

ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Rosa Alcudia
Marisa del Carmen
Paloma Gavilán
José Gimeno Sacristán
Núria Giné
Francesc López R.
María José Montón
Javier Onrubia
Cruz Pérez Pérez
Neus Sanmartí
Ferran Sentís
Vicent Tirado
Ana M^a Vieira



ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Rosa Alcudia
Marisa del Carmen
Paloma Gavilán
José Gimeno Sacristán
Núria Giné
Francisc López Rodríguez
María José Montón
Javier Onrubia
Cruz Pérez Pérez
Neus Sanmartí
Ferran Sentís
Vicent Tirado
Ana M^a Vieira

Tradução:

Daisy Vaz de Moraes

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Maria da Graça Horn
Pedagoga. Doutoranda do Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A356a Alcudia, Rosa

Atenção à diversidade / Rosa Alcudia ... [et al.];
trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre :
Artmed, 2002.

1. Educação – Diversidade – Observações
pedagógicas. I. Título.

CDU 37.12

Catálogo na publicação: Mónica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-914-2

Inovação
Pedagógica



2002

3

A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas

José Gimeno Sacristán

Primeiro: Todos os homens devem ser encaminhados para os mesmos fins da ciência, dos costumes e da santidade.

Segundo: Todos os homens, seja qual for a diferença que apresentam em suas qualidades, possuem uma única e mesma natureza humana dotada dos mesmos órgãos.

Terceiro: A declarada diversidade de qualidades não é senão excesso ou defeito da harmonia natural...

(Comenius, Didáctica Magna. Akal, 1986)

Toda ação pedagógica e toda prática têm um sentido, algumas razões que devemos entender e que, na maioria dos casos, não são evidentes. As práticas também têm atrás de si alguém (sujeitos individuais ou coletivos) que quisera realizá-las. Isso nos remete a valores que agem como impulsionadores e que nem sempre são explícitos. Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva, principalmente agora que as reformas educacionais levantam, entre

Este artigo constava, originalmente, de duas partes. A primeira foi publicada em *Aula de Innovación Educativa*, n. 81, p. 67-72, maio de 1999. A segunda, em *Aula de Innovación Educativa*, n. 82, p. 73-78, junho de 1999.

outras, a bandeira da diversificação; um programa que anima todo tipo de apoio.

Em nosso caso específico, esse exercício "crítico" de desvelar é mais importante e urgente porque se trata de área especialmente contraditória e ambígua. Uma confusão que tem sua raiz em duas características.

Como a diversidade entre os seres humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre sujeitos são condições de nossa natureza, o tema das diferenças aparece como uma dimensão sempre presente em qualquer problema que abordemos em educação. Podemos dizer que é um aspecto *transversal* no pensamento e na pesquisa.

Por outro lado, conforme ressaltamos em outro texto (Gimeno, 1995), ao utilizarmos a linguagem, somos obrigados a transitar por um caminho de extraordinária ambigüidade. A diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se, na realidade, em *desigualdade*, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo, confrontamos o desigual com equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades.

Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade. Por isso, devemos estar muito atentos para que, em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. As políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular a diversidade; as políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam em certos casos manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades.

Considerar a diversidade é uma constante na história dos sistemas educacionais e no pensamento sobre a educação em permanente relação dialética com a proclamação e a busca da universalidade da natureza humana, da qual se deduz, entre outras coisas, o direito de receber o ensino em condições de igualdade. Entender a univer-

salidade, até onde ou em que aspecto respeitar a diversidade, depende das respostas que sejam ou que tenham sido dadas para o problema que estamos abordando.

Esse tema já acumulou uma longa e variada tradição de preocupações, de pesquisas e de práticas para abordá-lo e para trazer soluções que também tiveram um fim muito desigual. Não é nada novo. Talvez o problema agora reapareça ou renasça por motivações diferentes, fundamentalmente relacionadas com a crise de aspirações à universalidade e com o abrandamento dos ideais de igualdade. Distinguir os estudantes por seus talentos, tratá-los ou agrupá-los de acordo com suas características, habilidades, etc., são práticas inerentes ao desenvolvimento da sensibilidade pedagógica. Individualizar o ensino foi uma pulsão da pedagogia durante todo o século XX, embora suas raízes sejam anteriores. Compensar as desigualdades tem sido uma das características das políticas e das práticas educacionais progressistas.

Portanto, convém não anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando discontinuidades nas lutas para mudar as escolas. Além de lembrar a continuidade da tradição, acreditamos que é conveniente enfocar esses temas com toda a naturalidade. Queremos assinalar que a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade.

Essa "naturalidade" não tem necessariamente que supor aceitação de uma paisagem imutável. A educação deve guiar-se reflexivamente por um projeto, e isso leva a pensar sobre o que fazer diante do tema-problema da diversidade e o que fazer também diante da universalidade.

Aqui, algumas vezes a diversidade será abordada simplesmente esquecendo-a, outras vezes retificando-a e, outras, incentivando-a. Portanto, o discurso e as práticas sobre a diversidade obrigam a matizá-la bastante.

UM PONTO DE PARTIDA PARA O SENSO COMUM PEDAGÓGICO: A NORMALIDADE DA DIVERSIDADE

A forma de vermos as coisas, de nos comportarmos diante delas e de sentirmos que estão relacionadas conosco e que nos desafiam são influenciadas por hábitos culturais, rotinas de nosso trabalho docente, deformações e formas de nos posicionarmos frente ao mundo. Por diversos tipos de condicionamentos, podemos chegar a ver as condições normais da realidade como anômalas.

É um fato empírico comprovável a partir do senso comum, antes de ser uma constatação do pensamento científico, que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa. O dom particular com que viemos ao mundo, o uso que fazemos de nossas qualidades, a singularidade dos contextos pelos quais transitamos, a assimilação peculiar que fazemos desses contextos e as nossas iniciativas individuais fazem de cada um de nós uma pessoa com uma biografia e uma idiossincrasia singulares.

Essa condição objetiva (a singularidade individual) destaca-se, além disso, como um valor importante nas sociedades democráticas modernas que reconhecem os direitos que protegem e proporcionam espaços para a individualidade: a garantia da privacidade e o livre pensamento, assim como a liberdade de expressão, de criação e o exercício da crítica. As correntes do pensamento personalista também insistiram nesses valores. A educação é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, tanto no ponto de partida como no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito, que é único, e para suas manifestações. Essa orientação favorável ao sujeito também tem um forte significado social em um duplo sentido, pois, conforme Dewey questionava-se (1995, p. 109), como pode haver uma sociedade realmente digna de ser vivida se ela não for constituída por indivíduos de qualidades pessoais significativas? Por outro lado, o cultivo distintivo da individualidade tem um profundo sentido democrático ao ser concebido como fim da educação para todos e não somente para aqueles que podem ter uma educação prolongada. A educação é vista como uma atividade na qual as implicações dessas idéias podem ver-se reconhecidas e não só como meio de estimulá-las. Propõe-se a tolerância não só no trato com as pessoas e no funcionamento das instituições para que os processos educativos não se transformem em mor-

daças aprisionadoras da liberdade e da singularidade, mas a educação está sendo chamada a estimular essas condições dos seres humanos, o que é especialmente interessante levar em conta porque tais aspirações coexistem de maneira conflituosa com processos culturais complexos, que tendem à homogeneização, que são provocados pelas pressões das instituições (entre elas as educacionais), pelos modos de produção, pela globalização da cultura e do consumo e pelos meios de comunicação.

Essa condição e aspiração à individualidade, com seus conflitos inevitáveis, são compatíveis com a realidade de possuímos traços comuns com os demais, por dispormos de alguma condição que nos torne semelhantes a eles ou por desejarmos certos ideais compartilhados. Em alguns casos, esses traços comuns não são dados (o sexo, por exemplo), outros são fruto de experiências comuns espontâneas (a cultura de gênero, a língua materna), outros são reflexo de aprendizagens dirigidas ou explicitamente obrigatórias (a escola). Do prisma ilustrado universalista a educação tenta justamente fazer com que determinados traços, qualidades e frutos culturais sejam compartilhados, isto é, cria comunidades em torno de hábitos, valores e significados compartilhados que exigem certa dose de homogeneidade no pensamento, nos valores e na conduta.

A partir da existência das singularidades individuais, atuamos na vida social, na família, na escola e em qualquer âmbito da vida expressando nossa idiossincrasia particular e também fazendo referências contínuas à nossa individualidade. Separamos esferas nas quais é possível exercer o privado-individual e o compartilhado; outras vezes, por "economia", renunciamos a exercer nossas singularidades ou, simplesmente, encaramos de maneira civilizada aquilo que nos limita e que não se adapta ao nosso modo de ser.

A consideração de toda essa complexidade *interindividual* e *intergrupal*, podemos acrescentar a que existe no plano de cada indivíduo, isto é, a *intra-individual* que acontece em cada sujeito em um dado momento e ao longo de sua vida. Somos únicos porque somos "variados" internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam. Nas condições sociais e culturais da pós-modernidade, essa complexidade e instabilidade de cada pessoa acentua-se consideravelmente diante da variedade de relacionamentos que estabelecemos em contextos mutáveis. Quanto mais lutarmos pela idéia de que a educação

deverá intervir na integridade do ser humano, mais fontes de diversidade deverão ser consideradas.

A educação, em um sentido geral (compreendida a ação familiar, a do meio ambiente e a das instituições escolares), é um fator decisivo na determinação da individualidade e na causa de peculiaridades que nos assemelham a uns e que nos diferenciam de outros. A educação tem ideais e desempenha funções muitas vezes de caráter contraditório por pretender provocar a diferenciação individualizadora e, ao mesmo tempo, a socialização homogeneizadora, que significa compartilhar traços de pensamento, de comportamento e de sentimento com os outros. Por tornar efetiva essa função socializadora, foi utilizada a via disciplinar, a adesão por convencimento a normas e valores e a difusão de significados culturais. Certamente, a pulsão socializadora por vias coercitivas e a proposição de modelos unívocos de cultura predominaram na instituição escolar sobre o valor de preservar e cultivar a individualidade. Aí pode residir uma das origens do fato de que a diversidade continue sendo um problema e um desafio.

A educação nas instituições escolares, assim como a vida em qualquer outro âmbito, enquanto espaço de afluência de individualidades e de grupos diversos, encontra-se de maneira natural com a diversidade entre os sujeitos, entre os grupos sociais e com sujeitos mutáveis no tempo. Quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior. A diferença existe. As práticas educativas (sejam as da família, as das escolas ou as de qualquer outro agente) deparam-se com a diversidade como um dado da realidade. As formas de organização escolar, as práticas de ensino, como acontece com a política para toda a sociedade, têm o desafio de salvaguardar o comum (o que implica renúncias individuais e aceitação de padrões compartilhados) e proteger tudo o que, sendo singular, possa ser defendido eticamente e ser enriquecedor para o indivíduo e para a comunidade social.

Não é realista pensar que uma instituição como a educacional seja capaz de assumir a diversidade em sua totalidade; por razões econômicas, não é possível uma escola para as individualidades e para todas elas. Por outro lado, tampouco é necessário, precisamente porque a escola é o primeiro espaço público vital para os indivíduos onde a vida comum obriga a restringir a contemplação das características individuais dos sujeitos. O problema é de equilíbrio: mais ou menos uniformidade e comunhão para alguns objetivos, mais ou menos contemplação possível da individualidade em outros.

O paradigma que melhor se adapta às condições de uma realidade como a nossa é o da complexidade, como afirma Morin (1994). As falsas reduções ou simplificações ocultam a realidade. A incerteza, as soluções variadas e o treino contínuo são condições para compreender e sobreviver quando temos de vê-las como fenômenos aleatórios e multidimensionais, nos quais se joga com a liberdade e a criatividade das pessoas. Trabalhar com a diversidade é o normal; querer fomentá-la é discutível; regular toda a variabilidade nos indivíduos é perigoso.

QUANDO A DIVERSIDADE CONSTITUI-SE COMO UM PROBLEMA

Além das considerações feitas para tranquilizar os professores e abordar os problemas a partir do senso comum, convém verificarmos como o problema da diversidade configura-se como um problema prático. Nesse sentido, o que primeiro observamos é o número de propostas e discursos que estão gravitando de forma simultânea. Vejamos os que mais chamam a atenção.

1. Existe a percepção de que, especialmente em certos meios sociais marginais ou desfavorecidos, há um aumento das dificuldades para manter o controle da conduta dos alunos e a convivência diária nas escolas está cada dia pior.

É freqüente ouvirmos o argumento de que o restabelecimento da ordem seria mais fácil se “determinado tipo de estudantes”, que não se encaixam nos padrões escolares, estivessem “em outro lugar” ou simplesmente fora das salas de aula. O desenvolvimento da atividade escolar requer uma ordem de trabalho interiorizada, que nem sempre é aceita sem que provoque problemas, surgindo resistências à disciplina exigida ou até mesmo a rebeldia. Por fatores ligados à deterioração da convivência entre os cidadãos e ao enfraquecimento de importantes setores escolares, o clima escolar fragiliza-se e os conflitos aumentam. Os professores podem ver a diversidade como um ajuste pessoal desigual dentro das normas disciplinares e do trabalho escolar.

2. Existe uma pressão evidente para se obter determinados níveis de resultados acadêmicos que satisfaçam as normas estabelecidas pelas exigências do currículo regulado que, em muitos casos, não são tais, e sim interpretações que editores e professores fazem delas. Essas normas expressam o ideal de excelência com o qual os estu-

dantes serão avaliados e, direta ou indiretamente, são o referencial "ideal" que pressiona para a adaptação de cada sujeito.

Quando as exigências curriculares não são cumpridas por todos da mesma forma, inevitavelmente surgem as diferenças entre os estudantes. As "pequenas distâncias" em relação ao ideal são geralmente assumidas como naturais. Um grande distanciamento será qualificado como fracasso e poderá ser motivo de repetência da série. Quando o fracasso persiste, a "singularidade" individual está destinada ao abandono.

Os professores de ensino fundamental, no geral, estão acostumados com a disparidade de situações individuais referentes à norma ideal; para aqueles que trabalham com o ensino médio essa diversidade de níveis" costuma se chocar com a cultura profissional que é aperfeiçoada no *bachillerato*.*

A diversidade que se distanciar um pouco da norma é absorvida; porém, à medida que ela aumenta, gera mal-estar profissional, pois se chega à conclusão de que a norma conveniente de exigência e de progresso deve ser mais flexível, um caminho mais amplo. Ampliar a tolerância de variações significativas em relação às normas equivale, para muitos, à deterioração da qualidade. Nesse âmbito, *diversidade* é rendimento escolar desigual diante dos padrões de aprendizagem exigidos, concretizados em tipos e níveis de conteúdos, tipos de aprendizagens valorizadas, tarefas acadêmicas mais convenientes para segui-los e formas de avaliá-los.

Para compreender as atitudes e as respostas a esse tipo de heterogeneidade, é decisivo buscar suas causas, que vão desde as contextuais (social, familiar ou institucional pedagógico) até as de raiz inata.

3. Antes de ampliar o limite da escolaridade obrigatória** entre nós, a diversidade dos adolescentes estava distribuída entre três categorias: aqueles que continuavam o *bachillerato* (os mais selecionados), aqueles que "desciam" para a formação profissional e aqueles que simplesmente eram expulsos para a vida adulta antes que os outros.

Essa diversificação "não-evidente", sobretudo para aqueles que se acostumaram a trabalhar com os melhores estudantes, que era solucionada por um sistema de ramificações paralelas, agora se transforma em realidade presente para cada professor dentro do ensino médio.

*N. de R. T. No sistema educacional espanhol, corresponde à etapa de ensino situada entre o ensino médio e o ensino superior.

**N. de R. T. Na Espanha, a escolaridade obrigatória inclui o ensino médio.

A diversificação que era regulada por mecanismos de classificação de estudantes de diferentes origens sociais, com capitais culturais e acadêmicos diferentes e com futuro desigual, agora fica evidenciada nas salas de aula. Os professores precisam situar-se novamente. O incômodo das dificuldades aparentes e reais pode primar sobre a consciência do valor social da compreensão e pode levar a exigir novas práticas de classificação, antes mesmo de haver tentado abordar a nova complexidade.

A universalidade da educação acrescida do prolongamento da etapa obrigatória aumenta inexoravelmente a heterogeneidade nas escolas e pode levar à ilusão de que há uma queda do nível educacional geral (Baudelot e Establet, 1990). Estamos diante de uma das causas mais sensíveis da *diversidade* hoje em dia. Significa a existência ou não de caminhos alternativos de formação que devem ser seguidos, entrada mais ou menos rápida na vida adulta, especialização em setores da cultura e do trabalho, desigual destino e diferente nível social e acadêmico.

4. Nos últimos anos, os responsáveis pela política curricular vêm insistindo na conveniência de flexibilizar as diretrizes que regulam os conteúdos, exigindo, "obrigando" os professores a tornarem concreto o currículo nas escolas e nas salas de aulas.

Nessa proposta, podemos confundir uma falta de regulação do currículo real, que o torna diferente e desigual para diferentes escolas, com a flexibilidade com que deve ser entendida a organização dos conteúdos escolares do ponto de vista de quem os regula, para sermos coerentes com a realidade de um sistema que torna fictícia qualquer pretensão de uniformidade total.

A diversidade nos sistemas educacionais é, antes de tudo, uma realidade, digamos que natural, assim como era natural nos indivíduos. Os currículos, embora estabelecidos como pautas obrigatórias mais ou menos uniformes para todo o sistema escolar, sempre são objeto de interpretações moduladoras que concretizam seu conteúdo e seus objetivos, organizando-se em práticas realmente diversificadas.

As disposições curriculares do Estado são organizadas e concretizadas de forma desigual em diferentes territórios gerenciados por administrações diferentes; as escolas, por sua vez, dão novo significado a essas concretizações; sempre é possível algum grau de opção no currículo; os livros didáticos, embora muito semelhantes, sempre oferecem variações; os professores nas salas de aula sempre imprimem sua marca pessoal; nem todos os estudantes de uma classe aprendem o mesmo; os professores não tratam da mesma maneira

ra todos os estudantes; as escolas de bairros privilegiados alcançam níveis de qualidade diferentes dos da periferia, as escolas públicas são diferentes das escolas particulares, etc.

Não estamos delineando o caos, mas lembrando o panorama de um desajuste natural da prática social que é a educação, que se desenvolve em contextos particulares, com apoios materiais e tecnologias diversas, por agentes variados e com diferentes estudantes (Gimeno, 1994).

Essa diversidade da cultura pedagógica, além de inevitável, pode ser meio de desigualdade se repercutir em parcelas de qualidade diferentes, embora tenha um aspecto positivo enquanto expressão da riqueza do subsistema social e cultural criado pelo sistema educacional. Uma "biodiversidade" que pode ser fonte de aprendizagem recíproca entre escola e professores ao permitir contrastar e depurar as melhores opções.

Com o desajuste formal ou a "autonomia obrigatória" das escolas e dos professores, a concretização curricular transformou-se em exigência artificial em muitas oportunidades, sem que os docentes tivessem consciência e conhecimento claro da diversificação possível. É como se existisse a obrigação de encontrar variações para satisfazer diversidades previamente detectadas, embora não se saiba de que tipo, difíceis de serem visualizadas em boa parte das áreas do currículo. *Diversidade* pode ser, nesse sentido, criatividade prática, obrigação burocrática ou pressão para se singularizar e, em certos casos, podem levar à desigualdade do currículo proposto e, em outros, à falsa aparência de prática pedagógica variada.

5. Um dos sinais mais claros e atuais para a diversificação vem da consciência da multiculturalidade e da necessidade de projetá-la de alguma maneira no currículo.

São várias as tendências que contribuem para essa virada da pós-modernidade. A descentralização da administração educacional, com a conseqüente consideração dos sinais de identidade cultural das Comunidades Autônomas*, apresenta a exigência de introduzir em cada contexto cultural (real ou ficticiamente elaborado) as

*N. de T. Entidades territoriais que, dentro do ordenamento constitucional do Estado Espanhol, são dotadas de autonomia legislativa e competências executivas, assim como da faculdade de administrar-se mediante seus próprios representantes (*Diccionario de la Lengua Espanhola*, Real Academia Espanhola).

peculiaridades que a pluralidade da cultura mostra em cada lugar: língua, história, arte, etc.

Também são problemas de multiculturalidade aqueles apresentados pela integração de minorias étnicas e religiosas e, de certo modo, pelo reconhecimento da cultura ligada ao gênero.

A sensibilidade pela heterogeneidade cultural, em geral, é uma das características mais relevantes das discussões sobre educação no final do século XX, que tem projeções muito diferentes no pensamento educacional, na configuração do sistema escolar e na definição de conteúdos e objetivos do currículo.

O direito ao reconhecimento da identidade cultural daqueles que a sentem como tal altera o conjunto de idéias e de práticas mais enraizadas dos modernos sistemas escolares, colocando-nos diante de desafios e dilemas nem sempre fáceis de resolver (Gimeno, 1998).

Nesse caso, *diversidade* significa ruptura ou abrandamento da homogeneização que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo. A negação de valores e de culturas universais altera, com o relativismo que introduzem, pautas essenciais dos sistemas educacionais que foram desenvolvidas com a finalidade de difundir para todos uma cultura considerada como universalmente válida.

Em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos. Embora ela também possa nos levar-nos a um comunitarismo localista fechado em si mesmo e, o que é pior, a negar a validade e a importância daquilo que é próprio de outros.

Ao relativismo da distância entre grupos e povos precisamos contrapor a existência e a interdependência, conforme assinala Benhabib (1997), fato que requer um universalismo ético ilustrado que seja necessariamente pluralista.

6. Nos planos da filosofia e da política educacional está uma das acepções da diversidade mais conflituosas e mais profundas, que é a de como tornar compatível a igualdade entre todos na educação com o reconhecimento da pluralidade de opções e de modelos de escola, considerados necessários para garantir a expressão democrática da liberdade dos pais para escolher o tipo de educação para seus filhos.

Geralmente, esse conflito apresenta-se por motivos relacionados com a diversidade de crenças religiosas, porém estende-se a

outro tipo de opções com as quais costuma estar entrelaçado: escola pública e particular, desigual oferta curricular (idiomas, por exemplo), ambiente social interno da escola, classe social dos estudantes, qualidade acadêmica, etc.

A exigência de respeitar a diversidade como um direito pode servir para encobrir a manutenção de certos privilégios para alguns que se transformam em desigualdade para outros.

7. Finalmente, devemos lembrar que as propostas de juntar ao sistema educacional normal uma boa parte da educação especial que está fora dele aumentaram os problemas da diversificação, dando um exemplo de como, por razões de ordem ética superior, situações com uma maior complexidade evidente devem ser tratadas mais adequadamente.

Estamos diante de uma polifonia semântica na qual é interessante entender e depurar a polivalência de significados acrescidos ou sobrepostos nos conceitos que utilizamos. A diversidade é como um poliedro com diversas faces que em muitos casos estão envolvidas entre si e, para as escolas, para os docentes e para as políticas educacionais, dependendo do caso, é ao mesmo tempo variedade natural, desafio a ser administrado, desigualdade a ser evitada, possibilidade ou conveniência de diversificar.

Na linguagem sobre a diversidade, há hoje aspectos e frentes tão diferentes como a luta contra as desigualdades, o problema da escola única interclassista, a crise dos valores tidos como universais, as respostas para a multiculturalidade social e a integração das minorias, a educação diante do racismo e do sexismo, as projeções do nacionalismo nas escolas, a convivência entre as religiões e as línguas, a luta por uma escola voltada para a autonomia dos indivíduos, os debates "científicos" sobre o desenvolvimento pedagógico e suas projeções na aprendizagem, a polémica sobre a educação abrangente, além da revisão da rigidez do atual sistema escolar e de suas práticas.

A DIFERENÇA COMO PRODUTO DA HOMOGENEIZAÇÃO INSTITUCIONALIZADA: CRIANDO DIVERSIDADES AO QUERER ADMINISTRÁ-LAS

O dono do circo explorará em cada um dos animais a aptidão que renda mais, aquelas que estiverem mais de acordo com a natureza do animal. Tirará partido das mãos do macaco, da tromba do ele-

fante, da aptidão do cachorro para a corrida, etc. E não exercitará o ganso no trapézio, nem o cavalo em saltos perigosos. Ele sabe muito bem que, agindo assim, o fracasso será certo.

Os educadores (infelizmente, não podemos chamá-los de "conhecedores de crianças") deveriam tomar como modelo esses conhecedores de animais. (Claparède, 1920, p. 18)

A expansão da escolaridade universal somente é possível em instituições coletivas. Sua realização foi historicamente paralela a duas tradições do pensamento: o desenvolvimento da psicologia diferencial e infantil e a instalação do pensamento taylorista como modelo de organização industrial e empresarial.

A universalização fazia com que uma grande quantidade de estudantes afluíssem para as escolas e, de alguma maneira, tivessem de ser classificados para receber um atendimento adequado. Os modelos de tutoria como atenção singularizada somente puderam ser realizados de maneira pontual dentro das normas de trabalho dos professores, ou fora das escolas com aqueles que pudessem pagar um atendimento particular.

Dois tipos de apoios serviram para encontrar respostas para o problema apresentado. Por um lado, o modelo de racionalidade e eficiência industrial propunha a divisão de processos complexos de transformação em ações parciais em cadeia, especializando o trabalho a cargo de especialistas treinados em cada uma das tarefas. A idéia de graduação não era absolutamente nova em educação, embora tenha sido a moderna organização escolar que a plasmou em um modelo completo como especialização graduada do currículo, divisão seqüenciada deste ao longo da escolaridade e classificação dos estudantes em "fases para a sua transformação".

Por outro lado, a psicologia científica fundamentou, entre outras coisas, a importância de considerar o que acontece no interior daquele que aprende, oferecendo-nos através de seu olhar uma visão cada vez mais minuciosa da diversidade psicológica entre indivíduos e da evolução de cada um deles. A variação interindividual e intra-individual instituída na compreensão científica do sujeito seguirão as tentativas de adaptar sistematicamente a abordagem pedagógica das diferenças. Tampouco essas idéias eram totalmente novas.

As práticas de identificação e de classificação de estudantes proporcionadas pela psicologia contribuíram para compor o primeiro modelo de instituição educacional moderna, apoiada no estabe-

lecimento de categorias de alunos e defendida ou legitimada pelos novos métodos de medição da inteligência que foram surgindo.

Para Binet (1985), o pioneiro na medição das atitudes humanas, que publica sua obra em 1909, a escola moderna deveria aproveitar as possibilidades de conhecer e classificar os estudantes de acordo com a medição de suas capacidades, algumas das quais eram concebidas como aptidões que estavam livres de influências educativas. Sua proposta estava a serviço da identificação das necessidades educáveis das crianças atrasadas (longe de posições inatistas contra as que o autor previu). Embora, dadas as funções de reprodução social com as quais a escola contribui, a teoria e a prática de medição tenha caído e continue caindo na deformação daqueles que querem colocá-las a serviço das classificações hierarquizantes e da imobilidade social apoiada no biologicismo. Toda prática de exame, psicológico ou pedagógico, tenderá a ser utilizada como um olhar documentado de caráter normalizador, conforme afirma Foucault (1978), que permite descrever, qualificar, julgar, classificar, comparar e também castigar, enquanto torna visíveis as diferenças entre os sujeitos e objetiva aquelas que são consideradas procedimentos científicos. A individualidade, em vez de ser vista como potencialidade criadora, será reificada como objeto a ser documentado e catalogado.

Uma das conseqüências da confluência da perspectiva da racionalidade taylorizada da escolarização e do currículo com a visão psicológica da criança é a de que o conceito de *educando* começa a ser percebido como uma categoria diversificada em função da etapa escolar pela qual ela passa, por sua idade e segundo as disponibilidades que é capaz de desenvolver de acordo com as capacidades singulares que possui em cada momento.

O *aluno* será avaliado em função de algumas coordenadas conceituais novas que diferenciam (e também classificam) os sujeitos em etapas, cursos, idades mentais e de instrução (que podem variar em relação à idade cronológica), em adiantados e atrasados em relação ao andamento típico do desenvolvimento, em normais e anormais, e em possuidores de capacidades específicas que os transformam em um ser singular. O ser do *educando* flui, não é uma categoria estável.

Desde o início do século XX, autores que foram importantes para o pensamento que defendia a *Escola Nova*, como Claparède, propunham que a escola deve ser configurada *sob medida para a criança*, o que deve ser entendido, em primeiro lugar, como uma

forma de diferenciar as crianças dos adultos e, conseqüentemente, pensar o mundo da escola como lugar apropriado para a infância.

Essa distinção básica seria complementada, por sua vez, com a evidência de que as crianças diferem entre si em função do distanciamento ou da proximidade que demonstraram em relação ao desenvolvimento pleno. Isto é, o critério evolutivo que imprime uma linha de progresso no desenvolvimento foi estabelecido como categoria essencial para a percepção e o tratamento da infância (com matizes importantes segundo as escolas psicológicas). Os alunos devem ser tratados de acordo com a diversidade de estágios pelos quais passam no decorrer de seu desenvolvimento para a maturidade, porque em cada um deles existem possibilidades diferentes. Conforme afirmava Dewey (1995, p. 55), viver tem sua própria qualidade de intrínseca, independentemente da idade que se tenha.

A *escola sob medida para a criança* também deveria, em segundo lugar, levar em consideração os níveis demonstráveis desiguais de inteligência geral, assim como a variedade das aptidões específicas de cada um, que mostram importantes diferenças em termos de quantidade e qualidade entre os indivíduos.

Uma das correntes mais persistentes no desenvolvimento da psicologia para compreender os seres humanos foi a de estudar as variações entre os sujeitos; o desejo, conforme afirma Gould (1997), de analisar o que é complexo e contínuo provocando dicotomias na realidade, submetendo-a a classificações diversas e organizando os sujeitos em hierarquias lineares. Tudo isso, muitas vezes com a suposição de que essas categorias eram perduráveis. As aptidões, para Claparède (1920, p. 7), eram disposições naturais que deveriam ser conduzidas de determinada maneira, compreendidas ou sentidas com a preferência de uma coisa ou outra, de alguns trabalhos ou outros. Cada um tem sua natureza e deveria ser tratado de acordo com ela.

O desenvolvimento posterior da psicologia e da pedagogia diferenciais se encarregaria de apresentar aspectos que distinguem em qualidade e graus alguns indivíduos de outros: detectar *fatores* da inteligência geral, características diferenciais de personalidade, estilos cognoscitivos diversificados funcionaram, entre outras classificações, como categorias para fundamentar abordagens educativas adaptadas à peculiaridade de cada um. O instrumento conceitual estatístico, foi de grande importância para definir normas estatísticas nas populações e seus desvios individuais em inúmeras qualidades da psique.

Titone (1966, p.208), em um dos tratados didáticos que merece ser ressaltado no pensamento didático sistematizado, afirmava que a psicologia diferencial exige uma pedagogia e uma didática diferenciadas. É pouco provável que o medir ou, simplesmente, o diagnosticar (base de toda idéia de pedagogia diferencial científica), restrinjam-se a simples práticas de conhecimento dos estudantes, sem serem utilizados para outros propósitos. Na pretensão de conhecer o estudante não existe nada perverso; o aspecto decisivo será a utilidade dada às medições e aos diagnósticos.

A história mostra-nos que a interpretação biologicista das diferenças aparece sistematicamente, como assegura Gould (1997), sempre pelas mãos do retrocesso político e da solidariedade social, agindo como álibi para não realizar investimentos educacionais para os mais necessitados, que são aqueles que menos capacidades demonstram nas medições da inteligência. Esta – e não outra – é a causa do reaparecimento das teses da superioridade de uns sobre outros (brancos sobre negros, homens sobre mulheres, ricos sobre pobres), apoiando-se na pseudociência da medição objetiva abordada por Herrnstein e Murray (1994), tão eficazmente combatidas por Gould e Kincheloe (1996).

A consideração da natureza das diferenças, em um princípio conservador, como qualidades estáticas dos seres humanos devidas à designação pessoal ou à sua natural e imutável posição social, fundamentou uma pedagogia diferenciada, também conservadora. No grupo contrário, estiveram e estão as lutas das pedagogias progressistas compensatórias e igualadoras que, seguindo a máxima rousseauiana de igualdade entre os homens por natureza e partindo de correntes psicológicas genéticas e dialéticas, combateram as diferenças que envolviam desigualdades.

A variabilidade (diversidade) evolutiva e a diferenciação quantitativa e qualitativa das aptidões entre os sujeitos são os dois eixos centrais sobre os quais foi construído o edifício teórico-prático do aparato escolar moderno que hoje conhecemos, com suas estratégias de organização geral, seus modos de organização interna, suas maneiras de organizar o currículo e os métodos pedagógicos.

A mentalidade pedagógica dos professores está fundamentalmente ancorada nesses dois eixos. A diversidade natural sobre a qual já falamos e a singularidade irrepitível de cada indivíduo serão entendidas e reagiremos a elas a partir do prisma da classificação científica em categorias. As classificações realizadas pelo senso comum sobrevivem ao lado delas.

Toda classificação tem dois efeitos sobre a percepção e o manejo da heterogeneidade de indivíduos e das suas qualidades, de desigual contundência segundo a clareza e a precisão do critério que serve para ordenar o universo de sujeitos. Por um lado, ao classificar, uma parte da diversidade ou variabilidade natural é absorvida ou *normalizada* pelos mecanismos de colocar cada um na categoria que lhe corresponde. Por outro, como não existe taxonomia que trate inteiramente a variedade natural, outra parte permanecerá como “ruído” incômodo para a engrenagem escolar e para as práticas dos professores, ou seja, continuará subsistindo, mesmo que talvez agora a percebamos como incômoda. É a extensão da norma que permitirá absorver mais ou menos variabilidade como *normal*, embora a existência de categorias implique que alguém fique fora e dentro delas.

Várias são as fórmulas, os recursos e as respostas concretas que refletem maneiras de enfrentarmos a diversidade em educação, classificando os estudantes ou proporcionando-lhes tratamentos de acordo com suas peculiaridades. Uma das fórmulas básicas – e que, por extensão, passa despercebida, como se fizesse parte do mundo inevitável – é a *gradação* escolar.

A *escola graduada* que classifica (os estudantes durante toda a escolaridade) é hoje modelo universal de organização que, sem refletir em sua dinâmica um pensamento científico concreto, é a fórmula que de modo geral molda a seqüência do desenvolvimento ordenado e normalizado da educação. Acreditar que a cada estágio da evolução do sujeito ou que a cada nível de competência exigido deva corresponder um lugar particular no sistema educacional, é uma derivação da idéia de escola sob medida. A *gradação* é uma das primeiras respostas para “ordenar” a complexidade através de um universo manejável de categorias em que os estudantes mais parecidos serão posicionados. A diversidade, nesse caso, não é meta da educação, e sim realidade que deve ser administrada com procedimentos de classificação que tornem viável o trabalho escolar em uma instituição coletiva. A essência da *gradação*, conforme dizia Rufino Blanco no início do século XX (citado por Viñao, 1990, p. 83) era, geralmente, a classificação das crianças pelo critério de idade, também sendo utilizados outros critérios mais refinados, como a idade mental, a idade de instrução e certas capacidades. A suposição de que a idade corresponde a um determinado estágio de maturidade no processo evolutivo sustenta essa fórmula simplificadora da heterogeneidade, embora não esteja isenta de problemas.

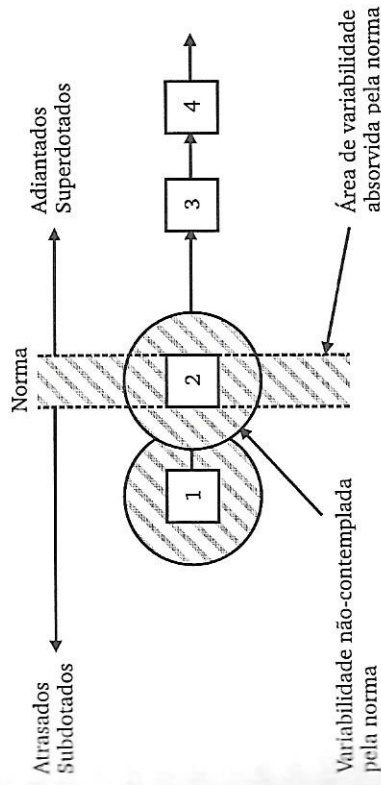
O modelo mais comum de graduação ao qual chegamos (não sem ter experimentado outras fórmulas) está baseado no período *ano de vida*, que corresponde ao ano de escolaridade. Esse modelo de “graduação por idade”, transformando o grau em unidade curricular, é impulsionado por um objetivo: a busca até o limite do administrável da homogeneidade de estudantes para melhorar as condições de trabalho pedagógico, agrupando o aluno por competências e níveis de instrução cujo desenvolvimento considera-se ligado à evolução da idade. O crescimento da população em grandes núcleos urbanos possibilitaria a utilização do modelo de forma completa.¹

A diversidade inevitável em uma escolaridade prolongada, que era abreviada graças à graduação, levava junto consigo a seqüência de procedimentos do currículo, com a conseqüente determinação de níveis de exigência para cada grau que, de alguma maneira, eram projetadas nos níveis de “excelência” esperados como normais para os estudantes em cada etapa.

Desenvolvimento seqüencial do tempo da escolarização (gradação do sujeito), desenvolvimento do currículo (também graduação e especializado) e desenvolvimento do sujeito pelas aquisições que realiza (progresso da aprendizagem) são três processos diacrônicos que correm paralelos, embora correspondam a diferentes realidades que se confundem em nossas mentes e em nossas práticas. Considerar que existe uma linha ideal que une os três aspectos significa esquecer as variações individuais em relação ao eixo ideal inexistente.

Essa fórmula daria lugar a outro tipo de diversidade: o desvio individual da norma pela resposta desigual e acomodação dos alunos à padronização. Ao ficar a escolaridade estruturada como uma seqüência linear de períodos (idades) que correspondem a uma seqüência do currículo que marca a ordem da aprendizagem, construímos uma idéia de progresso linear que, enquanto norma ideal, tenderá a ser vista como natural e universal, ou seja, exigível para todos.² A seqüência de procedimentos de tempo (cursos) tenderá a se corresponder com o processo de progresso e desenvolvimento do estudante, visto que se confunde com a seqüência de conteúdos e aprendizagens. Seguir os marcos desse eixo de idade, de conhecimento exigível e de ritmo de desenvolvimento define a *normalidade*.

Conforme demonstramos no gráfico a seguir, a norma não é, geralmente, um ponto limite, e sim uma faixa mais ou menos larga. Quem sair do padrão normativo, quem não acompanhar o ritmo e a seqüência, cai na “anormalidade”, seja em sua área negativa (atrasado, subdotado, etc.), seja em sua área positiva (adiantado, superdotado, etc.). Quanto maior for a fragmentação do eixo de progresso, marcando pontos com controles de passagem (sejam implícitos ou explícitos), quanto mais parcelado estiver o currículo, mais oportunidades teremos de enfrentar a diversidade rebelde à norma construída. É o *ruído* não-absorvido. O aparato escolar e a mentalidade pedagógica profissional, que é fruto da socialização, criam, assim, novas diversificações “não-naturais”.



Conceitos como *ano acadêmico*, *curso* (conjunto de disciplinas ou áreas por ano) e *promoção de curso*, junto aos *disciplina* (ou tópico concreto que se deve desenvolver em um determinado momento), *programação linear* e *horário dividido* para tarefas de curta duração darão lugar a categorias como as de *adiantamento*, *atraso*, *sucesso* e *fracasso escolar*; *normalidade* e *anormalidade*, que formam uma rede de conceitos que governam a escolarização e as mentalidades daqueles que participam dela, como os pais, os estudantes e os professores.

Classificações de estudantes, parcelamento do tempo e do currículo e todo o processo de *normalização* constituem um sentido concreto do que se entenderá por “excelência” acadêmica em cada momento e fase da escolaridade como uma perfeita construção escolar (Perrenoud, 1996).

A filosofia que enfatiza o valor do indivíduo, sua liberdade e autonomia, fica encoberta e até desaparece das práticas, anulada

pela pretensão da homogeneização, inibida pelo currículo classificado em demasia e graduado no tempo, o qual exige respostas únicas e uniformes em momentos precisos da escolaridade.

O trabalho taylorizado dos professores no conjunto do sistema sofrerá outra transformação posterior, no mesmo sentido, dentro das salas de aula. Algumas atividades padronizadas (quanto ao seu conteúdo, tempo de desenvolvimento, meios utilizados e nível de exigência requerido) foram estabelecendo padrões estandardizadores do trabalho dos professores e do comportamento esperado por parte dos alunos (Gimeno, 1988).

A diversidade de práticas pedagógicas que a experiência histórica dos docentes acumula perde-se diante dessa homogeneidade pretendida. Essa perda será uma das causas da falta de variedade de “ambientes de aprendizagem” nos quais se poderá ver acolhida a diversidade de estudantes. Dentro da prisão definida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade.

Como a diversidade rebela-se contra a total normalização, ela continua preocupando e dando lugar a formas de organização e a modos de trabalho para assumi-la. As reações a essas tendências dominantes têm sido de dois tipos:

1. Incrementar a regulação estabelecida, classificando com mais precisão e diagnosticando os sujeitos mais exaustivamente para colocá-los no lugar que “lhes corresponde”.
2. Dar um passo atrás e tornar mais flexíveis as classificações nas pautas da organização escolar, reagrupando em ciclos o tempo de escolarização excessivamente taylorizado, diversificando o tratamento pedagógico dentro de agrupamentos flexíveis e aumentando as opções para cada estudante, de modo que possam expressar nelas a diversidade (Santos, 1993).

Esse segundo grupo de soluções, além de se confrontar com a mentalidade e os usos estabelecidos, requer uma organização escolar mais complexa, exige uma nova transformação do profissionalismo docente e é mais difícil em relação aos meios materiais e pessoais requeridos.

Flexibilizar a graduação e qualquer outro tipo de classificação em um sistema feito com a pretensão contrária não será nada fácil.

Porém, é condição para se acomodar a uma diversidade nunca inculcida de todo no conjunto mais amplo de estudantes em categorias. Qualquer pretensão de homogeneidade apoiada na classificação de estudantes é impossível. Além disso, é rechaçável quando supõe algum tipo de hierarquização, porque é preciso evitar o estigma dos classificados como “lerdos”, além de não ser conveniente por razões de eficácia pedagógica. O professor deve aprender a trabalhar com a diversidade.

Não é preciso apelar para as experiências da escola sem séries ou de educação continuada, nas quais os estudantes passam de algumas aulas ou níveis a outros conforme o ritmo individual do progresso pessoal, para compreender as dificuldades de implementação desses modelos que provocam desajustes na ordem estabelecida. Basta lembrar a quase total inoperância, para efeitos pedagógicos, da ideia de ciclo no ensino fundamental (que é uma simplificação da graduação) ao longo dos últimos 30 anos, que vai além da distribuição do currículo prescrito pela administração.

A ideia de ciclo combate a taylorização do currículo e do tempo escolar, freia os efeitos perniciosos da tendência à especialização dos professores, aceita ritmos diferentes de aprendizagem e diminui as oportunidades de proliferação de controles seletivos e hierarquizantes. Aqui se abre um caminho fértil para descobrir dinâmicas favoráveis para a igualdade de oportunidades, recebendo populações escolares que não precisam passar pela seleção na educação obrigatória.

FORMAS DE TRABALHAR COM A COMPLEXIDADE

O princípio de que “uma pedagogia que trata igual aqueles que são desiguais é diferenciadora e produz fracasso escolar” continua sendo válida na busca de estratégias pedagógicas diversificadoras (Perrenoud, 1998).

O contraponto desse princípio está na prevenção de que a diferenciação não traga mais desigualdade. Seremos obrigados a caminhar na corda bamba devido aos dois princípios. A pretensão válida de favorecer a singularidade individual, a visão da aprendizagem como uma construção em cada sujeito guiada por uma avaliação contínua de caráter formativo (que não significa avaliar continuamente), a ideia de que na flexibilidade os sujeitos diferentes adaptam-se melhor são, entre outras, ideias válidas a partir das quais se pode tentar soluções.

Ao difícil equilíbrio entre diversificação e igualação acrescenta-se a tensão entre o desejável e o possível em uma instituição nunca pode estar radicalmente direcionada a cada uma das individualidades.

O ensino estritamente individualizado, tal como propunha Dottrens (1949), através de fichas elaboradas para alunos determinados somente é viável para situações pontuais. O ensino auto-administrado segundo o ritmo de aprendizagem de cada um (programações realizadas através do computador, por exemplo) é um recurso viável, mas não uma solução geral.

Acreditamos mais em uma estratégia que caminhe nas seguintes linhas:

• O debate e o consenso sobre o que deve ser comum para todos, distinguindo-o daquilo que, mesmo valioso, não necessariamente deve fazer parte do currículo comum. Essa operação afeta tanto o plano de decisões de política geral quanto a programação realizada pela escola e o que cada professor faz em um determinado momento. Nos conteúdos e objetivos que devem ser comuns, as estratégias diferenciadoras devem ser encaminhadas para que todos consigam o domínio do "básico" em um grau aceitável. Nos casos de conteúdos não-comuns (podendo ser incluídas aqui as atividades extra-escolares, as matérias optativas, até partes de uma matéria de estudo, leitura, etc.), é possível e conveniente estimular a diversificação na medida das possibilidades.

• As tarefas acadêmicas definem modos de trabalhar e de aprender, permitem utilizar diversos meios, sair ou não fora das salas de aula, criam ambientes de aprendizagem particulares e definem modelos de comportamento para os quais as individualidades adaptam-se melhor ou pior (Gimeno, 1988).

Uma pedagogia para a diversidade não pode apoiar-se na homogeneidade de formas de trabalhar. A riqueza de possibilidades historicamente já experimentadas é importante; somente seria preciso divulgá-las entre os professores. É um problema de formação. A mudança nesse sentido é difícil com aulas de 50 minutos de duração. Uma pedagogia dife-

renciada tem de ser uma educação interessante e desafiadora para cada aluno, motivando o seu esforço.

• Escolas e professores precisam viabilizar o livre avanço dos mais capazes de forma natural, alimentando o interesse do estudante, abrindo-lhe caminhos e proporcionando-lhe recursos.

O professor, embora acreditando na diversidade, inevitavelmente deve trabalhar com um aluno-médio durante boa parte de seu tempo. Essa construção ideal não deve repercutir no empobrecimento dos "melhores" e na desatenção dos "lentos". Escolas e professores, entre outras medidas, podem distribuir suas atenções em função das possibilidades ou necessidades de cada estudante, munir-se de recursos para o trabalho independente e criar climas de cooperação entre os alunos.

• Somente com um livro didático, único para toda a classe, sem outros recursos à disposição dos estudantes, é impossível diferenciar a pedagogia quando for conveniente fazê-lo. A diversificação depende muito da ajuda material que, por seu conteúdo, nível e capacidade de estimular, possa ser trabalhado pelos estudantes. A biblioteca escolar integrada no trabalho cotidiano, as bibliotecas de classe, as estratégias de acumular documentação variada e devidamente catalogada, entre outros, são recursos indispensáveis.

• Mais ambiciosa e complicada de executar é a idéia de dispor de itinerários formativos (Perrenoud, 1998) que rompem com o âmbito organizacional dominante, entendendo a individualização para ser realizada em períodos longos, excluindo as classificações de graus e as atuações individuais dos professores fechados em suas especialidades.

Em suma, conforme diz Lotan (em Cohen e Lotan, 1997, p. 15), precisamos de uma pedagogia da complexidade, referindo-se com esse termo a uma estrutura educacional capaz de ensinar com um alto nível intelectual em classes que são heterogêneas do ponto de vista acadêmico, linguístico, racial, étnico e social, de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras. Seus pontos mais importantes são: riqueza de materiais, incentivo das interações em pequenos grupos, delegação de certas responsabilidades

aos estudantes, tarefas que exijam o uso de múltiplos materiais e provoquem a participação de habilidades diversas, estimulação da participação dos estudantes de baixo nível, aulas com simultaneidade de tarefas diferentes e com múltiplas funções do professor.

NOTAS

1. Teríamos de voltar à década de 70 para que a configuração de escolas de ensino fundamental (os chamados "agrupamentos escolares completos") dispusesse, como mínimo, para cada ano de escolaridade ou grau, de uma classe e de um professor. No *bachillerato*, a fórmula do ano ligado a algumas exigências curriculares determinadas é anterior.
2. Fórmulas como as de aulas paralelas para atrasados (também propostas por Claparède), classes para alunos especiais e superdotados são derivações desse mesmo modelo que deve prever lugares para os "desviados" do ideal padronizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid. Morata.
- BENHABIB, S. (1997): *Nous et les autres. El diálogo cultural complejo*. Valencia. Episteme.
- BINET, A. (1985): *Ideas modernas sobre la educación de los niños*. México. Fondo de Cultura Económica.
- CLAPARÈDE, E. (1920): *La escuela a la medida*. Madrid. La Lectura.
- COHEN, E.G.; LOTAN, R.A. (1997): *Working for equity in heterogeneous classrooms*. New York. Teachers College Press.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- DOTTRENS, R. (1949): *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires. Kapelusz.
- FOUCAULT, M. (1978): *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1994): "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares", em *Signos*, n. 13, p. 4-20.
- _____. (1995): "Diversos y también desiguais. Qué hacer en educación", em *Kiriki*, n. 38, p. 19-25.
- _____. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. (Em português: *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.)
- _____. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata. (Em português: *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.)
- GOULD, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Crítica, 2. ed.
- HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. (1994): *The bell curve: intelligence and class structure in american life*. New York. Free Press.

KINCHELOE, J. et al. (eds.) (1996): *Measured lies. The bell curve examined*. New York. St. Martin's Press.

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

PERRENOUD, PH. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.

_____. (1998): "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículum y de los itinerarios formativos", em *Educación*, n. 22-23, p. 11-34. Revista de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SANTOS, M.A. (1993): *Agrupamientos flexibles: un claustro investiga*. Sevilla. Díada.

TITONE, R. (1996): *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp.

VINAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada Pública en España (1898-1936)*. Madrid. Akal.