Constituição de turmas: algumas controvérsias

Na sua reconstituição da génese e evolução da organização pedagógica dos liceus em Portugal, João Barroso (1995) defende que a relação face-a-face mestre-discípulo constituiu no "arquétipo" de referência de toda a organização pedagógica da escola, com repercussões na sua organização administrativa. Com o crescimento dos efectivos escolares era obviamente impraticável assegurar o ideal de um mestre para cada discípulo, tornando-se portanto necessário desenvolver uma "pedagogia colectiva" que, respeitando o ideal da relação dual mestre-discípulo, permitisse o ensino simultâneo de vários alunos, ou seja que concretizasse a máxima de "ensinar a muitos como se fossem um só". A "tecnologia educativa" que permitiu dar resposta àquele desiderato passou pela divisão dos alunos em "classes", agrupamentos de alunos organizados com base no princípio da homogeneidade (idade, capacidades, etc.), solução herdeira das práticas já ensaiadas nos finais do século XV nos colégios dos Irmãos da Vida em Comum, congregação de ensino nascida nesse século nos Países Baixos. Nestas circunstâncias, como afirma M. Compère (1985: 24), "o mestre pode-se dirigir ao conjunto na medida em que todos são capazes de compreender o mesmo discurso". Percebe-se, portanto, que a preocupação com a homogeneidade do grupo parecia então constituir a preocupação e o requisito fundamentais para assegurar a eficácia do mestre.
Quando, devido à expansão da escolarização, houve necessidade de desdobrar as classes em turmas, mais uma vez se colocou o problema dos critérios a que deveria obedecer essa divisão. Barroso (1995: 654), tomando como referência a análise que fez a 546 relatórios dos reitores produzidos no período compreendido entre 1835/36 e 1959/60, pode isolar 14 tipos de critérios utilizados, de forma exclusiva ou combinada. Apesar daquela diversidade, a preocupação com a homogeneidade (de idade, de capacidade académica, de sexo, e até de "nível social) constituiu o princípio dominante utilizado pelos reitores na constituição de turmas, correspondendo também ao previsto no enquadramento jurídico-formal. Contudo, desde cedo que alguns reitores perceberam que organizar turmas de nível, sobretudo quando se arrumavam os alunos "fortes" numa turma (geralmente a A) e os alunos "fracos" na(s) outra(s), poderia ter fortes efeitos de desmobilização sobre os alunos do segundo grupo. Por isso, mesmo cometendo "infidelidades normativas", optavam, "a título de experiência", por constituir turmas intencionalmente heterogéneas, seja recorrendo à agregação aleatória, seja distribuindo "os 'alunos fortes e fracos' equilibradamente por todas as turmas" (Barroso, 1995: 655).
Algumas décadas volvidas (e depois de algumas dezenas de reformas educativas), e agora num contexto marcado por uma ainda maior complexidade e diversidade de públicos escolares, o debate sobre modo de agrupamento dos alunos continua a confrontar-se com a velha dicotomia heterogeneidade versus homogeneidade e a correlativa existência ou não de turmas de nível e o seu impacto no desempenho e aspirações dos alunos. A centralidade desta questão ganha novos contornos no âmbito das conclusões de algumas investigações que procuram pôr em evidência o "efeito turma" sobre o desempenho dos alunos. Se, como defendem alguns investigadores, alunos com características iniciais idênticas progridem tanto melhor quanto mais elevado for o nível médio da turma que frequentam (Duru-Bellat & Mingat, 1997), então as práticas relativas ao(s) modo (s) de os agrupar adquirem uma nova relevância pois, uma parte da produção do sucesso/insucesso na escola também se pode operar pela forma como se administra esta vertente da gestão pedagógica.
Num estudo em curso (Antunes & Sá, 2006), em desenvolvimento num conjunto de escolas com oferta de ensino secundário, pudemos constatar que a generalidade dos dirigentes escolares entrevistados recusava expressamente a constituição de turmas de nível, embora reconhecessem que, dentro do mesmo ano de escolaridade, as turmas apresentavam diferenças significativas de desempenho. A compreensão desta realidade implica admitir que na arena escolar convergem e confrontam-se rotinas, lógicas, e racionalidades plurais, mediadas por constrangimentos diversos, não apreensíveis numa qualquer "teoria da conspiração" que representa alguns pais e alguns professores maquiavelicamente mexendo os cordelinhos para guiar a água para o seu moinho. Não ignorando que certos segmentos de encarregados de educação procuram "trabalhar o sistema" e, portanto, beneficiar das "boas" turmas e dos "bons" professores, representar o sistema educativo e as escolas como uma gigantesca máquina de discriminação social, onde activa e deliberadamente se congeminam estratégias para processar a "selecção natural" dos "melhores" afigura-se-nos de um reducionismo simplório inconsistente com o que L. Lima (1998) expressivamente designou de "topografia complexa das decisões em educação".

Referências:

- ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio (2006). Estado, Escolas, Famílias: Públicos Escolares e Regulação da Educação. In A. Moreira, J. A. Pacheco, S. C. Cardoso & A. C. Silva (Orgs.). Globalização e (Des)igualdades: Os Desafios Curriculares Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileir, pp. 1198-1212. Braga/Universidade do Minho.
- BARROSO, João (1995). Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). Lisboa: FCT/JNICT
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. Du Collège au Lycée. Paris, Èdictions Gallimard, 1985.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1997). La Constitution de Classes de Niveau dans les Collèges: les Effets pervers d'une Pratique à Visée Égalisatrice. Révue Française de Sociologie, vol XXXVIII, pp. 759-789.
- LIMA, Licínio C. (1998). Topografia Complexa das Decisões em Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). A Decisão em Educação. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp3-13.