

## As Humanidades na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

### The Humanities in teacher training in the 1st Cycle of Basic Education in Portugal

### Las Humanidades en la formación del profesorado del 1.º Ciclo de la Educación Básica en Portugal

Claudia Regina Gurgel de Vasconcelos Rincon<sup>1</sup> , Catia Piccolo Viero Devechi<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

#### Autor correspondente:

Claudia Regina Gurgel de Vasconcelos Rincon  
Email: kkurincon@gmail.com

**Como citar:** Rincon, C. R. G. V., & Devechi, C. P. V. (2024). As Humanidades na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e20391  
<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20391>

#### RESUMO

Neste artigo, discutimos a mudanças na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal decorrentes das reformas impulsionadas pelo Processo de Bolonha. Por meio de uma abordagem hermenêutica, exploramos os resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro diretores\coordenadoras de cursos de mestrado de universidades e de institutos politécnicos, a análise dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos e dos decretos que dispõem sobre o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e da formação de professores no país. Com auxílio de Martha Nussbaum, problematizamos o espaço do estudo em humanidades nos cursos. Concluímos que os gestores e os objetivos dos mestrados para habilitação profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal demonstram esforços isolados para promover e incentivar elementos humanísticos na formação docente, prevalecendo, entretanto, a formação profissional por meio competências.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino superior. Processo de Bolonha.

#### ABSTRACT

In this article, we discuss changes in the training of 1st Cycle Basic Education teachers in Portugal resulting from the reforms driven by the Bologna Process. Through a hermeneutic approach, we explored the results of semi-structured interviews carried out with four directors\coordinators of master's courses at universities and polytechnic institutes, the analysis of the pedagogical and curricular projects of the courses and the decrees that provide for the legal regime of degrees and higher education and teacher training diplomas in the country. With the help of Martha Nussbaum,

we problematize the space for studying humanities in courses. We conclude that the managers and objectives of master's degrees for professional qualification in the 1st Cycle of Basic Education in Portugal demonstrate isolated efforts to promote and encourage humanistic elements in teacher training, prevailing, however, professional training through skills.

**Keywords:** Teacher training. University education. Bologna Process.

## RESUMEN

En este artículo, analizamos los cambios en la formación de los profesores de 1.º Ciclo de Educación Básica en Portugal derivados de las reformas impulsadas por el Proceso de Bolonia. A través de un abordaje hermenéutico, exploramos los resultados de entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro directores/coordinadores de cursos de maestría de universidades e institutos politécnicos, el análisis de los proyectos pedagógicos y curriculares de los cursos y los decretos que prevén el régimen jurídico de los títulos y diplomas de educación superior y de formación de profesores en el país. Con la ayuda de Martha Nussbaum, problematizamos el espacio del estudio en humanidades para los cursos. Concluimos que los gestores y objetivos de las maestrías para la cualificación profesional en el 1º Ciclo de la Educación Básica en Portugal demuestran esfuerzos aislados para promover e incentivar elementos humanísticos en la formación de profesores, prevaleciendo, por el momento, la formación profesional por competencias.

**Palabras claves:** Formación de profesores. Enseñanza superior. Proceso de Bolonia.

## INTRODUÇÃO

A partir da implementação das orientações do Processo de Bolonha, países europeus realizaram reformas universitárias que levaram os cursos superiores a se reorganizarem de acordo com as novas exigências para habilitação profissional. Trata-se de mudanças significativas que têm exigido da educação superior o atendimento das demandas econômicas em detrimento da formação integral mais ampliada. Para Cenci, Fávero e Trombeta (2009, p. 16), as exigências da lógica econômica passam a atender: “as demandas de uma educação mais breve e tecnicista dos profissionais; a dissociação entre conhecimento e valores; a mentalidade imediatista que reina no cenário econômico e social”.

O interesse global em formar profissionais que atendam as demandas estabelecidas por uma sociedade de mercado a partir de uma especialização restrita e com custos financeiros mais baixos, segundo Dalbosco (2015), é demonstrado pela redução das humanidades nos currículos dos cursos superiores, evidente nas últimas reformas universitárias ao redor do mundo. Para o autor, não se trata de afastar a formação profissional, pois estaríamos na direção contrária ao desenvolvimento técnico-científico, mas fortalecê-la com uma formação cultural alargada, uma vez que, para a solução de problemas humanos e sociais em uma sociedade plural é necessária a associação entre formação profissional especializada e processos dialógicos, pensamento crítico, empatia e colaboração.

Nussbaum (2015, p. 4) também problematiza a situação do ensino superior, dizendo que países democráticos estão transformando seus sistemas educacionais em produtores de “máquinas lucrativas”, abandonando a formação do pensamento crítico, autônomo e solidário, capacidades essenciais para a cidadania democrática e dignidade humana. A eliminação gradativa de tais capacidades deve-se ao fato de gestores públicos as considerarem como “enfeites inúteis” que nada acrescentam à competitividade do mercado global. Ou seja, para a autora, a busca pelo lucro imediato por meio da aquisição de competências práticas é a comprovação de que os aspectos humanistas da formação – construtivo, criativo e crítico – perderam espaço na formação superior.

Tal compreensão é corroborada por Goergen (2010) ao constatar que o conhecimento humano passa por um processo de objetualização no qual o sujeito é pressionado pelas expectativas da sociedade existente, que prioriza os interesses econômicos em detrimento dos valores

humanísticos. A informação passa a ser mais valorizada que o pensamento, e as instituições educativas passam a formar indivíduos para que adquiram capacidade técnica e habilidades voltadas para a atuação profissional, sem preocupação com aspectos culturais, sociais e psicológicos (Goergen, 2010). Por acreditar que a construção de uma sociedade mais humana exige a intencionalidade da transformação social, o autor (2019) defende que as mudanças socioculturais e econômicas precisam ser consideradas na formação do indivíduo, levando em consideração a realidade atual, sem limitar-se a ela.

Do mesmo modo, a tendência internacional é tornar a formação de professores, cada vez mais, próxima às demandas da lógica empresarial em detrimento dos interesses da formação integral. É nesse sentido que Portugal tem realizado reformas nos cursos de formação docente, demonstrando uma tendência de enxugamento curricular, objetivando, prioritariamente, formar o professor com as competências necessárias para atender a demanda competitiva do mercado. Portanto, nesse artigo, discutiremos o lugar da formação humanística<sup>1</sup> na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, pois se trata de um país que tem buscado adaptar a formação de seus professores às orientações do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (QQ-EEES), com exigência de competências formativas próximas ao que está colocado na Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) no Brasil (Devechi & Rincon, 2023).

A partir de uma abordagem comparativa e hermenêutica, discutimos os espaços dos estudos em humanidade de cursos que formam professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como base de análise quatro cursos: dois universitários e dois politécnicos. Para tanto, apresentamos os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores\coordenadoras dos cursos de mestrado das universidades e dos institutos politécnicos, da análise dos seus projetos pedagógicos e curriculares, do Decreto-Lei nº 74/2006, que dispõe sobre o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior em Portugal, e do Decreto-Lei nº 79/2014 e suas alterações (Decretos-Lei nº 176/2014, 16/2018, 112/2023 e 23/2024) que regulamentam a formação de professores no país.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, explicitamos os dois modelos de formação que têm se destacado no ensino superior: um modelo voltado para o atendimento da lógica empresarial e outro modelo preocupado com a formação humana, defendendo a necessidade de complementação entre ambos. Na segunda parte, apresentamos o espaço dos estudos em humanidades na formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal sob a perspectiva da organização curricular dos cursos e da percepção de seus gestores.

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: UMA COMPLEMENTAÇÃO NECESSÁRIA**

De acordo com Goergen (2010), os temas centrais da teoria educacional contemporânea são compostos por termos como educação instrumental, pertinência social e formação cidadã. No entanto, a conceituação desses termos é controversa, pois eles podem transmitir ideias negativas ou positivas, de acordo com o olhar que se pretende defender. A partir da relação dicotômica entre indivíduo e sociedade, podemos pensar na pertinência social da universidade, pois essa dicotomia se apresenta, por um lado, no discurso de formação individual que valoriza o conhecimento e as habilidades necessárias para atender ao mercado e, por outro, na defesa da urgência do reconhecimento de valores sociais para a construção da justiça e da democracia. Segundo o autor, os dois discursos não dialogam e seguem caminhos paralelos a fim de alcançar o bem individual, em

---

<sup>1</sup> Entendemos a formação humanística em uma perspectiva pós-metafísica, da qual o homem não é compreendido como uma essência pronta, mas na qualidade de um sujeito histórico com potencialidades a serem desabrochadas pela educação (Dalbosco; Salomão; Doro, 2021).

um caso, ou comunitário, em outro. O caminho da individualidade orienta-se pela eficiência e utilidade e está baseado na razão instrumental enquanto o caminho socializante é conduzido pela razão crítica que atende aos anseios da humanização coletiva.

A situação mostra-se desafiadora quando nos deparamos com *déficit* de conhecimentos na formação humanística, que nos submete às normas de caráter comercial e lucrativo. Nussbaum (2015) destaca a importância e a urgência de que instituições de ensino desenvolvam em seus alunos a compreensão de que todos fazem parte de nações que são heterogêneas e que, portanto, devem incentivar o reconhecimento do outro e de suas diferenças. Por essa razão, a autora defende que temos que consolidar uma base humanística e crítica na formação de cidadãos para que possamos debater e contribuir com soluções para os problemas da humanidade. Cidadãos educados conforme os preceitos de respeito e consideração ajudam na estabilidade democrática.

Para a autora (2015), a economia sólida exigida pela democracia também depende das humanidades, pois promove uma gestão cautelosa e uma cultura de criatividade e inovação. Por essa razão, não é preciso escolher um entre dois modelos – um voltado para o lucro ou outro que vise a promoção da plena cidadania. Apesar de designar o primeiro como “educação para o lucro” ou “educação para o crescimento econômico”, Nussbaum entende que os modelos precisam andar de mãos dadas, já que sem boas condições econômicas não há cidadania, assim como não existirá sem formação crítica e democrática. Por isso, se posiciona de forma contrária à educação para o crescimento exclusivamente econômico, pois esta não está atrelada à democracia, nem à formação de uma nação preocupada com as oportunidades de desenvolvimento dos seus cidadãos. Para a autora, a intencionalidade dos defensores desse modelo é produzir trabalhadores com formação técnica para atender somente aos projetos de desenvolvimento tecnológico e financiamentos externos, sem incentivo ao pensamento livre e ao raciocínio crítico. Ressalta ainda que é preciso promover uma formação voltada a conceber cidadãos que possam desenvolver o raciocínio, a reflexão, a argumentação e o debate de assuntos complexos relacionados ao desenvolvimento da humanidade; que sejam capazes de respeitar os direitos de todos, independentemente de raça, religião, gênero e orientação sexual; que desenvolvam a empatia; e que compreendam o significado das políticas implementadas em relação às oportunidades para o outro, pertencente ou não ao seu país, o que não significa abandonar as preocupações com a economia (Nussbaum, 2015).

Assim como Nussbaum (2015), que defende a articulação dos dois modelos para que a educação seja capaz de preparar as pessoas para o trabalho e para uma vida com significado, Goergen (2010) aposta nos modelos conectados, entendendo que a formação oferecida pelo ensino superior deve preparar os alunos para o mundo, oferecendo-lhes meios para adquirir competências profissionais, contudo, sem se restringir a um treinamento para transformá-los em operadores técnicos de conhecimento. Para o autor (2010), o ser humano é capaz de resistir ao processo de objetualização e submissão desde que sua formação seja pautada na subjetividade e na educação crítica. Uma formação preocupada com a inserção social do profissional pode desenvolver uma postura ética e comprometida com a finalidade da profissão, já que há uma inerente prestação de serviço à sociedade. Paviani (2009) corrobora ao dizer que a formação superior, além de necessária à preparação profissional, é fundamental para a socialização da ação humana, o que exige, portanto, uma formação mais ampliada.

No entanto, temos nos deparado com um reducionismo da formação, uma vez que sua atividade tem se voltado à construção de saberes e tecnologias que atendam ao sistema de produção apenas. Tal é preocupação de Cenci e Dalbosco (2016) ao explicitarem a redução da formação para o mercado de trabalho, resultado de um direcionamento especializado em detrimento do desenvolvimento de capacidades de interações e de respeito frente às diferenças culturais e de posicionamentos variados. Trata-se de um modelo de formação, com um caráter de instrução, mais restrito e pontual, que cobra a formação de profissionais competentes, dinâmicos e capazes de resolver problemas, deixando de lado os princípios educacionais alicerçados na

formação integral e ética do indivíduo e comprometidos com humanidade (Cenci; Fávero; Trombeta, 2009)

Negligenciar a formação em humanidades, de acordo com Nussbaum (2015), é esquecer da alma, ou seja, é deixar de lado a capacidade de pensar e de imaginar, características que nos identificam como humanos e que enriquecem as relações que estabelecemos ao longo da vida. Ao seguir o caminho da lógica econômica, a formação deixa de lado a complexidade e a riqueza das pessoas, tomando-as como um elemento útil ou inútil para o alcance de objetivos estabelecidos. Na concepção da autora, a educação deveria nos tornar aptos a discutir as influências a que estamos sujeitos para que assim possamos nos transformar em cidadãos do mundo.

Tal é o que Goergen (2010) defende ao dizer que a educação tem como principal tarefa preparar o ser humano para atuar na sociedade, bem como desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva. O autor ressalta que:

os estudantes precisam aprender na universidade que a verdade não se identifica com o real; precisam aprender a serem seres sociais sem se tornarem reféns da lógica sistêmica; precisam desenvolver consciência crítica para reconhecer e problematizar os sentidos unívocos do real; precisam, enfim, saber formular juízos independentes e autônomos sobre a realidade social, política e econômica na qual deverão inserir-se e realizar-se como seres humanos (Goergen, 2010, p. 73).

Em suma, é com uma formação que articula a profissionalização com a cidadania democrática, que a instituição de ensino superior pode desempenhar um papel crítico-transformador, com atividades voltadas para atender aos anseios de uma sociedade justa, sustentável e democrática. A pertinência social pode apresentar sentidos variados e responder a interesses diferentes de acordo com o olhar que se tem da educação superior. Por essa razão, as instituições de educação superior precisam rever sistematicamente como estão contribuindo “para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento e emancipação humana e social, para a preservação ambiental e para a consolidação da democracia”. (Longhi, 2009, p. 222)

## O LUGAR DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTUGAL

Conhecer o modelo de formação docente português implementado a partir das orientações de Bolonha é importante tanto pela complexidade do exercício profissional exigido, quanto pelo fato dos professores serem necessários no processo de mudanças educacionais e sociais. O processo de Bolonha alterou a estrutura curricular dos cursos de formação docente, que passaram a se organizar com base na pedagogia das competências. Essa diretriz incorporada pela formação do professor traz questionamentos sobre o lugar da formação humanística no novo contexto. Ao serem perguntados sobre a influência dos estudos em humanidades na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os entrevistados, apesar de não firmarem explicitamente posição contrária às consequências trazidas por Bolonha, ressaltaram que, antes das mudanças, os cursos ofereciam formação ampliada e humanística.

### Organização curricular dos cursos de formação docente<sup>2</sup>

Os ciclos de estudos estabelecidos por Portugal após os compromissos assumidos em Bolonha foram estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 74/2006 e implementados na formação de professores com base no Decreto-Lei nº 43/2007, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 79/2014, que estabelece o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação

---

<sup>2</sup> A fim de preservar o anonimato das instituições de ensino superior, apresentamos letras aleatórias para fazer referência aos institutos politécnicos (A e B) e às universidades (C e D).

pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Tal decreto-lei, alterado pelos decretos-lei nº 176/2014, nº 16/2018, nº 112/2023 e nº 23/2024, estabelece que a formação do professor deve acontecer em dois ciclos: 1) licenciatura em Educação Básica, que seria a formação de base e pré-requisito para as especializações docentes; 2) mestrado, que pode ser em: Ensino do 1º ciclo da Educação Básica, em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo da Educação Básica e/ou em Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico e em ensino de disciplinas específicas no 2º ciclo do Ensino Básico.

O capítulo IV do Decreto-Lei nº 79/2014 discorre sobre as estruturas curriculares e estabelece, a creditação dos ciclos de estudos referente ao grau de licenciado e mestre. A licenciatura em Educação Básica corresponde a 180 ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) e a creditação do mestrado para a atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico varia de acordo com o domínio: 90 ECTS no 1º ciclo da Educação Básica, 120 ECTS na Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico e 120 ECTS no 1º ciclo e 2º ciclo (disciplinas específicas) do Ensino Básico (Portugal, 2014).

As universidades e institutos politécnicos que ofertam cursos de formação inicial de professores são responsáveis pela construção dos planos de estudo para a licenciatura e para o mestrado de acordo com a autonomia institucional e com as determinações legais constantes no Decreto-Lei nº 79/2014, que estipula a quantidade mínima de ECTS de cada componente de formação. Assim, os ciclos de estudos para a habilitação profissional (licenciatura e mestrado) são respaldados por componentes de formação que garantem o cumprimento das exigências da profissão. O artigo 7º do Decreto-Lei nº 79/2014 elenca como componentes 5 áreas: 1) docência, 2) educacional geral, 3) didáticas específicas, 4) cultural, social e ética e 5) iniciação à prática educacional (na licenciatura) ou prática de ensino supervisionada (nos mestrados). Os cursos de formação de professores devem cumprir a determinação do número mínimo de créditos por componentes, com exceção da área cultural, social e ética, que será assegurada nas demais componentes formativas (Portugal, 2014).

A área de docência (1) é responsável pelos conteúdos e disciplinas específicas das etapas de ensino de atuação docente. A área educacional geral (2) incide sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes para o desempenho da profissão. As didáticas específicas (3) também abrangem conhecimentos, capacidades e atitudes, mas relativos às áreas de conteúdo e de ensino das disciplinas das etapas de ensino em que o futuro professor atuará. A área cultural, social e ética (4) está voltada para a sensibilização diante dos problemas da sociedade, para o respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de gênero, para as artes e humanidades, para as metodologias de pesquisa e para a consciência ética e cívica da profissão. A iniciação à prática profissional/prática de ensino supervisionado (5) prevê observações, experiências práticas e estágios na escola. Apesar da existência de cinco componentes formativas, buscamos concentrar nossa atenção naquelas que são capazes, por sua essência, de promover uma formação humanística: área educacional geral, em que se encontra as ciências da educação; e a área cultural, social e ética que deve ser trabalhada de forma integrada nas demais componentes, sem carga horária específica, o que não garante que seja trabalhada no curso, portanto.

O curso de formação de professores para o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico oferecido pelos Institutos Politécnicos é ofertado pelas Escolas Superiores de Educação. Estas são constituídas por Unidades Técnico-Científicas (UTC), que são compostas por um rol de unidades curriculares (UC) dos ciclos de estudos e por docentes que tenham formação no campo de saber específico da unidade curricular a que estão vinculados (Portugal, 2014). Ao analisamos a organização e estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Educação Básica e de mestrados para a atuação no 1º Ciclo do Ensino dos Institutos Politécnicos (A e B), encontramos uma formação voltada para as componentes que trabalham conteúdos disciplinares e as suas respectivas didáticas. Os planos de estudos, tanto da licenciatura quanto dos mestrados, no Instituto Politécnico A, foram formulados por áreas científicas e não por componentes formativas, o que impossibilitou identificarmos a

quantidade de créditos destinada a cada área de formação. O Instituto Politécnico B, por sua vez, apresenta seus planos de estudos por componentes de formação, destinando 20 ECTS para área educacional geral na licenciatura. Já no mestrado a quantidade de ECTS destinada para a área educacional geral depende da especialidade escolhida, variando de 12 ECTS, no mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, a 9 ECTS, nos mestrados em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e de disciplinas no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Assim como nos politécnicos, as universidades investigadas (C e D), apresentam uma estrutura curricular voltada para a docência geral, com concentração de unidades curriculares em áreas científicas relacionadas aos conteúdos e didáticas gerais da escola básica. Os planos de estudos também são organizados de maneira diversa nas duas universidades. A universidade C vincula as unidades curriculares às componentes de formação e a universidade D, às áreas científicas. Outra diferença entre as duas universidades está no fato de que a universidade C só oferece uma especialidade de mestrado para atuação no 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto a universidade D oferta as três possibilidades. Na licenciatura, a universidade C atribui 22,5 ECTS obrigatórios e 2,5 ECTS optativos na área educacional geral e, no mestrado, esse número cai para 15 ECTS. Já na universidade D, com atribuição de ECTS por áreas científicas, nos concentramos nas unidades curriculares das Ciências da Educação, pois elas integram a área educacional geral. Na licenciatura, esta universidade determina 20 ECTS obrigatórios em Ciências da Educação e 4 ECTS optativos. Os mestrados apresentam variação na quantidade de ECTS de acordo com a especialidade: 20 obrigatórios e 12 optativos no mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, 12 obrigatórios e 6 optativos no mestrado em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino de Matemática e Ciências no 2º Ciclo do Ensino Básico e 6 obrigatórios e 12 optativos em Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino de Português, História e Geografia no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Mouraz, Leite e Fernandes (2012), autoras portuguesas, chamam atenção para os desafios impostos aos cursos de formação inicial de professores pós-Bolonha no que se refere a construção de um plano de estudo equilibrado, que garanta componentes científicas sólidas na formação de professor, sem desprezar unidades curriculares de caráter teórico e atendendo as disposições legais. Folque, Leal-da-Costa e Arthur (2016), professoras portuguesas, afirmam que a reestruturação da formação de professores, alicerçada em Bolonha, aumentou o tempo de estudos destinado às áreas de docência, com destaque para português e matemática, enquanto diminuiu os ECTS da área de educação geral, responsável por oferecer conhecimentos nas áreas de Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outros.

As modificações na organização e na estrutura curricular dos cursos que habilitam para a docência afetaram os perfis da formação, fomentando discussões quanto à diminuição dos estudos em humanidades. Com os dados das entrevistas, percebemos que os institutos politécnicos estão menos insatisfeitos quanto às mudanças impostas pela legislação, já que possuem uma estrutura curricular que atesta o perfil vocacional atribuído às Escolas Superiores de Educação. Já as universidades, ao tentarem impor singularidade aos cursos, passaram a buscar alternativas, além daquelas previstas na legislação, para contornar os limites impostos e implementar uma formação com características mais amplas, construída por meio do enriquecimento cultural oferecido nas unidades curriculares, na oferta de disciplinas que contemplem a ética e a deontologia, enfim, com medidas que ultrapassem a formação técnica.

### **Percepção dos gestores dos cursos investigados**

Com o intuito de melhor conhecermos os percursos formativos do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação à formação humanística oferecida nos cursos politécnicos e universitários, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro gestores de cursos de mestrado que habilitam para a atuação nesta etapa de ensino em dois institutos politécnicos e em duas universidades. Os

entrevistados possuem licenciatura ou bacharelato em formação de professores com percursos académicos diferenciados: mestrado em Desenvolvimento da Criança e Educação de Infância e doutorado em Educação, mestrado em Supervisão e doutorado em Metodologia e Supervisão na Educação de Infância, doutorado em Educação de Ciências, mestrado e doutorado em Didática. As entrevistas aconteceram presencialmente em Portugal, nas universidades e nos institutos politécnicos investigados e, ao todo, tiveram a duração de 3 horas e 58 minutos. A fim de preservar o anonimato, apresentamos os entrevistados por meio de nomes fictícios (Ana, João, Maria, Sandra), diferenciando-os com as letras (u) quando o gestor for da universidade e (p) quando o gestor for do Instituto Politécnico.

As mudanças na formação de professores decorrentes do Processo de Bolonha reforçaram o estudo de algumas áreas do conhecimento e fragilizaram outras. O professor João (u) cita as Ciências da Educação como uma das áreas enfraquecidas pelo novo modelo de formação defendido por Bolonha. Diz ele:

as implicações para a formação de professores são enormes porque antigamente nós tínhamos um processo centrado em quatro anos que passou a ser de cinco. Isto trouxe um reforço grande de algumas áreas, mas trouxe também perdas. As Ciências da Educação no seu todo (...) perderam muito espaço porque a lei nos obriga a ter créditos para cada uma das áreas, das especialidades, que são as áreas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Expressões. Aumentou muito essa carga. Basicamente a licenciatura é toda só de formação dita de conteúdo disciplinar e nos mestrados é que têm Ciências da Educação com um pequeno espaço, as didáticas e os estágios (João u).

Ao explicitar a perda formativa trazida pelos limites impostos pela legislação portuguesa, o professor ressalta a importância das Ciências da Educação e aponta que o número de ECTS destinado à licenciatura em Educação Básica e aos mestrados que habilitam para o exercício da profissão, demonstra o pouco peso dado a essa área. Na universidade em que atua, o estudante – futuro professor – tem a oportunidade de aumentar a carga horária das áreas que foram mais afetadas com as mudanças formativa, pois os planos de estudos dos mestrados que concedem a dupla habilitação para a docência incluem unidades curriculares optativas que conferem ao estudante a possibilidade de escolher unidades curriculares que compõem as Ciências da Educação. No entanto, tal oferta não garante que o aluno opte por disciplinas humanísticas. E isso pode ser entendido como um problema, pois como alerta Lenoir (2016), o papel das humanidades na formação de professores oportuniza uma formação mais integral, uma vez que elas oferecem suporte teórico, crítico e reflexivo, contribuindo para a compreensão da realidade em que estamos inseridos.

Muito embora tenhamos constatado na fala do entrevistado a preocupação em propiciar uma formação com base humanística para seus estudantes, as soluções pensadas pela universidade D representam um esforço isolado e insuficiente para garantir o aumento de unidades curriculares na área das ciências da educação e de estudos em humanidades. Sem fazer juízo de valor sobre as consequências da diminuição das humanidades na formação, João (u) diz que:

com o aumento da carga de conteúdo disciplinar, eu não sei se temos professores mais humanistas, não sei dizer, tenho dúvidas apesar da preocupação que nós temos aqui nesta instituição em formá-los nesta base. (...) não sei se a formação humanística é melhor ou é diferente do que era a anterior. A anterior tinha mais horas, mas mais quantidade não significa mais qualidade. A forma como é trabalhado, por quem é trabalhada etc. (...) temos essa preocupação grande (...). Está nas didáticas todas, está nas Ciências da Educação. Se for ver as competências, estão lá todas apontadas para essa dimensão mais humanística. (...) Pode ir para outras áreas porque nós temos aqui uma opção que é livre. Pode escolher aqui qualquer disciplina do mestrado da universidade toda. (...) Portanto dá essa amplitude de completar, de



aprofundar, inclusive a ter Ética e Deontologia (...). Para ter uma visão mais humanística do que teve até o momento. Cada um depois faz, que essa é a lógica de Bolonha, também uma parte do seu percurso por opção e por necessidade, se o entender (João u).

Assim, a formação humanística estaria inserida na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico por meio das unidades curriculares das áreas científicas que compõem os cursos oferecidos pela universidade D. A oportunidade de escolha entre todos os mestrados oferecidos pela universidade, destacada pelo entrevistado, pode, em sua visão, ampliar a formação humanística, no entanto, essa opção de percurso formativo depende do entendimento do estudante de que as humanidades são necessárias à formação docente. Se cabe ao estudante fazer a opção, o curso não garante, portanto, a formação humanística a todos.

A professora Ana (u), por sua vez, afirma que as humanidades estão incluídas em todas as componentes formativas oferecidas no curso de formação de professores da Universidade C, mas diz que tal medida é insuficiente, uma vez que percebe a necessidade da existência de unidades curriculares que reforçassem ainda mais esta área. Ao refletir sobre o tema, a entrevistada afirma que a sociedade considera desnecessário inserir as dimensões artísticas e filosóficas no processo formativo, consequência da desvalorização dessas áreas no contexto atual. Tal compreensão corrobora com Nussbaum (2015) ao afirmar que as humanidades e as artes estão sendo retiradas de forma gradativa do ensino superior por serem consideradas irrelevantes. Nas palavras da professora Ana (u):

Às vezes, os professores estão sempre com pressa, (...) não estão com disponibilidade para os alunos. A formação humanista, onde é que está? Onde é que fica? (...) a sociedade por vezes desvaloriza, por exemplo, a dimensão artística, a dimensão da filosofia e isso pode ser uma perda em termos da formação. Nós procuramos que isso não aconteça (...) a formação educacional geral poderia ter componentes que poderiam reforçar uma formação mais humanística porventura da formação, mas de algum modo penso também que a prática profissional também dá, porque é uma prática profissional com seres humanos. A educação é um processo de relação, são interações, então ele também tem de facto grandes desafios para a pessoa do professor.

As colocações da entrevistada sobre o entendimento da sociedade a respeito da importância da dimensão artística e filosófica na formação do professor nos remete a reflexão feita por Goergen (2017) ao apontar que, na sociedade atual, o indivíduo alcança sua felicidade no sistema econômico, pois é ele que possibilita o desenvolvimento e a conquista da dignidade. Contudo, é preciso lembrar que tal felicidade estará ameaçada caso o indivíduo não atenda às expectativas estabelecidas pelo sistema ou se recuse a integrá-lo. A constatação dessa realidade leva ao vazio de sentidos, pois “felicidade, realização humana, dignidade, respeito, reconhecimento estão essencialmente condicionados à integração sistêmica” (Goergen, 2017, p. 448).

Destacamos também a ideia da professora Ana (u) de que a formação humanística pode ser oferecida não só na componente de formação área educacional geral, mas também na componente prática de ensino supervisionada. Enfim, as falas dos dois gestores dos cursos universitários investigados explicitam a intenção de minimizar os efeitos do aumento de disciplinas destinadas à aprendizagem de conteúdos curriculares em detrimento daquelas voltadas para aspectos culturais, sociais e humanísticos. A determinação de ECTS por componente de formação e a pequena margem de autonomia para oferecer um número substancial de disciplinas que contemplem a formação humanista são limitações legais que exemplificam a dificuldade dos cursos em ir além da aquisição de conhecimentos e habilidades.

Já as professoras Sandra (p) e Maria (p), ao serem questionadas sobre a formação humanística, afirmaram que o cariz humanista é anterior a Bolonha. No entanto, enquanto uma

valorizou a “cultura de escola” e pareceu atribuir tal cariz à cultura e à relação de troca que acontece entre os departamentos da Escola Superior de Educação, a outra aliou a formação humanística aos contextos da prática, atrelando a experiência prática aos valores humanos, sociais e culturais. Segundo as palavras da professora Sandra (p):

não é por ser de Bolonha, mas é a cultura da escola que nós começamos há 30 anos, (...) criamos um espírito de unidade muito grande e este espírito, nós começamos a crescer mais, hoje somos 100 professores aqui, mas esse espírito de partilha, de diálogo, de entreajuda nunca se perdeu. Depois a escola passou a ficar organizada por áreas científicas, do Português, do Francês, do Inglês, da História, das Ciências Naturais, da Matemática, das Ciências de Educação (...), mas este espírito de diálogo, de partilha, de entreajuda ficou enraizado em todos nós.

A professora Maria (p) complementa dizendo que:

a formação já tinha esse cariz e reforçou, ou seja, que a dimensão humanista fosse trabalhada como uma competência para levar para os contextos, para interagir com as crianças de modo a influenciá-las de alguma forma. (...) Ocorre uma mudança em prol do benefício das crianças em uma ação mais humanista, a escuta da criança é mais ativa, é tido em consideração o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem (...) Quando os nossos estagiários, cheios de energia, cheios de um quadro teórico muito consolidado, querem inovar, as professoras aproveitam essa forma também de aprender com os nossos estagiários para dar benefício mútuo. Nós nos beneficiamos porque temos o contexto, temos pessoas com experiência, com uma dimensão humanística de apoiar o outro na sua formação profissional e os nossos estudantes também aproveitam espaço e cultura para inovar. (...) as escolas do centro da cidade, por exemplo, numa turma de 25 crianças, às vezes são 8 que são portuguesas porque temos aqui marroquinos, africanos, brasileiros, chineses, tailandeses. Então os desafios da diferenciação pedagógica começam logo aqui porque o processo comunicacional tem que ser trabalhado, senão não há aprendizagem (Maria p).

As duas entrevistadas apresentam visões diferenciadas de formação humanística, mas nenhuma delas alcança o caráter socrático, fundado na dialética, que o termo enseja. Segundo Dalbosco (2009, p. 56), formação humanística no sentido socrático, “nos põe a pensar e mostra-nos que todo pensamento contém um risco, sobretudo porque nos revela as incertezas da vida, ao mesmo tempo em que nos despe de nossa segurança dogmática e nos joga diante de nossa mais completa indeterminação”. O espírito de diálogo e partilha destacado pela professora Sandra (p) valoriza a mediação dialógica entre os pares, mas não entre formadores de professores e seus estudantes. Já a professora Maria (p) acredita que a dimensão humanística pode ser trabalhada como uma competência e ressalta a importância de uma formação sólida na troca de aprendizagem entre professores regentes das turmas e seus estagiários, cuja formação está assentada no novo paradigma, ou seja, o estudante no centro da aprendizagem. O que percebemos, no entanto, é uma aprendizagem focada na aquisição de competências e habilidades e não na promoção do pensamento dialógico, aberto, crítico e argumentativo.

O maior problema imposto pelo paradigma das competências e habilidades, segundo Biesta (2015), está no fato de que bons professores não precisam ser somente competentes, eles também devem ser capazes de julgar quais competências devem usar em situações concretas e singulares. Ainda que as competências adquiridas no percurso formativo possam oferecer uma lista de possibilidades para atuação profissional, falta ainda o desafio de discernir qual delas é a mais adequada para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, para o autor, embora as competências sejam necessárias, elas não são suficientes para um bom ensino, uma vez que para isso faz-se necessário o “julgamento sobre o que um curso de ação educacionalmente desejável é nesta situação concreta com esses alunos concretos neste estágio particular de sua trajetória formativa”

(Biesta, 2015, p. 677,678).

Ao ser questionada sobre o significado da formação humanística em Portugal, a professora Sandra (p) explicita que as mudanças legislativas trouxeram um equilíbrio para a formação de professores, pois para ela, antes da reorganização curricular, os cursos eram compostos por inúmeras unidades curriculares que contemplavam as Ciências da Educação enquanto a formação científica era deficitária. Apesar de considerar que a área deve fazer parte da formação de professores, a entrevistada deixou evidente a necessidade de valorização da área científica por ser considerada indispensável para que o estudante - futuro professor - possa ensinar a matéria. Em suas palavras:

Os cursos estavam encharcados de unidades curriculares de Ciências da Educação, mas com deficit na formação científica da área específica. Achou-se ter de dar um maior equilíbrio dando relevo à parte científica específica na formação dos professores. Eu posso trabalhar conteúdos de Ciências da Educação, ou seja, contextualizar a dimensão epistemológica dos temas educativos e a sua transformação em objetos de investigação, bem como a promoção da análise crítica das problemáticas educativas, nas aulas da unidade curricular de Didática da Física. A Ciência da Educação tem de estar sempre implícita na formação de professores. Todavia não tem de ser exclusiva na formação de professores. Os alunos, futuros professores (...) têm de ensinar conteúdos científicos específicos da sua área e a situação passou a ser de grande fragilidade em cada área específica de formação. Houve um deficit de formação nas áreas específicas (Sandra p).

O entendimento de que às Ciências da Educação podem ser trabalhadas de forma implícita em qualquer unidade curricular que componha o curso, sem inseri-las na formação por meio de unidades curriculares específicas, demonstra a desvalorização pela qual a área vem passando. Para Nussbaum (2015), as universidades e faculdades têm a responsabilidade de estimular a capacidade de enxergar a humanidade onde ela é negada, desenvolver o respeito pelo raciocínio e a preocupação com as ideias e com os argumentos. Ressalta que as disciplinas de humanidades são indispensáveis no ensino superior para despertar a imaginação e a criatividade nos alunos.

Apesar de também apresentar ECTS como fator que limita a estruturação curricular quanto as escolhas das áreas científicas que compõem a formação docente, a professora Maria (p) aponta as Ciências da Educação como o fundamento do ato educativo e, num contraponto a professora Sandra (u), afirma que a reforma curricular, influenciada por Bolonha, possibilitou um reforço nesta área. Para ela,

Estas áreas são áreas chamadas ciências que fundamentam o ato educativo. Elas são importantíssimas diante da componente da formação teórica. Consultando o decreto da formação de professores, vi que o decreto divide por componentes, áreas de especialidades, e o próprio decreto diz que cada instituição de formação deve preparar unidades curriculares que corresponda a esses objetivos diante das ECTS. Tem limites balizados. (...) a divisão em dois ciclos de formação para formar professores permite uma organização em que haja um reforço muito grande das ciências que fundamentam o ato educativo, ou seja, o chamado quadro teórico. Não há uma boa prática se não houver um quadro teórico consistente e, por outro, lado também permitiu reforçar as áreas das didáticas, ou seja, o conhecimento de como se ensina. (...) Eu acho que essas ciências são fundamentais porque sem elas nós não compreendemos a realidade. Se nós não a soubermos identificar não sabemos agir (Maria p).

A professora Maria (p) ressalta a importância de um quadro teórico consistente na formação docente, pautado nas Ciências da Educação, e aponta a divisão da formação em dois ciclos de estudos (licenciatura e mestrado) como fator positivo para o desenvolvimento de um quadro teórico nessa área. No entanto, a duração e a organização em ciclos de estudos da formação

docente têm sido um tema controverso na academia. A posição da entrevistada é contrária ao entendimento de que o modelo de ciclos dificulta o aprofundamento de conhecimentos em razão do curto tempo de formação destinado para o mestrado. Leite (2012) é uma das autoras que questiona essa mudança trazida por Bolonha, pois é preciso perceber a complexidade da educação escolar e a importância da qualificação profissional dos professores e a reorganização da formação em dois ciclos de estudos, oferecendo uma formação generalista na licenciatura e uma formação para o exercício da profissão no mestrado, é um retrocesso, uma vez que abandona a característica integradora que acontecia logo no início do curso. Para a autora, o aumento do tempo de formação não é significativo e a estrutura em vigor dificulta o contato com atividades docentes, oferecendo poucas oportunidades de aprofundar conhecimentos educacionais e vivenciar situações reais relacionadas à diversidade e à complexidade no exercício da docência.

O aprofundamento de conhecimentos educacionais também é uma preocupação que podemos identificar na fala da professora Ana (u) ao apontar a pouca atenção que a estruturação curricular deu à área educacional geral, pois em sua visão as mudanças trazidas pela legislação privilegiaram a área de docência, destinada aos conteúdos que serão ensinados pelos estudantes - futuros professores - na escola. Quanto às questões relacionadas às Ciências da Educação, a entrevistada apresentou a alternativa da Universidade C, que é similar a encontrada pela Universidade D, para oferecer, aos estudantes, unidades curriculares que fundamentem a formação. Diz ela:

Os cursos de formação de professores têm uma área que se chama área de formação educacional geral que tem Ciências da Educação: Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia, Sociologia da Educação, Administração e Organização Escolar, vários tipos de conhecimento e de áreas que também contribuem para pensar. No mestrado temos algumas disciplinas, por exemplo, Psicologia da Educação, (...) que é obrigatória e depois temos optativas, porque como não temos créditos, nossa forma de enriquecer o curso foi criar opções. (...) Eles precisam ter as duas, não era optar entre uma e outra, entre Educação e valores ou Filosofia para crianças. (...) é difícil porque todas aquelas unidades curriculares são dessa área, mas cada aluno (...) só pode fazer algumas delas (Ana u).

Percebemos o descontentamento da professora Ana (u) com a possibilidade dos seus estudantes escolherem unidades curriculares optativas na componente de formação área de educação geral, pois o caminho encontrado pelo curso para sanar ou diminuir a lacuna formativa quanto as Ciências da Educação não contempla todas as disciplinas consideradas necessárias para uma formação docente ampliada. O ideal, na concepção da entrevistada, seria o estudante cursar todas as unidades dessa componente, sem que tivesse que optar por uma, e dessa maneira enriquecer seu percurso formativo.

Percebemos uma padronização na formação de professores em razão da taxatividade de ECTS para cada uma das componentes formativas imposta pela legislação portuguesa. Assim, o panorama na universidade D é similar ao da universidade C. As Ciências da Educação, consideradas pelo professor João (u) como base de fundamentação teórica e prática para o desenvolvimento do futuro professor, cedem espaço para os conteúdos disciplinares. Diz ele:

Com propostas concretas, como nós podemos desenvolver o pensamento crítico e criativo de forma intencional, explícita, orientada, focada etc? (...). As Ciências da Educação aqui é uma base de fundamentação teórica, de quase toda a formação que nós fazemos, teórica e prática, porque é aí que entram as didáticas para fazer a transposição, na formação de todos os educadores e professores do ensino básico escolar. (...) As Ciências da Educação no seu todo (...) perderam muito espaço porque a lei nos obriga a ter créditos para cada uma das áreas, das especialidades, que são as áreas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Expressões. Aumentou muito essa carga. Basicamente a licenciatura é toda só de formação dita de conteúdo

disciplinar e nos mestrados é que têm Ciências da Educação com um pequeno espaço, as didáticas e os estágios (João u).

Para o professor João (u), as ciências da Educação são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, na medida em que seu suporte teórico fundamenta a reflexão e a argumentação. No entanto, não encontram espaço no modelo formativo adotado em Portugal, uma vez que a legislação portuguesa leva ao esvaziamento das disciplinas de humanidades, refletindo assim a pouca importância que passaram a ter na formação. Para Nussbaum (2015), tais disciplinas são fundamentais para a manutenção da democracia e aponta que países que as diminuíram dos currículos dos cursos universitários buscam formas de reverter a situação por reconhecerem que elas são “resposta clara aos problemas do pluralismo, da ansiedade e da desconfiança que suas sociedades enfrentam” (Nussbaum, 2015, p.125).

Em síntese, tanto as universidades quanto os politécnicos reconhecem a importância das Ciências da Educação e das humanidades na formação docente, mas apresentam planos de estudos que não contemplam de maneira significativa essa área do conhecimento. Entre as componentes de formação que integram os planos de estudos dos mestrados que habilitam para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a área educacional geral é aquela que comporta unidades curriculares de estudos pedagógicos e que foram seriamente afetadas pela reorganização dos cursos pós-Bolonha. Diante desse panorama, as universidades e politécnicos, em medidas diferentes<sup>3</sup>, destinaram, dentro da margem de manobra permitida pela legislação<sup>4</sup>, ECTS para a área educacional geral. Apesar das iniciativas tomadas indicarem uma preocupação dos cursos com a eliminação de componentes humanísticos da formação docente, não encontramos fundamentos suficientes, nem nas entrevistas, nem na análise dos planos de estudos, para assegurar, por exemplo, que os ECTS da componente Cultural, social e ética foram conduzidos integralmente para unidades curriculares que fundamentam o ato educativo. O risco é que as instituições de ensino superior percam seu caráter emancipador pautado na formação cultural mais ampliada, capaz de recolocar a educação “em um novo horizonte que possa ir muito além do paradigma reducionista da aprendizagem por competências e habilidades” (Dalbosco; Maraschin; Devecchi, 2023, p. 55). Como nos lembra Lenoir (2016, p. 161), atender a demanda da sociedade do conhecimento leva a decisões que diminuem ou retiram as humanidades da formação universitária gerando preocupações, pois promovem “processos de exclusão e alienação sociais”.

## CONCLUSÃO

Muito embora a legislação portuguesa estabeleça uma formação de natureza vocacional para os politécnicos e acadêmica para as universidades, percebemos, quanto aos cursos de formação docente, que ambas as instituições cumprem, quase que exclusivamente, com os objetivos de uma educação profissionalizante respaldada nas diretrizes portuguesas e no desenvolvimento de competências voltadas para o exercício da profissão. Todavia, encontramos, nos gestores e nos objetivos dos mestrados para habilitação profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico

---

<sup>3</sup> As universidades destinaram uma maior quantidade de ECTS para a Área Educacional Geral em comparação os institutos politécnicos. Nos cursos oferecidos pelas universidades, o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, dos 12 ECTS disponíveis para livre destinação entre as componentes de formação, 9 foram alocados na Área Educacional Geral; no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais, dos 9 ECTS disponíveis, 6 foram destinados à Área Educacional Geral.

<sup>4</sup> A partir do ano letivo 2025/2026, quando entrará em vigor as alterações do Decreto-Lei nº 23/2024, o número de ECTS de livre destinação pelas componentes de formação serão diminuídas, de 12 para 6 no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, no mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais, de 9 para 3.

dos cursos investigados, esforços isolados para promover e incentivar elementos humanísticos na formação docente, por meio da reflexão crítica, do oferecimento de disciplinas das Ciências da Educação e atividades artísticas e culturais.

Sucumbir ao sistema e permitir a eliminação ou diminuição da formação humanística do percurso formativo é discordar que as ciências humanas são essenciais para a criticidade e a solidez argumentativa, para o enriquecimento das relações e para a capacidade de pensar livremente. A penúltima alteração da regulamentação da formação de professores em Portugal, trazida pelo recém publicado Decreto-Lei nº 112/2023, pode restringir ainda mais a possibilidade de uma formação ampliada, uma vez que ao aumentar a quantidade de ECTS da prática de ensino, diminui ainda mais o número de créditos livres que os gestores lançavam mão para oferecer unidades curriculares vinculadas as ciências da educação e estudos artísticos e culturais. Limitar componentes de formação em áreas que privilegiam a docência (conteúdos disciplinares e suas didáticas específicas) em detrimento das humanidades acabará por simplificar a formação de professores apenas no aprender a fazer, desencorajando os futuros professores na busca pela dignidade humana e o cultivo da humanidade.

Para nós, o esvaziamento dos estudos humanísticos prejudica a formação de docentes compromissados com o bem comum e com os propósitos da educação pública. Vivemos em um mundo complexo, onde os problemas ambientais, o avanço das tecnologias e da inteligência artificial, a disposição de políticas descomprometidas com a democracia, somados às desigualdades históricas em torno da distribuição de renda, às questões de gênero e à segregação racial, exigem uma formação docente mais ampliada, empenhada com responsabilidades sociais e humanas. É o que tem apontado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2022, p. 58), ao defender “a valorização da diversidade cultural, o compromisso com a defesa dos direitos humanos e a intolerância ao racismo, ao sexismo, ao elitismo, ao etnocentrismo e à discriminação em todas as formas devem ser objetivos educacionais fundamentais”.

**Contribuições dos Autores:** Rincon, C. R. G. V.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Devecchi, C. P. V.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio ao presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

Biesta, G. (2015). Teaching, teacher education, and the humanities: reconsidering education as a *geisteswissenschaft*. *Educational Theory*, 65(2), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>

Brasil. (2019). Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Cenci, A. V., & Dalbosco, C. A. (2016). Educação Superior e formação humana: um diálogo com Pedro Goergen. *Filosofia e Educação*, 8(2), 141-167. <https://doi.org/10.20396/rfe.v8i2.8647118>

Cenci, A. V., Fávero, A. A., & Trombeta, G. L. (2009). Entre a formação e instrumentalização: a filosofia ainda tem algo a contribuir com os desafios formativos colocados à universidade? In: Cenci, A. V., Fávero, A. A., & Trombeta, G. L. (2009). *Universidade, Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 13-26.

- Dalbosco, C. A. (2009). O mestre na praça: sentido pedagógico das metáforas socráticas. *Revista Espaço Pedagógico*, 16(1), 50-57. <https://doi.org/10.5335/rep.v16i1.7450>
- Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 20(1), 123–142. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>
- Dalbosco, C. A., Salomão, J. B., & Doro, M. (2021). Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(1), 157–176. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100009>
- Dalbosco, C. A., Maraschin, R., & Deveschi, C. P. V. (2023). Educação Formadora. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora da UnB.
- Deveschi, C.P.V., & Rincon, C. G. V. (2023). Formação de professores para educação infantil e anos iniciais: análise comparativa entre brasil e portugal. [10.1590/SciELOPreprints.5790](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5790)
- Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C., & Arthur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Correa, C. H. A. C., Cavalcante, L. I. P., & Bossoli, M. F. (2016). Formação de Professores em perspectiva. Manaus: EDUA, p.177-236.
- Goergen, P. (2010). Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar*, 37, 59-76. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200005>
- Goergen, P. (2017). Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(3), 437-451. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7758>
- Goergen, P. (2019). Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: Dalbosco, C. A., Mühl, E. H., & Flickinger, H. G. (2019). Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, p. 15-34.
- Lenoir, Y. (2016). O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em revista*, 61, 159-168. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47109>
- Longui, S. M. (2009) . Pesquisa, universidade para quê? In: Cenci, A. V., Fávero, A. A., & Trombeta, G. L. (2009). Universidade, Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 217-225.
- Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(2), 189-209. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-2\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10)
- Nussbaum, M.C. (2015). Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Paviani, J. (2009). Ainda é possível a formação universitária? In: Cenci, A. V., Fávero, A. A., & Trombeta, G. L. (2009). Universidade, Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 44-55.
- Portugal. (2006). Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006. Dispõe sobre o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Conselho de Ministros. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440>
- Portugal. (2014). Decreto-Lei nº 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Conselho de Ministros. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>
- Portugal. (2023). Decreto-Lei nº 112, de 29 de novembro de 2023. Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Conselho de Ministros. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>

Portugal. (2024). Decreto-Lei nº 23, de 19 de março de 2024. Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Conselho de Ministros. Diário da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/03/05600/0001400018.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM.

**Recebido:** 6 de fevereiro de 2024 | **Aceito:** 12 de julho de 2024 | **Publicado:** 02 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.