

Problemas atuais da formação de educadores e professores¹

Licínio C. Lima²

Saúdo todas as pessoas presentes nesta sessão e, de forma especialmente calorosa, as minhas colegas Maria Emília Vilarinho e Teresa Sarmento, e o meu colega Manuel António Silva. Neles e nos seus trabalhos sobre políticas educativas e formação de educadores e professores me procurei inspirar para abordar os problemas atuais da formação de educadores e professores.

Esses problemas parecem-me muitos e graves, despertando-me uma reação crítica que, como disse, não renega, antes pelo contrário, a inspiração no trabalho destes três colegas, mas que, por outro lado, não os quer comprometer, em ocasião festiva, de homenagem, para além daquilo que seria razoável. As conclusões mais ácidas serão, portanto, apenas da minha responsabilidade.

Nos últimos cinquenta anos, em democracia, vivemos um pouco de tudo no que à formação de educadores e professores diz respeito: insuficiências e atrasos, avanços por vezes exemplares, erros e recuos que chegaram a parecer, em certos momentos, pouco plausíveis ou já para além da nossa imaginação mais crítica e em fundo pessimista.

Sem intenção, nem tempo, para fazer história, recordo a enorme carência de educadores e professores com habilitação profissional nas décadas de 1970 e 1980, a par de uma crescente procura social de educação escolar. Era já esse um dos maiores problemas estruturais da chamada Reforma Veiga Simão, de resto sem solução imediata.

A Lei de Bases então aprovada (Lei n.º 5/73) dedicava o seu capítulo 3.º à chamada “Formação dos agentes educativos”, em escolas academicamente e socialmente diferenciadas, para educadores de infância e professores do

1 Conferência de encerramento dos XXIV Diálogos sobre Educação: três percursos, múltiplas marcas, organizado pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e realizado em 24 de abril de 2026 em homenagem aos seus docentes Teresa Sarmento, Maria Emília Vilarinho, Manuel António Silva. O texto mantém as marcas daquele contexto.

2 Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade do Minho, llima@ie.uminho.pt

1.º Ciclo do Ensino Básico, remetendo a formação do docentes do Ensino Preparatório para Escolas Normais Superiores (a criar), a formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico para as Universidades e os Institutos Politécnicos (então criados), e a formação de professores para o Ensino Secundário a cargo das Universidades, através de licenciaturas científicas, complementadas por cursos ministrados nos então previstos Institutos de Ciências da Educação (nunca criados), ou seja, remetendo para um sistema sequencial, para um modelo de formação bi-tápico. Algo que virá a ser superado depois do 25 de Abril de 1974, mas a que, estranhamente, retornamos nos últimos anos.

Bem distinta será a formação de educadores e professores de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, já em contexto democrático. No seu artigo 30.º a LBSE assume como princípio genérico aquilo que designa por “Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas [que não separa] bem como a formação social adequada ao exercício da profissão”. Faz ainda referência à formação contínua daqueles profissionais, numa perspetiva de “educação permanente”, o que está longe de acontecer, desde logo devido à desvalorização, ou até mesmo à evacuação daquele conceito nos discursos e nas práticas.

A formação, segundo dispõe a LBSE, será “integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática”, remetendo para a formação integrada, *lato sensu* e *stricto sensu*, assim garantindo uma dupla articulação. Articulação científico-pedagógica e articulação teórico-prática, desígnio difícil de cumprir, mas que foi central ao chamado “modelo integrado de formação”, iniciado em meados da década de 1970 pelas então designadas Universidades Novas.

Valorizava ainda a LBSE de 1986 uma formação capaz de estimular uma atitude simultaneamente crítica e atuante, distinta da atual atitude predominantemente funcional, adaptativa e gestionária, que vai sendo promovida através da legislação ordinária. E pretendia ainda estimular a inovação e a investigação, a formação participada, conducentes a uma prática reflexiva.

Em suma, a LBSE contempla importantes princípios de formação, assume e generaliza elementos dos modelos de formação mais avançados à época, dispondo no seu artigo 31.º que os “educadores de infância e docentes

dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos [...] ministrados em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito”, embora preveja – já fora do modelo prefigurado como central – que os professores licenciados possam obter a necessária formação pedagógica em curso adequado, isto é, fora da formação de tipo integrado.

A questão dos modelos de formação remete-nos para uma longa história que, em Portugal, foi sucessivamente marcada por soluções fáceis e rápidas, de pouca exigência e qualidade; lembro, apesar de tudo, meramente a título de exemplo, algumas iniciativas em sentido inverso. É o caso da legislação de 1851, que se refere à exigência de uma formação educacional para se ser professor. A partir de 1901, passa a exigir-se a frequência de cadeiras de Filosofia (incluindo a Psicologia e a Lógica) e de Pedagogia e História da Pedagogia. Em 1911 foram criadas as Escolas Normais Superiores, destinadas a promover “a alta cultura pedagógica”. No entanto, até à década de 1970, as oscilações foram acentuadas. Após avanço e recuos, as Faculdades de Ciências passaram, a partir de 1971, a oferecer o chamado “ramo educacional” para as licenciaturas em Matemática, Física, Química e Biologia (modelo bietápico) e em 1987 as Faculdades de Letras iniciaram também, com visível atraso e sob pressão estudantil, o ramo educacional de formação.

Já então, a partir de 1975, as Universidades Novas tinham iniciado as Licenciaturas em Ensino (nos primeiros anos conferindo o bacharelato), incluindo uma componente de formação científica da especialidade (matéria ou matérias a ensinar), uma componente científica de formação em educação (designada de ciências da educação) e, ainda, uma terceira componente de prática pedagógica, ao longo de todo o curso, desde o primeiro ano, culminando num ano de estágio curricular realizado numa escola, com turmas atribuídas aos estudantes-professores estagiários,

Tratava-se de “cursos integrados de formação inicial”, como eram referidos na LBSE e no Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores de 1989 (Decreto-Lei n.º 344/89), ou de “licenciaturas em ensino”, como também foram designadas.

Em 1995, Bártole Paiva Campos concluiu assertivamente: “Poder-se-á dizer que organizam cursos segundo o modelo integrado as instituições que se assumem como instituições de formação de professores; organizam segundo o modelo sequencial as que nunca aceitaram assumir-se como

instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal”.

Naquela mesmo ano publiquei na *Revista Portuguesa de Educação*, com Rui Vieira de Castro, Justino Magalhães e José Augusto Pacheco, um estudo avaliativo sobre os vinte anos de prática do modelo integrado de formação na Universidade do Minho, claramente apontando, através de dados empíricos, para a relevância do modelo e suas potencialidades, não obstante certas críticas e várias sugestões de melhoria, estas incidindo sobretudo sobre o 5.º ano dos cursos, o estágio pedagógico, em suas relações com as escolas e seus orientadores.

Mas a partir de 1999, a Declaração de Bolonha e a subsequente adequação dos cursos (seguidista e hierarquicamente imposta), marcada por um 1.º ciclo de três anos chamado licenciatura e por um 2.º ciclo de dois anos designado por mestrado, viria a ter um impacto profundo no modelo integrado de formação, conduzindo à sua extinção.

Caiu-se numa solução mais fácil, porém incapaz de garantir um projeto educativo integrado e específico, desde o início da formação superior de educadores e professores. E, no entanto, bastaria observar as soluções adotadas para a formação de médicos e de engenheiros, por exemplo, mantendo a articulação entre 1.º e 2.º ciclos de formação, investindo em mestrados integrados ou de continuidade com a formação de 1.º ciclo, assumindo claramente o projeto de formar, desde o início da formação superior, profissionais altamente preparados.

Observado, por exemplo, o curso de Medicina da Universidade do Minho, conclui-se estarmos perante um projeto de formação integrado e coerente, inovador e criativo, que atribui grande relevância ao que designa por “Ciências Básicas”, à metodologia de Projeto e à Prática Profissional, esta, porém, alicerçada numa preparação sólida, que vai ao ponto de incluir a participação das Humanidades.

Parece que é isto que nos falta atualmente na formação de educadores e professores e a que, nas palavras de Manuel António Silva, se pode chamar a “ausência de projeto nos discursos e práticas de formação”. E isto sem ignorar os debates, cruciais, mas bastante fora de moda, relativos às relações entre educação e formação.

Com efeito, a formação de educadores e professores está muito para além de uma formação profissional. Ela é um projeto de educação de educadores profissionais, remetendo para a só aparentemente pleonástica

“educação dos educadores”, já observada por Marx nas suas teses críticas sobre o filósofo Ludwig Feurbach. Uma educação que, sem ignorar as tecnicidades lhes confere pleno sentido através da articulação entre cultura e esclarecimento, ou razão crítica, na tradição da Ilustração e do conceito alemão de “Bildung”. Na verdade, educadores e professores, nesta perspectiva, jamais poderão ser entendidos como técnicos de execução.

Contudo, a receção política e institucional do Processo de Bolonha, em Portugal, na educação de educadores e professores profissionais, revelou-se incapaz de garantir aquelas dimensões, antes resultando em receções ambivalentes por parte dos formadores: alguns muito críticos, embora outros razoavelmente generosos e crentes nas promessas pretensamente pedagógicas de Bolonha, em boa parte por cumprir. Isso mesmo é revelado em estudo de Emília Vilarinho e colegas, apontando para a extinção do modelo integrado de formação como uma das repercussões negativas, embora não sem alternativa, tal como foi conduzido pelos governos e, depois, pelas instituições de educação superior.

Regressou-se, sem razões substantivas, ao modelo sequencial, de forma politicamente e cientificamente subordinada, contra as universidades e os cursos no terreno, dando origem aos atuais mestrados em ensino, na maioria dos casos desarticulados das licenciaturas. Ao longo dos últimos anos assistiu-se, quase sempre de forma aquiescente, a uma forte e progressiva desvalorização da chamada “componente”, ou “área”, de “formação educacional geral”, a uma desvalorização do estágio pedagógico, a uma crescente tecnicização e didatização da formação inicial.

O Decreto-Lei n.º 43/2007 veio aprovar o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, já no quadro da lógica das qualificações, embora pondo termos às categorias do passado – “habilitação própria” e “habilitação suficiente” –, então vistas como ultrapassadas e incompatíveis com as exigências e o prestígio da profissão, embora a primeira se encontre em recrudescimento no presente.

As componentes de formação estabelecidas no que se refere ao grau de mestrado em ensino e em educação pré-escolar são objeto de um processo de desvalorização das ciências da educação, agora sob a designação de “formação educacional geral”, aumentando as componentes e respetivos créditos de didáticas específicas e de prática de ensino supervisionado.

O Decreto-Lei n.º 79/2014 reviu o regime jurídico antes estabelecido, desvalorizando genericamente a formação educacional e didática,

embora sobretudo a primeira, inserindo mais formação de base na área da docência, isto é, na área das matérias específicas a serem lecionadas, as quais segundo o modelo fragmentado antes adotado, se encontravam circunscritas ao 1.º ciclo de formação. Trata-se, segundo aquele diploma legal, de “complementar, reforçar e aprofundar a formação académica”, contrariando a lógica do modelo sequencial adotado, a partir de uma conceção restrita de formação académica, a qual parece não incluir as ciências da educação, a pedagogia e nem sequer a didática.

Dava-se início ao processo de atomização e estreitamento das áreas de formação definidas sucessivamente pelo legislador. Descendo-se a detalhes de microgestão nunca vistos, bem como decidindo os respetivos créditos a atribuir. Por exemplo, a “formação na área de educação geral”, drasticamente reduzida e internamente desarticulada, “íntegra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização, e da organização e gestão da sala de aula”, numa expressão do poder centralizado e, aparentemente, do saber pericial do legislador.

Esse processo jamais parou, até hoje, seja através do Decreto-Lei n.º 112/2023, seja através do mais recente Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Aqui, a área educacional geral pode quedar-se por 6 créditos em 90, ou até mesmo por 6 créditos num total de 120. Mesmo quando é afirmado que se pretende valorizar a profissão docente e atrair novos profissionais, objetivos que, até este momento, continuam por alcançar. Afirma-se pretender robustecer áreas e procedimentos cruciais para o reforço da componente pedagógica e científica e da vertente de prática autónoma supervisionada, o que parece igualmente difícil de atingir, seja pela opção sequencial e fragmentada, seja pela desvalorização da formação educacional fundamental, ou básica. Atribui-se um suplemento remuneratório aos docentes orientadores cooperantes, ou, em alternativa, a redução da sua componente letiva, ambas já consideradas insuficientes pelos visados. Aumenta-se o número de horas de exercício efetivo de atividade autónoma com alunos, por parte dos estagiários, o que é positivo, embora muito dependente das formas de concretização. Admite-se a possibilidade de atribuir bolsas de estudo durante os dois últimos semestres, solução bastante aquém daquela que vigorou no passado.

Quanto às componentes de formação (artigo 7.º), prossegue o caminho já antes traçado: área da docência retomada no 2.º ciclo; área educacional mínima; didáticas específicas com protagonismo; área cultural,

social e ética incompreensivelmente desligada da área educacional geral; iniciação à prática profissional muito tardia face ao modelo integrado, onde a prática pedagógica era iniciada logo no primeiro ano da licenciatura, incluindo assistência e observação de aulas, mas muito mais do que isso, até culminar no estágio pedagógico. Em termos de regulamentação, só falta indicar os autores e as obras de leitura obrigatória.

Como foi possível caminhar, sem oposição, nesta direção instrumental, heterónoma, tecnicista e hiper-regulamentadora, já próxima da lógica dos padrões em vigor nalguns países, é algo que exigiria estudo crítico, até para compreender como as instituições de educação superior foram objetivamente apoucadas na sua autonomia estatutária e se encontram, agora, numa situação difícil. Também seria oportuno discutir como as escolas de formação de educadores e professores se dividiram internamente, por via do distinto protagonismo atribuído pelo legislador às componentes de formação e aos seus respetivos créditos, à margem de um projeto educativo próprio, autonomamente construído.

Aquilo a que se poderia chamar a variação dos créditos estruturalmente impostos por decreto, continuará, previsivelmente, a ser aprofundada. Atualmente vive-se sob o regime das chamadas “competências obrigatórias”, sem espaço e sem créditos para desenvolver um projeto de formação próprio, com marca das respetivas instituições em termos científicos e didáticos.

A formação educacional chamada “geral” foi ridiculamente diminuída. Passou, por exemplo, a integrar, por decreto, a formação em tecnologias digitais, dificilmente passíveis de integração nos fundamentos da educação, mas nenhuma menção é feita à história contemporânea da educação e dos modernos sistemas educativos e escolares; à análise das atuais políticas educativas nacionais e europeias, ao estudo das ideias pedagógicas e dos grandes pedagogos do século XX; à sociedade em que vivemos, com toda a sua complexidade e diversidade, à crise das democracias, etc.

Ao invés, a comunicação social fez recentemente eco de que o Banco de Portugal, a Comissão de Mercado de Valores Imobiliários e a Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões apresentaram ao governo uma proposta no sentido de, em conjunto, elaborarem conteúdos de literacia financeira e de empreendedorismo que deverão ser introduzidos nos planos de estudo dos mestrados em ensino. Falta conhecer o número de créditos

e qual a área de formação na qual a literacia financeira e empreendedora será integrada. Suspeito que pode vir a ser a área de “formação educacional geral”, onde tudo parece caber, menos os contributos específicos do pensamento e da investigação em educação.

Não se estranhe que os formandos, ou os jovens educadores e professores, não sejam capazes de mencionar dois ou três grandes pedagogos ou correntes de pensamento educacional marcantes no século XX, ou que não conheçam a LBSE de 1986, ou as principais marcas do processo de europeização da educação e respetivos conceitos de política educativa.

A desintelectualização da formação de educadores e professores é preocupante, contribui para a sua desprofissionalização, reforça a sua falta de autonomia pedagógica. Mesmo quando a OCDE vem agora afirmar, segundo o “Teacher Knowledge Survey”, de 2024, que os educadores e professores portugueses são aqueles que detêm maior conhecimento pedagógico, embora destacando os docentes mais velhos e de saída, e focando-se de forma insular e restritiva numa conceção de pedagogia limitada aos processos de instrução, à aprendizagem e à avaliação, mas não à estratificação social dos alunos, à diferenciação pedagógica ou à autonomia dos docentes, por exemplo.

Genericamente, a desvalorização da cultura educacional e da componente pedagógica é evidente, tal como acontece com o conhecimento profissional, matérias que foram apontadas por Teresa Sarmento nos seus trabalhos.

A antes mencionada valorização da prática pedagógica autónoma e supervisionada (estágios) não chega a consagrar verdadeiros estágios pedagógicos, incidindo sobre todas as vertentes e valências de intervenção de um educador profissional, dentro e fora da sala de aula, tanto do ponto de vista didático quanto do ponto de vista da gestão escolar, da direção de turma, da relação com a comunidade, da elaboração e desenvolvimento de projetos, etc.

Creio que o atual modelo de formação, sequencial e bietápico, corre o risco de não ser nem verdadeiramente sequencial nem propriamente bietápico, para além de não ser mais integrado, mas antes fragmentado e justaposto. Na verdade, quando na pretensa segunda etapa de formação (educacional, embora na prática mais de feição técnico-didática) se esperaria que as áreas de conhecimento da educação surgissem, sequencialmente, após as áreas de formação académica restrita, de acordo com o modelo

atomizado e desarticulado que foi adotado, o que ocorre é uma tentativa de “complementar, reforçar, desenvolver” essa mesma área dos conteúdos a ensinar, sem tempo nem espaço, nem créditos suficientes para uma educação de educadores, também nos planos científicos da educação e no âmbito da sua formação cultural, intelectual e ética. O atual modelo rejeitou a formação integrada, mas já não é, sequer, verdadeiramente sequencial e biotápico: é um híbrido em risco de deriva tecnocrática e instrumental.

Concluo.

Os riscos de desprofissionalização de educadores e professores, logo a partir da sua formação inicial, não me parecem desprezáveis. O prestígio social e profissional tende a diminuir perante a superior importância agora atribuída à gestão e aos gestores, bem como às lideranças unipessoais e aos processos de avaliação, de competição e de vigilância.

Nesse contexto, a situação agrava-se perante a introdução de novas formas de controlo digital, contribuindo para sitiar as já redizidas margens de autonomia profissional, para isolar os docentes, para desvalorizar as ciências da educação e a pedagogia, o trabalho colegial e cooperativo.

Quando, como vimos, a formação inicial assume idênticos princípios técnico-instrumentais, objetivistas e racionalistas, como aconteceu a partir do Processo de Bolonha, a situação tende a agravar-se. Os modelos de formação foram padronizados e burocratizados pelo legislador, a autonomia das instituições de educação superior revela-se quase uma miragem no que se refere à formação inicial, as componentes ou áreas de formação são objeto de fragmentação, standardização e quantificação. A sua análise revela um profundo retrocesso, com riscos de desvalorização de uma formação educacional comum, alargada, intelectualmente e culturalmente rica, de resto cada vez mais justificada em termos intelectuais e sociais perante a diversidade sociocultural, económica, étnica, religiosa, etc., que se manifesta hoje nas escolas portuguesas.

Embora indispensáveis ao exercício profissional, as contribuições mais técnicas e pragmáticas só fazem pleno sentido à luz de uma modelo de formação política, socialmente e axiologicamente claro, sob risco de excessiva didatização e de subordinação técnica dos profissionais perante injunções que sobre eles recaem.

Os educadores e professores são, lato sensu, trabalhadores intelectuais, culturais e sociais, e não meros técnicos de execução, mentores ou assistentes de aprendizagens, provedores de competências,

ou educometrístas, promotores de habilidades avançadas, animadores de mentalidades empreendedoras.

Tudo isso consta já de documentos políticos – da União Europeia e da OCDE, à legislação portuguesa –, mas os docentes são, acima de tudo isso, educadores profissionais. E isso exige uma formação intelectual e científica compatível, sob risco de cairmos naquilo a que Joaquim dos Santos Simões chamava, na década de 1970, os *professores baratos, saldo de fim de estação*, em contradição plena com os discursos hiperbólicos sobre qualidade e excelência em educação, mas sobretudo em contradição com a crescente complexidade e diversidade da educação escolar nos nossos dias, sob os riscos de uma racionalidade técnica e instrumental, de competição e de mensuração, que menoriza os educadores e a educação logo a partir da sua formação inicial, incluindo depois os próprios alunos.

Defendo, por isso, ser necessário romper com a “pedagogia da precariedade”, nas palavras de Henry Giroux, para construir uma pedagogia contemporânea, da autonomia e da humanização, da democracia e dos direitos humanos, aberta à participação plural da sociedade, sem deixar de se manter ancorada nos saberes científicos e profissionais que a poderão defender de soluções desumanizantes e de injunções burocráticas alienantes. Invertendo o caminho em direção à “semi-formação”, conceito adorniano cada vez mais presente nas políticas e nas práticas, entre a “indústria cultural” e a “indústria do ensino”. Recusando uma formação tecnicista centrada nos meios e na mera transferência e aplicação de saberes exteriores à profissão e alheios aos fins da educação e aos valores que a regem numa sociedade democrática e multicultural.

Sem isso, não vejo, aliás, por que razão a formação de educadores e professores haveria de continuar a ser oferecida por instituições de educação superior e, designadamente, por universidades. Sendo-o, existem responsabilidades científicas, culturais e intelectuais indeclináveis e, por isso, é tempo de agir em conformidade.