
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 34 Número 68

4 de agosto de 2026

ISSN 1068-2341

As Opções Político-Curriculares na Formação Inicial de Professores e Educadores em Portugal

Pedro Duarte

Instituto Politécnico do Porto

Portugal



Ana Isabel Moreira

Piaget Gaia

Portugal

Citação: Duarte, P., & Moreira, A. I. (2026). As opções político-curriculares na formação inicial de professores e educadores em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(68).
<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9284>

Resumo: Este trabalho retrata uma análise de políticas educativas associadas à formação inicial de educadores de infância e de professores (dos ensinos básico e secundário), quer pelas alterações impostas pelo Processo de Bolonha, quer pelo panorama a várias latitudes que enforma a profissão docente. Cruzando a reflexão mais ampla sobre políticas educativas e currículo, este estudo de caso vinculado à realidade portuguesa pretende estudar as políticas educativo-curriculares que, após aquele mencionado processo, vão enquadrando a educação inicial de educadores e de professores no país. Para isso, suporta-se na análise documental de textos normativos, disponíveis para acesso online, em concreto os Decreto-Lei n.º 43/2007, Decreto-Lei n.º 79/2014, Decreto-Lei n.º 112/2023 e Decreto-Lei n.º 9-A/2025. A leitura detalhada desses documentos, apoiada pelo software MaxQDA 2020, permitiu uma análise qualitativa focada nas conceções assumidas pelo legislador a propósito da formação docente, nas principais deliberações curriculares e no lugar conferido aos educadores e professores no seio do sistema educativo. Desde logo, percebem-se

sistemáticas alterações nessa formação inicial subjacentes aos diferentes documentos legislativos promulgados, bem como uma tendência, em linha cronológica, para a técnica e a execução em sala de aula e para o cumprimento do defendido por outrem que não os docentes.

Palavras-chave: formação de professores; política da educação; currículo

Political-curricular options in the initial education of teachers and educators in Portugal

Abstract: This paper conducts an analysis of educational policies associated with the initial training of preschool educators and teachers, both because of the changes imposed by the Bologna Process and because of the panorama of the teaching profession in various latitudes. In line with the broader reflection on educational policies and the curriculum, this case study linked to the Portuguese reality aims to study the educational-curricular policies that, following the Bologna Process, have framed the initial education of educators and teachers in the country. To do this, it is based on the documentary analysis of normative texts, available for online access, specifically Decree-Law 43/2007, Decree-Law 79/2014, Decree-Law 112/2023 and Decree-Law 9-A/2025. A detailed reading of these documents, supported by the MaxQDA 2020 software, allowed for a qualitative analysis focused on the conceptions assumed by the legislator regarding teacher training, the main curricular deliberations and the place given to educators and teachers within the education system. From the outset, systematic changes in this initial training underlying the different legislative documents enacted can be seen, as well as a chronological trend towards technique and execution in the classroom and compliance with what is advocated by others than teachers.

Keywords: teacher education; education policy; curriculum

Opciones político-curriculares en la formación inicial de maestros y educadores en Portugal

Resumen: Este trabajo procede a un análisis de políticas educativas asociadas a la formación inicial de maestros de infantil y educadores (en educación primaria y secundaria), tanto por los cambios impuestos por el Proceso de Bolonia como por el panorama de la profesión docente en diversas latitudes. En línea con la reflexión más amplia sobre las políticas educativas y el currículo, este estudio de caso vinculado a la realidad portuguesa pretende estudiar las políticas educativo-curriculares que, tras el Proceso de Bolonia, han venido enmarcando la formación inicial de educadores y profesores en el país. Para eso, se parte del análisis documental de textos normativos, disponibles para acceso en línea, específicamente el Decreto-Lei 43/2007, el Decreto-Lei 79/2014, el Decreto-Lei 112/2023 y el Decreto-Lei 9-A/2025. La lectura detallada de estos documentos, apoyada por el software MaxQDA 2020, permitió un análisis cualitativo centrado en las concepciones asumidas por el legislador sobre la formación de profesores, las principales deliberaciones curriculares y el lugar dado a los educadores y profesores dentro del sistema educativo. De entrada, se observan cambios sistemáticos en esta formación inicial que subyacen a los diferentes documentos legislativos promulgados, así como una tendencia cronológica hacia la técnica y la ejecución en el aula y el cumplimiento de lo preconizado por alguien distinto a los docentes.

Palabras-clave: formación de docentes; política de la educación; curriculum

As Opções Político-Curriculares na Formação Inicial de Professores e Educadores em Portugal

A análise das políticas educativas associadas à formação inicial de educadores de infância e de professores inscreve-se, como discutimos nas páginas seguintes, em tendências políticas mais abrangentes. Ainda assim, a natureza e as idiossincrasias de cada contexto formativo justificam a existência de trabalhos especialmente focados numa determinada realidade e nas suas

especificidades. É neste enquadramento que se justifica o presente texto, que, embora reconhecendo a relevância de se estabelecerem diálogos à escala internacional (Menter, 2023), procura avançar com uma ponderação mais atenta sobre a realidade portuguesa.

Como ideia inicial, parece-nos importante esclarecer que as opções políticas associadas à educação inicial de educadores e de professores sofreram alterações significativas com o Processo de Bolonha, o que desde logo exigiu a reorganização dos cursos (Flores, 2021; Lopo, 2016). Com essas mudanças, é possível identificar dois percursos formativos que têm enquadrado a experiência educativa dos futuros profissionais:

1. A frequência do curso de Licenciatura em *Educação Básica* e de um Mestrado subsequente orientado para a profissionalização em distintos grupos de recrutamento¹: Educação de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico – que internacionalmente se associa à ideia de *ensino primário*; Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico;
2. A frequência de uma Licenciatura numa área de conhecimento específica, seguida de profissionalização através de um Mestrado Profissionalizante na mesma área de saber (por exemplo, frequência da Licenciatura em Filosofia e do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário).

Estas duas vias evidenciam que o 2.º ciclo de formação superior – o Mestrado – é a forma privilegiada para o acesso à profissão de educador de infância e/ou de professor². Ainda neste âmbito, importa destacar a Licenciatura em Educação Básica, que permite o ingresso em determinados mestrados profissionalizantes e está igualmente enquadrada juridicamente nos documentos que regulam a profissionalização docente, nomeadamente os Decreto-Lei n.º 43/2007, Decreto-Lei n.º 79/2014, Decreto-Lei n.º 112/2023 e Decreto-Lei n.º 9-A/2025.

Contudo, a necessidade de recrutar um número significativo de novos docentes – mais de 34 mil até 2030/2031 –, aliada ao pouco interesse demonstrado pelos jovens em ingressar na profissão, evidencia a urgência de se avançar com uma efetiva problematização da formação inicial destes profissionais. Trabalhos desta natureza deverão contribuir para a reflexão sobre o equilíbrio entre o aumento esperado (e forçoso) de estudantes nos cursos em causa e a manutenção da qualidade necessária para o adequado funcionamento do sistema educativo e para a valorização da identidade profissional docente (Flores, 2023).

De modo complementar ao identificado, é igualmente pertinente destacar que, recentemente – a 14 de fevereiro de 2025 –, foi aprovada uma nova alteração ao regime jurídico de habilitação para a docência na educação de infância e nos ensinos Básico e Secundário, através do Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Neste contexto, o presente estudo *visa identificar e compreender as políticas educativo-curriculares que, no período pós-Processo de Bolonha, enquadram a educação inicial de educadores e de professores em Portugal*.

Para alcançar esta finalidade, o trabalho está organizado em cinco secções distintas: i) na primeira, avançamos com uma discussão sobre a interação e, por vezes, interdependência entre a

¹ O termo grupo de recrutamento refere-se aos níveis de ensino e/ou áreas disciplinares que, em Portugal, um docente pode lecionar após adquirir a formação profissional necessária. O Decreto-Lei n.º 27/2006 corresponde ao documento normativo, da legislação portuguesa, que regula este aspeto, tendo sido modificado pelo Decreto-Lei n.º 16/2018..

² Apesar do identificado, Portugal continua a manter a possibilidade de se fazer a formação para a docência através de uma figura jurídica conhecida como “profissionalização em serviço”, conforme regulado pelo Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto. Contudo, essa forma de profissionalização alternativa não será foco de análise neste artigo.

reflexão sobre políticas educativas e o trabalho realizado em currículo, evidenciando a pertinência do seu estudo articulado; ii) a segunda secção explora as principais tendências internacionais no âmbito da educação inicial de educadores e de professores, que ajudam a iluminar a realidade portuguesa; iii) na terceira secção, explicita-se o enquadramento metodológico do estudo, identificando-o como um estudo de caso de análise predominantemente qualitativa; iv) a quarta secção é dedicada à análise dos dados associados aos documentos normativos que servem de base para o estudo; v) por fim, tecem-se algumas considerações de modo a convergir com a finalidade investigativa assumida para o artigo.

Entendemos este como mais um contributo para ampliar o, atualmente, tão necessário diálogo a propósito da formação de educadores e de professores e suas consequências nas práticas e interações de todos os dias.

Políticas Educativas e Currículo: Fundamentos e Diálogos

Como referido por diferentes autores (Amado, 2017; Apple, 2019; Giroux, 2022; Torres Santomé, 2017), a educação é, por inerência, política, dado que pressupõe um posicionamento axiológico – sobre que valores alicerçam as concepções e práticas educativas, bem como sobre que valores se procuram promover através das distintas experiências educativas – e um posicionamento teleológico. Por isso, reconhece-se a pluralidade de posicionamentos no campo educativo. A importância destas duas dimensões torna-se mais clara quando se percebe que a educação não pode ser demarcada hermeticamente em relação aos sujeitos ou às organizações, tendo efeitos mais amplos nos múltiplos contextos sociais, tanto no presente como no futuro. Mais ainda, estes dois domínios – o axiológico e o teleológico – concorrem para um terceiro elemento: a relação implícita entre o pensamento educativo e as correntes ideológicas. Estas são, inevitavelmente, caracterizadas pela diversidade, mas também pelo conflito e por distintas relações de poder.

O descrito permite-nos assumir, desde logo, a relação interativa entre educação e política. Importa, contudo, avançar com um olhar mais detalhado sobre o que se entende por políticas educativas. Recorrendo à perspetiva de Teodoro e Estrela (2010, pp. 621-622, tradução própria³), podemos defender que

políticas educativas e curriculares devem ser entendidas como um produto de múltiplas influências e interdependências, o resultado de um processo de *bricolagem* (Ball 1994) que revela os interesses, valores, princípios e regras que, num dado momento, são (ou não) dominantes (Pacheco, 2002).

Como se evidencia pela citação mobilizada, a discussão sobre políticas educativas e curriculares interconecta-se com as dimensões axiológicas, com as relações de poder e com a influência que diferentes agentes e grupos exercem sobre os sistemas educativos e as práticas formativas experienciadas nos diversos contextos. Esta linha de pensamento procura ultrapassar concepções mais clássicas associadas a uma visão linear da intervenção política, que, por um lado, privilegiava os agentes formais como os principais definidores das políticas e, por outro, assumia uma concepção vertical da atuação, portanto, dos agentes governamentais para os executores locais (Horsford et al., 2019).

Na verdade, a política educativa não se encerra nos limites institucionais da escola ou do sistema educativo, nem se reduz aos aspetos estritamente administrativos ou burocráticos. Este posicionamento impele-nos a sublinhar dois aspetos. As políticas educativas estão implicadas na totalidade e multiplicidade de fenómenos, práticas e discursos sobre e em educação. Integram

³ Todas as citações que, na versão original, não estavam escritas em língua portuguesa foram traduzidas livremente pelos autores.

aspectos tradicionalmente vinculados à reflexão sobre políticas educativas, como a organização do sistema educativo ou a definição das orientações curriculares formais, mas também se relacionam com domínios mais amplos, como a formação de professores, o apoio social, a relação dos processos educativos com os contextos locais, o modo como as comunidades entendem a escola e as suas finalidades, e dimensões não estritamente institucionais, como a educação sombra ou as políticas culturais (Duarte & Fonseca, 2023; Giroux, 2020; Torres Santomé, 2017).

Além disso, o pensamento contemporâneo sobre políticas educativas pressupõe o reconhecimento de que os agentes políticos no domínio educativo não se limitam aos decisores políticos formais. De facto, existem diferentes grupos de influência com grande poder na deliberação de decisões normativas – como *think tanks* ou outros grupos de influência internacional ou nacional (Teodoro, 2022) – e que os agentes locais (diretores, educadores e educandos) não são sujeitos passivos na implementação de políticas. Pelo contrário, são agentes ativos de interpretação e reconstrução, transformando as escolas em territórios de definição ou reconfiguração política (Horsford et al., 2019). Como esclarece Giroux (2025, p. 120, tradução própria),

Em vez de serem instituições objetivas afastadas da dinâmica da política e do poder, as escolas são, na verdade, esferas contestadas que incorporam e expressam uma luta sobre que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos alunos. A luta é mais visível nas exigências, por exemplo, de grupos religiosos de direita que atualmente tentam instituir a oração nas escolas, retirar certos livros das bibliotecas escolares e incluir certas formas de ensinamentos religiosos nos currículos de ciências. É claro que são feitas exigências diferentes por feministas, ecologistas, minorias e outros grupos de interesse que acreditam que as escolas devem ensinar estudos sobre as mulheres, cursos sobre o ambiente ou história negra.

Como tal, o estudo sobre as políticas educativas não se pode circunscrever a racionalidades positivistas, limitadas a lógicas de medição de impactos ou de quantificação dos efeitos das decisões da tutela. Pelo contrário, é necessário criar condições para análises multiperspetivadas que abranjam os diferentes domínios enquadradores da diversidade de territórios, discursos, agentes e práticas (Amado, 2017; Teodoro, 2022). Ainda na sequência da citação mobilizada, é importante destacar como as políticas educativas estão implicadas em relações de poder, e como estas relações têm repercussões em domínios sociais mais amplos. Deste modo, dialogam com tensões ideológicas que nem sempre revelam preocupações educativas explícitas. E este aspeto conflitual reflete-se na escolha dos valores e conhecimentos privilegiados – ou ocultados – nas diferentes organizações educativas.

Este último aspeto implica-se em âmbitos curriculares, destacando-se a sua relação com *o que* e *como* ensinar. Tal evidencia as prioridades políticas subjacentes à seleção cultural realizada pelos agentes políticos, assim como a importância relativa implícita nessa seleção (Duarte, 2021; Gimeno Sacristán, 2013). De facto, as opções educativas contemporâneas têm tido o currículo como um domínio preponderante de intervenção. As influências ideológicas que condicionam o modo como as escolas são organizadas, a relação dos professores com as organizações educativas, o modo como as escolas e os profissionais são avaliados, entre outros aspetos, partilham uma matriz comum com os discursos e opções curriculares dominantes (Apple, 2019; Giroux, 2022). Também na educação inicial de educadores e de professores existe uma interação implícita entre posturas políticas e opções curriculares. Como discutiremos nas páginas seguintes, estas opções enquadram as finalidades assumidas para estes percursos formativos, assim como os conhecimentos, práticas e identidades profissionais que são privilegiados (Torres Santomé, 2017).

Formação Inicial de Educadores e Professores: Discursos e Tendências

De acordo com diferentes autores (Hodge, 2017; Menter et al., 2017; Mifsud, 2023), a discussão e análise dos processos e decisões associados à educação (inicial) de educadores e de professores não pode ser dissociada de uma problematização maior implicada no debate sobre as tendências políticas nacionais e internacionais. Assim, assumimos, à semelhança de Hayler e Williams (2020), que este processo formativo se estabelece como um campo de disputas e contestação.

Ainda que sejamos sensíveis a outras explicações, para o presente trabalho, optamos por destacar dois eixos complementares que auxiliam na compreensão dessas controvérsias. Por um lado, o crescente entendimento da prática docente como uma variável estruturante para o sucesso educativo dos estudantes, assim como para a qualidade global do sistema educativo (Flores, 2023; Lopo, 2016; Menter et al., 2017). Por outro, o paulatino esforço em controlar e condicionar a ação docente, admitindo, mesmo que implicitamente, que a sua agência profissional poderá configurar-se como um elemento potencialmente transformador da realidade social e política, nomeadamente na promoção de conhecimentos e valores que possam questionar e criticar as opções políticas e as correntes de valores hegemonicamente estabelecidas (Giroux, 2022, 2023, 2025). Estas características são, pois, o ponto de partida para a clarificação de outras cinco ideias, mais específicas, e que permitem uma explicação esclarecida do mencionado.

Em primeiro, fazemos referência à crescente preocupação em investigar a educação inicial de educadores e de professores. Como explicita Mayer (2021, p. 7), «a investigação sobre a formação de professores, distinta da investigação sobre o ensino, é um domínio de investigação relativamente novo» (tradução própria). No entanto, parece emergir uma certa instrumentalização da investigação académica na tentativa de procurar legitimar diferentes opções políticas tomadas, mesmo que, por vezes, essa instrumentalização incorra numa descaracterização ou distorção do trabalho científico realizado (Zeichner & Conklin, 2017). Ao mesmo tempo, a maior visibilidade e importância atribuída à formação inicial é, em certas ocasiões, justificada pela existência de publicações, realizadas por uma *indústria mundial de medição* (Biesta, 2015) com elevada disseminação na comunicação social, que procura influenciar as opções políticas (Menter, 2023; Mifsud, 2023), mas sem se estabelecer como investigação científica de facto. Houve, ainda, a valorização deste domínio científico próprio, decorrente da aceitação da educação de professores e educadores como um campo particular de ação e investigação em educação, pelo que é cientificamente relevante atentar nas suas especificidades para que seja possível compreender – e agir conscientemente – nesses contextos (Flores, 2023; Menter, 2023; Menter et al., 2017).

A pluralidade de conceções subjacentes ao estudo dos contextos, agentes e práticas da educação inicial de educadores e professores surge intimamente relacionada com o modo como se interpretam as políticas educativas. Recorrendo ao que apresenta Mifsud (2023), podemos identificar três períodos políticos internacionais no que concerne à educação inicial de educadores e de professores:

- i) *a educação de professores e educadores como treino*: este período, anterior à década de 1980, caracterizou-se por políticas educativas orientadas para a criação de condições que permitissem aos futuros docentes adquirir e treinar as competências e técnicas necessárias para o exercício da profissão. O objetivo era formar professores eficazes, centrando-se essencialmente no domínio prático e técnico da docência;
- ii) *a educação de professores e educadores como aprendizagem para a docência*: associado às décadas de 1980 e 1990, o segundo período político foi marcado pela valorização crescente da reflexão e de conhecimentos profissionais específicos. Este enfoque abrangia

diferentes domínios, como valores, saberes próprios da profissão, crenças e identidade profissional, reconhecendo a docência como uma prática complexa e multidimensional;

- iii) *a educação de professores e educadores como ‘um problema que necessita de ser resolvido’*: a partir dos anos 2000, notando-se que a ação profissional dos professores se implica profundamente no sucesso educativo e na qualidade dos sistemas de ensino, privilegiou-se uma intervenção política que encara a formação inicial como um âmbito preferencial. O objetivo da ação política é, então, mitigar os problemas presentes e futuros dos sistemas educativos, adotando mecanismos de maior regulamentação e controlo, bem como vias alternativas para a profissionalização. Esta abordagem visa promover percursos formativos e profissionais mais eficazes.

Quando se articula o apresentado com o parágrafo anterior, compreende-se melhor o crescimento de estudos associados à *indústria mundial de medição* (Biesta, 2015). Estes trabalhos são marcados por preocupações como estabelecer comparações ou tabelas hierárquicas que, contudo, criam apenas a aparência de informação ou conhecimento, uma vez que não contribuem para uma compreensão consciente da realidade em estudo. Numa linha de pensamento complementar, sobressaem estudos orientados para a definição de *melhores práticas* (Zeichner, 2017), que se consubstanciam como trabalhos de natureza nomotética, focados na definição de diretrizes de aparato técnico para definir modelos ideais – e eficazes – de enquadrar e agir no domínio da educação inicial, com um discurso predominantemente fundado em análises quantitativas de vocação universalizante (Skourdoubis, 2017). Tanto uma opção como outra convocam o terceiro elemento em análise: a progressiva internacionalização do debate em torno da educação inicial de educadores e de professores.

Como explicam Flores (2021), Pushpanadham (2020) e Torres Santomé (2017), as opções subjacentes à educação inicial de educadores e de professores têm de ser enquadradas em processos de globalização mais amplos. A este propósito, constata-se diferentes influências que se estabelecem à escala transnacional – através de organizações como a UNESCO, a OCDE e a própria União Europeia – que contribuem para a convergência das opções curriculares, da valorização de experiências de estágio em contexto internacional, assim como do estabelecimento do inglês como língua franca na formação superior de futuros professores e educadores. A este propósito, Lima (2024) é particularmente transparente ao esclarecer que, pese embora não seja possível assumir uma transposição linear destas influências para a realidade portuguesa, também não faz sentido desconsiderar as «formas cada vez mais intensas» como as políticas nacionais são condicionadas por essas organizações.

De modo complementar, Mifsud (2023) avança com uma postura mais crítica relativamente aos fundamentos rizomáticos que enquadram estas tendências, caracterizando-as como um *mantra*. Para a autora, deste mantra destaca-se a redução simplificadora dos sistemas e processos educativos, como se a educação de professores e educadores se estabelecesse como uma espécie de panaceia para diferentes desafios emergentes. Além disso, evidencia-se o incentivo a lógicas de mercantilização dos processos, criando condições para a consolidação de vias alternativas à formação inicial de professores e educadores que não requerem a frequência do Ensino Superior⁴. Este caminho é, paradoxalmente, acompanhado pela tentativa de aumentar o rigor académico e o controlo estatal sobre os cursos académicos de formação inicial.

Estas posturas inscrevem-se, nas palavras da autora, «numa racionalidade política para a formação de professores determinada por imperativos económicos, com uma tendência para

⁴ Para a realidade portuguesa, esta modalidade formativa não está prevista juridicamente; ainda assim, é importante reconhecerem-se aquelas que são as tendências à escala internacional.

privilegiar uma noção estreita da eficácia dos docentes, associando-a aos resultados dos estudantes, que irá conduzir à superação das inseguranças do capital» (Mifsud, 2023, p. 6, tradução própria). Tal dialoga com um outro eixo em discussão: a crescente influência do neoliberalismo nas opções políticas implicadas na educação inicial de educadores e de professores.

Com efeito, para distintos autores, o neoliberalismo tem funcionado como a linha ideológica matricial das políticas educativas, constituindo-se como uma das principais matrizes que enquadram as opções políticas à escala internacional (Apple, 2019; Giroux, 2022; Torres Santomé, 2017). Para a realidade portuguesa, essa influência, ainda que de forma mitigada, encontra-se já estabelecida desde a década de 1980 (Lima, 2024). E essa preponderância ideológica não surge dissociada das linhas mestras das políticas no domínio da educação inicial de educadores e de professores, com repercussões efetivas em vários domínios (Au & Ferrare, 2015).

Desde logo, de acordo com as posturas neoliberais, privilegia-se uma conceção individualizada da sociedade e das organizações, isolando a ação e as condições de cada indivíduo. Esta visão considera numa complementaridade paradoxal: por um lado, há uma certa desresponsabilização ética de cada pessoa em relação aos outros; por outro, verifica-se um excesso de foco na responsabilidade individual, porque todo o sucesso ou insucesso pode ser justificado pelas escolhas de cada indivíduo (Giroux, 2022). Assim, a desresponsabilização em relação ao coletivo faz sobressair uma relação de consumo entre cada pessoa e os serviços, nomeadamente a educação. Esta perspetiva anula, por conseguinte, uma maior participação dos cidadãos em organizações e processos orientados para uma ideia de bem comum ou para a garantia de direitos, reduzindo a cidadania à ideia de consumo e à ação orientada para o bem particular de cada indivíduo (Apple, 2019). Essa postura decorre de um *corpus* de valores próprios subjacentes ao ideário neoliberal, como o individualismo e a competitividade, que parecem convergir numa reconfiguração do espaço social – e educativo – numa competição constante, inspirada em racionalidades próximas do *darwinismo* social (Torres Santomé, 2017).

Estes fundamentos ideológicos materializam-se em linhas de ação concretas. Estas assentam numa *conceção tecnoeconómica* (Morin, 2011) da realidade social, que converge com a afirmação hegemónica de uma certa *ontologia empresarial* (Chomsky & Waterstone, 2021), porquanto todas as organizações humanas devem mimetizar as características, estruturas e dinâmicas próprias do modelo empresarial capitalista. Um modelo que, predominantemente, se orienta por lógicas como a eficácia e a eficiência, como mecanismos de garantia do retorno financeiro, e que ignora as particularidades ontológicas e teleológicas de cada organização, assim como os aspetos culturais e humanos subjacentes a qualquer unidade humana. Em simultâneo, baseiam-se na redução da intervenção estatal a mínimos, «através da celebração dos valores mercantis e empresariais, atacando o estado social, os bens públicos, os valores públicos e a cultura cívica» (Giroux, 2022, p. 38, tradução própria).

Como identificámos em parágrafos anteriores, a educação e os sistemas educativos não se encontram imunes às influências desta postura ideológica. Pelo contrário, o neoliberalismo tem sido a força motriz de reformas educativas acontecidas em todo o mundo (Apple, 2019; Lima & Drabach, 2025). Por conseguinte, os efeitos do neoliberalismo são substanciais e multiformes. Dada a natureza deste trabalho, destacam-se apenas algumas dessas consequências para os sistemas educativos.

Desde logo, assiste-se à reconfiguração teleológica das organizações educativas, favorecendo discursos que reduzem a finalidade da educação à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Esta perspetiva orienta as opções curriculares e a ação dos professores no para uma espécie de *treino* (Mockler, 2023) que visa «preparar os alunos para viverem e se conformarem com as relações capitalistas de produção, conhecimentos, valores, competências e identidades» (Giroux, 2025, p. xxiii, tradução própria). Na senda da racionalidade mercantil subjacente a esta postura,

reconhece-se também uma reconfiguração do próprio sistema educativo. É possível constatar uma diminuição efetiva dos debates e reflexões sobre o modo como a escola pode contribuir para o bem comum. Em contrapartida, proliferam discursos orientados para a melhoria dos resultados em testes padronizados, tidos como os principais indicadores para avaliar a eficácia e a qualidade do sistema (Biesta, 2015). Também em Portugal notam-se «claras influências de agendas modernizadoras e racionalizadoras, tendo em vista a produção de qualificações para o mercado de trabalho» (Lima, 2024, pp.232-233), fazendo ecos desta linha ideológica.

Já no que diz respeito ao quotidiano das escolas, há duas ideias fundamentais a destacar. A primeira, mencionada em parágrafos anteriores, prende-se com o modo como, também no interior das organizações escolares, se vão diminuindo os espaços de participação e deliberação, bem como o diálogo comunitário (Lima, 2025), em detrimento de lógicas de competitividade como se de um *mercado educativo* se tratasse (Au & Ferrare, 2015). Esta tendência é justificada pela ascensão de lógicas de consumo como, por exemplo, os modelos de vouchers, que convertem a escola num serviço a ser consumido – por famílias e estudantes – e não num espaço de deliberação partilhada (Apple, 2019; Giroux, 2022). Depois, existem os mecanismos que tendem a diminuir a agência profissional de professores e educadores. Como discutiremos mais adiante, estes incluem a ascensão de formas de regulação e controlo da sua ação profissional, entendidas como promotoras de *produtividade* (Torres Santomé, 2017), e a imposição de estruturas de maior precariedade, que dificultam a sua implicação e participação organizacional (Giroux, 2025).

As repercussões do ideário neoliberal nos sistemas educativos e na ação dos profissionais não se encontram afastadas daquilo que são os seus projetos políticos para a educação inicial de professores e educadores. Alguns dos efeitos desta relação já foram nomeados, como a criação de modelos alternativos – e em competição – à formação inicial, assim como o aumento mecanismos de controlo sobre as práticas instituídas (Zeichner & Conklin, 2017). Mas existem três domínios sobre os quais importa ter um olhar mais atento.

Em primeiro lugar, e decorrendo do trabalho de Hayler e Williams (2020) e de Mockler (2023), destacamos a ascensão de padrões ideais (*standards*), tidos como a *solução* para os problemas associados à formação dos profissionais e às próprias realidades educativas. De acordo com esta racionalidade, a existência desses padrões permitirá impedir a entrada na profissão de perfis inadequados e elevar a qualidade dos profissionais admitidos no exercício da docência. Esta postura assenta em fundamentos e discursos gerenciais que consideram, por um lado, que a docência (e a sua educação profissional) se estabelece como um processo isolado e individual e, por outro, que é possível pré-definir listagens fragmentadas de ações e técnicas que constituirão os saberes e as competências necessárias a um qualquer docente.

O segundo aspeto liga-se ao incremento de lógicas de performatividade na educação inicial de professores e educadores (Duarte et al., 2022). De acordo com esta linha de pensamento, «repleta de objetivos específicos, a formação de professores é delineada entre o que é considerado eficaz e informado pela investigação, acompanhado por integrações práticas do “mundo real”» (Skourdoumbis, 2017, p. 349). Esta postura conduz à hipervalorização das ‘boas práticas’ – isto é, opções pedagógicas de validade universal, porque a sua eficácia se encontra fundada em estudos –, mas, acima de tudo, a uma redução do foco e importância da educação de educadores e de professores (Lima, 2025; Lima & Drabach, 2025). A prioridade maior atribuída aos percursos iniciais de profissionalização deve ser, então, os resultados dos alunos dos futuros profissionais, como se de uma linearidade se tratasse: educação inicial de professores e educadores → melhoria da qualidade e eficácia da docência dos futuros profissionais → aumento dos resultados educativos dos futuros alunos.

A articulação dos dois aspetos mencionados – a padronização e o foco performativo – conduz ao terceiro elemento a destacar: o reducionismo psicopedagógico da educação inicial de

professores e educadores. Esta ideia é particularmente bem captada por Torres Santomé (2017, p. 248, tradução própria), quando nos alerta para

o notável êxito de expressões como “boas práticas”, “empreendedorismo”, “inovação educativa”, “baseado em evidências” etc. sem uma base teórica e de práticas reflexivas e críticas [que] implica um muito perigoso reducionismo profissional, restrito a animadores (ou à expressão inglesa mais da moda *coachers*) destinamos a aplicar receitas, protocolos estandardizados [e] testes de avaliação-medição (...), mas sem argumentos contrastantes, rigorosos, sérios ou debatidos. Esquece-se toda a atividade profissional, inclusive a mais bem informada, num âmbito social como é a educação, tem sempre como características essenciais a *incerteza* e a *impressibilidade* (...). São estas dimensões que exigem uma formação da docência muito mais ampla, que obrigue a tomar em consideração um volume maior e mais heterógeno de dados, informações, teorias, experiências, etc. (...).

Esta postura conduz a um esvaziamento cultural e científico dos cursos de formação, que orientam a sua intervenção para domínios tidos como predominantemente práticos – ou *aplicacionistas* –, apartando a reflexão mais ampla (Lima & Drabach, 2025). E tal debate permitiria a crítica, tendo como referência um conjunto diversificado de fundamentos educativos – decorrentes de domínios como a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, o Currículo, a Pedagogia, entre outros – e também outras áreas de conhecimento, como a Política, a Filosofia, a Ética, a Sociologia ou a Antropologia. Esta opção justifica-se porquanto se entende a docência como uma ação estritamente técnica, que não necessita de um sentido de juízo e agência e exige apenas o domínio de um conjunto de técnicas de ensino e de gestão a serem aplicadas (Zeichner, 2017). Esta ideia permite-nos discutir a última dimensão em análise: a conceção de docência e de profissão docente.

Como defendem Hayler e Williams (2020), a reflexão sobre a educação inicial de professores e educadores, sem negar a importância da promoção de determinados conhecimentos, valores e competências, tem de implicar também uma ponderação sobre a identidade profissional que se almeja. Efetivamente, acreditamos que não é possível pensar e discutir a formação inicial sem estabelecer algumas questões estruturantes e transversais: O que significa ser educador/professor? Quais são as responsabilidades éticas e políticas subjacentes ao exercício da profissão? Quais são os territórios de intervenção da profissão de educador/professor? Como se caracteriza a natureza do trabalho e do conhecimento profissional de educador/professor?

A existência de vias alternativas de acesso à profissão – associadas a cursos de formação mais rápidos e sem relação com o Ensino Superior – reflete uma efetiva desprofissionalização dos educadores e dos professores (Au & Ferrare, 2015). Esta tendência legitima discursos que justapõem o conhecimento profissional aos saberes psicopedagógicos, orientando o exercício educativo para práticas determinadas por outrem, marcadas pela prescrição e pela implementação de estratégias desenhadas por agentes externos a cada realidade educativa (Horsford et al., 2019; Torres Santomé, 2017; Zeichner, 2017). Tal parece privilegiar uma conceção quase *pós-pedagógica*, que esvazia a possibilidade de decisões autênticas e democraticamente enquadradas (Lima, 2025) por parte dos docentes.

Esta linha de pensamento – cada vez mais presente nos contextos escolares e no âmbito da formação inicial – privilegia uma *profissionalidade gerencialista*, marcada por mecanismos de regulação externa, pelo controlo e imposição burocrática, pela uniformização e pela performatividade. No essencial, caracteriza-se pela ausência de autoridade, autonomia ou agência (Mayer, 2021; Mifsud, 2023), sendo os educadores ou professores encarados como *técnicos obedientes* (Giroux, 2025). E, ‘num mundo ideal’, seriam constantemente monitorizados (e até ameaçados) e sujeitos a condições laborais precárias, com um espaço de intervenção cada vez mais estreito e ritualizado. Exalta-se,

assim, um perfil de subserviência, desprovido de qualquer ponderação política, social, organizacional ou pedagógica mais ampla; e uma ação restrita à sala de aula, limitada a técnicas e a conteúdos previamente estabelecidos, sem espaço para criatividade, resistência ou esperança (Giroux, 2020, 2022).

Apesar desta caracterização, urge firmar que outro perfil é possível.

De facto, parece-nos essencial subscrever uma profissionalidade docente que reconhece, desde logo, os professores e educadores como profissionais efetivos, mais do que apenas técnicos (Zeichner, 2017). E assim se exige um compromisso com uma profissionalidade democrática, sendo a autoridade e a agência condições essenciais ao exercício profissional, porque ancoradas num conhecimento profissional específico, em práticas colaborativas e colegiais e em processos de deliberação que emergem da profissão e que dialogam com o espaço organizacional e comunitário (Mayer, 2021; Mifsud, 2023).

Subscrevemos, portanto, uma profissionalidade suportada em valores democráticos e em práticas democratizantes, reveladora de intelectuais públicos. Estes profissionais analisam a realidade – política, social e organizacional –, refletem sobre a sua experiência, resistem a estruturas e práticas autoritárias e agem de forma consciente, reconhecendo que a sua ação é potencialmente promotora de transformação pedagógica e social e, por isso, de esperança (Giroux, 2020; 2022; 2025). Esta postura implica a defesa de uma educação inicial de educadores e de professores que não se consubstancia num mero treino de técnicas. Antes terá de assentar na promoção valores públicos e comprometidos com o bem-comum e de conhecimentos suficientemente amplos e robustos para a análise crítica e consciente da realidade, criando a possibilidade dos futuros professores e educadores desenharem distintas formas de agir pedagogicamente (Torres Santomé, 2017).

Enquadramento Metodológico

O presente trabalho encontra paralelo noutras investigações que têm procurado discutir as opções normativas subjacentes à educação inicial de educadores e de professores, em Portugal, no período Pós-Bolonha (e.g. Duarte et al., 2022; Flores, 2021; Lopo, 2016).

Os exemplos mencionados evidenciam a pluralidade de opções metodológicas que podem vincular-se ao estudo das políticas educativas no âmbito do Ensino Superior – em particular da formação docente. No que concerne a esta investigação em concreto, trata-se de um estudo de caso – realidade nacional portuguesa – suportado na análise documental de textos normativos (Amado, 2017) disponíveis na página oficial do Estado português (<https://diariodarepublica.pt/dr/home>). Optou-se, ainda, por uma análise qualitativa, orientada para a discussão sobre as conceções assumidas pelo legislador quanto à educação inicial de educadores e professores, as principais opções curriculares e sua articulação com os conhecimentos e competências profissionais e, ainda, o modo como aquele interpreta a docência. Assim, procurou-se responder à finalidade maior do trabalho *identificar e compreender as políticas educativo-curriculares, após o Processo de Bolonha, que enquadram a educação inicial de educadores e professores, em Portugal*.

De ressaltar que este estudo poderá adquirir maior pertinência quando se recorda que, recentemente, a 14 de fevereiro de 2025, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 9-A/2025, que procede à quinta alteração ao regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Para além deste, consideraram-se também os seguintes

documentos normativos: o Decreto-Lei n.º 43/2007; o Decreto-Lei n.º 79/2014 e o Decreto-Lei n.º 112/2023⁵.

Pese embora reconheçamos, como faz Flores (2021), que as instituições de Ensino Superior organizam, com autonomia relativa, os cursos de formação inicial – o que implica que as indicações normativas sejam reconfiguradas de forma singular em cada contexto –, somos igualmente sensíveis à perspetiva de Duarte e colaboradores (2022, p. 11), quando esclarecem que «a análise dos documentos assume-se como especialmente pertinente, porque nos permite compreender as perspetivas do legislador, as prioridades políticas do poder central e as matrizes jurídicas através das quais as Instituições de Ensino Superior desenharam cada um dos cursos profissionalizantes».

Para finalizar a nota metodológica, importa referir que, para o processo de análise dos dados, realizou-se uma leitura detalhada dos quatro documentos identificados (o Decreto-Lei n.º 43/2007; o Decreto-Lei n.º 79/2014, o Decreto-Lei n.º 112/2023 e o Decreto-Lei n.º 9-A/2025) apoiada pelo *software* MaxQDA 2020 ao nível da codificação. Este processo de codificação possibilitou identificar e segmentar as categorias emergentes da leitura: i) as componentes de formação como deliberação curricular; ii) as componentes de formação e a conceção de docência. Além disso, destacam-se os dois critérios de validade considerados (Amado, 2017): i) *credibilidade descritiva*, relacionada com a exploração explícita e rigorosa da letra da lei, de forma a captar, de modo fidedigno, o discurso direto do legislador; ii) *credibilidade teórica*, marcada pela sistematicidade do diálogo entre os documentos normativos e os documentos académicos, permitindo avançar com uma crítica mais fundamentada pelo cruzamento com as fontes científicas que alicerçam conceptualmente o estudo.

Análise dos Dados

Após a análise dos quatro documentos normativos considerados, constatamos que o eixo central de problematização e reflexão reside, efetivamente, nas deliberações legislativas enquadrando as componentes de formação e a sua relevância relativa no âmbito da formação inicial de educadores e de professores.

Neste sentido, a Tabela 1, que sintetiza a distribuição de créditos definidos pela tutela para cada uma dessas quatro componentes de formação, assume-se como um ponto de partida analítico fundamental para se compreender as opções políticas subjacentes ao processo formativo em estudo.

Da leitura da tabela acima emergem dois aspetos que merecem referência logo à partida. Em primeiro, percebe-se que as sucessivas alterações legislativas têm conduzido a uma progressiva desvalorização da componente de ‘formação educacional geral’ em detrimento de um destaque crescente conferido ao conhecimento disciplinar – com o aumento significativo dos créditos atribuídos à ‘área da docência’ – e aos saberes de natureza eminentemente prática – com a valorização das componentes associadas às ‘didáticas específicas’ e à ‘prática de ensino supervisionada’. Em segundo, nota-se que o Decreto-Lei n.º 79/2014 assume um papel central na consolidação desta inflexão, configurando-se como um marco normativo que estabelece as bases para as alterações subsequentes. Por outras palavras, apesar da introdução de revisões através de documentos legislativos posteriores, estas não representam uma rutura com as tendências delineadas no referido decreto-lei, antes as reforçam e/ou aprofundam.

⁵ Excluíram-se outros normativos, como o Decreto-Lei n.º 176/2014, o Decreto-Lei n.º 16/2018 e o Decreto-Lei n.º 23/2024. Isto porque, apesar de preverem alterações ao Decreto-Lei n.º 79/2014, essas mudanças não tiveram reflexo na estrutura curricular ou organizacional dos cursos.

Tabela 1*Distribuição de créditos pelas componentes de formação (valores mínimos)*

1. Componentes de formação 2. Percorso formativo	1.1 Educacional geral	1.2. Didáticas específicas	1.3 Iniciação à prática profissional³	1.4 Área da docência	Total	Autonomia institucional⁴
2.1. Decreto-Lei n.º 43/2007						
2.1.1 Mestrado em Educação Pré-Escolar ¹	20 a 30	30 a 40	45 a 55	120 a 135	240	10,42%
2.1.2 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ¹	20 a 30	40 a 50	55 a 65	120 a 140	270	16,67%
2.1.3 Mestrado em Ensino do 1.º CEB ¹	20 a 30	30 a 40	45 a 55	120 a 135	240	10,42%
2.1.4 Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB ¹	19,5 a 26	33 a 44	55,5 a 74	142,5 a 165	270 a 300	16,5%
2.1.5 Restantes ciclos de estudos ²	22,5 a 30	22,5 a 30	36 a 48	124,5 a 126	270 a 300	5% ⁵
2.4. Decreto-Lei n.º 79/2014						
2.2.1 Mestrado em Educação Pré-Escolar ¹	21	39	54	131	270	9,26%
2.2.2 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ¹	21	51	63	143	300	7,33%
2.1.3 Mestrado em Ensino do 1.º CEB ¹	21	36	47	143	270	8,52%
2.2.4 Mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º CEB ¹	21	45	63	152	300	6,33%
2.2.5 Restantes ciclos de estudos ²	18	30	42	138	300	10% ⁵
2.3. Decreto-Lei n.º 112/2013						
2.3.1 Mestrado em Educação Pré-Escolar ¹	21	39	56	131	270	8,52%
2.3.2 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ¹	21	51	69	143	300	5,33%
2.1.3 Mestrado em Ensino do 1.º CEB ¹	21	36	56	143	270	5,19%
2.3.4 Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB ¹	21	45	69	152	270	4,33%
2.3.5 Restantes ciclos de estudos ²	9	30	60	132	300	7,5% ⁵
2.4. Decreto-Lei n.º 9-A/2025						
2.4.1 Mestrado em Educação Pré-Escolar ¹	21	39	56	131	270	8,52%
2.4.2 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ¹	21	51	69	143	300	5,33%
2.1.3 Mestrado em Ensino do 1.º CEB ¹	21	36	56	143	270	5,19%
2.4.4 Mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º CEB ¹	21	45	69	152	300	4,33%
2.4.5 Mestrado em Educação Pré-Escolar ²	16	36	39	84	270	14,44% ⁵
2.4.6 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB ²	16	48	48	96	300	5% ⁵
2.1.7 Mestrado em Ensino do 1.º CEB ²	16	33	32	96	270	4,44% ⁵
2.4.8 Mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º CEB ²	16	42	48	105	300	2,5% ⁵
2.4.9 Restantes ciclos de estudos ²	9	30	60	132	300	7,5% ⁵

¹ Foram considerados os valores correspondentes à junção das indicações da Licenciatura em Educação Básica com as do mestrado profissionalizante.² Foram considerados os valores correspondentes à junção dos requisitos de acesso com os do mestrado profissionalizante.³ Foram considerados os valores correspondentes à junção dos créditos associados à Iniciação à Prática Profissional e à Prática de Ensino Supervisionada.⁴ Corresponde à seguinte fórmula: $1 - \left(\frac{\text{total de créditos mínimos atribuídos a cada componente}}{\text{total de créditos do percurso formativo}} \right)$ ⁵ Consideraram-se, em exclusivo, os valores referentes ao mestrado profissionalizante, uma vez que as licenciaturas, como pré-requisito, não são enquadradas pelos Decreto-Lei em análise.

De modo a clarificar a síntese realizada, organizamos esta secção em duas partes: uma que se centra nas dimensões curriculares, integrando a discussão sobre o modo como os decretos-lei enquadram e explicam as diferentes componentes de formação e áreas de conhecimento e sobre a distribuição de créditos; outra que se foca nas conceções particulares de docência e de educação para a docência, potenciando a reflexão sobre as tendências que emergem dessas opções e suas eventuais implicações para a formação inicial de professores e educadores.

Da leitura da tabela acima emergem dois aspetos que merecem referência logo à partida. Em primeiro, percebe-se que as sucessivas alterações legislativas têm conduzido a uma progressiva desvalorização da componente de ‘formação educacional geral’ em detrimento de um destaque crescente conferido ao conhecimento disciplinar – com o aumento significativo dos créditos atribuídos à ‘área da docência’ – e aos saberes de natureza eminentemente prática – com a valorização das componentes associadas às ‘didáticas específicas’ e à ‘prática de ensino supervisionada’. Em segundo, nota-se que o Decreto-Lei n.º 79/2014 assume um papel central na consolidação desta inflexão, configurando-se como um marco normativo que estabelece as bases para as alterações subsequentes. Por outras palavras, apesar da introdução de revisões através de documentos legislativos posteriores, estas não representam uma rutura com as tendências delineadas no referido decreto-lei, antes as reforçam e/ou aprofundam.

De modo a clarificar a síntese realizada, organizamos esta secção em duas partes: uma que se centra nas dimensões curriculares, integrando a discussão sobre o modo como os decretos-lei enquadram e explicam as diferentes componentes de formação e áreas de conhecimento e sobre a distribuição de créditos; outra que se foca nas conceções particulares de docência e de educação para a docência, potenciando a reflexão sobre as tendências que emergem dessas opções e suas eventuais implicações para a formação inicial de professores e educadores.

As Componentes de Formação como Deliberação Curricular

Para uma discussão mais fundamentada sobre as conceções que o legislador assume relativamente aos conhecimentos específicos da docência, atentamos no discurso adotado nos diferentes documentos normativos. Neste âmbito, destacam-se os seguintes excertos:

Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Formação educacional geral;
- b) Didáticas específicas;
- c) Iniciação à prática profissional;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional; e
- f) Formação na área de docência. (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º, n.º 1)

Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional. (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 7.º, n.º 1)

Os Decreto-Lei n.º 112/2023 e Decreto-Lei n.º 9-A/2025 mantêm a redação do Decreto-Lei n.º 79/2014, ilustrando o que havíamos indicado relativamente ao modo como os dois últimos textos normativos tendem, essencialmente, a reproduzir e incrementar as tendências iniciadas em 2014.

No essencial, o Decreto-Lei n.º 79/2014 e os normativos posteriores optam por uma conceção mais restritiva das áreas de conhecimento associadas à profissão de educador e professor. De facto, a partir de 2014, a *formação em metodologias de investigação educacional* deixa de ser entendida como uma componente de formação autónoma e específica da docência. É necessário, sobre este aspeto, salientar que os normativos posteriores a 2014 não omitem por completo as referências à dimensão investigativa, mas atribuem-lhe uma importância mais reduzida, não reconhecendo a investigação (em educação) como um domínio que necessita de ser intencional e autonomamente desenvolvido no seio da formação inicial. Mais adiante, neste artigo, abordaremos de forma mais aprofundada o modo como as políticas educativas têm articulado a docência – e a educação para a docência – com a investigação. Ainda assim, podemos, desde já, defender que a posição assumida a partir de 2014, tal como referido por diferentes autores (Duarte et al., 2022; Flores, 2021; Lopo, 2016), tende a diluir a importância atribuída à investigação como um processo implícito da atividade educativa.

Relativamente à área da docência, tal como se verificou no ponto anterior, os Decreto-Lei n.º 112/2023 e Decreto-Lei n.º 9-A/2025 perpetuaram o enquadramento estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014. Por conseguinte, importa atentar na definição explicitada por cada um dos dois normativos em análise:

- 7 – A componente de formação na área de docência visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para a docência. (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º)
- 1 – A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.
- 2 – A formação na área de docência inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares. (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 8.º)

Na substância, ambos os normativos enquadram a área de docência como os conhecimentos específicos de cada área curricular, necessários para o exercício pedagógico. Por outras palavras, esta componente prende-se com o conhecimento de conteúdo que será trabalhado nas diferentes etapas do ensino básico e/ou secundário. Contudo, embora esta componente de formação inclua as mesmas dimensões de conhecimento nos dois normativos, existem diferenças significativas entre os documentos em análise. Enquanto o Decreto-Lei n.º 43/2007 apresenta a *área de docência* como uma componente articulada com os outros domínios de conhecimento profissional, o Decreto-Lei n.º 79/2014 – e os normativos posteriores – tendem a privilegiar e reforçar esta área de conhecimento como *fundamentação avançada*. E, por exemplo, no preâmbulo daquele último decreto o legislador sublinha que «a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua».

Prosseguindo a análise, centremo-nos na segunda componente de formação com maior número de créditos: iniciação à prática profissional. Ao contrário do que sucedeu relativamente à área de docência, esta componente foi modificada em todos os documentos em análise.

- 4 – As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:
- a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final (...);
 - b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
 - c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
 - d) São concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º)
- 1 – A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:
- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
 - b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
 - c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
 - d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
 - e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.
- 2 — A prática supervisionada a que se refere a alínea a) do número anterior corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final (...). (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 11.º)

De uma leitura comparativa, emergem três aspetos fundamentais. Desde logo, uma maior preocupação com a linguagem associada à educação de infância. O Decreto-Lei n.º 79/2014 inclui mais menções a este nível educativo, através, por exemplo, da inclusão da "sala de atividades". Na sequência da análise desenvolvida, importa salientar que tanto o Decreto-Lei n.º 112/2023 como o Decreto-Lei n.º 9-A/2025 consolidam e aprofundam as tendências previamente identificadas. Estas alterações parecem evidenciar uma crescente atenção concedida à especificidade da educação de infância. Com efeito, o Decreto-Lei n.º 112/2023 introduz, na alínea c), a referência à realização da prática pedagógica «em grupos das creches ou dos jardins-de-infância», mantida no Decreto-Lei n.º 9-A/2025; e no seu artigo 23.º-A, menciona a obrigatoriedade de os futuros educadores de infância adquirirem experiência em pelo menos dois dos três níveis etários definidos (crianças até aos 3 anos;

crianças entre os 3 e os 4 anos; crianças com 5 ou mais anos de idade). Esta disposição, embora posteriormente revogada pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, representa um esforço claro para garantir uma formação mais abrangente e diversificada dos educadores.

Num outro sentido, o Decreto-Lei n.º 79/2014 acentua uma visão mais conservadora assumida pelo legislador ao privilegiar a expressão «articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir». Parece, pois, tender para uma conceção pedagógica mais clássica, marcada por perspetivas de maior verticalidade e unidirecionalidade do processo educativo, surgindo o conhecimento como algo externo aos estudantes, pelo que a prática pedagógica assume como principal protagonista o professor que transmite o que sabe para o aluno, que capta essa informação (Dewey, 2007). Essa ideia de transmissão de conhecimento será revertida pelo Decreto-Lei n.º 112/2023, que modifica a alínea d) do artigo 11.º, incluindo assim uma «perspetiva de desenvolvimento de competências para a articulação entre conhecimento teórico e prático, numa lógica de resolução adequada de problemas emergentes na prática profissional quotidiana, visando a aprendizagem». No essencial, o Decreto-Lei n.º 9-A/2025 mantém a versão introduzida pelo normativo anterior, que havia suavizado o discurso pedagógico mais conservador, não reduzindo a prática educativa à transmissão de conhecimentos.

Verifica-se, igualmente, uma omissão, a partir de 2014, quanto a aspetos relacionados com a promoção de «uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional». Esta alteração não é meramente terminológica, mas reveladora de uma transformação mais profunda na conceção da profissionalidade docente. De facto, nota-se um afastamento da ideia de professor reflexivo, que enforma a sua prática pedagógica num processo sistemático de autocritica, mas, também, de ponderação mais alargada em relação ao que ensina e ao contexto social e político onde exerce a sua profissão (Giroux, 2020; 2025). Na linha de Biesta (2015), podemos, então, argumentar que, desde 2014, em Portugal, privilegia-se um entendimento pós-democrático da docência e do exercício profissional docente, uma vez que, através da *learnification* (discurso centrado essencialmente na ‘aprendizagem’), ocultam-se dimensões estruturantes como as interações, os valores ou o juízo educativo, o que, para o autor, conduz ao declínio da profissionalidade docente. Essa perspetiva evidencia-se no pensamento de Lima (2025), quando o autor advoga que a racionalidade tecnocrática - que tem tido crescente influência nas múltiplas realidades educativas, nomeadamente nos contextos portugueses – facilita, no interior das escolas e nas diferentes experiências educativas, «a adoção de mínimos democráticos» (p.9) o que para si é o elemento caracterizador da pós-democracia.

Essa postura será reforçada com a introdução da alínea f), no Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Todavia, emerge uma certa contradição. Embora a referida alínea aponte para o desenvolvimento de «competências de investigação e de análise sobre a atividade docente», esta aparente abertura à reflexão parece ser neutralizada, logo a seguir, quando se refere que tal investigação (e a própria prática docente) tem de se alicerçar em «conhecimentos e práticas comprovados». Esta formulação ambígua cria um paradoxo: promove-se nominalmente a investigação como dimensão inerente à ação docente, mas circunscreve-se o seu âmbito ao já validado e estabelecido. Como argumenta Biesta (2015, p.11), esta abordagem tende a menorizar cada docente como «um técnico que apenas implementa e executa rotinas pré-especificadas», esvaziando a dimensão crítica, ética, política e criativa da profissão. Lima e Drabach (2025) reforçam esta análise ao destacar como a formação inicial de professores e educadores tem contribuído para que os docentes integrem nas experiências pedagógicas *pacotes* e *kits* pedagógicos, definidos heteronomamente, que apenas terão de ser aplicados tecnicamente.

Tais omissões vão refletindo a despolitização da educação e da docência (Apple, 2019; Giroux, 2020, 2022, 2025), e contribuem para a consolidação de uma *profissionalidade gerencialista* (Mayer, 2021; Mifsud, 2023). Neste sentido, a reflexão educativa configura-se, no essencial, como

um exercício não contestado e as práticas *baseadas em evidências* tendem a consubstanciar-se em mecanismos de controlo que diminuem a autonomia profissional de cada docente e a diversidade das intervenções pedagógicas. Biesta (2017, p. 446, tradução própria) esclarece esta perspetiva:

Em vez de a educação depender do juízo profissional dos educadores, deveria basear-se em evidências científicas robustas sobre 'o que funciona'. A ideia é que tal evidência só pode ser gerada de uma forma - através de estudos experimentais em larga escala com grupo experimental que recebe determinado 'tratamento' e grupo de controle que não o recebe -, para então se medir se o 'tratamento' teve algum efeito particular. Se teve, então - segue o argumento - temos evidência de que o 'tratamento funciona' e, portanto, há uma base de evidência que nos diz o que fazer.

O descrito faz sobressair uma conceção particularmente instrumental da prática pedagógica e uma reconfiguração radical da identidade profissional de educadores e professores. De acordo com esta postura, exige-se que os docentes saibam identificar técnicas predefinidas para solucionar problemas localizados, reduzindo assim a docência a um exercício algorítmico e desprovido de contextualização crítica (Duarte, 2021), inevitavelmente marcado pela *desintelectualização* da profissão docente (Lima, 2025; Lima & Drabach, 2025).

Ainda a propósito da prática de ensino supervisionada, alguns apontamentos mais devem ser elencados.

Para principiar, o perfil e o apoio do orientador cooperante⁶. Com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 estabelecia-se que: i) os docentes cooperantes deveriam possuir pelo menos 5 anos de experiência profissional na área curricular correspondente; ii) devia privilegiar-se cooperantes que fossem «portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão» (n.º 3); iii) não havia qualquer remuneração específica, apenas eventuais ajudas de custo para deslocação à instituição de Ensino Superior. O artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 introduziu duas mudanças, nomeadamente: i) ainda que se mantenha como critério de seleção a necessidade de experiência de pelo menos 5 anos, prevê-se a possibilidade de poder «substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que se considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional» (n.º 3); ii) na seleção dos cooperantes, além da experiência em supervisão, passa a valorizar-se a formação pós-graduada na área disciplinar. Estas mudanças evidenciam, por um lado, um 'relaxamento' progressivo face aos requisitos de experiência prática em contexto educativo e, por outro, uma crescente valorização da formação académica disciplinar, como já havíamos mencionado a propósito da análise sobre a *área de docência*.

O Decreto-Lei n.º 112/2023 mantém as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, mas avança com mudanças significativas nas condições de trabalho e incentivos para os orientadores cooperantes, representando uma evolução marcante face aos normativos anteriores. Este diploma estabelece, no seu artigo 23.º, que os docentes que assumam funções de orientação podem beneficiar de uma redução da componente letiva até ao limite de 6 horas semanais, proporcional ao número de estudantes acompanhados (até um máximo de 4), sem prejuízo de outras reduções estatutariamente previstas. Paralelamente, introduz a possibilidade de acumulação entre a docência no Ensino Superior e a atividade profissional nos contextos de estágio, embora limitada a um máximo de 6 horas semanais ou 150 horas letivas anuais. O Decreto-Lei n.º 9-A/2025, por sua vez, implementa duas alterações relevantes. Numa primeira, privilegia o acompanhamento de até dois estudantes por orientador, prevendo exceções «em casos devidamente fundamentado» para um

⁶ Entende-se por orientador cooperante o docente que leciona na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e/ou no Ensino Secundário e que acompanha os docentes em formação.

máximo de quatro estudantes (n.º 6 do artigo 23.º). Como segunda, refere, no n.º 7 do mesmo artigo, a atribuição de «um suplemento remuneratório» aos orientadores cooperantes, operando uma rutura com a tradição de não remuneração específica desta função que caracterizou os normativos anteriores.

O descrito nos dois parágrafos anteriores mostra que, a partir de 2023, a tutela procurou valorizar a supervisão realizada nos diferentes contextos de prática. Dada a falta de docentes (Flores, 2023), os incentivos identificados podem ser justificados pela tentativa de o poder central sensibilizar os professores e educadores profissionalizados para se envolverem nos processos de educação inicial. Contudo, essas alterações também se articulam com uma outra dimensão a propósito da iniciação à prática profissional: o modo como o legislador incrementa a sua influência nas experiências associadas à prática de ensino supervisionada.

A evolução normativa revela uma transformação significativa na regulamentação da prática de ensino supervisionada. Enquanto o Decreto-Lei n.º 43/2007 (artigo 18.º) e o Decreto-Lei n.º 79/2014 (artigo 22.º) se limitavam a estabelecer os créditos mínimos para esta componente formativa, remetendo para protocolos interinstitucionais a definição concreta das condições de realização – tanto no que diz respeito às atividades em sala de aula (ou sala de atividades, no caso da educação infantil) quanto às práticas pedagógicas de carácter organizacional –, o Decreto-Lei n.º 112/2023, através do seu artigo 23.º-A, introduz maior influência, por parte da tutela, na definição dos formatos e dinâmicas subjacentes à prática de ensino supervisionada.

A partir de 2023, a tutela assume competências para intervir em dois âmbitos fundamentais da prática de ensino supervisionada. Primeiramente, reserva-se ao direito de definir o número mínimo de horas letivas semanais que os docentes em formação devem lecionar – o Decreto-Lei n.º 112/2023 estabelecia 12 horas semanais, valor que foi reduzido para 8 horas pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, mantendo, porém, o princípio da fixação centralizada deste parâmetro. Em segundo lugar, tanto no Decreto-Lei n.º 112/2023 como no Decreto-Lei n.º 9-A/2025, o poder central passa a regular também o tempo de intervenção autónoma dos estudantes, determinando atualmente que cada formando deve realizar «em prática autónoma em contexto letivo o correspondente a, pelo menos, 70% do mínimo de horas letivas previsto» (alínea b, n.º 2 do artigo 23.º-A, Decreto-Lei n.º 9-A/2025). Estas mudanças agudizam a tendência, já identificada em estudos anteriores (Duarte et al., 2022), de diminuição da autonomia das instituições de ensino superior na organização da formação inicial docente, com o poder central a assumir um protagonismo cada vez maior na (pré)definição curricular e pedagógica destes cursos.

No que diz respeito ao perfil do estudante, o Decreto-Lei n.º 112/2023 introduziu três mudanças significativas. A primeira, mantida no Decreto-Lei 9-A/2025, especifica no n.º 7 do artigo 23.º-A que «no horário dos estudantes de todos os ciclos de estudo é previsto um dia sem atividades na escola cooperante, destinado à realização de trabalho no estabelecimento de ensino superior». Esta disposição revela a intenção da tutela intervir mais diretamente nos percursos formativos, promovendo uma articulação explícita entre o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino superior e os contextos de estágio.

Esta não corresponde, porém, à alteração mais relevante. De facto, duas outras mudanças tornam-se mais emblemáticas: a remuneração dos futuros docentes e a flexibilização do percurso subjacente à prática de ensino supervisionada.

No que concerne ao primeiro aspeto, o Decreto-Lei n.º 112/2023 mencionava, no n.º 8 do artigo 23.º-A, que aos «estudantes é conferido o direito a uma remuneração mensal, a abonar durante 14 meses, com valor correspondente à remuneração pelo índice 167, de acordo com o horário atribuído». Ou seja, refletia o entendimento da tutela face à prática de ensino supervisionada, em concreto, um estágio efetivo, em regime de maior autonomia, reconhecendo-o como experiência profissional, nomeadamente ao definir que «o tempo de serviço prestado ao abrigo do contrato de

estágio a que se refere o número anterior releva para todos os efeitos legais» (n.º 12, artigo 23.º-A). O Decreto-Lei n.º 9-A/2025, embora revogue estas disposições específicas, mantém o princípio do apoio financeiro através da atribuição de bolsas durante os dois últimos semestres do mestrado que coincidam com a prática supervisionada (n.º 16 do artigo 23.º-A). Esta evolução normativa continua a assegurar algum retorno financeiro aos estudantes durante a sua formação prática, embora sob um regime mais precário.

Como último aspeto em análise, o Decreto-Lei n.º 112/2023 introduziu uma significativa flexibilização na prática de ensino supervisionada. O diploma estabelecia que:

Os candidatos que, à data do ingresso no ciclo de estudos previsto no presente decreto-lei, possuam pelo menos 6 anos completos de serviço docente, com avaliação mínima de *Bom*, prestado nos últimos 10 anos no respetivo grupo de recrutamento podem optar, em alternativa à prática de ensino supervisionada, por apresentar e defender publicamente um relatório de natureza teórico-prática, sustentado cientificamente, que abranja esse período de docência. (artigo 11.º, n.º 3)

Esta formulação será, no essencial, mantida pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Existe, ainda assim, uma mudança na redação. O normativo mais recente substitui «respetivo grupo de recrutamento» por «respetiva área científica». Esta formulação é mais abrangente, o que pressupõe maior flexibilização dos percursos profissionais que poderão aceder a esta modalidade, abrangendo um maior número de potenciais interessados.

Reconhecendo a falta de professores profissionalizados em Portugal (Flores, 2023), é possível interpretar estas duas últimas medidas como mecanismos políticos que visam atrair e ampliar o número de estudantes que procuram ingressar num percurso formativo que os profissionalize para a docência.

Retomando a análise focada nas diferentes componentes de formação, atentamos nas *didáticas específicas*. As alterações não foram muito expressivas, mas constata-se três definições diferentes ao longo da evolução normativa:

- 3 – A componente de didáticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência. (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º)

A formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência. (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 10.º)

A formação em didáticas específicas abrange as competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes, relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de recrutamento (Decreto-Lei n.º 112/2023, artigo 10.º)

A comparação entre os três excertos revela duas diferenças fundamentais no modo de conceber as didáticas específicas. Desde logo, o Decreto-Lei n.º 43/2007 adota uma perspetiva mais ampla e articulada, enquadrando a didática não apenas em relação aos grupos disciplinares, mas também aos ciclos e níveis de ensino. Esta abordagem sugere uma visão mais dialógica e contextualizada da ação educativa, que contrasta com a maior restrição dos diplomas posteriores. Depois, observa-se uma evolução terminológica: o Decreto-Lei n.º 79/2014 é o único que omite explicitamente o conceito de 'competências', parcialmente recuperado, adiante, pelo Decreto-Lei n.º 112/2023. A trajetória

normativa parece, então, revelar uma tendência de reconfiguração da didática, no âmbito da educação inicial de educadores e professores. A partir de 2014, consolida-se uma abordagem mais técnica e instrumental, que – mesmo quando atenuada, em 2023, pela reintrodução do termo 'competências' – mantém o enfoque estrito na vinculação do saber didático às áreas de conteúdo específicas e aos grupos de recrutamento, em detrimento de uma visão mais integradora dos processos educativos.

Para finalizar a discussão das componentes de formação que têm créditos definidos, é necessário incluir a conceção do legislador quanto à componente de *educacional geral*. À semelhança das *didáticas específicas*, também esta componente sofreu diferentes mudanças ao longo do tempo em estudo:

- 3 – A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino. (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º)

- 1 – A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.
- 2 – A formação na área educacional geral integra, 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 educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula. (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 9.º)

- 1 – [...].
- 2 – A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar, do currículo, da educação para a cidadania, da avaliação das aprendizagens, da organização escolar, da educação inclusiva, das necessidades específicas e da organização e gestão da sala de aula, bem como do uso das tecnologias digitais em educação. (Decreto-Lei n.º 112/2023, artigo 9.º)

- 1 – A formação na área educacional geral abrange as competências que integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes que são relevantes para o seu desempenho em contexto educativo, designadamente de desenvolvimento do currículo, nas instituições de educação de infância ou nas escolas, bem como na relação com a família e com a comunidade.
- 2 – A formação na área educacional geral integra, obrigatoriamente, as seguintes áreas:
 - a) Psicologia do desenvolvimento, do comportamento e da aprendizagem;
 - b) Processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar;
 - c) Competências sociais e emocionais;
 - d) Currículo e desenvolvimento do currículo, compreendendo os processos de ensino, da aprendizagem e da avaliação;

- e) Educação para a cidadania;
 - f) Diversidade e inclusão, abrangendo a educação inclusiva;
 - g) Organização escolar, compreendendo a relação entre a escola, a família e a comunidade;
 - h) Organização e gestão da sala de aula, incluindo a disciplina;
 - i) Tecnologias digitais em educação.
- 3 – Para além das áreas previstas no número anterior, poderão ser incluídas outras áreas a definir pelo órgão legal e estatutariamente competente das instituições de ensino superior. (Decreto-Lei n.º 9-A/2025, artigo 9.º)

O transcrito retrata duas visões distintas. O Decreto-Lei n.º 43/2007 enquadrava esta dimensão formativa como um *corpus* de saberes que transcende o espaço estritamente escolar, abrangendo a relação com a comunidade e a participação no desenvolvimento de políticas educativas. Esta perspetiva, que claramente dialoga com a noção de professores como *intelectuais públicos* (Giroux, 2020), aceita a ação docente como uma prática socialmente situada e politicamente implicada, não confinada a um exercício meramente técnico ou circunscrito aos limites institucionais da escola.

Em contraste, os diplomas posteriores (Decreto-Lei n.º 79/2014, Decreto-Lei n.º 112/2023 e Decreto-Lei n.º 9-A/2025) consagram uma visão diferente e que se manifesta em três dimensões interconstitutivas. Primeiramente, a omissão deliberada, no Decreto-Lei n.º 79/2014, da participação dos educadores no desenvolvimento de políticas educativas revela uma conceção despolitizada da profissão docente (Giroux, 2025), alinhada com tendências internacionais que reduzem o papel do professor à execução de currículos pré-definidos (Biesta 2015, 2017). Esta orientação é reforçada pela seleção de áreas de conhecimento privilegiadas na formação, com especial ênfase para as correntes cognitivistas e comportamentalistas (como evidenciam as primeiras alíneas do Decreto-Lei n.º 9-A/2025), em detrimento de abordagens mais críticas e integradoras. Tal parece aproximar-se do *paradigma simplificador*, criticado por Morin (2011), e tende a dificultar a apropriação de uma ideia articulada e sistematizada de educação (e investigação em educação) (Amado, 2017). Por outras palavras, parece firmar-se «uma formação inicial frequentemente subordinada a orientações técnicas e instrumentais» (Lima & Drabach, 2025, p. 7).

A fragmentação dos saberes educativos torna-se particularmente evidente no Decreto-Lei n.º 9-A/2025, que, sem qualquer constrangimento, inclui tanto a 'educação para a cidadania' como a 'disciplina' entre os conteúdos obrigatórios, sem qualquer problematização desta aparente contradição. Por fim, assiste-se a um progressivo reforço do carácter prescritivo desta componente formativa, processo que, embora iniciado com o Decreto-Lei n.º 79/2014, atinge a sua expressão maior no Decreto-Lei n.º 9-A/2025. A aparente abertura para a inclusão de *outras áreas* definidas pelas instituições de Ensino Superior revela-se ilusória perante a imposição de nove domínios obrigatórios e a redução expressiva dos créditos atribuídos (ver Tabela 1). Configura-se este cenário como um verdadeiro processo de heteronomia curricular, tornando-se a autonomia institucional cada vez mais residual (Duarte et al., 2022).

As Componentes de Formação e a Conceção de Docência

Ainda no que concerne às componentes de formação definidas para os percursos formativos associados à educação inicial de educadores e professores, decidimos analisar as duas restantes, que não requerem créditos próprios: *investigação educacional* e *área cultural, social e ética*. Para isso, partimos da definição incluída em dois dos normativos analisados:

- 5 – A componente de formação cultural, social e ética abrange, nomeadamente:
- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;

- b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência;
 - c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente.
- 6 – A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante. (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º)

A formação na área cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
- b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência;
- c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias;
- d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente. (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 12.º)

No que concerne à dimensão investigativa, como referido anteriormente, esta apenas se constituiu como componente autónoma no Decreto-Lei n.º 43/2007. Considerando o discutido a propósito da *iniciação à prática profissional*, a omissão desta componente como área independente e a relação estabelecida pela alínea f) do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 9-A/2025 entre *competências de investigação e conhecimentos e práticas comprovados*, inferimos que a evolução normativa afasta-se progressivamente da figura do professor-investigador, privilegiando antes, como referem Duarte et al. (2022, p. 17), «uma ideia do docente como mero consumidor de estudos já realizados». Esta orientação corrobora, mais uma vez, as tendências que procuram moldar a formação inicial de professores segundo um perfil predominantemente técnico (Biesta, 2015, 2017), ao invés daquele outro perfil mais crítico e reflexivo face à profissão docente.

Em relação à área *cultural, social e ética*, o Decreto-Lei n.º 9-A/2025 substitui, na alínea d), o termo «consciencialização» por «valorização». Contudo, esta alteração lexical não se traduz numa efetiva valorização da componente em análise. Aliás, a reduzida importância atribuída pelo poder central a esta dimensão revela-se transversal aos diversos normativos. Todavia, uma análise mais fina das diferenças discursivas permite identificar nuances relevantes.

Com o Decreto-Lei n.º 79/2014, assistiu-se à omissão do conceito de «reflexão» – na verdade, este termo e outros similares estão ausentes dos documentos normativos a partir de 2014 –, o que desvincula a componente formativa de um processo de ponderação crítica e de juízo profissional, o que se distancia da perspetiva defendida por Biesta (2017) e Flores (2023). O mesmo diploma optou igualmente por suprimir a expressão «dimensões ética e cívica da atividade docente», externalizando os fundamentos axiológicos e políticos inerentes à profissionalidade docente e às práticas pedagógicas (Giroux, 2020, 2025; Lima & Drabach, 2025), e despolitizando a educação e a docência (Lima, 2025). Esta interpretação é corroborada quando se constata que, em detrimento da «reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente», o legislador privilegiou o «contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias», exaltando o desenvolvimento de competências analíticas.

Verifica-se, em articulação com a definição restritiva apresentada na alínea a) referente às áreas a abordar nesta componente, que o poder central, desde 2014, não apenas tendeu a desvalorizar estes domínios de conhecimento, como também reduziu a sua amplitude cultural e a sua relação com a construção da profissionalidade docente e a ação pedagógica.

Para finalizar a discussão relativa às componentes de formação, recuperamos os dados quantitativos apresentados na Tabela 1, isto é, a distribuição de créditos por área formativa. A articulação entre estes dados e a análise qualitativa desenvolvida revela, então, a progressiva valorização das dimensões técnicas e a correspondente redução da autonomia institucional na conceção dos planos de formação.

Com efeito, os dados demonstram uma inequívoca tendência de reforço das componentes de cariz prático e técnico. A evolução normativa, desde o Decreto-Lei n.º 43/2007 até ao Decreto-Lei n.º 9-A/2025, mostra um incremento progressivo dos créditos atribuídos às didáticas específicas e à iniciação à prática profissional, ao contrário do acontecido com a formação educacional geral. Esta tendência é particularmente visível nos percursos formativos não vinculados à Licenciatura em Educação Básica, verificando-se uma redução de 22,5 para 9 créditos, na componente de formação geral, enquanto as didáticas específicas e a prática de ensino supervisionada aumentaram, respetivamente, de 22,5 para 30 créditos e de 36 para 60 créditos.

Contudo, como a análise qualitativa prévia fez notar, esta reconfiguração não se restringe a uma mera alteração quantitativa. A própria natureza da componente *educacional geral* foi sendo redefinida, privilegiando uma orientação mais instrumental e não tanto uma abordagem problematizadora. Esta transformação contribui para uma diminuição da amplitude de intervenção dos docentes, parecendo reduzir as dimensões ética, democrática, social e política da sua profissionalidade (Biesta, 2017; Giroux, 2020). Neste sentido, a evolução política acarreta certa dificuldade em articular a formação inicial com competências de investigação(-ação) (Flores, 2023; Lima & Drabach, 2025), o que, no substrato, se traduz na marginalização da intelectualidade e agência, individual e colegial, dos diferentes educadores (Giroux, 2025; Zeichner, 2017).

Mais ainda, os normativos em estudo ilustram um progressivo esvaziamento da autonomia das instituições de ensino superior no âmbito da formação inicial de educadores e professores. Embora esta redução de autonomia não se manifeste uniformemente em todos os percursos formativos (cf. Tabela 1), salienta-se que, à semelhança do fenómeno de ascensão técnica no perfil profissional, o crescimento da influência normativa do poder central não se compreende através de uma análise somente quantitativa.

De facto, há diferentes domínios a partir dos quais o legislador reitera a sua visão curricular e pedagógica. O exemplo mais claro associa-se, porventura, ao Decreto-Lei n.º 9-A/2025, porquanto o mesmo estabelece, de forma minuciosa, não apenas a distribuição de créditos, mas também os conteúdos obrigatórios em cada componente (como se observa no artigo 9.º), reduzindo significativamente o espaço de decisão curricular das instituições. Contudo, importa não negligenciar outras diretrizes igualmente exemplificativas, particularmente no que concerne ao enquadramento da prática de ensino supervisionada. Esta tendência, iniciada com o Decreto-Lei n.º 79/2014 e intensificada nas revisões posteriores, reflete um processo de crescente heteronomia na formação docente (Duarte et al., 2022).

Sintetizando a análise desenvolvida, podemos afirmar que as opções políticas que, em Portugal, configuram as componentes de formação na educação inicial de educadores e de professores aproximam-se de perspetivas internacionais

(...) intimamente ligadas a uma visão tecnicista do papel dos professores e a esforços para erodir a sua autonomia e autoridade colegial. Vários académicos documentaram cuidadosamente a transformação da profissão docente em muitas partes do mundo no que tem sido designado por ‘novo profissionalismo’, que aceita a visão de que as

decisões sobre o quê e como ensinar e avaliar devem ser tomadas majoritariamente fora da sala de aula, em vez de pelos próprios professores (...). As mesmas ideias que resultaram neste novo profissionalismo para o ensino entraram agora no mundo da formação de professores, procurando assegurar que estes sejam preparados para assumir os seus limitados papéis como funcionários educacionais que não devem exercer o seu juízo na sala de aula. (Zeichner, 2017, p. 33)

Considerações Finais

Os dados recolhidos e analisados permitem-nos, em forma de síntese, elencar algumas ideias que nos parecem essenciais para responder ao propósito investigativo definido – *identificar e compreender as políticas educativo-curriculares que, no período pós-Processo de Bolonha, enquadram a educação inicial de educadores e de professores em Portugal*.

Desde logo, constata-se, ao longo dos anos, com a ação legislativa encetada, uma redução do número de créditos ECTS atribuídos à componente de *Formação Educacional Geral*, em oposição à *Área da Docência*, às *Didáticas Específicas* e à *Prática de Ensino Supervisionada*. Aparentemente, tornaram-se mais relevantes os conhecimentos disciplinares e os saberes práticos para a formação inicial de educadores e de professores.

Na sequência do ponto anterior, também se percebe que, a partir de 2014, houve uma reconfiguração das didáticas, agora com um cariz mais técnico e instrumental, particularmente centradas nas áreas de saber específicas (do curso) e/ou nos grupos de recrutamento existentes. Por sua vez, a formação educacional geral, pelas diretrizes da tutela lei após lei, vai contribuindo para que os educadores e professores mais se reconheçam como executores de decisões exteriores do que como intelectuais públicos capazes de problematizar e adaptar as ações pedagógicas necessárias. Neste âmbito, as progressivas alterações legislativas foram condicionando a autonomia das instituições de Ensino Superior pela indicação de domínios obrigatórios e pela redução do número de créditos ECTS atribuídos.

A supervisão da prática profissional vai merecendo uma atenção cada vez maior, o que se traduz num outro papel, mais efetivo, conferido aos orientadores cooperantes, mas, em simultâneo, numa interferência crescente da tutela na dinâmica curricular e pedagógica da Prática de Ensino Supervisionada (por exemplo, definindo o número mínimo de horas letivas semanais de regência na sala de aula/de atividades pelo futuro professor/educador ou estabelecendo um dia para trabalho no estabelecimento de ensino superior). Uma vez mais, a autonomia das organizações educativas é, pois, limitada.

Não surgindo como componentes de formação autónomas nos documentos legislativos mais recentes, a “investigação educacional” e a “área cultural, social e ética” ficam diminuídas na sua inclusão nos cursos de formação inicial para a docência. Assim, parece optar-se por uma tendência (além-fronteiras) que dissipa a prática do professor-investigador, crítico, ativo, dialogante, e que despolitiza a educação e a docência, arredando-as de ambientes mais abrangentes que não só o jardim de infância/a escola.

Portanto, a visão quanto à profissionalidade docente foi sendo modificada de decreto para decreto, culminando num foco maior na aprendizagem (*learnification*) e não tanto nessa reflexividade e capacidade investigativa por parte do docente que pode envolver-se numa prática pedagógica que envolve mais do que somente conteúdos específicos a transmitir.

Por fim, ressaltamos que, com o Decreto-Lei n.º 79/2014, a linguagem referente à Educação de Infância tornou-se mais precisa e evidente, bem como se principiou a considerar as suas especificidades (distintas dos ensinos básico e secundário), devidamente plasmadas na letra da lei.

Indiscutivelmente, a formação inicial de educadores e de professores, em Portugal, sofreu alterações várias desde o Processo de Bolonha até à atualidade, fruto não só das circunstâncias nacionais que enformam a docência (nomeadamente, o diminuto número de educadores e de professores face às necessidades reais ou a atratividade da profissão), mas também do entendimento mais amplo sobre educação perfilhado pelos distintos legisladores. Este último paulatinamente orientado por uma conceção mais técnica do que profissional; mais focado na execução do que na agência; mais circunscrito à sala de aula do que à pluralidade de territórios e contextos de intervenção; mais focado no cumprir do que no co-construir e investigar.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3th ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Au, W., & Ferrare, J. J. (2015). Introduction: Neoliberalism, social networks, and the new governance of education. In W. Au & J. J. Ferrare (Eds.), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state* (pp. 1–22). Routledge.
- Biesta, G. (2015). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665>.
- Biesta, G. (2017). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? In *A companion to research in teacher education* (pp. 435–453). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_29
- Chomsky, N., & Waterstone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: Produção de descontentamento e resistência*. Editorial Presença.
- Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto — Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário. (1988). *Diário da República n.º 190/1988, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/287-1988>.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro — Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (2006). *Diário da República n.º 30/2006, Série I-A*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-114824159>.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro — Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. (2007). *Diário da República n.º 38/2007, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>.
- 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. (2014). *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro — Determina a introdução do ensino da língua inglesa com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a criação do grupo de recrutamento de Inglês para o 1.º ciclo do ensino básico. (2014). *Diário da República, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>.
- Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março — Procede à segunda alteração ao 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. (2018). *Diário da República n.º 47/2018, Série*

- I. https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20180307_dl_16.pdf.
- Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro — Procede à terceira alteração ao 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. (2023). *Diário da República, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>.
- Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março — Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. (2024). *Diário da República, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/23-2024-856211140>
- Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro — Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e o regime jurídico da formação contínua de professores. (2025). *Diário da República n.º 32/2025, Suplemento, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P., & Fonseca, D. (2023). A avaliação pedagógico-curricular no ensino primário: Uma revisão sistemática da literatura. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7875>.
- Duarte, P., Moreira, A. I., & Alves, L. A. (2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: O caso do ensino da história em Portugal. *Jornal de Políticas Educacionais*, 1–26. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.87808>.
- Flores, M. A. (2021). Educating teachers in the post-Bologna context in Portugal: Lessons learned and remaining challenges. In D. Mayer (Ed.), *Teacher education policy and research: Global perspectives* (pp. 141–157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_11.
- Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: Enhancing or deprofessionalising the teaching profession? *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 199–202. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa o currículo? In *Saberes e Incerteza Sobre o Currículo* (pp. 16–35). Penso.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: Education in an age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury.
- Giroux, H. A. (2025). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Academic.
- Hayler, M., & Williams, J. (2020). *Being a teacher educator in challenging times: Negotiating the rapids of professional learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3848-3>.
- Hodge, S. (2017). Teachers, curriculum and the neoliberal imaginary of education. In *A companion to research in teacher education* (pp. 333–345). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_22.
- Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The politics of education policy in an era of inequality: Possibilities for democratic schooling*. Routledge.
- Lima, L. C. (2024). Cinquenta anos de mudanças da educação em democracia: Revolução, reforma, governação. In J. A. Cadima-Ribeiro, M. Martins, & E. Rodrigues (Coords.), *Nos 50 anos do 25 de abril: Memórias e reflexões sobre as mudanças da sociedade portuguesa* (pp. 221–245). Universidade do Minho, UMinho Editora.
- Lima, L. C. (2025). Pedagogia de les escoles: Entre l'heteronomia i l'autogovern democràtic. *Quaderns d'Educació Continua*, (53), 5–15. <https://doi.org/10.7203/qdec.53.30218>.

- Lima, L. C., & Drabach, N. (2025). Desafios para a gestão da educação em contexto histórico e político marcado pelo ideário neoliberal. *Cadernos CEDES*, (45), 1–11. <https://doi.org/10.1590/cc294003>.
- Lopo, T. T. (2016). Entre dois regimes jurídicos, o que mudou no currículo da formação inicial de professores em Portugal? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(7), 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2215>.
- Mayer, D. (2021). Teacher education policy and research: An introduction. In D. Mayer (Ed.), *Teacher education policy and research: Global perspectives* (pp. 1–10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_1.
- Menter, I. (2023). Teacher education research in the twenty-first century. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 3–31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_85.
- Menter, I., Peters, M. A., & Cowie, B. (2017). A companion to research in teacher education. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_1.
- Mifsud, D. (2023). *Rethinking the concept of teacher education: A problematization and critique of current policies and practices* (pp. 1–23). https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9_1.
- Mockler, N. (2023). From benign neglect to performative accountability: Changing policy and practice in continuing professional development for teachers. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 431–450). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_17.
- Morin, E. (2011). *A via: Para o futuro da humanidade*. Edições Piaget.
- Pushpanadham, K. (2020). Teacher education in the global era: Retrospect and prospect. In K. Pushpanadham (Ed.), *Teacher education in the global era* (pp. 3–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_1.
- Skourdoumbis, A. (2017). Re-casting teacher effectiveness approaches to teacher education. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (pp. 347–357). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_23.
- Teodoro, A. (2022). O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE. *Revista Lusófona de Educação*, 56, 45–64. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.04>.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995–2007): Global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621–647. <https://doi.org/10.1080/00220271003735728>.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Zeichner, K. M. (2017). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the US. In K. M. Zeichner (Ed.), *The struggle for the soul of teacher education* (pp. 19–39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098074-2>.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2017). Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers. In K. M. Zeichner (Ed.), *The struggle for the soul of teacher education* (pp. 103–138). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098074-5>.

Sobre o Autor e a Autora

Pedro Duarte

Instituto Politécnico do Porto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, onde desenvolve atividade pedagógica e de investigação centrada no desenvolvimento curricular, nas políticas educativas e na educação para a cidadania democrática. É doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela e realizou pós-doutoramento na Universidade de Aveiro. É investigador integrado no inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação e investigador colaborador no CITCEM e no CIPEM/INET-MD. Os seus interesses de investigação articulam o currículo, a gestão escolar e as políticas educativas, a formação e identidade profissional docente e, ainda, a educação cidadã. CiênciaVitae: <https://www.cienciavitae.pt/8B15-7C50-C2AD>

Ana Isabel Moreira

Piaget Gaia

ana.moreira@ipiaget.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

Professora Adjunta no Piaget Gaia – Escola Superior de Desporto e Educação e Professora Adjunta Convidada no Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. É doutorada em Educação, com especialização em Educação Histórica, pela Universidade de Santiago de Compostela, e mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico pelo Instituto Politécnico do Porto. É investigadora integrada no INSIGHT – Piaget Research Center e investigadora colaboradora no CITCEM. A sua investigação incide sobre a Educação Histórica, as narrativas históricas, a formação e identidade profissional docente e, também, sobre recursos para o ensino e a aprendizagem das Ciências Sociais e do PLNM. CiênciaVitae: <https://www.cienciavitae.pt/4315-7FCF-80C0>

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 68

4 de agosto 2026

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com ssmcb@asu.edu
