

ESCOLA, IGUALDADE E DIFERENÇAS

por *Joaquim Machado*

Resumo

A escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos, mas organiza-se segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo das particularidades individuais. Ela promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.

A ênfase no conceito de Educação para Todos interpela a escola sobre o modo de “acolher” as diferenças e está na base da denúncia da exclusão pela inclusão, exigindo a reestruturação da escola e a alteração dos processos de administração do sistema escolar.

Palavras-chave: diversidade, diferenciação, exclusão, inclusão

Abstract

The Portuguese school claims to support a holistic approach to human beings development and is presented as a school for everyone, but it is organized according to principles of uniformity and impersonality ignoring individual characteristics. It claims to ensure universal teaching and to implement curriculum flexibility and pedagogical differences, but the main focus is on curriculum with predefined subjects, inflexible timetables and fixed classrooms. The emphasis on a concept of Education for All brings into question the school about the way it deals with differences, which draws the attention for the contradiction of exclusion through inclusion itself, demanding the restructuring of school and the changing of the school system administration's processes.

Keywords: diversity, differentiation, exclusion, inclusion

1. Democratização da educação e da sociedade

Frequentemente salienta-se a dimensão individual da educação, mas ela apresenta também uma dimensão social, que emerge pelo simples facto de implicar a intervenção de outras pessoas, sobretudo quando se processa numa instituição educativa. Na escola, esta dimensão social revela-se, não apenas como processo educativo (interacção entre pessoas), mas também como conjunto de aquisições (conhecimentos, adestramentos, atitudes e comportamentos) que constituem um património comum de vários indivíduos em resultado de uma acção colectiva e como uma acção orientada para certas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade. Neste sentido, o direito de todo o cidadão à educação e à cultura preconizado pela Constituição exprime-se pela “garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, art.º 1.º, n.º 2). A democratização do ensino apresenta-se, assim, como instrumento do Estado para garantir a democratização da sociedade.

Apesar de esta finalidade democratizadora da educação escolar ser contrariada pela tradicional função escolar de reprodução cultural, de selecção das pessoas para uma distribuição social desigual e de legitimação das desigualdades sociais, tem sido o ideal de igualdade a inspirar as políticas de universalização da educação escolar, seja as políticas de promoção do acesso (formal e real) à escola seja as políticas de promoção da igualdade de uso dos bens educativos (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998). Embora se baseie em diferentes perspectivas religiosas, filosóficas e políticas, o ideal de igualdade serve de inspiração moral aos governantes para passar do reconhecimento da igualdade moral para a criação efectiva de algum tipo de igualdade nas vidas dos governados (Warburton, 1998, p.107).

Este *leitmotiv* da modernidade de construção de condições de igualdade dos cidadãos sugere a declaração de Helvetius (1989) quando afirma que as causas da desigualdade entre os homens resultam do acaso, isto é, das diferentes oportunidades de educação e que é possível “modelar um plano” de educação pública que as diminua, apontando como chave da solução a “boa” organização comum dos homens e o poder da educação.

A modernidade pedia que fossem racionalizados os modos de ensinar baseados na relação face a face entre um mestre e o seu discípulo e levou à adopção de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de *ensinar a muitos como se fossem um só*. Barroso sintetiza a evolução do que foi durante muito tempo o “ensino elementar” preconizado para todos os cidadãos:

“A organização pedagógica da escola primária evoluiu, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com estruturas rudimentares de tipo ‘unicelular’, para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objectivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da acção educativa” (2003, p.29).

Deste modo, adoptando características de organização burocrático/industrial (Formosinho & Machado, 2010, pp. 55-57), a escola assume uma racionalidade técnica que a aproxima da burocracia enquanto “tipo ideal” (Weber) e dos princípios gerais da administração (Fayol).

2. Normalização escolar e (in)sucesso educativo

A organização da educação escolar para assegurar a igualdade fez-se através dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática, como a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade das decisões.

A acção da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações. É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração, na tomada de decisão, dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros.

No conceito de uniformidade está também implícita a crença de que há sempre a *melhor maneira* de fazer as coisas (Taylor), válida independentemente das pessoas, das condições locais e das circunstâncias. Neste aspecto, o objectivo da administração centralizada e burocrática é, “não a máxima adequação das decisões, mas uma *adequação média* ou o *mínimo de desadequação*” (Formosinho, 1999, p.15), promovendo um *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1987) e uma pedagogia uniforme – mesmos conteúdos, mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, grelha horária semanal uniforme, cargas horárias determinadas por disciplina.

Promovendo a homogeneidade, esta *pedagogia óptima* não tolera que as escolas adoptem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos. Neste sentido, a concretização do princípio da igualdade através da uni-

formidade administrativa não deixa de representar uma perversão da lógica filosófica, que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião. Na verdade, “aquela lógica administrativa impõe uma igualdade de comportamento no local de trabalho independentemente de capacidades, interesses, experiências, desejo de inovar, competência profissional, etc” (Formosinho, 1999, p.16).

A uniformidade administrativa restringe o sentido da igualdade em educação. Assim, no que respeita à igualdade de oportunidades, encontramos factores de desigualdade, como a desigual implantação da rede escolar, as desigualdades socioeconómicas e a desigual valorização da educação pelas famílias, e, quando o acesso é formalmente garantido a todos, ainda encontramos diferenças na qualidade dos edifícios, dos equipamentos, material didáctico e recursos humanos das escolas. Além de que, mesmo com a implementação de medidas igualitárias de políticas educativas que garantam a igualdade formal e real de oportunidades educacionais, esta pode não ser usada, como quando há crianças que “fogem” à escola.

Estes factores remetem-nos para a igualdade entendida na sua relação com o sucesso escolar, explicado primeiramente pela psicologia através da *teoria dos dons*, explicado posteriormente pela sociologia primeiro através da teoria do *handicap socioeconómico* e depois através do *handicap sociocultural*. Mais tarde, a *teoria sócio-institucional* apela ao estudo do que se passa no interior da escola e faz realçar no fenómeno do insucesso escolar, não apenas a influência dos factores externos à escola (económicos, regionais, culturais, familiares e psicológicos), mas também a influência dos factores escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular, a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem e a sequencialidade regressiva do ensino, ou mesmo a “interacção selectiva” no interior da sala de aula (AAVV, 1987).

Neste sentido, o impulso centrípeto das políticas de escolarização de toda a população em idade escolar não é favorecido por aqueles mecanismos organizacionais e pedagógicos que, alimentando históricos de insucesso, tendem a conduzir ao abandono da escola. Assim, à dicotomia anterior entre os que ficavam de fora da escola e os que estavam dentro dela acresce agora uma nova faceta do fenómeno excludente (e socialmente inaceitável) da escola quando, na prática, põe fora os que estão dentro (Barroso, 2003, p. 27), porque se organiza na base da “indiferença às diferenças” e, através da exclusão escolar, atira precocemente para o mercado de trabalho pessoas “desqualificadas” sob os pontos de vista escolar e profissional (Azevedo, 1999), contribuindo também ela para a exclusão social.

É esta percepção da intrínseca ligação entre a exclusão escolar e a exclusão social e o impulso decisivo da Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em Junho de 1994, que leva os governos ocidentais a alargar o conceito de *Educação para Todos* e colocar nas turmas regulares as crianças com necessidades educativas especiais, aderindo à ideia da “inclusão” na escola de todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características específicas. Segundo aquela Declaração, no conceito de *Educação para Todos* “terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6). Este alargamento do campo semântico do conceito de *Educação para Todos* obriga a escola a mudar de paradigma e “ajustar-se” a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.

3. Exaltação da ética da diferença e inclusão excludente

A implementação da “escola inclusiva” esbarra, desde o início, com as tendências excludentes da sociedade, incentivando a ressemantização da democratização escolar com vista a acolher na escola todas as diferenças e fazer dela “uma ilha de inclusão num mar de exclusão”. Esbarra também com a função selectiva (e, por isso, excludente) da escola que tende a confundir com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os valores, ritmos e interesses dos alunos com os que tradicionalmente ela veicula (Rodrigues, 2003, pp. 91-92).

Com efeito, a ideia de “educação inclusiva” põe a nu, em primeiro lugar, a falência quer das medidas punitivas que procuram contrariar a fuga à escolaridade obrigatória quer das políticas tradicionais de igualitarização como a obrigatoriedade e a gratuidade, incapazes de “manter” os alunos na escola. Contudo, quando pede à escola que considere as diferenças dos seus alunos, precisamente aquilo que ela tem mostrado dificuldade em fazer, a “educação inclusiva” interpela a própria escola, questionando-a sobre o seu modo de organização para “acolher” as diferenças: “Será concebível uma escola organizada por categorias e em que os critérios de comportamento e de sucesso são inspirados nos mesmos critérios usados nos tempos em que só uma percentagem mínima da população escolar acabava a escolaridade obrigatória e, destes, só uma parte mais ínfima tinha acesso à continuação de estudos?” (Rodrigues, 2003, p.95).

Na verdade, a escola “acolhe” as diferenças individuais promovendo sobretudo uma “diversificação” curricular que exclui os alunos “diferentes” da gestão normal do currículo, reduzindo em certas situações a “integração” dos alunos com “necessidades educativas especiais” à sua presença no espaço da sala de aula em conjunto com os restantes alunos de uma “turma regular” ou inscrevendo os alunos com dificuldades de aprendizagem em diversas tipologias de classificação e dispositivos que os inserem no campo escolar, ao mesmo tempo que produz “novas formas de etiquetagem” que asseguram uma distribuição relativamente estável dos indivíduos no interior do sistema sem garantir a sua inclusão social. Enfim, a partir dos anos 90 do século XX, a racionalidade técnica pela qual a escola pública se gere estabeleceu uma “escola inclusiva” que juntou na mesma unidade organizacional os alunos com as necessidades educativas especiais nas suas distintas classificações e as demais classificações entretanto geradas a propósito da flexibilização curricular e da diferenciação pedagógica, como os alunos com apoio pedagógico acrescido, os alunos com currículos alternativos, os alunos com projecto curricular adaptado, muitas vezes acopladas pelo número do normativo que cria a alternativa curricular superiormente pensada para responder às necessidades específicas pré-tipificadas. Denuncia Correia (2003, pp. 47-48) que todas estas classificações colocam a escola numa situação de ambiguidade face à diferença: ao mesmo tempo que comprometem a escola com o problema, descomprometem-na da sua solução; ao mesmo tempo que mantêm intactas as componentes nobres do currículo, geram “novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis”; ao mesmo tempo que determinam a apropriação pelo campo educativo da problemática da exclusão social, protegem a escola de qualquer questionamento político no que concerne aos efeitos sociais das suas decisões na abordagem das diferenças.

Neste sentido, a escola exclui precisamente porque e enquanto “inclui”, isto é, quando impõe modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, agravando o desfasamento entre o que ela oferece e a demanda da sociedade, das famílias e dos alunos. A esta “exclusão pela inclusão”, Barroso acrescenta ainda a exclusão escolar exactamente “porque a inclusão deixou de fazer sentido” para os “incluídos”, quando “hoje assistimos ao confronto de lógicas heterogêneas de ‘consumo’ escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (2003, p.27).

Na verdade, a denúncia das diversas modalidades de exclusão escolar põe em destaque a complexidade de

uma escola ousada nas promessas que faz e nas expectativas que cria, sem contudo retirar mérito à generosidade destas nem desvalorizar o esforço das suas realizações no que concerne ao acolhimento das diferenças e à realização da utopia da igualdade (Machado, 2006). Contudo, ela assinala as contradições de uma escola que incorpora a retórica valorizadora das diferenças, mas de igual modo se finca numa lógica que valoriza sobretudo as diferenças tradicionalmente reforçadas e legitimadas por ela mesma através do seu modo tradicional de organização. Ela assinala ainda as contradições de uma escola que, ao mesmo tempo que incorpora dispositivos de diversificação curricular e de diferenciação pedagógica, assenta as suas concretizações na formação de grupos menores (os “diferentes”) ainda mais homogêneos para com eles trabalhar separadamente (nunca com outros menos “diferentes”) segundo um padrão de uniformidade semelhante ao da aula regular que legitima o empobrecimento do leque de estratégias de trabalho propostas à turma no seu todo (Roldão, 2003).

4. Reorganização da escola

No processo de escolarização das massas, a escola sofreu alterações quantitativas – mais alunos, mais professores, mais estabelecimentos. Sofreu também transformações qualitativas – massificou-se, acolheu um público mais heterogêneo e multicultural, foi objecto de medidas reformadoras e reorganizou os seus *curricula*, as funções e os papéis docentes multiplicaram e diversificaram. Na verdade, a expansão escolar e a implementação das políticas de inclusão obrigaram a escola a reformular-se sob o ponto de vista da organização da escola, seja na perspectiva do desenvolvimento curricular, seja na perspectiva da formação de professores, seja na perspectiva da organização e gestão escolar. Contudo, esta reorganização da escola não a atingiu na sua “cultura”, que se consubstancia numa pedagogia transmissiva e no exercício da docência assente num padrão de trabalho celular e numa cultura profissional individualista.

Na base desta incapacidade organizacional da escola para alterar a sua “cultura” está o estabelecimento da turma-classe como unidade básica. As críticas ao “ensino de classe” não impediram que a escola se estabelecesse com uma “gramática” própria (Tyack & Tobin, apud Nóvoa, 1995, p. XXII), cujas características organizacionais e estruturais são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de espe-

cialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Deste modo, apesar de ser uma construção social, a “gramática escolar” acaba por ser assumida como uma coisa natural e a sua “naturalização” está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola, pelo que têm surgido propostas de reestruturação que visam penetrar na sala de aula, prestar atenção ao desenvolvimento profissional dos professores e conceder-lhes maior poder discricionário na tomada de decisões, bem como fazer redistribuições significativas (e não superficiais) nas relações de poder existentes entre os gestores, os professores, os pais e os alunos (Hargreaves, 2001, p.274). Essa reestruturação deveria contemplar diversas dimensões, como uma gestão centrada na escola (*site-base management*), o fortalecimento dos professores (*teacher empowerment*) que teriam maior flexibilidade na programação e no agrupamento dos alunos e a formação centrada na escola.

Contudo, estas intenções têm sido insuficientes para garantir a mudança da escola, já que aos discursos de diferenciação e à enunciação de propósitos diferenciadores podem corresponder tentativas bem intencionadas de alegada diferenciação servidas por práticas de uniformidade. Num projecto de investigação-acção acompanhado por Roldão, foi possível constatar como a retórica da diversificação curricular e da diferenciação pedagógica acaba por redundar na “criação de grupos separados ou currículos alternativos menos exigentes e mais centrados em actividades práticas e em linguagens assentes no não verbal, como medida diferenciadora de solução para a não aprendizagem desses alunos designados por diferentes, quer na óptica social e cultural quer na perspectiva da acomodação à cultura da escola” (2003, pp.161-162).

Embora estas práticas configurem uma “deriva discriminadora” da escola (Roldão, 2003), uma “inclusão exclusiva” (Barroso, 2003) incapaz de tomar a diversidade como referente da sua organização, elas não invalidam a pertinência de uma reestruturação da escola que assente na autonomia organizacional e profissional, no *empowerment* dos actores escolares, na flexibilização curricular e na diferenciação pedagógica. Até porque actualmente está em causa todo o processo da mudança organizacional que, assentando na lógica do decreto, não inclua a sua contextualização “às características e capacidades concretas dos sistemas humanos que deverão executá-los e que são os únicos que lhes podem dar vida” (Friedberg,

1993, pp. 329 e 331). As políticas educativas orientam-se no sentido do reconhecimento da escola como lugar central de gestão e da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão.

Esta alteração dos processos de administração do sistema escolar implica que a regulação do Estado passe de um controlo baseado na *conformidade com as regras e directivas* impostas pela Administração Educativa para um controlo baseado na *conformidade com os objectivos e as finalidades de acção*, próprio de um modo de funcionamento mais profissional. Ao pôr o modo de regulação burocrático em questão e ao afirmar o primado das finalidades sobre as modalidades, este novo modelo de regulação concede aos profissionais maior liberdade para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objectivos e, por isso, a prestação de contas da escola faz-se através de uma avaliação *a posteriori*, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade com as directivas da hierarquia), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (Wutmacher, 1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Cadernos PEETI, vol. I. Lisboa: PEETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- Barroso, J. (1993). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de Todos, para Todos e com Todos*. Caderno PEPT, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora
- Correia, J. A. (2003). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Burocratique*. Paris: Éditions du Seuil
- 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. (1998). A igualdade em educação. In Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, in J. Formosinho et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação dos Professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedago

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris : Éditions du Seuil

Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill

Helvetius, M. (1989). *De l'homme, de ses facultés intellectuelles, et de son éducation*, 2 vols. Paris : Librairie Arthème-Fayard

Machado, J. (2006). Promessas ousadas, realizações esforçadas, expectativas criadas, *Correio da Educação*, n.º 262, 29 de Maio de 2006, 1-3

Nóvoa, A. (1995). Prefácio, in J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação científica, pp. XVII-XXVII

Pires, E. L.; Fernandes A. S. & Formosinho, J. (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusive: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha 7-10 de Junho de 1994: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf (consultado em 1/3/2010).

Warburton, N. (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva

Wutmacher, W. (1992). *A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações dom Quixote