

EDITORIAL

Problematização, questionamentos e outros desafios

No Editorial do número anterior anunciámos que o presente número da *Revista Lusófona de Educação* seria dedicado aos 40 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Quatro décadas depois, reconhecemos a importância histórica de uma lei que marcou profundamente a educação portuguesa, mas também pretendemos interrogar o seu legado, as suas realizações, as suas insuficiências e, sobretudo, os desafios que hoje se colocam à educação num mundo profundamente diferente daquele em que a LBSE foi concebida.

A LBSE consolidou, no plano jurídico e político, o processo de democratização da educação iniciado com a Revolução de Abril de 1974, afirmando a educação como direito, como condição de igualdade de oportunidades e como instrumento de formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. O seu artigo 2.º associa explicitamente a educação à realização integral da personalidade, ao espírito democrático e pluralista e à formação de cidadãos capazes de uma intervenção crítica e criativa na transformação da sociedade.

A lei não permaneceu, naturalmente, imutável. A primeira alteração, introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, incidiu, entre outros aspetos, sobre as condições de acesso e ingresso no ensino superior, a formação de educadores e professores e a qualificação profissional para a docência. Tratou-se de uma

intervenção em dimensões estruturantes da relação entre educação, formação e acesso ao ensino superior.

A segunda alteração, através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, teve um alcance particularmente significativo. Para além de alterar a LBSE, procedeu à primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior e introduziu uma profunda reorganização do ensino superior, incluindo a estruturação dos graus académicos, a aproximação ao modelo europeu de três ciclos, o sistema europeu de créditos e uma maior valorização da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências. Foi, nesse sentido, uma das alterações que mais claramente inscreveu o sistema educativo português nas transformações decorrentes do Processo de Bolonha e da construção do espaço europeu de ensino superior.

A terceira alteração, através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrou a universalidade da educação pré-escolar, então a partir dos 5 anos. Esta última dimensão viria posteriormente a ser alargada aos 4 anos, em 2015, e aos 3 anos, em 2025. A alteração de 2009 representou, assim, um importante alargamento da responsabilidade pública relativamente ao direito à educação, prolongando a escolaridade obrigatória e reforçando os princípios da universalidade e da gratuidade.

A quarta alteração, introduzida pela Lei n.º 16/2023, de 10 de abril, valorizou o ensino politécnico, permitindo a concessão do grau de doutor nesse subsistema e introduzindo a possibilidade da categoria de universidades politécnicas. Esta alteração não pode ser dissociada das transformações ocorridas no ensino superior português, nomeadamente da progressiva aproximação entre investigação, formação avançada, inovação e desenvolvimento regional.

Finalmente, a Lei n.º 32/2026, de 20 de julho, procedeu à quinta alteração à LBSE, articulando-a com alterações às bases do financiamento do ensino superior, ao regime jurídico da avaliação do ensino superior e ao regime jurídico das instituições de ensino superior. A sua importância reside, portanto, na articulação entre organização, financiamento, avaliação e regime institucional do ensino superior.

Quarenta anos depois, porém, a celebração da LBSE não pode reduzir-se a uma evocação normativa ou a uma narrativa de conquistas. É necessário reconhecer os avanços alcançados, mas também interrogar as desigualdades persistentes, os problemas de inclusão, o insucesso e abandono, as transformações sociais e culturais e as novas condições em que se realiza o trabalho educativo. Como António Teodoro sublinha na entrevista publicada neste número, a LBSE permanece associada à ideia da educação como bem público e responsabilidade coletiva, mas o desafio

contemporâneo consiste em renovar essa promessa democrática perante novas desigualdades, a transformação tecnológica e a erosão de alguns dos pressupostos que sustentaram a ideia de escola e de educação pública.

É neste horizonte que este número da *Revista Lusófona de Educação* reúne oito artigos, uma entrevista, um ensaio, um memorial e uma revisão crítica. Neste número, inserimos a secção memorial que acolhe textos de natureza testemunhal e memorialística que contribuam para preservar e problematizar a memória de acontecimentos, experiências e protagonistas relevantes da história da educação.

Os textos não têm necessariamente a LBSE como objeto direto, mas dialogam, de diferentes formas, com os seus princípios, os seus limites e os problemas que hoje atravessam a educação. Mais do que apresentar respostas definitivas, interessa-nos fazer emergir questões. Não questões lançadas arbitrariamente, mas perguntas que resultam dos próprios problemas e que possam abrir outros caminhos de reflexão. Afinal, a verdade não é uma linha reta, mas é como um rio que desagua em delta.

Por isso, além de perguntar o que conquistámos, é necessário perguntar que educação estamos hoje a construir e, sobretudo, que educação queremos construir num mundo profundamente diferente daquele que viu nascer a Lei de Bases. É perguntar o que mudou no mundo para o qual educamos e se as instituições, os professores, as práticas pedagógicas e os modos de produzir e avaliar o conhecimento estão à altura dessas mudanças.

Se a democratização constituiu uma das grandes promessas da LBSE, importa perguntar onde se realiza efetivamente essa democratização. Nas condições de acesso? Nas oportunidades de sucesso? Nas relações pedagógicas? Nos processos de avaliação? Na participação dos estudantes? Na possibilidade de diferentes grupos sociais e culturais produzirem e legitimarem conhecimento?

A democratização da educação significa muito mais do que a abertura das portas das instituições escolares e universitárias. Ela implica também perguntar quem permanece à margem, quem tem maior probabilidade de sucesso, quem é ouvido e quem continua invisível. As sociedades contemporâneas são atravessadas por migrações, mobilidades, diásporas e novas configurações culturais que tornam cada vez mais complexa a composição dos públicos educativos (Hall, 2019; Sassen, 2020).

Mas poderá falar-se verdadeiramente de democratização da educação enquanto persistirem formas de colonialidade do saber que hierarquizam conhecimentos, culturas e modos de interpretar o mundo, mantendo históricas assimetrias epistémicas?

A questão desloca, assim, a reflexão da democratização do acesso e do sucesso para as condições de legitimidade do próprio conhecimento. Embora não seja

propósito deste Editorial desenvolver essa dimensão epistemológica, ela remete para uma questão mais ampla: quem define, hoje, os conhecimentos, os critérios e as prioridades que orientam a educação?

Esta pergunta torna-se particularmente relevante quando se considera que as grandes linhas de organização dos sistemas educativos são cada vez mais atravessadas por instituições, organismos e redes de regulação supranacional. A educação já não pode ser pensada exclusivamente a partir das fronteiras nacionais. As políticas educativas são produzidas num espaço em que Estados, organizações internacionais, redes transnacionais, universidades, fundações e outros atores disputam autoridade, recursos, conhecimento e capacidade de definir agendas.

Não por acaso, um texto publicado pela UNESCO em 2026 identifica uma verdadeira “viragem multipolar” na governação global da educação, marcada pelo enfraquecimento do multilateralismo tradicional, pela emergência de redes e alianças alternativas e pela disputa em torno da autoridade sobre o financiamento e a produção do conhecimento (Nurunnabi, 2026). O mesmo texto associa essa transformação à questão da descolonização epistemológica e à necessidade de interrogar quem define os problemas, as prioridades e as soluções em educação.

Estará a educação preparada para um mundo que se torna progressivamente mais plural, mais multipolar e menos submetido às antigas hegemonias políticas, culturais e epistemológicas?

As transformações globais entram nas instituições educativas também através dos seus públicos. Os estudantes de hoje não são os estudantes de há quarenta anos. As suas experiências culturais, linguísticas e sociais são outras; as suas formas de acesso à informação são outras; as suas relações com o conhecimento são outras. A escola e a universidade deixaram de ser os únicos lugares de acesso ao conhecimento. As redes sociais, as plataformas digitais e os múltiplos ambientes informacionais participam na formação – e também na deformação – das representações que os jovens constroem sobre o mundo, sobre a ciência, sobre a política e sobre si próprios.

E há uma diferença geracional que não pode ser ignorada uma vez que os jovens que hoje frequentam as nossas escolas e universidades não possuem memória vivida do 25 de Abril de 1974 nem da ditadura que o antecedeu. Que educação democrática estamos a construir para quem já não possui memória direta da conquista da democracia? Que relação estabelecemos entre memória, conhecimento histórico e cidadania? E estaremos a transmitir essa memória ou, pelo contrário, a deixá-la lentamente entrar na “pasta do esquecimento”?

Estas questões conduzem inevitavelmente à profissão docente. Se os públicos mudaram, se os conhecimentos se multiplicaram e se as instituições educativas deixaram de deter o monopólio da transmissão do saber, também a profissionalidade docente não pode permanecer pensada segundo modelos construídos para outro tempo. Que professor é necessário quando ensinar já não significa simplesmente transmitir conhecimentos previamente organizados? Que profissionalidade docente se exige quando o professor trabalha simultaneamente com a diversidade cultural, a inovação pedagógica, a transformação tecnológica, a multiplicidade das fontes de informação e a emergência da inteligência artificial?

É neste ponto que a inovação educativa adquire um significado que ultrapassa a mera introdução de novas tecnologias ou metodologias. Além de poder contribuir para melhorar processos, ampliar oportunidades e responder a novas necessidades, a inovação pode também reproduzir ou aprofundar desigualdades quando é orientada exclusivamente por critérios de produtividade, eficiência ou competitividade.

Por isso, a inovação educativa precisa de ser interrogada pelos seus fins. Para quê inovar? Para produzir mais rapidamente? Para adaptar a escola às necessidades do mercado? Ou para construir formas mais justas de aprender, conhecer e participar? A inovação só poderá constituir uma dimensão emancipatória da educação se contribuir para a equidade, a justiça cognitiva e o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo.

Daí a importância de recolocar o estudante no centro da experiência educativa, não como simples destinatário de conhecimentos, mas como sujeito capaz de perguntar, investigar, criar e produzir conhecimento. O que significa, afinal, falar hoje de uma educação centrada no estudante? O que significa reconhecer-lhe voz e autonomia? Que relações pedagógicas permitem que a curiosidade – tantas vezes perdida ou destruída ao longo dos próprios processos de formação – possa novamente emergir?

Talvez uma das tarefas mais difíceis da educação contemporânea seja criar condições para que as perguntas possam nascer em vez de transmitir respostas.

Se a educação do século XXI tem de aprender a conviver com a pluralidade de culturas, saberes e mundos, terá também de aprender a conviver com uma inteligência que já não é exclusivamente humana. A presença da inteligência artificial obriga-nos a repensar o pensamento, a cultura, a linguagem, a memória, a autoria, a produção do conhecimento e, em última análise, a própria ideia de educação. Torna-se essencial compreender que tipo de sociedade e de sujeito estamos a formar quando delegamos

às máquinas parcelas crescentes das nossas capacidades de pesquisar, selecionar, interpretar, escrever e decidir.

A inteligência artificial transformará, inevitavelmente, a arquitetura da educação, os currículos, as práticas pedagógicas e os modelos de ensino e aprendizagem. Mas essa transformação terá de ser interrogada a partir dos valores que pretendemos preservar e aprofundar.

Que significa, então, educar num tempo em que a inteligência deixou de ser exclusivamente humana? Como manter a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico quando sistemas artificiais podem produzir respostas, imagens, argumentos e decisões em escalas e velocidades que ultrapassam as capacidades individuais? E como garantir que a tecnologia não substitui aquilo que há de mais propriamente humano na educação, ou seja a capacidade de julgar, de dialogar, de imaginar outros mundos e de reconhecer no outro uma pessoa dotada de dignidade?

Uma Inteligência Artificial orientada para o bem comum, tecnicamente plural, epistemologicamente aberta, questionante e questionável, poderá colaborar com o ser humano na construção de uma educação transformadora. O desafio, porém, não é substituir o humano pela inteligência artificial, mas fazer da inteligência – humana e artificial – um instrumento de aprofundamento da democracia, da autonomia, do pensamento crítico e da dignidade humana.

É talvez aqui que a celebração dos 40 anos da LBSE encontra o seu verdadeiro sentido, em olhar não só para trás para confirmar o que já foi conquistado, mas sobretudo para o futuro, para perguntar que educação queremos legar às gerações que já vivem num mundo que a lei de 1986 não poderia ter previsto.

A melhor homenagem à Lei de Bases talvez seja, além de celebrar a sua permanência, preservar a sua capacidade de nos obrigar a pensar a educação como um projeto democrático, público e transformador.

Referências

- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto: Raza, etnia, nación*. Traficantes de Sueños.
- Nurunnabi, M. (2026, January 7). *Fragmenting consensus: The multipolar turn in global education governance*. UNESCO.
- Sassen, S. (2020). *Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global*. Paz e Terra.
- Teodoro, A. (2026). A Lei de Bases do Sistema Educativo, 40 anos depois. Manuel Tavares conversa com António Teodoro. *Revista Lusófona de Educação*, 71.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar.*

Lei n.º 16/2023, de 10 de abril. *Quarta alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e alteração do regime jurídico das instituições de ensino superior.*

Lei n.º 32/2026, de 20 de julho. *Quinta alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e alteração das bases do financiamento, avaliação e regime jurídico das instituições de ensino superior.*

Manuel Tavares

Universidade Lusófona

<https://orcid.org/0000-0003-2463-7383>

tavares.lusofona@gmail.com

Cristina Sin

Universidade Lusófona

<https://orcid.org/0000-0001-6039-8194>

cristina.sin@ulusofona.pt

Elsa Bacala Estrela

Universidade Lusófona

<https://orcid.org/0000-0002-2889-4195>

elsa.estrela@gmail.com

Leanete Thomas Dotta

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

da Universidade do Porto

<https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

leanete@fpce.up.pt

Lucimar Dantas

Universidade Lusófona

<https://orcid.org/0000-0002-3804-1903>

lucimar.dantas@ulusofona.pt

António Teodoro

Universidade Lusófona

<https://orcid.org/0000-0001-7819-0498>

teodoro.antonio@gmail.com