

Formação de professores de História “dentro da profissão”? Relações entre universidade e escola em Lisboa

  Luísa Teixeira Andrade*   Renata Garcia Campos Duarte**

*Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Como citar: ANDRADE, Luísa Teixeira; DUARTE, Renata Garcia. Formação de professores de História “dentro da profissão”? Relações entre universidade e escola em Lisboa. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 35, n. jan/dez, 2026. DOI: doi.org/10.29286/214432026

Resumo

Este artigo examina os vínculos entre universidade e educação básica na preparação inicial de professores de História, tomando como referência o Mestrado em Ensino de História da Universidade de Lisboa. Parte-se do problema de compreender em que medida tais conexões produzem espaços articulados de aprendizagem profissional ou reiteram a separação entre teoria e exercício docente. No plano teórico, dialoga-se com autores que enfatizam a centralidade do cotidiano escolar na constituição dos saberes da docência. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas com docentes e estudantes, articuladas à observação de atividades do curso. Os resultados indicam a constituição de dispositivos vinculados ao campo escolar, como comunidades de prática, redes de professores cooperantes e “terceiros espaços”, que reposicionam a escola como instância privilegiada de produção de conhecimentos profissionais. Persistem, contudo, tensões institucionais, culturais e políticas que limitam a consolidação desse modelo.

Palavras-chave: Formação docente, ensino de História, relação universidade-escola, saberes profissionais.

History teacher education “within the profession”? Relationships between university and school in Lisbon

Abstract

This article examines the links between universities and school education institutions in the initial preparation of History teachers, taking as a reference the Master's Degree in History Teaching at the University of Lisbon. It addresses the problem of understanding to what extent these connections foster integrated spaces of professional learning or reproduce the divide between theory and teaching practice. Theoretically, the study engages with authors who emphasize the centrality of everyday school life in the construction of professional knowledge. Methodologically, a qualitative approach is adopted, based on interviews with lecturers and students, combined with the observation of course activities. The findings indicate the development of school-based formative arrangements, such as communities of practice, networks of cooperating teachers, and “third spaces,” which reposition schools as privileged sites for the production of professional knowledge. However, institutional, cultural, and political tensions persist, limiting the consolidation of this model.

Keywords: Teacher education, History teaching, university-school relationship, professional knowledge.

¿Formación de profesores de Historia “dentro de la profesión”? Relaciones entre universidad y escuela en Lisboa

Resumen

Este artículo examina los vínculos entre la universidad y la educación básica en la formación inicial de profesores de Historia, tomando como referencia el Máster en Enseñanza de la Historia de la Universidad de Lisboa. Se parte del problema de comprender en qué medida dichas conexiones producen espacios articulados de aprendizaje profesional o reiteran la separación entre teoría y ejercicio docente. En el plano teórico, se dialoga con autores que enfatizan la centralidad de la vida cotidiana escolar en la constitución de los saberes de la docencia. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, basado en entrevistas con docentes y estudiantes, articuladas con la observación de actividades del curso. Los resultados indican la constitución de dispositivos vinculados al campo escolar, como comunidades de práctica, redes de profesores cooperantes y “terceros espacios”, que reposicionan la escuela como instancia privilegiada de producción de conocimientos profesionales. Persisten, sin embargo, obstáculos institucionales, culturales y políticos que limitan la consolidación de este modelo.

Palabras clave: Formación docente, enseñanza de la Historia, relación universidad-escuela, saberes profesionales.

Introdução

A formação de professores faz-se dentro da profissão (Nóvoa, 2009).

A citação acima, proferida pelo professor Nóvoa, assume grande relevância nos debates contemporâneos acerca da formação de professores. Ao afirmar que a preparação docente deve ocorrer “dentro da profissão”, o autor defende a centralidade da escola como espaço privilegiado de produção de saberes profissionais e a necessidade de uma parceria orgânica entre universidade e educação básica. Nessa perspectiva, destaca-se o papel dos professores qualificados nos processos formativos, ao mesmo tempo em que se problematizam modelos excessivamente academicistas, os quais têm contribuído para o enfraquecimento da identidade profissional docente.

É a partir desse prisma teórico que se delimita a problemática deste artigo, o qual é um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida na Universidade de Lisboa (UL). A investigação mais ampla teve como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores de

História, a partir de um estudo contrastivo entre as dinâmicas formativas no Brasil e em Portugal. No interior desse quadro, o presente texto dedica-se especificamente à análise das relações entre universidade e escolas de Educação Básica no contexto do Mestrado em Ensino de História da UL. Os aportes teóricos que baseiam tanto a pesquisa quanto este artigo ancoram-se em estudos sobre a formação de professores (Nóvoa, 1995, 2009; Nóvoa; Alvim, 2022; Tardif, 2014; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 2010), que enfatizam a importância da experiência, da reflexão e da relação entre teoria e prática.

Parte-se do pressuposto de que a formação docente “dentro da profissão” constitui um horizonte desejável, ainda que tensionado por condições institucionais, políticas e culturais. Desse modo, coloca-se como problema compreender em que medida as relações entre universidade e escola configuram espaços de formação interligada ou reproduzem, ao menos parcialmente, a dicotomia entre teoria e prática.

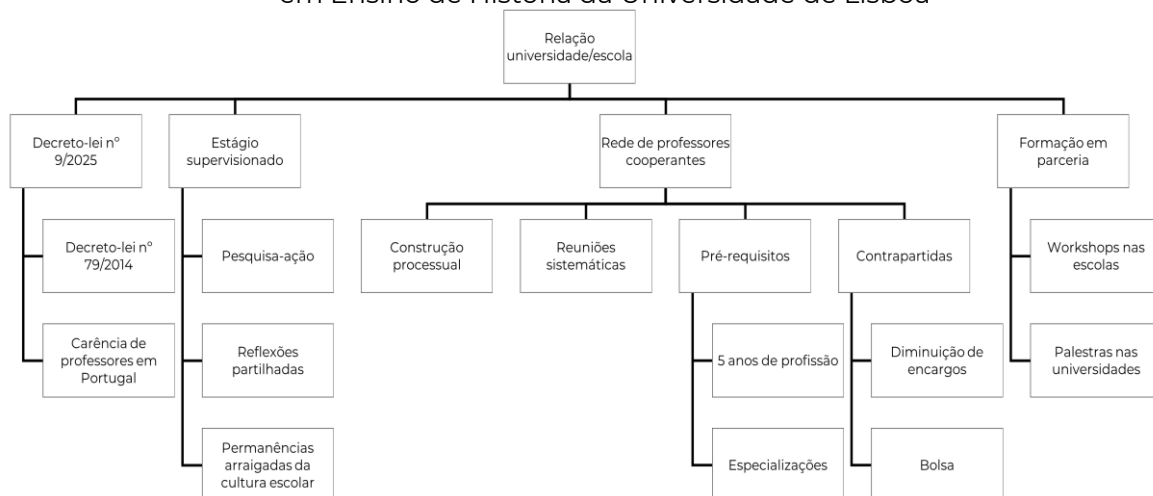
Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, empreendida durante estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa, entre setembro e dezembro de 2025. O trabalho de campo envolveu observação de aulas e atividades formativas, participação em eventos acadêmicos vinculados ao curso, registros em áudio e notas de campo, além da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes e docentes do Mestrado em Ensino de História. Foram entrevistados dez estudantes do primeiro e do segundo ano do curso, selecionados de modo a contemplar perfis diversos quanto à trajetória formativa, idade, interesse e participação nas atividades observadas. Também foram entrevistadas duas docentes responsáveis por unidades curriculares de Didática da História.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados após período inicial de imersão em campo, a fim de identificar questões recorrentes nas aulas, nos debates formativos e nas interações entre universidade e escolas. As entrevistas abordaram, entre outros aspectos, os sentidos atribuídos pelos

estudantes às práticas de formação docente, a relação entre teoria e prática, a presença da Educação Histórica no curso, os vínculos entre universidade e escolas de Educação Básica e as formas de articulação entre formação acadêmica e exercício profissional. Os depoimentos foram analisados em diálogo com os registros de observação, funcionando como estratégia de triangulação dos dados.

A análise orientou-se por enfoque interpretativo, voltado à identificação de regularidades, tensões e significados atribuídos pelos sujeitos às práticas formativas. A partir desse procedimento, foram definidos quatro marcadores de análise: a reforma curricular portuguesa, o estágio supervisionado, a rede de professores cooperantes e as formações em parceria. Esses marcadores foram selecionados por sua recorrência nas entrevistas e observações, bem como por sua capacidade de evidenciar modos tangíveis de aproximação, negociação e tensão entre universidade e escola no Mestrado em Ensino de História da Universidade de Lisboa.

Esses marcadores serão analisados em diálogo com depoimentos de um estudante da turma vinculada ao decreto anterior (Jorge) e de alunos do novo currículo (Sofia, Bárbara, Juliana). Dos dez alunos entrevistados, selecionaram-se aqueles cujas respostas melhor elucidaram as questões investigadas. O emprego de nomes fictícios visa garantir a privacidade e o anonimato dos sujeitos pesquisados. Também serão utilizados trechos das entrevistas das docentes universitárias nomeadas de P1 e P2. As entrevistas foram conduzidas mediante consentimento dos participantes, com autorização para gravação e uso acadêmico dos depoimentos, preservando-se a identificação individual dos estudantes, docentes e instituições escolares envolvidas. O diagrama 1 apresentado abaixo reúne tais marcadores e as práticas deles derivadas, que serão examinadas a seguir.

Diagrama 1 – Marcadores e práticas na relação entre universidade e escola no Mestrado em Ensino de História da Universidade de Lisboa

Fonte: elaboração das autoras.

A reforma curricular portuguesa: primeiro marcador de análise

A reforma curricular portuguesa, concretizada no Decreto-Lei nº 9-A/2025, revogou a legislação anterior (nº 79/2014) e passou a vigorar no ano letivo de 2025/2026, introduzindo mudanças expressivas, especialmente nos estágios supervisionados e, por conseguinte, na relação universidade/escola.

Essa reforma insere-se em um cenário de carência de professores nas escolas portuguesas, abrindo novas vias de habilitação para a docência. Uma das hipóteses para a escassez, levantada pelos alunos nas entrevistas, refere-se à dificuldade de acesso à profissão, como aponta Jorge:

[...] nós cá temos uma crise forte de falta de professores e eu acho que se a licenciatura englobasse esse componente pedagógico, acho que facilitaria o acesso à profissão. Atualmente em Portugal é difícil ascender à profissão, [...] requer o mestrado. O concurso é muito mais difícil do que se eu tiver a partir da licenciatura essas bases (Jorge, 2025).

O depoimento do estudante faz referência às mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha¹, que passou a exigir, na formação inicial de professores de História em Portugal e nos demais países da União Europeia,

a realização de um mestrado especializado em ensino, com duração de dois anos (Bolonha, 1999).

Em consonância com o relato de Jorge, outros estudantes evidenciam os obstáculos de acesso ao mestrado, destacando que, após o Processo de Bolonha, o ingresso tornou-se “super difícil”, requerendo exame e entrevista, além da existência de “pouquíssimas vagas no país” (Sofia, 2025). Essa limitação igualmente aparece na alusão a um quadro em que cerca de 100 candidatos disputam aproximadamente 30 vagas, podendo esse número cair para 15 em algumas instituições, o que denota o caráter restritivo do sistema, mesmo em um momento de escassez de professores (Juliana, 2025).

As declarações revelam que, na percepção dos estudantes, as transformações associadas ao Processo de Bolonha e às políticas de reorganização da formação docente tiveram efeitos importantes sobre a realidade educacional portuguesa. Nesse contexto, percursos formativos longos, fragmentados e seletivos tendem a afastar os jovens da profissão docente, tornando-a menos acessível e mais distante das condições reais da escola.

A falta de professores em Portugal desponta como resultado de um movimento que afastou a profissão das exigências da escola. Na tentativa de corrigir essa distorção, a nova legislação institui uma gratificação que tem sido recebida pelos estudantes entrevistados com desconfiança e ironia. De acordo com relato da aluna Bárbara, no segundo ano do mestrado profissional, os estudantes passam a receber um montante anual de 3.000 euros, assumindo, em contrapartida, 8 a 12 horas letivas semanais. Após breve gargalhada, ela comenta: “A piada faz-se sozinha” (Bárbara, 2025).

Para ela, a ironia da situação reside no fato de que esse valor é insuficiente para suprir as despesas mensais de um indivíduo adulto, além de denunciar o encargo implícito da proposta: “teoricamente nós não damos aula sozinhos, temos um professor cooperante e as turmas dele

também se tornam nossas [...], mas a realidade das coisas, muitas vezes os alunos dão aulas sozinhos” (Bárbara, 2025).

O depoimento de Bárbara tensiona a leitura mais otimista da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Embora tal ampliação possa favorecer a aprendizagem situada da profissão, ela também pode converter a formação em resposta emergencial à escassez de docentes, deslocando para sujeitos ainda em formação responsabilidades próprias do sistema educativo.

Por sua vez, a professora P1 percebe efeitos benéficos do novo modelo, sobretudo para questões específicas da prática profissional que não são contempladas na universidade, tais como o trabalho burocrático, a convivência com os pares e a sobrevivência na profissão. Em suas palavras,

[...] agora nesta nova versão de mestrado vão estar um ano nas escolas. [...] E antes eram só 10 aulas e tal. E eu acho que isso vai fazer muita diferença [...] para a prática letiva, [...] para esta consciencialização do que é a vida profissional [...]. Estes alunos vão ter tempo nas escolas, não só para dar aulas, mas para fazer todo o resto. Aprender o trabalho burocrático, que é uma dimensão imensa e de que os professores se queixam muito. Conviver na sala de professores. É, isso a gente não ensina, né? Aqui, sobreviver na profissão, estas questões que são tão importantes e que nós achamos que não tendo um espaço específico no mestrado tem um espaço específico no estágio, na prática. [...] E então esta reconversão implica que eles têm muito mais aulas no primeiro ano do que no segundo e, portanto, no segundo ano estão dedicados à escola. É só um dia em que vêm por semana à faculdade e o resto do tempo estarão ligados a uma escola com várias turmas, com um professor que os acompanha. E eu acho que isso é uma mais-valia imensa (Professora P1, 2025).

A avaliação positiva da professora, portanto, não elimina as ambiguidades do processo. O estágio prolongado pode ampliar o contato com dimensões pouco visíveis da profissão, como a burocracia escolar, a convivência com os pares e a organização institucional. Contudo, quando articulado a políticas de mitigação da falta de professores, esse mesmo dispositivo pode assumir feição ambivalente, formativa e funcional ao sistema.

O que aponta a professora P1 aproxima-se do que Nóvoa e Alvim (2022) caracterizam como “terceiro gênero do conhecimento”, isto é, um saber profissional que emerge da prática e nela se transforma. Trata-se de um conhecimento elaborado em conjunturas diversas, circunscrito em circunstâncias específicas e marcado por sua natureza contextual e contingente. Não corresponde exclusivamente ao conhecimento das disciplinas ou dos métodos, pois se constitui no horizonte efetivo da vida escolar.

A valorização desses saberes reforça a compreensão de que a formação docente se constrói na práxis cotidiana, articulando diferentes dimensões do trabalho docente. O diagrama 2 apresenta uma síntese do conjunto de saberes docentes, sublinhando, entre eles, os saberes da práxis e da profissão.

Diagrama 2 – Saberes docentes



Fonte: elaboração das autoras.

Ainda no depoimento, a professora P1 se refere à mudança trazida pelo novo modelo, que passa a concentrar as disciplinas teórico-práticas no primeiro ano e a ampliar significativamente a continuidade dos estudantes nas escolas com os estágios no segundo ano, comprometendo-se com as 8 a 12 horas letivas semanais². Os quadros 1 e 2 ilustram como essa nova configuração curricular se materializa no lócus desta investigação.

Quadro 1 – Unidades Curriculares do Instituto de Educação dos dois anos do Mestrado em Ensino de História a partir do Decreto-Lei nº 9-A/2025

Unidades Curriculares da Educação	
1º semestre	Psicologia da Educação
	Currículo e Avaliação
2º semestre	História da Educação
	Sociedade e Escola
3º semestre	X
4º semestre	X

Fonte: elaboração das autoras.

Quadro 2 – Unidades Curriculares da Faculdade de Letras dos dois anos do Mestrado em Ensino de História a partir do Decreto-Lei nº 9-A/2025

Unidades Curriculares de Ensino de História	
1º semestre	Tópicos de História
	Didática da História I – Teorias e Métodos
	Didática da História II – História, Patrimônio e Cidadania
2º semestre	Didática da História III – Comunicação em História: Estratégias e Recursos
	Didática da História IV – Pensamento Histórico na Era Digital
3º semestre	Seminário de Iniciação à Prática Profissional I
	Prática de Ensino Supervisionada
4º semestre	Seminário de Iniciação à Prática Profissional II
	Prática de Ensino Supervisionada

Fonte: elaboração das autoras.

Em linhas gerais, a reforma curricular portuguesa reconfigura as relações entre universidade e escola, particularmente ao alargar o tempo de permanência dos estudantes no campo profissional. Todavia, essa ampliação não ocorre sem tensões. Se, por um lado, favorece a imersão na prática e a aproximação com os saberes da profissão, por outro, expõe estratégias institucionais que transferem aos estudantes em formação parte das responsabilidades do sistema educativo. Essa ambivalência elucida que a aproximação entre formação e profissão pode se verificar tanto como movimento formativo quanto como resposta a demandas estruturais, o que exige problematizar seus efeitos.

A rede de professores cooperantes: segundo marcador de análise

O Mestrado em Ensino de História da UL conta com uma rede de professores cooperantes, que compõe o segundo marcador de análise. O trabalho implementado com a rede organiza-se por meio de reuniões periódicas: uma no início do semestre, destinada ao planejamento; outra no meio do percurso, com foco na análise do desenvolvimento das atividades; e uma terceira no final, voltada para a avaliação e para a definição de eventuais reajustes. Como destaca a professora P2, há “uma [reunião] de preparação do ano letivo” e outra ao final do semestre para “ouvir” os docentes e recolher o retorno sobre o trabalho realizado pelos alunos, bem como a entrega de relatórios e a possibilidade de encontros “sempre que é necessário”, conforme solicitações pontuais da rede (Professora P2, 2025).

A nova legislação prevê requisitos para os professores cooperantes, como explicitado no discurso da professora P1, indicando a necessidade de que esses docentes possuam experiência, estejam há mais de cinco anos em exercício na escola e, preferencialmente, apresentem formação pós-graduada e capacitação para atuar na formação de professores (Professora P1, 2025).

Esta rede foi construída ao longo de vários anos pelo professor, hoje reformado, que coordenou o curso por duas décadas, com origem nos anos 1980 e consolidada progressivamente por profissionais empenhados, reconhecidos pelos estudantes como centrais em seu itinerário profissional (Professora P2, 2025). A referência à produção dessa comunidade no decorrer do tempo demarca a configuração de um grupo profissional alicerçado por uma lógica histórica e institucional, marcada pela acumulação de vivências e pela manutenção de conexões duradouras entre os sujeitos envolvidos, e não por formações episódicas ou fragmentadas (Nóvoa, 1995).

Essa continuidade manifesta-se de forma concreta na relação intergeracional, evidenciada pela presença de vínculos formativos ao longo de diferentes gerações, como no caso de docentes que atuaram como orientadores de estágio de membros de uma mesma família em momentos distintos de suas trajetórias formativas (Professora P1, 2025). Somada a essa dimensão temporal, a constituição dessa comunidade também se expressa nas práticas e disposições que caracterizam os professores colaboradores, como ilustra o trecho a seguir:

Professores da rede são muito abertos a sugestões que eles levam daqui [...] de coisas que querem fazer. São pessoas que na sua prática até podem ser mais tradicionais, mas que nunca dizem aos alunos [...] isso não se pode fazer. São todos muito abertos, é normal que se sintam mais confortáveis a trabalhar de uma maneira um pouco mais convencional, mas [...] nunca impedem os nossos alunos, os mestrandos, os professores em formação de experimentar coisas novas (Professora P2, 2025).

O depoimento indica que os professores demonstram abertura ao diálogo para acolher práticas “inovadoras” provenientes da universidade, assim como disposição para a aprendizagem. Essa dinâmica se estrutura por relações de apoio e troca intergeracional, como registra a professora P1:

Uma generosidade imensa dos professores que os recebem, não é? São professores que estão, na sua maioria, até já em final de carreira, gente muito experiente. [...] É muito interessante, porque [...] eles aprendem imenso com os alunos e o que os alunos levam daqui, não é? Com os estagiários, novas metodologias, novas abordagens, novas temáticas. Mas por outro lado, têm todo o peso da experiência [...] então eu acho que eles dão uma rede de apoio, não é? De segurança para que os nossos estagiários possam experimentar. Faz parte do processo de aprendizagem [...]. Tem uma pessoa que tem muita experiência com quem discutem o que vão fazer, que os ampara se as coisas correrem mal (Professora P1, 2025).

Os testemunhos analisados sinalizam que essa rede não se limita a questões administrativas ou funcionais. Ela se constitui como espaço relacional e formativo, no qual se produzem aprendizagens mútuas entre docentes universitários, professores em exercício e estudantes. Nesse

sentido, o grupo de professores cooperantes pode ser compreendido como dispositivo privilegiado de formação compartilhada, sustentado pela partilha e pela colaboração entre pares, articulando saberes da experiência, da profissão e do campo acadêmico (Nóvoa, 1995).

Apesar disso, essa lógica expressa uma dependência significativa de disposições individuais, como o engajamento voluntário e o compromisso pessoal dos docentes qualificados. A fragilidade de incentivos institucionais, ressaltada pelas entrevistadas, assinala que a sustentabilidade dessa rede não está plenamente assegurada, o que tensiona a ideia de uma formação “dentro da profissão” enquanto política estruturada. Apesar de funcionar como mecanismo potente de formação, a rede mantém-se apoiada em equilíbrios instáveis, o que evidencia a necessidade de institucionalizar essas práticas para que não dependam exclusivamente do engajamento individual e da boa vontade dos sujeitos envolvidos.

A professora P2 defende a ideia de que a competência docente não se reduz à teoria, mas se forja na práxis profissional, ao sublinhar que, não obstante determinadas dimensões sejam trabalhadas na universidade, é no contexto escolar que os estudantes efetivamente praticam aquilo que é proposto e refletem sobre suas práticas (Professora P2, 2025).

Esse argumento destaca a centralidade da formação situada, ao mencionar que é no campo de prática que os alunos acionam e ressignificam os conhecimentos trabalhados na universidade. Tal perspectiva alinha-se à crítica de Nóvoa (2009) à separação entre formação acadêmica e exercício profissional, ao afirmar que a construção dos saberes docentes ocorre em situações reais a partir da ação, da vivência e da reflexão.

Além disso, está presente nos depoimentos das professoras a valorização dos saberes da experiência, entendidos, nos termos de Tardif (2014), como conhecimentos elaborados no exercício da prática docente e legitimados no cotidiano do trabalho escolar, como se verifica no excerto a seguir:

Porque essa é uma conversa que eu também tenho tido com muita gente, que é o fato de nós termos um corpo docente tão envelhecido faz com que haja menos vontade de fazer coisas [...]. Os professores em Portugal estão muito cansados. Têm muitas horas extraordinárias, têm muitas turmas, muitos alunos e isso nota-se, não é? E quando vai este sangue novo, a gente [...] a dinâmica muda [...]. E eu acho que nós precisamos de os enviar para as escolas enquanto eles ainda podem aprender com quem tem a experiência [...]. Um pouco para que este conhecimento [...] da prática não se perca [...] (Professora P1, 2025).

O discurso da professora explicita uma preocupação com a preservação desses saberes, diante do envelhecimento do corpo docente e do risco de sua perda, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância da partilha entre gerações. Os saberes da experiência constituem um patrimônio profissional que se mantém vivo por meio de sua circulação no interior das comunidades escolares (Tardif, 2014).

A rede engendrada historicamente já dá sinais de necessidade de ampliação, diante das dificuldades de engajar novos professores para assumir essa função, uma vez que há poucas vantagens institucionais associadas à atividade, como a reduzida compensação financeira e a limitada diminuição da carga horária, o que faz com que a adesão dependa, em grande medida, do compromisso individual dos docentes com a formação das novas gerações (Professora P2, 2025).

O desejo de colaborar na formação das próximas gerações insere-se em um processo histórico da docência, marcado por tensões na relação entre universidade e escola. O afastamento progressivo entre esses espaços contribuiu para a fragilização dos vínculos profissionais e para a desresponsabilização das escolas no percurso formativo (Nóvoa, 1995).

Desse modo, a ausência de uma cultura de compromisso dos docentes com a formação de novos professores afetou a construção de uma identidade forte e institucionalizada. A formação docente, nessa leitura, não pode ser concebida como uma dinâmica externa, mas como parte

fundamental do exercício da profissão, à semelhança do que acontece em outras áreas, como a medicina, as engenharias e a arquitetura (Nóvoa, 2009).

Ademais, partilhamos com Nóvoa (1995, 2009) a compreensão de que a formação de professores no interior da profissão – com a participação ativa de docentes mais capacitados – pressupõe uma reconfiguração estrutural da própria escola. Para isso, a escola precisa deixar de ser concebida exclusivamente como espaço de ensino para assumir-se, de igual modo, como lugar de formação, socialização profissional e produção de saberes docentes.

Nessa recomposição escolar, a formação docente deixa de ser uma atividade periférica ou externa aos projetos escolares e passa a integrar a rotina dos professores e das escolas. À luz desses pressupostos, a permanência dos núcleos de estágio ao longo de décadas aponta para um movimento de rearranjo escolar, orientado para a formação de novos professores como um processo histórico coletivo e contínuo.

A comunidade de professores cooperantes, dessa maneira, não deve ser lida apenas como expressão de colaboração harmoniosa entre universidade e escola. Ela também revela assimetrias, expectativas distintas e negociações permanentes sobre o lugar de cada instituição na formação docente. A escola aparece como espaço de produção de saberes profissionais, ainda que essa posição dependa de reconhecimento institucional, condições de trabalho e participação substantiva dos docentes da educação básica na definição dos percursos formativos.

Terceiro marcador de análise: estágios supervisionados

No Mestrado em Ensino de História da UL, os alunos são organizados nos núcleos de estágio que compõem a rede de professores cooperantes, mediante critérios previamente definidos, como nota e proximidade da moradia, não tendo, portanto, autonomia na escolha das escolas. Segundo

o relato da professora P2, essa organização estaria ligada a exigências institucionais, uma vez que a formalização dos núcleos dependeria de contratos e protocolos firmados com o ministério, cabendo ao Instituto de Educação conhecer e validar esses espaços de estágio (Professora P2, 2025).

Nos núcleos de estágio, os estudantes desenvolvem uma pesquisa-ação que relaciona três atores distintos: docentes universitários, professores cooperantes e mestrandos. A investigação é conduzida na universidade, implementada posteriormente nas escolas e avaliada em encontros que envolvem todas as partes da tríade. Esses dispositivos de investigação-ação podem dar corpo à apropriação, pelos professores, dos diversos saberes mobilizados no exercício da profissão.

Esse percurso formativo aproxima-se dos “terceiros espaços”, conceito explorado por Nóvoa (2009) e discutido por Zeichner (2010). Para Zeichner (2010), o *third space* integra um ambiente híbrido em que os saberes da universidade e da escola se entrelaçam, permitindo uma formação docente mais cooperativa e reflexiva, superando a tradicional dicotomia entre teoria e prática.

Outra prática que repercute na criação desses “terceiros espaços” ocorre quando as docentes universitárias acompanham e avaliam as aulas dos estudantes no campo. O aluno Jorge enfatiza esse processo:

[...] nós temos sempre a nossa professora orientadora de estágio a ver as nossas aulas, a dar-nos feedback: olha, fizeste isto assim, melhorar isto assim, mas está muito bom. E ela recebe feedback [...]. A professora [...] é minha orientadora científica. Ela foi avaliar a aula. Depois a professora vai fazer uma avaliação, [...] nós não recebemos a nota. Depois da aula, há uma pequena reunião entre mim e as minhas duas orientadoras, a orientadora de estágio e a orientadora científica, [...] em que diz pontos positivos, o que podia ter melhorado, o que pode ser feito de diferente [...]. Isso é tudo falado em reunião, eu faço a minha defesa do porquê é que eu tomei determinada decisão, [...] o que é que eu acho que fiz de bem, o que é que eu acho que fiz mal de determinada forma. Há este espaço para diálogo, isso é muito positivo no momento da avaliação (Jorge, 2025).

O modelo denota uma prática de avaliação conjunta, na qual a observação da aula não se limita à atribuição de uma nota, mas se configura como um momento de diálogo, reflexão e aprendizagem. Após a aula observada, realiza-se uma reunião em que são debatidos pontos fortes, aspectos a melhorar e alternativas possíveis, possibilitando ao estagiário justificar suas decisões pedagógicas e refletir criticamente sobre a própria prática.

Esse espaço de interação transforma a avaliação em um processo reflexivo e formativo, no qual o estudante assume um papel ativo, defendendo suas escolhas, reconhecendo fragilidades e construindo sua autonomia profissional. Essa dinâmica redefine práticas tradicionais focadas no controle e na mensuração do desempenho docente, aproximando-se de uma concepção de avaliação orientada pela reflexão e pela aprendizagem.

Tal arranjo pode ser lido à luz do triplo movimento sugerido por Schön (1987): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. No estágio supervisionado, engendram-se espaços privilegiados de formação participada, voltados à preparação de professores reflexivos e sujeitos de seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Quanto ao fato de estar sendo avaliado, o estudante trata-o com naturalidade, entendendo a observação da aula como parte da formação e não como um momento punitivo:

[...] eu dou-me aula como tivesse dado de outra forma qualquer. Eu acho que é isso que se espera quando se vai a observar uma aula. Não é que eu faça mudança, [...] só porque está ali a professora. Aliás, eu até fui louco, que eu fiz uma atividade cooperativa, [...] de grupo com os alunos, numa aula observada. Mas por um lado é positivo, porque é isso [...] que a professora vai observar, quer ver, é uma aula (Jorge, 2025).

A compreensão de aula manifestada pelo aluno supera modelos tradicionais de ensino, alinhando-se às abordagens pedagógicas

promovidas pelas professoras. Tal posicionamento corrobora um distanciamento do paradigma historicamente consolidado na cultura escolar, que atribui ao professor o protagonismo do processo educativo e confere à aula expositiva o lugar de estratégia predominante.

Contudo, essa lógica não é compartilhada por todos os estudantes. De acordo com Jorge, há colegas que ficam muito nervosos nas aulas observadas, o que indica a presença de tensões na avaliação (Jorge, 2025). Esse movimento também é percebido pela professora P1, que identifica uma certa resistência dos alunos nos estágios, especialmente quando, apesar de mobilizarem metodologias ativas, costumam considerar que a aula observada deve assumir um formato mais tradicional, baseado na centralidade do professor e na exposição de conteúdos, o que revela ambiguidades no entendimento do que constitui uma prática docente legítima (Professora P1, 2025).

O depoimento da professora explicita a persistência de paradigmas tradicionais de ensino no percurso de formação docente, mesmo quando os estudantes demonstram domínio e utilização de metodologias ativas nos estágios. Verifica-se uma tensão entre o discurso pedagógico incentivado na formação – que privilegia a problematização, a investigação e as formulações colaborativas – e os modelos vivenciados e internalizados ao longo de suas trajetórias escolares.

Ainda há uma associação da aula à transmissão de conhecimento; se os alunos trabalham de forma independente, considera-se que o professor não está, de fato, lecionando. Assim, a despeito dos esforços, romper com práticas pedagógicas tradicionais não é tarefa simples, pois envolve paradigmas e mentalidades enraizados histórica e culturalmente.

Autores como Nóvoa (1995), Schön (1983) e Zeichner (2010) postulam que os professores tendem a reproduzir modelos assimilados, sendo a mudança consistente dependente de um processo contínuo de reflexão sobre a prática profissional.

Formações em parceria: último marcador de análise

Por fim, o último marcador de análise consiste nas formações em parceria. A professora P1 vem convidando professores da educação básica para palestras sobre temas da profissão que não são abordados nas universidades, a saber: organização, gestão e cotidiano escolar. Isso revela mais um exercício no sentido de garantir a circulação recíproca de saberes entre universidade e escola.

[...] a professora P1 está muito empenhada em estreitar essa relação [escola/universidade], que é convidá-los a vir falar de diferentes temáticas seja por exemplo da organização escolar que é algo que nossos alunos não têm muito bem noção. O modo como a escola se organiza em termos burocráticos, e na universidade, nós não damos conta disso. E depois, quando vão para o núcleo estágio, estão tão preocupados em preparar as salas, em saber a matéria para responder os alunos, que nem se apercebem todo o ecossistema da escola e, [...] considero muito importante, um profissional saber como a sua instituição se organiza (Professora P2, 2025).

Mais uma vez, emerge dos depoimentos, como o da professora P2, a importância de incluir, na formação docente, os saberes da práxis e da profissão que não são adquiridos na universidade. Se existem saberes que faltam à universidade, as professoras igualmente consideram que existem outros, próprios da universidade, que precisam chegar às escolas.

No entanto, ressalta a professora P1, essa cooperação só se efetiva quando parte das demandas concretas da escola. À luz disso, ela recorda um episódio em que, atuando como professora da escola básica, uma intervenção universitária, desvinculada dos reais imperativos da escola, resultou em uma ação sem valor prático:

[...] quando eu comecei a trabalhar, o meu primeiro emprego [...] tínhamos um projeto de investigação sobre as ilhas do Atlântico no século XV, [...] e tínhamos apoio de estudantes de mestrado de informática, que fizeram uma base de dados imensa. E isto foi há 28

anos, não é? E eles diziam [...] com este programa, supõe onde é que determinada personagem nasceu e sai no mapa [...]. E eu pensava, e para que é que isso serve? Se eu não sei onde é que as personagens nasceram, se não responde a nenhuma pergunta da minha investigação, eu não tenho documentação para preencher isto, [...] para mim era inútil. [...] Então a nossa ideia é essa, é poder dar formação científica aos professores, [...] entendendo o que os professores precisam, [...] o que é que lhes vai ser útil (Professora P1, 2025).

A professora P1 acrescenta a relevância de fortalecer a capacitação docente, ao indicar que, embora os professores em Portugal realizem formações obrigatórias, essas iniciativas tendem a concentrar-se em dimensões pedagógicas ou tecnológicas, enquanto persistem expectativas por atualização científica, em especial entre docentes que concluíram sua formação há várias décadas. Segundo a professora, há interesse por novas fontes, perspectivas e materiais, o que reforça a pertinência de estabelecer um diálogo mais consistente entre universidade e escola nesse campo (Professora P1, 2025).

A formação em parceria, portanto, apresenta potencial para deslocar a universidade de uma posição transmissiva e aproximá-la das demandas identificadas da escola. Todavia, o depoimento de P1 mostra que essa aproximação pode fracassar quando a intervenção universitária não parte de problemas reconhecidos pelos professores da educação básica. A parceria, nesse caso, não se define pela simples presença da universidade na escola, mas pela construção compartilhada de perguntas, necessidades e encaminhamentos.

Considerações finais

As análises desenvolvidas indicam que o Mestrado em Ensino de História da UL tem promovido avanços relevantes na direção de uma formação docente “dentro da profissão”, notadamente ao articular diferentes atores e espaços formativos. Em contrapartida, os dados

permitem inferir que essa aproximação se constrói em meio a tensões estruturais, institucionais e culturais que limitam sua plena realização. A coexistência entre práticas inovadoras e permanências de modelos tradicionais, bem como a utilização de estudantes em preparação profissional como resposta à escassez de professores, explicita que a integração entre universidade e escola é permeada por contradições.

Ademais, essas práticas esbarram em resistências e desafios vinculados às políticas europeias de reorganização da formação docente, à cultura escolar e suas práticas de tutela, à dificuldade de consolidar uma cultura profissional comprometida com a formação de novos professores e à pressão social exercida pela escassez de docentes nas escolas portuguesas, frequentemente acompanhada de soluções imediatistas e nem sempre comprometidas com a qualidade da educação.

Dessa forma, o estudo contribui para o debate ao demonstrar que uma aprendizagem profissional integrada exige, além de mudanças curriculares, transformações mais abrangentes nas condições de trabalho docente, nas culturas escolares e nas políticas educacionais. O programa do Mestrado em Ensino de História da UL, assim como toda política curricular, apresenta fragilidades próprias de sua implementação: a relação entre universidade e escola básica resulta de acordos e se modela por meio das complexas influências que a cercam. Em última análise, tendo-se em vista os dados analisados, pode-se afirmar que as propostas de formação docente se recriam na prática, gerando arranjos contextualizados e historicamente determinados.

É nesse cenário de tensões e negociações que se inscrevem os resultados deste estudo, os quais evidenciam que as práticas realizadas no Mestrado em Ensino de História da UL apresentam elementos significativos de deslocamento da formação para “dentro da profissão”, ao propiciar: a instituição de comunidades de prática; a valorização da memória profissional e dos saberes acumulados; a construção de “terceiros espaços”;

a reconfiguração da escola como espaço de preparação de professores; a valorização dos saberes da profissão; e o tensionamento de culturas escolares arraigadas.

De forma mais específica, a pesquisa contribui para o campo da História e, sobretudo, para o Ensino de História, ao evidenciar que a formação inicial de professores da área não se limita à aquisição de conteúdos historiográficos ou de técnicas didáticas. O caso analisado permite compreender a formação docente como processo situado, constituído na articulação entre universidade, escola, cultura profissional, políticas educacionais e práticas concretas de ensino. Ao examinar o Mestrado em Ensino de História da Universidade de Lisboa, o artigo oferece um referencial comparativo para pensar os desafios brasileiros da formação inicial, especialmente no que se refere à relação entre saber histórico, didática da História, estágio supervisionado e aprendizagem da profissão docente.

Nesse sentido, a experiência portuguesa analisada não é tomada como modelo a ser transposto, mas como caso que permite tensionar problemas recorrentes no processo formativo de professores de História: a separação entre teoria e prática, a centralidade atribuída à universidade, a participação ainda desigual da escola básica na formação e a dificuldade de reconhecer os saberes produzidos no exercício profissional. A contribuição do estudo reside, portanto, em demonstrar que a preparação de professores de História “dentro da profissão” demanda a construção de espaços de colaboração efetiva entre universidade e escola, sem desconsiderar as contradições institucionais, políticas e culturais que atravessam esse processo.

Referências

BOLONHA. **Declaração de Bolonha:** declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Bolonha, 19 jun. 1999.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. 158 p.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 111 p.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.** Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República: 1.ª série, Lisboa, n.º 92, 14 maio 2014.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro.** Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores. Diário da República: 1.ª série, Lisboa, n.º 32, suplemento, 14 fev. 2025.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 384 p.

SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner:** toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 376 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328 p.

ZEICHNER, Ken. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education.

Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2362>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

Conflito de interesses: Autores declaram que não há interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesse com relação a este manuscrito.

Financiamento: O artigo não recebeu financiamento.

Contribuição dos autores:

Autor 1 – Coautoria, com participação na concepção do estudo, na coleta e organização dos dados, na análise dos resultados e na elaboração e revisão do texto.

Autor 2 – Coautoria, com participação na concepção do estudo, na análise dos resultados e na elaboração e revisão do texto.

Recebido: 20 de Abril de 2026

Aceito: 29 de Junho de 2026

Publicado: 18 de Julho de 2026



<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

¹O Processo de Bolonha reorganizou o ensino superior europeu a partir da adoção de ciclos de formação, com impactos diretos sobre a habilitação profissional docente em diferentes países, entre eles Portugal (Bolonha, 1999).

²Na Universidade de Lisboa, o Mestrado em Ensino de História resulta da parceria entre o Instituto de Educação e a Faculdade de Letras.