

digital

# ESCOLA PARA TODOS

IGUALDADE, DIVERSIDADE  
E AUTONOMIA

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO

# **ESCOLA PARA TODOS**

IGUALDADE, DIVERSIDADE  
E AUTONOMIA

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES  
[orgs.]

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO



*Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia*  
JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES [ORG.], JOAQUIM AZEVEDO,  
ALMERINDO JANELA AFONSO, MARIA DO CÉU ROLDÃO, TEODOLINDA  
MAGRO-C, JOÃO BARROSO, ROSA MARIA CARVALHO, FERNANDO ELIAS.

© Universidade Católica Editora . Porto  
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal  
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt  
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Faculdade de Educação e Psicologia

Data da edição · 2014  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-8366-68-9

# Introdução

## Igualdade, diversidade e autonomia

Joaquim Machado e José Matias Alves <sup>1</sup>

### 1. Da ideia da universalidade à generalização do acesso à educação básica e secundária

É no século XIX que se expande a ideia de que a educação tem um papel importante no desenvolvimento de uma sociedade menos desigual e se defende que ela deveria deixar de ser um privilégio só de alguns para ser um direito aberto a todos.

O ensino era tido, pois, como um bem que deveria ser **universal**. Contudo, esta universalidade começou apenas por ser defendida para a escola primária, o ensino **elementar**. O ensino primário para todos e os restantes níveis para alguns.

É na passagem do século XIX para o século XX que se passa progressivamente da afirmação do direito universal à educação escolar à obrigatoriedade da escolarização. Em Portugal, é na Constituição de 1911 que se inclui o ensino primário obrigatório e gratuito no elenco dos direitos e garantias individuais e este direito apenas se vem a concretizar na sua universalidade no início da segunda metade do século XX. Na verdade, “Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la” (Nóvoa, 2005, p. 25).

Embora com relativo atraso em relação aos países da Europa, a partir da segunda metade do século XX inicia-se em Portugal um processo de alargamento progressivo da escolaridade básica, universal, obrigatória e gratuita, ao mesmo tempo que se desenvolve uma rede de jardins de infância para as crianças dos 3 aos 6 anos.

No início do século XXI alarga-se a obrigatoriedade a toda a escola secundária, ao mesmo tempo que se gizam linhas estratégicas para repensar a educação dos 0 aos 12 anos e se visa impulsionar a educação das crianças dos 0 aos 3 anos (CNE, 2009 e 2011).

Na verdade, a influência da escola alargou-se no sentido temporal e tende a abranger todos os níveis etários até aos 18 anos. Alargou-se também no sentido horizontal, incluindo no seu

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

âmbito muitas formações que antes se obtinham fora da escola” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998, p. 78). Ela acaba depositária de uma infinidade de tarefas que já não era possível realizar noutras instâncias sociais:

“Começou com a instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis e todas as competências tecnológicas e outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele retirando” (Nóvoa, 2005, p. 16).

O crescimento do poder da escola coincide com a crescente intervenção do Estado na construção de escolas, na formação de professores, na ação social escolar, associada ao controlo que sempre exerceu sobre o ensino e a certificação escolar. Em dois séculos, “a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar” e o Estado tornou-se “o seu principal promotor e responsável”, além de que “a educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo *educação* se identifica frequentemente com *educação escolar*” (Fernandes, 1998, pp. 78-79).

## **2. Da escolarização de qualidade para todos e dos dilemas e desafios da diferenciação**

Joaquim Azevedo problematiza a focalização do alargamento da escolaridade na vertente da obrigatoriedade lembrando que esta é antecedida da universalidade, que a obrigatoriedade, é uma medida instrumental para garantir a universalização (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998, p. 81). Contudo, a escolarização compulsiva não garante uma Escola para Todos, porquanto esta tem que significar uma educação de qualidade. Por isso pergunta: *Que tem a europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?* E desenvolve uma perspetiva de “educação para cada um e com cada um” que passa pela diversificação escolar, pela flexibilidade curricular e pela personalização pedagógica.

Na verdade, as políticas de promoção do acesso dos alunos à escola têm que ser complementadas com políticas de promoção da igualdade de uso dos bens educativos e a garantia de sucesso na escola, independentemente do meio socioeconómico e de outros

fatores geradores de desvantagens educativas. Este conceito de igualdade na educação está na base de medidas políticas, sociais e curriculares que conduziram à democratização da escola (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998, pp. 167-186), mas o modelo que bem serviu a generalização da escola tem mostrado a insuficiência do currículo uniforme e do princípio da homogeneidade para atender às necessidades específicas de cada indivíduo e garantir a equidade em educação (Formosinho, 1987; Barroso, 2001).

Vários estudos assinalam este desfasamento da organização da escola com as exigências de uma escolarização de qualidade para todos e o papel central dos professores na transformação da gramática escolar.

Almerindo Janela Afonso problematiza o *Trabalho docente em tempo de crise(s)* no atual contexto social, político, cultural e económico, assinalando, de entre a pluralidade de mandatos da escola, a tensão entre o mandato da excelência e o mandato democrático, entre a perspetiva meritocrática e a perspetiva democrática da educação, e, com António Nóvoa, defende a necessidade de reinventar a escola e de redefinir a profissão e o trabalho docente que dê corpo a um novo profissionalismo docente assente num pensamento relacional complexo.

Em *Professores – Dilemas de uma transformação*, Maria do Céu Roldão aborda a profissionalidade docente centrando-a na ação informada de ensinar, o seu eixo funcional definidor, e as ruturas necessárias para lidar com a diversidade. Estas ruturas dizem respeito aos modos habituais de combater o insucesso e às lógicas dominantes de organização do trabalho de ensinar e implicam lógicas de trabalho diferentes, nomeadamente a consideração de outras modalidades de agrupamento dos alunos para além da classe/turma e a consideração do espaço e do tempo como variáveis escolares manipuláveis pelos professores.

Em *Tecnologia Organizacional TurmaMais – Promoção do sucesso escolar*, Teodolinda Magro-C descreve um processo de distribuição dos alunos entre as turmas de origem e a turma a mais e explica como este processo de rotação dos alunos introduz mudanças na articulação do trabalho docente nas estruturas de gestão intermédia. Este processo organizativo compagina-se com outros tipos de organização que associam agrupamentos de alunos a equipas docentes e asseguram maior responsabilização e eficácia destas no apoio e acompanhamento do percurso escolar daqueles e se abrem a perspetivas de flexibilização, reorganização e de diversificação do currículo (Verdasca, 2013, p. 24).

A designação deste processo organizativo como “tecnologia organizacional” põe em destaque o conjunto de conhecimentos, métodos e processos utilizados na escola para assegurar a

aprendizagem dos alunos e alinha-o com o processo de focalização da escola naquilo que é o seu objeto principal e de valorização da educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos.

Enquanto “tecnologia organizacional” acentua que a resposta escolar depende da natureza e da variedade do problema e processa-se por ajustamento, mais do que por aplicação uniforme e impessoal, e, por isso, exige flexibilidade e variedade de recursos. Por isso, requer uma organização escolar de natureza descentralizada, tendencialmente achatada e informal e de elevada qualificação e especialização (Verdasca, 2013, p. 25).

### **3. Da autonomia profissional e da autonomia institucional**

A escolarização de todos e o prolongamento da escolarização para todos os níveis de ensino pós-primário põe em causa o princípio da uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade, porquanto a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade institucional da constituição dos grupos de aprendizagem e da sua adequação às funções pedagógicas, onde sejam relevantes as decisões colegiais dos professores (Legrand, 1981, p. 45; Alves, 2010, p. 67 ss, Formosinho & Machado, 2012a, p. 45).

Neste sentido, podemos afirmar que os professores são responsáveis pela efetividade da diferenciação, porquanto têm responsabilidades individuais e responsabilidades coletivas no processo. Contudo, a diferenciação tem sido compaginada com a perduração da normatização e tecnologia escolar da uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação (Barroso, 1993 e 2001; Formosinho & Machado, 2007) e “remetida para as qualidades da sala de aula, para a interação dos professores e destes com as famílias, independentemente da pressão da administração educativa e da sociedade para o cumprimento dos programas e a preparação para exame, da conceção de justiça na sala de aula e da recetividade dos alunos e dos pais à atribuição de tarefas diferentes ou da limitação de fundos para a aquisição de materiais e de recursos para trabalhar o currículo e planear o ensino diferenciado” (Formosinho & Machado, 2012b, p. 40).

A qualidade da resposta à diversidade de alunos e contextos depende, pois, da autonomia dos profissionais, mas também da autonomia das organizações escolares, porquanto requer uma intervenção pedagógica de natureza sistémica que depende dos professores, mas também da liderança e da cultura escolar, e, por isso, pede outras dinâmicas e outros modos de organização do processo de ensino e da escola (Formosinho & Machado, 2009; Azevedo & Alves, 2010, Verdasca, 2011).

Em *Autonomia, contrato e direção*, João Barroso propõe uma reflexão sobre os elementos distintivos das políticas de reforço da autonomia que se desenvolvem em vários países bem como a diversidade dos seus resultados e, entre as modalidades existentes, destaca os contratos de autonomia na sua relação com as alterações dos modos de regulação estatal e o exercício de funções de direção das escolas. Assim, considera adequado apelidar os contratos de autonomia como instrumentos pós-burocráticos de uma regulação neo-burocrática, acentuando que esta ambivalência se manifesta na existência de um estado “híbrido” que mistura modos de regulação burocrático-profissional com modalidades emergentes do que vem sendo designado como regulação pós-burocrática que, em muitos casos, se traduz num “Estado neo-burocrático”.

A emergência de formas pós-burocráticas de coordenação e gestão e o reforço da autonomia das escolas – que o autor distingue de autonomia dos professores, autonomia dos pais ou autonomia dos gestores – vieram pôr em causa os processos de direção e liderança na escola, exigindo que o gestor escolar realize o equilíbrio de forças entre a influência dos membros internos e os membros externos e assegure uma “regulação de proximidade” sobre a escola garantindo a realização das finalidades da educação escolar. Ao mesmo tempo, a sua liderança deve ser “transformacional, distributiva e pedagógica” de modo a mobilizar a organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Por sua vez, em *Práticas de contratualização da autonomia – Realidades e ficções*, Rosa Carvalho apresenta os principais resultados de um trabalho de investigação de natureza qualitativa que privilegiou a análise de contratos de autonomia e a entrevista de diretores de escolas com contrato e responsáveis das (então) direções regionais de educação. Assim, assinala motivações e expectativas coincidentes relativamente à ideia de contrato e complementaridades no processo de contratualização, destaca as áreas de gestão mais valorizadas nos contratos de autonomia e o seu peso relativo no que concerne aos objetivos gerais e operacionais, às competências e compromissos das escolas e aos compromissos do Ministério da Educação. Assinala ainda as margens de autonomia que as escolas reconhecem, identifica algumas iniciativas que as escolas associam à autonomia e dá conta das vantagens e constrangimentos que os atores salientam no processo de contratualização, concluindo pela incongruência entre a retórica que valoriza a autonomia e a praxis “autorizada”.

Em *Autonomia das escolas – Os sentidos e olhares possíveis em torno do nosso percurso*, Fernando Elias aborda também o processo de contratualização na perspetiva de um diretor que é parte contratante num processo que tem sido progressivo mas lento, descontínuo e sem

alteração em duas áreas fundamentais, como a da gestão dos recursos humanos e a da gestão financeira.

Fernando Elias realça a necessidade de sair de uma lógica prescritiva e normativa, em consonância com uma perspetiva jurídica e administrativa, e de concretização de uma lógica de construção social, em consonância com uma perspetiva socio-organizacional. Ele e Rosa Carvalho, com Barroso (2004), assinalam o carácter ficcional de uma autonomia que está longe de concretizar as melhores expectativas, mas afirmam que ela continua ser uma necessidade porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da escola e a contextualização do ensino sem o reconhecimento da sua capacidade para definir normas e regras e tomar decisões nos diversos domínios.

Esta perspetiva da autonomia como processo que se desenvolve na própria organização escolar pelos atores educativos internos e externos implica que se fale com mais propriedade de um “processo de autonomização das escolas”, entendido como “princípio regulador” orientador da ação administrativa (Formosinho & Machado, 2011, p. 36; Machado, 2013), e responsabiliza a Administração pela organização de um sistema de apoio às escolas que seja *diversificado*, porque diversos são os seus estádios de desenvolvimento como diversa é a capacitação dos seus gestores, e *compensatório* nas áreas ou domínios em que determinada escola não tem condições suficientes para, sozinha, prestar um serviço público de qualidade (Barroso, 1996, p. 32; Formosinho & Machado, 2011, p. 37).

### **Referências bibliográficas**

- Azevedo, J. & Alves, J. M. (2010). *Projeto Fénix: Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia
- Alves, J. M. (2010). Modelo didático e a construção do sucesso escolar. *Projeto Fénix: Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia
- Barroso, J. (1993). *Escolas, Projetos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (2), 49-83
- Conselho Nacional de Educação (org.) (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Atas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Conselho Nacional de Educação (org.) (2011). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Atas de seminário*. Lisboa: Conselho nacional de Educação
- Formosinho, J. (1987). *Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática”. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Autonomia e governação da escola pública em Portugal. In R. Marques & M. J. Cardona (coord.), *Da Autonomia da escola ao sucesso educativo: Obstáculos e soluções* (pp. 19-41). Chamusca: Edições Cosmos
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012a). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012b). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 29-43
- Legrand, L. (1981). *L'école unique: à queles conditions?*. Paris: Éditions du Scarabée / Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
- Machado, J. (2013). Para a compreensão da autonomia das escolas em Portugal. In Conselho Nacional de Educação, *Serviço Público de Educação* (pp. 127-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: ASA Editores, SA

Pires, E. L.; Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1998). *A construção social da educação escolar*, 2ª ed. Porto: Edições ASA

Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 17-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Universidade Católica Portuguesa