

## **A História da Educação na formação de professores**

ANTÓNIO MANUEL MATOSO MARTINHO

Não há, nem pode haver ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem mesmo inovação sem que haja uma adequada formação de professores.<sup>1</sup>

A formação de professores, sendo, simultaneamente, o alfa e o omega de qualquer sistema educativo, põe em jogo um conjunto variado de factores que exigem abordagens metodológicas diversificadas e perspectivas interdisciplinares.

A formação de professores é, simultaneamente, um problema político, uma vez que implica uma concepção da sociedade e um projecto de futuro; um problema social, por mobilizar dados provenientes das mais diversas ciências como a Economia, a Demografia, a Sociologia e um problema pedagógico, por exigir uma definição de objectivos educativos e de estratégias de avaliação. Numa palavra, a formação de professores mobiliza dados provenientes das diferentes ciências da educação e reflecte, desse modo, o seu estado de desenvolvimento, conduzindo à adopção de novos conceitos e de novas formas de encarar o acto educativo.

Neste contexto, reflectir sobre o perfil e a formação de professores surge como uma tarefa de indiscutível relevância, numa altura em que nos abeiramos do início dum novo século, numa época em que a grande maioria dos países se prepara para concretizar as reformas desejáveis dos seus sistemas educativos enquanto processo de implementação de ideias, de atitudes e, sobretudo, de práticas cujos resultados só daqui a alguns anos serão recolhidos e avaliados.

Reconhecer que a formação de professores constitui peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo e reflectir sobre o seu perfil, tendo o início do novo século no horizonte, impõe-se-nos como uma tarefa de inadiável exigência – uma vez que se torna indispensável dotar os futuros professores de uma formação científica, psicopedagógica e cultural competentes.

---

<sup>1</sup> António Nóvoa (Coord.) - *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Por outro lado, a difusão generalizada dos meios de comunicação e difusão da informação, derivados do desenvolvimento científico e tecnológico, alteraram a função própria do professor – difundir informação de forma sistemática vem sendo cada vez menos a tarefa do professor e este vem-se transformando cada vez mais num agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Além disso, tem sido igualmente patente a valorização progressiva – entre os objectivos fundamentais da educação – que tem vindo a ser atribuída ao desenvolvimento da personalidade dos alunos e à sua actividade comparativamente, por exemplo, à adaptação ao meio social.

Do mesmo modo, a Escola tem vindo a abandonar o seu modelo funcional dos finais do século XIX princípios do século XX – passando a organizar-se como um espaço educativo favorável à comunicação pessoal e interpessoal e à manifestação e valorização de talentos e projectos pessoais de vida.<sup>2</sup>

Como já se afirmava nas Recomendações da 35ª Conferência Internacional de Educação, realizada sob os auspícios da UNESCO, os professores já não devem ser meros transmissores/comunicadores de conhecimento, não se dedicando unicamente a reconstruir o conhecimento do aluno, mas a sua principal tarefa consiste em ajudar os jovens a elaborar os seus conhecimentos a partir das mais diversificadas fontes de informação.<sup>3</sup>

Como escreveu Combs, o professor há-de converter-se no homem do futuro, capaz de ajudar as pessoas a desenvolverem a sua personalidade total.<sup>4</sup>

São, assim, atribuídas ao professor responsabilidades mais vastas, intervindo, por exemplo, nas actividades extra-escolares, na orientação dos alunos e na organização das actividades de tempos livres.

O professor é responsabilizado como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar. Novas relações se estabelecem na Escola as quais irão condicionar a sua eficácia – relação

---

<sup>2</sup> Manuel Viegas Abreu, *O perfil do professor no horizonte da reforma do sistema educativo*, Comunicação apresentada no «Seminário sobre carreira docente e avaliação de professores», promovido pela Federação Nacional dos Sindicatos dos Professores, Porto, 1987.

<sup>3</sup> UNESCO - OIE, Conference Internacional d'Education (35º) *Recomendación nº 69*, pontos 32 e 33, *Recomendación Final*, ED/MD/38, Paris, 1975, pág. 26.

<sup>4</sup> A. Combs, *Claves para la formación del profesorado*, Madrid, Magistério Español, 1979. Ver Maria Borges Medeiros, *o Papel e a formação dos professores*, Lisboa, Fund. C. Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica, 1970.

professor/aluno; professor/professor e outros especialistas, professor/pais dos alunos e diferentes membros da comunidade.

Com a perda do monopólio do saber, o professor vai perdendo, igualmente, a exclusividade de iniciativa e, até, de actividade.

Assim, a relação professor/aluno que estava no centro do processo de escolarização desenvolver-se-á de acordo com as novas atribuições. Terá de ser uma relação diferente, quando se pretende a transmissão dum saber e quando se lhe apresenta a necessidade de saber fazer ou o saber se converte em ser, desde um saber ou poder ser até um saber ou poder tornar-se, como escreveu Giles Ferry.<sup>5</sup>

Passa-se duma pedagogia centrada quer no professor, quer no aluno, a uma pedagogia centrada no grupo de alunos/professor com todas as forças que nela se manifestam e se desenvolvem.

As competências serão diferentes – essas competências no quadro actual das novas preocupações agrupar-se-ão sob as rubricas seguintes: diagnóstico, resposta, avaliação, relações pessoais, desenvolvimento do currículo, responsabilidade social.

Esta preocupação no perfil e formação dos professores pode constatar-se fazendo simplesmente uma revisão dos trabalhos, estudos ou investigação já realizados ou em curso nos diferentes países.

Nos últimos anos têm aparecido diversos estudos que tratam da profissão docente (Cousinet, 1975<sup>6</sup>; Alfieri, 1975<sup>7</sup>; Combs, 1979<sup>8</sup>; Debesse, 1982<sup>9</sup>; Landsheere, 1977<sup>10</sup>; Mialaret, 1977<sup>11</sup>); dos seus papéis, atitudes e aptidões (Adams<sup>12</sup> e Abraham<sup>13</sup>, 1986 e 1987); da importância do seu pensamento prático (Marcelo, 1988<sup>14</sup>); dos

<sup>5</sup> Gilles Ferry, *Inovação pedagógica e formação de professores*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência - Centro de Investigação Pedagógica, 1975.

<sup>6</sup> Roger Cousinet, *Las formación del educador*, Barcelona, Planeta, 1975.

<sup>7</sup> F. Alfieri, *El ofício de maestro*, Barcelona, Avance, 1975.

<sup>8</sup> A.W. Combs, *Claves par la formación del profesorado*, Madrid, Magisterio Español, 1979.

<sup>9</sup> M. Debesse, *Formación de educadores y educación permanente*, Barcelona, Oikos - Tam, 1982.

<sup>10</sup> G. Landsheere, *La formación des los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea, 1977.

<sup>11</sup> G. Mialaret, *La formation des enseignants*, Paris, P.U.F., 1977; «Reflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants», in *Revista Port. de Educação*, nº 1, Univ. do Minho, Braga, 1988, págs. 45-62.

<sup>12</sup> Georgia Adams, «Attitude Measurement», in H. Mitzel. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 5ª ed., Vol I, New York, The Free Press, 1982. Ver ainda, Dewey, J., *Como Pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>13</sup> A. Abraham, *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa, 1986.

<sup>14</sup> C. Marcelo, *Avances del pensamiento de los profesores*, Sevilha, Pub. Univ. Sevilha, 1988. Ver também *El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ceac, 1987.

métodos e estratégias adequadas à sua formação inicial e contínua (Garcia Alvarez, 1987<sup>15</sup>); o processamento da informação dos professores (Marcelo, 1987<sup>16</sup>); análise do currículo formativo (Carlson<sup>17</sup>); comparação de sistemas de formação (Garcia Alvarez, 1988<sup>18</sup>) e formação de formadores (Imbernon, 1987<sup>19</sup>).

Do mesmo modo têm-se constituído comissões de alto nível, encarregadas de redigir relatórios da situação no domínio da formação de professores e de elaborar propostas de actuação, caso do Holmes Group Report, 1986; Carnigie Report, 1986; RITE framework of CTE; Hofman e Edwards, 1986.<sup>20</sup>

Simultaneamente têm-se realizado seminários, congressos, conferências e surgido as mais variadas revistas e publicações sobre esta controversa e complexa temática.

Embora sendo numerosos os estudos e as publicações sobre a formação de professores, o certo é que as mudanças nos seus sistemas de formação têm-se verificado muito lentamente.

Como tentativas de explicação deste facto podemos apontar:

. Não estamos seguros de que todas as pessoas estejam convencidas da necessidade de formação e sobretudo de formação psicopedagógica e profissional dos professores. O velho conceito duma formação unicamente centrada nos conteúdos programáticos ainda não desapareceu totalmente do espírito de muitos dos responsáveis educativos, pais e mesmo professores.

. A formação de professores apresenta uma grande dificuldade – que não se encontra noutros domínios da formação profissional – trata-se, com efeito, de encontrar soluções actuais para uma formação

<sup>15</sup> Garcia Alvarez, *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*, Alcoy, Marafil, 1987; *La formación del profesorado mediante el video*, Alcoy, marafil, 1987 e «Formación del profesorado», in *Accion Educativa*, nº 23 (Dezembro), Madrid, 1983.

<sup>16</sup> Ver nota 14.

<sup>17</sup> *Revista de Educación*, nº 284 (Set-Dezembro), 1987 e nº 285 (Janeiro-Abril), 1988, MEC, Madrid.

<sup>18</sup> Ver nota 17. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 161 (Julho-Agosto), Barcelona, 1988.

<sup>19</sup> Franc. Imbernon, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.

<sup>20</sup> Perez Gomez, «Paradigmas en la investigación didáctica», in *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Eds. J. Gimeno e A. Perez Gomez, Madrid, Akal, 1993; «O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo», in António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Inst. Inovação Educational, Lisboa, Public. D. Quixote, 1992, págs. 93-114. Ver também Hoffman e Edwards, *Reality and reform in clinical teacher education*, Random House, New York, 1986; Holmes Group, *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*, Holmes Group Inc., East Lansing Michigan, 1986.

de jovens que não exercerão a sua actividade – para a qual se encontram preparados – senão nos decénios seguintes; isto é, num futuro cujos horizontes se apresentam pouco claros – extrema rapidez de mudança na vida, sob todas as suas formas.

Estamos a formar jovens professores que deverão preparar as crianças e os jovens para uma vida que ainda não se conhece.

Esta incerteza sobre o que será o amanhã cria condições próprias à formação de professores que deverá estar essencialmente voltada para o futuro – os jovens que formamos hoje serão os educadores do amanhã, de crianças que serão os cidadãos do futuro.

Daí, a formação de professores se tornar rapidamente obsoleta se não se questionar permanentemente e se não se adaptar continuamente a um futuro ainda que bastante incerto.

Igualmente um sentimento de inquietude, senão mesmo de angústia, domina os responsáveis que encontram um refúgio fácil na repetição do que já existe:

. Por outro lado, num sistema de valores sociais sempre em evolução põem-se-nos de imediato sérios problemas, sendo um deles – podemos iniciar os jovens num sistema de valores que não serão certamente os de amanhã quando começarem a sua actividade?

Será, assim, necessário colocar, em primeiro lugar, no domínio da formação a preocupação no desenvolvimento da capacidade para a mudança.

. Não nos devemos ainda esquecer do papel desempenhado pelos efeitos da crise de 1968, que conduziu não só a que muitos professores perdessem a confiança na sua missão como afectou a sua própria formação – recusa de toda a formação científica ou prática a fim de que se pudesse deixar livre acesso à sua espontaneidade, à sua inspiração, à sua criatividade, donde um desdém, e uma recusa a todo o sistema de formação.<sup>21</sup>

É hoje extremamente difícil, senão mesmo impossível, discutir a formação de professores sem analisar previamente as diferentes funções e a relação que o educador tem ou deve ter com os outros sistemas ou outras realidades.

Se o discurso da modernidade está cada vez mais presente nas reflexões sobre a educação, por maioria de razão, o está na problemática da formação de professores.

---

<sup>21</sup> G. Mialaret, «Reflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignantes», in *Revista Port. de Educação*, nº 1, Univ. Minho, Braga, 1988, págs. 45-47.

Não podemos, como educadores, alhearmo-nos ou comportarmos como seres passivos das mudanças socioculturais, há que assumirmo-nos na condição de sujeitos activos, de percebermos e participarmos no palco dos acontecimentos que marcam a nossa vida.

É preciso consciencializarmo-nos destas mudanças, uma vez que o futuro já chegou, e não temos a certeza que a escola tenha consciência disso.

As perspectivas de que o século XXI seja um século cultural e científico levam-nos a tomar certas medidas e a assumir determinadas posições.

Tanto o desenvolvimento científico, como o desenvolvimento tecnológico, como o pluralismo ou mesmo o relativismo axiológico e cultural que caracterizam o mundo contemporâneo, apresentam-se carregados de implicações no domínio da educação.

Uma das implicações mais importantes reside no domínio das tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que, por seu intermédio, é possível transmitir a grandes populações, de todas as idades, informações rigorosas e de grande actualidade sobre a grande parte dos disciplinas curriculares, através de uma forma mais sugestiva do que a exposição do professor melhor preparado.

A televisão, as videocassetes, o computador e outros meios mostram, de um modo inequívoco, que a transmissão da informação deixa de constituir tarefa essencial do professor.

Esta situação não significa, de modo algum, uma diminuição ou uma desvalorização da actividade e da missão do professor. Pelo contrário, constitui uma condição indispensável para que o professor passe a centrar a sua actividade na organização dos estudos de análise, interpretação, classificação da informação, numa palavra, de orientação de trabalhos dos alunos.

Não há que temer a utilização destas fontes de informação na sala de aula, há sim que harmonizar as funções do professor e a função dos novos meios tecnológicos.

Igualmente importante na posição que o professor assume na sua prática pedagógica é o pluralismo das concepções acerca da vida e do homem e o relativismo dos valores e normas sociais.

Hoje, estamos confrontados com o pluralismo e o relativismo de que há concepções de vida diferentes, que existem outros valores e outros modos de encarar a existência, o que conduz a uma certa insegurança do professor, que será menos capaz de se apresentar como modelo de identificação, como transmissor de valores e normas culturais dominantes.

Mesmo que o professor considere a sua concepção de vida como verdade e os valores que pautam a sua vida como valores universais, tem de ter a consciência de que existem outros professores e mesmo outros alunos que os não reconhecem como tal, que perfilam outras concepções igualmente susceptíveis de se apresentarem como verdadeiras e como universais.

A consciência desta situação será, assim, geradora duma certa perplexidade e, até mesmo, duma certa insegurança do professor, o que o levará a refugiar-se numa situação de mero expositor dos conteúdos da sua disciplina, procurando manter-se neutral na exposição e, até mesmo, na avaliação.

Apesar de manter esta posição, o professor não deve esquecer que, apesar disso, continua a constituir para os jovens uma figura significativa se a sua acção se desenvolver de um modo empenhado na divulgação e valorização da sua disciplina e no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.<sup>22</sup>

Do mesmo modo, a automação alterará profundamente a fisionomia da escola que tem vindo a ser regida pelo mundo do trabalho, mas a nova ordem será a de exigir pessoas capazes de administrar o fazer, pessoas com conhecimentos multidisciplinares e com capacidade de decisão e não profissionais do fazer.

A nova ordem económica conduzirá, forçosamente, a desajustes sociais e profissionais e a escola não poderá alhear-se desta situação, isto é, não poderá ser um factor de destabilização.

A sobrevivência económica passará a estar ligada à capacidade de descodificação de novas linguagens exigindo o desenvolvimento de capacidades intelectuais gerais e fundamentais ao emprego de estruturas lógicas inerentes aos métodos e teorias.

No domínio das relações sociais há que fazer um profundo e sincero esforço no sentido de despertar a consciência para os valores essenciais do homem – a autonomia e a liberdade – que constituirão pré-requisitos fundamentais ao exercício da vida em sociedade e aos novos hábitos de trabalho.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Ver W. Brezinka, *La educación en una sociedad en crisis*, Madrid, Narcea, 1990; Gervilla Castillo, *Axiologia educativa*, Granada, Ed. T.A.T., 1988; «Postmodernidad: valores y educacion», in *Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, UNED, 1992; *Postmodernidad y educacion. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid, DyKinson, 1993 e Manuel Patrício, *Lições de axiologia educacional*, Lisboa, Univ. Aberta, 1993.

<sup>23</sup> Ver nota 22. «Educação e valores», in *Actas das Segundas Jornadas Pedagógicas da Univ. Católica Portuguesa - Polo de Leiria*, 1996.

Nesta perspectiva, só com uma formação adequada dos seus professores a Escola poderá responder a estas exigências uma vez que se lhes exigirá uma acção pedagógica eficaz, em termos de actuação conceptualizada, em termos de motivação ou em termos de expectativa e de percepção do controle, competente em termos de exigência e deontologicamente correcta em termos de responsabilidade.

Assim, o educador, ao perspectivar o seu ensino/aprendizagem deverá estar atento a esta situação visando, simultaneamente, o desenvolvimento integral da personalidade e o progressivo enriquecimento da sua autoconsciência; a sua integração na sociedade e a busca de transformação dessa mesma sociedade; a transmissão duma cultura tradicional e a abertura aos novos valores e às inovações culturais, numa palavra, deverá ter como objectivo uma educação simultaneamente conservadora na transmissão da cultura tradicional e inovadora na abertura a novos valores.

Neste processo é, assim, indispensável atender às diferentes Ciências da Educação, e, entre elas, à História da Educação.

A História da Educação irá permitir compreender a evolução, os processos de mudança, as acelerações, os afrouxamentos e fazer um balanço da situação actual, possibilitando, assim, a compreensão e a reflexão indispensáveis ao educador.

A História da Educação «permite em primeiro lugar tornar mais inteligível a pedagogia actual pelo conhecimento do passado. Descobrimos, graças a ela, as origens frequentemente longínquas das nossas tradições educativas».<sup>24</sup>

A utilidade da História da Pedagogia, como escreveu Campayré, não pode ser posta em causa. Não falo apenas da atracção que pode exercer [uma vez que] a história da pedagogia não pode ser encarada unicamente como um espectáculo agradável: ela é, de facto, uma escola de educação, uma das fontes da pedagogia definitiva. Quando se trata de física ou de química, a história destas ciências no passado não é mais que um assunto de erudição e de curiosidade [...]. Na ciência da educação, pelo contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência».<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> M. Debesse, *Traité des sciences pédagogiques*, tomo II, pág. 6.

<sup>25</sup> Gabriel Compayré, *Histoire de la Pédagogie*, in *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, dir. Ferdinand Brusse, Lib. Hachette, Paris, 1911, pág. 1546.



As ciências humanas são, assim, por natureza, históricas - tanto pelo seu objectivo como pelo modo de conhecimento - daí os pensadores dos finais do século XIX terem defendido que o ensino da Pedagogia teria de ser, simultaneamente, teórico, histórico e prático.

A Pedagogia começou por ser vista pelo prisma da técnica, da prática e dos métodos de ensino e, só depois - meados do século XIX - pela perspectiva teórica, não só por acção do pensamento histórico mas também por um esforço de reflexão comparada e, mais tarde, através do recurso às ciências psicológicas e sociológicas.

Mas à medida que se desenvolvia, surgiam logo imensos ataques considerando-a como uma pseudo-ciência, chegando mesmo a escrever-se: «Queremos, acima de tudo, professores que se dediquem a ensinar e que não liguem nenhuma à pedagogia».<sup>26</sup>

E o mesmo viria a acontecer em relação à História da Educação e, duma maneira geral, a todas as Ciências da Educação.

Procurar a génese e o desenvolvimento da História da Educação é remontar aos finais do século XVIII, princípios do século XIX. Para esta autonomização contribuíram essencialmente, entre outros, Schwarz (1776-1837), Von Raumer (1783-1865) e Schmid (1804-1887) que insistiram nas suas obras sobre a ideia central de que a educação só poderia ser compreendida na sua temporalidade histórica, donde a pedagogia dever procurar os seus fundamentos na história.

A partir de meados do século XIX, a História da Educação junta-se às aprendizagens práticas e metodológicas nos planos de estudo da formação de professores, chamando-se, assim, a atenção para a importância de compreender os princípios, as experiências, os sucessos e as decepções dos educadores do passado: «Se queremos fazer progressos conscientes e seguros do ponto de vista pedagógico, temos de nos aconselhar com a história. Enquanto a desvalorizamos, continuaremos a girar no círculo estéril do empirismo, a esgotar-nos em tentativas infrutíferas e a seguir teorias incertas e perigosas».<sup>27</sup>

O estudo histórico permitirá, assim, guiar o professor nos melhores métodos e ideias, pois a maior parte já foi aplicada no passado e é possível saber quais os que falharam e quais os que tiveram sucesso.

A fase de consolidação da História da Educação irá acentuar-se até à I Guerra Mundial, mas a retoma do seu prestígio só irá acontecer

<sup>26</sup> Ferdinand Brunetière, «L'Éducation et instruction», in *La Science et la Religion*, Lib. Académique Perrin e C<sup>as</sup>, 1985, Pág. 8.

<sup>27</sup> Jules Paroz, *Historie Universelle de la Pédagogie*, Paris, Lib. Delagrave, 1881, pág. 2.

a partir da década de 60, através do estreitamento cada vez maior dos laços com a comunidade educacional, numa dupla perspectiva de um trabalho de difusão e formação na área da educação e de um esforço de reconceptualização das Ciências da Educação, como ciências teóricas, aprofundando as suas raízes e as suas relações com a história social, cultural e intelectual.

No que respeita ao ensino da História da Educação, ele estava institucionalmente ligado à formação e, particularmente, ao da formação de outros profissionais da educação – administradores, directores de estabelecimentos de ensino, médicos escolares – bem como a cursos universitários de graduação e post-graduação na área da Educação, usufruindo de um estatuto autónomo ainda que ensinado no âmbito de disciplinas de carácter global.

Na década de 60 a educação vai conhecer mudanças profundas resultantes da massificação do ensino, do alargamento da escolaridade e do enquadramento educativo de novo público. Fala-se mesmo numa «pedagogização da sociedade». Do mesmo modo, a História da Educação, apesar dos inúmeros trabalhos publicados, vai sofrer uma transformação radical e o seu ensino vai entrar numa situação de crise.

Simultaneamente, punha-se em causa o papel das instituições universitárias na formação de professores, privilegiando-se a acção prática, e os estágios nas escolas acentuando-se a tendência de desprofissionalização do professorado.

No caso português o ensino da História da Educação segue um processo um pouco semelhante ao das tendências internacionais, embora o período correspondente ao Estado Novo seja o da legitimação universitária do seu ensino, surgindo, a partir daqui, uma fase de contradições internas que se prolongará até aos nossos dias.

Nos inícios do século XIX vão surgir várias tentativas de implantação e implementação do ensino normal primário.

Não considerando os projectos que não tiveram aplicação prática – caso das reformas de Costa Cabral (1844) e D. António da Costa (1870) – que previam a existência da disciplina de Métodos de Ensino e de Pedagogia – foi na Escola Normal Primária de Marvila, para o sexo masculino (1862-1881), e na Escola Normal Primária do Calvário, para o sexo feminino, que se ensinaram, pela primeira vez, alguns rudimentos de História da Educação na introdução à disciplina de Pedagogia Prática, Legislação e Administração do Ensino, sendo

primeiro professor Luís Filipe Leite, primeiro Director da Escola de Marvila.<sup>28</sup>

Só mais tarde, na Reforma de Rodrigues Sampaio (1878), com plano de estudos aprovado em 1881, foi criada a disciplina de Pedagogia, Metodologia e Legislação relativa às Escolas Primárias que no seu programa incluía duas rubricas dedicadas à História da Pedagogia e à História da Instrução Nacional, ou seja, um ensino centrado nas ideias pedagógicas e no ensino organizado em torno dos factos educativos.<sup>29</sup>

Posteriormente, em 1886 e 1901, os planos de estudo aprovados mantinham a História da Educação como uma rubrica especial das cadeiras de Pedagogia e de Pedagogia e, em especial, metodologia do ensino primário e legislação da escola primária portuguesa.<sup>30</sup>

Na 1ª República, mais precisamente em 1919, surge, pela primeira vez, a História da Educação como disciplina autónoma, nos cursos de formação de professores do ensino primário.

O currículo de 1919 incluía duas disciplinas de âmbito histórico – Pedagogia Geral e História da Educação e História da Instrução Popular em Portugal.

A História da Educação surge neste plano de estudos como propedêutica da Pedagogia e nas Instruções pode ler-se - «Ao terminar cada lição, todos os alunos mestres devem sentir no seu íntimo a necessidade de ser professor e querer ser os apóstolos da verdade!(...).

O ensino da pedagogia e da sua história deve ser essencialmente concreto, baseado nos factos, e o conhecimento dos princípios filosóficos em que se baseia, não é para fazer eruditos e pedantes, mas

<sup>28</sup> Decretos de 4 de Dezembro de 1860 (*Diário de Lisboa*, nº 295 de 26 de Dezembro de 1860) e 20 de Outubro de 1863, (*Diário de Lisboa*, nº 240, de 24 de Outubro de 1863). Ver Joaquim Ferreira Gomes, «O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974)» in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº 2, Univ. Coimbra, Faculd. de Psicolog. e Ciências da Educação, Coimbra, 1996, págs. 103-157.

<sup>29</sup> Decreto de 28 de Julho de 1881 (*Diário do Governo*, nº 180, de 13 de Agosto de 1881).

<sup>30</sup> Decreto de 18 de Junho de 1896 (*Diário do Governo*, nº 144, de 2 de Julho de 1896). Ver Joaquim Ferreira Gomes, *Estudos para a história da educação no séc XIX*, Instituto da Inovação Educacional, Lisboa, 1996, págs. 11-59 e a obra citada na nota 34; José Lopes Carneiro de Moura, *A instrução educativa e a organização geral do Estado*, Imprensa Nacional, Lisboa, 1909, pág. 26.

verdadeiros pedagogos que, cónscios da sua alta missão, sabem para onde vão».<sup>31</sup>

A História da Instrução Popular em Portugal tinha como objectivo «intensificar, desenvolver a parte da pedagogia que se refere à instrução popular, e dessa instrução a que somente diz respeito a Portugal» devendo «o estudo (...) ser baseado nos factos e só nos factos, para que a lição a tirar seja proveitosa e verdadeira».<sup>32</sup>

Um aspecto interessante da temática estudada é considerar não só as instituições oficiais de ensino, como as iniciativas de educação popular, referindo, igualmente, a acção das câmaras municipais, as escolas móveis, as bibliotecas públicas, os congressos pedagógicos e as diferentes associações.

A cadeira de História da Educação adoptava, assim, uma feição cultural e nacional de grande importância para a formação de professores.

A partir de 1926 os “currícula” alteram-se e a História da Educação deixa de ser considerada, acabando mesmo em 1936, por as Escolas do Magistério Primário virem a ser encerradas.<sup>33</sup>

A sua reabertura vai verificar-se em 1942 e do seu plano de estudos não consta qualquer abordagem da História da Educação, nem sequer mesmo como rubrica do programa da cadeira de Pedagogia e Didáctica Geral.<sup>34</sup>

Só mais tarde, na reestruturação do plano de estudos (1960) surge a disciplina de Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação.<sup>35</sup>

Maria Alice Guimarães, na sua obra «História da Educação», diz-nos das razões a favor da abordagem histórica nos programas de formação de professores: «os erros pedagógicos relatados na História da Educação concorrem para o progresso dos métodos, mantendo-nos em guarda contra as escolhas a evitar no desempenho das nossas funções» e «o estudo da evolução das formas e tipos de educação, através dos tempos, adquire o aspecto duma propedêutica

---

<sup>31</sup> Decreto nº 6023 de 7 de Novembro de 1919.

<sup>32</sup> Decreto nº 6023 de 7 de Novembro de 1919.

<sup>33</sup> Ver Decreto nº 16037 de 15 de Outubro de 1928. Em 1930 o Decreto nº 18646, de 19 de Julho, extingue as Escolas Normais Primárias e institui, em substituição as Escolas do Magistério Primário. Os programas das disciplinas professadas nestas Escolas foram aprovadas pelo Decreto nº 25311, de 10 de Maio. Em 1936, o Decreto-Lei nº 27279, de 24 de Dezembro, determina que nesse ano lectivo não haveria matrículas no 1º ano das Escolas do Magistério Primário.

<sup>34</sup> Decreto-Lei nº 32243, de 5 de Setembro de 1942.

<sup>35</sup> Decreto-Lei nº 43369, de 2 de Dezembro de 1960.

indispensável, duma introdução obrigatória ao estudo da Pedagogia».<sup>36</sup>

No que respeita ao ensino secundário desde os meados do século XIX que se reconhecia a necessidade de instituir um curso para a formação de professores.

A criação do Curso Superior de Letras, em 1858, procura responder a essa necessidade, vindo a assumir-se como «escola normal para o magistério secundário».<sup>37</sup>

Do seu plano de estudos – entre 1890 e 1894 – fazia parte um curso livre de Psicologia e Ciências da Educação leccionado pelo Professor Manuel Fernando Deusdado.<sup>38</sup>

Só mais tarde, em 1901, é institucionalizado o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário com a duração de 4 anos, sendo o último de preparação pedagógica, no Curso Superior de Letras de Lisboa. O seu “currículo” era constituído pelas disciplinas de Psicologia e Lógica, Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia e em especial da Metodologia do ensino secundário, a partir do século XVI em diante.<sup>39</sup>

O mesmo diploma estipulava, ainda, que as aulas de Pedagogia e História da Pedagogia seriam «antes de tudo, de preparação doutrinária para o magistério secundário».<sup>40</sup>

O ano de 1902 assinala, assim, a criação em Portugal da primeira cadeira autónoma de História da Educação designada por História da Pedagogia, sendo seu primeiro professor desde o ano lectivo de 1904-1905, José Maria Queirós Veloso.<sup>41</sup>

<sup>36</sup> Maria Alice Guimarães, *História de Educação*, Aveiro, Ed. Vouga, 1974, pág. 14.

<sup>37</sup> Adolfo Coelho - «O Curso Superior de Letras e os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário», in *Notas sobre Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1908, págs. 537-547.

<sup>38</sup> Manuel Busquets de Aguilar, *O Curso Superior de Letras* (1858-1911), Lisboa, 1939, pág. 125 e A. Oliveira Marques, «Notícia histórica da Faculdade de Letras de Lisboa», *Sup. Revista Ocidente*, 1970, págs. 46-47.

<sup>39</sup> Ver Decretos de 22 de Dezembro de 1894, (*Diário do Governo*, nº 292 de 24 de Dezembro de 1894); Decreto de 14 de Agosto de 1895, (*Diário do Governo*, nº183, de 17 de Agosto de 1895, Decreto nºs 4 e 5 de 24 de Dezembro de 1901, (*Diário do Governo*, nº 294, de 28 de Dezembro de 1901 e Decreto de 3 de Outubro de 1902 (*Diário do Governo*, nº228, de 10 de Outubro de 1902).

<sup>40</sup> Decreto nº 5 de 24 de Dezembro de 1901, (*Diário do Governo*, nº 294, de 28 de Dezembro de 1901).

<sup>41</sup> Joaquim Ferreira Gomes, «O ensino da psicologia e da pedagogia nas universidades portuguesas», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVIII, nº 3, Fac. Psicol. e Ciênc. Educação, Univ. de Coimbra, Coimbra, 1994, págs. 337-370.

Com a 1ª República, Decreto de 21 de Maio de 1911, a formação de professores do ensino secundário vai ser uma preocupação constante, com a criação das Escolas Superiores e, na impossibilidade de funcionarem de imediato, são instituídas na Universidade de Coimbra as cadeiras de Pedagogia, História da Pedagogia e Metodologia Geral para que os alunos do 4º ano não fossem obrigados a deslocar-se a Lisboa.<sup>42</sup>

Com a criação das Escolas Normais Superiores, a História da Pedagogia integra o plano de estudos como cadeira anual sobressaindo a acção dos professores Francisco Martins, Luciano Pereira da Silva, Joaquim de Carvalho e, na Universidade de Lisboa, Queiroz Veloso.

Posteriormente, com a extinção das Escolas Normais Superiores (1930) e a criação do Curso de Ciências Pedagógicas<sup>43</sup>, a cadeira de História da Educação, Organização e Administração Escolares é uma das cinco cadeiras do seu plano de estudos, sobressaindo na sua orientação, na Universidade de Coimbra, os professores Joaquim de Carvalho, Sílvio Lima e Ferreira Gomes; na Universidade de Lisboa, Vieira de Almeida, Delfim Santos e Délio Nobre dos Santos e na Universidade do Porto, Ferreira de Almeida e Ávila de Azevedo.

As lições do Professor Joaquim de Carvalho a que tivemos a felicidade de assistir, por termos sido seu aluno, tinham como objectivo «mostrar a existência de três temas constantes e privativos da História da Educação, a saber: as instituições escolares, os métodos de ensino e os ideais pedagógicos. Estes três elementos são concorrentes, mas se se quiser estabelecer entre eles uma gradação valorativa diríamos que é nos métodos e nos ideais pedagógicos que se encontram os factos mais significativos do progresso educativo».

O Professor Joaquim de Carvalho entendia o acto educativo como um «facto de ordem social e cultural pressupondo dentre outros elementos, a existência de processos, de instituições e de doutrinas ou ideias educativas cuja história apresentava fronteiras algo imprecisas com as das Histórias da Civilização e da Cultura dando a sua correlação com a organização social, o estado dos conhecimentos científicos e os ideais culturais».

---

<sup>42</sup> Decreto de 2 de Maio de 1911. Ver Joaquim Ferreira Gomes, «A reforma universitária de 1911», in *Revista de História das Ideias*, vol. XII, Faculdade de Letras, Univ. de Coimbra, Coimbra, 1990, págs. 269-299. Ver nota 47.

<sup>43</sup> Decreto nº 18973, de 16 de Outubro de 1930, (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº 251, de 28 de Outubro de 1930). Ver Joaquim Ferreira Gomes, *A Escola Nacional Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989 e *A Universidade de Coimbra durante a 1ª República (1910-1926)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1990.

Eram, assim, abordados não só «temas estritamente escolares» mas também temas e problemas psicológicos, sociais, científicos, éticos, filosóficos e políticos em «ordem à formação, capacitação e destino da personalidade humana».<sup>44</sup>

Em 1956, o Professor Emile Planchard chamava a atenção para a necessidade da História da Educação se ligar à Sociologia pedagógica uma vez que o «estudo da história da pedagogia não deve apenas ressuscitar o passado, mas elucidar o presente e facilitar a acção. Se não a encarmos sobe este ângulo não será mais do que uma pura erudição».<sup>45</sup>

O Professor Sílvio Lima, que sucedeu ao Prof. Joaquim de Carvalho, na orientação da cadeira, respondeu, em parte, a este desafio fazendo referência no plano do curso aos «critérios histórico-sociológicos» e aos trabalhos de Durkheim.

No ano lectivo de 1962-63 assume a regência da cadeira de História da Educação o Professor Joaquim Ferreira Gomes que vai introduzir na sua orientação uma nova perspectiva histórico-educativa – atenção crescente às realidades educativas portuguesas e aos seus pedagogos mais representativos e valorização da época contemporânea com especial referência entre outros a Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Froebel, Cousinet, Dewey, Claparède, Piaget.

Os factos educativos deviam, assim, situar-se no «seu contexto histórico, isto é, dentro das coordenadas tecnológicas, científicas, económicas, sociais, filosóficas, éticas e políticas que os fizeram nascer, transformar-se e evoluir».<sup>46</sup>

Lançaram-se, assim, as bases do que se tornou a estratégia curricular dominante da História da Educação no nosso País, tendo a

<sup>44</sup> Joaquim de Carvalho, *Obra Completa*, vol. VI - *História das Instituições e pensamento político, 1930 - c. 1957*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, 1989, págs.297 e segs. Ver Rogério Fernandes, «História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura», in Ferreira Gomes, Rogério Fernandes e Rui Grácio, *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, - Col. Educador, 1988, págs 97-116.

<sup>45</sup> Emile Planchard, *Études de pédagogie universitaire*, Coimbra, Por Ordem da Universidade, 1956, págs. 96-97.

<sup>46</sup> Ver Joaquim Ferreira Gomes, «A situação actual da História da Educação em Portugal, *Comunicações*, Lisboa, Fund. C. Gulbenkian, 1988, págs. 11-44, reimpresso em Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes, Rui Grácio, *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988, págs. 67-96; «A investigação em História da Educação em Portugal», in *A História da Educação em Espanha e Portugal*, (coord. A. Nóvoa e Ruiz Berrio); Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, págs. 55-64; *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Univ. de Coimbra, 1998.

Universidade de Lisboa seguido um esquema curricular semelhante ao da Universidade de Coimbra.

A criação das Escolas Superiores de Educação, a partir de 1970, gera uma nova dinâmica da formação de professores ao introduzir, igualmente, nos “currícula” dos diversos cursos a cadeira de História da Educação.

A cadeira de História da Educação ocupou, ainda, um lugar de relevo no plano de estudos do antigo Instituto Nacional de Educação Física, articulada primeiro com a Pedagogia Geral e depois com a Ética e autonomizando-se como História da Educação Física pela acção dos Professores Mário Gonçalves Viana e Albano Estrela.

Esta mudança é justificada nas seguintes palavras do Professor Albano Estrela: «Há vários anos que utiliza o método regressivo no ensino da História da Educação, no Instituto Nacional de Educação Física. Esta orientação metodológica baseia-se no princípio (didáctico) de que a História só poderá ser válida se for significativa. Ora, esta significância advir-lhe-á do carácter explicativo do processo cultural em que o homem (concretamente o aluno do Curso de Professores de Educação Física) se encontra inserido»<sup>47</sup>, o mesmo afirmando mais tarde no VI Congresso Internacional de Ciências da Educação (1973) - «a análise histórica só terá validade se for claramente entendida como um meio que torna possível a interpretação (situada do presente)».<sup>48</sup>

A partir de 1971, com a criação do ramo de formação educacional da Faculdade de Ciências, a cadeira de História da Educação deixou de fazer parte dos currículos<sup>49</sup>; em 1974 desaparece dos planos de estudo das Escolas do Magistério Primário e, logo a seguir, vem a extinção do Curso de Ciências Pedagógicas.<sup>50</sup>

Apesar disso continuou a ser ensinada na Universidade de Coimbra e no Instituto Nacional de Educação Física.

---

<sup>47</sup> Albano Estrela, «Metodologia e Ensino da História», in *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 1, 2ª série, pág. 39.

<sup>48</sup> Albano Estrela, «Quelques problèmes pédagogiques concernant l'enseignement de l'Histoire de l'Education Physique», in *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'education*, Paris, Epi, tomo I, 1976, pág. 235.

<sup>49</sup> Em 1971, o Curso de Ciências Pedagógicas deixou de ser frequentado pelos alunos das Faculdades de Ciências que se destinavam ao Magistério. Para esses alunos o Decreto-Lei nº 443/71, de 11 de Outubro, criou o *Ramo de Formação Educacional* que além de uma monografia científica e de um estágio pedagógico incluía as disciplinas de *Psicologia Pedagógica*, *Didáctica Geral*, e *Organização Escolares e Metodologia*. Ver Joaquim Ferreira Gomes, «Três modelos de formação de professores do ensino secundário», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1991, págs. 1-24.

<sup>50</sup> Ver nota 52.



A partir de 1976-77 é progressivamente reintroduzida no plano de formação de professores dos ensino primário e secundário e, logo a seguir, em vários planos de estudo de licenciaturas e mestrados em Ciências da Educação.

Um estudo do Prof. Ferreira Gomes revela um enorme progresso nas perspectivas e linhas de desenvolvimento da História da Educação – História e Filosofia da Educação, no Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra; História da Educação na Faculdade de Letras do Porto; Evolução dos Sistemas Educativos, Correntes Pedagógicas Contemporâneas, História da Pedagogia em Portugal, na Universidade de Aveiro; História da Pedagogia e da Educação na Universidade de Évora; Correntes Contemporâneas de Pedagogia; Temas de História da Educação e História do Pensamento Educacional no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, História e Filosofia da Educação, na Universidade Católica – o que mostra a sua clara inserção nas licenciaturas vocacionadas para a formação de professores e, por outro lado, uma aproximação à filosofia.<sup>51</sup>

A História da Educação apresenta-se, assim, como possuindo uma qualidade formativa em ordem ao exercício da função docente, sendo um dos elementos indispensáveis da propedêutica pedagógica.

A História da Educação, como escreveu Debesse, permite descobrir as origens frequentemente longínquas da nossa tradição educativa e tornar mais inteligível a pedagogia actual pelo conhecimento do passado. Permite, ainda, compreender a evolução, os processos de mudança, as etapas da evolução do processo educativo, numa palavra, proporciona elementos de reflexão e compreensão indispensáveis à cultura geral do educador.

A História é a ciência de uma mudança, escreveu Marc Bloch, e a vários títulos uma ciência de diferença, daí a História da Educação dever procurar reconstruir o passado em si mesmo e nas suas diferenças com o presente. Só, assim, os problemas educativos poderão ser compreendidos em toda a sua extensão e complexidade.<sup>52</sup>

A abordagem histórica dos factos educativos é um instrumentos indispensável à elaboração de teorias no domínio educativo no tempo presente, permitindo compreender e relativizar os problemas actuais e adoptar uma atitude reflexiva e crítica face ao comportamento humano e ao funcionamento das instituições educativas.

---

<sup>51</sup> Ver nota 52.

<sup>52</sup> Marc Bloch, *Mélanges historiques*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1963, pág. 8 e segs.

A História da Educação, além de proporcionar aos professores e, duma maneira geral, aos educadores um conhecimento colectivo da profissão e contribuir para a formação da sua cultura profissional e ampliar a sua memória e experiência, alarga o leque de opções e de possibilidades pedagógicas, fornece-lhes uma visão alargada das instituições escolares do passado e mostra-lhes que a educação é uma construção social.

A História da Educação é, assim, uma disciplina que pretende favorecer o acesso a uma visão global e diacrónica da educação, considerando os sistemas educativos como pontos de chegada de uma longa e lenta evolução.

É este conhecimento – o como e o porquê das diferentes formas institucionais e educativas – que enriquece e alimenta, numa perspectiva crítica e actuante, o professor e o educador – face à realidade educativa presente.

Do mesmo modo a problemática relativa ao desenvolvimento curricular e as políticas educativas só podem ser vistas à luz do pensamento histórico.

Não é possível qualquer abordagem científica duma reforma curricular que não comece por lhe devolver a sua historicidade localizando-a no tempo e nos espaços sociais em que se desenvolveu. O mesmo acontece em relação às políticas educativas cuja especificidade política e as razões dos seus êxitos ou fracassos constituem uma fonte importante de reflexão para os reformadores educativos.

Para terminar e citando o Prof. Vitorino Magalhães Godinho, a História da Educação deverá ser «uma história viva, que não é o estudo do passado, mas o estudo do presente iluminado pelo passado»<sup>53</sup>, um estudo do passado que não morreu, dum passado que vem ao presente e se projecta no futuro, que mostre a complexidade, a diversidade e as diferenças irreduzíveis das experiências passadas, isto é, que procure uma compreensão do passado e que ajude os alunos, futuros professores, na sua acção presente e futura.

---

<sup>53</sup> Vitorino Magalhães Godinho, *Ensaio III - Sobre a Teoria da História e Historiografia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1975; *A Educação num Portugal em mudança*, Lisboa, Edições Cosmos, 1975.