

Escolas: elogio da diversidade*

RUI CANÁRIO

no final da década de 1960, dois autores, com formação, pertença institucional e orientações ideológicas muito distintas, convergiram no diagnóstico que fizeram à escola e que consistiu, basicamente, em constatar que a instituição na qual, desde o início da modernidade, tinham sido depositadas tantas esperanças, estava em “crise” e tinha passado a fazer parte do problema. Esse diagnóstico teve repercussões muito fortes mundialmente, no que diz respeito aos debates e às políticas educativas. Refiro-me, por um lado, a Philippe Coombs (1968) que, num célebre relatório sobre a “crise mundial da educação”, identificava a permanência de uma matriz escolar obsoleta, em face do crescimento exponencial dos sistemas escolares. Refiro-me, por outro lado, a Ivan Illich (1971) que, numa perspectiva mais radical, defende uma “sociedade sem escola”, associando a mudança de escala à origem de manifestações de contraproduzibilidade por parte da instituição escolar (esta passa a “criar problemas” que decorrem do seu próprio crescimento). Como é que a escola passou de “solução” a “problema”?

A “NATURALIZAÇÃO” DA FORMA ESCOLAR

Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrônica, que abarque a sua evolução nos dois últimos séculos, nos permitem pôr em evidência o caráter tendencialmente uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar. Também nos permite verificar que o núcleo duro desse tipo de organização (a tecnologia da classe) se instituiu como algo que não é concebível mudar radicalmente, na medida em que se encara como “natural” aquilo que é uma construção “social”. As *nuanças* que distinguem diferentes níveis de ensino, diferentes espaços geográficos e diferentes períodos históricos não tornam possível ocultar a universalidade de uma solução organizacional, claramente aparentada com o modo taylorista de orga-

*O texto foi mantido com a ortografia original.

nização do trabalho, mantendo, ao mesmo tempo, modalidades de trabalho artesanal que explicam o crescimento exponencial do número de professores. Um economista político, procedendo à análise da transição das sociedades industriais para as sociedades pós-industriais (Reich, 1993, p. 320), define o currículo escolar como: “Uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinadas em unidades de tempo preestabelecidas, organizadas em graus e controladas por testes estandardizados, destinados a excluir as peças defeituosas e a devolvê-las para reelaboração”.

Baseando-se numa modalidade inédita de relação social entre um professor e um grupo de alunos (a classe), a forma escolar institui um espaço e um tempo distintos das restantes atividades sociais. A organização escolar, baseada em processos de ensino simultâneo, se consubstancia na submissão de todos a um conjunto de procedimentos e regras impessoais, cuja realização se constitui como a sua principal finalidade, procurando eliminar tudo o que seja do domínio do imprevisível. São, precisamente, as exigências de um “ensino simultâneo” que conduzem à necessidade de construir uma “gramática organizacional”, da qual fazem parte a natureza e as modalidades de divisão do trabalho dos professores, que torne viável a imposição coerciva de processos uniformes de ensino.

Esta uniformização, que se traduz por um acréscimo da homogeneidade interna, desarma a instituição escolar para responder, de forma pertinente, à crescente diversidade e quantidade dos seus públicos. Ou seja, diante de públicos cada vez mais diferenciados, fenômeno que emergiu com a transformação da escola “elitista” em escola de “massas”, e perante a invasão da escola pelos problemas sociais, as respostas têm consistido, em essência, em procurar tentar reduzir a complexidade, em busca de novas formas de homogeneizar os grupos escolares (currículos alternativos, criação de grupos de nível, composição social das turmas, dualização espacial da oferta escolar etc.). Esta tendencial redução da complexidade interna da escola e consequente aumento da entropia tem o seu sinal mais expressivo no fato de o “aluno médio” permanecer como o referente principal do pensamento e da ação pedagógica. Em síntese, com a criação de sistemas escolares de massas, de acesso universal, obrigatório e gratuito, por períodos de tempo cada vez mais longos, a escola passou a viver a heterogeneidade dos públicos como uma patologia. A escola é indiferente às diferenças dos alunos, e a uniformidade de tratamento erige como regra. O antídoto só pode ser o de aceitar e incentivar a diversidade interna a cada escola e aos sistemas escolares. Essa diversidade, que diz respeito a *todos* os níveis de ensino, pode assumir distintas dimensões.

A DIVERSIDADE DE PERCURSOS INDIVIDUAIS

A aprendizagem corresponde a um percurso singular que cada pessoa constrói ao longo da sua vida e que pode ser ilustrado, por exemplo, pela autobiografia intelectual de Karl Popper (2008), definindo-se como uma “busca inacabada” que é

obra do sujeito que aprende. A forma escolar, tal como a conhecemos, baseia-se numa concepção cumulativa do conhecimento que alimenta um sistema de repetição de informações. O currículo escolar corresponderia a um “menu” de informações transmitido aos alunos em doses sequenciadas. A repetição é feita pelo professor (a redundância é um requisito didático), mas também pelo aluno, como meio de aprender e de provar que aprendeu (testes, exames, repetências etc.). Esta lógica de repetição de informações, associada ao seu caráter estritamente pré-programado, traduzindo-se por um elevado grau de previsibilidade para o professor, subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características socioculturais do seu contexto. Esta forma de tratar os alunos confere ao saber um caráter de exterioridade relativamente aos que são ensinados, a quem não é reconhecido o estatuto de sujeito. O reconhecimento de adquiridos é um princípio cuja validade atravessa todos os níveis e situações de educação e de formação, e não apenas uma solução para certificar públicos pouco escolarizados. A possibilidade de permitir uma pluralidade de caminhos e ritmos de aprendizagem implica que se passe de uma concepção de *pedagogia ativa* para uma concepção de *aprendizagem interativa*, que se baseie no reforço e na multiplicação da diversidade de oportunidades de aprendizagem, oferecidas no ambiente escolar. Esta perspectiva da construção de currículos “por medida” não é contraditória com a definição de metas comuns a serem alcançadas por todos. É possível partir de condições iniciais diferentes para atingir situações finais idênticas ou aproximadas. Esta diversidade, nomeadamente no Ensino Fundamental, não pode ser confundida com a diversificação precoce, socialmente seletiva, totalmente contrária a qualquer finalidade de equidade.

A DIVERSIDADE DE OFERTAS EDUCATIVAS

O aumento da diversidade de ofertas educativas (cursos diferentes para públicos diferentes), mas de valor idêntico para o prosseguimento dos estudos, constitui uma riqueza e um aumento da diversidade interna a cada estabelecimento de ensino e, simultaneamente, um acréscimo da diversidade do sistema educativo, no seu conjunto. A criação de ofertas diferenciadas, por parte de cada escola, cuja pertinência é evidente a partir do fim do Ensino Fundamental, não significa necessariamente a reprodução da clássica antinomia entre ensino profissional e não profissional. A relação entre a educação e o mundo do trabalho tem de estar presente em todos os patamares do sistema educativo e, quer no Ensino Secundário, quer no Ensino Superior, todas as ofertas educativas têm uma dimensão profissionalizante. Por outro lado, esta diversidade de ofertas também pode estar presente no Ensino Fundamental quando a ação educativa toma como destinatários públicos etariamente diferenciados (crianças, jovens, adultos). Neste sentido, a articulação das escolas com a educação, formação e certificação de públicos adultos pode constituir uma boa oportunidade de renovação.

Outra dimensão assumida pela diversidade consiste em fazer evoluir as escolas (todas) para sistemas plurifuncionais de recursos, abertos a uma utilização intensiva por parte de uma pluralidade de públicos e de parceiros. A abertura das escolas ao contexto local e a sua articulação com atividades educativas não escolares abrem caminho à sua progressiva transformação em centros de educação permanente, fortemente contextualizados, propiciando a interação de múltiplos tipos de aprendizes e de múltiplas modalidades de aprendizagem.

COMO CONSTRUIR A DIVERSIDADE?

A primeira condição consiste em estabelecer uma ruptura com estratégias voluntaristas de mudança, conduzidas centralmente de “cima” para “baixo”, como se houvesse “uma solução” que seria possível impor. A diversidade, por definição, não se decreta, *constrói-se*; o que significa proceder de forma indutiva, encarando cada escola como um coletivo capaz de aprender e de encontrar respostas diferentes para problemas que, tendo um caráter aberto, admitem uma infinidade de soluções. Para isso é necessário, garantindo a coerência global do sistema, combinar formas de regulação *convergentes* (que reconduzem a situações de equilíbrio) com formas de regulação *divergentes*, que têm como fundamentos a criatividade e a inovação. Este potencial de criatividade e de inovação existe na realidade educativa portuguesa e está documentado em numerosas experiências e projetos pedagógicos, estudados e avaliados, que apontam para a invenção de novas formas, mais eficazes e eficientes, de pensar a organização escolar e o trabalho dos seus principais atores (professores e alunos). Talvez a principal limitação existente tenha sido, até agora, a incapacidade para aprender com esse patrimônio, adotando estratégias de mudança indutiva. Partindo das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias *que existem*, importa criar mecanismos de apoio externo à autorregulação e à melhoria do desempenho de escolas e professores. Para que sejam positivamente diferentes, construindo respostas educativas adequadas à singularidade dos seus públicos e dos seus contextos, as escolas precisam de real autonomia, e não de mais controle.

A segunda condição é a de reconhecer a importância decisiva dos professores, invertendo situações de crescente desvalorização objetiva e subjetiva da profissão docente. Ou seja, se queremos escolas e professores capazes de construir “respostas diferentes para alunos diferentes”, terá de ser invertida a política que, numa síntese feliz, Sérgio Niza (2008) recentemente descreveu como “um extenso e blindado programa de vigilância e controle das escolas e da profissão”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COOMBS, Philippe. *La crise mondiale de l'éducation*. Analyse de systèmes. Paris: PUF, 1968.

ILLICH, Ivan. *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971.

NIZA, Sérgio. A importância crucial de uma profissão. *Jornal de Letras*, Lisboa, 2008.

POPPER, Karl. *Busca inacabada*. Autobiografia intelectual. Lisboa: Esfera do Caos, 2008.

REICH, Robert. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1993.