2020, OLHARES TRANSVERSAIS

Tendo em conta o contexto em que esta obra é publicada, interessou aqui perceber se houve ou não repercussão dos trabalhos de Isabel Barca na formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário em Portugal. Para isso partiu-se de dois tipos de fontes:

---

\* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da UNL/Instituto de História Contemporânea (IHC). E-mail: raquel.henriques@fcsh.unl.pt.

- a) A legislação mais relevante publicada sobre formação inicial de professores entre 1930 e 2014;
- b) Os relatórios de estágio ou da «prática de ensino supervisionada» produzidos por formandos da formação inicial de professores de História e de Geografia e, mais tarde, de professores de História, entre os anos de 2010 e 2019, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A formação inicial de professores foi, de facto, introduzindo algumas novidades ao longo do tempo mas, também, foi retomando características específicas e outras houve que se mantiveram com poucas alterações. Por esse facto, recuamos no tempo para explicar que entre 1930 e 1969 se verificou uma complementaridade entre ensino teórico — a chamada «cultura pedagógica» que a então 3.<sup>a</sup> Secção das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa assegurava (a Universidade do Porto fê-lo apenas a partir de 1961) — e a «prática pedagógica», que se fazia durante dois anos num Liceu Normal, sob orientação de um professor metodólogo, já efetivo, nomeado pelo reitor e com um tempo mínimo de serviço de cinco anos<sup>1</sup>.

Ser-se admitido na «prática pedagógica» era um processo muito complexo, que implicava seleção documental, sanitária e científica. Esta última fazia-se através de um temido «exame de admissão», constituído por provas escritas e provas orais, públicas, avaliadas por um júri de cinco elementos, entre metodólogos e um catedrático de Ciências Pedagógicas. Com uma aprovação que variava entre os 15% e os 20%, os candidatos que tinham dez ou mais valores iniciavam então a prática, o estágio propriamente dito. Este tinha a duração de dois anos e, como os formandos não eram responsáveis por turmas próprias, não eram remunerados. Cumpriam um horário de nove tempos semanais, entre aulas a que assistiam, que lecionavam, entre as atividades que dinamizavam, a participação nas avaliações, as reflexões teórico-práticas que produziam. No final do segundo ano, elaboravam um relatório final do que de mais significativo tivessem feito, numa abordagem simultaneamente descritiva e reflexiva, após o que eram sujeitos ainda a um exame final, o chamado «exame de estado», também constituído por provas escritas e orais.

O modelo de formação inicial de professores manteve-se assim quase inalterável de 1930 a 1969<sup>2</sup> mas, mesmo depois de 1969, consegue perceber-se que houve ruturas abruptas, que houve igualmente algumas continuidades e que também se retomaram, por vezes, tendências anteriores. A supervisão de o trabalho de estágio ser da responsabilidade de um professor de carreira, com diversos anos de serviço, depois da concordância da direção da escola, foi uma exigência constante. Já os formandos não terem

<sup>1</sup> Decreto-Lei 18793. «D. G. I Série». 251 (1930-10-28) 2208-2213.

<sup>2</sup> PINTASSILGO *et al.*, 2010: 49-61.

carga letiva atribuída nem turmas da sua própria responsabilidade, justificando assim a não remuneração, foi uma situação que se prolongou por um longo período, que se mantém atualmente e que foi apenas pontualmente interrompida. Tendência que igualmente permaneceu com muito poucas alterações foi a necessidade de produção de trabalhos que aliassem fundamentação teórica e reflexão sobre a componente prática, realizada com os alunos, na escola e para outras turmas e outros professores.

Em 1969, aquela «prática pedagógica» reduziu-se para um ano (situação que permaneceu sem alterações a partir daí), mas os formandos passaram a ter duas turmas próprias, doze horas semanais letivas, a que se acrescentavam as outras nove para o trabalho de estágio propriamente dito, e, conseqüentemente, eram já remunerados, como resposta a uma antiga reivindicação. Foi anulado o temido «exame de admissão», mas manteve-se o final, o «exame de estado», embora com algumas alterações nas provas exigidas<sup>3</sup>.

Entre 1971 e 1974, outras modificações se verificaram. As Faculdades de Ciências passaram também a oferecer a cultura pedagógica integrada na licenciatura. O estágio continuava a ter a duração de um ano e no final produzia-se uma «monografia científica sobre assunto da matéria fundamental da licenciatura», tal como estava expresso no Decreto 443/71. A preocupação era, mais uma vez, a conjugação entre a teoria e a prática docente. Esta formação integrada alargou-se, em 1978, às Universidades do Minho e de Aveiro, ao Instituto Universitário dos Açores e, em 1988, às Faculdades de Letras.

Até 1978, coexistiram dois modelos de formação inicial de professores — o das Faculdades de Letras, já analisado, e o chamado Ramo de Formação Educacional das Faculdades de Ciências, que dispensava já o «exame de estado», situação que gerava indignação e apelos à uniformidade por parte dos candidatos das Faculdades de Letras.

Em 1979, as Escolas Superiores de Educação estavam habilitadas a formar professores para os primeiros seis anos de escolaridade, ou seja, para o então ensino básico, enquanto as Faculdades de Letras e de Ciências continuavam a formar profissionais para os então cursos gerais e cursos complementares dos liceus<sup>4</sup>.

Por outro lado, a formação em exercício tinha sido organizada para quem não era profissionalizado e, em 1979, o Decreto-Lei 519-T1/79 especificava que teria a duração de dois anos, a partir de um Plano Individual de Trabalho (PIT) que, mais uma vez, deveria conjugar formação académica com a experiência prática, devendo ser supervisionada por um orientador pedagógico. O Despacho 358 de 1980 esclareceu alguns aspetos práticos, mas essa profissionalização em exercício acabou por ser substituída em 1985 pela formação em serviço, também com a duração de dois anos, visando

<sup>3</sup> Ver Decreto-Lei 48868. «D. G. I Série». 40 (1969-02-17) 160-162.

<sup>4</sup> Decreto-Lei n.º 513-T/79. «D. R. 3.º Suplemento, I Série». 296 (1979-12-26) 3350-(60) a 3350-(64).

igualmente garantir a ligação entre as componentes mais teóricas das Ciências da Educação e a prática letiva, que se efetivava nas escolas<sup>5</sup>.

Em 1988, as universidades reorganizaram o Ramo de Formação Educacional: um ano de pós-graduação nas Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e um ano de estágio, numa escola. Um seminário pedagógico no segundo ano tentava, de novo, que se produzissem trabalhos que articulassem a teoria e a prática.

De 1988 até 2007, altura em que foram criados os segundos ciclos de Bolonha e, por conseguinte, os mestrados em ensino, a formação inicial manteve-se naquele último modelo e os formandos tinham duas turmas próprias e eram remunerados. O Decreto-Lei 43/2007 aprovou então o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência e ressurgiu o modelo dos estagiários sem turmas atribuídas e, consequentemente, sem remuneração, situação que se mantém na atualidade.

Diluiu-se também a formação científica e prática dos futuros professores de História e de Geografia, com o aparecimento do mestrado intitulado Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, fundindo as duas áreas de formação. Mas todos estes mestrados em ensino passaram então a exigir a defesa pública de um trabalho académico, um relatório de estágio que, a partir de um tema previamente definido, reunisse uma reflexão teórica e apresentasse de que forma a temática tinha sido desenvolvida na escola.

Em 2014, o Decreto-Lei 79/2014 separou de novo a formação inicial dos professores de História da formação inicial dos professores de Geografia para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, aumentou o número de créditos exigidos para ingresso no ciclo de estudos, aumentou o número de horas para as didáticas específicas e manteve o trabalho final, o relatório de estágio ou «relatório da prática de ensino supervisionada», com uma componente teórica e outra prática, defendido igualmente em provas públicas e que permite concluir a habilitação profissional para a docência.

Será, portanto, sobre estes últimos treze anos, desde a criação dos mestrados em ensino em 2007 e desde a exigência da produção e defesa de um relatório final apresentado em provas públicas, que esta reflexão se vai debruçar. De que modo se pode perceber a influência de Isabel Barca em prol da educação histórica nos trabalhos teóricos e práticos dos formandos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, se se percebe ou não essa influência e de que modo foram algumas questões que nortearam esta análise.

---

<sup>5</sup> Ver Decreto-Lei 580/80 e Decreto-Lei 581/80. «D. R. 2.º Suplemento, I Série». 301 (1980-12-31).

## 2. OS RELATÓRIOS

A partir de 2007, há registros oficiais dos relatórios da prática de ensino supervisionada em todas as instituições universitárias que decidiram oferecer a formação inicial de professores para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Por ser integrada nos segundos ciclos de formação, aqueles relatórios ficam nos repositórios científicos de acesso aberto.

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas interrompeu essa formação a partir de setembro de 2004, tendo possibilitado a conclusão do então chamado Ramo de Formação Educacional a quem estava inscrito no anterior modelo, já descrito, ao longo de 2005 e 2006. Só em 2008-2009 retomou a formação inicial de professores de História e de Geografia, tendo em conta o modelo conjunto, definido no Decreto-Lei 43/2007, e acompanharia então a prática nas escolas, que se iniciou no ano letivo seguinte, de 2009-2010.

O primeiro relatório defendido nestes novos moldes data, assim, de 2010 e intitula-se *O construtivismo no ensino da História e da Geografia — o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem*. Há trinta relatórios de estágio ou da prática de ensino supervisionada (como passou a chamar-se) do mestrado em ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e o último foi defendido em 2016.

Por outro lado, os relatórios da prática de ensino supervisionada que correspondem à última reorganização da formação inicial de professores, que ocorreu com a publicação do Decreto-Lei 79/2014 e que de novo separou a formação inicial dos professores de História, começaram a ser defendidos em 2017. Foi perfeitamente por acaso que o último que foi objeto de análise, defendido em provas públicas que ocorreram em finais de dezembro de 2019, se intitulou *A construção dos conhecimentos em História*, fazendo assim lembrar o primeiro do anterior modelo. Ou seja, do mestrado em ensino de História no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário conseguimos reunir dezoito relatórios concluídos entre 2017 e 2019, tendo sido propositadamente excluídos outros quinze, por ainda se encontrarem em elaboração.

Assim sendo, centrei-me em quarenta e oito relatórios da prática de ensino supervisionada, trinta de História e de Geografia e dezoito de História. As temáticas destes trabalhos finais são muito variadas e dão-se alguns exemplos: a utilização do jogo e/ou do videojogo, o ensino através da música, do cinema, da iconografia, o trabalho de grupo, a indisciplina, a exploração de recursos digitais, de portefólios, do património local, as oficinas pedagógicas, os debates promovidos, a autorregulação da aprendizagem, a aula-oficina, a avaliação, a promoção da educação intercultural, o desenvolvimento do projeto educativo e do trabalho de projeto.

### 3. E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA?

Até 2017 houve cinco relatórios que utilizaram obras de Isabel Barca, sobretudo os que de alguma forma se debruçaram sobre a aula-oficina, o construtivismo, o trabalho de investigação, o envolvimento do aluno nesse trabalho. Nenhum deles utiliza, no entanto, a expressão «educação histórica», ou seja, citam obras de Isabel Barca mas não refletem sobre as questões da educação histórica propriamente dita e não há uma apropriação do conceito. Essa característica é aliás visível num ou noutra subtítulo desses trabalhos em que se referem especificamente os «objetivos da educação histórica» mas cujo conteúdo se refere à totalidade do trabalho realizado nas aulas de História, sem uma especificidade que correlacionasse a prática com o desenvolvimento de um pensamento histórico e com a reflexão sobre esse pensamento<sup>6</sup>.

Podemos, aliás, dizer que foi a aula-oficina que despertou maior interesse nesses formandos de História e de Geografia, levando alguns a experimentar aplicá-la em conjuntos de aulas, em unidades temáticas, que planificaram e lecionaram. Foi a aula-oficina que se transformou na porta de entrada para as leituras dos trabalhos de Isabel Barca<sup>7</sup>, explicando-se assim que alguns deles tivessem igualmente pesquisado o que Maria Auxiliadora Schmidt ou Marília Gago haviam produzido, mas de forma ainda muito tímida, se é que se pode aplicar este termo para uma ou outra referência, apenas esporádica.

O envolvimento com a educação histórica, com a construção do pensamento histórico, com o facto de se pretender «suscitar uma reflexão instigante por parte dos jovens sobre mudanças e continuidades»<sup>8</sup>, sobre a problematização da relação passado-presente é, sobretudo, mais evidente a partir de 2017, nos relatórios do mestrado em ensino de História. Neles surgem de forma mais recorrente Isabel Barca mas, também, de forma muito significativa, autores como Peter Lee, Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, para além de Olga Magalhães, Marília Gago, Helena Pinto, Regina Parente, Júlia Castro, Mariana Lagarto.

Denota-se um envolvimento maior com estas leituras, uma clara utilização das mesmas, uma procura de aplicação prática de propostas concretas e de análise dos resultados. Pensar sobre a «educação e a consciência histórica»<sup>9</sup> passou a fazer parte das preocupações de muitos destes formandos. Percebe-se pelos seus trabalhos que começou a fazer-se uma reflexão sobre a disciplina de História e, sobretudo, denota-se uma preocupação evidente sobre como debater alguns temas da atualidade, sobre como trabalhar diversas fontes materiais e imateriais com os alunos, sobre como cruzar essas fontes, por vezes com perspectivas divergentes, sobre como envolver os alunos com o património e a história locais ou com pequenos objetos, em trabalhos de projeto e, também,

---

<sup>6</sup> MARTINS, 2019: 55-58.

<sup>7</sup> BARCA, *org.*, 2004: 131-141.

<sup>8</sup> BARCA, 2018: 51.

<sup>9</sup> BARCA, 2011.

como trabalhar com esses alunos em díades ou em pequeno grupo, como partir das suas conceções prévias e/ou das suas narrativas com um objetivo cada vez mais claro, o de «procurar construir conhecimento histórico válido e significativo para cada sujeito»<sup>10</sup>.

O que se denota é que essa preocupação tem aumentado de forma progressiva e surge cada vez mais evidente nos trabalhos teóricos e práticos de quem está a concluir a formação inicial de professores de História. Esse facto é ainda mais notório em alguns dos trabalhos que estão em elaboração e que, pelo facto, não foram aqui objeto de análise: a título de exemplo, um deles intitula-se *A explicação causal no contexto da Educação Histórica*, outro debruça-se sobre *A Avaliação formativa numa abordagem de diferenciação pedagógica*, ou ainda um outro intitulado *A disciplina de História: o que estarão os alunos a aprender sobre o passado?* Estas são algumas das mais recentes propostas, que denotam preocupações nítidas em trabalhar as fontes de forma a serem questionadas pelos alunos ou de levar estes últimos a refletir sobre a sua validade, as intenções dos seus autores, sobre como selecionar fontes e como questionar o trabalho do historiador, bem como os contributos do património ou da história local para o desenvolvimento da consciência histórica. Por outro lado, reflete-se sobre várias perspetivas de trabalho construtivo, colaborativo, sobre o trabalho que se pode fazer em aula, fora dela, e sobre a forma como esse trabalho pode ser produzido<sup>11</sup>. O caminho tem vindo a construir-se, isso parece claro.

Podemos, portanto, concluir que se em 2010 as referências à autora Isabel Barca e às suas propostas e reflexões eram ainda escassas, elas foram aumentando progressivamente e agora, em 2020, são já muito evidentes. Se esta análise fosse feita no próximo ano, poder-se-ia afirmar que a educação histórica e os seus pressupostos integrariam mais de metade dos trabalhos finais produzidos no âmbito da formação inicial de professores, ou seja, das apostas para a chamada componente não letiva do mestrado em ensino de História, o que atesta bem da vitalidade daqueles estudos e daquelas propostas, que parecem responder às necessidades sentidas pelos formandos.

#### 4. AMANHÃ

É claro que falta aqui perceber se estes futuros docentes, depois de estarem no terreno, continuarão, ou não, com estas preocupações. Que perspetivas de trabalho manterão ou nortearão as suas atividades? Será que farão do seu dia a dia uma construção pessoal, feita com os alunos, a pensar neles? Essa é uma interrogação que persiste e inquieta. Proteger-se-ão, preservando métodos e recursos, não envolvendo os alunos no processo, não contando com o conhecimento que estes trazem para a escola? Ou, pelo contrário, integrarão esses saberes?

<sup>10</sup> BARCA, 2008: 6.

<sup>11</sup> SCHMIDT & NECHI, *org.*, 2016.

O caminho é incerto, tem sido difícil para uns, mais do que para outros, questão que está também muito dependente da organização da escola em que se integram, análise que François Dubet tem vindo a fazer de forma bastante pertinente<sup>12</sup>. Daí a relevância que continua a assumir a formação contínua, podendo ser muito útil para ajudar a refletir sobre estas e outras questões e, também, sobre como contornar algumas dificuldades com as quais todos nos deparamos, sobretudo no que diz respeito à resistência à mudança, às perturbações que essa mudança acarreta e às alterações que são introduzidas nas práticas e, igualmente e necessariamente, nas formas de avaliação.

## FONTES

- DECRETO n.º 18793. «D. G. I Série». 251 (1930-10-28) 2208-2213. Cria a secção de ciências pedagógicas — 3.ª secção — nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais. Extingue as Escolas Normais Superiores.
- DECRETO-LEI n.º 48868. «D. G. I Série». 40 (1969-02-17) 160-162. Regulamenta a formação pedagógica de professores do ensino liceal e do ensino técnico e profissional.
- DECRETO-LEI n.º 513-T/79. «D. R. 3.º Suplemento, I Série». 296 (1979-12-26) 3350-(60) a 3350-(64). Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico. As Escolas Superiores de Educação ficam responsáveis pela formação dos professores para o ensino básico.
- DECRETO-LEI n.º 519-T1/79. «D. R. 7.º Suplemento, I Série». 299 (1979-12-29) 3446-(129) a 3446-(138). Estabelece o regime de contratos dos docentes e também o regime da Profissionalização em Exercício. Define as componentes do Plano de Trabalho Individual.
- DECRETO-LEI n.º 580/80. «D. R. 2.º Suplemento, I Série». 301 (1980-12-31) 4244-(27) a 4244-(37). Estabelece normas relativas à docência nos ensinos preparatório e secundário.
- DECRETO-LEI n.º 581/80. «D. R. 2.º Suplemento, I Série». 301 (1980-12-31) 4244-(37) a 4244-(44). Estabelece normas relativas à colocação dos professores profissionalizados não efetivos e provisórios dos ensinos preparatório e secundário.
- DECRETO-LEI n.º 43/2007. «D. R. I Série». 38 (2007-02-22) 1320-1328. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- DECRETO-LEI n.º 79/2014. «D. R. I Série». 92 (2014-05-14) 2819-2828. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- DESPACHO n.º 358/80. «D. R. II Série». 253 (1980-10-31) 7032-7036. Aprova o projeto global de formação dos docentes das escolas preparatórias e secundárias.
- FCSH/UNL — Relatórios de Estágio para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

---

<sup>12</sup> DUBET, 2002; DUBET, 2004.



## BIBLIOGRAFIA

- BARCA, Isabel, org. (2004) — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- \_\_\_\_ (2008) — *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- \_\_\_\_ (2011) — *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Lisboa: Associação de Professores de História.
- \_\_\_\_ (2018) — *Pensar a mudança em História: debater e aprender*. In URBAN, Ana Claudia; MARTINS, Estevão C. de Rezende; CAINELLI, Marlene, org. — *Educação Histórica. Ousadia e Inovação em Educação e em História. Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. Curitiba: W. A. Editores, p. 47-61.
- DUBET, François (2002) — *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- \_\_\_\_ (2004) — *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende (2019) — *Consciência Histórica*. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA; Margarida Maria Dias de, coord. — *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 55-58.
- PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira (2010) — *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; NECHI, Lucas Pydd, org. (2016) — *Brazilian investigation in history education*. Curitiba: W. A. Editores.

