

IGUALDADE EM EDUCAÇÃO, UNIFORMIDADE ESCOLAR E DESAFIOS DA DIFERENCIAÇÃO

*Joaquim Machado**

*João Formosinho***

RESUMO: A organização da escola para garantir a igualdade é condicionada por um modelo de decisão que promove a receção burocrática de medidas generosas, como as que pretendem promover a diferenciação pedagógica, na medida em que afasta a conceção das medidas (no topo) da sua execução (na base). É igualmente condicionada pelas crenças arreigadas de educadores e agentes educativos socializados numa pedagogia que sustenta a “escola tradicional” e retira eficácia a dispositivos de diferenciação do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: igualdade, uniformidade, compensação, diferenciação.

INTRODUÇÃO

O princípio da igualdade afirmado nas Constituições democráticas abarca uma ideia de igualdade formal – a lei é igual para todos – mas também uma ideia de igualdade material, que incentiva à reversibilidade das situações de desigualdade através da ação social, mas salvaguardando as diferenças “essenciais” entre os seres humanos.

Transformado em princípio organizativo, o princípio da igualdade assume as características burocráticas de impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez e dá origem a um sistema de ação e decisão que também encontramos na organização escolar.

* Universidade Católica do Porto (jomachado@porto.ucp.pt).

** Universidade do Minho (formosinho@ie.uminho.pt).

Na verdade, a modernidade caracteriza-se pela construção de sistemas educativos baseados numa interpretação uniformista da igualdade progressivamente concretizada num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar o ensino de todos como se fossem um só.

Apesar de ser uma organização específica, a escola partilha com as grandes organizações características do modelo burocrático e, como bem observou Taylor, da racionalização e padronização do modelo fabril.

O princípio da igualdade concretiza-se em uniformidade e homogeneidade, requerendo uma pedagogia da uniformidade, onde cabe ao professor transmitir e disciplinar e ao aluno ouvir, treinar, cumprir e aprender. Contudo, esta pedagogia da uniformidade nem sempre é bem sucedida e, colocando o défice nas condições de capacitação do aluno para receber o conhecimento, aciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação.

1. O PRINCÍPIO DA IGUALDADE

A modernização da sociedade vem a ser, segundo Max Weber, o processo pelo qual emergem a empresa capitalista e o Estado moderno, cujo meio organizativo é o direito formal. O direito formal assenta no princípio da positivização, isto é, de que qualquer norma pode estatuir-se ou positivar-se como direito. A este princípio alia-se a pretensão e expectativa de que a norma será obedecida por todos aqueles que estão sujeitos à autoridade da comunidade política. Os cidadãos prezam “a lei” e esta, por sua vez, garante-lhes a interdição do Estado na vida, na liberdade ou na propriedade sem o consentimento da população ou dos seus representantes devidamente eleitos.

Determinam diferentes Constituições políticas dos países democráticos o princípio da igualdade de todos perante a lei, salvaguardando cada um de tratamento discriminatório. Contudo, este princípio da igualdade jurídica não significa que todos devem ser tratados da mesma maneira, mas que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais desigualmente na medida em que eles se desigalam, de forma a promover a justiça e o equilíbrio entre todos. Assim, o conceito de igualdade abarca não já somente a ideia de igualdade formal mas também a ideia de igualdade material, por contraposição entre igualdade e desigualdades (que é da ordem das “circunstâncias”), e ainda a ideia de diversidade que deriva das diferenças “essenciais” existentes no mundo social. Enquanto as desigualdades estão

sujeitas à circunstancialidade histórica e são reversíveis através da ação social, no mundo das diferenças não é possível a reversibilidade (por exemplo, a diferença biológica de homem e mulher) ou o grau de legitimidade é equivalente (por exemplo, a diferença das formas de religiosidade muçulmana e cristã), sabendo que no plano essencial das diferenças não existem gradações (ou estados), mas sim categorias diferenciadas umas das outras: “De uma forma simplificada, pode-se dizer que as desigualdades relacionam-se frequentemente relativamente ao *estar* ou mesmo ao *ter* (pode-se ‘ter’ mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos) enquanto as diferenças relacionam-se mais habitualmente ao *ser* (‘ser negro’, ‘ser brasileiro’, ‘ser mulher’)” (Barros, 2005: 353).

2. A DECISÃO BUROCRÁTICA

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 ação 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 dos fatores pessoais, de amizade, políticos e outros na tomada de decisão.

A operacionalização da ação da decisão burocrática faz-se pela pré-categorização através de normativos que, de um modo geral, introduzem sub-pré-categorias em categorias já previamente definidas em documentos legislativos de maior importância. É evidente que um dos objetivos e uma das consequências deste modelo é diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores, visto que a sua ação só pode ser acionada dentro dos limites dessas pré-categorizações ou, na versão adaptativa do modelo nas escolas, manipulando estas categorizações através de combinações de categorizações, diferenciação do grau de rigor de implementação, exploração de conflitos entre categorizações, etc. Assim, este processo de decisão próprio de um sistema de ação burocrática faz da ação da Administração no domínio da educação uma *ação insensata*, porquanto, na sua relação com as escolas, utiliza um juízo de conformidade de *meios com meios* e não um juízo de conformidade dos *meios com os fins*.

3. A CONCEÇÃO BUROCRÁTICA E INDUSTRIAL DA ESCOLA

No modelo de administração pública centralizada, a escola é concebida como *serviço local do Estado* e integrada na sua administração periférica (Formosinho, 1989). É um serviço chefiado por órgãos locais e funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação. A comunidade escolar restringe-se aos elementos que podem ser enquadrados na cadeia hierárquica da Administração da Educação e sujeitos ao poder disciplinar do Estado: professores, funcionários e alunos. Ela não tem autonomia (científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa), é um serviço dirigido pelos Serviços Centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções diretas, pelo que a sua direção se encontra fora dela (Formosinho, 1999: 55-56).

Esta conceção burocrática da escola aproxima-se de uma conceção da escola como “empresa de produção”, quando se perspectivam, não só os produtos alcançados, mas também a economia de processos através de soluções padronizadas e da seleção das pessoas certas para os lugares certos, em função dos princípios da divisão do trabalho e da especialização do trabalhador, no pressuposto de que a eficiência aumenta na relação direta desta especialização. Neste sentido, compete à administração a seleção, o treino e o aperfeiçoamento do trabalhador para um cabal desempenho das tarefas, tendo em vista as metas da organização escolar. Compete-lhe, de igual modo, a *conceção* do trabalho (atividade intelectual) e a sua *realização* (atividade prática), numa relação que se desloca da primeira para a segunda na medida em que se desce na pirâmide organizacional. Segundo Émile Planchard (1979: 131-135), este processo integra várias tarefas, das quais as primeiras são: definir o *produto acabado*, isto é, em que consiste o aluno realmente formado; determinar os *fatores* que se conjugam na consecução do resultado, efetuar uma análise minuciosa de todos os elementos que atuam no aluno; determinar os *métodos* de trabalho (no sentido mais lato) e os *instrumentos* mais apropriados para a verificação das diversas influências educativas e didáticas, comparar o seu valor, fixar as condições “ótimas” do seu emprego. Acrescenta este autor que a garantia de “uma eficiência máxima” se apoia no “controlo directo e tanto quanto possível objectivo (os resultados no aluno)”, tarefa esta que “corresponde à verificação industrial do produto, no que diz respeito à quantidade e à qualidade”, seja a “verificação final”, seja a “verificação progressiva no decorrer da formação”, mas sempre “avaliação objectiva da eficiência dos diversos factores que intervêm na produção”.

4. O CURRÍCULO UNIFORME E O PRINCÍPIO DA HOMOGENEIDADE

O Estado assume, assim, o modo burocrático para o desempenho da sua “missão educadora”, concebe um único modo de assegurar a universalidade da educação e, por isso, define uma *pedagogia ótima* que se traduz num currículo escolar.

Ao definir o currículo escolar, o Estado centralista determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos *o que* devem estes aprender e, por isso, deve ser ensinado, assumindo explícita ou implicitamente opções de fundo quanto às suas finalidades e concepções de educação. A definição do *corpus* curricular enquadra-se, porém, numa concepção da escola enquanto local social da educação formal e de controlo social, que lhe facultou legitimidade ao longo da modernidade e fez dela aparelho ideológico do Estado. Ao mesmo tempo, incorpora concepções e orientações sobre o modo de estruturação e concretização do currículo relativamente a conteúdos, metodologias e controlo das aprendizagens curriculares.

O modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultiva a uniformidade e gira em torno de um abstrato aluno médio. Superiormente definem-se o papel da disciplina no currículo, a sua carga horária semanal, os conteúdos programáticos e, eventualmente, formulam-se orientações metodológicas genéricas, cabendo à Didática o papel de, sobretudo, ensinar os melhores métodos e técnicas de transmissão desses conteúdos predefinidos naquele contexto predefinido. Aos professores cabe a implementação nas escolas.

A estrutura curricular centralizada e homogeneizante determina e organiza de modo funcional as disciplinas, incluindo a sua sequencialização e hierarquização por anos e ciclos de estudo, baliza as regras escolares e impõe a normatividade curricular: o que, como e quando se deve fazer. Apesar de algumas variações relativamente às áreas curriculares, mantém-se inalterável o pilar da estrutura curricular: tudo para todos é previamente determinado (Pacheco, 1996: 171). Ela consubstancia uma *escola graduada* que assenta em critérios de temporalidade, tomando o ano letivo como referência: a regulação do programa das disciplinas assenta no ano letivo, o calendário escolar é determinado anualmente, a planificação nas escolas é feita ano a ano, o recrutamento e a colocação de professores são anuais, a distribuição do serviço docente serve para todo o ano, os manuais escolares são escolhidos por ano de escolaridade e para vigorarem durante *n* anos, o projeto curricular de escola é anual, a avaliação que determina a progressão ou retenção do aluno é igualmente anual.

A escola graduada faz corresponder um ano de progressos nas matérias a um ano de permanência do aluno na escola, pressupondo que ele avança de forma regular em todas as áreas de desenvolvimento e determina a correção do seu progresso comparando o que ele realizou com o que se estima adequado para o grau em que se encontra, pelo que o progresso tido por insuficiente se resolve com a repetição da tarefa correspondente ao ano de escolaridade em que o aluno se encontra e o progresso rápido é compensado com atividades de enriquecimento em sentido horizontal de modo a não antecipar o grau que se segue. O aluno é alocado a uma turma que, em nome da facilitação da aprendizagem e potenciação do rendimento escolar, se constitui pelo princípio da homogeneidade.

A não consideração da heterogeneidade dos grupos de alunos no que aos processos cognitivos se refere torna desnecessários os processos de individualização do ensino e a continuidade da relação pedagógica, pelo menos ao longo de um ciclo de escolaridade, ao mesmo tempo que legitima a reconstituição das turmas no início de cada ano escolar, a colocação anual de professores e a distribuição anual do serviço docente pelo sistema de preenchimento de *vagas docentes* correspondentes a *lugares docentes* (Formosinho, 2000: 153). A alocação anual de professores e a homogeneização das turmas são, por isso, causa e consequência da pedagogia burocrática.

Na verdade, a anuidade escolar e as suas frações temporais (período escolar, horário quinzenal ou semanal, jornada escolar, tempo letivo) formam, enquanto variáveis escolares, todo o trabalho docente e “ensinam-lhe” a compartimentação horária do ensino: “há um tempo para cada coisa, e cada actividade escolar deve realizar-se nuns limites de tempo máximo-mínimo” (Rico Vercher, 1989: 475). Por outro lado, a programação anual e a “cronogramação” do ano escolar, ao mesmo tempo que requerem do professor capacidade para administrar o tempo escolar, naturalizam a descontinuidade das aprendizagens e a descontinuidade do ensino.

A educação escolar é descontínua porque se organiza em ensino compartimentado ao longo do dia, fazendo atribuir um professor a um grupo de alunos – a turma – que aloca num determinado espaço escolar – a sala de aula. Por isso, a escola vem sendo associada a uma ou mais salas de aula, onde um professor dá a sua lição a uma turma de alunos com o objetivo predeterminado de transmitir uns blocos de conhecimentos perfeitamente delimitados nos programas. Esta “gramática” da escola contribui para a ritualização das normas burocráticas e, impondo a racionalidade normativa sobre as pessoas e os contextos, sacraliza a norma que é instrumental

e contribui para a dualidade entre os *fins* da educação e os *meios* que conduzem à sua prossecução.

5. A PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO

João Barroso (2001) exemplifica a uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com a evolução pedagógica do ensino primário público até à consolidação da matriz de “ensino em classe”. Enquanto divisão de alunos, esta matriz resulta do aumento do número de “aprendizes”, visa ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios e consubstancia-se no princípio de *ensinar a muitos como se fosse um só*.

Desde o início, o “ensino de classe” viu denunciado o seu carácter geométrico e homogeneizador impeditivo de um ensino individualizado e diferenciado (Barroso, 2001: 76-77). Visto pelo lado da pessoa do aluno, este modo de ensinar significa a diluição da sua individualidade na turma enquanto estrutura compósita, a sujeição das suas forças e necessidades individuais a um ritmo cadenciado pela lição do mestre e pela realização dos exercícios de consolidação das matérias ensinadas e a impossibilidade de serem os seus conhecimentos e as suas aptidões a determinar o ritmo do processo. Visto do lado do professor, a sua atenção tem que dirigir-se à classe como um todo mais que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo, e a supervisão do seu trabalho convida-o a tornar-se um simples executor de programas pré-estabelecidos e adaptadores de uma pedagogia predeterminada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada (Formosinho, 1999: 16).

A instituição do modo coletivo de ensinar como modo de organização pedagógica da escola faz da transmissão o seu modo característico de fazer pedagogia, que “se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir” (Oliveira-Formosinho, 2007: 17). Este modo de fazer pedagogia é congruente com o modo organizacional baseado na burocracia: a burocracia “é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a acção, na pré-decisão no centro da acção a ser desenvolvida pela periferia”; a pedagogia da transmissão “representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controlo de práticas desligadas da interacção com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial

de fronteiras e de respostas tipificadas” (2007: 17-18). São a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da concretização da *pedagogia da transmissão* que explicam a sua persistência e resistência.

A *pedagogia da transmissão* fixa-se de forma exclusiva na importância dos conteúdos curriculares e pede a divisão de cada tópico em disciplinas, de cada disciplina em lições, de cada lição em factos e fórmulas para a criança seguir, passo a passo, degrau a degrau, e através do domínio de cada uma dessas partes chegar ao todo. Tendo como palavra-chave a “disciplina”, a pedagogia da transmissão sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e requer a definição de instâncias de orientação e de controlo. E, nesse sentido, a disposição das carteiras por filas verticais torna-se o dispositivo adequado, porquanto coloca cada aluno isolado e diretamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde este é registado, facilitando a circulação do docente para apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (Foucault, 1996).

A pedagogia da transmissão é a expressão da pedagogia burocrática que, sustentando a “escola tradicional” (Formosinho & Machado, 2007: 310-316), concebe o educando como um ser passivo, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher, e faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa “caixa” que seria o educando. Nesta conceção *bancária* da educação o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. Por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem a ilusão de que atua na atuação do educador, acomoda-se à sua escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os para depois os repetir; enfim, é mero objeto do processo (Freire, 1974: 14-15 e 1975: 84-85). Na conceção *bancária*, a educação orienta-se, pois, mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação (Fernández Enguita, 1992: 79-80), mais para a “passividade” (Formosinho, 1987b) e “domesticação”, que para a “libertação” do homem. Por sua vez, a conceção *humanista* de educação promove o encontro das pessoas do educando-educador e do educador-educando, na convicção de que “os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” e de que o que importa é desafiar os educandos através de situações existenciais concretas.

6. A PEDAGOGIA DA COMPENSAÇÃO

A *pedagogia da transmissão* idealiza como “bom aluno” aquele que consegue acelerar a inscrição do que está prescrito (conhecimentos, técnicas, valores e atitudes) e atribui ao professor a tarefa de compensar os défices dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007: 21).

Na verdade, a finalidade igualizadora da educação escolar confronta-se com o insucesso e o abandono escolares, cuja análise conduz à acumulação de evidências de que este fenómeno incide predominantemente sobre os alunos mais desfavorecidos sob os pontos de vista económico, social, cultural, familiar e psicológico e que estes fatores são externos ao funcionamento da escola. Neste sentido, o cumprimento da finalidade igualizadora da educação escolar exige que a escola compense os défices cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica, assumindo um conjunto de papéis que abarcam diferentes modalidades de política social (Saviani, 2008: 33).

A pedagogia da compensação materializa-se em ação social nas vertentes da alimentação, saúde e higiene e nos apoios socioeducativos, bem como em apoio psicopedagógico com vista à compensação de carências detetadas nos alunos. Contudo, a persistência de insucessos reforça a ligação entre privilégio social e insucesso escolar e põe em causa a relação entre culturas escolares e outras culturas sociais, “entre culturas escolares fortemente vinculadas aos padrões de classes médias urbanas residindo nas regiões mais favorecidas e aos padrões de Estado nacional e, da outra banda, as culturas de classes populares, designadamente quando acumulam a residência em regiões deprimidas e a ligação aos sectores primário e secundário, ou quando sofrem processos de hipermarginalização por razões étnicas, religiosas ou outras” (Silva, 1994: 1220).

A pedagogia da compensação desenvolve-se, assim, em coerência com um sistema que faz do currículo prescrito o projeto unificador das aprendizagens, sem abalar a sua rigidez programática, que, por sua vez, “inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá” (Roldão, 1999: 41).

7. INADEQUAÇÃO DA PEDAGOGIA BUROCRÁTICA

Os princípios da igualdade, da impessoalidade e da formalidade contribuíram para a emancipação do indivíduo, conferindo-lhe liberdade for-

mal. Contudo, a sua energia emancipadora não impede que os indivíduos experienciem os princípios como abstração e limitação da expressão das particularidades que compõem a diversidade. Na verdade, enquanto ser social, o ser humano é reduzido a ser genérico, igual a cada um dos outros homens por isolamento na coletividade coativamente dirigida. A este propósito escreve Rousseau no *Emílio*:

O homem natural é tudo, para si mesmo; é a unidade numérica, o total absoluto que só tem deveres para consigo próprio ou para o seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fraccionária que depende do denominador e cujo valor está na sua relação com o número inteiro, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que mais bem sabem deteriorar o homem, retirar-lhe a sua existência absoluta para lhe dar uma relativa, e transportar o eu para a unidade comum; de modo que cada particular deixe de se crer um indivíduo, mas sim como uma parte da unidade e só seja sensível no todo (1990: 18-19).

Esta afirmação da totalidade de cada ser humano que não se deixa apreender pela universalidade do conceito leva à contestação da impessoalidade, da uniformidade, da formalidade, da rigidez que caracterizam a pedagogia burocrática.

Em primeiro lugar, pela própria natureza da relação pedagógica. Com efeito, a relação pedagógica é uma relação pessoal e não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na *impessoalidade*, assim como é uma relação de pessoas concretas e dificilmente se sujeita a esquemas que se baseiam na *abstração*. A relação pedagógica é também uma relação que se destina a transmitir conhecimentos, valores, normas e atitudes a crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si por diferenças de temperamento, de origem social, meio ambiente, aptidões, interesses, necessidades e motivações, e essa transmissão é feita por pessoas também diferentes, pelo que dificilmente aceita soluções pedagógicas baseadas na *uniformidade*. Por outro lado, a relação pedagógica deve ser uma relação pessoal próxima, não se compadecendo, por isso, com sistemas que se baseiam na *distância* e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão. Finalmente, a relação pedagógica pode ocorrer entre pessoas muito diferentes em contextos muito diferentes e não é facilmente enquadrável no princípio da *pedagogia* ótima. Não há aliás base científica para esta *pedagogia* ótima. Pelo contrário, se há algum consenso entre as várias teorias pedagógicas, é o de que qualquer relação pedagógica, para ser bem suce-

didática, deve ter em conta as especificidades dos intervenientes e do contexto (Formosinho, 1999: 18).

Em segundo lugar, pela desigualdade que a pedagogia uniforme reproduz. Com efeito, a concretização do princípio da igualdade através da uniformidade 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 do 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: 16). E, nesse sentido, a pedagogia burocrática reproduz a sociedade desigualitária.

8. A PROMOÇÃO BUROCRÁTICA DA DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

A constatação de que há diferenças entre as crianças – capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem, fatores socioeconómicos e familiares, disponibilidade para apreender a matéria ensinada, ritmo de aprendizagem, sexo, culturas e etnias, valorização dos saberes escolares, confiança na capacidade para aprender – e de que, na sala de aula, o tamanho único não serve para todos (Formosinho, 1987a; Heacox, 2006: 12) e o desiderato de promoção da equidade têm levado à implementação de medidas de promoção da diferenciação do ensino.

A diferenciação do ensino visa responder às necessidades de cada aluno e pressupõe o diagnóstico do professor sobre as suas características – as suas necessidades, os seus interesses, as suas experiências anteriores e as suas preferências de aprendizagem – e a modificação, adaptação ou elaboração de novas abordagens do ensino. A diferenciação do ensino envolve uma ou mais das seguintes áreas: os conteúdos do ensino (tópicos, conceitos ou temas curriculares), o processo (a forma como o professor leciona) e os produtos (resultados finais da aprendizagem). Os conteúdos são diferenciados quando o professor, na sequência de uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, lhes atribui atividades com nível de exigência adequado, lhes oferece opções entre tópicos a explorar em maior profundidade ou lhes fornece recursos que vão ao encontro dos seus níveis de conhecimento. O processo é diferenciado quando o professor varia as formas que permitem aos seus alunos aprenderem ou processarem a informação: acrescenta mais complexidade ou maior grau de abstração às

tarefas, envolve os alunos em atividades de pensamento crítico ou criativo, aumenta a variedade de maneiras que utiliza para os estimular a aprenderem. Os produtos são diferenciados quando o professor exige resultados finais diferentes – um relatório, um discurso, um debate, uma dramatização – que mostrem a aprendizagem em ação (Tomlinson & Allan, 2002: 21-24; Heacox, 2006: 16-17).

Na sua conceção de “pedagogia ótima”, a pedagogia burocrática assumiu que “tempo, materiais, metodologias de ensino, modos de agrupar os alunos, formas de expressar a aprendizagem, formas de avaliar a aprendizagem e outros elementos da sala de aula são ferramentas que podem ser usadas de múltiplas maneiras para promover o sucesso individual e de toda a classe” (Tomlinson & Allan, 2002: 18), responsabilizando o professor pela efetividade da diferenciação. Ao professor compete, enquanto facilitador do ensino diferenciado, “fornecer e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem e usar o tempo de maneira flexível” (Heacox, 2006: 18). Enquanto membro de um grupo profissional, ao professor compete “formar parcerias com os outros profissionais da escola e partilhar materiais, informações relevantes e recursos” e, enquanto “colaborador” das famílias dos alunos, deve “solicitar a ajuda dos pais (...) na tarefa de ajudar mais alunos a obterem sucesso escolar”, “deve explicar às famílias dos alunos o que está a fazer e pedir-lhes ajuda e apoio” (Heacox, 2006: 19).

Contudo, esta apropriação da “diferenciação” tem sido compaginada com a perduração da normatização e tecnologia escolar da uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação (Barroso, 1993 e 2001; Formosinho & Machado, 2007). Ela é remetida para as qualidades do ambiente 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. De igual modo, esta apropriação transforma o “dever ser” que a bondade das ideias comporta em “dever fazer”, obviando o caminho da compreensão e adesão daqueles a quem cumpre “agir em conformidade” e promove, assim, a receção burocrática da “pedagogia ótima”, quando os estudos sobre a mudança no universo da educação escolar mostram que a mudança escolar, a ser polarizada nas práticas de intervenção pedagó-

gica que se desenvolvem na sala de aula, deve ser de natureza sistémica e depende do modo como se lidera e se administram as escolas, assim como depende da cultura escolar. Diferenciar o ensino esbarra com crenças (mais ou menos) “arraigadas” na sociedade, na administração educativa e nas escolas, nos alunos, nos pais e nos professores. Tomlinson & Allan (2002: 72-73) apresentam como limitadores dos projetos de diferenciação as crenças dos educadores que incluem os seguintes aspetos: os professores falam e os alunos absorvem; o tempo na sala de aula é fixo; o currículo é amplamente baseado em factos e competências; a aprendizagem agradável é um luxo; “justo” significa tratar todas as crianças da mesma maneira; os alunos não aprendem aquilo que o professor não domina completamente; a vida é difícil e os professores devem ajudar os alunos a prepararem-se para os seus rigores, fornecendo-lhes uma prova da “realidade” na sala de aula; é apropriado e eficaz ordenar os alunos por anos letivos e horários; se pudéssemos organizar os alunos por grupos homogêneos, não necessitaríamos da diferenciação; a inteligência é fixa, a capacidade e a condescendência estão interligadas; a maioria dos alunos não consegue lidar com a responsabilidade na sala de aula; a maioria dos alunos deveria ser capaz de aprender da mesma maneira; os alunos que diferem amplamente nas suas expectativas em relação à exigência de um determinado ano de escolaridade são problemáticos; os estudantes que passam de ano são bons e não precisamos de nos preocupar com eles; os défices académicos dos alunos devem-se ao facto de estes não aprenderem.

9. CONCLUSÃO

O modo de organização da escola para assegurar a igualdade em educação assume princípios organizativos de racionalidade técnico-instrumental, hauridos da burocracia e do mundo da produção industrial, que potenciam a pedagogia coletiva baseada no ensino do professor e no treino do aluno. Esta pedagogia, quando não é bem sucedida, atribui ao professor a tarefa de compensar o défice do aluno com dificuldades de aprendizagem. O insucesso da educação compensatória leva à promoção da diferenciação do ensino, cuja apropriação pelos agentes educativos continua a dever ser compaginada com a perduração da normatização e tecnologia escolar da uniformização.

A promoção da diferenciação requer, assim, 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), os quais, por sua vez, assentam mais na autonomia institucional e sobretudo na autonomia dos professores a quem compete a reconfiguração e contextualização dos modelos de organização e a prossecução das finalidades da educação escolar.

Bibliografia

- Azevedo, J. & Alves, J. M. (2010). *Projecto Fénix: Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Vila Nova de Gaia: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barros, J. A. (2005). “Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções”, *Análise Social*, Vol. XL (175), 2005, 345-366.
- Barroso, J. (1993). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos PEPT, n.º 16.
- 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*. Porto: Edições ASA, pp. 63-94.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Formosinho, J. (1987a). “Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”, in AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Formosinho, J. (1987b). *Educating for Passivity: A study of Portuguese education (1926-1968)*. London: University of London/Institute of Education.
- Formosinho, J. (1989). “De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa”, *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J. (1999). “A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada”, in J. Formosinho et al. (1999) *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). “A escola das pessoas para as pessoas – Para um manifesto antiburocrático”, in J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 147-159.
- 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*. Porto Alegre: Artmed, pp. 293-328.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Freire, P. (1974). *Uma Educação para a Liberdade*, 3.^a ed. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2.^a ed. Porto: Afrontamento.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula – Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Planchard, E. (1979). *Introdução à Pedagogia*, 3.^a ed. revista. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rico Vercher, M. (1989). “Temporalización del trabajo escolar”, in Óscar Sáenz (dir.), *Organización Escolar*. Madrid: Anaya, pp. 465-496.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emílio*, 2 vols. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: Um diálogo com vantagens recíprocas, *Análise Social*, Vol. XXIX (129), 1994 (5.º), 1211-1227.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Verdasca, J. (2011). Prefácio, in Isabel Fialho & Hélio Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP – Universidade de Évora, pp. 1-5.

ABSTRACT: The organization of the school to ensure equality is based on a decision model that promotes the bureaucratic reception of many measures intended to promote differentiated instruction, insofar as these measures are designed on the central administration to be executed in schools. This organization is also conditioned by the entrenched beliefs of educators and educational agents socialized in a transmissive pedagogy that supports the “traditional school” thus effectively removing any device for differentiation of instruction.

KEYWORDS: equality, uniformity, compensatory education, differentiated instruction.