

AS BAIXAS QUALIFICAÇÕES, A MASSIFICAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO. REFLEXÃO DE UMA PERSPETIVA SISTÊMICA 50 ANOS DEPOIS DA REVOLUÇÃO

LOW QUALIFICATIONS, MASSIFICATION AND COMPREHENSIVE EDUCATION IN EDUCATION. REFLECTION FROM A SYSTEMIC PERSPECTIVE 50 YEARS AFTER THE REVOLUTION

Rodrigo Queiroz e Melo¹

Resumo A população portuguesa tem um défice histórico de qualificações. Este facto obrigou a que o processo de massificação do ensino, iniciado por altura da Revolução do 25 de Abril, fosse feito sem haver docentes qualificados em número suficiente. Daqui decorreu a criação de um sistema escolar baseado num currículo prescrito, determinado, sem espaço para a autonomia profissional dos docentes. Cinquenta anos depois da Revolução, estamos em plena mudança de paradigma curricular, com políticas de autonomia e flexibilidade que abrem caminho para uma verdadeira educação integral.


Palavras-chave qualificações, professores, currículo, educação integral

Abstract The Portuguese population has a historical qualifications deficit. This fact forced the process of mass teaching, which began at the time of the April 25th revolution, to be conducted without there being enough qualified teachers. This led to the creation of a school system based on a prescribed, determined curriculum, with no space for teachers' professional autonomy. 50 years after the revolution, we are amid a curricular paradigm shift, with policies of autonomy and flexibility that pave the way for a true integral education.

Keywords qualifications, teachers, curriculum, integral education

¹ Autor de correspondência.

Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

 ORCID 0000-0002-3024-364X ; rqmelo@ucp.pt /

1. Introdução

O presente artigo é a súmula de uma série de reflexões sobre como as baixíssimas qualificaes da populao portuguesa marcaram o início da criao de um sistema de ensino de massas (anos 70 a 90) e como essa marca influenciou e influencia (i) a profissão docente, (ii) as políticas curriculares de autonomia e flexibilidade, e (iv) a educao integral dos alunos. Nessa medida, muitas das ideias e passagens do texto, sendo do autor, não são originais no sentido em que foram sendo publicadas².

A sua articulao, e as conclusões mais globais,  o que se apresenta de novo.

Pareceu adequado apresentar esta súmula neste momento a propósito da celebrao dos 50 anos do 25 de Abril. Se  verdade que a Revoluo se constituiu como um momento de rutura de regime, teve também uma dimensão aspiracional – paz, justiça, liberdade – que talvez seja o que a torna mais presente na vida das geraes nascidas em democracia. A ideia de um esforço coletivo no sentido de maior desenvolvimento e prosperidade partilhada  uma ideia forte, mobilizadora, que se mantm atual. Esta ideia remete para o sistema educativo e o seu papel central na mobilidade social.  época, era uma ideia muito disruptiva. A consciência da necessidade de transio para um “sistema de ensino democrático de massas” inicia-se no final do antigo regime, já com Marcelo Caetano como Presidente do Conselho e Veiga Simão como Ministro da Educao (Formosinho, 2012,p. 26). Mas  no período pós-revolucionário que esta ideia  implementada.

Na análise e debate sobre a situao atual do sistema educativo português, e os modos de ultrapassar os desafios que enfrenta, a “marca de nascença” das baixíssimas qualificaes do país está genericamente ausente. Como defendo neste artigo, este facto marcou de forma determinante o modo de ser docente, as políticas curriculares e a ideia de uma educao integral. Por isso, não o considerar torna o debate menos rico e, especialmente, menos apto a gerar propostas de melhoria eficazes.

2 Os artigos em causa, identificados nas referências bibliográficas, são Melo, 2024, Melo, 2023 e Melo, 2018.

2. Os números da escolarização em Portugal – da década de 60 até 2020³

Em 1960, a taxa de analfabetismo em Portugal era superior a 30%. Em 1970, era de 25,7% e, em 2001, de 3,1% (GEPE, 2009). Se, para além do nível de competências mínimas de leitura e escrita, olharmos para a escolarização formal, verificamos que, em 1960, 66,6% da população não tinha qualquer nível de escolaridade. Em 2001, esta taxa situava-se nos 18% e, em 2021, nos 5,9%. No extremo oposto, em 1960 só 0,6% da população tinha o ensino superior completo, valor que era de 2,1% em 1980, 7,6% em 2001 e 19,8% em 2022.

Vale a pena olhar para estes números e imaginar o que seria viver em Portugal hoje se 3 em cada 10 pessoas à nossa volta não soubessem ler nem escrever, ou se 6 em cada 10 pessoas no nosso trabalho não tivessem sequer concluído o 1.º ciclo do ensino básico. Mas a verdade é que hoje não pensamos a vida, os serviços, as políticas, como sendo dirigidos a uma população maioritariamente analfabeta, dado que esta, felizmente, é uma chaga social quase inexistente. Porém, a vida de e numa comunidade analfabeta não é igual à vida de e numa comunidade escolarizada.

Como nota lateral, e contextualizando a situação portuguesa, esta situação é única na Europa. A população da Noruega, Eslováquia, República Checa ou Suíça, tinha, em 1950, mais anos de escolaridade do que a população portuguesa em 2010 (Martins, 2016, p. 268). E em todos os anos estudados pelos autores, 1950, 1980, 2010, a população portuguesa tem, em média, menos anos de escolaridade do que qualquer outro dos 31 países da Europa analisados.

Olhemos agora para as taxas de escolarização secundária. Se a alfabetização é o primeiro passo para o desenvolvimento educativo, a escolarização secundária foi definida pelo Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, como o nível educativo mínimo que a generalidade dos cidadãos dos Estados Membros deve possuir. Nessa altura, foi definido como objetivo para os sistemas educativos dos países da União reduzir para 10% a percentagem de pessoas, entre os 18 e os 24 anos, que não terminam o ensino secundário (taxa de abandono escolar precoce).

Em 1961, frequentavam o ensino secundário em Portugal 1,3% dos jovens com idade normal de frequência deste nível de ensino. Em 1990, eram 28,2%. Quando, em 2000,

3 Todos os dados estatísticos cuja fonte não esteja identificada foram recolhidos no portal da Pordata (<https://www.pordata.pt/portugal>).

este nível foi definido como os “mínimos olímpicos” ao nível da União Europeia, a taxa de abandono escolar precoce entre nós era de 43,6%⁴.

Se, em 2021, já 85,1% dos jovens estão no ensino secundário na idade certa e, hoje, a frequência do ensino secundário é um adquirido para os jovens entre os 15 e os 18 anos, na década de 60, a frequência do ensino secundário era uma raridade. Daqui decorre que as gerações dos nascidos a partir de meados da década de 50 (coorte mais antiga que ainda está genericamente na vida ativa) até ao final dos anos 80, são gerações de pessoas em que o número dos que frequentou o ensino secundário é muitíssimo reduzido e, necessariamente, ainda menor o dos que passaram para o ensino superior. Consequentemente, é sem surpresa que verificamos que, em 1991, apenas concluíram a licenciatura 13 452 pessoas (o grupo comparável em 2021 foi 63 909⁵).

Ou seja, Portugal é hoje um país onde todos os jovens têm acesso à escola e nela completam 12 anos de escolaridade. Mas esta é uma realidade muito recente. Quando pensamos sobre os problemas e desafios atuais na educação, é fácil esquecermos que o passado acima descrito é muito recente e tem uma influência determinante na cultura profissional dominante e na nossa capacidade coletiva de implementar melhorias. Esquecemos que os professores do sistema educativo português são os portugueses que nasceram de 1955 em diante; pertencem às coortes populacionais cujas qualificações escolares foram descritas nesta secção.

3. Influência na profissão docente

Vejamos agora como esta característica da população portuguesa se manifesta nas qualificações académicas dos docentes. Sendo os docentes das escolas portuguesas recrutados de entre os portugueses, e sendo os portugueses historicamente pouco qualificados, é razoável supor que os docentes das escolas portuguesas são ou foram pouco qualificados. Vejamos então a evolução do número de docentes em exercício nas escolas portuguesas.

4 Para uma análise cuidada e completa do abandono escolar precoce em Portugal, ver Azevedo *et al.*, 2021.

5 63 909 = 55 566 que concluíram o 1.º ciclo de Bolonha + 8343 que concluíram o mestrado integrado. Nos níveis seguintes, 19 769 concluíram o 2.º ciclo de Bolonha e 2080 concluíram o doutoramento.

Comecemos pela situação antes da Revolução. Em 1960, Portugal tinha 36 699 docentes nos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Em 1970, eram 53 786, em 1980 108 361, em 1990 142 107, em 2000 175 209 (o pico atingiu-se em 2005 com 185 157 docentes, sendo que, em 2021, o número era 150 127). Esta evolução torna bem visível a velocidade da massificação escolar. Em 10 anos, 1970-1980, o número de docentes praticamente duplicou, crescendo desde então ao ritmo de 30 a 40 mil por década.

Este aumento do número de docentes em exercício é o que seria de esperar num sistema que procura aumentar os níveis de escolarização da população. Contudo, e aqui reside o essencial para as análises que se farão de seguida neste artigo, este aumento não pôde ser feito através da contratação de licenciados; não os havia. Sendo as pessoas adultas em Portugal um grupo muito pouco escolarizado, o grupo dos que foram contratados para as escolas, mesmo se muito escolarizado por comparação com o resto da população, era um grupo pouco escolarizado pelos padrões atuais (e mesmo pelos padrões da altura no resto da Europa com vimos na secção anterior). Sem surpresa, constatamos que:

- no ano letivo 1998/99, apenas 19,7% dos educadores de infância em exercício tinham o grau de licenciado ou superior; apenas 25% dos professores do 1.º ciclo do ensino básico tinham o grau de licenciado ou superior, e apenas 82,2% dos docentes dos restantes ciclos do ensino básico e do ensino secundário tinham o grau de licenciado ou superior (GEPE, 2009a).
- no ano letivo 2007/2008, estas percentagens de docentes com, pelo menos, licenciatura ou equiparado, eram todas superiores a 80%, sendo superior a 90% no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (GEPE, 2009b).
- no ano letivo 2020/2021, mais de 90% dos docentes em exercício tinham pelo menos o grau de licenciado ou equiparado, com exceção do pré-escolar em que 16,9% dos educadores ainda não tinham licenciatura (GEPE, 2022).

Infelizmente, não existe informação publicamente acessível sobre as habilitações dos docentes em data anterior a 1998. Mas imagine-se o que seria o panorama nas décadas de 70 ou 80 quando, no final do século XX, apenas 25% dos professores primários era licenciado e 20% dos restantes não o era.

Para massificar o acesso ao ensino básico e aumentar o acesso ao secundário, foi necessário criar um sistema em que, durante mais de duas décadas, “ensinou quem não aprendeu” (não aprendeu tanto quanto seria desejável). Este facto é central na compreensão da cultura profissional que dominou o sistema educativo português desde a Revolução até hoje. Para procurar compreender as dinâmicas do sistema educativo português atual, é necessário ter em conta esta sua característica fundadora. Um exemplo de debate sem considerar este contexto é a afirmação comum na esfera pública de que “no meu tempo não era assim”. No “meu tempo” respeitávamos os professores, o ensino era exigente, todos aprendíamos e até tínhamos aulas com grandes vultos da cultura; os pais punham-se do lado dos professores e tínhamos exames. Para lá de alguma dose de romantização do tempo passado, quem assim argumenta está a comparar realidades incomparáveis. Em primeiro lugar, “no meu tempo” só estava na escola uma percentagem muito pequena das crianças e jovens da minha idade. Era o grupo dos privilegiados, mesmo quando o privilégio era apenas e só o poder estar na escola e não no campo ou na fábrica a trabalhar. Em segundo lugar, mesmo sendo o grupo dos docentes um grupo pouco qualificado, era muito mais qualificado do que a generalidade da população, o que lhe conferia uma legitimação social importante num país analfabeto. Em terceiro lugar, a escassez de escolas e de educação tornava mais valiosas as escolas existentes. A escola era assim um local seletivo e de privilégio; tanto para os discentes como para os docentes.

A escola de hoje, felizmente, já não é assim. Há escolas para todos em todo o país, todos os que têm menos de 18 anos estão na escola, e o nível de qualificação superior da população em geral aumentou tanto que os docentes já não são um grupo assim tão distinto da restante população (ainda que cerca de 1/3 da população ativa não tenha ainda ensino secundário). Ou seja, a perceção de que houve uma degradação da escola (“no meu tempo não era assim”) resulta de uma análise parcial e enviesada da realidade. Há escolas hoje tão elitistas quanto as escolas “do meu tempo”, mas há escolas hoje que não existiam no meu tempo. As escolas que hoje mais dificuldades têm não podem ser comparadas com as escolas do passado; têm de ser comparadas com a alternativa de ocupação do tempo das crianças que não estavam na escola de então: o campo, a fábrica, a rua. Finalmente, a valorização académica substancial da sociedade em geral diminuiu o fosso entre a situação de privilégio de alguns e a de exclusão de

todos os outros. Ou, visto de outra forma, comparar a escola segregada dos anos 60 e 70 com a escola inclusiva atual é comparar o incomparável. Mas isto não afasta o facto de que a inclusão social escolar deu origem a escolas com maior variedade, diversidade e, conseqüentemente, menos arrumadas segundo os cânones escolares historicamente determinados.

4. Influência nas políticas curriculares de autonomia e flexibilidade

Vimos até agora como Portugal é um país com um passado de muito baixas qualificações e como isso influenciou o recrutamento de docentes durante o período de massificação escolar. Vejamos agora como este facto influenciou as políticas curriculares de autonomia e flexibilidade.

Para os efeitos propostos neste artigo, interessa-nos a análise da dimensão legal do currículo – a matriz formal de áreas curriculares, disciplinas e tempos estabelecidos na lei; as regras sobre avaliação e organização estabelecidas na lei; as possibilidades de decisão sobre estas matérias atribuídas às escolas na lei. De algum modo, a dimensão legal da “autonomia das escolas”.

O currículo português foi sendo criado e desenvolvido em função das capacidades de transmissão do conhecimento existentes no terreno. E era mesmo de transmissão que se tratava. A massificação do ensino, num país de baixas qualificações, limitou as opções de política educativa curricular. A massificação do ensino foi possível porque baseado na adoção de um currículo “à prova de professor” passível de ser “ensinado por quem nunca aprendeu”. Isto é um currículo detalhado, prescritivo quanto ao que deveria ser ensinado em cada momento, como deveria ser ensinado e como se deveria avaliar o grau de aprendizagem do que foi ensinado, de modo a que a qualificação académica do docente encarregado daquela disciplina, naquele ano de escolaridade, para aquela turma, fosse o menos determinante da qualidade da educação oferecida possível; uma “pedagogia da burocracia” (Formosinho, 2012). Mais, para facilitar a tarefa do professor, cada disciplina tinha o seu manual para que ao docente menos qualificado bastasse seguir o manual. Aos alunos, competia-lhes ouvir as aulas, ler os manuais, memorizar os conteúdos e reproduzi-los numa prova. No contexto português dos anos 70 e 80, descrito nas secções anteriores, este foi provavelmente o método mais eficiente de garantir educação para todos (ou mesmo o único possível). Mas foi um método

que criou incentivos a um exercício da docência individualizado, isolado, com pouco espaço para fazer diferente do que está prescrito. O efeito desta abordagem curricular é reforçado pelo principal instrumento de regulação da educação que o acompanha: a verificação do cumprimento normativo por uma inspeção da educação. Se o modo de dar a todos acesso à educação foi criar escolas em todo o país, com um “currículo à prova de professor”, o modo de garantir que esse currículo era implementado foi encarregar a inspeção da educação de verificar se o currículo era seguido nas escolas: se eram dadas as horas legais de cada disciplina, se as planificações dos professores seguiam o programa, se a avaliação dos alunos era feita da forma estabelecida, tudo como estava estabelecido na lei. A conjugação de uma força de trabalho pouco qualificada com um exercício profissional determinado por normas legais (definição legal de o quê e como ensinar), com uma intervenção inspetiva de verificação do cumprimento dessas mesmas normas, resulta na referida cultura profissional burocrática, individualista e isolada.

4.1. A autonomia das escolas

Este estado de coisas atravessa toda a segunda metade da década de 70 e os anos 80, tornando-se uma forte limitação à assunção pelos docentes de uma autonomia profissional relevante. Neste contexto, percebe-se a dificuldade que tem sido a implementação de princípios de autonomia das escolas ao longo do tempo e a razão pela qual, só a partir de 2013 (e definitivamente em 2018), é atribuída às escolas o poder legal de tomar decisões relevantes em matéria curricular. É que a tomada de decisões curriculares relevantes ao nível das escolas depende de estas terem, no seu corpo profissional, a capacidade técnica necessária. Como se viu, tal não correspondia à realidade até ao final dos anos 90.

Proponho que a compreensão da autonomia das escolas, como uma «ficção legal» (Barroso, 2004), seja feita à luz desta dimensão das qualificações dos docentes.

Veja-se, como exemplificativo de toda uma história, o projeto de Gestão Flexível do Currículo, de 1997. No Despacho n.º 4848/97, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, a flexibilidade era objeto de um protocolo entre as escolas e o Departamento de Educação Básica, após parecer da respetiva Direção Regional de Educação (artigo 1.º do Despacho n.º 4848/97). A flexibilidade curricular não resultava da autonomia das escolas, mas de uma autorização da administração educativa. Curiosamente,

este projeto surge um ano antes da aprovação de um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), cuja pedra angular é a «autonomia das escolas». É curioso, porque o legislador do novo regime é o legislador do projeto e se o Decreto-Lei visava consagrar autonomia curricular efetiva às escolas não se compreende a necessidade do projeto. Mas a explicação é simples, a autonomia das escolas consagrada na lei é um conceito geral, sem materialidade efetiva.

Este facto é reconhecido no preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, do Secretário de Estado da Educação, que autoriza a implementação do “projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário”, onde se escreve que “tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular” (o sublinhado é nosso).

Este Despacho cria uma ampla margem de autonomia curricular para as escolas que aderirem ao projeto e surge na transição entre a autonomia curricular efetiva, reconhecida às escolas do ensino particular e cooperativo pelo artigo 37.º do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro⁶, e a flexibilidade curricular integrada no currículo nacional pelos artigos 11.º e 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

A novidade destas abordagens é que a lei já não é suficiente como fundamento da ação curricular das escolas. Porque oferecemos 4 horas semanais de português no 3.º ciclo? Porque optamos por semestralizar esta ou aquela disciplina? Porque avaliamos por portefólio, ou com base em três testes por trimestre? Até hoje, a razão era simples: “porque é o que está previsto na lei”. A partir de agora, é necessário mais. O fundamento da ação tem de ser um objetivo educativo: “porque o perfil de aluno que prosseguimos é este e pensamos que a melhor forma de os nossos alunos lá chegarem é esta”. Como fundamento deste novo paradigma curricular, é homologado em 2017 o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017, do Secretário de Estado da Educação). Este documento passa a ser a fonte legal que legitima a ação curricular das escolas que, no uso da sua autonomia, podem, sem necessitar de

6 Para uma descrição detalhada do regime de autonomia curricular instituído pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo ver Melo, 2018a e Melo, 2014.

autorização prévia da administração educativa ou do Governo, atribuir mais ou menos horas a esta ou aquela disciplina, criar novas disciplinas ou fundir disciplinas existentes, gerir os tempos e a organização do ano letivo.

Todas estas medidas implicam a internalização da coordenação do trabalho curricular das escolas (Melo, 2014), o que implica decisões efetivas dos seus órgãos pedagógicos próprios. A lei e a administração educativa deixam de ter um papel curricularmente prescritivo, passando documentos como o projeto educativo ou os planos curriculares de escola e turma⁷ a ter uma relevância central antes inexistente (para além do formalismo de existirem).

O saber profissional próprio da profissão docente; a tecnicidade que a distingue (Roldão, 2010), sempre existiu em abstrato. Mas a sua materialização nas escolas depende de um corpo docente qualificado. Não era o caso até aos anos 90; é-o hoje. Por isso, esta mudança de paradigma de gestão curricular da escola tardou 50 anos.

5. Influência na educação integral

O conceito de educação integral, no sentido de uma ação educativa que desenvolve as múltiplas dimensões do ser humano, não sendo novo, tem sido, à semelhança da autonomia das escolas, uma «ficção». A educação escolar tem um foco quase exclusivo no desenvolvimento cognitivo, empurrando o desenvolvimento das outras dimensões para as margens do sistema. Projetos, atividades extracurriculares, parcerias, mas nunca ação curricular intencional com a mesma dignidade que a matemática, a física, o português ou a filosofia. Não deixando de reconhecer que a pessoa é mais que a sua cabeça, a escola, de forma paradoxal, não deixou de circunscrever a sua ação a esta parte dos alunos.

Nesta secção, defendemos como a qualificação dos docentes e a mudança de paradigma curricular descritos nas secções anteriores abrem caminho para uma (possível) evolução profunda na missão da escola portuguesa: a qualificação dos docentes e a autonomia e flexibilidade curriculares efetivas são condições de base para que as escolas possam desenvolver um trabalho curricular que abranja o todo que é cada aluno e não apenas a sua dimensão cognitiva.

7 Bem como outros documentos com outras designações – plano estratégico, plano de ação –, todos aqueles que tenham a natureza de “documentos orientadores da escola”.

Existem múltiplas propostas de quadros conceptuais de educação integral. Para efeitos do presente artigo, proponho o conceito desenvolvido no âmbito do projeto “Mudando os Sistemas Educacionais através de um Programa de Liderança WCD”. Para os investigadores deste projeto, educação integral é uma ação educativa que tem como objeto as seis dimensões da pessoa: (i) a dimensão corporal da pessoa, centro de uma ecologia integral, (ii) a dimensão cognitiva, (iii) a dimensão afetivo-emocional, (iv) a dimensão estético-artística, (v) a dimensão social e cívica, e (vi) a dimensão ético-moral/espiritual (EFSE, 2019).

Examinemos de seguida como a escola aborda cada uma destas dimensões. A dimensão cognitiva (ii) tem sido o núcleo essencial do trabalho da escola. Isto fica claro na análise dos currículos formais – organizados em tempos disciplinares, semanais, em que o tempo é orientado para a transmissão de conhecimento disciplinar específico pré-determinado – e dos métodos habituais de avaliação dos alunos – testes, exames, mas maioritariamente instrumentos de resposta escrita em que se verifica se conhecimento disciplinar específico pré-determinado foi adquirido pelos alunos. As dimensões corporal (i) e social e cívica (v) estão a encontrar algum espaço no sistema educativo, nas disciplinas formais, mas, como discutido acima, com muito menos importância atribuída e percebida pela generalidade dos membros da comunidade educativa; veja-se as disciplinas de educação física ou de cidadania e desenvolvimento (nas suas diversas formulações ao longo das décadas): fazendo parte do currículo formal, não estão sujeitas à avaliação externa dos alunos, o que, no contexto escolar, é o melhor indicador da importância que lhes é atribuída. No caso da educação física, a sua importância relativa fica evidente no debate sobre a sua consideração ou não no acesso ao ensino superior. Por último, na escala de importância atribuída pelas comunidades educativas, a dimensão estético-artística (iv) traduz-se, no currículo formal, em disciplinas como a educação musical ou a educação visual que, além de não serem objeto de avaliação externa, quase desaparecem do currículo geral quando os alunos chegam ao ensino secundário. Por fim, as dimensões afetivo-emocional (iii) e ético-moral/espiritual (vi) estão formalmente ausentes do currículo. As cabeças dos alunos entram na escola, mas os corpos são meros instrumentos de transporte e as suas expressões, as suas emoções, os seus sentimentos e a sua humanidade mais profunda parecem ser convidados a ficar à porta. Ou a ficarem quietos para não perturbarem a cabeça.

A integração de uma dimensão afetivo-emocional na educação em ambiente escolar tem feito o seu caminho especialmente desde a pandemia da covid-19. Um caminho tímido e paralelo ao currículo (Burnay *et al.*, 2022), mas vai sendo feito. Já a dimensão ético-moral/espiritual na educação é, fora do contexto de escolas de matriz religiosa, uma dimensão ausente. Ao cruzar-se com crenças e valores pessoais e com a liberdade religiosa e filosófica, é tema tabu, especialmente na escola pública estatal. A sua inclusão nas práticas escolares seria um desafio para manter o delicado equilíbrio entre a diversidade de perspectivas religiosas e espirituais, a manutenção de ambientes de aprendizagem inclusivos e não discriminatórios, o respeito pela prioridade das famílias nestas matérias. Ainda que a questão colocada do ponto de vista dos educadores seja se é possível educar sem cuidar desta dimensão da pessoa, a tensão entre o nosso ser produtivo e social e o nosso eu interior individual faz parte de um conflito, entre o coletivo e o individual, que está longe de se encontrar resolvido. Segundo Tedesco, “a socialização na escola visava a promoção de comportamentos ajustados às exigências de um sistema institucional baseado em regras impessoais aplicáveis a todos. Embora este sistema implicasse uma rutura com a socialização familiar – concebida como domínio da particularidade e dos sentimentos –, o seu funcionamento estava, organicamente, articulado com a socialização familiar. A família socializaria para o sucesso escolar no sentido em que era responsável pela formação do núcleo básico da personalidade” (2000, p. 110). Não sendo tema deste artigo, coloca-se ainda assim a questão desta tensão entre o particular e o coletivo, porquanto este será o dilema seguinte em matéria de autonomia, flexibilidade e liberdade curricular.

Retomando o ponto central desta secção, as baixas qualificações e o currículo prescrito foram barreiras a uma educação integral efetiva nas escolas. Retiradas estas barreiras, há condições de base para que aquela seja uma realidade. Assim o queiram as comunidades educativas.

6. Consideração final

Cinquenta anos após a Revolução de 25 de Abril, o sistema educativo português não é o que era. O sonho de uma escola para todos, de qualidade, libertadora e fonte de mobilidade social começou por ser um desafio de quantidade. Hoje, é um desafio de

qualidade. Aos desafios de hoje não se pode responder com as medidas de ontem. As soluções hoje têm de ser encontradas no seio de cada comunidade educativa.

7. Referências bibliográficas

- Azevedo, J., Oliveira, A., Azevedo, M., Melo, R. (2021). Mapeamento do Abandono Escolar Precoce em Portugal. CEPCEP e FML. Disponível em: https://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2021/09/AEP%20em%20PT_versa%CC%83%0%20curta_2021Set.pdf
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Burnay, C.D., Dias, P., Melo, R.Q. (2022). *Histórias em Pandemia – Resiliência e Educação Integral*. Universidade Católica Editora.
- EFSE – European Foundation Society and Education (2019). *Changing Educational Systems Through A WCD Leadership Programme – Theoretical Framework and Action Domains Position Paper*. Madrid. Disponível em https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/02062022-Iberia-WCDL-Programme-Position-Paper_DR.pdf
- Formosinho, J., Machado, J. (2012). Democratic Governance of Public Mass Schools in Portugal. In Paraskeva, J.M., Santomé, J.T. (Ed.). *Globalisms and Power* (pp. 25-41). Peter Lang.
- GEPE – Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (2009). 50 Anos de Estatísticas da Educação. Volume I. Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/172/>
- GEPE – Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (2009a). 50 Anos de Estatísticas da Educação. Volume III. Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/172/>
- GEPE – Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (2009b). Perfil do docente 2007/2008. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileNme=PDO708.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileNme=PDO708.pdf)
- GEPE – Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (2022). Perfil do docente 2020/2021. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileNme=DGEEC_DSEE_2022_PerfilDocente202021.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileNme=DGEEC_DSEE_2022_PerfilDocente202021.pdf)
- Martins, S., et al. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261, 285.
- Melo, R. (2024). The importance of the ethical-moral and spiritual dimension of the person as a necessary cornerstone of education. In Villar. M. (Ed.). *Liderar una educación integral, sostenible e inclusive* (pp. 210-221). Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Melo, R. (2023). Baixas Qualificações e Desenvolvimento do Sistema Educativo. *Brotéria*, 196-4, 403-412.

- Melo, R. (2018). Autoavaliação das Escolas com a CAF e políticas educativas de autonomia curricular de 2.ª geração. *Revista de Administração e Emprego Público*, n.º 4, 89-112.
- Melo, R. (2018a). *O (novo) Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo: uma Mudança de Paradigma*. Fundação Manuel Leão.
- Melo, R. (2014). Autoavaliação e Melhoria: Pressupostos Organizacionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14, 2014, 99-116.
- Melo, R. (2014). O novo estatuto do ensino particular e cooperativo – um novo paradigma de autonomia e regulação (2014). *e-Publica – Revista Eletrónica de Direito Público*. Disponível em <http://e-publica.pt/>
- Pordata. Estatísticas da Educação. Disponível em <https://www.pordata.pt/portugal>
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Ens, R.T., Behrens, M.A. (orgs.). *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Champagnat Editora.
- Tedesco, J. (2000). *O Novo Pacto Educativo – Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

Article received on 20/05/2024 and accepted on 29/05/2024.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.