

Philippe Perrenoud

Professeur à l'Université de Genève

PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Das Intenções à Ação

Tradução:

PATRÍCIA CHITTONI RAMOS

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

CRISTINA DIAS ALLESSANDRINI

*Mestre e doutoranda em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.
Psicopedagoga e Arte-terapeuta*



Porto Alegre, 2000

Obra originalmente publicada sob o título
Pédagogie différenciée: des intentions à l'action
© ESF éditeur, 1997
ISBN 2 7101 1254 X

Capa:
Mário Röhnelt

Preparação do original
Clóvis Victoria, Elisângela Rosa dos Santos

Supervisão editorial:
LETÍCIA BISPO DE LIMA, ANDRÉ LUIS AGUIAR

Editoração eletrônica e filmes:
GRAFLINE EDITORA GRÁFICA

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED® EDITORA S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Angélica, 1091 - Higienópolis
01227-100 São Paulo SP
Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

SUMÁRIO

Introdução	9
CAPÍTULO 1	
Da indiferença às diferenças nas pedagogias diferenciadas: itinerários	17
O fracasso escolar, uma realidade fabricada, 18	
Explicar as desigualdades reais: a escola diante das diferenças, 23	
Fracasso escolar e democratização do ensino, 28	
CAPÍTULO 2	
Pedagogias diferenciadas: situação atual	37
A emergência laboriosa das pedagogias diferenciadas, 37	
Quatro desafios conhecidos, 44	
Individualização do currículo e otimização das situações de aprendizagem, 50	
CAPÍTULO 3	
Diferenciação e práticas pedagógicas favoráveis à transferência de conhecimentos	53
A transferência como reinvestimento das aquisições, 55	
Transferência das aprendizagens ou aprendizagem das transferências?, 58	
Reconstruir e negociar os objetivos e os conteúdos, 61	
Construir e diversificar as tarefas e as situações de maneira a “exercitar” a transferência, 62	
Adotar e induzir nos aprendizes uma relação construtivista e não-deferente dos saberes, 64	
Abrir espaço para a história e para o projeto pessoal do aluno, 65	

Trabalhar o sentido dos objetivos, dos saberes e das atividades, 66
 Comprometer os alunos em procedimentos de projeto, 67
 Transferência e construção de competências, 68

CAPÍTULO 4

Dominar a distância cultural na relação com o saber, com a estética e com a norma	71
Ínfimas e últimas diferenças, 72	
A relação com o saber, 75	
Os gostos e as cores, 79	
As normas e a civilidade, 81	
A distância invisível, 83	

CAPÍTULO 5

Dispositivos de individualização dos percursos de formação: abordagem global	85
Curso, currículo e história pessoal: três leituras dos percursos de formação, 86	
Uma individualização dominada de modo frágil, 89	
Dominar a individualização em vários níveis sistêmicos, 91	
Entre abstração e estudos de casos, 98	

CAPÍTULO 6

Da dificuldade de pensar uma escolaridade sem graus anuais	99
A organização pedagógica é assunto de quem?, 101	
Enfrentar o horror ao vazio e o medo da desordem, 105	

CAPÍTULO 7

Virtudes e limites de uma gestão integrada do currículo de um ciclo de aprendizagem	113
Do uso correto da multiidade, 114	
Fluxos expandidos, fluxos reduzidos, 116	
Da dificuldade de decidir, 121	
Os dilemas da organização integrada do currículo, 129	

CAPÍTULO 8

Esboço de uma organização modular de um ciclo de aprendizagem	131
A metáfora da viagem, 133	
A organização interna de um módulo, 141	
Dois modelos para “pensar...”, 152	

CONCLUSÃO**Estratégias de mudança 157**

Novas maneiras de mudar a escola, 158

Reformas do terceiro tipo e formação dos professores, 160

A profissionalização do ofício de professor no centro das reformas do sistema educativo, 165

Fazer da necessidade uma virtude, 168

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 171

INTRODUÇÃO

Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b). Para executar essa idéia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, *simultaneamente*, para que o nível de ensino se eleve.

Não há pedagogo engajado na nova escola ou nos métodos ativos, ou simplesmente sensível ao fracasso escolar, que não tenha defendido, à sua maneira, um ensino individualizado ou uma pedagogia diferenciada. Desenvolver uma “educação sob medida”, conforme a fórmula de Claparède (1973), é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes. A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: *a indiferença às diferenças* transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, como mostrou Pierre Bourdieu (1966). Com efeito, basta ignorar as diferenças entre alunos para que o mesmo ensino:

- engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e lingüístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas;
- provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que seu fracasso é sinal de sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola.

Apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da *fabricação das desigualdades e do fracasso* a partir dos anos 60, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em “turmas”, que falsamente se crê serem *homogêneas* o suficiente para que cada um tenha chances de assimilar o *mesmo* programa durante o mesmo tempo, ou seja, em um ano letivo. Dentro desses grupos, a diferenciação dos tratamentos pedagógicos é muito variável. Às vezes, permanece muito fraca: o ensino frontal está longe de ter desaparecido das aulas, em particular no ensino médio.

Como explicar a persistência de uma pedagogia que permanece indiferente às diferenças ou que, na melhor das hipóteses, não as leva em conta senão de modo marginal, em proporções irrisórias em relação à amplitude das variações? Essa relativa inércia não significa que ninguém se preocupe com o problema. Mesmo que, como veremos adiante, a vontade *política* de luta contra o fracasso escolar continue incerta, as sociedades desenvolvidas confrontam-se com desafios demais para que as classes dirigentes queiram criar o fracasso escolar apenas com a finalidade de garantir a transmissão de seus privilégios e a reprodução das hierarquias sociais. Saímos do período em que a desigualdade e o fracasso escolar não constituíam problemas sociais. Também deixamos — lentamente — a tranqüila segurança da ideologia da doação, para a qual o fracasso, por mais lamentável que fosse, parecia estar na ordem das coisas, conseqüência inelutável da distribuição desigual das aptidões. Enfim, estamos distanciando-nos do fatalismo sócio-político dos anos 70, em torno do tema da reprodução.

Mesmo que as pedagogias permaneçam levemente diferenciadas, é agora, em parte, *apesar* das políticas educacionais e da evolução das representações sociais das causas e dos custos do fracasso escolar, que pleiteiam medidas mais enérgicas de democratização. Portanto, é chegado o momento, quando a vontade política não impede mais qualquer reforma, de propor respostas *pedagógicas* ao fracasso escolar.

Isso é o que vêm tentando, há décadas, os movimentos da nova educação e as ciências da educação. Idéias julgadas utópicas, adequadas, na melhor das hipóteses, para as escolas alternativas ou para os profissionais marginais, são hoje retomadas pelos textos oficiais. As idéias e as palavras variam, desde o início do século, mas percebe-se um fio condutor: *o tema da diferenciação do ensino*. Sem renegar essa continuidade, observamos também uma mudança progressiva de *paradigma*: da individualização da ação pedagógica em uma organização escolar imutável, chegamos à idéia de uma *individualização dos percursos de formação*, que supõe uma ruptura com os graus e os programas escolares anuais (Bautier, Berbaum e Meirieu, 1993; Perrenoud, 1996b). É por essa mudança de paradigma que se interessa a presente obra, consagrada a analisar os obstáculos e a sugerir algumas pistas.

Se, há um século, a escola podia satisfazer-se em escolarizar cada aluno por alguns anos, o suficiente para dar-lhe uma instrução elementar, agora ela tem ambições maiores. É por isso que, longe de ser uma preocupação particular, a diferenciação da pedagogia e a

individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos.

Esta obra tenta *fazer uma análise da situação*. No atual estágio da reflexão, seria bastante pretensioso propor uma síntese. Os capítulos que seguem não passam em revista a questão. Tentam, entretanto, encontrar um *fio condutor*, relacionar as premissas — a análise das causas do fracasso escolar —, as instituições fundadoras das pedagogias diferenciadas e os problemas com os quais nos deparamos, quando procuramos conceber e executar dispositivos. Da intenção à ação, o caminho é entremeado de armadilhas, tanto teóricas quanto práticas.

Outros trabalhos aprofundam aspectos pedagógicos e didáticos precisos ligados à diferenciação, em disciplinas definidas (Charnay *et al.*, 1995). Aqui vou limitar-me a uma abordagem mais global e sistêmica, a partir de uma sociologia da educação fundamentada na sociologia das organizações e do trabalho. Não deverá causar espanto, portanto, como o tema poderia levar a pensar, que a obra não discorra prioritariamente em torno das dificuldades escolares dos alunos. A diferenciação, tal como aqui concebida, diz respeito aos professores e ao sistema educativo. Corresponde, é verdade, às diferenças entre crianças ou adolescentes, mas a única variável mutável são as práticas e os dispositivos pedagógicos e didáticos, ou seja, o trabalho dos profissionais e as estruturas que o tornam possível e traçam igualmente seus limites.

O Capítulo 1 tenta reconstituir, em linhas gerais, as reflexões que deram origem às pedagogias diferenciadas como pedagogias *racionais*, concebidas para neutralizar um dos principais mecanismos de *fabricação* do fracasso escolar e das desigualdades. Insistiremos na necessidade de dispor de um modelo explicativo do fracasso, sem o qual se despendem esforços em vão, na impossibilidade de compreender com o que nos deparamos. Lembremos que, antes de sonhar com pedagogias diferenciadas, os sistemas educativos acreditaram no apoio aos alunos em dificuldade como alternativa à reprovação.

O Capítulo 2 propõe a revisão das principais etapas e um levantamento dos *canteiros* atualmente abertos. A problemática é em parte conhecida. Eles se organizam em torno da visão da aprendizagem e do ensino: da concepção da diferenciação (no início ou no decorrer da ação pedagógica), do lugar da avaliação como modo de regulação; enfim, da relação e da distância cultural. Questões mais recentes emergem, principalmente, em torno da individualização do currículo e dos percursos de formação, com uma modalidade possível, a criação de *ciclos de aprendizagem*, uma noção ainda ambígua, mas que leva a repensar e a reordenar radicalmente tempos e espaços de formação.

O Capítulo 3 adota um ponto de vista mais didático. É inútil diferenciar pedagogias incapazes de proporcionar aprendizagens essenciais. A pedagogia diferenciada não dá as costas à didática das disciplinas, às teorias da aprendizagem escolar situada, aos trabalhos sobre a avaliação formativa, às regulações, à metacognição. Ela questiona correntes de pesquisa e tenta levá-las a contribuir com procedimentos didáticos que favoreçam a construção de conhecimentos transmissíveis e de competências mesmo, e sobretudo, em alunos que, em uma pedagogia frontal, não aprendem grande coisa.

O Capítulo 4 propõe um contrapeso ao “excesso didático”, sem, no entanto, voltar ao “excesso relacional” desprovido de contexto social. Em última instância, são *peessoas* que se comunicam, carregam e põem em jogo sua história, sua singularidade, seus desejos, suas contradições, sua maneira de estar no mundo e de entrar em comunicação com os outros; em outras palavras, tanto seu inconsciente quanto o que está relacionado à cultura de sua família, de sua classe social e de outras relações. Nada poderão a avaliação formativa mais sofisticada, a didática mais avançada, “se a corrente não passar”, todo mundo sabe disso. No âmago das heterogeneidades maiores de desenvolvimento intelectual, encontram-se *ínfimas e derradeiras diferenças* que tangem à psicologia, à sociologia e à antropologia, mais do que às abordagens didáticas e pedagógicas clássicas. Isso não quer dizer que elas não se refiram aos valores e aos sentimentos. Investem igualmente nos saberes, na relação com o saber e nos procedimentos intelectuais mais abstratos. Conforme as normas que utiliza em favor de sua autonomia, o professor atenua ou agrava a distância entre certos alunos e a escola. Essa é uma faceta das pedagogias diferenciadas freqüentemente esquecida ou subestimada.

O Capítulo 5 tenta esclarecer o conceito de individualização dos percursos. O currículo *real* dos alunos ou dos universitários é individualizado *de fato*, seja qual for a pedagogia em vigor. Mesmo que estejam sentados lado a lado durante anos, as crianças e depois os adolescentes não vivem experiências idênticas, simplesmente porque são diferentes. Portanto, não aprendem a mesma coisa. Por essa razão, não se trata de *introduzir* uma individualização que já existe de modo selvagem, mas de *dominá-la*, para que a experiência de cada pessoa torne-se uma sucessão otimizada de experiências formadoras. Para avançar nesse sentido, não é nem possível, nem desejável generalizar um atendimento individualizado, concebido como a relação dual entre um formador e um universitário. O verdadeiro desafio é imaginar dispositivos que favoreçam interações entre alunos, no âmbito de diversos grupos de trabalho, sem impedir uma individualização da *trajetória* de cada um. Isso pode evocar a quadratura do círculo. Meirieu (1989a e b) mostrou, descrevendo o itinerário das pedagogias de grupos, que esse problema não é insolúvel. Ocorre também na formação de adultos, e esta última poderia inspirar, de modo útil, os dispositivos desenvolvidos no âmbito escolar, oferecendo uma ruptura com as tradições pedagógicas que freqüentemente impedem que se concebam as coisas de uma maneira diferente.

O Capítulo 6 retoma a formação de base e questiona a estruturação do programa escolar em níveis ou graus anuais. A individualização dos percursos não se desenvolverá, a não ser que se liberte dessa herança, criando, por exemplo, verdadeiros *ciclos de aprendizagem*. De nada serviria ater-se a uma variante minimalista, a qual permite a subsistência dos níveis anuais, limitando-se a proibir a reprovação, até mesmo autorizando alguns alunos a pertencerem a mais de um nível. Para criar novos espaços de formação, é tempo de desenvolver *utopias gestionárias*, reatando com os progressos do século XIX em matéria de organização pedagógica. O sistema educativo encerrou-se em um tipo de organização que permitiu a escolarização de massa. Agora, torna-se necessário repensá-la, partindo do princípio de que uma reorganização da escolaridade não tem valor, a não ser que

permita a mais alunos aprenderem melhor. Importa, sobretudo, que ela represente um progresso sensível para os alunos *em dificuldade*, pois aqueles que têm êxito sem dificuldade na organização atual da escola não justificam sua reforma. Em contrapartida, uma reorganização que vise aos menos favorecidos não deve penalizar os “bons alunos” de hoje. Na intenção de reduzir as variações, os ciclos de aprendizagem não poderiam fazê-lo ao preço de um nivelamento por baixo. Por isso, não podem ser considerados unicamente como uma extensão das medidas de auxílio aos alunos em dificuldade ou em fracasso. Eles só têm valor se tornam possível uma melhor formação de base da totalidade dos alunos. Para isso, é preciso começar do zero, conceber e depois fazer funcionar dispositivos didáticos sem comparação com o que conhecemos. A virtude das estruturas não reside principalmente nos textos, mas em sua aplicação no cotidiano por atores que definem tarefas, responsabilidades e cooperações necessárias às quais deixam uma ampla margem de interpretação e de autonomia. Se o ministério institui ciclos de aprendizagem, enquanto todos os professores preferem continuar a trabalhar grau por grau, os ciclos só existirão nos textos...

O Capítulo 7 examina o funcionamento mais provável de um ciclo de aprendizagem que tivesse verdadeiramente rompido com os graus anuais. Ele constituiria um espaço-tempo de formação *sem nenhuma estruturação interna estável*, o que supõe, de um lado, dispositivos muito fortes e eficientes de acompanhamento e de regulação das progressões individuais e, de outro, um repertório de dispositivos didáticos flexíveis e de habilidades avançadas em matéria de agrupamentos de alunos e de organização do trabalho. Nessa gestão de um ciclo, que chamarei de *integrada*, não é pequeno o risco de que uma organização pedagógica maldominada aumente as variações que desejava combater. A regulação ótima, ao mesmo tempo, das situações de aprendizagem cotidianas e das progressões em longos períodos supõe, de fato, uma organização do trabalho que alie rigor e imaginação, ou seja, uma equipe pedagógica tão coerente quanto qualificada.

O Capítulo 8 parte desse risco e tenta imaginar uma organização alternativa, dita *modular*. A gestão integrada de um ciclo de aprendizagem é ameaçada por um desvio maior: respeitar os ritmos e as diferenças a ponto de fechar cada um em sua singularidade e em seu afastamento quanto ao objetivo. A cada semana, dez aprendizagens diferentes, em todas as disciplinas ensinadas, supostamente seguem em paralelo; cada uma é, em alternância, retomada, depois posta entre parênteses, ao sabor da distribuição de horário. Esse modo de agir impede o prosseguimento intensivo de uma aprendizagem com o fim de levá-la a termo. A alternativa seria adotar uma organização mais *estável*, interna a cada ciclo, conforme uma lógica *modular*. Tal hipótese é um tanto louca, mas tem, ao menos, o mérito de obrigar a buscar as origens do fracasso escolar na análise do trabalho docente. Organizando a escolaridade por *módulos temáticos*, seria favorecida uma gestão dita “de fluxos reduzidos”, permitindo um investimento que só terminaria quando o objetivo fosse atingido. Este capítulo propõe a construção da hipótese modular a partir de uma crítica dos efeitos perversos do *zapping* permanente que caracteriza a escola. Sem oferecer uma alternativa imediatamente realizável, a organização modular obriga, ao menos, a identificar os efeitos perversos da gestão “de fluxos extensos”.

A conclusão não proporá nenhuma certeza. Os canteiros estão abertos, não estão prontos para serem fechados; então, continuemos! O mais interessante é repensar as estratégias de mudança em larga escala, atenuando a ruptura entre as escolas inovadoras e o restante do sistema educativo e trabalhando para a profissionalização do ofício de professor e para a elevação correlata do nível de formação.

* * *

Um livro sobre a diferenciação só pode alimentar inúmeros mal-entendidos. Sem esperar resolver todos, entretanto, impõem-se três *alertas*:

- Esconder-se atrás da diversidade dos sistemas educativos não leva a nada. A reflexão aqui proposta não visa a um sistema particular, na medida em que quase todos se confrontam com o fracasso escolar e com as diferenças. Os ciclos de aprendizagem estão na ordem do dia, quase por toda a escola primária e cada vez mais freqüentemente no ensino médio, onde as coisas complicam-se mais por causa da seleção e da diversificação das habilitações ou dos níveis. Talvez seja tempo de criar *diferenciação sem fronteiras*, tanto as semelhanças dos mecanismos que fabricam o fracasso e dos paradigmas que subentendem uma diferenciação eficiente importam mais do que a diversidade das estruturas, das culturas e das tradições escolares nacionais.
- Ninguém procura identificar culpados. Este livro analisa o trabalho docente, as práticas pedagógicas tais como determinadas pela estruturação do curso e pela divisão do trabalho entre os professores. O olhar lançado sobre as práticas inspira-se na sociologia do trabalho e das organizações, propondo certos paralelos com outros setores da vida ativa. A proposta não é crítica, mas a postura adotada poderá provocar algumas reações inflamadas: embora o que esteja em questão seja a formação dos alunos, o ângulo proposto pode ser concebido como uma crítica injusta aos professores. Suas atitudes, suas capacidades, seu desejo de ensinar, suas estratégias e suas resistências são diversos, e essa diversidade é uma das maiores causas da desigualdade do êxito escolar. Pode-se lastimar isso, mas os alunos são o que são, assim como as famílias, as classes sociais, a sociedade. A única dimensão sobre a qual a escola pode ser tomada é em seu próprio funcionamento! Bloom (1980) propõe a concentração sobre as *variáveis mutáveis*, aqui o tratamento das diferenças, porque é o único meio possível. Afirmar que a escola pode e deve evoluir para uma maior diferenciação não quer dizer que ela deveria tê-lo feito há 100 anos, nem que os professores poderiam, cada um em seu canto, fazer milagres. Analisar o trabalho dos professores (Durand, 1996) é indispensável, porque é o principal “jazigo” de

diferenciação. Nenhuma proposta de mudança terá crédito, se não se ancorar em uma análise das práticas em vigor.

- Não sonhemos em mudar tudo imediatamente! O fracasso escolar resulta de mecanismos pesados, a diferenciação é um empreendimento que desafia nossos conhecimentos, sem falar de nossas vontades instáveis e de nossas divergências. Seria sábio *analisar com calma* mais do que correr para a próxima reforma. É necessária muita energia para mudar a forma da avaliação ou para reorganizar o trabalho em classe, mais ainda para implantar ciclos de aprendizagem ou para desenvolver verdadeiras competências desde a escola. Para evitar, mais uma vez, o choque com as resistências do real, fuja de todo excesso de precipitação na execução. Pode ser, diria um sociólogo pessimista, que a forma escolar de educação desapareça antes que o fracasso escolar tenha sido combatido de maneira eficaz. Mesmo em uma perspectiva mais otimista, é provável que os professores atualmente em exercício não vejam os resultados de seus esforços senão em 10 ou 20 anos, se é que os verão antes de deixar a profissão. Isso não é muito animador, mas tal realismo dita uma estratégia de longo alcance: para agir *a longo prazo* sobre os sistemas educativos, é urgente mobilizar-se *imediatamente*, sem, por isso, agitar-se em todos os sentidos, nem cair no ativismo (Gather Thurler, 1996b). Uma concepção clara e partilhada das causas da desigualdade e dos patamares de diferenciação será mais eficaz do que esforços dispersos e sem bases teóricas, cujo efeito mais evidente, em um primeiro momento, é atenuar a culpa e, em um segundo momento, aumentar o sentimento de impotência...

Capítulo 1

DA INDIFERENÇA ÀS DIFERENÇAS NAS PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS: ITINERÁRIOS

As pedagogias diferenciadas enraizam-se em intuições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova. Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens e alguns outros precursores retomaram essa caminhada. A idéia, portanto, não é nova. Contudo, ela não se destaca nas teses e nas práticas de alguns pedagogos excepcionais senão no decorrer dos anos 70, para tornar-se uma noção que não pertence mais a uma corrente específica e parece agora banal. Resta realizá-la em larga escala...

As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma *revolta* contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Assim, em uma perspectiva militante, parece urgente agir, propor dispositivos e instrumentos. Essa atuação é, muitas vezes, fundada em uma análise bastante rápida do próprio fracasso e de suas causas, de modo que um grande número de professores generosos lança-se de corpo e alma em uma diferenciação aproximada, sem bases sólidas e, portanto, sem futuro. Saem dessa empreitada esgotados e amargos. Essa passagem excessivamente rápida das intenções à ação não leva a um ganho de tempo. Seria importante, ao contrário, *não queimar as etapas*, assimilar que, no fundamento de qualquer pedagogia diferenciada digna desse nome, deve-se explicitar e validar uma *análise* aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar. Ela seria tanto mais necessária porque é, como veremos, a *própria organização do trabalho pedagógico que produz o fracasso escolar*.

Antes de mostrar como, vamos deter-nos no próprio fracasso e na maneira como ele é fabricado pela instituição escolar.

O FRACASSO ESCOLAR, UMA REALIDADE FABRICADA

Conforme a *definição* dada, o fracasso escolar situa-se diferentemente no tabuleiro ideológico, político ou pedagógico. Sem retrair em detalhes as etapas sucessivas da teorização do fracasso escolar, convém fixar alguns pontos de referência e prevenir certas confusões.

Das desigualdades reais às hierarquias de excelência escolar

Normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta “objetiva” de conhecimentos e de competências. Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. Façamos, então, um breve desvio para o aparelho avaliativo.

Em nossa sociedade, os julgamentos da escola assumiram tanto peso, que quase não sabemos mais pensar as desigualdades culturais por si mesmas. Elas nos parecem trunfos ou deficiências na competição escolar, nas desigualdades sancionadas pela própria avaliação escolar ou no que resta dela na idade adulta: o diploma. Contra essa confusão, até mesmo, e sobretudo, em uma sociedade altamente escolarizada, convém distinguir:

- por um lado, as desigualdades *bem reais* de capital cultural, que se traduzem por uma *consideração desigual dos indivíduos no mundo*, simbólico e prático;
- por outro, as hierarquias de excelência, como *representações sociais* de certas desigualdades, dadas por reais e significativas.

Presentes em todas as sociedades, as desigualdades reais de capital cultural apresentam-se, primeiramente, como capacidades desiguais de compreensão e de ação, revelando um poder desigual sobre as coisas, os seres e as idéias. Nem todos os indivíduos que coexistem em uma sociedade, tanto as crianças quanto os adultos, enfrentam as situações da vida, sejam elas banais ou extraordinárias, com os mesmos meios intelectuais e culturais. Essa desigualdade existe tanto nas sociedades sem escola como nas sociedades altamente escolarizadas, mas a emergência da forma escolar modifica o estatuto, a natureza e a visibilidade das desigualdades culturais (Perrenoud, 1995a).

Nas primeiras sociedades humanas, nem todos podiam pretender exercer o poder, prever o futuro, abastecer o clã, cuidar das doenças ou interceder junto aos deuses com o mesmo sucesso. Alguns conheciam melhor o terreno, tinham melhores estratégias, compreendiam melhor as leis da natureza e eram, por isso, melhores caçadores, criadores, guerreiros, chefes ou feiticeiros. Essas desigualdades não passavam despercebidas. Bem

antes da invenção da escola, os seres humanos souberam avaliar seu próprio capital cultural e o de seus contemporâneos, definindo formas e normas de excelência, a fim de estabelecer comparações e classificações.

Tais comparações alimentam estratégias de *distinção* (Bourdieu, 1979), mas têm igualmente funções bastante práticas: uma vez que se deve cooperar com outros, delegar uma tarefa ao mais hábil, confiar sua saúde, por vezes até sua vida, a outro, é essencial avaliar seu domínio. É por essa razão que, nas sociedades humanas, quase todas as desigualdades culturais que correspondem a uma forma ou outra de domínio do real proporcionam *classificações*, que os sociólogos chamam de “hierarquias de excelência”, para distingui-las de outros tipos de hierarquias. A excelência define-se como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal. Ela remete a competências subjacentes, isto é, a uma “hierarquia de competência”. Essa última expressão é, entretanto, pouco corrente.

As hierarquias de excelência são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que *ordenam* os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica. Elas existem em qualquer sociedade humana, em qualquer grupo. Até mesmo em uma sociedade sem escrita e sem escola, as desigualdades reais de capital cultural são percebidas e, portanto, associadas às hierarquias de excelência.

Em nossa sociedade, essas classificações ocorrem no mundo do trabalho, da arte, do esporte, do espetáculo, da moda, da política, dos costumes, em suma, em qualquer círculo de profissionais, por exemplo, em qualquer grupo de crianças entregues a um jogo de habilidade ou de força. A escola não tem o monopólio das hierarquias de excelência, de modo que se deve distinguir, em uma sociedade escolarizada, dois tipos de classificações:

- Algumas desigualdades ocorrem em áreas que a escola ignora quase completamente: certos esportes, certas formas de música ou de lazer, certas culturas confessionais, étnicas, sindicais, políticas e, bastante globalmente, o que diz respeito à vida prática — dinheiro, casa, cozinha, saúde, arte de viver, conhecimento das drogas, experiência sexual, conversação, liderança, senso de orientação, arte de negociar, de desempenhar um papel, de conduzir estratégias, capacidade de resolver problemas, de lutar, de fazer alianças, de organizar-se, etc. Esses domínios, muito importantes desde a infância e a adolescência, não constituem, como tais, formas de excelência escolar. Se essas desigualdades desempenham um papel no fracasso escolar, é porque, indiretamente, constituem recursos na vida, no trabalho e na competição escolar, porque fazem parte de identidades ou de maneiras de ser que influenciam a relação pedagógica.
- No outro extremo, certas desigualdades reais coincidem muito com as formas de excelência que a escola valoriza: ler, escrever, contar, evidentemente, mas também dominar certas línguas estrangeiras, certas disciplinas científicas ou técnicas ou, ainda, diversas “qualidades” — polidez, autonomia bem-balanceada, capacidade de integrar-se a um grupo, etc.

Nas áreas em que a história constituiu formas e normas de excelência propriamente escolares, elas se tornam os critérios e as categorias em virtude dos quais a instituição fabrica, por meio de uma avaliação formal e informal, suas próprias hierarquias de excelência (Bourdieu e De Saint-Martin, 1970, 1975). Nem todas têm a mesma incidência sobre a vida dos alunos. As mais formais decidem a carreira escolar, a aprovação ou a reprovação de ano, de ciclo de estudos ou do conjunto do curso.

As formas e as normas de excelência escolares, diferentemente da maioria das outras, ancoram-se em um *curriculum*: os saberes e o *savoir-faire* valorizados são, em princípio, ensinados, antes que seu domínio seja avaliado; supostamente correspondem a um programa. Se, na escola obrigatória, o saber-ler importa mais do que a arte de decifrar uma partitura musical e induz hierarquias de excelência mais formais, levando a maiores conseqüências, os professores não são os únicos responsáveis. Eles não fazem, em larga medida, senão aplicar programas e diretrizes que especificam o que se deve ensinar e exigir nesta ou naquela etapa do curso. Os próprios programas escolares traduzem uma vontade política e escolhas culturais. Desse modo, a escola não tem a liberdade de avaliar qualquer coisa; as formas e as normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino.

Uma autonomia relativa na interpretação dos programas

Entretanto, a escola e os professores gozam de uma certa *autonomia* na execução dos objetivos e na avaliação dos conhecimentos. A avaliação escolar é uma prática bastante artesanal, que comporta muitas eventualidades, vieses sistemáticos ou acidentais. Por vezes, há corrupção, injustiça deliberada, transação pouco confessável; em certos sistemas, em que a avaliação é negociada, como qualquer vantagem, pode-se até obter, pagando-se, um doutorado ou um diploma. Nas sociedades em que a escola tornou-se uma instituição respeitável, a maior parte dos vieses e dos erros não é voluntária. Resulta da heterogeneidade e da estimativa dos procedimentos de avaliação. A diversidade das normas e das exigências tem, na verdade, efeitos muitos mais significativos do que as aproximações e os vieses da medida.

Na realidade, nem todos os professores que supostamente executam um programa definido dão exatamente a *mesma* formação. É a variação entre o currículo *prescrito* e o currículo *real*, na fase de *transposição didática*, que se deve ao professor (Chevallard, 1991; Isambert-Jamati, 1984; Perrenoud, 1994b, 1995a; Verret, 1975). Saber ler é uma forma de excelência escolar que a escola não escolheu, mas que modula, explicitando programas, métodos, exigências não-fixadas detalhadamente pelo sistema político. A partir dos programas, os professores e os estabelecimentos têm, por sua vez, uma margem de interpretação. Essas diferenças na interpretação dos objetivos e dos programas traduzem-se, evidentemente, no momento da avaliação, já que o professor avalia em boa parte o que efetivamente ensinou. Certos professores, por exemplo, atêm-se ao programa oficial

do grau em questão, ao passo que outros atribuem-se o dever e a honra de “mostrar serviço”. Na Bélgica, nas escolas primárias, quando o professor elaborava um exame de final de ano, a comparação desses exames era eloqüente. Viviane De Landsheere (1984) coletou centenas de exames de primeiro e segundo anos. Ela mostrou que uma boa parte dos professores antecipava o programa dos anos seguintes não só em suas exigências, mas também na base, em seu ensino. Em leitura, alguns avaliavam com base em textos de quatro linhas e comportando apenas palavras muito simples; outros exigiam a compreensão de um texto de uma página inteira com palavras muito complicadas. Certos professores consideram que uma criança de 10 anos que consegue escrever um texto simples, mais ou menos legível, com algumas idéias organizadas, cumpre seu papel de aluno. Outros comparam o saber-escrever a um domínio precoce da dissertação.

Uma autonomia relativa na determinação das exigências

Mesmo quando os professores têm em mente representações bem próximas da excelência e propõem transposições didáticas bastante semelhantes aos programas, podem diferir muito em sua maneira de avaliar.

As diferenças devem-se, principalmente, à diversidade dos públicos escolarizados: cada professor avalia em função dos alunos que tem ou que teve, daqueles das turmas paralelas, das expectativas dos pais, dos seus colegas e da direção do estabelecimento. De modo que, no mesmo ditado, feito em turmas que seguem o mesmo programa, basta, para obter um zero, três erros aqui, enquanto, em outra turma, são necessários dez. Entre aqueles que cometem três ou dez erros, qual a diferença real de competência ortográfica? O que é uma variação de alguns erros em relação ao que *todos* os alunos sabem, em relação à centena de erros que *cada um* evitou e que passam, portanto, despercebidos? São alguns erros a mais ou a menos que farão a diferença entre bons e maus alunos e decidirão, às vezes, seu futuro.

A escola tem o poder de fabricar hierarquias a partir de *quase nada*, em particular quando estende às provas escolares, principalmente às provas padronizadas, certas técnicas psicométricas. Espera-se de um bom teste de aptidões que classifique todos os sujeitos conforme uma escala extensa. Por essa razão, na elaboração, eliminam-se as questões às quais ninguém sabe responder, assim como as questões fáceis demais. Fica-se apenas com os “itens discriminantes”. Isso se justifica quando se quer dispor de um instrumento que permita *classificar* todo mundo. Ora, a escola, sob o pretexto de modernidade, adota freqüentemente tal modelo: atribuem-se pontos às diversas partes de uma prova escrita, calcula-se o total de pontos de cada um e estabelece-se a “curva de Gauss” ou um histograma dos escores dos alunos. Só resta fazer com que a escala de notas corresponda ao leque dos escores, de modo a atribuir a melhor nota ao escore mais alto, a pior ao mais baixo. Está feito: fabricou-se uma hierarquia pela magia de uma prova seletiva acompanhada de uma tabela. Pouco importa, então, do ponto de vista das competências reais,

que os alunos estejam a anos-luz uns dos outros ou que estejam muito próximos uns dos outros. Com itens suficientemente discriminantes, produz-se fatalmente um amplo leque de escores, ou seja, uma classificação.

Mesmo quando as variações reais são significativas, nada diz que se fundamentem em domínios essenciais, nem que permaneçam estáveis. As classificações escolares refletem, às vezes, desigualdades de competências muito *efêmeras*, porque estão relacionadas, por exemplo, a um momento-limite do desenvolvimento intelectual, que aumenta temporariamente as variações, ou porque elas dependem de uma interpretação muito particular da norma de excelência, que só acontece com um professor. Não há nenhuma razão para acreditar nas classificações da escola. Seria conveniente, ao contrário, duvidar do caráter decisivo e imbatível das hierarquias formais que a escola fabrica. A avaliação escolar pode dramatizar variações bastante fracas e passageiras, dando-lhes conseqüências simbólicas e práticas sem comparação com sua amplitude real (Perrenoud, 1995a, 1997e).

O fracasso como julgamento institucional

Ainda que a avaliação fosse perfeitamente uniforme e igualitária, a excelência escolar não seria comparável a uma simples desigualdade real de capital cultural, pois não tem conseqüências imediatas e graves senão por meio da representação que a escola dela constrói, que está no fundamento dos julgamentos de êxito ou de fracasso *escolares*.

Como indica o adjetivo, o fracasso *escolar* só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o *poder* de julgar, de classificar e de *declarar* um aluno em fracasso. Esse julgamento é *constitutivo* do fracasso escolar: é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo *unilateral*, que alguns fracassam. Essa declaração imputa o fracasso ao aluno, ao passo que se refere a normas freqüentemente *estranhas* a seu projeto pessoal e a suas próprias exigências. Cada pessoa pode experimentar um sentimento de fracasso pessoal quando não alcança, apesar de seus esforços para formar-se e exercitar-se, um domínio que desejava adquirir. Na escola, o julgamento “acontece” *independentemente* do projeto pessoal do aluno. O sentimento de fracasso experimentado por um aluno não é, muitas vezes, senão a interiorização do julgamento da instituição escolar, expresso pelo professor ou por um examinador do alto de seu saber. Não é sem importância que esse julgamento seja, ou não, aceito pelo interessado; e que seja, ou não, levado em conta pela família. Contestá-lo, negar seu fundamento ou sua legitimidade não muda em nada sua realidade institucional, nem suas conseqüências: reprovação, aulas de apoio, orientação para um ramo menos exigente, recusa de uma certificação!

Em resumo: o fracasso escolar não é a simples tradução “lógica” de desigualdades tão reais quanto naturais. Não se pode pura e simplesmente compará-lo a uma *falta* de cultura, de conhecimentos ou de competências. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação. Portanto, hoje não se poderia, como se

fez durante muito tempo, explicar o fracasso escolar fazendo abstração dos conteúdos de ensino, da natureza das normas de excelência e dos procedimentos de avaliação.

Isso não significa que as hierarquias de excelência escolar, das quais dependem o êxito e o fracasso, sejam “totalmente fabricadas”. Elas refletem, em parte, a realidade das variações. Mostrar que são objeto de representações social e institucionalmente construídas não basta para que desapareçam, como que por magia. Quebrar o termômetro não faz baixar a febre: a avaliação não cria as desigualdades, mesmo que, revelando-as, ela agrave suas conseqüências!

Sendo assim, a análise dos procedimentos de avaliação não dispensa a explicação da gênese das desigualdades reais nos domínios cobertos pelas formas e pelas normas de excelência. Ao contrário, ela convida a não esquecer jamais:

- por um lado, que o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e a exigências;
- por outro, que a medida da excelência, por intermédio dos procedimentos de avaliação, nunca é um simples reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, que ela as dramatiza, amplia-as, desvia-as às vezes e, sobretudo, põe as hierarquias de excelência a serviço de decisões que as sobre-determinam.

EXPLICAR AS DESIGUALDADES REAIS: A ESCOLA DIANTE DAS DIFERENÇAS

Por muito tempo, buscou-se a explicação para o fracasso escolar no aluno ou em sua família. A partir desse registro, passou-se progressivamente de uma explicação pelas aptidões ou pelo dom a uma explicação pelo meio cultural, admitindo que os recursos que o aluno mobiliza na escola não são a expressão de um patrimônio genético, mas dizem respeito tanto a uma forma de *herança cultural* quanto ao meio familiar durante os estudos.

A explicação pelas aptidões

Schiff (1982) publicou uma apaixonante pesquisa sobre o desenvolvimento intelectual e sobre o êxito escolar de filhos de operários *adotados* por famílias de funcionários graduados. Ele mostrou que essas crianças, do ponto de vista do desenvolvimento da inteligência e do êxito escolar, eram totalmente comparáveis aos filhos “biológicos” desses funcionários e diferiam dos filhos de operários. O que mostra, mais uma vez, o peso determinante do conhecimento adquirido. Isso não é supérfluo, em uma época na qual a

ideologia do dom permanece bem viva. Reconheçamos, todavia, que este é um domínio bastante complexo, que não se sabe realmente qual o peso exato do meio ambiente em relação a determinações mais genéticas, nem quais são exatamente as interações entre o inato e o adquirido. Calcular em porcentagens a influência de um ou de outro é um absurdo. Albert Jacquard (1978) afirma isso veementemente. Mas quem poderia, nesta época em que as neurociências integram biologia, psicologia e inteligência artificial, ter a pretensão de concluir?

No que tange ao meio ambiente, saíamos também das representações simplistas e mecanicistas: a condição social da família desempenha, certamente, um papel muito importante; todas as estatísticas mostram isso. Para interpretá-lo, ultrapássemos os modelos materialistas do meio social: o nível de vida e a extensão da biblioteca familiar contam menos que o estilo de educação, o clima, a densidade das interações, a relação com o jogo, com a norma, com a realidade e com o uso da linguagem. Por outro lado, o meio não se reduz a uma condição de classe: cada família tem sua própria cultura, seu próprio *paradigma* (Montandon, 1987; Troutot e Montandon, 1988). Ela *constrói* seu funcionamento, tanto em função de sua posição na estratificação social quanto de suas afiliações a outras comunidades, étnicas, confessionais, políticas, locais. Há uma parcela de singularidade irreduzível em cada cultura familiar, ligada à sua história e *ao que ela faz* das influências cruzadas no meio das quais se encontra.

Poder-se-ia matizar ao infinito a teoria do patrimônio genético e a teoria do meio cultural, opondo-as ou tentando articulá-las. Insistirei aqui no que elas têm, freqüentemente, em *comum*: partem do postulado de que, em razão de uma diversidade dos patrimônios (genéticos ou culturais), *falta alguma coisa* a certos alunos para terem êxito na escola — QI insuficiente ou herança cultural “pobre” demais, desenvolvimento muito lento ou linguagem excessivamente rudimentar, pouca motivação ou recusa de escolarização. Essas faltas, essas ausências “explicariam” os atrasos e os fracassos escolares. Seguindo tal modelo, afirmou-se e ainda se afirma, sem dificuldade, que as crianças das classes populares não têm êxito na escola porque não são motivadas, porque seus pais não conseguem ajudá-las, porque sua moradia é pequena, porque a linguagem familiar é pobre, porque o capital cultural da família é pequeno, porque as crianças não são dóceis na escola, etc.

Certamente, nem tudo isso é da mesma ordem. No entanto, há um denominador comum: em todos os casos, sugere-se que, afinal de contas, no absoluto ou em relação a uma norma escolar particular, alguma coisa *faz falta* ao aluno ou à sua família. A sociologia da educação contribuiu, é verdade, bem depressa para enriquecer, diversificar, relativizar essa explicação “indireta”. Ela salientou que a “deficiência sociocultural” não existe *em si* (CRESAS, 1978) e que, ao contrário, é relativa à cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela. Fica-se, entretanto, em uma família de modelos explicativos cujas diferenças entre as crianças servem para dar conta de seu êxito escolar desigual. O sistema educativo não faria, de algum modo, senão constatar-lo: cada um tem êxito conforme suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem.

A explicação pela indiferença às diferenças

A explicação dá um passo decisivo, quando se percebe que as diferenças e as desigualdades extra-escolares — biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais — não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento *particular* do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças.

Já em 1966, Pierre Bourdieu analisava o papel da *indiferença às diferenças* na gênese das desigualdades de êxito escolar:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida” (Bourdieu, 1966, p. 336-337).

Hoje, depois de mais de 20 anos de debates sobre a diferenciação possível e desejável do ensino, a maioria dos sistemas escolares ainda mantém amplamente a *ficção* segundo a qual todas as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e a escrever em um ano. Todo mundo sabe que isso é falso, o que não impede que tal ficção permaneça no princípio da estrutura escolar, do tratamento das faixas etárias e da distribuição do programa em graus anuais. No início da escolaridade obrigatória, as diferenças de idades são as únicas que a escola aceita levar em conta. Para afrontar a formidável diversidade dos ritmos de desenvolvimento, desejou-se ignorar ou deixar por conta das dispensas por idade o fato de que, aos seis anos, certos alunos possam manifestar um nível de desenvolvimento que outros só atingirão aos sete ou oito, ao passo que outros já o haviam atingido aos quatro ou cinco. Um atraso de desenvolvimento só é considerado quando tiver originado dificuldades graves, até mesmo um fracasso. A repetição da primeira série de escolaridade obrigatória, que pretende aumentar a homogeneidade dos alunos que passam para o ano seguinte, está muito fortemente ligada à classe social, que é, assim, indiretamente considerada, por uma medida de diferenciação grosseira e cujos efeitos são duvidosos.

Quanto às diferenças que não dizem respeito a um avanço ou a um atraso do desenvolvimento, elas têm alguns remédios conhecidos, utilizados apenas quando as dificuldades são confirmadas: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus *efeitos* com meios rudimentares.

Nos círculos “progressistas”, expressa-se, às vezes, a preocupação de falar de crianças “diferentes”, para poder melhor acusar a escola de torná-las desiguais. Contudo, essa atitude, respeitável, corre o risco de mascarar a realidade. Quando uma criança chega ao estágio das operações formais dois anos antes das outras, há *desigualdade* de desenvolvimento, e não simples diferença qualitativa. Essa desigualdade tem sentido e efeitos fora da escola, pois ela oferece vantagem em inúmeras situações cotidianas, proporcionando um domínio maior sobre a realidade. Não afirmarei, portanto, que antes da escolarização não há diferenças, que as desigualdades não existem senão pelo efeito das classificações escolares. Deve-se levar a sério as desigualdades reais de desenvolvimento e de capital cultural antes de qualquer escolarização e seu desenvolvimento à margem da escola.

Para compreender *como* desigualdades e diferenças de desenvolvimento intelectual e de capital cultural transformam-se em desigualdades de aprendizagens escolares e, mais dia menos dia, em êxitos ou fracassos, convém não cair na caricatura. A indiferença às diferenças jamais é absoluta. Nenhum professor trata todos seus alunos como iguais em direitos e deveres. Ele pratica, voluntariamente ou não, uma forma de diferenciação do ensino. Um grupo de 20 a 30 alunos não forma um grupo ao qual possamos, sem cessar, dirigir-nos frontalmente, como se pode fazer em um anfiteatro com centenas de pessoas. Em aula, uma parte das interações didáticas estabelece-se entre o professor e um aluno, ou um pequeno grupo, e elas são inevitavelmente diferenciadas, em seu tom, em seu conteúdo, em sua duração, em sua intenção e em seus efeitos.

À indiferença às diferenças opõe-se, geralmente, uma diferenciação *intencional* da ação pedagógica, à qual se atribui nobres motivos. No debate pedagógico, a diferenciação é um valor progressista; fala-se de *discriminação positiva*, de apoio integrado, de educação compensadora. Evidentemente, essa é a diferenciação mais confessável, porque orientada de forma deliberada a ajuda às crianças desfavorecidas. Menos confortável é encarar a existência de uma diferenciação elitista, que escolhesse deliberadamente dar ênfase aos privilégios, até mesmo afundando ainda mais os maus alunos. Isso acontece. No entanto, as discriminações negativas deliberadas são, sem dúvida, negligenciáveis em relação às discriminações *involuntárias*.

Em cada classe, existe uma parcela significativa de *diferenciação selvagem*, da qual os professores têm uma vaga consciência e a qual não dominam. Ela nasce da pressão da situação, da urgência, das solicitações, das personalidades e das culturas em jogo, do fato de que, em nenhuma interação social, pode-se tratar os interlocutores exatamente da mesma maneira. Na vida, não se pode funcionar sem diferenciar, mas essa diferenciação escapa-nos amplamente; ocorre, em parte, em nível inconsciente, através de automatismos, ao sabor das circunstâncias: há, em muitas intervenções pedagógicas, uma parcela de eventualidade. A ação do professor está longe de ser sempre programada. Na “escola das diferenças”, a pedagogia continua balbuciante (Perrenoud, 1996b).

A diferenciação involuntária pode ter todo tipo de efeitos em relação ao fracasso escolar. Por vezes, espontânea e intuitivamente, o professor interessa-se pelos alunos que mais precisam dele, mesmo que não solicitem sua ajuda. Outras vezes, a diferenciação selvagem tende a aumentar as variações. Assim, em aula, quando faz uma atividade cole-

tiva, o professor trabalha, de preferência, com os alunos que fazem perguntas, que se manifestam, que o ajudam a construir uma “boa aula”, pois, com aqueles que nada dizem, é difícil criar uma dinâmica, um “diálogo socrático”, um clima de curiosidade, fazer funcionar a rede oficial de comunicação (Sirota, 1988). Além disso, nas interações mais individualizadas, o professor é levado a reagir positivamente aos alunos mais polidos, mais inteligentes, mais simpáticos, mais bonitos, mais comportados... Zimmermann (1982) e Mollo (1986) chamaram a atenção para os componentes não-verbais da seleção na escola.

Essa forma de diferenciação involuntária tange simultaneamente às relações entre sujeitos singulares e, através deles, às relações entre as culturas em que se inserem. Psicanálise e antropologia ensinam-nos que, quando a distância interpessoal e intercultural é menor, a identificação é mais fácil, e o contato, mais estimulante. Inconscientemente, e às vezes contra seus valores, o professor pode ser levado a “favorecer os favorecidos”. Não é muito gratificante trabalhar com os alunos que não gostam da escola, que se recusam a qualquer esforço, que não entram no jogo. Assim, a intervenção junto a um aluno em dificuldade pode ser vivenciada como uma relação conflitual, uma empreitada incerta, em suma, uma experiência pouco gratificante. O professor pode ter a impressão de trabalhar por nada, de “chocar-se contra uma parede”, de “carregar um peso morto”. Como poderia tratar da mesma maneira os alunos que aguçam o sentido de sua profissão e aqueles que fazem dela um calvário?

Em resumo, convém matizar a teoria da indiferença às diferenças. Sempre há uma parcela de diferenciação, pelo menos no ensino obrigatório. Porém, nada garante que contribua para a luta contra o fracasso escolar. Às vezes, ela não tem efeito discernível, porque obedece a critérios sem nenhuma relação com as dificuldades escolares. Em outras, em geral involuntariamente, ela aumenta as desigualdades. Enfim, mesmo quando há discriminação positiva, vontade declarada de *favorecer os desfavorecidos*, a diferenciação é, na maioria das vezes, *irrisória* em relação à natureza e à amplitude das diferenças entre alunos.

Uma pedagogia racional

Dessa análise da gênese das desigualdades decorre “logicamente” a pedagogia diferenciada. Ela estava em germe na análise de Bourdieu, quando escrevia:

“Em oposição a uma pedagogia racional e realmente universal que, nada estabelecendo no início, não considerando adquirido o que somente alguns herdaram, a tudo se obrigasse em favor de todos e metodicamente se organizasse por referência ao objetivo específico de dar a todos os meios para adquirir o que só é dado, sob a aparência do dom natural, às crianças da classe culta, a tradição pedagógica não se dirige, na verdade, sob a aparência irrepreensível da igualdade e da universalidade, senão a escolares ou a universitários que se encontram na situação particular de deter uma herança cultural, conforme as exigências culturais da escola. Não só ela

exclui a interrogação sobre os meios mais eficazes de transmitir completamente a todos os saberes e o *savoir-faire* que exige de todos e que as diferentes classes sociais transmitem apenas de modo muito desigual, mas também tende a desvalorizar como ‘primárias’ (no duplo sentido de primitivas e de vulgares) e, paradoxalmente, como ‘escolares’, as ações pedagógicas voltadas para tais fins” (Bourdieu, 1966, p. 336-337).

Se o objetivo é dar a todos chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais, então, uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia *racional*. A idéia está presente desde 1966 — sem propostas pedagógicas concretas — na análise de Bourdieu. Ela é desenvolvida por Bloom (1966) nos Estados Unidos, praticamente ao mesmo tempo. Parece que não há vínculos entre esses trabalhos. A abordagem de Bloom é mais pragmática: propõe um modelo de pedagogia racional, orientada para domínios explicitamente definidos, graças a remediações individualizadas, fundamentadas em uma avaliação criteriosa e formativa. O *mastery learning* vai tornar-se, em francês, a pedagogia de domínio ou, em sua versão caricatural na França, a pedagogia por objetivos. Essas correntes retomam trabalhos mais antigos, feitos tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, da educação sob medida proposta por Claparède (1973) ao plano Dalton e aos trabalhos de Dottrens (1971) sobre o ensino individualizado.

No entanto, serão necessários ainda 10 ou 20 anos até que a diferenciação pedagógica torne-se a palavra de ordem dos sistemas educativos nos países economicamente desenvolvidos. É o momento de uma lenta transformação do fracasso em problema social mais do que em fatalidade natural.

FRACASSO ESCOLAR E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Não se avalia, sobretudo quando se está envolvido na luta contra o fracasso escolar, a que ponto essa preocupação é *moderna*. No início do século, havia um interesse pelas crianças escolarmente inadaptadas, pelos “débeis”. Binet e Simon tinham desenvolvido, nessa ocasião, os primeiros “testes de inteligência”, concebidos como parâmetros da adaptação escolar. Na época, não havia revolta contra o fracasso, apenas um debate sobre o lugar, no sistema educativo, das crianças que apresentam problemas de integração, de desenvolvimento intelectual, de disciplina e de ritmo de trabalho (Pinell e Zafiropoulos, 1983).

Deve-se datar do pós-guerra, dos anos 50, a emergência do tema do fracasso escolar como *problema social* (Isambert-Jamati, 1985). Anteriormente, os fracassos escolares — numerosos — quase não suscitavam indignação, não se falava deles como um fenômeno social, que demandasse uma ação política. As desigualdades de educação pareciam estar *na ordem das coisas*. Não se regozijava mais com isso tão abertamente quanto um ou dois séculos antes, mas permanecia a idéia, amplamente difundida, de que não é bom que o povo seja instruído demais. Lelièvre (1990) cita o *Testamento político* de Richelieu, que indica perfeitamente a situação:

“Assim como um corpo que tivesse olhos por toda parte seria monstruoso, um Estado também o seria, se todos seus súditos fossem instruídos. (...) Se as letras fossem profanadas a todo tipo de espíritos, ver-se-iam mais pessoas capazes de levantar dúvidas do que de resolvê-las, e muitos estariam mais propícios a opor-se a verdades do que a defendê-las... Ver-se-ia tão pouca obediência quanto o orgulho e a presunção seriam comuns.”

A esse desejo de preservar a ordem acrescentava-se a preocupação de não desperdiçar recursos inutilmente. Lelièvre lembra que na monografia sobre as pequenas escolas, inspirada por Colbert, pode-se ler:

“Nas escolas, ensinar-se-ia apenas a ler e a escrever, a cifrar e a contar; e, ao mesmo tempo, aqueles que são de uma origem baixa e inapta para as ciências seriam obrigados a aprender os ofícios, e excluir-se-ia até mesmo da escrita aqueles que a Providência fez nascer em uma condição para laborar a terra, aos quais se deveria apenas ensinar a ler.”

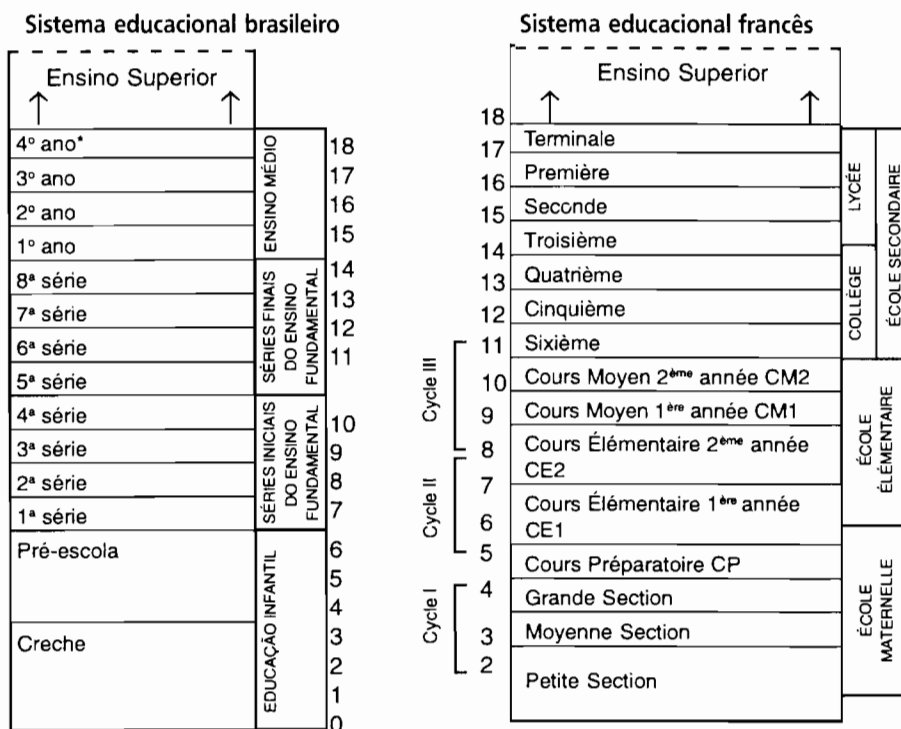
A idéia de que todo mundo deve ser instruído para ser livre, qualquer que seja sua origem e seu destino profissional, é uma idéia muito moderna, que levará dois séculos para trilhar seu caminho e que não é, ainda hoje, admitida por todos! Uma parcela de nossos contemporâneos ainda pensa, mesmo que não o diga, que à maioria dos indivíduos basta saber “só o necessário” para integrar-se ao mundo do trabalho, votar corretamente, e viver sadiamente, criar seus filhos. Por muito tempo temeu-se e ainda se teme a partilha igualitária dos conhecimentos, de medo que ela provoque revoltas e ameace os privilégios e os poderes dos abastados!

A desigualdade social diante da educação aparecia ainda amplamente *no início* da primeira escolarização: no século passado, e ainda no início do século XX, as crianças da burguesia entravam aos 6 ou 7 anos diretamente nas primeiras classes dos *liceus** e já estavam prometidas aos estudos completos, enquanto as outras crianças iam à escola primária para dela sair aos 11 ou 13 anos, com uma instrução elementar. Baudelot e Establet (1971) mostraram que essas duas redes de escolarização subsistiram além da criação de um tronco comum, pelo menos se analisarmos, de um lado, as carreiras mais prováveis das crianças das classes privilegiadas e, de outro, as das classes populares (probabilidade de reprovação, orientação ao final do tronco comum). No início do século e, às vezes, até os anos 30, até mesmo mais tarde, inúmeros sistemas escolares separavam explicitamente essas redes, desde o início da escolaridade obrigatória. O recrutamento inicial era determinado pela pertença a uma classe social. Em tal estrutura, as hierarquias de excelência *stricto sensu* permaneciam *internas* à formação completa ou à escola primária popular; estabelecia-se entre as formações uma hierarquia cultural e social *global*, que recaía sobre os alunos de ambas, sem que fosse necessário confrontá-los com as mesmas normas e com as mesmas avaliações.

*N. de T. Ver tabela de equivalência de níveis dos sistemas brasileiro e francês de educação na página 30.

Os sistemas brasileiro e francês de educação: equivalência de níveis

Fonte: adaptado por Magda Soares. Apresentação à Edição Brasileira do livro *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*, de Chartier, A-M; Clesse, C.; Hébrard, J. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.



*Refere-se aos cursos técnicos de nível médio.

A desigualdade de êxito escolar, tal como a conhecemos atualmente, nasce, ao contrário, da competição, desde seis ou sete anos, no interior dos *mesmos* estabelecimentos e das *mesmas* classes, entre crianças oriundas de todas as classes sociais. Pelo menos quando a existência de um setor privado e as concentrações de famílias desfavorecidas em certos bairros não reconstituem redes clandestinas...

Estruturalmente, a desigualdade diante do *mesmo* ensino é um fenômeno recente, ligado à unificação do sistema educativo. Sua importância social não se afirmou de saída: foi preciso tomar consciência do peso do êxito e dos diplomas não somente para aqueles que se destinam aos empregos intelectuais, mas para quase todo o mundo. Desde o momento em que os saberes e os diplomas tornaram-se questões em escala de gerações inteiras, pareceu “anormal”, “injusto” que alguns fracassassem na escola, enquanto outros tivessem êxito, e, mais injusto ainda, que essa desigualdade de chances estivesse fortemente ligada ao fato de pertencer a uma classe social, a um grupo étnico ou a uma região.

A exigência de igualdade, uma idéia moderna

A desigualdade na escola, estatisticamente, era mais maciça no século XIX e no início do século XX do que agora. Na França, menos de 5% de uma geração freqüentava o liceu em 1900 (Isambert-Jamati, 1990). Porém, a desigualdade só se torna um problema social se for denunciada como um escândalo ou, no mínimo, como uma injustiça. Isso só acontece se, ao menos, três condições são reunidas:

- *Primeira condição:* que exista um mínimo de estatísticas, de dados públicos e de transparência. Não basta que alguns se revoltam contra a desigualdade na escola para que a sociedade mobilize-se. É preciso que uma parcela dos professores, dos pais, da classe política e da opinião pública tome consciência disso. Ainda existem sistemas educativos em que não se sabe muita coisa sobre as chances tanto de uns quanto de outros, em que cada um pode pretender qualquer coisa, em que a amplitude das desigualdades sociais na escola, até mesmo sua própria realidade, depende da opinião pública. Os conservadores, que se dedicam evidentemente a manter esse *black-out*, defendem que tudo vai bem. Os sistemas que obtiveram os meios de saber não podem, ao contrário, senão adotar uma política mais ativa, na falta de poder assumir abertamente uma desigualdade que se tornou visível. No cantão de Genebra, por exemplo, desde os anos 60, graças às estatísticas e às pesquisas do *Serviço da Pesquisa Sociológica*, sabe-se com bastante precisão a amplitude dos fracassos e da desigualdade social na escola. Ninguém pode ignorar que as taxas de reprovação e a orientação no início do ensino médio variam muito em função da classe social. Na França, os trabalhos do *Institut national d'études démographiques* (INED), do *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) e da *Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation* (DEP) impedem, do mesmo modo e mais ou menos desde a mesma época, que se negue essa evidência. Outros sistemas educativos protegem melhor sua opacidade. A transparência exige uma vontade política. Uma vez irreversível a tomada de consciência, ela reforça a “vontade de saber” em pelo menos uma parte dos agentes.
- *Segunda condição:* que um número suficiente de pessoas pense que a desigualdade e o fracasso *não são fatalidades* (CRESAS, 1981). Todos podem reconhecer, por exemplo, que os seres humanos não são iguais diante da doença; mas alguns acrescentarão imediatamente: “É lamentável, mas o que podemos fazer?” Enquanto uma desigualdade parecer inscrever-se na ordem “natural” das coisas, não há razão para mobilizar-se. Para que a exigência de igualdade inspire políticas educativas, é preciso que uma parte da sociedade — que não poderia limitar-se a alguns especialistas ou a alguns militantes — compartilhe a idéia de que o fracasso e as desigualdades dependem das estruturas, dos

programas e das pedagogias. Considera-se, então, não somente que a desigualdade existe, mas que é *evitável*, em certas condições. É o que afirmava o cantão de Genebra quando adotou, em 1977, uma lei sobre a instrução pública que prevê que “a escola deve, desde os primeiros ciclos, tender a corrigir as desigualdades de êxito escolar”.

- *Terceira condição*: que as desigualdades sejam julgadas *inaceitáveis*. Durante muito tempo, o fato de que houvesse pessoas instruídas e outras ignorantes nada teve de revoltante. Antes da Revolução Francesa, e mesmo ao longo de todo o século XVIII, inclusive aqueles que passavam por liberais ou por pessoas esclarecidas não imaginavam uma sociedade na qual todo mundo fosse instruído. Parecia muito natural que 90% da população soubesse apenas o necessário para ler a Bíblia (em país protestante), resolver-se no trabalho manual, compreender as leis, “votar bem”. A *exigência de igualdade na escola* permanece uma idéia nova. A Revolução afirmava o direito de todos à instrução, mas ninguém imaginava, então, em dar a todos a mesma instrução e as mesmas chances. A idéia de que é chocante, escandaloso e injusto que alguns sejam mais instruídos do que outros é *recente*, longe de ser unanimemente compartilhada ainda hoje. Para que uma sociedade, em sua maioria, julgue que o fracasso escolar e a desigualdade na escola causam problemas, é necessário que nela operem ideologias, movimentos sociais, forças políticas que se indignem, que afirmem que a desigualdade de educação não é tolerável, porque não está de acordo com os direitos do homem, com o princípio de igualdade diante da lei, com os ideais democráticos. Tudo isso sobre o fundo de competição econômica, de modernização, de desenvolvimento científico e técnico, de substituição das estruturas. A democratização maciça do ensino situa-se, geralmente, na confluência de ideologias generosas e de políticas realistas (Perrenoud, 1978; Hutmacher, 1985, 1987a).

Três etapas nas políticas de democratização

Garantia da liberdade individual, da razão e da democracia, a instrução não era, no século XIX, um recurso posto a serviço de uma carreira, como se tornou para quase todos hoje em dia. A *exigência de igualdade* não pára de evoluir com as transformações das sociedades. Houve um tempo em que o grande desafio era escolarizar todas as crianças. Atualmente, esse objetivo é *grosso modo* atingido nos países mais desenvolvidos. As representações do saber e de suas funções mudaram, pois não se contenta mais em garantir o direito e a obrigação de ir à escola. Afirma-se o direito e o dever, para todos, de formar-se e, para isso, de aprender muito mais do que ler, escrever e contar. Na França, visa-se a 80% de secundaristas por geração, o que não é de modo algum absurdo: mais da metade

de uma geração já chega a esse nível de estudos, o que parece um mínimo para enfrentar o mundo contemporâneo.

Desde os anos 60, a democratização do ensino assumiu formas diversas. Distinguirei, esquematicamente, três etapas (Perrenoud, 1978):

- *Primeira etapa:* quando tomam consciência da desigualdade na escola, as sociedades começam por voltarem-se para os obstáculos geográficos e financeiros. Procura-se facilitar o acesso aos estudos descentralizando os estabelecimentos e oferecendo auxílios financeiros. O problema está longe de ser inteiramente resolvido: se, em certos sistemas educativos, o abono-educação tornou-se um direito, um procedimento automático, outros ainda estão no regime do “empréstimo”. O problema da descentralização dos equipamentos escolares também não está resolvido. No sul da Europa, existem zonas muito distantes das grandes cidades, nas quais o corpo docente não é nem muito estável, nem muito qualificado, além de os equipamentos escolares serem muito precários. Assim, em certos bairros ou em certas regiões, duas ou três turmas dividem, cada dia, os mesmos locais. O simples acesso a locais de ensino não é garantido em todos os países desenvolvidos, sem falar do Terceiro Mundo, onde alguns países mal têm os meios para acolher entre 10 a 20 % das crianças na escola elementar, em condições materiais muito desfavoráveis.
- *Segunda etapa:* nos países ricos, a preocupação com a democratização deu lugar, às vezes desde os anos 60, a uma reforma das estruturas do ensino médio, o *collège* na França (Legrand, 1982; Demailly, 1991; Garcia, 1994). Investiu-se muita energia na distribuição dos ciclos de observação e de orientação, de troncos comuns, de cursos em níveis e opções, de um “*collège* único”, em geral com uma seleção mais tardia, parcialmente reversível, e programas modernizados e menos elitistas do que os das escolas secundárias tradicionais. Essas estruturas estendem a orientação a três ou cinco anos, fundamentando-a em uma avaliação contínua ou em testes de aptidão. Retardando a seleção, acredita-se dar mais chances aos alunos menos favorecidos ou menos adiantados. O que, globalmente, verifica-se: na maioria dos sistemas escolares europeus, a reestruturação do nível médio elevou as taxas de escolarização nas vias que levam à conclusão dos estudos secundários, o que induz um aumento das formações e dos diplomas universitários. Há democratização dos estudos no sentido amplo: mais indivíduos escolarizados, mais anos de escolaridade em média. Em Genebra, desde os anos 70, não há mais, em cada geração, senão pouquíssimos alunos (menos de 5%) que abandonam toda formação ao final de sua escolaridade obrigatória. Aos 19 anos, mais de 80% dos alunos têm um diploma pós-obrigatório ou estão prestes a adquiri-lo. A democratização do ensino médio é acompanhada por uma maior igualdade entre meninas e meninos,

inclusive nas universidades. Assim, uma das desigualdades tidas por “naturais” até os anos 50 tende a desaparecer (Duru-Bellat, 1989). Isso mostra que o sistema não está fadado à reprodução pura e simples.

Apesar dessas evoluções, a desigualdade entre as classes sociais reconstitui-se em um nível superior: a clivagem principal não passa mais entre aqueles que entram diretamente no mercado de trabalho e aqueles que seguem uma formação; ela se opera conforme o tipo de estudos pós-obrigatórios iniciados e, sobretudo, concluídos. Portanto, do ponto de vista da igualdade das chances, este é o *status quo*: ver o aumento das variações (Hutmacher, 1993). O aumento dos níveis de escolarização é acompanhado, aliás, por uma desvalorização dos diplomas. Em situações nas quais bastava ter uma qualificação de comerciário, há 10 ou 20 anos, agora é necessário um *baccalauréat** ou mesmo um diploma universitário; de uma geração à outra, empregos igualmente situados na hierarquia dos rendimentos e das qualificações exigem mais títulos (Passeron, 1982). O excedente de escolarização para todo mundo não é certamente negligenciável; porém, do ponto de vista da igualdade, não é um verdadeiro progresso...

Ainda mais grave, as reformas do ensino médio embaralharam as cartas:

“A reforma do ensino médio não apenas consolidou a estratificação social: ela a legitimou, já que a fez repousar sobre critérios aparentemente escolares e não mais aparentemente sociais. Ela levou, assim, os membros dos diversos grupos sociais a interiorizar suas posições sociais respectivas e a assumi-las como uma conseqüência de seu mérito desigual. Antes da reforma, as vítimas da seleção podiam culpar o sistema por não lhes ter dado chances. Dando-lhes chances aparentemente, sem, por isso, combater de modo eficaz os pesos sociológicos, a reforma do ensino médio tornou os alunos responsáveis por seu fracasso ou sucesso. Transformou em mérito ou incapacidade pessoal o que se teria anteriormente imputado aos acasos da origem. A carga das desigualdades na escola não incumbe mais à sociedade, mas aos indivíduos. O ensino médio obtém, assim, por meio de uma fragilização dos indivíduos, uma consolidação da sociedade. Com o tempo, a reforma que se pretendia democrática e progressista revelou-se desigual e conservadora” (in Prost, 1992, p. 95).

Portanto, não é certo que as reformas de estruturas tenham contribuído para reduzir as desigualdades reais.

- *Terceira etapa*: diz respeito aos estabelecimentos e às salas de aula. É durante os anos 60 que os sistemas escolares dão-se conta de que, se não se voltarem às desigualdades no próprio processo de ensino, ao que acontece em sala de aula, as medidas de democratização não atingirão o *núcleo* dos mecanismos de fabricação do fracasso, que as medidas financeiras ou geográficas e as reformas de estruturas não poderiam encetar. O *apoio*, que emerge então como primeira

*N. de T. Diploma de conclusão dos estudos secundários.

medida propriamente *pedagógica*, expressa ao menos uma tomada de consciência fundamental: percebe-se que, em última instância, a luta contra a desigualdade deve ser levada ao nível do próprio ensino.

Contra a reprovação, o apoio pedagógico

Considerando que a reprovação é o sintoma mais gritante do fracasso escolar, a primeira tentativa é voltar-se para ela. Em certos países, foi pura e simplesmente proibida, ou autorizada apenas por derrogação, em casos excepcionais. Os países nórdicos superaram tal obstáculo. Os países do sul da Europa dificilmente conseguem fazer o luto desse mecanismo seletivo, que lhes parece garantia do *nível*. Esperam-se prodígios apenas do fato de que os alunos em dificuldade encontram-se com outros mais jovens para percorrer, mais uma vez, no mesmo ritmo e de acordo com os mesmos métodos, o programa que não conseguiram dominar no decorrer do ano anterior. Esse efeito benéfico é raramente atestado (Crahay, 1996; Paul, 1996; Perrenoud, 1996f), mas a reprovação permanece “sagrada” em certos sistemas educativos (Pini, 1991).

Todavia, a maioria desses países esforçou-se para reduzir as taxas de reprovação para alguns percentuais, ao passo que, às vezes, avizinhavam 15 a 20% durante os anos 50 e 60, sobretudo nas primeiras séries da escola obrigatória. Essa diminuição parece raramente estável: após um período de sensibilização, até mesmo de culpabilização dos professores, as taxas de reprovação crescem novamente. Quando a reprovação atinge apenas entre 1 a 3% de uma determinada população, o que é bom, considerando seus efeitos duvidosos, os alunos que progredem na formação nem por isso dominam todos os conhecimentos que permitem seguir sem dificuldades o programa do ano seguinte. Quando a supressão da reprovação não é acompanhada por nenhuma forma de diferenciação interna na sala de aula e por nenhuma medida de apoio pedagógico externo, a heterogeneidade das turmas aumenta, sem nenhum meio suplementar para afrontá-la. Conseqüentemente, os professores insistem, de novo, mais ou menos abertamente, para que a progressão na formação torne-se menos laxista. A reprovação é uma medida arcaica de diferenciação. Todavia, suprimi-la sem nada mudar é uma tática limitada para os alunos que não têm, simplesmente, necessidade de um pouco mais de tempo para crescer. O fracasso é diferenciado; não se combateram, no entanto, as causas.

O apoio pedagógico deveria evitar ou atenuar a reprovação, fosse prevenindo suas dificuldades e fracasso, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos requeridos. A idéia de base era, então, *romper com a indiferença às diferenças*, instaurando uma pedagogia que ainda não se chamava “diferenciada”, mas que se considerava como uma forma de discriminação positiva ou de educação compensatória.

Os professores da escola primária da época, mesmo quando não se resignavam com as desigualdades, não acreditavam poder auxiliar os alunos em grande dificuldade no âmbito de sua aula, considerando os efetivos elevados, os programas carregados e os

meios limitados. Formada em um ensino essencialmente frontal, a maioria dos professores do ensino médio via-se, ainda menos, gerindo ela própria as diferenças. Até mesmo os professores mais envolvidos na luta contra o fracasso escolar julgavam que seus esforços de apoio integrado representavam uma gota no oceano. Quando pediam a um aluno para auxiliar outro, os primeiros professores preocupados com uma diferenciação integrada encontravam-se na situação de bombeiros que tivessem um único caminhão para apagar doze incêndios nos quatro cantos da cidade! A diferenciação requeria espontaneamente uma *distribuição do tempo*, e o problema tornava-se, então, insolúvel, apesar de uma gestão racional dos recursos.

Essa análise não variou muito. Mesmo quando praticam uma pedagogia tão diferenciada quanto possível, os professores julgam-se, com frequência, muito aquém do que gostariam de fazer. A discriminação positiva parece-lhes dramaticamente insuficiente em relação às necessidades. Dessa forma, era lógico que, em um primeiro momento, tivesse-se pensado em confiar a luta contra o fracasso escolar a interventores especializados, livres da preocupação de manter uma turma e de cumprir um programa anual. Assistiu-se, então, à emergência do *apoio pedagógico* como primeira forma de diferenciação. Tratava-se de confiar a interventores *externos à aula* o que o próprio titular não podia fazer. O interventor de apoio era, em geral, um professor que tinha recebido — no melhor dos casos — uma formação complementar. Às vezes, confiou-se o apoio a psicólogos especialistas em dificuldades escolares, o que completava os aportes conhecidos da fonoaudiologia, da psicomotricidade e da psiquiatria, ou a profissionais do apoio psicopedagógico ou da ortopedagogia, conforme a terminologia quebequense, com uma formação mista, com frequência em uma orientação clínica.

Infelizmente, o desenvolvimento do apoio não produziu milagres. A reprovação, que supostamente evitava, terminava por ocorrer. Nada indica que o apoio origine um aumento sensível do nível real de instrução e uma redução das desigualdades (Hutmacher, 1993). Não se pode reprovar os interventores de apoio por isso: eles faziam e ainda fazem todo o possível, mas como se poderia esperar milagres deles, visto que se encarregam de alunos quando sua situação já está deteriorada e não dispõem senão de 20 a 60 minutos por semana para trabalhar com eles?

Chegou-se, então, a partir do final dos anos 70, com as propostas de Louis Legrand (1986, 1996), depois com os trabalhos de Philippe Meirieu (1989a e b, 1990), os da equipe genebrina (Hutin, 1979; Hamein, Hutmacher e Perrenoud, 1979) ou das equipes belgas, a uma *pedagogia diferenciada* proveniente dos professores titulares de turmas, de preferência no âmbito de uma equipe, por meio de dispositivos mais variados e realistas do que um preceptorado generalizado. Essa emergência representou uma longa caminhada, entrecortada por paradas e que permanece inacabada. Ela dava razão às críticas da educação compensatória e do apoio pedagógico e optava resolutamente pela segunda via da alternativa claramente formulada pelo Grupo francês de educação nova (1977): *“Pedagogia de apoio” ou apoio à pedagogia?*

Capítulo 2

PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS: SITUAÇÃO ATUAL

Caberá aos historiadores da educação reconstituir as trajetórias das representações e das práticas da pedagogia diferenciada. A tarefa não é simples. Considerando a pluralidade das perspectivas teóricas e militantes, a disparidade das conjunturas e das políticas nacionais, trata-se mais de evoluções paralelas do que de um movimento unificado. O que a França chama de “pedagogia diferenciada” desenvolveu-se em outros lugares com outros nomes, de acordo com outros paradigmas, principalmente a pedagogia de domínio na América do Norte. As influências mútuas são aleatórias e nem sempre reconhecidas. Portanto, o panorama histórico e a situação atual que seguem não pretendem trazer a única leitura possível do que se construiu desde os anos 70, nem do que acontece nos dias de hoje.

A EMERGÊNCIA LABORIOSA DAS PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS

Quando se descobriu, no decorrer dos anos 60, que as chances de êxito escolar estavam — e permanecem! — fortemente ligadas à condição social da família e quando emergiu a noção de deficiência sociocultural (CRESAS, 1978), a explicação do desigual êxito escolar pela desigualdade natural das aptidões deu lugar a uma visão mais sociológica. Pôde-se, então, afirmar: “*O fracasso não é uma fatalidade*” [CRESAS, 1981] e sonhar com uma “*pedagogia compensatória*”, segundo o princípio de uma “*discriminação positiva*”. Em meados de 1966, nos Estados Unidos e depois no Canadá, sob o impulso de Bloom (1966, tradução francesa em 1979), a pedagogia de domínio desenvolveu-se e sucedeu às primeiras tentativas de pedagogias compensatórias em larga escala, centradas no ensino pré-obrigatório (Little e Smith, 1971; Isambert-Jamati, 1973).

Na Europa, a pedagogia de domínio difundiu-se sob uma forma caricatural, abreviada na França por PPO: pedagogia por objetivos. Foi objeto de críticas virulentas das quais Hameline (1979) sintetizou as mais pertinentes. Outros manifestavam uma espécie de antibehaviorismo visceral, variante do antiamericanismo primário da época. Huberman (1988) dirigiu, mais tarde, um ensaio coletivo de reconciliação da pedagogia de domínio e das abordagens construtivistas. Tal síntese poderia ter surgido anteriormente, se essa recusa de uma abordagem *made in USA* não tivesse mascarado, na França e, em menor medida, em outros países latinos, o fato de que a pedagogia de domínio era uma pedagogia diferenciada em linha direta com os trabalhos de Claparède ou de Dottrens. Na Bélgica, onde as ciências da educação, sob a influência de De Landsheere, abriram-se de saída aos trabalhos norte-americanos, essa filiação sempre foi clara, e os trabalhos sobre a pedagogia diferenciada esposaram diversas heranças: o construtivismo piagetiano, próximo das correntes de escola ativa, apoiava-se em dispositivos orientados por objetivos e por uma avaliação formativa (Crahay, 1986). Na França, a pedagogia diferenciada parece ter sido “reinventada” por Legrand (1986, 1996), antes que Meirieu (1989a, b, c; 1990a) desse-lhe uma audiência mais ampla e introduzisse uma ruptura decisiva com o modelo de uma diferenciação do tratamento pedagógico fundada sobre uma classificação prévia dos alunos (Grangeat, 1997).

Divergências teóricas e protecionismos culturais contribuíram para retardar o desenvolvimento da pedagogia diferenciada. A ignorância ou a excomunhão mútua das correntes de pensamento impediram, às vezes, de discernir as convergências. A isso se conjugou um outro fator: a dúvida que, em torno dos anos 70, assaltou professores, militantes e pesquisadores quanto à própria possibilidade de lutar contra o fracasso escolar em uma sociedade desigual.

Reproduzir ou diferenciar para quê?

Nos anos 70, uma explicação macrosociológica do fracasso escolar ocupou, com efeito, na agitação dos eventos de maio de 1968, a cena francófona em torno das teses ruidosas de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971). Conhece-se o essencial delas: o sistema escolar preencheria uma função de *reprodução* das classes e das hierarquias sociais. Portanto, seria ingênuo esperar das classes dominantes uma luta enérgica contra o fracasso escolar e as desigualdades sociais na escola, já que elas têm interesse em manter o *status quo* que sirva a seus filhos e perenize as relações sociais. Os trabalhos de Bourdieu e Passeron, em um tom menos engajado e mais analítico, davam à denúncia pura e simples da ordem capitalista — quase ritualística no cenário político da época, com os partidos e sindicatos comunistas à frente — uma certa credibilidade científica.

Essas teses tiveram ampla difusão nos países francófonos, em outros países latinos e, até mesmo, em uma parte dos países de cultura germânica ou anglo-saxã. O choque foi

violento; foi o tempo da *desilusão*. Reprovou-se, aliás, Bourdieu e Passeron por terem desmobilizado o corpo docente do mesmo modo que o Partido Comunista dos anos 50 e 60 não perdoava aos intelectuais por “desesperar Billancourt” (ou seja, a classe operária), criticando o stalinismo.

Em virtude das análises dos anos 70, o trabalho *pedagógico* nos estabelecimentos e nas aulas parecia, de repente, quase *irrisório*. Qual era, de fato, seu sentido se os esforços despendidos na luta contra o fracasso não eram senão reformas-álibis, atestando supostamente a vontade de democratização de governos que, na realidade, estavam decididos a não mudar nada? Na melhor das hipóteses, os partidos no poder visavam a uma democratização moderada, aumentando as taxas de escolarização sem combater as variações entre alunos oriundos das diversas classes sociais. Os professores envolvidos no fracasso escolar sentiam-se culpados por participar do processo de reprodução das desigualdades e, ao mesmo tempo, impotentes para eliminá-lo no âmbito de sua prática profissional, já que lhes explicavam que os programas, os métodos, a avaliação, a orientação, a seleção, em suma, todos os elementos do sistema eram, de algum modo, concebidos *para* fabricar desigualdades em proveito das crianças das classes favorecidas. A luta contra o fracasso escolar deslocava-se para o terreno *político*.

Sem serem totalmente desmentidas, as teses dos anos 70 foram atenuadas. Berthelot (1983) distingue uma *lógica de reprodução* — cujo desafio das classes dominantes é manter a ordem social — de uma *lógica de perpetuação* — cujo desafio é transmitir sua própria posição a seus descendentes, aqueles que Bourdieu e Passeron chamavam, desde 1964, de *herdeiros*. Segundo Berthelot, as lógicas de reprodução da ordem social e de perpetuação das posições familiares nem sempre coincidem: a preocupação com o crescimento e com a posição de uma nação na competição mundial pode incitar a classe dirigente a democratizar o acesso aos estudos, com o risco de ampliar a competição escolar a recém-chegados e diminuir as chances de seus próprios filhos. Petitat (1982) mostra, por sua vez, que a reprodução das classes sociais não é a função maior da escola, a não ser em certos períodos da História, e que ela também pode contribuir para “produzir a sociedade” e para fazer emergir novas classes e novas hierarquias. Os trabalhos dos sociólogos sobre a emergência das novas classes médias, as quais devem sua posição mais ao diploma do que a um pequeno capital, sugerem que a escola, longe de congelar a estratificação social, permitiu a emergência de uma sociedade de classe média instruída e que deseja a instrução de seus filhos (Hutmacher, 1993). A análise dos mecanismos da fabricação do fracasso (Perrenoud, 1995a) indica que, longe de estarem todos sob o controle do poder, eles são, em parte, a expressão de conservadorismos pedagógicos e administrativos indiferentes tanto às políticas educativas quanto aos progressos da pesquisa. Os trabalhos sociológicos posteriores à “Reprodução” seguirão todos no sentido não de um desmentido, mas de grandes nuances, aliás, já presentes na obra de Bourdieu e Passeron, porém amplamente ignoradas nos empregos ideológicos de seus trabalhos.

Diferenciação abaixo de crise e de ceticismo

Essas nuances, pouco a pouco, expulsaram a visão antagônica, e a busca de respostas *pedagógicas* para o fracasso escolar foi retomada, principalmente em torno do desenvolvimento de dispositivos de pedagogia diferenciada. Considerando as relações de força, o funcionamento das democracias e a crise econômica, a ambigüidade é o que se pode esperar de melhor em matéria de democratização do ensino... Sem retomar uma ingenuidade consternadora, por que não examinar com lucidez as propostas que poderiam ser dirigidas a um governo absolutamente decidido a lutar contra o fracasso escolar por todos os meios e que perguntaria aos profissionais da escola e aos pesquisadores, formadores e outros especialistas: *o que fazer?*

Sem dúvida, sempre haverá um choque com uma fração conservadora que se organizará para nada ouvir e nada fazer. Na complexidade das sociedades pós-industriais, em que o saber ocupa um lugar crescente, nada garante que essas frações sejam invariavelmente poderosas o bastante para barrar o caminho a qualquer reforma. Ao contrário, há boas razões para pensar que, se são lúcidos, realistas e pertinentes em suas propostas, aqueles que recusam o fracasso terão uma chance de conseguir o apoio não somente das forças de esquerda — freqüentemente adquirido de antemão, senão sempre eficaz —, mas também do centro e da direita progressista, que não vêem a educação, no final do século XX, como no final do século XIX.

Nada é garantido nesse campo. Porém, o que temos a perder, a não ser tempo e energia? Sauvy e Girard (1974), em estudos pioneiros sobre a desigualdade na escola, já propunham um postulado que permanece pertinente: a única maneira ética de dar conta de eventuais “obstáculos genéticos” à educação é chocar-se contra eles concretamente, ir o mais longe possível na democratização, única forma de ter a consciência limpa, de não baixar os braços antes mesmo de ter tentado agir. Pode-se adotar a mesma atitude com os obstáculos políticos, ainda mais serenamente porque eles possibilitam, mais do que o DNA, uma ação coletiva determinada!

Atualmente, uma fração daqueles que não consideram o fracasso escolar como uma *fatalidade biológica* também não o têm por uma *fatalidade sociológica*. Suas esperanças de mudança provavelmente se ancoram na análise da ambigüidade das políticas públicas. Enquanto a crise econômica e o déficit crônico das finanças públicas restringem, cada vez mais, as margens de manobras, observa-se, em muitos países desenvolvidos, tentativas de renovação que vão claramente no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas. Tais tentativas explicam-se, seja porque certos partidos de esquerda chegaram ao poder e exercem-no o tempo suficiente para reformar a escola, seja porque a direita progressista quer, para preparar o século XXI e a integração européia, bem como para enfrentar a globalização das trocas e da competição, elevar o nível global de formação das novas gerações, dando-lhes mais amplamente acesso aos estudos superiores. Quando um ministro socialista lança o *slogan* “80% de uma geração em nível de *baccalauréat*”, ninguém se opõe: devaneio de esquerdista. As zonas de educação prioritária, o ensino médio único, os módulos no primeiro ciclo do ensino médio, os ciclos na escola primária

têm equivalentes na maior parte dos países desenvolvidos. São, freqüentemente, criados quando a esquerda está no poder, mas, quando ela o perde, nem tudo é questionado.

Tornou-se difícil afirmar que os governos “nada fazem contra o fracasso escolar”. É verdade que se pode ressaltar a descontinuidade das políticas, a variação entre as ambições e os meios, a pouca coerência entre as intenções democratizantes e sua pequena manifestação nos programas, na avaliação ou na formação dos professores. Pode-se evidenciar a distância entre as palavras — pedagogia diferenciada, avaliação formativa, métodos ativos, procedimentos de projeto, competências, ciclos de aprendizagem — e as práticas administrativas e educativas. Pode-se interpretar esses fenômenos ambíguos como a expressão de uma “política da reprodução” que não ousaria mais dizer seu nome. Também se pode dizer que as vontades políticas seriam menos incertas, se as soluções pedagógicas fossem mais convincentes e os profissionais da educação menos ambivalentes e mais competentes na luta contra o fracasso escolar... O que não quer dizer que, se estratégias eficazes fossem propostas a eles, os poderes instalados tudo fariam, imediatamente, para apoiá-las política e financeiramente.

Alguns insistem em posições críticas e céticas, esperando, para levantar o dedo, que um governo com credibilidade expresse uma vontade política duradoura e explícita, traduzindo-a em créditos e em reformas favoráveis à diferenciação do ensino. Os movimentos e as equipes pedagógicas mais engajados jamais esperaram, para refletir e inovar, que condições ótimas estivessem reunidas. Em maior escala, entretanto, percebe-se uma hesitação do corpo docente. “Enquanto o governo não assumir claramente uma posição, liberar novos meios substanciais, diminuir o efetivo das turmas, melhorar as condições de trabalho dos professores, der mais autonomia e apoiar iniciativas, não nos mexeremos!” Aos indecisos e aos indiferentes as ambigüidades do poder oferecem um magnífico álibi!

A pedagogia diferenciada está, portanto, muito longe de envolver todos os professores e todos os agentes do sistema. Contudo, amplia-se o círculo daqueles que refletem sobre isso e tentam algo, e as políticas educativas vão nesse sentido, com as zonas de educação prioritária, a criação de ciclos de aprendizagem, o encorajamento a uma avaliação mais formativa. Durante esse período, avaliam-se os limites do modelo mais evidente de diferenciação, que se fundamenta na esperança de identificar as características individuais dos alunos com suficiente precisão para atribuir a cada um “tratamento pedagógico” sob medida. A diferenciação é pensada como uma *microorientação*, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que *supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição*, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. Essa forma de regulação *proativa* (Allal, 1988) está longe de ser absurda, mas defronta-se com dois problemas importantes:

- a dificuldade de decidir por um tratamento pedagógico adequado antes mesmo de tê-lo iniciado; o modelo do diagnóstico prévio e do teste preditivo não funciona;

- a grande tendência a aumentar as variações, assim que se cria uma forma ou outra de *streaming*, de grupos de níveis ou simplesmente de rotação estável em função dos ritmos ou das “aptidões”.

Sob o impulso de Meirieu (1989, 1990), graças às pesquisas sobre a avaliação formativa (Allal, 1988, 1991; Cardinet, 1986; Allal, Cardinet e Perrenoud, 1989) e ao desenvolvimento das didáticas das disciplinas, surge uma nova concepção: *privilegiar uma regulação interativa*, colocar os alunos em situações de aprendizagem e diferenciar nesse âmbito, sem estabilizar grupos de níveis. Grupos de necessidades ou de projetos assumem o lugar das segregações duradouras por ritmos ou nos níveis, e a idéia de *objetivo-obstáculo* faz sua trajetória (Martinand, 1986). Como se verá, essas intuições estão ainda longe de fundamentar práticas verdadeiramente coerentes e eficazes em larga escala. No entanto, são suficientemente avançadas para que se encontrem os limites impostos pela estruturação da formação em graus anuais.

A pedagogia diferenciada defronta-se com as estruturas

Todo esforço de diferenciação da pedagogia defronta-se, cedo ou tarde, com o “costume” segundo o qual um grupo de alunos que tem mais ou menos a mesma idade e os mesmos conhecimentos anteriores trabalha, *durante todo um ano*, com um ou vários professores, para assimilar um *programa* concebido para esse fim e que representa um patamar bastante identificado na formação. A escolaridade é, assim, bastante dividida em etapas anuais chamadas, conforme as tradições nacionais, de graus, níveis, classes, seções (pequenas e grandes), cursos ou graduações. Falarei aqui de *graus*, entendidos como etapas de progressão em um currículo estruturado em anos de programa.

Há 30 anos, os esforços de diferenciação do ensino tentam tornar essa estrutura mais flexível. Mencionemos sem ordem definida:

- um ensino menos frontal no interior de uma turma, formas limitadas, mas reais, de apoio integrado, de avaliação formativa e de trabalho por subgrupos com menos frequência, à medida que se afasta da escola maternal;
- aberturas entre turmas que seguem o mesmo programa anual, o que permite reagrupamentos diversificados dos alunos e seu atendimento por vários professores que, em certos casos, constituem uma verdadeira equipe pedagógica;
- a reunião, em uma mesma turma ou em um conjunto mais vasto, confiado a uma equipe de professores, de alunos que pertencem a anos de programas consecutivos (dois, até mesmo três ou quatro), o que se pode chamar também de abertura vertical ou “grupos multiidade”;

- a possibilidade de um professor “manter seus alunos” por dois ou três anos, acompanhando-os de um grau ao seguinte, o que limita bastante a reprovação (Hutmacher, 1993);
- o oferecimento de certas opções no programa, para melhor dar conta da diversidade dos interesses ou das necessidades dos alunos;
- o apelo a interventores externos (psicólogos ou professores de apoio) que vêm reforçar o grupo ou encarregar-se de alguns alunos em dificuldade;
- a criação e a diversificação do setor das classes especializadas e o desenvolvimento de pedagogias específicas (pedagogias curativas, psicopedagógicas) para crianças com diversas deficiências ou distúrbios do desenvolvimento ou da personalidade, ou em grandes dificuldades por outras razões;
- a criação de dispositivos de apoio à integração e à manutenção de uma parcela dessas crianças em turmas comuns;
- a criação de estruturas de acolhida para crianças recentemente imigradas, às vezes, não-escolarizadas anteriormente e provisoriamente incapazes de “seguir” em tempo integral o ensino em uma turma comum;
- medidas de derrogação que permitam com que um aluno progrida mais depressa ou mais lentamente que a média de sua geração, ou que seja enviado, quando entra na escola, a um grau mais avançado;
- medidas de aumento da fluidez das progressões, com supressão ou grande diminuição da reprovação em um ciclo de estudos, em particular no início da escolaridade obrigatória;
- tentativas de progressão de um grau ao seguinte durante o ano letivo, apenas para certos alunos eventualmente.

Essas medidas não são exclusivas. Todas elas representam uma certa flexibilização das restrições e, portanto, das possibilidades crescentes de diferenciação e de individualização das trajetórias. Todas se baseiam em certos pressupostos teóricos ou ideológicos que limitam seu alcance. Nenhuma está verdadeiramente à altura dos desafios levantados pela heterogeneidade dos alunos.

Para ir mais longe, diversos sistemas educativos imaginaram ou decidiram a criação de *ciclos de aprendizagem* de dois ou três anos, em geral na escola primária, mas o exemplo belga mostra que se pode muito bem, no ensino médio, funcionar por ciclos de dois anos sem reprovação e sem nenhuma outra forma de seleção intermediária, substituindo os graus anuais clássicos do primeiro e do segundo ciclos do ensino médio por um espaço-tempo de dois anos. Infelizmente, a noção de ciclo é ambígua e pode esconder

tanto uma manutenção maldissimulada dos graus (sem reprovação, o que não é negligenciável) quanto uma organização realmente alternativa da formação e das progressões individuais. Por quê? Porque é muito difícil conceber e fazer funcionar estruturas alternativas tão simples e práticas quanto os graus anuais... Estamos em uma situação bastante comparável àquela em que nos encontramos quando queremos suprimir as notas: qualquer outra fórmula parece menos familiar, mais exigente e complexa. Para enfrentar resolutamente esse obstáculo, é preciso ter excelentes razões!

A pedagogia diferenciada origina uma nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário: *a individualização dos percursos de formação* (Bautier, Berbaum e Meirieu, 1993). Avaliam-se os limites da ação em uma classe fechada em quatro paredes e dentro de um programa anual; trabalha-se sobre as estruturas que tornam possíveis dispositivos mais favoráveis à diferenciação. Tal fato não significa, longe disso, que os problemas didáticos e pedagógicos estejam resolvidos. A experiência ensina-nos que, a partir de agora, é preciso tecer a reflexão em pelo menos um duplo registro: de um lado, cada vez mais preciso sobre as aprendizagens, a relação, as interações didáticas e, de outro, cada vez mais audacioso sobre os dispositivos e a formação. Esses são os canteiros abertos ou emergentes que o inventário que segue examinará mais de perto.

QUATRO DESAFIOS CONHECIDOS

A situação atual não é nem desesperadora, nem motivadora. Começa-se a saber “o que não se deve fazer”, determinaram-se impasses — limitar-se a atenuar a reprovação — ou medidas úteis, mas sem comparação com a amplitude do problema, como o apoio pedagógico. Em compensação, seria bastante pretensioso saber como se pode, em larga escala, lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades na escola. Os conhecimentos e os paradigmas que subentendem as pedagogias diferenciadas são ainda por demais abstratos, por demais pobres para guiar uma verdadeira operacionalização na área. Após um ano de renovação do ensino primário genebrino, o primeiro balanço tinha por título “As escolas em inovação: passar do ativismo ao método” (Gather Thurler, 1996b). Esse programa vale para todos os empreendimentos do gênero: de nada serve despender esforços consideráveis e louváveis, se não forem baseados em uma análise rigorosa dos objetivos e das estratégias.

Os desafios melhor determinados articulam-se em concepções bastante diversas e, às vezes, contraditórias:

- da aprendizagem e do ensino, ou seja, da didática, em uma pedagogia diferenciada;
- da própria diferenciação, instalada no início ou no cerne da ação pedagógica;
- do lugar da avaliação na regulação das aprendizagens e no ajuste da ação pedagógica;

- da relação intersubjetiva e intercultural, julgada crucial ou, ao contrário, marginal na gênese das desigualdades.

Em torno da aprendizagem e do ensino

Por que se dar ao trabalho de diferenciar pedagogias ineficazes? Pode-se conceber, por exemplo, sistemas de trabalho papel-e-lápis, com fichas individualizadas cobrindo todo o programa, a perder de vista. Sabe-se que isso não bastará para deter o fracasso escolar, pois o problema do *sentido* dos saberes e do trabalho em aula continua o mesmo em pedagogias que se limitam a ajustar as tarefas ao nível dos alunos, sem modificar nem seu conteúdo, nem a relação professor-aluno, nem o contrato didático (Delannoy, 1997; Develay, 1996; Perrenoud, 1996a, b e g; Rochex, 1995; Vellas, 1996).

As pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base: como as crianças ou os adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didático e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade?

As didáticas das disciplinas, assim como as correntes da escola nova, colocaram ou recolocaram o aluno no *centro* da ação educativa, insistiram no papel do professor como pessoa-recurso, como organizador de situações de aprendizagem mais do que como distribuidor de saberes (Astolfi, 1992; Develay, 1992; De Vecchi, 1992; De Vecchi e Carmona-Magnaldi, 1996). Defenderam-se as pedagogias construtivistas e interacionistas (Crahay, 1986; Rieben, 1988), ressaltou-se que ninguém pode aprender no lugar da criança ou do adolescente, mas que ninguém aprende sozinho (CRESAS, 1987, 1991). Propôs-se um trabalho sobre objetivos-obstáculo mais do que um planejamento-padrão das atividades, acentuou-se mais a construção de competências do que o acúmulo de conhecimentos (Perrenoud, 1995b, c e d, 1995a e d), favoreceu-se o trabalho por projetos, por pesquisas e por situações-problema.

Tudo isso é agora evidente para todos? A ruptura com as pedagogias da transmissão está, certamente, consumada na maior parte dos textos oriundos das ciências da educação, dos movimentos pedagógicos, até mesmo dos ministérios e, em grande parte, dos locais de formação inicial ou contínua dos professores. O que se passa na mente da maioria? O “cenário para uma nova profissão” proposto por Meirieu (1990b) não é — ainda não? — a referência comum e, mesmo entre os professores partidários do princípio da diferenciação — que não são majoritários —, as representações do ensino e da aprendizagem permanecem bastante tradicionais.

Essas questões pedagógicas e didáticas ultrapassam o escopo da presente obra, já que remetem a uma grande parte das pesquisas e das inovações contemporâneas. Limitar-me-ei a tratá-las aqui sob o ângulo da transferência de conhecimentos, no Capítulo 3.

Em torno da diferenciação

Algumas das doenças infantis da diferenciação estão em via de desaparecimento:

- o planejamento do ensino em função de taxionomias de objetivos; sabe-se agora que as grades de objetivos são mais instrumentos de regulação *ex post* do que organizadores de situações complexas de ensino-aprendizagem, que tangem, em geral, a vários objetivos;
- a pregnância do modelo da remediação e do apoio pedagógico, segundo o qual a diferenciação é essencialmente reparadora e não intervém, a não ser quando as dificuldades são grandes e, até mesmo, irreversíveis;
- a confusão entre pedagogia diferenciada e preceptorado generalizado e a impressão de que diferenciar é dar tantas aulas particulares quantos alunos houver.

Resta abandonar o sonho de saber suficientemente sobre cada aluno para propor-lhe *a priori* uma situação de aprendizagem sob medida. Allal (1988) introduziu a idéia de uma *regulação interativa*, não ocorrendo a diferenciação no início da situação de aprendizagem (regulação proativa) e também não intervindo à maneira de uma remediação (regulação retroativa), mas fazendo parte do dispositivo didático e da ação pedagógica cotidiana. Meirieu (1995a, 1996a) opôs igualmente duas orientações da diferenciação: uma delas centrada na *diagnóstico prévio* como fundamento de um tratamento individualizado ótimo, e a outra partindo do princípio de que *não se poderia pretender conhecer o aluno antes de tê-lo envolvido em uma tarefa*, a diferenciação tomando a forma de uma regulação no interior da situação assim criada. Sem renunciar a toda orientação dos alunos para situações que pertencem à sua zona proximal de desenvolvimento, há um afastamento cada vez maior do modelo do diagnóstico prévio:

“Uma diferenciação que fosse concebida à maneira de um grande computador no qual se colocariam, de algum modo, todas as informações prévias sobre os alunos e que nos permitisse obter, em função dos objetivos definidos de antemão, tudo o que devemos fazer com que os alunos façam, o tempo que devemos passar, o tipo de exercícios que devem fazer, os métodos a serem utilizados, etc. Essa diferenciação está mais próxima da utopia educativa que é *O admirável mundo novo*, de Huxley, do que da idéia que se pode ter de uma educação emancipadora, de uma educação que leve em conta o sujeito e permita a esse sujeito existir e crescer” (Meirieu, 1995a, p. 15).

Fundamentado teoricamente, coerente tanto com uma abordagem construtivista da aprendizagem quanto com o reconhecimento de sua dimensão social, o modelo da regulação no interior das situações-problema permanece muito difícil de ser operaciona-

lizado. Trata-se, em primeiro lugar, de colocar os alunos com muita freqüência em tais situações, bastante mobilizadoras para que aceitem o desafio e bastante complexas para que não possam limitar-se ao simples reinvestimento do que já sabem. Essas situações envolvem *obstáculos* propriamente pedagógicos com aspectos que se deve compreender, saberes e competências que se deve construir, para que a realização do projeto ou a resolução do problema possam progredir.

O fato de que a diferenciação surja no cerne dessas situações é muito lógico e, ao mesmo tempo, muito difícil de gerir: os obstáculos não são os mesmos para todos e trata-se, pois, de transformar os mais salientes em *objetivos-obstáculo* (Martinand, 1986) próprios a um ou a alguns alunos. O professor pode, é verdade, antecipar os obstáculos “canônicos”. Resta, em cada caso, fornecer aos alunos envolvidos, sozinhos ou no âmbito de um “grupo de necessidade”, os meios intelectuais e afetivos para ultrapassá-los.

Isso exige, como bem se vê, uma organização do tempo e das atividades muito próxima dos métodos ativos e dos procedimentos de projeto, uma renúncia a propor sempre “mais do mesmo” aos mais lentos, uma ruptura com a idéia de que a diferenciação é ou uma microorientação ideal, ou uma remediação *a posteriori*.

Em torno da avaliação e da regulação

Qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação *formativa*, ou seja, uma avaliação que supostamente *ajude o aluno a aprender*. Sua concepção permanece amplamente arraigada à avaliação escolar tradicional:

- Dá-se prioridade às avaliações-balanço, ao passo que muitas outras observações seriam pertinentes para compreender o que impede ou retarda a aprendizagem: interpretação das normas e do ofício de aluno (Perrenoud, 1996b), métodos de trabalho e de aprendizagem, relação com o saber, identidade e projeto pessoal, relações com os outros alunos e com os professores, condições de vida, ambiente familiar e itinerário de formação.
- Há uma obstinação em padronizar as avaliações formativas sobre o modelo da equidade formal, que só convém aos exames e aos procedimentos de certificação; sobrecarregam-se os alunos com testes padronizados, por meio dos quais se vê, a olho nu, que progridem normalmente, ao passo que não se encontra tempo para estabelecer os diagnósticos precisos e individualizados que seriam indispensáveis para intervir judiciosamente junto aos alunos em grandes dificuldades.
- Há o comprometimento com um perfeccionismo e um formalismo tão estritos, que os professores curvam-se sob esse peso e acabam por abandonar a idéia de que uma avaliação formativa qualquer seja possível.

- Continua-se a fazer coexistir uma avaliação formativa, que exige a confiança e a cooperação dos alunos, e uma avaliação cumulativa ou certificativa, que os recoloca no jogo tradicional de gato e rato, sem ter a coragem de diferir bastante as decisões de certificação ou de seleção.
- Restringe-se ao diagnóstico, analisam-se os erros, mas sem ligar imediatamente a avaliação a tentativas de regulação, em um processo dinâmico e interativo.
- Desenvolvem-se práticas de auto-avaliação que levam, freqüentemente, a interiorizar o julgamento do professor mais do que desenvolver no aluno capacidades de metacognição e de regulação de seus processos de aprendizagem e de produção, no sentido de uma avaliação *formadora* (Nunziati, 1990; Grangeat, 1997).

Juntamente com outros, defendi o princípio de uma abordagem *pragmática* da avaliação formativa (Perrenoud, 1991c), inteiramente orientada pelo cuidado com a regulação ou, mais exatamente, com a *auto-regulação das aprendizagens* (Allal, 1993). Também é importante *não separar a avaliação da didática* e apostar em situações de aprendizagem que estimulem a auto-regulação (Allal, Bain e Perrenoud, 1993). Entretanto, essas intuições estão ainda muito longe de terem produzido instrumentos leves e integrados aos procedimentos didáticos, situados “entre a intuição e a instrumentação” (Allal, 1983). Quanto mais se destaca a observação formativa de uma avaliação formal e sincrônica, mais ela se integra à totalidade da ação pedagógica e do sistema didático, mais difícil é executá-la e otimizá-la sem transformar o conjunto da prática (Perrenoud, 1997e).

Em torno da relação e da distância cultural

Para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível.

A vontade de aceitar o desafio é uma questão de *sentido*. Ora, o sentido é a coisa mais sutil e mais fugaz do mundo. Não basta que uma atividade seja útil, interessante, apreciada, divertida ou lisonjeira, para que invistamos nela. É necessário, ainda, que tiremos proveito disso, no registro das emoções e das relações intersubjetivas. “*Como eu poderia ensinar-lhe algo, ele não gosta de mim*” dizia Alain (citado por Meirieu, 1996b). Os dispositivos didáticos melhor elaborados irão chocar-se com uma parede, se o aluno sentir-se malreconhecido, mal-amado, maltratado, se a aprendizagem separá-lo de seus próximos ou mergulhá-lo em tensões ou em angústias, ou até mesmo se ele não encontrar prazer nisso.

É inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo. Um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não conse-

que comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno “sente-se bem”.

As reflexões psicanalíticas (Cifali, 1994; Imbert, 1994, 1996) sobre a educação, assim como as reflexões éticas e pedagógicas (Meirieu, 1991, 1995b, 1996b) lembram-nos de que, quando se educa alguém, sempre se “flerta” com a violência e todo tipo de desejos obscuros, que há transferência e contratransferência, medo do outro e gosto pelo poder. Uma parte do que acontece na relação educativa passa-se em uma cena de difícil acesso, longe das boas intenções, dos contratos explícitos, das simetrias e dos procedimentos fundados sobre a razão.

Os sociólogos e os antropólogos acrescentarão que toda relação intersubjetiva é também *intercultural*. Mesmo entre membros da mesma sociedade, da mesma comunidade, da mesma classe social, subsistem diferenças culturais, entre famílias, entre sexos, entre gerações, em todas as relações sociais e, portanto, também na escola. É por isso que, afinal de contas, diferenciar o ensino coloca em confronto não só diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também *ínfimas e invisíveis diferenças* na relação com o mundo, com a vida, com o futuro, com os outros, com a propriedade, com o tempo, com a ordem, com o saber, com o trabalho e com mil outras dimensões da existência. Pode-se temer que, entrando no problema unicamente pela didática, essas ínfimas diferenças, que interessam normalmente ao psicanalista e ao sociólogo mais do que ao pedagogo e ao professor, acabem por reduzir todos os esforços da diferenciação a nada, à maneira de um médico que dispusesse de todos os conhecimentos e de todas as tecnologias, mas não tivesse conseguido ganhar a confiança de seus pacientes... O Capítulo 4 aprofundará essa questão.

Uma abordagem sistêmica

Detive-me nos obstáculos mais específicos. Todos podem ser ultrapassados, graças a um trabalho de pesquisa e de inovação de fôlego, já começado, mas sobretudo ao preço de:

- um imenso esforço de formação e de informação; se as ferramentas conceituais não entrarem na cultura comum da maioria, as inovações interessantes permanecerão aventuras isoladas e sem futuro;
- uma visão sistêmica, deixando de privilegiar uma entrada, esquecendo todas as outras durante 5 ou 10 anos (Demailly, 1991);
- um trabalho de conceitualização incessante para atualizar a situação e a posição dos problemas.

Este último leva a organizar a reflexão em torno do paradigma da individualização dos percursos de formação, o qual vou rapidamente situar na seqüência de uma reflexão iniciada em outros trabalhos (ver principalmente Perrenoud 1993a, 1996b) e em eco aos trabalhos de outros pesquisadores sobre a pedagogia diferenciada, em particular Allal (1988, 1989, 1991, 1993) e Meirieu (1989a, b e c, 1990, 1995a, 1996a).

INDIVIDUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E OTIMIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A noção de individualização dos percursos originou-se de constantes confusões. De fato, as representações sociais associam à palavra “individualização” a imagem de uma ação pedagógica dirigida para o *indivíduo*, bastante próxima do tutorado. Irá falar-se, então, de individualização do *ensino*, distinguindo-a da individualização dos *percursos de formação*.

Para compreender tal distinção, deve-se aceitar a mudança de perspectiva, colocar-se no ponto de vista do aluno, de seu currículo de formação (no sentido de *curriculum vitae*), como *seqüência de experiências de vida* que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade. Nesse sentido, todos os percursos de formação são, *de facto*, individualizados, pois dois indivíduos jamais vivem experiências exatamente idênticas. Até mesmo verdadeiros gêmeos, educados e escolarizados juntos, não seguem o mesmo percurso de formação (Perrenoud, 1996b).

Portanto, a luta contra o fracasso escolar não consiste absolutamente em *inventar* uma individualização dos percursos que existe em estado “selvagem”, mas em *dominá-la*, para deixar de favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos. Para tanto, não basta praticar uma pedagogia diferenciada no seio de uma turma tradicional. As trajetórias constroem-se em longos períodos. O domínio de sua individualização passa pela criação de dispositivos de acompanhamento e de regulação durante vários anos consecutivos, o que lança vários desafios maiores às instituições de formação:

- apropriar-se do conceito de individualização ou de personalização dos percursos e operar a *ruptura conceitual* com a idéia de individualização do ensino;
- conceber e dominar progressões nas aprendizagens durante vários anos, o que supõe um trabalho em equipes pedagógicas coerentes, no mínimo em escala de um *ciclo de aprendizagem* de dois ou três anos;
- criar e executar modos de agrupamento dos alunos que lhes dêem um sentimento de estabilidade, sem voltar à turma tradicional: grupos multiidades, grupos de projetos, de necessidades, de níveis (Meirieu, 1989a e b);

- conceber processos e instrumentos de orientação que permitam seguir e reorientar as trajetórias individualizadas e decidir o encaminhamento dos alunos a tais atividades ou grupos.

Aqueles que se engajam em tal empreendimento deparam-se com os limites da organização escolar atual e são levados, cedo ou tarde, a propor estruturas e procedimentos nitidamente mais complexos, mais móveis, que suscitam inevitavelmente inquietações, fantasias de injustiça ou de desordem, conflitos de territórios ou de interesses.

O primeiro obstáculo são as *palavras*, que geralmente veiculam idéias prontas. Temos uma grande dificuldade em fazer uma *tábula rasa* da organização escolar e das práticas pedagógicas atuais, em *pensar de outro modo*. Ora, no estado da arte e da teoria, esta é a chave de uma ruptura: tentar *repensar os percursos escolares*, para que sua individualização não se limite a algumas variações marginais em relação a uma formação-padrão definida como uma progressão de grau em grau em um programa estruturado em anos sucessivos.

Para isso, deixemos de encerrar-nos nos mesmos esquemas e tentemos imaginar uma organização diferente, que assumisse as mesmas funções, produzindo menos fracassos e desigualdades. O ideal seria confiar o problema a extraterrestres que nem mesmo soubessem o que é uma escola, um grau, um programa. Tentemos ser extraterrestres!

Se em minha proposta há um quê de utopia, ela não recai nem sobre as finalidades da escola, nem sobre seu sentido ou sua existência, coisas que mereceriam discussões em si mesmas. As interrogações de Ivan Illich (1970) permanecem atuais. A utopia aqui considerada é simplesmente *gestionária*. Talvez seja a mais inacessível: podemos considerar uma sociedade sem escola, ou sem instrução obrigatória ou generalizada; basta considerar nosso passado ou, ainda, o desenvolvimento desigual da escolarização no planeta. Também podemos imaginar uma escola em busca de outros objetivos, transmitindo uma outra cultura, privilegiando outros valores. Contudo, é bem mais difícil para nós imaginarmos *uma escola organizada de tal modo, que cada aluno seja tão freqüentemente quanto possível colocado em uma situação de aprendizagem fecunda para ele*. No entanto, esse é o verdadeiro desafio!

Capítulo 3

DIFERENCIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAVORÁVEIS À TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS¹

A diferenciação está relacionada à didática e ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com sua utilização. A obsessão de escolarizar metodicamente pode gerar o contrário dos efeitos almejados:

“O que deu vigor aos saberes, sistematizando-os, pode causar sua perda, esvaziando seu sentido. Em poucas palavras, hoje, os saberes escolares parecem bem pouco escolares para muitos alunos e, até mesmo, algumas vezes, francamente estranhos” (Asolfi, 1996, p. 17).

A diferenciação do ensino e a individualização dos percursos de formação não saberiam fazer a escola “tal como ela é”, contentando-se em *acrescentar-lhe* a ela o cuidado e a consideração com as diferenças. Não é nem um andar a mais no edifício, nem uma simples modulação das práticas, é uma reconstrução da arquitetura de conjunto que se impõe.

Assim seja. Porém, por que ligar imediatamente a diferenciação ao problema da transferência, que não está hoje claramente colocado e muito menos resolvido? Não seria “dar o passo maior que as pernas”? Diferenciar o ensino para permitir a aquisição de conhecimentos estritamente contextualizados e fracamente transferíveis já parece muito difícil. Por que tornar a tarefa quase impossível, insistindo no treinamento à transferência e à formação de competências?

Proponho duas respostas complementares a essa questão bastante legítima:

- A primeira é da ordem das finalidades. Se o objetivo da escola é influenciar o mundo, os conhecimentos não-transferíveis não têm maior interesse. Para que serve a democratização do acesso ao saber, se não for mobilizável fora da escola?
- A segunda é mais didática: a falta de sentido das aprendizagens origina uma parte das dificuldades de aprendizagem; ela se ancora especialmente em uma visão limitada das relações entre saberes escolares e práticas sociais. Trabalhando para favorecer a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, combate-se, assim, uma das fontes do fracasso escolar.

Dar as costas aos objetivos mais ambiciosos, para garantir, ao menos, a igualdade das aquisições mínimas: pode-se compreender que toda pedagogia diferenciada conheça essa tentação. É importante *resistir a isso*, já que a única igualdade realmente decisiva diz respeito à capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e de resolver problemas complexos.

Pode-se dizer, no futuro, que a própria possibilidade de pensar em uma transferência depende da extensão e da solidez das aprendizagens básicas: de que serve interrogar-se sobre seu reinvestimento, se as aquisições são frágeis, pouco integradas e incompletas? Não é melhor preocupar-se com a transferência, quando há alguma coisa a transferir? Isso equivaleria a esquecer que uma parcela dos alunos em fracasso resiste às aprendizagens escolares porque não vê sentido nisso. Ora, este último aspecto está conectado às possibilidades de reinvestimento das aquisições. Em Lyon, em 1994, concluindo o colóquio sobre a transferência de conhecimentos, Michel Develay dizia:

“No início do colóquio, os didáticos pareciam considerar a transferência como a capacidade de reutilizar em um outro contexto o que havia sido descoberto em um primeiro meio. Eles vinham discutir sobre as condições de reemprego, de descontextualização e de contextualização dos saberes de suas disciplinas de referência. Através das discussões feitas, tenho a sensação de que os didáticos estão descobrindo que a transferência não constitui somente a fase terminal da aprendizagem, mas que está presente ao longo de toda a aprendizagem. Para aprender, formar-se, convém transferir permanentemente. Toda atividade intelectual é capacidade para relacionar dois contextos, a fim de apreciar suas semelhanças e suas diferenças. Os raciocínios indutivo, dedutivo e analógico, a disposição para construir uma habilidade, para relacionar essa habilidade a outras habilidades, a possibilidade de encontrar sentido em uma situação, provêm da capacidade de transferir. Há transferência no decorrer da aprendizagem, desde a expressão das representações dos alunos até a reutilização, em um outro contexto, de uma habilidade adquirida. A transferência não é terminal, é permanente. Uma conseqüência, entre outras: a preocupação de fazer com que atividades metacognitivas existam não deveria estar presente somente no final de uma aprendizagem, mas ao longo de toda ela” (in Meirieu et al., 1996, p. 20).

O melhor a ser dito é que não se deve esperar dominar um saber para perguntar-se o que se poderia fazer com ele! Se uma parte dos jovens adultos oriundos da escolaridade obrigatória lê com muita dificuldade, se alguns correm o risco de tornarem-se analfabetos funcionais, não é apenas por não transferir um *savoir-faire* adquirido, é simplesmente por não tê-lo realmente construído durante sua escolaridade. Porém, Bentolila (1996a) mostra bem que o uso da língua dá sentido à sua aprendizagem. Mathieu, 20 anos, é iletrado, como 8% dos jovens adultos franceses!

“Perguntei-lhe, então, se ele se lembrava de ter visto seu pai ou sua mãe com um livro na mão. Isso pareceu diverti-lo. Pela primeira vez, quase sorriu. Oh, não um verdadeiro sorriso, apenas um estiramento dos lábios entre rancor e descrédito. Seu pai, representante comercial, ele não viu nem com muita frequência, nem por muito tempo. Sua mãe, enfermeira em um hospital na outra ponta de Paris, tinha mais o que fazer a ler. Não, os livros não faziam parte do universo da família D. O diálogo, aliás, também não; falavam-se pouco, ouviam-se menos ainda. Foi no silêncio e na indiferença que Mathieu fez suas primeiras armas lingüísticas” (Bentolila, 1996a, p. 9).

Na escola maternal, acrescenta o autor:

“Ninguém percebeu que Mathieu evoluía em uma espécie de nevoeiro lingüístico. Faltam-lhe as palavras para falar do mundo, faltam-lhe frases para expressar o que pensa. A própria idéia de que se possa comunicar a alguém o que se pensa lhe é totalmente estranha. Mathieu nomeia os objetos e os seres, constata os acontecimentos, mas não fala de nada; não questiona nada. Aos seis anos, ele ignora o que significa falar” (*ibid.*, p. 10).

Como Mathieu poderia aprender a falar, a ler e a escrever por tanto tempo quanto essas aquisições não pudessem ser reinvestidas em uma prática cuja existência ele imaginasse e que poderia dizer-lhe respeito?

O debate sobre a transferência não esgota a questão do fracasso escolar, mas não é uma outra questão. A escola sofre — e terminará talvez por desabar — da fragmentação dos problemas. Irá ver-se, por outro lado, que as práticas favoráveis à transferência também são, em larga medida, aquelas que favorecem as aprendizagens.

A TRANSFERÊNCIA COMO REINVESTIMENTO DAS AQUISIÇÕES

Podem-se identificar práticas pedagógicas que favoreçam a transferência dos conhecimentos? A questão não é simples, já que:

- a própria noção de transferência está longe de ser clara, e sua pertinência é contestada por alguns, aceita por outros, sendo definida de diversas maneiras;

- a própria idéia de que se pode preparar quem quer que seja à transferência não é unânime.

Em um primeiro momento, direi o que entendo aqui por “transferência”, desvio indispensável para interrogar-se sobre eventuais mecanismos que favorecem a transferência das aquisições. Passarei, então, em revista algumas práticas pedagógicas “transferogênicas”, arriscando um neologismo bárbaro.

Em geral, a transferência é definida como a capacidade de um sujeito para *reinvestir* suas aquisições cognitivas, no sentido mais amplo, em situações novas. O que é exatamente uma situação nova? Não são elas todas novas, já que nunca se toma banho duas vezes no mesmo rio? Sem um mínimo de transferência, toda aprendizagem seria, portanto, totalmente inútil, visto que corresponderia a uma situação passada e não-reproduzível em sua singularidade. Seria possível distinguir uma transferência *banal*, quase automática, que diz respeito aos mecanismos elementares da assimilação/acomodação piagetiana, ou seja, de variações menores, de uma transferência *problemática*, que exige esforço e trabalho cognitivo, porque mobiliza aquisições construídas em situações nitidamente diferentes daquelas que se enfrenta *hic et nunc*, não somente porque pertencem a um outro momento, a um outro lugar ou a um outro contexto, mas porque a analogia não é nem total, nem imediatamente perceptível. Acrescentemos rapidamente que uma analogia evidente para uns pode ser inexistente ou invisível para outros, considerando seu grau de especialização. Com efeito, o especialista distingue-se por sua capacidade de relacionar situações que o novato julga sem igual, porque este não percebe as semelhanças estruturais existentes sob as diferenças de superfície.

Por isso, a questão da transferência remete a uma problemática complexa: como o sujeito consegue pensar as diferenças e, ao mesmo tempo, as similitudes entre as situações? Medelsohn (1996) dá o exemplo da aprendizagem de um teclado de máquina de escrever ou de computador: toda pessoa que domina um teclado do tipo AZERTY vai adaptar-se rapidamente a teclados de mesma estrutura, embora as teclas não tenham, de uma máquina à outra, nem a mesma consistência, nem a mesma forma, nem a mesma sensibilidade, nem o mesmo grafismo. O usuário abstrai tais diferenças. O importante para ele é que estas respeitem uma configuração familiar. O mesmo sujeito terá mais dificuldade em adaptar-se a um teclado QWERTY ou a qualquer outro teclado usado em outro país, ainda que seus outros aspectos físicos sejam idênticos. Vê-se aqui que se deve distinguir analogias superficiais e parentescos de estruturas, mas que essa distinção só tem sentido se for feita, conscientemente ou não, *pelo sujeito*. À primeira vista, dois teclados parecem mais semelhantes porque têm o mesmo *design*. Essa analogia de superfície pode esconder uma diferença de estrutura, a qual só aparece quando se quer datilografar algumas linhas. Deve-se, então, não somente adotar o ponto de vista do sujeito, mas do sujeito *em ação*, movido por uma intenção que induz uma relação pragmática com o mundo e com a situação. Como mostram Vermersch (1994) e Vergnaud (1990, 1996), após Piaget, o conhecimento tem estreita ligação com a ação, pois nossa representação do mundo depende de nossas *intenções*.

A questão da transferência poderia desvalorizar indevidamente aprendizagens fortemente situadas e, portanto, o potencial de generalização é limitado. O valor de uso de uma aquisição não depende necessariamente de seu potencial de reinvestimento em situações muito diferentes. A dificuldade de passar de uma estrutura de teclado à outra só é uma deficiência para quem muda de país. A sociologia e a antropologia mostram que uma parte das aprendizagens humanas, em diversas sociedades, é pertinente mesmo quando sua validade permanece estritamente confinada a situações muito próximas das situações de aprendizagem, simplesmente porque os indivíduos continuam a enfrentar tais situações, em condições de existência que pouco mudam. Cada um aprende, prioritariamente, o que lhe é útil onde vive e continuará provavelmente a viver, incorporando isso como uma “segunda natureza”, a qual Bourdieu (1972, 1980) chamou de *habitus*.

Na verdade, a problemática da transferência das aquisições para situações muito diferentes é, em larga medida, indissociável da emergência da *forma escolar* de educação (Berthelot, 1983; Vincent, 1994) e do *mercado de trabalho*. De fato, contrariamente à educação tradicional, que prepara para viver *lá onde se foi educado*, a pretensão de toda escolarização é preparar os alunos para reinvestirem suas aquisições em contextos variados, fora da escola, em situações da vida cotidiana, profissional, política, familiar e pessoal. Mais globalmente, a importância atribuída à transferência de conhecimentos está ligada à *mobilidade das pessoas* e ao ritmo de *transformação das sociedades*. É por isso que se constitui em uma preocupação maior hoje em dia, ao passo que a educação tradicional preocupava-se menos com esses aspectos.

Não esquematizemos: as formas tradicionais de aprendizagem não desapareceram absolutamente. Nem toda aquisição precisa ser transferível a situações bastante diferentes para ser digna de interesse. Em família, aprende-se bem a viver em família. Do mesmo modo, quando entra na escola, a criança torna-se o indígena de uma sociedade particular, na qual uma parte de suas aquisições importa independentemente de qualquer transferência, pois são valorizadas ou utilizadas de forma imediata, no âmbito da aula e do ano letivo. O fenômeno repete-se para cada classe, para cada disciplina, para cada estabelecimento: uma parte das aprendizagens escolares permite simplesmente às crianças, e depois aos adolescentes, integrarem-se ao universo escolar e executarem o que chamei de *ofício de aluno* (Perrenoud, 1996a).

Quando se rompe esse circuito fechado, a problemática da transferência das aquisições desenvolve-se primeiramente no *interior do sistema escolar*, na medida em que há divisão do trabalho de ensino, ao longo de toda a formação. Cada professor está em situação de julgar o trabalho daqueles que o precederam por intermédio das aquisições dos alunos que recebe ano após ano. Ele espera que uma parte dessas aquisições seja reinvestida em sua aula, a título de pré-requisito, de instrumentos, de métodos ou de fundamentos. Tal expectativa é freqüentemente frustrada, sem que ninguém fique realmente surpreso com isso: os professores fizeram o luto de poder construir sobre aquisições tão homogêneas e sólidas quanto aquelas que lhes são prometidas (Perrenoud, 1995a). O reinvestimento das aquisições anteriores em novas aprendizagens escolares é, contudo, um desafio permanente nos sistemas escolares, principalmente na articulação dos ciclos

de estudos, lá onde mudam bastante o ofício de aluno, a relação com o saber, o recorte disciplinar, os objetivos, o ritmo de trabalho e as modalidades de avaliação.

Esses debates internos não deveriam fazer-nos esquecer que não se vai à escola exclusivamente para aprender a exercer o ofício de aluno, nem mesmo para preparar-se a assimilar o programa dos graus seguintes. Afinal, a escolaridade só tem sentido se o essencial do que nela se aprende possa ser investido *fora dela*, paralelamente ou mais tarde. Ora, é sabido que esse reinvestimento *não é evidente*, a ponto de perguntarmos-nos, pelo menos para uma fração de cada geração de alunos, por que eles passaram tantos anos na escola para aprender tantas coisas que jamais utilizarão, ao passo que lhes faltam conhecimentos elementares. Pode-se pensar, por exemplo, tanto na aprendizagem das línguas estrangeiras quanto na pequena contribuição do ensino científico à preservação da saúde ou do meio ambiente, ou na inteligência das tecnologias.

Os indivíduos bem-sucedidos em sua escolaridade têm conhecimentos que comprovaram durante provas e exames escolares. No entanto, para uma parte deles, tudo se passa como se tais aquisições perdessem seu valor fora do âmbito escolar. Por que, quando se vêem “contra a parede”, não conseguem reinvestir aquilo que, de uma certa maneira, eles “sabem”? Sem dúvida, porque a transferência não estava no programa!

TRANSFERÊNCIA DAS APRENDIZAGENS OU APRENDIZAGEM DAS TRANSFERÊNCIAS?

Definindo a transferência de conhecimentos como o mecanismo que permite a um sujeito utilizar em um novo contexto conhecimentos adquiridos anteriormente, Mendelsohn salienta que “*ela não é, em todo caso, um processo espontâneo*” (1996, p. 15). Ora, nem a escola, nem mesmo as formações profissionais (Tardif, 1996; Perrenoud, 1994a, 1996c) medem sempre todas as conseqüências dessa evidência, talvez por não reconhecerem que a transferência só se opera se o indivíduo foi *preparado* para isso.

Segundo Tardif e Meirieu (1996), a capacidade de transferência jamais é dada de início: as aprendizagens ancoram-se em um contexto que, se for contingente para o professor, será mentalmente inseparável do conhecimento aos olhos do aluno, pelo menos em um primeiro momento (*situated learning*). O conhecimento descontextualizado, isto é, pronto para uso em contextos diversos, não é um estado nativo, mas o produto de um processo progressivo de abstração, absolutamente espontâneo, mas que supõe, ao contrário, múltiplas recontextualizações e descontextualizações. Um conhecimento não se separa das situações das quais se originou — para um determinado sujeito —, a não ser por um *trabalho* que, na realidade, jamais termina, que continua ao sabor da experiência. Isso acarreta uma primeira observação: o modo como os conhecimentos são enunciados pela comunidade científica de referência, com um máximo de descontextualização e de formalização aparentes, é um *esboço* daquilo que as pessoas têm realmente em mente, inclusive pesquisadores e professores. Tardif e Meirieu também lembram que um conhecimento

destaca-se tanto melhor de seu contexto de aquisição porque se integra a um conjunto estruturado. Como se fosse necessário, de certa forma, trocar uma dependência em relação a um contexto de ação por uma integração a uma rede organizada de conhecimentos.

A transferência, longe de ser uma simples transposição automática, passa por um *trabalho mental* que supõe o sujeito confrontado com uma nova situação:

- algo como a intuição mais ou menos explícita de que não está totalmente desprovido, que tem recursos para investir na compreensão e no domínio da situação; Rey (1996) associa a transferência a uma *intenção*, baseada, sem dúvida, em uma forma de confiança em seus próprios recursos;
- a capacidade de encontrar, selecionar, integrar e orquestrar os recursos cognitivos de que dispõe, o que Le Boterf (1994, 1997) chama de *saber-mobilizar*, constitutivo de uma verdadeira competência.

Não basta dispor de todos os ingredientes para ser bem-sucedido em uma receita, nem seguir à risca um procedimento para agir de modo eficaz, salvo para ações bastante simples. Em ações complexas, a capacidade de integrar e reunir recursos diversos é decisiva.

Isso significa que se poderia ensinar a transferência à maneira de uma competência suplementar, independente dos saberes e das situações em jogo? Dito de modo tão radical, isso parece absurdo. Mas por que não imaginar que se possa *treinar e exercer* a transferência? Os trabalhos dos didáticos sobre a contextualização e a descontextualização dos saberes andam nesse sentido, assim como as propostas de Meirieu (1990) sobre a importância, na construção dos conhecimentos, de montar as aprendizagens e, depois, desmontá-las. A transferência não é evidente, porque mobiliza esquemas de inferência, de generalização, de resolução de problemas, de raciocínio por analogia, esquemas estes que constituem aquisições e são construídos muito desigualmente, conforme os sujeitos. Não se adquire “uma competência universal da transferência”, mas desenvolve-se, ao sabor da experiência e da reflexão sobre a experiência, instrumentos, esquemas ou posturas mentais que podem facilitá-la.

As associações entre contextos ou entre domínios, que são a base da transferência dos conhecimentos, fazem parte dos conhecimentos a serem transmitidos. Se o professor não as controla, o contexto implícito da escola e de seus usos e costumes encarrega-se disso, por ele, implicitamente. Essas associações também não devem ser consideradas como subprodutos que emergiram espontaneamente de nosso ensino pela simples virtude de uma hipotética competência para generalizar tudo o que nos ensinam (Mendelsohn, 1996, p. 18).

Nada disso funciona sem uma forma de tomada de consciência do problema, tanto pelo professor quanto pelo aluno, até mesmo sem exercícios de metacognição que permitam tematizar o que está em jogo, quando se enfrenta uma nova situação, tentando reinvestir aquisições. Por isso, há razões para se pensar que a probabilidade da transferência

ocorre, em parte, sob os controles do currículo e da ação pedagógica. Isso pode ocorrer independentemente dos professores, mas é certo que o ensino favorecerá ainda mais a transferência se for pensado e organizado nesse sentido. Assim, é importante identificar práticas pedagógicas que, não-satisfeitas em garantir aquisições, favoreçam seu reinvestimento além da situação de aprendizagem inicial.

Talvez esta seja simplesmente uma maneira de redefinir, por cima, o nível de formação almejado: quanto maior for o domínio de um campo conceitual e de uma área de conhecimentos, mais facilitará a transferência, garantindo a compreensão das estruturas profundas da realidade e da ação, o que aumenta a capacidade de transpor métodos ou soluções de uma situação à outra. Portanto, trabalhar a transferência não consiste necessariamente em multiplicar os exercícios de aplicação em contextos variados. Isso pode muito bem passar por um aprofundamento teórico. A competência de um especialista fundamenta-se, *ao mesmo tempo*, sobre a riqueza de sua experiência e sobre seu domínio da teoria. Juntos, eles lhe permitem:

- Identificar *isomorfismos* onde alguém menos experiente não vê nenhum parentesco das situações.
- Buscar em uma *memória* que contém um amplo leque de casos parcialmente semelhantes, assim como um conjunto de conceitos e fragmentos de teorias que são as chaves para tornar o real inteligível.
- *Construir* uma solução original a partir desses recursos.

Na prática do afinador de piano, do eletricitista, do advogado ou do médico que alcançaram uma forma avançada de especialidade, é ainda pertinente falar de transferência? Talvez a noção só tenha sentido em relação à relativa pobreza da experiência do aluno ou do iniciante. Quando se enfrentam três situações do mesmo tipo, a quarta não é imediatamente reconhecida como análoga, e a transferência nada tem de automático. Quando se enfrentam mil ou dez mil situações análogas, a transferência é tão imediata que desaparece como momento específico da ação e como problema. Talvez a preparação para a transferência não seja, nesse sentido, senão um “substituto” da experiência e, simultaneamente, de um domínio teórico completo, uma preocupação que vale, sobretudo, para iniciantes, os quais devem dominar muitos conhecimentos e competências em pouco tempo e que só se tornarão especialistas em alguns deles bem mais tarde. Porém, não é isso, justamente, o que caracteriza a escola e as formações iniciais?

Não me refiro aqui a uma disciplina, nem a um nível de ensino particulares. Sem dúvida, o problema deveria ser retomado pela didática de cada disciplina sobre saberes mais delimitados. Vou limitar-me nesse âmbito a mecanismos bastante gerais. As propostas que seguem parecem-me transponíveis à formação dos adultos, a qual dispõe, por outro lado, de outros trunfos, por exemplo, a análise de práticas.

Dividirei as práticas “transferogênicas” em seis categorias complementares, que resgatam velhas utopias pedagógicas e didáticas, diferentes maneiras de lutar contra os “velhos demônios” da escola (Perrenoud, 1996e):

1. Reconstruir e negociar os objetivos, os conteúdos e a avaliação para chegar o mais próximo possível de critérios formais de certificação e de competências utilizáveis.
2. Construir e diversificar as tarefas e as situações de maneira a preparar, modelar e exercitar a transferência.
3. Adotar e induzir nos aprendizes uma relação construtivista, contextual, epistemológica, pragmática, não-mágica e não-deferente aos saberes.
4. Abrir espaço para a história e para o projeto pessoal do aluno (não só história e projetos de formação, mas também história e projetos de vida) no trabalho em aula.
5. Trabalhar o sentido dos objetivos, dos saberes e das atividades; negociá-lo, ter tempo para metacomunicar em torno do trabalho escolar, de seus objetivos e do ofício de aluno.
6. Comprometer a turma ou os subgrupos, até mesmo várias turmas ou o estabelecimento, em procedimentos de projeto que constituam explicitamente os saberes e as competências em recursos para atingir um objetivo concreto e próximo.

Retomemos esses pontos um a um.

RECONSTRUIR E NEGOCIAR OS OBJETIVOS E OS CONTEÚDOS

De modo ideal, toda certificação final de uma formação deveria garantir a transferência e, portanto, embasar-se em situações novas, com as quais o aluno não tem familiaridade. Adquirir uma formação da qual se presta contas somente nos exames só teria sentido se o valor de um diploma não tivesse nenhuma relação com as competências que ele supostamente garante. Isso ocorre apenas em certas burocracias públicas, obsedadas pelos concursos e pelos títulos. No mercado de trabalho, os empregadores que contratam diplomados esperam que sua certificação recubra uma verdadeira formação, mesmo que saibam que lhes será necessário um certo tempo para adaptar-se às condições específicas de trabalho.

Por que a certificação final não exige uma capacidade atestada de transferência? Porque ela não poderia avaliar aquisições muito diferentes daquelas que o controle contínuo no decorrer da escolaridade valoriza. Mudando as regras no meio do jogo, iria correr-se o risco de fabricar novas hierarquias e de criar variações inexplicáveis entre o valor escolar ordinário de um aluno e seu valor no exame final. Isso desloca a questão: por que a escola não avalia constante e continuamente as capacidades de transferência? Porque deveria, então, desenvolvê-las? Tal fato resulta em uma nova questão: o que impede a

escola de integrar a preparação da transferência a seu projeto? Várias hipóteses podem ser levantadas:

- Isso exigiria uma flexibilidade espetacular dos programas (Perret e Perrenoud, 1990) e sua reconstrução em termos de campos e de núcleos conceituais, em torno de matrizes disciplinares (Develay, 1992) ou de competências-chave (Perrenoud, 1997d). A escola só pode ensinar tantas coisas, em um ritmo tão rápido, porque não espera que todos os alunos alcancem o domínio. Ela se abstém mais ainda de trabalhar a transferência.
- A ênfase dada à transferência dos conhecimentos tornaria ainda mais visível a distância entre o projeto de instruir e sua realização. É mais prudente avaliar as aquisições dos alunos em situações muito próximas das situações de exercício, ou seja, com um mínimo de transferência. A excelência escolar é, primeiramente, uma moeda interna (Perrenoud, 1995a), mesmo que a escola saiba modular a variação entre situações de aprendizagem e situações de avaliação em função da seleção a ser operada, até mesmo em função da mensagem a ser endereçada aos alunos (Chevallard, 1986).
- Isso ameaçaria a equidade aparente da avaliação formal, porque é difícil padronizar situações de transferência, sob pena de torná-las rapidamente rotinas conhecidas dos alunos e “preparadas na última hora”, como o restante.
- Seria necessário tempo, energia, imaginação e renovação, itens que dependem muito da relação dos professores com sua profissão.
- Para terem uma concepção precisa da transferência de conhecimentos, do modo de exercê-la e de observá-la, os professores deveriam ter uma qualificação didática e psicopedagógica maiores.

Vê-se que a transformação das práticas de avaliação é inseparável de uma reconstrução dos objetivos, dos conteúdos e dos procedimentos do ensino. Não podemos contentar-nos em tomar o programa, aumentá-lo um pouco e acrescentar ao que resta um “suplemento de transferência”, sem outros arranjos.

CONSTRUIR E DIVERSIFICAR AS TAREFAS E AS SITUAÇÕES DE MANEIRA A “EXERCITAR” A TRANSFERÊNCIA

O pior seria que se preparasse, sobre cada ponto do programa, uma série de “situações de transferência” que sucederiam às situações de sensibilização ou de consolidação. Nenhuma formação limita-se a uma situação estereotipada, pois sempre há uma parcela de variação. Trabalhar a transferência não consiste em ampliar indefinidamente a gama, familiarizando-se com situações numerosas e diversas, sendo cada uma delas dominada a

partir de exercícios escolares. Não há realmente transferência, a não ser quando se consegue sair bem em uma situação *desconhecida*, que constitui “uma estréia”, pelo menos para o aprendiz, uma surpresa, um problema inédito. Exercitar a transferência é, nesse sentido, uma expressão paradoxal, na medida em que a noção de exercício evoca a repetição, a semelhança. A única verdadeira similitude, em situações de transferência, é que, para o sujeito, é sempre “a primeira vez”. A novidade só requer um trabalho de transferência, se os “programas de tratamento” e os esquemas do sujeito não puderem funcionar imediatamente. Exercitar-se na transferência é habituar-se à novidade, fazer o luto do aspecto tranquilizador dos exercícios tradicionais, com suas variações menores, para substituí-los por *situações-problema*, diante das quais todos se encontram, de início, desinstrumentalizados, porque o problema ainda deve ser identificado e construído e porque as soluções ainda não se impõem com evidência.

“Nunca fizemos isso”, protestam ritualmente os alunos que fracassam em uma tarefa inédita. Apela, então, para um *contrato didático* tradicional amplamente implícito, segundo o qual o professor “não tem o direito de fazer isso com eles”, porque “não faz parte do jogo”, mas, sobretudo, porque isso reduz a nada, a seus olhos, o sentido de seus esforços e de suas esperanças de excelência. A transferência é vivenciada como uma *regressão*: eu pensava que sabia e agora constato que, posto diante de uma situação inabitual, “não me resta mais nada”. Os alunos ficam, assim, como aqueles pequenos poupadores que descobrem que suas aplicações não valem mais um centavo.

Desse modo, preparar os formados à transferência é negociar um novo contrato didático com os alunos, convidá-los a admitir que enfrentar o desconhecido, a incerteza, o desatino faz parte do seu ofício. Isso só é concebível com a condição de explicar aos alunos o que é a transferência e por que ela exige que se aventure fora dos caminhos conhecidos.

Pode-se, no entanto, aprender a transferência? Aprendem-se, antes, três coisas que parecem solidárias a ela:

- Aprende-se a controlar as angústias, o primeiro sentimento de desencorajamento, por meio de experiências que demonstram que se sabe mais do que se pensava, mas que é necessário um *tempo* e um *trabalho* de correspondência entre os saberes e a situação.
- Adquire-se não só “na prática”, mas também por meio de um ensino explícito, de ordem *metacognitiva*, estratégias gerais de resolução de problemas, principalmente do seguinte problema: o que fazer quando não sei o que fazer? Como mobilizar meus recursos para resolver o problema, mesmo que nenhuma solução pronta me venha à mente?
- Ampliam-se os conhecimentos, as competências e os esquemas por meio desses mecanismos que Piaget chama de diferenciação, coordenação e generalização, de modo que se estabilizam “recursos cognitivos” de mais alto nível.

Para o professor, isso representa uma nova forma de *transposição didática*. Para propor situações que requeiram a transferência, ele deve buscar “idéias de situações” em uma *reserva* constituída por ele ou por outros. É importante também que saiba criá-las, até mesmo juntar ou improvisar a partir das ocasiões que se apresentam e das propostas dos alunos (Perrenoud, 1994a). Isso supõe uma espécie de abertura à vida, ao acontecimento, ao insólito, ao inesperado, ao que não é desenvolvido, em geral, nem pelos estudos universitários, nem pela formação dos professores. A relação com o saber do professor é tão determinante quanto sua inventividade didática. Pode-se imaginar professores intelectualmente capazes de criar, aos borbotões, magníficas situações de ensino-aprendizagem, mas que não conseguem sair do âmbito escolar — devido a um espírito de seriedade, a uma falta de curiosidade ou a uma preocupação em fazer bem — e que mantêm todo o tempo os alunos no programa. Ora, transferir é *sair do quadro e assumir riscos* (Charlot e Stech, 1996)!

ADOTAR E INDUZIR NOS APRENDIZES UMA RELAÇÃO CONSTRUTIVISTA E NÃO-DEFERENTE DOS SABERES

Uma relação deferente do saber levanta um obstáculo à transferência, porque leva a interpretar sua impotência diante de uma nova situação como um defeito de saber. Ora, a transferência não se opera a não ser que, diante da dificuldade, não se renuncie imediatamente dizendo que não se sabe, que é inútil insistir, que é melhor voltar para o livro. A transferência passa por uma aprendizagem *na situação*, uma “reflexão na ação”, um trabalho de ampliação, de recombinação, de generalização, de extrapolação, de correspondência ou de invenção a partir daquilo que o indivíduo já sabe. Para fazê-lo, é preciso sentir-se capaz disso, o que supõe, além da autoconfiança, uma forma de epistemologia, de representação “realista” do saber e da maneira como ele se constrói. Prepara-se para a transferência desmistificando o saber, apresentando-o como o produto de uma história, de uma busca, lembrando que seres humanos fizeram-se perguntas, filosóficas ou práticas, e trabalharam para resolvê-las, às vezes, há muito tempo. Nessa perspectiva, em matemática, por exemplo, a medida, suas unidades, seus instrumentos apresentam-se sob uma outra luz, em sua gênese, em sua relatividade, em sua pouca evidência “no início”, ao passo que são, com frequência, apresentados como construções acabadas e evidentes. Meirieu diz isso enfaticamente:

“Preocupar-se com a transferência durante a aprendizagem é, primeiramente — e reencontramos aqui um tema essencial que já vimos várias vezes —, restituir os saberes como respostas a questões que os homens fizeram-se, mobilizáveis por aquele que aprende para ele próprio responder às questões que se faz ou se fará. Em seguida, é levar o aprendiz a projetar-se mentalmente no mundo quando aprende, a lembrar-se das situações que viveu, a representar-se ou a imaginar as situações com as quais se confrontará, as situações com as quais outros homens, seus semelhantes, confron-

tam-se ou irão confrontar-se. Não há verdadeira aprendizagem possível sem que o que é aprendido perfile-se, assim, sobre um universo exterior à situação de aprendizagem. Isso não significa absolutamente que essa situação não possa carregar satisfações em si mesma, mas quer dizer que não é somente isso e distingue-se de uma situação lúdica pelo fato de que se sai dela transformado em sua visão de mundo, capaz de associar circunstâncias e conhecimentos para ser mais livre e mais forte no mundo” (Meirieu, 1996b, p. 99).

É importante considerar os saberes acumulados como elementos da “caixa de ferramentas” ou da reserva de materiais nas quais o artesão busca livremente, sem hesitar em desviar, ajustar, completar essa “herança” (que nada tem de sagrado!) para chegar a seus fins. Também seria importante que se favorecesse na escola uma relação *pragmática*, até mesmo oportunista com o saber, assim como com as tecnologias; uma relação menos ingênua, que relativizasse o saber, por perceber suas condições e seus modos de produção na história humana; uma relação mais autônoma, que autorizasse a ir além dos procedimentos conhecidos, a inventar, a assumir os riscos de *pensar por si mesmo*. Esse belo projeto encontra-se no programa da escola moderna, mas entra em tensão com a preocupação de fazer com que interiorize a norma...

Como lembram Dubet e Martucelli sobre o projeto da escola, o sujeito que ela pretende formar “*deve governar a si próprio conforme o ideal da modernidade oriundo da Reforma e do Iluminismo; ele não pode conquistar sua autonomia senão fazendo sua a lei comum, senão aceitando-a livremente, deixando de vivê-la como uma obrigação externa. Essa educação é o preço da formação de um verdadeiro indivíduo moderno*” (1996, p. 29). Em princípio, portanto, a escola não é feita para produzir uma relação deferente ao saber e às regras, já que a razão supostamente constitui uma fonte maior de auto-regulação. De fato, a excelência escolar permanece com bastante frequência definida por um conformismo intelectual (Perrenoud, 1995a; 1997e).

ABRIR ESPAÇO PARA A HISTÓRIA E PARA O PROJETO PESSOAL DO ALUNO

Para transferir, é necessário *unir saber e experiência*. A escola o faz no registro do discurso, freqüentemente para a forma, com referência a um futuro abstrato: “*Quando você for maior, compreenderá a que ponto tudo o que está aprendendo agora é indispensável*”. Isso não basta para favorecer a transferência, mesmo por antecipação.

Para exercitar a transferência, o ideal seria reconstituir, durante a escolaridade, situações próximas daquelas do mundo do trabalho, da vida fora da escola, quer seja das crianças, dos adolescentes ou dos adultos que se tornarão. Essas situações não são mais “reais” que as situações escolares clássicas, mas não são criadas e controladas pela escola, o que faz toda a diferença. A vida pertence a todo mundo e, sobretudo, não prepara os indivíduos, não lhes propõe situações “sob medida” em um meio protegido, no âmbito de

um contrato didático que dose a dificuldade. Na vida, uma vez fora da escola, os indivíduos levam a complexidade do real “em pleno rosto”, são malabaristas sem rede...

Como andar nesse sentido durante a escolaridade? Certamente, favorecendo os estágios, as trocas, a vinda de pessoas de fora do mundo escolar, as pesquisas de campo e todo o tipo de projetos que ponham em contato, seja com o exterior, seja simplesmente com restrições próximas daquelas encontradas na vida, principalmente no mundo associativo, no mundo do trabalho, no mundo político. Voltarei a isso a propósito das pedagogias do projeto. Pode-se, desde já, observar que tais procedimentos têm limites, salvo nas formações em alternância, que são, em geral, formações profissionais ou formações de adultos. Durante a escolaridade obrigatória, a realidade tanto do ofício de aluno quanto do ofício de professor é exercitar-se em um *mundo fechado*, distanciado das outras práticas sociais. Pode-se lamentar isso, mas é toda a forma escolar que está em questão, e não uma simples concepção do ensino.

Pode-se dizer que uma maneira de relacionar a aprendizagem à experiência e, portanto, preparar a transferência sem sair dos muros da escola, salvo pelo pensamento, é ter confiança na capacidade de representação e de imaginação dos seres humanos. Ainda é preciso criar espaços e tempos, definir regras do jogo que autorizem os alunos a evocar o que significa para eles, em seu próprio itinerário e no que percebem em seus próximos, as aprendizagens propostas na escola. Nem todos os alunos encontrarão, em sua história e projeto pessoais, chaves para imaginar situações nas quais possam mobilizar o que aprendem hoje. No entanto, podem, pelo menos em parte, entrar na história e nos projetos dos outros alunos ou do professor. Este último não deveria deixar, bem pelo contrário, de relacionar os saberes trabalhados em aula às suas próprias práticas de adulto. A maior parte dos professores coloca uma tela opaca entre seu ensino e sua vida, ou não deixa entrever senão fragmentos dela, quase por inadvertência, ao passo que são suas paixões e seus investimentos pessoais — se eles os têm — que dão à cultura que ensinam seu sentido e sua credibilidade. Infelizmente, com demasiada frequência, mecanismos de proteção da vida privada e vontade de neutralidade ideológica privam o saber daquilo que o torna vivo. Reencontra-se aí o problema mais global do sentido do trabalho e das aprendizagens escolares.

TRABALHAR O SENTIDO DOS OBJETIVOS, DOS SABERES E DAS ATIVIDADES

Para aprender, jamais é supérfluo compreender o *sentido* daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras *atividades humanas*, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito à estética, à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura (Boudinet, 1996; Charlot, Bautier e Rochex, 1992; Charlot e Stech, 1996; Perrenoud, 1996a; Rochex, 1995).

Qualquer um pode, até certo ponto, aprender no contra-senso, ou dando um sentido muito limitado ao trabalho e ao saber: não se incomodar, fazer como todo mundo, seguir a trilha. A transferência é, então, improvável: os conhecimentos desprovidos de sentido rapidamente desaparecerão da memória, uma vez terminado o exame; mesmo que subsistam, não serão acompanhados por nenhuma das representações que tornam seu uso imaginável e pertinente, fora de seu contexto de aquisição. Seria errôneo crer que a transferência é uma atividade solitária, pois ela é fortemente favorecida ou inibida pela cultura e, principalmente, pelas representações sociais que situam um conhecimento em um universo de sentido e de práticas.

Esse trabalho de ampliação pode parecer supérfluo para quem visa aos efeitos a curto prazo, mas é vital quando se quer que os conhecimentos instalem-se e integrem-se ao olhar global que um sujeito lança sobre o mundo. Antes de ser uma operação, a transferência é uma intuição, uma hipótese, uma possibilidade, uma *intenção* (Rey, 1996), todas essas coisas que não dizem respeito somente à imaginação e à audácia pessoal do indivíduo, mas que são nutridas pela sua cultura e pelas sugestões implícitas ou explícitas que ele possui sobre o uso dos saberes na ação.

Essa intuição pode desenvolver-se espontaneamente. A tarefa da escola é favorecê-la bem depressa, principalmente acentuando o trabalho sobre o sentido e a relação entre o que aprendo e para que isso me prepara. A metacognição é, freqüentemente, compreendida, em um sentido estrito, como uma tomada de consciência de processos cognitivos localizados, em vista de sua regulação. O “conhecimento do conhecimento” tem dimensões existenciais e epistemológicas mais vastas, no sentido que lhe dá Meirieu:

“A metacognição não é um negócio complicado! É o fato de efetuar um retorno sobre seu próprio processo de aprendizagem e de interrogar, de alguma maneira externa, com a ajuda de seus pares, de seus mestres e dos seus suportes culturais necessários, a própria dinâmica da transferência de conhecimento. É uma maneira de trabalhar essa transferência deixando de estar no processo, mas ficando diante do processo. Um modo de separar o interior e o exterior, de passar pelo crivo da regulação coletiva e da verbalização racional a relação que se estabeleceu entre os conhecimentos que se aprendeu e o mundo no qual se vive. (...) Não controlo tudo, é verdade. Porém, por meio de meu pensamento, elevo-me acima das situações escolares e das situações sociais ao mesmo tempo. Não domino completamente tudo isso e, sem dúvida, jamais dominarei, mas compreendo a relação mantida entre meus conhecimentos e minhas experiências. E faço do domínio dessa relação entre meus conhecimentos e minhas experiências um dos desafios essenciais de minha existência” (Meirieu, 1996b, p. 104).

COMPROMETER OS ALUNOS EM PROCEDIMENTOS DE PROJETO

Em geral, espera-se que um procedimento de projeto seja o motor de uma atividade, até mesmo de uma aprendizagem porque, como a própria expressão indica, o sujeito

é mobilizado por um objetivo a realizar e despende esforços, senão para aprender, pelo menos para ter êxito. Toda a arte é evidentemente comprometer os alunos em projetos cujo êxito depende de uma aprendizagem. O engajamento em um projeto de médio ou longo alcance oferece uma oportunidade de aprender a planejar, a negociar, a cooperar, a realizar e, ao mesmo tempo, um quadro integrador a atividades mais limitadas que, tomadas isoladamente, seriam recebidas como exercícios sem grande interesse, em resumo, “escolares”. Escrever uma “verdadeira” carta para obter fundos ou uma autorização não equivale a escrever uma carta fictícia para exercitar-se na forma epistolar..

Além dessas virtudes “psicodinâmicas”, o projeto é favorável à transferência, porque confronta com situações mais imprevisíveis e mais complexas do que os exercícios escolares. Todos os professores que praticam uma pedagogia do projeto constatam, aliás, que ele faz alguns bons alunos fracassarem e revela os talentos de alguns outros, que parecem medíocres diante das tarefas escolares habituais. O projeto exerce uma “pressão à transferência”, ao mesmo tempo afetiva, relacional e cognitiva, simplesmente porque jamais se domina, de início, tudo o que se deveria saber para o empreendimento.

A noção de projeto, muitas vezes, evoca atividades complexas e de fôlego. Na verdade, há projeto quando há representação de um estado desejável e desejado, que só ocorrerá ao preço de uma ação voluntarista e eficaz. Os projetos interessantes para o ensino são evidentemente aqueles para os quais não basta, para que se tenha êxito, mobilizar rotinas colocando nisso a energia e o rigor almejados. Um projeto não é formador, a não ser que obrigue ao confronto com situações nas quais o curso ótimo da ação não aparece imediatamente, porque, para avançar, é necessário construir uma *estratégia* e resolver uma série de problemas, sendo que cada um deles apela para recursos cognitivos diversos, às vezes, detidos por pessoas diferentes. Dependendo da gestão dos recursos humanos no grupo, essa dimensão cooperativa pode permitir a cada um aprender ou, ao contrário, confiar cada tarefa àquele que se sai melhor. Equivale a dizer que não basta “colocar os alunos no projeto”. O procedimento só é válido pelos *obstáculos* que encontra e pelo dispositivo que impede de desviar-se deles, transformando-os em *objetivos-obstáculo* (Astolfi, 1992, 1997; Astolfi e Develay, 1996; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel e Tous-saint, 1997; Martinand, 1986; Meirieu, 1989, 1990), ou seja, em fontes de aprendizagem ou, pelo menos, em oportunidades de transferência.

TRANSFERÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

De acordo com o relatório Fauroux, “a instituição é hábil para definir programas e para fazer exames; aparentemente, ela está pouco preocupada em definir o que será sempre necessário saber quando os saberes dos programas estiverem há muito tempo — na maior parte dos casos — esquecidos” (Fauroux e Chacornac, 1996, p. 59).

Essa fórmula confirma a importância da transferência e a constatação do relativo fracasso da escola a esse respeito. Entretanto, ela introduz uma ambigüidade que situa bem o estado da reflexão: como se representa “o que se deverá sempre saber, quando os

saberes dos programas tiverem sido há muito tempo esquecidos”? Se pensarmos que ainda são “saberes”, será forte a tentação de acrescentá-los aos programas. Mas então por que não estariam, assim como os outros, condenados ao esquecimento? Se resta “algo”, quando se esqueceu tudo, não é porque esse algo não seja da ordem do conhecimento e da informação, mas da capacidade de encontrar, de reunir, de reconstruir, de reler, até mesmo de reaprender? É isso que constitui uma *competência*, além dos conhecimentos que ela mobiliza, atualiza, extrapola ou produz. Deparamo-nos aqui com um problema de vocabulário: quer os distingamos, quer os confundamos, os vocábulos “saber” ou “conhecimento” têm um sentido *amplo* e um sentido *estrito*. Em sentido amplo, designam todo tipo de aquisições cognitivas; em sentido estrito, não visam senão a *representações* do real, a “leis” que o regem (conhecimentos ditos declarativos) e a procedimentos que supostamente agem de modo seguro sobre ele (conhecimentos ditos procedimentais).

Como Rey (1996), relacionarei indissociavelmente *transferência* e *competência*, a ponto de dizer que toda competência é transversal, no sentido de que ela *atravessa* diversas situações e não se encerra na situação inicial. Mesmo uma competência estritamente disciplinar é, a esse respeito, transversal. Ela é, de certa maneira, uma “promessa de transferência”. A competência é indissociável da capacidade de enfrentar o novo com a condição de que se possa reduzi-lo ao conhecido, ao preço de certas operações complexas:

“O potencial de competência não reside em um estoque inicial de conhecimentos ou de capacidades que se trata de atualizar até uma situação limite (‘ele deu todo seu potencial’), mas de uma capacidade de inferência capaz de produzir informações novas a partir de representações existentes e em função de um contexto particular que condiciona sua possibilidade” (Le Boterf, 1994, p. 53).

A competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão “constituídos”, são “constituíveis” a partir dos recursos do sujeito.

Logo, trabalhar a competência equivale a formar para competências mais do que para apenas conhecimentos. Ora, o *saber-mobilizar* que está na raiz de toda competência *não* é uma representação, ou seja, um saber no sentido estrito. É uma aquisição incorporada, aquilo que Piaget chama de esquema, Bourdieu (1980), de *habitus*, Vergnaud (1990, 1996), de “conhecimento-em-ato”. A operacionalização desses esquemas produz, sem se confundir com elas, “representações operatórias” (Le Boterf, 1994) da situação e das possibilidades de ação, as quais são representações disponíveis em memória de trabalho, orientadas para a ação, que podem ser construídas a partir de representações prévias disponíveis na memória a longo prazo (conhecimentos *stricto sensu* e informações). Toda competência de alto nível joga constantemente com representações, mas não é, em si mesma, uma representação ou um conhecimento em sentido estrito (Perrenoud, 1996c).

Em diversos países, a escola orienta-se para uma “abordagem por competências”, inclusive no ensino superior geral (Goulet, 1995), o que não ocorre sem efeitos de moda (Ropé e Tanguy, 1994; Ropé, 1996), levando a mudanças superficiais, nem sem a tentação de perder-se na elaboração, ao infinito, de referenciais ou de “suportes” de competências.

Quando atacamos o problema de frente, limitamo-nos à natureza do currículo, aos bastiões disciplinares, aos hábitos didáticos, ao tratamento das diferenças, à inércia da avaliação, às formas e às normas de excelência, ao ofício de aluno. As confusões conceituais a serem resolvidas e as resistências a serem superadas são numerosas. Isso exige um imenso trabalho sobre os objetivos e os programas, principalmente no ensino médio. Também é necessário aceitar que as didáticas precisam ser repensadas nesse sentido, enfrentando as contradições do sistema e de cada um: professores, pais, alunos. Tardif (1996) mostra que a abordagem por competências é difícil, até mesmo na formação profissional, ao passo que sua legitimidade não provoca nenhuma dúvida...

Resta assumir as implicações dessa análise para o funcionamento da escola:

“Pode-se, porém, transferir quando os programas são cíclicos, de modo que a escola seja vivenciada como o lugar da eterna retomada das mesmas coisas? Pode-se transferir se os alunos, continuamente apressados, perturbados, carregados em uma temporalidade fragmentada, não têm tempo para experimentar (e experimentar-se), para pôr à prova (e pôr-se à prova), para verificar, para hesitar, para tatear? Enfim, pode-se transferir quando os próprios professores não se autorizam a penetrar no território de uma outra disciplina, quando a cultura dominante da instituição quase não autoriza a prática da transferência? A escola invoca a transferência como se ela devesse produzir-se de modo inato no aluno, critica-o facilmente por não ter transferido, mas coloca-o, na verdade, em uma situação de dupla injunção contraditória (*double bind*): transferir e satisfazer às normas e às sobrenormas criadas por professores que se vêem, em todo caso, no ensino médio, como representantes de um corpo de saberes disciplinares. Em resumo, pode-se transferir sem repensar radicalmente a economia dos saberes na instituição escolar e, portanto, também a formação dos professores?” (Charlot e Stech, 1996, p. 27).

A questão da formação dos professores é, inevitavelmente, levantada. A seu respeito, pode-se arriscar pelo menos uma hipótese: se não incorpora a preparação à transferência em seus próprios dispositivos, como poderia pretender favorecer, nos futuros professores, as práticas pedagógicas “transferogênicas”?

NOTA

¹Uma primeira versão deste capítulo foi publicada sob o título “Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école”, *Pédagogie collégiale* (Quebec), v. 10, n. 3, p. 5-16, março, 1977.

Capítulo 4

DOMINAR A DISTÂNCIA CULTURAL NA RELAÇÃO COM O SABER, COM A ESTÉTICA E COM A NORMA¹

A sociologia da educação não deixou, nos últimos 30 anos, de Bourdieu e Passeron (1964, 1970) a Lahire (1994, 1995) ou Charlot, Bautier e Rochex (1992), de salientar a *distância desigual* entre, de um lado, a cultura, os saberes e a relação com o saber valorizados e exigidos pela escola e, de outro, a cultura, os saberes e as relações com o saber valorizados pelas diversas famílias e pelas classes sociais.

Tais análises levantam um problema maior: pode a escola, sem deixar de ser a escola, transformar seus programas a ponto de diminuir sensivelmente a distância que a separa das famílias populares? Essa é a esperança dos movimentos pedagógicos, do movimento da Escola Moderna, do grupo francês de educação nova, da tendência que se expressa nos *Cadernos pedagógicos*. Deve-se construir uma escola popular, correndo o risco de reconstituir um gueto? Até que ponto se pode sonhar com uma cultura escolar menos elitista em sua relação com a linguagem e com a abstração? Diversificar o currículo, as formas e as normas de excelência desde a escola primária (Perrenoud, 1991) é uma estratégia imaginável de democratização?

Essas hipóteses são aventurosas pelo simples fato de que supõem uma vontade política improvável. Além disso, revelam um paradoxo fundamental: modificar os programas para aproximar a escola das classes sociais mais distantes deles poderia distanciar-las ainda mais dos saberes científicos atualmente escolarizados. Expurgados dos programas, seriam transmitidos por outras vias, menos acessíveis. Certos saberes transmitidos pela escola são, sem dúvida, pretextos para fabricar hierarquias de excelência, para selecionar e para atribuir colocações em uma sociedade meritocrática. São, essencialmente, *instrumentos* para compreender o mundo e para agir sobre ele, dos quais ninguém poderia ser

privado sem que fosse condenado, ao mesmo tempo, a ser dependente, explorado e dominado por toda sua vida.

Essas questões complexas são colocadas, é preciso que se compreenda, *antes* da reflexão sobre a pedagogia diferenciada. Esta última parte do estado *existente* do currículo, das formas e das normas de excelência escolar tenta, neutralizando a indiferença às diferenças, atenuar as desigualdades. É certo que, se as distâncias da norma escolar fossem menos desiguais, o problema seria menos agudo. Entretanto, seria esperar em vão que uma reorganização radical dos programas escolares dispensasse o desenvolvimento das pedagogias diferenciadas. Mesmo que ocorresse — hipótese improvável — uma evolução espetacular do currículo, o percurso escolar continuaria a ser, para alguns, um passeio; para outros, uma *via crucis*, por duas razões:

- é sociologicamente impossível que os filhos de pais mais escolarizados não estejam mais próximos do que os outros da cultura escolar, seja qual for o seu conteúdo;
- a distância desigual entre as culturas das diversas classes sociais e a norma escolar não é a única fonte de diferenças geradoras de desigualdades de êxito escolar.

Seja qual for a hipótese, a diferenciação continua na ordem do dia. Tentarei mostrar que ela não consiste somente em criar situações de aprendizagem ótimas e em individualizar os percursos de formação. A distância entre a escola e os alunos é, deliberada ou involuntariamente, *modulada* — em outras palavras, agravada ou atenuada — pela maneira como os professores “habitam” o currículo e organizam seu ensino e a vida em sua classe. Alguns acrescentam uma distância própria àquela que se estabelece entre os programas e a cultura de certos grupos sociais, ao passo que outros adequam a cultura e a norma escolar para torná-la mais acessível às crianças que estão mais distanciadas dela. A distância não é fixada de uma vez por todas nos textos e nas instituições; ela depende da transposição didática operada pelos professores, de sua maneira de transformar o currículo prescrito em currículo real (Perrenoud, 1994b, 1995a). Diferenciar é, também, tentar dominar a maneira de modular a distância, em função de sua própria relação com o saber, com os valores e com as normas.

ÍNFIMAS E ÚLTIMAS DIFERENÇAS

As estatísticas atestam a desigualdade social diante da educação escolar, da justiça, da saúde, da participação política, do emprego ou da moradia. Não explicam, porém, seus mecanismos. Na escola, eles se tornaram, com o desenrolar das reformas, mais sutis. Todos são escolarizados com a mesma idade, na mesma rede e, por isso, parecem ter as mesmas chances de êxito. Pôs-se fim à separação estrutural entre a escola do povo e a

escola das elites; os obstáculos estruturais, geográficos ou financeiros ao acesso aos estudos foram, em boa parte, eliminados. Aqui ou ali, certamente, a exclusão, a segregação, a seleção e a fabricação das hierarquias ainda ocorrem, quase explicitamente, em função da origem étnica ou do fato de pertencer a uma classe. No entanto, hoje os sistemas educativos e os professores não ficam mais satisfeitos com o fracasso; demandam, antes e frequentemente de modo sincero, a igualdade das chances e o pluralismo das culturas. A explosão da classe média e sua pressão pela democratização dos estudos embaralhou as cartas, abriu o jogo. Procura-se agora impedir a transformação das diferenças iniciais diante da cultura em desigualdades irreversíveis. Pedagogias diferenciadas, zonas prioritárias de educação, individualização dos percursos de formação, de criação de ciclos de aprendizagem e de trabalho pedagógico em equipe: eis as diretrizes das políticas atuais de luta contra o fracasso escolar. A escola afirma querer romper com o igualitarismo formal, com “a indiferença às diferenças”, descritos por Bourdieu em 1966.

Por que essas intenções louváveis não operam os milagres esperados? Sem dúvida, porque a vontade política é, com frequência, flutuante; os meios, insuficientes; as estratégias de mudança, simplistas; os professores e os pais, divididos. Porém, querendo, acabaremos por dar-nos conta das diferenças mais grosseiras, conforme o ritmo e as capacidades de aprendizagem, o nível de desenvolvimento intelectual, o capital cultural, os conhecimentos escolares anteriores. Sem negligenciar o aporte da sociologia da educação à construção de dispositivos realistas de diferenciação, eu gostaria de propor uma leitura complementar: o fracasso também se passa nas *ínfimas diferenças* que dizem respeito não só à “gestão pedagógica da heterogeneidade dos alunos”, mas também à dimensão antropológica da aula e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didático, do ofício de aluno ou de professor. Lugar, identidade, necessidade de fazer parte, projeto de vida, confiança em si, relação com o saber, com o tempo, com o espaço, com a ordem, capacidade de dar sentido ao trabalho escolar: tudo isso distingue os alunos, tanto quanto as disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimentos, e influencia seu êxito. Essas “pequenas diferenças” interferem na relação educativa, porque modulam a *distância* interpessoal e intercultural que se estabelece entre o professor e cada um de seus alunos. Quando é pequena, as condições da comunicação didática estão reunidas, e o trabalho pode desenvolver-se. Quando é grande, a corrente não passa.

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. Um *dispositivo* de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando a uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem. O diálogo é o princípio da observação formativa, da expressão das representações do aprendiz, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e dos erros que comete. Tendo o dispositivo criado condições favoráveis a esse diálogo, a diferenciação depende do talento, da imaginação, da perspicácia e da

disponibilidade dos professores. Depende, mais ainda, de sua capacidade de entrar em relação!

As “engenharias didáticas”, por mais necessárias que sejam, não podem fazer com que se esqueça de que, afinal de contas, a aprendizagem nasce do *encontro* de pessoas diferentes. Cada uma delas é singular, única e, portanto, portadora, em parte, do conhecimento, da cultura e da experiência coletiva das comunidades às quais pertence. Da qualidade desse encontro depende a própria possibilidade de uma observação formativa e, mais globalmente, de uma regulação dos processos de aprendizagem.

Todo encontro confronta com o outro, semelhante e diferente. Em um primeiro momento, quanto maiores forem as diferenças, mais medos, rejeições, sentimentos de superioridade, de inferioridade ou simplesmente de alteridade engendrarão, mais criaráo uma *distância* interpessoal e intercultural. Entre professores e alunos, a distância enraíza-se primeiramente na variação estatutária e simbólica entre aquele que sabe e aquele que aprende. Provém igualmente de sua origem em gerações diferentes, isto é, de seu engajamento em momentos diferentes do ciclo da vida humana: infância ou adolescência, de um lado, e idade adulta, de outro. A distância também se fundamenta no envolvimento pessoal na situação de ensino-aprendizagem: o professor é um profissional que deve atuar durante 30 ou 40 anos diante desses grupos; deve *durar*, funcionar com rotinas, uma forma de distanciamento sem a qual “não seguraria o tranco”; diante dele, cada aluno tem uma vida, uma ocasião única de aprender e, portanto, desafios muito mais existenciais para si e para sua família. Essas distâncias estruturais não diferem de um aluno para outro. Se interferem na relação pedagógica, não é particularmente em detrimento de alguns deles.

Em outros registros, a distância entre o professor e cada um de seus alunos varia, aumenta ou diminui conforme a origem, a trajetória, a atitude, o projeto, a maneira de ser e de agir, os resultados do aluno e, às vezes, de seus pais. A identidade profissional de um professor leva-o a dar importância à instrução e aos saberes. Ora, uma parte dos alunos só vai à aula porque é obrigatório, não aderindo ao projeto cultural da escola e rejeitando-o ativamente. Outros têm vontade de trabalhar e de aprender, o que cria uma espécie de cumplicidade com o professor. Os alunos que cooperam ficam, inevitavelmente, mais próximos do que aqueles que resistem. Um professor está, por definição, mais próximo daqueles que querem aprender do que daqueles que não se interessam pela escola, da mesma maneira que um médico está mais próximo dos pacientes que respeitam a vida e a saúde do que daqueles que se destroem lentamente.

Os professores pertencem à classe média ou alta, o que os torna — independentemente dos programas — mais próximos dos alunos oriundos do mesmo meio. Essas distâncias desiguais estão inscritas na forma escolar e, ao mesmo tempo, na divisão da sociedade em classes e em comunidades cuja relação com o saber e com a escola não é a mesma. Um professor pertence necessariamente à fração instruída da população e, portanto, partilha mais os gostos, os valores e a relação com o mundo das classes média e alta.

Poder-se-ia, então, se concluir que não há nada a fazer. Seria absurdo negar essas diferenças ou esperar aboli-las e pouco realista acreditar que não induzem maiores ou menores distâncias entre o professor e seus alunos, que não contribuem, conseqüentemente, para a fabricação das desigualdades. Seria igualmente errôneo subestimar a autonomia relativa *potencial* dos indivíduos em relação ao seu estatuto e à sua classe social. Em uma profissão do ser humano, as competências profissionais consistem, em larga medida, em dominar as distâncias e as diferenças, tanto interpessoais quanto interculturais, que criam obstáculos à comunicação. A formação fornece, de modo ideal, os meios de ultrapassar as distâncias, de alcançar o outro *apesar das diferenças*, até mesmo *graças a elas*.

Educar é, antes de tudo, mobilizar o aluno para que se torne um “aprendiz”. É verdade que isso supõe dispositivos didáticos precisos, uma constante observação formativa, uma organização e uma gestão eficazes da classe. Também exige uma proximidade, uma cumplicidade, uma aproximação, uma *estima recíproca* (Goumaz, 1992) que dependem das competências profissionais. A pedagogia diferenciada aumenta tal exigência, pois leva a um confronto maior com a singularidade dos alunos e das culturas.

Sendo assim, abordagens psicanalíticas e sociológicas são complementares, como mostra Rochex (1995) sobre o sentido da experiência escolar. Remetendo a Cifali (1994) ou a Imbert (1994, 1996) para uma análise mais aprofundada do lugar do inconsciente na relação e de suas interferências na relação pedagógica, examinarei aqui apenas alguns aspectos sociológicos, limitados à parcela de autonomia do professor, sendo os programas o que são.

Distinguirei três grandes domínios nos quais a autonomia do professor pode aumentar ou atenuar a distância induzida pela instituição: 1) a relação com a cultura e com o saber; 2) os gostos e as cores; 3) as normas e a civilidade.

A RELAÇÃO COM O SABER

A noção é ainda um tanto vaga. Charlot (1997), para delimitar sua significação essencial, propõe para ela três definições complementares:

- “• A relação com o saber é a relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo que diz respeito ao ‘aprender’ e ao saber.
- Ou, sob uma forma mais ‘intuitiva’, a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados, de algum modo, ao aprender e ao saber — sendo, por isso mesmo, relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no

mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo como mais ou menos capaz” (Charlot, 1997, p. 93-94).

Como a relação com o saber poderia não estar no centro da experiência escolar? Ela a modifica progressivamente, mas em compensação a escola espera dos alunos, no início e no decorrer dos anos, uma relação específica com o saber, aquela, por exemplo, que torna os alunos capazes de assimilarem saberes descontextualizados, sem vínculo com uma prática social ou com um problema concreto da existência. Dispõem de tal relação com o saber os “herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 1964) de uma cultura familiar que os prepara e predispõe às aprendizagens escolares, enquanto as crianças oriundas de outros meios não trazem para a aula essa adesão “de sempre” ao projeto de escolarização e aos saberes. As desigualdades concernem, às vezes, ao domínio prévio dos saberes ensinados, mas, sobretudo, aos *meios* de assimilá-los. Entre estes últimos, a *relação com o saber* é um recurso de grande importância (Charlot, Bautier e Rochex, 1992), pois determina, em parte, o *sentido* da experiência e do trabalho escolares (Rochex, 1995; Develay, 1996; Perrenoud, 1996a).

A maneira pessoal como um professor concebe a cultura escolar e sua própria relação com o saber modula as distâncias entre os alunos e a escola. As variações que resultam poderiam parecer negligenciáveis. No entanto, a rejeição da cultura escolar dá-se sobre a maneira como o professor a habita, sobre a relação com o saber que ele encarna, freqüentemente às margens do programa.

O aluno logo compreende que não pode rivalizar com o professor para debater a verdade do teorema de Pitágoras. Quando lhe garantem que “o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos, ele não compreenderá necessariamente por que isso é verdadeiro, nem por que é interessante, mas dá crédito ao professor por seu saber. Em contrapartida, o aluno que desenha triângulos retângulos pode *odiar* um professor que invariavelmente os corrige, não porque o ângulo não esteja reto ou porque o traçado esteja impreciso, mas porque ele julga que “a figura não está bem disposta”. Cada professor que ensina geometria tem uma certa visão do triângulo retângulo: tem sua própria maneira de desenhá-lo, de situá-lo na página, de definir as proporções e as melhores orientações. A geometria é um mundo de convenções arbitrárias que só convencem realmente aqueles que as inventaram ou interiorizaram-nas longamente. Certos professores prendem-se mais do que outros a essas convenções, personalizam-nas, enriquecem-nas, valorizam-nas e exigem respeito a elas, sem se darem conta de que acrescentam à arbitrariedade da cultura escolar uma arbitrariedade pessoal, uma norma supérflua.

Na maioria das vezes, a produção de textos, de hipóteses, de observações, de medidas, de questões é objeto de normas de excelência que o professor pode tornar mais ou menos rígidas e “sagradas”. Poder-se-ia discutir-se, por exemplo, o estatuto do plano na dissertação. Certos professores fazem absoluta questão disso, ao passo que outros pensam que se pode começar um texto sem ter o plano, desde que ele se estruture progressivamente. A insistência no plano acentua uma relação “escolar” com a escrita e cria uma distância suplementar entre a maneira como certos alunos escrevem e o método imposto.

Uma parcela dos professores, ainda hoje, apesar do processamento de textos e desprezando a diversidade dos modos de escrita dos profissionais, encerra em sua norma gerações de alunos cuja relação com o texto é muito variada.

O mesmo acontece com a leitura. Pennac (1991) enuncia os direitos do leitor: 1) *O direito de não ler.* 2) *O direito de pular páginas.* 3) *O direito de não acabar um livro.* 4) *O direito de reler.* 5) *O direito de ler qualquer coisa.* 6) *O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).* 7) *O direito de ler em qualquer lugar.* 8) *O direito de buscar informações ao acaso.* 9) *O direito de ler em voz alta.* 10) *O direito de calar-se.* Professor coerente, Pennac reconhece tais direitos a seus alunos. Vai na contramão de uma parcela de seus colegas, cuja relação ascética, séria e conservadora com a leitura desencorajou e desencoraja ainda tantos alunos. Aprender a ler e familiarizar-se com obras está no programa; porém, a maneira de fazê-lo e a relação com a leitura dependem mais do professor do que dos planos de aula.

Pode-se dizer o mesmo do método experimental em ciências. Nem todos os pesquisadores têm a mesma relação com o saber a ser construído. O ensino científico freqüentemente privilegia o mais obsessivo, o menos lúdico, o mais distante de uma teoria anárquica do conhecimento. Mas pouco importa a relação mais provável: na aula de um químico louco haverá alunos comportados, e alunos anarquistas na aula de um cientista ortodoxo, que “não brinca com a ciência”. Cada relação demasiadamente exclusiva com o saber marginaliza certos alunos, cuja diferença não é aceitável.

Para uma parcela dos alunos, a falta de sentido e de adesão aos saberes escolares não se deve à sua própria substância, mas antes à maneira de apresentá-la e de tratá-la sobre o conjunto das pequenas manias e convenções que parecem capitais ao professor e inúteis ou ridículas aos alunos. O aluno não rejeita o saber, mas o modo de normatizá-lo em sua expressão discursiva e gráfica, pelo menos quando este não lhe convém ou ele não o compreende.

A relação com o saber interiorizado pelo professor pode levá-lo a rejeitar os alunos que não o compartilham. Certos incidentes podem tirá-lo do sério, porque neles vê uma denegação de seu papel, da intenção de instruir ou da relação com o saber que ele privilegia. Quando um professor quer atizar a curiosidade de seus alunos, só pode ficar desgastado ou magoado quando o enigma, o problema, o desafio que lhes propõe “caem no vazio”, embora para ele pareça “realmente interessantes”. Por necessidade e lealdade, um professor é levado a encontrar “um certo interesse” na menor parcela do programa. Ele bem sabe, em seu íntimo, que certos capítulos entediam-no tanto quanto aos seus alunos, suas palavras soam vazias e não conseguem, assim, a adesão, mas isso não o impede de ficar contrariado, senão surpreso, com o pouco entusiasmo de seus alunos. Mais grave ainda é quando a indiferença ou o desprezo acolhem saberes que o atraem especialmente, que o apaixonam, que vive como indissociáveis de sua identidade de professor e de intelectual, de sua relação com sua disciplina. Precisa, então, de um imenso autodomínio para não querer mal aos alunos zombadores ou desenvoltos, para não lhes responder com desprezo (“Vocês não merecem o meu interesse por vocês e nem serem instruídos!”) ou por meio de represálias.

A relação com o saber ocorre muito visivelmente em torno do interesse ou da indiferença que certas questões suscitam. Ela aparece mais sutilmente nas posturas que adotam uns e outros. Jogar com as palavras e com as idéias? Questionar-se? Buscar informações? Pôr-se a pesquisar? Tudo isso, para certos alunos, é apenas um “jogo social”. Seu único motor é o desejo de divertir-se, distinguir-se, afirmar-se. Se perdem, desinteressam-se pelo jogo e abandonam a partida, como os jogadores de *Scrabble** que nunca encontram as “palavras certas”. A distância entre a relação com o saber do professor e o dos alunos é, às vezes, uma questão de geração: o perfeccionismo, o rigor, a preocupação com a “bela obra”, a vontade de terminar um trabalho iniciado, de ir até o fim de um procedimento quase não têm mais a preferência dos *habitués* da imagem e do controle remoto. Todavia, mesmo entre crianças ou adolescentes da mesma idade, as variações continuam grandes, pois dependem tanto da origem social quanto das culturas familiares e dos itinerários pessoais. Quando uma criança de origem popular, que se encontra em dificuldade escolar, adota a desenvoltura de sua geração, faz “transbordar o copo”. O aluno que não domina o essencial não tem direito à leviandade ou à fantasia em sua relação com o saber. Ele deve, como os pobres de sua pobreza, ter *vergonha* de sua ignorância e assumir a *posição subalterna*, ou seja, demonstrar espírito de seriedade, de método, de curiosidade, de perseverança e outras virtudes ascéticas privilegiadas por certos professores em sua relação com o saber. A escola tolera menos ainda a falta de deferência ao saber do aluno que não tem os meios para tal desenvoltura!

Uma parcela dos alunos mantém, pois, uma relação com o saber que decepciona e magoa os professores, porque eles os julgam medíocres, indiferentes, às vezes, cínicos e utilitaristas. Essa distância é difícil de ser transposta e dominada. Os professores não estão, em início de carreira, prontos a assumir essa denegação do valor do saber, de seu interesse, de sua riqueza, de seu caráter mítico e liberador. Se forem bem-formados e lúcidos, podem dominar a agressividade que essa denegação suscita, mas ela não desaparece. Interessar-se pelos alunos em dificuldade torna-se problemático assim que eles se afastam do que lhes é oferecido. O professor estende a mão, o aluno a recusa. Ele é chamado à curiosidade, à mobilização de seu espírito diante dos enigmas do mundo; em resposta, sacode os ombros, escapa na primeira oportunidade, trapaceia ou finge. Nada é mais duro, para um professor, do que se dar conta de que muitos de seus alunos não gostariam de estar ali, que jogam o jogo do saber passivamente, sem prazer, “pela nota”. Ao preço de uma formação e de um esforço de descentralização, o professor pode compreender que, se certos alunos recusam-se a entrar no jogo das palavras, do saber, da abstração, dos conceitos, não é por desprezo à sua disciplina, ao seu trabalho ou à sua pessoa, mas porque não têm as chaves que dão sentido às atividades e aos conhecimentos propostos. Enquanto essa explicação não for construída e integrada no espírito do professor, a rejeição do aluno ao saber pode acarretar, de modo sutil e invisível, uma rejeição do professor ao aluno.

*N. de T. Jogo muito popular na França, que consiste em preencher um tabuleiro preestabelecido por meio de fichas de letras, de maneira a formar palavras.

OS GOSTOS E AS CORES

O professor define a estética de modo ainda mais autônomo do que o saber. Este conto de Helen E. Buckley dá a medida de seu poder e de sua responsabilidade:

“Um dia, um menino partiu para a escola. Ele era ainda bem pequeno, e a escola era bem grande. Porém, quando o menino descobriu que podia chegar à sua sala entrando diretamente pela porta do pátio, ficou contente. E a escola já não parecia mais tão grande.

Uma manhã, quando o menino já estava na escola há um certo tempo, a professora disse: ‘Hoje nós vamos fazer um desenho’. Ele gostava de desenhar. Sabia fazer desenhos de todos os tipos: leões e tigres, galinhas e vacas, trens e navios. Pegou sua caixa de lápis e começou a desenhar.

Mas a professora disse: ‘Esperem! Não é para começar ainda!’ E ela esperou até que todo mundo parecesse pronto. ‘Agora’, disse a professora, ‘nós vamos fazer flores’. ‘Legal’, pensou o menino. Ele gostava de desenhar flores. E começou a fazer magníficas flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul.

Mas a professora disse: ‘Esperem! Eu vou mostrar como fazer!’ E ela fez uma flor vermelha com um caule verde. ‘Ái está’, disse ela, ‘agora, vocês podem começar’.

O menino olhou a flor desenhada pela professora. Depois, olhou as suas flores. Ele preferia as suas às da professora, mas não disse nada. Apenas virou sua folha e fez uma flor como a da professora. Ela era vermelha com um caule verde.

(...)

E logo o menino aprendeu a esperar. E a olhar. E a fazer coisas exatamente como a professora.

E logo não fez mais nada por sua própria conta.

Então, aconteceu de o menino e de sua família mudarem-se para outra casa, em outra cidade. E ele teve de ir à outra escola. Essa escola era ainda maior que a outra, e não havia porta para entrar diretamente em sua sala. Ele precisava subir; subir degraus altos e caminhar por um longo corredor para chegar à sua aula.

No primeiro dia, a professora disse: ‘Hoje, vamos fazer um desenho’. ‘Legal!’, pensou o menino. E esperou que a professora dissesse o que fazer. Porém, ela nada disse e simplesmente caminhou pela sala.

Quando chegou perto do menino, ela disse: ‘Você não quer fazer um desenho?’. ‘Sim’, disse o menino, ‘o que nós vamos fazer?’ ‘Não sei antes que você o faça’, disse a professora. ‘Como eu vou fazer esse desenho?’, perguntou o menino. ‘Oh, como você quiser!’, disse a professora. ‘De qualquer cor. Se todo mundo fizesse o mesmo desenho, como eu saberia quem fez o quê?’

‘Eu não sei’, disse o menino. E começou a fazer uma flor vermelha com um caule verde” (Traduzido do inglês e publicado em *Info-parents*, fevereiro de 1982, Bruxelas).

É inútil insistir nos efeitos destrutivos de uma normatização tão inútil. A professora que impõe flores vermelhas com caules verdes torna-se o “mau objeto” do qual todos se distinguem. A outra, mais tolerante, ilustra uma relação menos normativa com a estética.

Em todas as disciplinas ditas criativas, a autonomia do professor é importante, porque a instituição não codifica a beleza tão precisamente quanto a concordância do particípio passado. Isso é verdadeiro também em línguas. O professor que manda fazer nova linha ou pôr um ponto-e-vírgula porque “acha melhor assim” assume, sobre o texto do aluno, um poder abusivo, quando transforma uma preferência pessoal em norma considerada constitutiva do domínio da própria língua e sanciona as infrações à sua própria estética pelo menos tão severamente quanto as lacunas na compreensão ou os erros na produção do texto.

Freqüentemente, o professor tira uma régua do chapéu para dizer ao aluno: “É assim. Corrija!” Se o aluno vê as coisas de outro modo, como o menininho que imagina uma flor diferente, se suspeita de arbitrariedade, só pode *enraivecêr-se*, enquanto não conseguir afirmar que seu modo de desenhar ou de escrever é igualmente respeitável. A repetição de tais episódios pode levar ao retraimento, ao cinismo, a uma diminuição irreversível da vontade de aprender.

Na sociedade dos adultos, gosto não se discute. Cada um “gosta do que quer”. De que adianta e com que direito contrariá-lo? Em nome de seu dever de educação, pais e professores não reservam a mesma tolerância às crianças e aos adolescentes. Na família, o debate e as tentativas de influência ocorrem sobre os gostos alimentares e de vestuário, os modos à mesa, a decoração e a arrumação dos quartos, o corte de cabelos e, mais tarde, a maquiagem. A escola dispõe de um campo menos vasto, salvo em internato, mas alguns professores sentem-se talvez com mais direitos, certos que estão de encarnar “o bom gosto”.

É difícil traçar o limite entre o papel educativo e o abuso de poder. A escola não tem vocação para justificar, em nome da liberdade de expressão, qualquer uso da língua. O problema é que se passa, sem solução de continuidade, dos cânones indiscutíveis da língua às normas mais pessoais do professor, à sua estética singular, que proscree determinado advérbio ou determinada forma narrativa. Os comentários redigidos à margem das dissertações salientam a diversidade, entre os professores, das concepções de elegância, de fluidez, de originalidade, de ritmo, de redundância, de caráter autêntico ou falsamente literário de um texto, de sua ênfase, de seu estilo, de sua força, etc. Se cada um admitisse a mesma diversidade em aula, abriria mais espaço aos alunos...

As disciplinas menos literárias não escapam às normas gráficas e lingüísticas. Em biologia ou em geografia, há uma maneira estética de desenhar uma célula, um pistilo, um afluyente ou um corte geológico. Em física ou em química, valoriza-se “um belo relatório de laboratório”. Em informática, há maneiras de programar julgadas mais elegantes ou ordenadas do que outras. Em matemática, traçar eixos, desenhar conjuntos, construir diagramas é expor-se a uma crítica estética. Uma resposta em língua estrangeira ou um salto em altura também são submetidos a um julgamento em termos de elegância, de leveza, de graça, de precisão...

A estética pode assumir um peso desmesurado na avaliação formal ou informal. Ela dá ao professor o poder de legislar sobre “os gostos e as cores”, de erigir suas preferências em normas. Seu julgamento pode ser extremamente ferino e paralisante. As crianças de

sete anos, os adolescentes e até mesmo os adultos detestam que se “retifique” sua maneira de desenhar flores. A questão parece, sem dúvida, frívola em relação aos desafios do saber. No entanto, somos todos extremamente sensíveis a esses pequenos vexames, talvez simplesmente porque obstaculizam nossa individualização ou ferem nosso narcisismo.

AS NORMAS E A CIVILIDADE

Da mesma maneira que se passa gradualmente da relação com o saber aos gostos e às cores, passa-se destes últimos às regras e aos valores. Elas têm na escola, como a relação com o saber e como os gostos e as cores, um duplo estatuto: de um lado, sua aprendizagem depende das finalidades da educação; de outro, permitem o funcionamento da aula e da instituição.

Para as normas e os valores, assim como para os saberes, o sistema educativo coloca os alunos em distância desigual da norma escolar, simplesmente por causa dos programas. Porém, ainda aqui a maneira como o professor retoma, interpreta e operacionaliza o currículo formal pode acentuar ou atenuar essa distância (Perrenoud, 1994b, 1995a). Como as regras a aprender “para mais tarde” confundem-se, em parte, com as regras que supostamente garantem o bom funcionamento da vida escolar, cada professor pode, de boa-fé, fazer com que suas próprias expectativas normativas coincidam com intenções educativas. Nesse campo, o erro — que revela um defeito de aprendizagem — é facilmente suspeito de ser uma falta, imputável a uma falta de vontade, de sinceridade, de respeito, de exigência, de solidariedade...

A escola faz um *juízo moral* sobre as crianças e os adolescentes. Ele se fundamenta em normas que variam de uma classe à outra, de um estabelecimento a outro, de uma disciplina à outra e, até mesmo, de um momento a outro na mesma classe. Todavia, o que importa aqui é que, em determinada classe, seja qual for a norma em vigor, banal ou atípica, ela se aplica *grosso modo* a todos os alunos, ainda que tenham meios muito desiguais de compreendê-la e de adaptar-se a ela. A ordem, o rigor, a limpeza, a propriedade, a fidelidade à palavra dada, a deferência à autoridade, o respeito ao outro, o cuidado tomado com as coisas, a paciência, a humildade, a capacidade de evitar a violência, o senso de cooperação ou de solidariedade, a capacidade de calar-se ou de assumir não caem do céu, mas de culturas familiares e de itinerários individuais muito diversos, de modo que alguns encontram na escola seu universo normativo familiar, enquanto outros ficam “sem rumo”, privados de suas referências habituais. O processo de *civilização* descrito por Norbert Elias, embora atinja toda a sociedade, desenvolve-se muito desigualmente conforme a cidade ou o campo e conforme as classes sociais. A isso se acrescenta o caráter pluricultural, até mesmo pluriétnico, do público escolar das grandes cidades. Nem todo mundo recebeu o mesmo código de civilidade. Não cuspir no chão, não comer com as mãos e lavar-se são sinais de civilização que a escola considera adquiridos. Ora, conforme as famílias, as classes sociais, as comunidades étnicas de que se originam, os alunos diferem muito no que diz respeito à higiene, à relação com o corpo, com a sexualidade,

com a alimentação, com a violência, com a linguagem direta ou a gíria, com o barulho e com a agressividade.

Os professores não são socialmente neutros. Pertencem maciçamente à classe média alta. Aqueles que têm uma origem popular em geral negam suas origens e esforçam-se para integrar a camada culta. Uma criança que põe os dedos no nariz, não lava as mãos ao sair do banheiro, atira-se no chão, cheira mal, anda com os cabelos sujos, manchas de tinta nos dedos, unhas sujas, é uma criança com a qual um professor de classe média-alta faz contato com menos facilidade. O mesmo acontece com uma criança que assume um tom agressivo, faz brincadeiras racistas ou sexistas, mente, trapaceia, provoca ou insulta os outros, recusa-se a partilhar ou a ajudar.

Como os professores poderiam trabalhar indiferentemente com todos os alunos, quando alguns os agridem, simbólica ou mesmo fisicamente? Legítimas ou não, essas reações contrastantes têm efeitos. Confrontar-se com uma atividade escolar não é um puro exercício intelectual. Toda classe é um lugar — normalmente se diz isso sobre a escola maternal — em que se aprende a vida em comum. Ora, nem todo mundo a concebe do mesmo modo!

As diferenças subsistirão mesmo no âmbito de uma pedagogia diferenciada. Com efeito, em virtude de seu caráter, de sua educação, das normas que devem à sua família e à sua classe social, as crianças estão preparadas de modo muito desigual para as normas de civilidade que prevalecem na escola. Entram em jogo as roupas, a higiene, a aparência corporal, o ruído, o cuidado que se tem com as coisas, os móveis que se deslocam, as peças de jogo que se perdem, os livros que se rasgam, como tudo o que tange ao relacionamento, à maneira de gritar, de deslocar-se, de agredir ou de questionar os outros, de contar-lhes histórias. Esses atos não dizem respeito às aprendizagens escolares visadas, mas à apreciação das “condutas”. Assiste-se ao confronto de éticas, de valores, de concepções da ordem e da civilidade.

Na escola, por boas ou não tão boas razões, o professor impõe sua própria norma. Em parte, ele educa seus alunos, quer que aprendam a polidez, a pontualidade, o respeito ao outro, o direito à fala, a confiança. Ao mesmo tempo, essa norma permite-lhe fazer a classe funcionar. Ele também a escolhe por razões menos racionais, ligadas à sua personalidade e à sua própria história. Se, em suas relações com os outros, sente-se pouco à vontade ou agredido por causa do barulho, da desordem, da sujeira, parece-lhe normal impor suas próprias regras quando tem poder para isso. Um professor que aceita que uma criança não faça seus exercícios de multiplicação pode ficar furioso porque ela masca chiclete, empurra um colega ou adota uma atitude pouco elegante, egoísta, agressiva, recusando-se a dividir seu lanche ou a emprestar sua borracha.

Esse choque de valores, do qual pouco se fala, está constantemente presente em uma classe. É um obstáculo maior à cumplicidade e ao respeito mútuo que o ensino e a aprendizagem exigem e aumenta a distância do universo escolar de certos alunos. Pode parecer irrisório que uma criança recuse-se a escutar e aprender por causa de um professor que confisca seu brinquedo eletrônico ou zomba de suas “terríveis balas de morango”.

Não se presta muita atenção ao fato de que é preciso sentir-se aceito para confiar, para assumir riscos, para interessar-se pelo que o outro propõe.

A DISTÂNCIA INVISÍVEL

Enquanto que os saberes e a relação com o saber são fortemente induzidos pelos programas, as normas estéticas e as normas de civilidade referem-se a valores mais difusos e a regras de conduta que a instituição escolar tenta cada vez menos impor a todos os alunos e a todas as classes. Desse modo, a autonomia dos professores não é pequena, e o modo como a empregam pode aumentar ou diminuir a distância entre certos alunos e a escola. Isso pode desfavorecer não só os alunos oriundos das classes populares, mas também, de caso em caso, diversas outras categorias: as meninas (ou os meninos), os mais distraídos (ou os mais obsessivos), aqueles que conversam (ou aqueles que não falam nada), os mais contestadores (ou os mais dóceis), os mais despreocupados (ou os mais inquietos). Interpretando as normas comuns ou criando as suas, o professor não pode, quer queira ou não, ser “normativamente neutro”. Sempre haverá uma fração de alunos que encontra vantagens em tal norma, e outros que são penalizados por ela.

O importante, evidentemente, é que o uso dessa autonomia não contribua de forma sistemática para favorecer os favorecidos. Pode-se temer que esse seja um risco real, que pode arruinar os esforços de diferenciação no registro da didática e da organização da aula. Existe aí um desafio de formação. Essa faceta da pedagogia diferenciada requer uma formação dos professores que não seja somente pedagógica ou didática, mas que tenha igualmente componentes psicossociológicos, antropológicos e psicanalíticos.

É muito difícil trabalhar os valores e as normas que modulam a distância entre certos alunos e a escola. Alguns são *invisíveis*, incorporados na parte mais profunda do ser, de seu *habitus* (Bourdieu, 1979; 1980; Perrenoud, 1996b e d). Tomar consciência deles é árduo, dominá-los é mais difícil ainda. Para conseguir, seria preciso conhecer-se e depois mudar a si mesmo. Afastando com rispidez um aluno que se aproxima demais, o professor ignora, em geral, que faz entrar em jogo uma norma cultural inconsciente, a qual delimita o raio da “esfera pessoal” em uma dada sociedade. A rejeição que se segue não pode ser dominada senão passando de uma interpretação psicológica — aluno mal-educado, invasivo, com problemas afetivos — a uma interpretação antropológica, na linha dos trabalhos de Hall (1971).

Os professores não têm domínio sobre a distância devida ao programa. Não se poderia recriminá-los por isso. Pode-se, em compensação, levá-los a perguntar-se em que sentido empregam sua parte de autonomia, que não é negligenciável, mesmo que pareça ater-se a ínfimos detalhes, como a definição de um erro de raciocínio, o valor atribuído a uma resposta dada ao acaso, a largura das margens nos cadernos ou a obrigação de cumprimentar olhando o interlocutor nos olhos. Assim como dos pequenos riachos surgem os grandes rios, tais normas contribuem para distanciar ou para aproximar da escola e fazem parte, por essa razão, da gênese das desigualdades de êxito escolar.

NOTA

¹Uma primeira versão deste capítulo foi publicada sob o título “L’infime et l’ultime différence” in Bentolila A. (org.): *L’école: diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, p. 49-67.

Capítulo 5

DISPOSITIVOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO: ABORDAGEM GLOBAL

Uma parte deste capítulo foi pensada no contexto da formação de adultos, sobretudo da formação inicial dos professores. Pode-se imaginar que se está, então, muito longe dos problemas que a diferenciação e a individualização dos percursos levantam, no primeiro ou no segundo ciclo do ensino médio. Absolutamente: apesar da idade dos alunos, da diversidade dos objetivos e dos conteúdos, encontramos-nos diante das mesmas dificuldades de concepção e de organização. Para ressaltar isso, conservei voluntariamente neste texto a referência mais a formadores do que a professores. Veremos, nos capítulos seguintes, que uma orientação para a individualização dos percursos transforma o papel dos professores e aproxima-os dos formadores de adultos, levando-os a interessarem-se mais do que nunca pelos balanços de competências, pela elucidação das necessidades, pela negociação dos contratos, pelas transformações identitárias, pelo acompanhamento individualizado das progressões, pela avaliação formativa, pela construção de dispositivos didáticos e de espaços de formação diversificados e flexíveis. Professores e formadores de adultos, são um mesmo ofício? Ainda não, mas as convergências multiplicam-se, e a linguagem da *formação* tem ao menos uma virtude: afasta de uma centralização prioritária sobre os programas, característica do ensino, para enfatizar o que acontece ao aprendiz, sua trajetória, sua relação com o saber e sua maneira de aprender.

Quando se fala de individualização, diz-se dispositivo, curso, regulação, balanço de competências. Essas expressões abstratas poderiam funcionar como formas vazias, sem referência a conteúdos, saberes, competências, práticas, campos intelectuais ou sociais. A individualização corre o risco de ficar em uma espécie de engenharia oca, na qual se

falaria de percurso sem substância, de uma formação sem objetivos precisos. Ora, falando um pouco grosseiramente, seria totalmente inútil individualizar uma formação que levasse a competências sem interesse ou seguisse procedimentos didáticos sem fundamento. É útil determinar alguns grandes paradigmas transversais, válidos para diversas disciplinas, em diversos níveis do curso escolar ou universitário. Afinal de contas, a diferenciação da ação pedagógica e a individualização dos percursos de formação agirão não só na feliz união de dispositivos engenhosos com conteúdos e objetivos específicos, mas também com didáticas eficazes, métodos ativos, uma relação estimulante com o saber, com relações intersubjetivas toleráveis e com contratos pedagógicos fecundos.

Outro alerta: a individualização dos percursos de formação não poderia tratar de um único dispositivo, de um único momento da formação. É verdade que se pode considerar que certas unidades ou certas fases da formação contribuem mais do que outras para a individualização dos percursos. O que importa é que a individualização seja a expressão de uma lógica global, pensada no nível da organização de formação e, até um certo ponto, imposta aos formadores.

Em diversos sistemas, a individualização dos percursos de formação autoriza uma real diversidade dos projetos ou dos objetivos dos estudantes: nem todos visam às mesmas aprendizagens. Em outros sistemas, a individualização faz-se somente sobre os ritmos, as trajetórias e os procedimentos para chegar-se a domínios semelhantes. Assim, no ensino obrigatório, a margem de escolha dos alunos é, na maioria das disciplinas, relativamente pequena. A individualização dos percursos supostamente permite a cada um assimilar a *mesma* cultura básica. O tema da individualização dos percursos de formação com objetivos *idênticos* remete ao que denominei (Perrenoud, 1996b) diferenciação *restrita*. Aqui nos limitaremos a esse caso, o qual cria restrições muito fortes e obriga a levantar os verdadeiros problemas.

CURSO, CURRÍCULO E HISTÓRIA PESSOAL: TRÊS LEITURAS DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO

O que é exatamente um percurso de formação? Os dos aprendizes são realmente uniformes ou sua individualização é simplesmente selvagem? Em que nível a instituição atua, quando tenta organizá-lo?

Fala-se de *percurso* como se essa metáfora espacial fosse límpida. Ora, tal linguagem geométrica força-nos a pensar a formação como um *trajeto* em um *espaço* estruturado. De fato, sem essa estrutura, como se poderia descrever os movimentos dos indivíduos? Em um país, os trajetos ligam cidades ou vilarejos por vias de circulação que figuram em um mapa. Em formação, qual é o espaço de referência, o sistema de coordenadas e os pontos de referência nos quais o aluno se desloca?

Distinguirei três níveis de *leitura* dos percursos de formação:

- o mais superficial corresponde ao *curso*, considerado como uma série de *posições* ocupadas em um sistema educativo, estando cada uma delas associada a conteúdos, a um fragmento de currículo prescrito que o estudante supostamente assimila durante um período, em geral, decidido de antemão;
- aproxima-se da complexidade, descrevendo-se o *currículo real* de formação, que defino como a seqüência das situações e das experiências formadoras efetivamente vivenciadas pelo estudante;
- compreende-se a singularidade de cada percurso, interessando-se pela *história de formação* das pessoas, pelos processos de desenvolvimento e de aprendizagem por meio dos quais se constroem e transformam-se saberes, representações, atitudes, valores, *habitus*, imagem própria e identidade, em suma, tudo aquilo que faz único cada ser.

São níveis de leitura da *mesma* realidade. Pode-se dar uma representação mais ou menos esquemática de um deslocamento geográfico. Do mesmo modo, pode-se descrever um percurso de formação de maneira mais ou menos estilizada.

O curso como itinerário no currículo prescrito

Nossa maneira de pensar está a tal ponto impregnada da forma escolar que, quando nos falamos de um percurso de formação, imaginamos imediatamente uma sucessão de níveis ou de anos de programa, por exemplo, curso preparatório, curso elementar 1 e 2, curso médio 1 e 2. A terminologia muda de um país para outro, mas todos estão habituados à idéia de que o curso é dividido em graus ou níveis de programas, os quais se sucedem como *degraus* a subir, um a um, na longa ascensão para a excelência escolar. Os ciclos de aprendizagem não apagam *ipso facto* os níveis anuais. Mesmo quando têm essa intenção, eles retomam a imagem de uma construção por andares sucessivos.

O curso de um aluno é, assim, definido como a sucessão de patamares que ele percorre, sendo cada um deles caracterizado, no papel, por um programa padrão e por um nível homogêneo de exigência. A instituição define o curso “normal”, supostamente seguido pela maioria dos alunos. Cada curso individual apresenta-se como uma realização desse padrão ou uma variação aceitável, descrita, por exemplo, em termos de reprovação ou de reorientação atípica. Esse modo de descrever o curso de uma pessoa é o único código partilhado, porque a escola é nossa referência comum. Ora, essa é uma linguagem pobre, redutora, que nada diz sobre o que foi efetivamente ensinado e exigido, ainda menos sobre o que os estudantes vivenciaram e aprenderam. No entanto, é uma linguagem *cômoda*, que permite gerir conjuntos de alunos e fluxos, calcular índices de reprovação, de abandono ou de reorientação, comparar posições homólogas no tempo ou entre

sistemas educativos de mesmo tipo, estabelecer uma estatística das carreiras. Todavia, para falar da individualização dos percursos de formação, deve-se dar um passo a mais, deixar a abstração do curso, interessar-se pelos conteúdos efetivos do ensino e das aprendizagens. Certamente, a cada etapa do curso de uma pessoa corresponde um currículo *prescrito*. Consultando os textos, compreende-se o que *supostamente* devia ter sido ensinado a ela. Para saber o que realmente aconteceu, deve-se passar a um nível menos fictício de descrição.

O currículo real de formação

“Programando” os cursos, o sistema educativo pretende dominar não somente os fluxos de alunos, mas também os conteúdos ensinados. A questão é saber se consegue fazê-lo e qual a variação entre o currículo *prescrito* e o currículo *real*. Defino este último (Perrenoud, 1994b, 1995a, 1996a) como uma seqüência de situações e de experiências *formadoras* para pessoas. Situamo-nos, então, no limite entre as situações com que se deparam e com sua vivência, porque a experiência tem uma dupla face: objetiva e subjetiva (Dubet, 1994).

O que é uma experiência formadora? Estar sentado em uma sala, no meio de um público, escutando um orador que mostra transparências, é uma experiência formadora? Certamente não para todo mundo. Percebe-se aí a imensa simplificação que o currículo formal representa: é uma ficção, mas permite tratar como idênticos aprendizes forçados a seguir o mesmo programa. A partir do momento em que se considera as situações e as experiências *efetivamente formadoras*, essa ficção desfaz-se: de um grupo a outro, no mesmo programa, o ensino efetivamente dispensado difere conforme a maneira como o professor interpreta os textos, conforme seus interesses e competências, conforme seus procedimentos didáticos, conforme o nível de seus alunos e de sua maneira de negociar.

E, no entanto, essa diversidade esconde uma outra, ainda maior, a das histórias de formação.

A história individual de formação

No mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o professor e com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é *singular*, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites. Ao longo de nossa vida, com altos e baixos, construímos progressivamente saberes, competências, esquemas de pensamento e de ação, atitudes. A linguagem de que dispomos para nomear aquilo em que a formação transforma-nos não é estabilizada, pois depende das teorias e das posições ideológicas. Desse modo, pode-se distinguir ou confundir capacidades e competências, saberes e conheci-

mentos, e definir tais expressões de maneiras diferentes. Além das querelas de conceitos e de vocabulário, cada um sabe, ao menos intuitivamente, o que é uma história de formação: a *seqüência de transformações* que o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas induzem na cultura, nas aquisições, nas maneiras de ver, de expressar-se, de pensar, de fazer de uma pessoa. Esse é o verdadeiro “percurso de formação”, a trajetória (Dominicé, 1990; Josso, 1991) por meio da qual há uma construção progressiva, ao longo de toda a existência.

Nesse nível de descrição, só se pode reconstituir um percurso de formação por intermédio da observação direta, da manutenção e do método biográfico. É fácil, então, imaginar um percurso singular e muito difícil descrevê-lo, sem entrar na singularidade de um tema.

UMA INDIVIDUALIZAÇÃO DOMINADA DE MODO FRÁGIL

A distinção entre esses três níveis de leitura dos percursos de formação permite pensar sua individualização. Poder-se-ia imaginar que ainda está para ser construída. Mas, pelo contrário, ela *já está aí!*

Uma individualização de fato

Ela pode ser analisada em vários níveis:

- Em uma mesma coletividade, nem todos os indivíduos pertencentes à mesma faixa etária seguem necessariamente o mesmo curso. Apenas os sistemas educativos centralizados ainda tentam padronizar os programas em todo o território de um país ou de uma região. Isso vai de encontro à corrente que concede aos estabelecimentos, no âmbito de projetos e de contratos, uma *autonomia* que os autoriza, dentro de certos limites, a não mais oferecer o mesmo programa. Conforme o bairro ou o estabelecimento em que se estude, conforme se freqüente uma escola pública ou particular, não se recebe exatamente o mesmo curso. A individualização é, então, reconhecida, mesmo que suas incidências em termos de desigualdades sejam minimizadas.
- Os indivíduos forçados a seguir o *mesmo* programa, quer padronizado em escala nacional ou regional, quer em escala institucional, não encontram uma tradução idêntica a ele no local. O currículo real resulta, de fato, de interpretações pessoais dos textos, de escolhas diferentes em matéria de transposição didática, de negociações locais com os usuários e os colegas, da adaptação às condições de trabalho, às expectativas e aos níveis dos estudantes, daquilo que se estabelece em um grupo de formação. Entre duas classes ou duas unidades de

formação que supostamente seguem o mesmo programa, o currículo real pode ser muito diferente, pelas razões levantadas. Essa diversidade é um segredo de Polichinelo, mas não é reconhecida oficialmente; os professores e a administração mantêm a ficção de um ensino homogêneo.

- Nem mesmo os alunos que seguem sua escolaridade na mesma classe vivem a mesma história de formação e saem com os mesmos conhecimentos. Tomemos duas crianças da mesma idade, nascidas no mesmo bairro, que entram na escola no mesmo dia e freqüentam a mesma turma até o final do ensino médio. Essas duas pessoas receberam, parece, o *mesmo* ensino durante cerca de 15 anos. Viveram e aprenderam, por isso, a mesma coisa? Basta que uma delas tenha sentado sistematicamente na primeira fila e a outra, no fundo da aula, para que, de modo muito simples, não tenham visto e ouvido a mesma coisa. Nós nos aperceberíamos disso, se cada aluno filmasse a aula de seu lugar. Alguns não vêem e não ouvem senão uma parte dos elementos que supostamente dão sentido à aula, enquanto outros não perdem uma migalha deles. Evidentemente, essa é uma fonte menor de diferenças. Mesmo que dois alunos estivessem sentados lado a lado, o que ouviriam, veriam e compreenderiam *de fato* dependeria do que se chama, em ciências sociais e humanas, de *parcela de construção subjetiva da realidade e da experiência*. As pessoas confrontadas com uma situação *aparentemente idêntica* constroem *experiências subjetivas diferentes*, porque investem na situação seus meios intelectuais, seu capital cultural, seus interesses, seus projetos e suas atitudes, suas energias, suas estratégias e seus desafios do momento, todos eles recursos que as distinguem. Fabrice, em Waterloo, observa *sua* batalha, diferente de qualquer outra! Do mesmo modo que cada um age em virtude de sua própria construção da realidade, cada um aprende conforme o que percebe, retém, compreende, valoriza em uma situação. Portanto, não basta padronizar as situações didáticas para padronizar as aprendizagens. Toda situação de formação é uma mistura de um albergue espanhol e um piquenique canadense: cada um come o que traz e, ao mesmo tempo, o que os outros trazem, de acordo com o apetite do momento, o que dá um menu bastante imprevisível...

Uma individualização impensada

A diferenciação está, então, *sempre presente*. Por que é tão difícil dominá-la? Provavelmente porque não é pensada como tal. Sem dúvida, o que acabo de lembrar não surpreendeu ninguém. No entanto, isso é ignorado quando as formações são organizadas, talvez para manter a ilusão de governar, de modo centralizado, os conteúdos do ensino e das aprendizagens. Se a organização escolar admitisse abertamente que a diversificação efetiva dos percursos de formação ocorre amplamente na interpretação dos textos, na

negociação com os alunos, com os pais e os colegas, na realização de todo tipo de projetos pessoais de formação, na diversidade das intenções, dos valores e das relações com o saber dos formadores e dos formandos, ela deveria reconsiderar seus modos de incitação e de controle. Se quisesse ser realista, deixaria de preparar os programas de maneira obsessiva e passaria a interessar-se pelo trabalho de interpretação e de transposição didática, o que mudaria radicalmente a gestão das instituições de formação.

Enquanto se mantiver a ficção de um verdadeiro controle centralizado dos conteúdos, a individualização dos percursos de formação permanecerá “impensada”, uma realidade que a instituição renega. Segue-se uma conseqüência considerável: mais do que modificar a orientação dos processos de individualização existentes, criam-se novas estruturas, por exemplo, o apoio pedagógico, os ciclos ou os módulos, como se fossem o fundamento da individualização dos percursos de formação, ao passo que se trataria mais de assumir o controle e a contramão da individualização selvagem.

DOMINAR A INDIVIDUALIZAÇÃO EM VÁRIOS NÍVEIS SISTÊMICOS

Na escola primária ou no ensino médio, o domínio da individualização dos percursos visa, sobretudo, ao não-aumento das desigualdades em relação à formação. Trata-se, pois, de enfatizar as discriminações positivas, de favorecer os desfavorecidos de sempre contra uma individualização selvagem que aumenta as variações ou, pelo menos, não contribui para sua redução.

Distinguirei três níveis de organização nos quais pode ocorrer a individualização dos percursos de formação:

- aquele da organização pedagógica global, do *plano de formação*, que autoriza e encoraja itinerários diferentes, por meio da criação das unidades de formação cuja concepção e encadeamento tornam mais ou menos propícios à individualização;
- aquele das *unidades de formação*, como entidades temáticas colocadas sob a responsabilidade de um ou de vários formadores, que permitem diversos tipos de agrupamentos e de dispositivos;
- aquele das *práticas* de diferenciação no grupo de formação, quer seja estável, por exemplo, uma aula, quer seja efêmero, por exemplo, um grupo de projeto.

A individualização ao nível do plano de formação

O ideal seria fazer um balanço de competências ao longo de toda a formação, estabelecer e depois revisar, sobre essa base, um projeto personalizado de formação, concebi-

do “sob medida”. Cursos diferenciados dariam conta dos impasses, dos atalhos, dos retrocessos, dos fracassos, em suma, da complexidade e da singularidade dos processos de aprendizagem e de formação.

As restrições financeiras e o peso das instituições, em geral, impedem tal flexibilidade. Pensa-se mais a individualização como a possibilidade de *trilhar de modo individualizado unidades de formação instituídas* e que preexistem aos estudantes. O estudante pode “pular” as unidades de formação que não lhe são necessárias, escolher dentre várias ou percorrê-las na ordem que melhor lhe convier. Essas unidades de formação, mesmo sendo relativamente estabilizadas em seu conteúdo e em sua função, não seguem um percurso único e imposto. Tais formações, “à la carte”, funcionam, muitas vezes, de acordo com o princípio das unidades capitalizáveis: mais do que impor um percurso padrão, a instituição exige, para certificar a formação, o acúmulo de um certo número de créditos em diversos domínios.

O plano de formação também pode favorecer a individualização dos percursos, criando dispositivos de *acompanhamento personalizado* dos estudantes: conselho, tutoria, grupos de análise e de apoio. Também se pode agir sobre a própria definição do conteúdo e do papel das diversas unidades de formação, por exemplo, criando *unidades de integração*, lugares e momentos cuja função seja *correlacionar* os outros elementos da formação, por exemplo, cursos “híbridos” e cursos “meta”, como acontece em certas universidades belgas. Os cursos “híbridos” organizam encontros entre especialistas de áreas normalmente estanques, cujos aportes são justapostos na mente dos estudantes. Os cursos “meta” baseiam-se na própria experiência de formação e no modo como os estudantes vivenciam-na, integram-na, dão-lhe sentido. Tais unidades permitem a cada estudante compreender melhor o que lhe acontece, delimitar o que lhe interessa e aquilo de que tem necessidade, decidir sua orientação ou precisar seu projeto de formação. Esses dispositivos, desenvolvidos em formação de adultos ou em formação profissional inicial, poderiam ser transpostos às escolas primárias e de ensino médio.

O plano de formação também pode instituir unidades cujo papel principal é contribuir *diretamente* com a individualização da formação. Elas não são definidas primeiramente por um programa-padrão, mas por seu papel de aprofundamento de certos conteúdos em função das necessidades e dos projetos dos estudantes. Em Genebra, no percurso de formação proposto aos estudantes de Ciências da Educação que querem tornar-se professores primários, por exemplo, prevê-se, no último ano, um período individualizado de formação em unidades de formação ditas de “consolidação diferenciada” (Perrenoud, 1996j e k). Para essas unidades de formação, nenhum rótulo temático preciso está inscrito no plano de formação. Seu conteúdo é negociado a cada ano, com grupos de estudantes que podem ser comparados a grupos de necessidade ou de projetos. Cabe a eles saber, no limiar de sua prática autônoma e em relação ao tempo de formação que resta, quais são as aprendizagens a serem consolidadas prioritariamente. Tais unidades figuram uma espécie de *terra de ninguém* na grade horária e no currículo. O tempo atribuído a elas deve ser protegido com determinação, sem o que escorrerá como areia entre os dedos, por que

sempre haverá alguém para cobirá-lo ou hipotecá-lo, considerando-o um prolongamento *in-dis-pen-sá-vel* de seu próprio ensino.

A individualização ao nível de uma unidade de formação

Instituir uma unidade de formação depende do plano de formação, que define e ordena espaços-tempos de trabalho entre formadores e formandos e atribui-lhes meios e objetivos específicos. Conhecendo seu conteúdo e a natureza dos dispositivos e dos procedimentos que ela “tradicionalmente” estabelece, pode-se ter a impressão de saber de antemão como esta ou aquela unidade de formação irá funcionar e qual será sua contribuição para a diferenciação. Em um colégio, pensar-se-á mais que os cursos são unidades de formação que não se prestam muito a uma diferenciação aprofundada, esperada, em compensação, no âmbito de cursos de apoio, de ateliês de opções, de grupos de projeto ou de dispositivos de auxílio metodológico.

Talvez se tivesse, ao contrário, interesse em considerar que uma unidade de formação seja definida apenas por seus objetivos, deixando abertas as modalidades de trabalho, principalmente sob o ângulo de sua contribuição à individualização dos percursos de formação. Nessa ótica, seria urgente levar cada formador a abandonar seus estereótipos e a buscar a melhor maneira, no espaço-tempo de formação sob sua responsabilidade, de conciliar seus objetivos e uma lógica de individualização dos percursos. Então, para gerir a heterogeneidade dos estudantes — ainda maior do que se crê —, ele tentaria jogar com *todos* os parâmetros disponíveis. Seria importante, nessa perspectiva, que conhecesse um certo número de modos de agrupamento e de regulação, de dispositivos de autoformação e de formação mútua, de possibilidades de mobilizar recursos externos.

Tem-se o hábito de identificar uma unidade de formação por um único dispositivo didático ou por uma alternância regulada entre alguns dispositivos experimentados, por exemplo, o curso *ex cathedra*, os tempos de exercícios e os momentos de avaliação com nota. Melhor seria que cada formador dominasse uma *gama* de dispositivos possíveis, mobilizáveis em complementaridade ou em alternância, nos limites do tempo disponível, que não se sentisse ligado por contrato, por estatuto ou por hábito a um dispositivo único, mas que, ao contrário, ele se questionasse, no início e durante o ano, sobre os dispositivos úteis de aplicar, sucessiva ou paralelamente, para favorecer as aprendizagens e a individualização dos percursos.

Gerir a heterogeneidade em nível de uma unidade de formação é, sobretudo, aplicar e desenvolver dispositivos:

- de autoformação e de trabalho autônomo;
- de formação mútua;
- de funcionamento em grupos de necessidades, de projetos e de níveis (Merieu, 1989a e b);

- de auxílio metodológico e de análise das práticas;
- de orientação e de acompanhamento das pessoas;
- de mobilização de recursos externos (intervenientes e tecnologias multimídia);
- de regulação e de avaliação das progressões.

Individualizar jogando com os dispositivos não se limita a oferecer escolha entre opções. Mesmo nesse âmbito, a livre escolha não é uma garantia de diferenciação. Quando os alunos podem, por exemplo, escolher entre diversos ateliês — canto, dança, escrita, jogos dramáticos, informática, etc. — cada um tende a optar pelo domínio no qual tem menos necessidade de formar-se, porque nele o risco de fracasso é menor, e o investimento é mais moderado. Os estudantes, freqüentemente, fazem escolhas limitadas, impostas pelas condições de exercício de seu *ofício*. A auto-regulação funciona ao preço de uma espécie de lucidez sobre o equilíbrio entre os desejos e as necessidades, lucidez esta que os formadores têm a obrigação de favorecer. Portanto, não basta oferecer atividades opcionais; importa é contribuir com escolhas eficazes, fundamentadas em uma auto-avaliação realista e em uma estratégia coerente de formação.

Pode-se estender essa análise a todos os dispositivos. Sua variedade não é, em si, garantia de uma individualização ótima, e as boas intenções não dispensam a consideração dos desvios dos dispositivos imputáveis às estratégias dos estudantes.

A individualização ao nível de um grupo de formação

Uma unidade de formação, tal como aqui definida, não coincide necessariamente com um grupo estável, no qual se passariam todas as fases do trabalho. Os estudantes inscritos em uma unidade de formação constituem, sem dúvida, um grupo que os formadores reunirão ao mínimo para fins de informação e de organização do trabalho. Pode-se, a partir daí, imaginar dois extremos:

- ou esse grupo divide-se, na maior parte do tempo, em grupos menores, estáveis ou móveis, nos quais se realiza o verdadeiro trabalho de formação;
- ou esse grupo permanece como o quadro único do trabalho de formação.

Quando uma unidade de formação reagrupa uma centena de estudantes, sob a responsabilidade de uma equipe de formadores, supõe-se que raramente se encontrarão em assembléia plenária, salvo se os formadores decidirem ministrar ao conjunto dos inscritos uma sucessão de aulas expositivas... Mesmo em uma aula que reagrupe apenas cerca de 20 estudantes, por um trimestre ou por um ano, nada obriga a fazer disso o teatro permanente de um trabalho coletivo que envolva constantemente todos os profes-

sores. O fracionamento do conjunto dos estudantes em vários grupos de trabalho depende menos de seu tamanho do que das opções didáticas dos formadores.

Constituir grupos sobre a base de projetos, de necessidades e de dificuldades específicas já é favorecer os dispositivos e, por vezes, visar à individualização dos percursos, como vimos anteriormente. Isso não significa que ela cesse no momento em que um grupo é constituído. No âmbito de um grupo de formação, quer ele represente a totalidade ou um subconjunto dos estudantes inscritos na unidade de formação, permanece a heterogeneidade, e a individualização dos percursos pode e deve continuar.

O problema apresenta-se de maneiras muito diversas, conforme se raciocine sobre uma classe primária de 23 alunos trabalhando nessa composição todo o ano letivo, ou sobre um ateliê de 15 horas, ou sobre um grupo de necessidade reunido duas horas por semana durante um trimestre. Cabe aos formadores utilizar todos os graus de liberdade que o conteúdo programático e a situação permitem para diferenciar, ou seja, para fazer com que cada aprendiz seja constantemente, ou pelo menos com muita frequência, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para ele.

Isso não é evidente, mesmo em formação de adultos, ainda que se depositem grandes esperanças na autonomia dos aprendizes. Surge uma interrogação lancinante: deve-se privilegiar a dinâmica, o clima do grupo, em detrimento da formação das pessoas? Ou, ao contrário, centrar tudo sobre as necessidades e os procedimentos das pessoas, aceitando uma forma de anomia, de desorganização do grupo? Esse dilema, vivido por inúmeros formadores, não é um falso problema. De modo ideal, ele deveria ser debatido pelo próprio grupo. A existência de instituições internas, por exemplo, um conselho de classe ou uma instância equivalente de regulação, favorece a resolução coletiva dos dilemas. Seria importante que formandos e formadores refletissem juntos sobre as pedagogias de grupo (Merieu, 1989a e b) e, sobretudo, tomassem consciência do fato de que há duas maneiras de viver um grupo de formação (ver Quadro 5.1).

Os formadores têm *credo*s diferentes. Uns gostariam de ter somente relações duais, pois consideram que o grupo é uma fatalidade, uma imposição econômica ou institucional, um coletivo submetido, no interior do qual tentam fechar contratos singulares, com um único estudante, eventualmente com alguns. Funcionam em um esquema *em estrela*. Esses formadores são forçosamente infelizes, porque essa divisão do tempo não pode dar

QUADRO 5.1 Duas concepções do grupo em formação

<i>Visão do Grupo</i>	<i>Esquema de Interação</i>	<i>Efeitos Prováveis</i>
Mai necessário, restrição institucional	Em estrela, cada um sonhando com uma tutoria em uma relação dual	Formador infeliz, estudantes frustrados
Recurso de formação mútua	Em rede, é da interação que nasce a formação	Formador pivô, estudantes responsáveis

resultados satisfatórios, na falta de dispor de tempo suficiente para cada um. Ele se caracteriza por uma pequena utilização das forças do coletivo e de sua diversidade. É como se se quisesse transformar uma psicoterapia de grupo em várias terapias individuais de curta duração, cada um recebendo uma fração igual do tempo que o terapeuta consagrava ao conjunto.

Outros formadores, ao contrário, consideram que o grupo é um recurso de formação mútua. Eles funcionam em um esquema *em rede*, com o formador agindo, nos bastidores, para otimizar o funcionamento das trocas. Isso exige um *savoir-faire* de animação, de negociação, de organização e de mobilização de outros recursos.

Mesmo quando tem uma opção bem-definida, o formador funciona com um grupo que tem sua própria dinâmica. Deve levar em conta representações e expectativas dos alunos, os quais também têm uma visão de um grupo de formação: não se pode levar a uma terapia de grupo pessoas que querem uma análise pessoal e vice-versa. A organização e a cultura do estabelecimento pesam igualmente sobre os procedimentos dos formadores, tanto porque os estudantes comparam os diversos dispositivos e criam hierarquias quanto porque podem escolher seu formador, fenômenos de mercado, o que limita a autonomia de cada um.

Qualquer que seja a tendência dominante, ninguém escapa completamente a um dos dilemas da individualização: se o formador interessa-se demais pelas pessoas, o grupo vai ao deus-dará, perde sua cultura, seu clima, sua dinâmica; se o formador concentra-se demais nos fenômenos de grupo e na construção de uma identidade coletiva, os indivíduos correm o risco de fundir-se no conjunto, sem ter nenhum benefício. Esse dilema pode ser encontrado em uma classe de maternal ou em um grupo de formação de adultos. Ele perpassa todas as pedagogias de grupos. Ninguém pode transpô-lo pelo pensamento, é preciso vivê-lo, tentando segurar-se nele.

Outro paradoxo: quanto mais se anda na direção de pedagogias que minimizam o papel “magistral” do professor e transformam-no em diretor ou em “engenheiro de rede”, se preferirmos a analogia informática, mais frustrados ficam, aberta ou secretamente, aqueles que se tornaram professores ou formadores justamente para ocupar a cena principal. Para ir no sentido da individualização dos percursos, um formador de adultos deve fazer o equivalente dos *lutos* que a pedagogia diferenciada impõe aos professores do primário e de ensino médio (Perrenoud, 1992a, 1996b), em especial o luto de uma posição central de maestro ou de ator, desempenhando o papel principal. O narcisismo do ator não poupa nenhum formador, melhor reconhecê-lo e trabalhar nisso. *Colocar o aprendiz no centro* não é desalojar o formador de uma posição almejada?

Para enfrentar tais dilemas, talvez seja preciso distinguir as três funções de um grupo de formação:

1. O grupo como quadro de interações duais.
2. O grupo como mercado.
3. O grupo como espaço de palavra e de trabalho coletivo.

Se o grupo é, de início, concebido ou praticado como o *quadro de interações duais*, o formador torna-se, antes de tudo, uma pessoa-recurso para cada um. O ensino da leitura, até o século XVIII, era organizado de acordo com esse modelo. Reagrupavam-se os alunos em um mesmo local, mas o professor ocupava-se de cada um alternadamente; durante esse tempo, os outros brincavam, agitavam-se e quase não trabalhavam; essa amável desordem significava que eles estavam *esperando*. Em alguns momentos, em uma aula de hoje, o funcionamento por “plano de trabalho” pode levar aos mesmos efeitos. Supostamente todo mundo “ocupa-se de modo inteligente”, mas, na realidade, o professor não controla, em determinado momento, senão aqueles que trabalham realmente *com ele*. Os outros passam de uma tarefa ou de um ateliê a outro, sem que ele saiba exatamente se sua atividade é formativa. Em formação de adultos, o risco é menor, porque os formandos são mais autônomos, mais responsáveis, mais conscientes de trabalhar em seu próprio interesse. Sabe-se, entretanto, que mesmo os adultos voluntários têm, às vezes, fraquezas... Por outro lado, mesmo quando fortemente envolvidos na tarefa, os aprendizes entregues a si mesmos nem sempre têm os meios para fazer um trabalho útil. Atualmente, conceber o grupo como quadro de interações duais não é sustentável, a não ser que se favoreçam, em outros momentos, dispositivos de trabalho autônomo, individual ou por pequenos grupos.

Se o grupo é concebido como *mercado*, torna-se o lugar onde se encontram ofertas e procuras de *formação mútua*. O formador não é a principal fonte de saber. Ele faz o papel de regulador do mercado (transparência, respeito aos contratos), reforça as ofertas frágeis, compensa certas lacunas, é o apoio e o conselheiro dos estudantes quando estes tornam-se, por sua vez, formadores, uma espécie de especialista que se pode consultar sobre os conteúdos ou sobre os procedimentos de formação mútua.

Se o grupo é um *espaço de palavra e de trabalho coletivo*, importa que cada um encontre aí espaço e reconhecimento suficientes para existir como *sujeito* e aprender o que lhe interessa. O formador anima e estrutura trocas nas quais cada um encontra *seu* interesse, em função de *seus* projetos e de *suas* necessidades. Esse funcionamento pode degradar-se, tender a reconstituir relações duais entre o formador e um estudante, os outros tornando-se espectadores medianamente interessados, cada um esperando sua vez para fazer uma pergunta ou fazer com que o formador reaja sobre um tema preferido.

Individualizar os percursos de formação não consiste em isolar os estudantes, em separá-los uns dos outros. Cada um pode *seguir sua trajetória trabalhando em um grupo*. No entanto, o formador deveria considerar a face subjetiva da individualização, ou seja, os *sentimentos* de solidão, de singularidade, de desvio ou de ruptura de uma solidariedade que podem acompanhar um tratamento diferenciado ou um percurso individualizado. Se o objetivo é organizar as atividades e as interações de modo que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações didáticas mais fecundas para ele, não se solicitará aos alunos que aprendam sozinhos se eles precisam “apoiar-se na tribo”. Conseqüentemente, não se considerará a solidariedade entre alunos como um dado intangível e inalisável. Ela faz parte do contrato didático e da cultura da organização,

pode ser ordenada, negociada, com a condição de que se reconheça o sentimento de identificação com um grupo como uma condição de aprendizagem, entre outras.

ENTRE ABSTRAÇÃO E ESTUDOS DE CASOS

As páginas precedentes tentaram conceituar a individualização dos percursos sem delimitar uma idade ou uma ordem de ensino. O exercício tem suas virtudes: obriga a tomar distância e identifica problemas estruturais, além da diversidade dos conteúdos e dos atores. Ele tem igualmente limites. Por essa razão, é hora de entrar na análise mais concreta da escola e de seus cursos. Nesse domínio, a individualização dos percursos está associada, de alguns anos para cá, com os ciclos de aprendizagem, alternativas ainda frágeis à organização pedagógica por graus ou por níveis anuais, herdada do século passado.

Capítulo 6

DA DIFICULDADE DE PENSAR UMA ESCOLARIDADE SEM GRAUS ANUAIS

Na escola primária, no colégio ou no ensino médio, a individualização dos percursos de formação depara-se com a estruturação do curso em graus ou em níveis anuais. A criação de ciclos de aprendizagem de pelo menos dois a três anos, formando entidades globais no interior das quais não ocorre nem reprovação, nem qualquer outra forma de seleção, mostra-se uma condição necessária de progresso.

A questão, então, é saber como criar ciclos de aprendizagem sem estruturá-los em etapas anuais reconstituindo insidiosamente graus de programa. Isso não é, dirão, ao que visa a própria idéia de ciclo de aprendizagem? É verdade, mas o conceito não está inteiramente estabilizado e usos laxistas ou prudentes aceitam a expressão como um equivalente mais moderno dos clássicos ciclos de estudos. Mesmo quando se vêem explicitamente os ciclos de aprendizagem como uma alternativa à organização da escolaridade em anos de programa, há muita água para rolar por debaixo da ponte, por razões que não se devem à má vontade ou à incoerência dos atores, mas à grande dificuldade de pensar a organização da escolaridade obrigatória, em larga escala, sem reinventar os graus, nas representações e nas práticas, senão nos textos.

Os ciclos de aprendizagem, na direção dos quais se orientam quase todas as instituições, surgem como um *compromisso* entre a lógica tradicional dos programas anuais e uma completa individualização dos percursos. Talvez seja uma etapa necessária e fecunda, mas não nos enganemos: a introdução de tais ciclos não é a resposta definitiva à questão.

Em sua versão mais conservadora, o ciclo de aprendizagem acaba, em princípio, com a *reprovação*, mas não rompe a estruturação do curso em graus sucessivos e não basta para neutralizar a fabricação das desigualdades. Um ciclo que não fosse acompa-

nhado por nenhuma medida eficaz de diferenciação e por nenhum dispositivo de acompanhamento poderia aumentar os descompassos e diminuir o domínio dos percursos de formação (Allal, 1995). Mesmo quando os textos oficiais não distinguem mais graus anuais em um ciclo, dois problemas maiores permanecem: as modalidades de *progressão* dentro de um ciclo e de *passagem* de um ciclo ao seguinte.

Resolve-se, provisoriamente, o primeiro problema por meio de dois artifícios:

- limitando a duração de um ciclo a dois ou três anos, reagrupando graus consecutivos da antiga organização; isso permite conservar os mesmos pontos de referência, de modo que se pode imaginar que, ainda durante uma geração, os professores pensarão a heterogeneidade de seus alunos, classificando-os em níveis comparáveis aos “antigos graus”, como conta-se ainda em “cruzeiros velhos”; os professores poderiam, então, responder facilmente à questão “se fosse necessário reintroduzir os graus, em qual você colocaria este ou aquele aluno?”;
- confiando os alunos aos mesmos professores (uma pessoa ou uma pequena equipe) durante toda a duração do ciclo, na tradição das classes de graus múltiplos, de sorte que terão “na cabeça” a progressão de cada um sem ter que forjar uma linguagem e categorias específicas.

As organizações sabem *criar novidades com o que é velho*. Reordenar o que já existe, eliminar os efeitos perversos mais gritantes é a maneira habitual de reformarem-se as instituições humanas. Os sistemas escolares introduzirão com mais facilidade ainda ciclos de aprendizagem — para fazer como todos os outros — porque se distanciarão timidamente da organização familiar do curso.

Melhor seria, entretanto, pensar os ciclos não como um apagamento progressivo dos graus, em proveito de uma espécie de ambigüidade generalizada, de uma diversidade não-dominada das modalidades de progressão. O desafio é evitar o aumento das desigualdades que suscitaria qualquer funcionamento demasiadamente anárquico dos ciclos, qualquer orientação por demais laxista das aprendizagens. Para que servem os ciclos, se é para constatar, ao final de três ou quatro anos, que ocorreram descompassos irremediáveis, sem que tenham sido vistos desenvolverem-se, nem que se tenha sabido preveni-los? Como ressalta Allal (1996), ter de, no final de um ciclo, manter ainda um ano os alunos menos adiantados não seria reinventar uma reprovação disfarçada, um pouco mais eficaz?

Serão necessários de 10 a 15 anos para descobrir-se que os ciclos não são, em si mesmos, uma resposta satisfatória à questão da individualização dos percursos de formação? Os militantes da luta contra o fracasso escolar, de tanto sonharem com uma escola sob medida, querem acreditar que a última idéia em voga é a correta. Infelizmente, a realidade resiste (Hutmacher, 1993) e sempre resistirá a fórmulas mágicas. Não se terminará com as desigualdades, a não ser repensando radicalmente a organização pedagógica

e, talvez, a própria forma escolar. Os ciclos de aprendizagem oferecem novas possibilidades. Para compreendê-las, devemos fazer uma análise não-complacente de sua incidência sobre o trabalho dos professores e dos alunos, em particular sob o ângulo da progressão das aprendizagens e da gestão dos percursos em longa duração.

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA É ASSUNTO DE QUEM?

A questão da organização da escolaridade interessa normalmente aos historiadores, aos sociólogos, aos especialistas em educação comparada e, por outras razões, aos responsáveis pelas administrações escolares. Talvez ela também devesse interessar àqueles que querem combater o fracasso escolar e reduzir as desigualdades, sobretudo por meio de uma diferenciação crescente do ensino. De fato, a pedagogia diferenciada encontra rapidamente limites se encerrada na organização atual da escolaridade.

Historicamente, a forma escolar de educação nem sempre foi associada a uma organização em graus de programa. Esta última foi “inventada” pelos primeiros colégios, no século XVI ou XVII (Chartier, Julia e Compère, 1976), sem se tornar imediatamente a única forma de estruturação dos conteúdos. Na escola primária, ela só se impôs progressivamente, tanto contra formas mais individualizadas quanto contra o ensino mútuo, organização de um tipo bem diferente (Giolitto, 1983; Vincent, 1980). Até um passado recente, em função da dispersão geográfica dos estabelecimentos, a escola primária, muitas vezes, reuniu na mesma classe alunos seguindo programas diferentes, até seis ou nove em certos sistemas educativos. A classe de grau único impôs-se primeiro nas zonas urbanas, depois estendeu-se progressivamente às zonas rurais, por meio de reagrupamentos escolares.

Essa racionalização do aparelho educativo permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças de 6 a 16 (até 18) anos e aumentar, de década em década, os índices de escolarização pré-obrigatória e pós-obrigatória. Ela aplica à formação dos indivíduos certos princípios da produção industrial, principalmente:

- uma divisão *vertical* do trabalho dos professores, de acordo com a qual os alunos passam de grau em grau, mudando de professores a cada ano ou a cada dois anos;
- uma divisão horizontal do trabalho, que fragmenta cada grupo seguindo o mesmo programa em tantas classes confiadas a tantos professores (ou a grupos de professores ensinando disciplinas complementares).

Tal gestão dos fluxos supõe, pois, a existência de dois mecanismos estritamente complementares:

- o primeiro decide o destino de cada aluno ao final de cada ano escolar (reprovação, aprovação, orientação para outras habilitações);
- o segundo constitui grupos-aula, equilibrando aproximadamente os efetivos, e atribui-lhes professores.

A relativa simplicidade desses mecanismos é o princípio de sua força. Deve-se acrescentar que a edição escolar calçou a concepção e a produção de massa dos manuais e dos meios de ensino sobre essa estruturação do curso, o que a reforça em contrapartida. Toda organização alternativa choca-se com o fato de que os meios disponíveis de ensino foram quase todos concebidos para uma idade ou um grau determinados, o que condena os professores e as equipes que se afastam dessa linha a criarem seus próprios meios, enquanto o sistema não der às editoras garantias de uma mudança em larga escala.

Por que se espantar, então, que o grau permaneça um *pivô* da organização escolar? Tenta-se, há alguns anos, tornar esse sistema mais flexível, o que é freqüentemente uma maneira de garantir sua perenidade: se os graus são abertos ou se as passagens tornam-se mais fluidas entre si, isso não significa que ainda existem como categorias de referência?

Os ciclos de aprendizagem: uma noção ambígua

Para o dicionário *Petit Robert*, um *ciclo de estudo* designa uma sucessão de graus consecutivos, por exemplo, “do primeiro ao quarto ano do ensino médio”. É, portanto, uma *seqüência* de anos de programa, que mantém sua identidade própria. Um ciclo de aprendizagem é, freqüentemente, concebido como um ciclo de estudo no qual se teria limitado a reprovação. Por exemplo, o tempo durante o qual nos perguntarmos como se opera a passagem de um grau a outro dentro de um ciclo, ou se um aluno pode pertencer a mais de um grau, significará que não rompemos verdadeiramente com a idéia de uma sucessão de graus, mesmo que sejam mais permeáveis e melhor articulados do que em um curso clássico.

Para que um ciclo de aprendizagem revele-se como uma entidade integral, *não-decomponível em níveis sucessivos*, talvez fosse preciso inicialmente, como sugere Linda Allal, dissociar o fim de um ciclo do recorte *administrativo* em anos escolares separados pelas férias. Isso permitiria criar ciclos com um número qualquer de meses, 16, 30 ou 42, de modo a quebrar o ritmo das estações e dos anos escolares...

Mesmo nos sistemas educativos que introduzem os ciclos de aprendizagem em larga escala, estamos longe de um abandono claro e explícito dos graus anuais. Os textos oficiais não renunciam, ao contrário, a mencioná-los, sem dúvida para tranquilizar os pais e... os professores. A Nova Política para a Escola, introduzida na França pela lei de orientação de 1989, mantém uma referência aos graus: grande seção de maternal, curso elementar, curso preparatório 1 e 2, curso médio 1 e 2. Ela simplesmente insiste na *continuidade educativa*, com objetivos de final de ciclo comparados ao nível de exigência do último

grau e, em princípio, um acompanhamento dos alunos pelo mesmo professor ou pela mesma equipe pedagógica, durante toda a duração do ciclo.

Na Bélgica, o *Decreto relativo à promoção de uma escola do êxito no ensino fundamental*, de 9 de março de 1995, que se impõe ao ensino belga francófono de todas as redes escolares, define um ciclo como “um conjunto de anos de estudos no qual o aluno percorre sua escolaridade de maneira contínua, em seu ritmo e sem reprovação”. A fórmula “conjunto de anos” permanece ambígua: trata-se simplesmente de um período de vários anos ou da reunião de anos de programa? O artigo 3 resolve essa ambigüidade por meio da segunda interpretação:

Todas as escolas fundamentais maternais e primárias devem criar, no máximo até 1º de setembro de 2005, um dispositivo baseado em uma organização em ciclo que permita a cada criança:

- 1º) seguir a escolaridade de maneira contínua, em seu ritmo e sem reprovação, de sua entrada no maternal ao final do segundo ano do ensino primário;
- 2º) realizar, nesses períodos, as aprendizagens indispensáveis, com referência a bases de competências que definam, após acordo com os poderes organizadores, o nível requerido dos estudos.

O artigo 4º estende a mesma obrigação ao ciclo que vai “da terceira à sexta série do ensino primário”.

No estado de espírito atual, observa-se uma oscilação entre *duas concepções* de um ciclo de aprendizagem:

- conforme a mais prudente, o ciclo mantém graus de referência, mas fixa objetivos de final de ciclo, proíbe a reprovação e flexibiliza as progressões;
- conforme a mais audaciosa, o ciclo suprime pura e simplesmente a noção de grau anual e torna-se um período de vários anos não-decomponível em etapas anuais.

Em Genebra, a renovação do ensino primário caminha em direção à introdução de ciclos de aprendizagem, mas a supressão dos graus só acontecerá progressivamente, tendo as escolas envolvidas na fase de exploração dado, sobretudo, um novo vigor à classe “em graus múltiplos” — chamada, em outros lugares, de “com vários cursos”, até mesmo “classe única” — ou apostado em grupos “multiidade” — reunindo por mais ou menos tempo alunos que permanecem formalmente identificados por pertencer a um grau anual. Essas tentativas são interessantes e levantaram, cedo ou tarde, a questão do sentido dos graus, visto que os objetivos são definidos no nível do ciclo, que cada um progride, em princípio, de maneira mais individualizada e que se exclui a reprovação como simples repetição de um percurso anual. Mesmo nesse caso, a progressão pode continuar pensada globalmente por graus, com flexibilizações.

Em resumo: as tentativas mais adiantadas de individualização dos percursos não *romperam* realmente até hoje com os graus, por razões bastante compreensíveis em relação aos temores que qualquer organização radicalmente nova suscita. A etapa seguinte passará por uma transformação das *representações sociais*. Com efeito, mesmo que os textos oficiais transpusessem definitivamente a barreira e definissem apenas objetivos de final de ciclo, sem nenhuma referência a anos de programa, a noção de grau permaneceria, sem dúvida, prenhe, por muito tempo ainda, nas mentes. Por quê? Certamente em razão dessa espécie de inércia ou de rigidez das mentalidades que faz com que, na França, por exemplo, ainda se conte em francos antigos mais de 30 anos depois de sua substituição, ou que seja mais difícil reformar os teclados da máquina de escrever do que a constituição de um Estado.

Entretanto, a pregnância dos graus anuais vai além de um hábito mental ou de linguagem difícil de desfazer-se. Pensamos em termos de graus de programa porque *não temos nada de equivalente para pôr no lugar*, nenhuma categoria tão simples e comum, que preste os mesmos serviços para gerir os fluxos, o currículo e o curso, as disparidades de níveis.

Um *grau anual* funciona, de fato, *simultaneamente* como:

- uma categoria que situa o nível atual de formação do aluno;
- uma etapa nas aprendizagens prescritas (programadas!), que remetem a uma progressão típica em direção a domínios definidos;
- um fragmento instituído de curso, que permite descrever cada carreira individual como a seqüência dos graus freqüentados e determinar rapidamente seu descompasso em relação à norma (atraso escolar, percurso atípico);
- um conjunto de alunos supostamente homogêneo, no qual dividem-se e atribuem-se classes a professores que dispensam, em princípio, os mesmos ensinamentos;
- o âmbito de uma avaliação normativa e comparativa legítima, já que coloca em competição alunos “que seguiram o mesmo programa”;
- o âmbito de uma comparação menos explícita dos desempenhos dos professores, particularmente clara quando há provas comuns ou exames padronizados de final de ano escolar;
- a base dos mecanismos simples que regulam a progressão dos alunos de ano em ano (aprovação ou reprovação) e sua divisão em classes que seguem o mesmo programa.

A história do ensino mostra-nos que as sociedades escolarizadas criaram a noção de grau, mas a maioria dos contemporâneos ignora-a e dificilmente imagina que se possa construir um sistema escolar sobre outras bases, pelo menos em larga escala. Mesmo que,

em pequena escala, algumas escolas alternativas ou experimentais tenham-se libertado dessa servidão, a noção de grau permanece a única *compartilhada em escala pelo sistema educativo* em seu conjunto (responsáveis, usuários e professores reunidos), a única que parece *evidente*, a própria expressão do bom senso.

Por essa razão, a introdução dos ciclos de aprendizagem, em geral, leva:

- na pior das hipóteses, a reinventar, de modo oculto ou informal, classes por graus, assim como se reconstituíram habilitações clandestinas nos colégios únicos;
- às vezes, a encontrar um equivalente das classes rurais de graus múltiplos, que faziam coexistir, no seio do mesmo grupo, alunos que seguem programas anuais distintos, o que permitia progressões suaves, ou apenas para certas disciplinas, e permitia, portanto, trabalhar com alunos em transição entre dois graus, o que não é absolutamente negligenciável;
- na melhor das hipóteses, a trabalhar com grupos multiidade no seio dos quais operam-se diversos reagrupamentos de alunos, em função de um nível, de necessidades semelhantes, de projetos comuns ou, ainda, de outros critérios.

Pode-se ir mais longe, libertar-se totalmente da divisão anual do currículo?

ENFRENTAR O HORROR AO VAZIO E O MEDO DA DESORDEM

A concepção de um ciclo como conjunto de aprendizagens em um grupo multiidade é o que mais se afasta dos graus tradicionais. Entretanto, a noção de “grupo multiidade” apresenta um inconveniente semântico maior: todo grupo de formação é, em sentido estrito, multiidade, salvo se reagrupar apenas alunos nascidos no mesmo dia e na mesma hora... A expressão não informa nada sobre a maneira como se estruturam as tarefas, como se agrupam os alunos e como se gera sua progressão. Ora, no entanto, aí está o essencial. Dizer “grupo multiidade” continua a não dizer nada e não dá a garantia de que um ciclo de aprendizagem não reconstituirá, mais ou menos rapidamente, progressões por anos de programa, ao menos nas mentes.

Nenhuma estrutura está livre de efeitos perversos. Todavia, aqui eles são programados, enquanto não se conseguir pensar melhor e nomear a organização do trabalho, dos agrupamentos, da progressão das aprendizagens e dos modos de regulação dentro de um ciclo. O opacidade do funcionamento interno de um ciclo de aprendizagem pode ser uma garantia de flexibilidade e de diversidade, mas também pode cobrir uma grande rigidez ou o retorno sub-reptício à ordem antiga. A responsabilidade do sistema não é normalizar as práticas e os dispositivos, mas permitir pensá-los em uma linguagem comum, sem deixar o direito à diferença instalar-se por meio de uma simples *confusão conceitual*.

À questão de saber o que faz um professor isolado ou uma equipe, quando tentam funcionar em ciclo de aprendizagem, os interessados poderiam responder: “Fazemos o melhor possível, sabemos o que fazemos, confiem em nós”. Essa prudência, bastante compreensível, parece impedir o progresso coletivo e a profissionalização interativa (Gather Thurler, 1994b, 1996a). Que cada um faça à sua maneira, de modo diferente de todos os outros se quiser, mas com a condição de poder *dizer o que faz* e, até um certo ponto, de *justificá-lo* por observações e com uma argumentação racional. Essa exigência deveria, aliás, aplicar-se às classes atuais na estrutura em grau. Ela se torna vital no âmbito dos ciclos de aprendizagem, ao menos por duas razões:

- Os funcionamentos internos dos ciclos de aprendizagem não são estabilizados, lá onde existem ou esboçam-se. Por isso, é muito útil que sejam descritos e confrontados uns com os outros antes que os professores fechem-se em novas rotinas, que se tornarão cada vez menos pensadas e explícitas, até mesmo para eles...
- A disfunção de uma classe durante um ano pode causar danos, mas eles não têm comparação com aqueles ocasionados pela disfunção de um ciclo de aprendizagem durante três ou quatro anos. Daí a importância de *prestar conta* e de expor-se ao questionamento, até mesmo à crítica, dos colegas ou de outros profissionais.

Não se pode fazer de uma completa profissionalização do ofício de professor um *pré-requisito* à criação de verdadeiros ciclos de aprendizagem. Ao contrário, o desenvolvimento de percursos mais individualizados, geridos por equipes, favorecerá a profissionalização, levando à cooperação e à explicitação das práticas. No entanto, esse movimento em direção à profissionalização não é automático, pois a transparência sempre causa medo, sempre é vivenciada como um risco. É por essa razão que só se menciona normalmente o que está garantido, o que “funciona”, e fala-se muito pouco e muito tarde dos problemas. Meu propósito não é examinar aqui esse tipo de censura, nem as relações entre profissionalização e a introdução dos ciclos de aprendizagem (Perrenoud, 1994c, 1996b).

Reterei um único obstáculo à comunicação, que reforça os não-ditos: a *falta de palavras*, de representações, de conceitos partilhados para pensar a individualização e a regulação dos percursos de formação. Os professores habitam-se, progressivamente, a ouvir falar, até a falar, de didática, de transposição, de devolução, de avaliação formativa, de diferenciação, de conselho de classe, de situações-problema, de objetivos-obstáculo, de procedimentos de projeto, de relações intersubjetivas, de dinâmica de grupo, com conceitos e palavras cada vez menos ingênuos, graças aos aportes dos movimentos pedagógicos, da pesquisa em educação e dos profissionais mais inovadores. Sem se enganar com o poder das palavras, pode-se dizer que elas tornam possível a evolução das representações e, às vezes, das práticas. Face aos problemas nomeados e trabalhados, resta um

ponto cego na cultura profissional: como se pensa, como se nomeia o que ocorre em torno da *progressão* dos alunos de uma situação de aprendizagem à seguinte e depois de um tempo e de um espaço de formação ao seguinte?

Suponhamos que se pedisse a um grupo de especialistas que propusesse uma estruturação da escolaridade obrigatória que permitisse a *todas* as crianças adquirirem, entre 3 e 20 anos, uma *cultura de base*, compreendendo simultaneamente um núcleo comum e aprofundamentos diferentes. O contrato exigiria que a organização pedagógica proposta não reinventasse os graus anuais, de maneira nenhuma, nem aberta, nem implicitamente.

Os especialistas teriam a prudência de não perguntar por que a instrução é obrigatória, nem em nome de quem é mais importante dominar a álgebra do que a arte cozinhar. Considerariam, então, os conteúdos da cultura escolar e o princípio de uma instrução de todos durante a infância e a adolescência. Livres dos impasses que tais questões políticas e filosóficas provocam, por mais fundamentais que sejam, os especialistas poderiam concentrar-se sobre sua tarefa específica: organizar a escolaridade obrigatória *sem graus anuais*, visando a atingir os *mesmos objetivos*, se possível para uma proporção nitidamente crescente de cada geração.

Sua primeira etapa seria construir *conceitos* e uma *linguagem*, permitindo levantar questões de organização pedagógica sem induzir imediatamente respostas em termos de graus de programa. A par dos conhecimentos das ciências da educação, os especialistas saberiam que ninguém pode aprender no lugar do outro, que é o sujeito que aprende e que deve, assim, envolver-se ativamente em sua aprendizagem. Também saberiam que, deixando cada um aprender o que quisesse, sem nenhuma intervenção dos adultos, a probabilidade de que os jovens dominassem a cultura almejada antes de 16 ou 20 anos seria extremamente pequena, tão pequena quanto aquela que os estatísticos atribuem a um macaco reconstituindo a Bíblia, batendo ao acaso em um teclado...

Os especialistas estabeleceriam alguns *postulados iniciais*:

1. As crianças e os adolescentes só aprendem se colocados em *situações de aprendizagem* que os tornem ativos e os levem a escutar, ler, observar, comparar, classificar, analisar, argumentar, tentar compreender, prever, organizar, dominar a realidade, simbolicamente e na prática.
2. Essas situações devem ser criadas, organizadas, porque têm poucas chances de serem produzidas espontaneamente de modo bastante denso e judicioso para suscitar, em tempo útil, as aprendizagens almejadas.
3. Como nos lembra o CRESAS (1987), “não se aprende sozinho”; as situações exigirão, muitas vezes, que se estabeleçam interações didáticas entre pessoas, ou seja, uma dinâmica de grupo, complexa e parcialmente imprevisível.
4. Deve-se, então, criar dispositivos didáticos e integrá-los ao que se poderia chamar de *espaços-tempos de formação*, forma de institucionalização de um traba-

lho de uma certa duração que persegue objetivos definidos com um grupo de composição estável.

5. No âmbito de um mesmo espaço-tempo de formação, não é nem possível, nem desejável, que todos os alunos vivam exatamente as mesmas situações, em razão de seu lugar nos dispositivos didáticos, de seus investimentos, dos jogos de poder, dos desafios relacionais, das iniciativas e dos projetos de uns e de outros, da divisão das tarefas e, mais ainda, das competências, dos saberes e dos interesses já construídos na mente de cada um. Não se pode, portanto, nem antecipar, nem controlar precisamente o que cada um viverá dentro de um espaço-tempo de formação. Tudo isso ocorre também com cada dispositivo didático, mesmo que seja possível controlar um pouco melhor o que se passa em períodos breves.
6. O princípio da diferenciação ordena que *cada aprendiz encontre-se, sempre que possível, em situações de aprendizagem fecundas para ele* (Perrenoud, 1996b), isto é, capazes de fazê-lo progredir; importa reconhecer que um dispositivo ou uma situação devem se aproximar desse ideal inacessível.
7. Esse limite e o longo tempo requeridos pelas aprendizagens fundamentais exigem uma forma de redundância que impede prever a aquisição de uma competência durante um único tempo e em um único espaço de formação. Reencontra-se, então, a noção de *aprendizagem em espiral* que já subentende inúmeros planos de estudos clássicos.
8. Nenhum espaço-tempo de formação, por mais rico e duradouro que seja, pode garantir sozinho todas as aprendizagens almejadas; por isso, deve-se pensar imediatamente em um conjunto diversificado de espaços-tempos de formação, cujo encadeamento cubra vários anos.
9. Para dar conta do aspecto gradual da construção dos conhecimentos e das competências, a progressão de um espaço-tempo a um outro não deveria acontecer ao acaso, mas seguir uma *ordem*, que, entretanto, deveria ser aproximativa e parcial. É preciso que uma regulação seja criada para otimizar a circulação dos aprendizes de um espaço-tempo de formação a outro. Esse é um primeiro nível de diferenciação.
10. É importante que uma forma de regulação esteja presente nos dispositivos didáticos e no espaço-tempo de formação que os abriga, de maneira a otimizar as situações sob o ângulo das aprendizagens almejadas, apostando na auto-regulação de seu trabalho e de sua formação pelo aprendiz, mas oferecendo-lhe auxílio metodológico, incentivos e conselhos. Esse é um segundo nível de diferenciação, tão essencial quanto o anterior.

11. Sem mecanismos de incentivos, até de coerção, as crianças ou os adolescentes não se colocarão constantemente em situações de aprendizagem e não escolherão espontaneamente aquelas que os conduzirão, de modo progressivo, aos domínios almejados.
12. Da mesma maneira, é pouco provável que a circulação entre os espaços-tempos de formação possa ser deixada à livre iniciativa de cada aluno.
13. O funcionamento do currículo e a gestão dos problemas que ele levanta (território, decisões, justiça, atribuição de tarefas) exigem uma forma de autoridade que mantenha a coesão e a coerência do todo.

A noção de *espaço-tempo de formação* continua, nesse estágio, voluntariamente abstrata. Não especifica o número de professores e de alunos envolvidos, nem o tempo decorrido. Nada diz dos contratos e dos dispositivos didáticos a serem executados, da natureza dos objetivos e da avaliação.

No entanto, considerando a amplitude do campo da escolaridade básica, sabe-se de antemão que não se poderá passar sem:

- uma divisão dos conteúdos e dos objetivos, atribuindo subconjuntos a certos espaços-tempos de formação;
- uma forma de circulação alternada dos aprendizes entre vários espaços-tempos de formação;
- uma forma de progressão entre espaços-tempos;
- uma divisão do trabalho entre os professores, cada um intervindo apenas em uma parte dos espaços-tempos de formação simultaneamente abertos.

Para que servem tais abstrações? Para quebrar as imagens mentais que são imediatamente associadas à linguagem habitual e que impedem que se concebam organizações alternativas!

Estruturar tempos e espaços de formação

Pode-se considerar uma turma trabalhando durante um ano escolar, no âmbito de um grau de programa, como um espaço-tempo de formação de um tipo particular, que nos seja mais familiar e pareça, portanto, “natural”. Nesse espaço-tempo já podem desenvolver-se, paralela ou sucessivamente, dispositivos didáticos muito diversos, segundo a concepção pedagógica globalmente adotada: da alternância entre lições, exercícios e trabalhos escritos, às classes administradas de acordo com métodos ativos e procedimentos

de projeto, coexistem diversos funcionamentos contrastantes, às vezes, no mesmo estabelecimento. Uma estruturação forte e uniforme do curso em graus anuais não prevê inteiramente modalidades de organização interna desses espaços-tempos. Então, seria absurdo sustentar que a organização atual da escolaridade impede absolutamente o respeito aos 13 postulados anteriores. Ela faz simplesmente com que o essencial da diferenciação repose sobre o que ocorre *no âmbito da classe e do ano de programa*, na medida em que a rigidez dos graus e o caráter sumário dos mecanismos de progressão no curso ou de reprovação quase não contribuem, por sua vez, para uma individualização ótima dos percursos de formação.

Um ciclo de aprendizagem, ao pretender libertar-se desses limites anuais, pode ser concebido como um espaço-tempo nitidamente mais amplo que um grau. É exatamente esse o sentido do livro escrito pela equipe de Saint-Fons: a *Maison des trois espaces* (Casa dos Três Espaços, 1993) define-se fundamentalmente por essa partição, por essa arquitetura em três espaços, que são igualmente tempos de passagem.

Não é possível gerir um “verdadeiro” ciclo de aprendizagem, mesmo com um grupo restrito de alunos, transpondo pura e simplesmente hábitos e habilidades desenvolvidos na escala de um ano de programa. Orientar progressões individualizadas em três ou em quatro anos é um problema *inérito*, que requer novas soluções. O espaço-tempo que um ciclo de aprendizagem forma é demasiadamente vasto para que se possa esperar geri-lo sem estruturá-lo em espaços-tempos mais limitados, levemente institucionalizados, fluidos, que perseguem objetivos menos amplos ou com prazo mais curto. No entanto, na falta de uma concepção clara e partilhada da organização e da gestão internas de um ciclo, irá ficar-se tentado, para não se perder na complexidade, a uma estruturação em graus anuais!

Tentarei mostrar que, a partir dos 13 postulados anteriores, ninguém está condenado a reinventar os graus de programa e a organização clássica da escola obrigatória. Nessa fase, seria presunção propor estruturas que pudessem ser postas em prática amanhã. Irei dedicar-me antes a desenvolver *utopias gestionárias* que permitam pensar diversas formas de individualização dos percursos de formação. Esse tipo de utopia não é original, como mostram os trabalhos de Meirieu (1989a e b) sobre o itinerário das pedagogias de grupos e, antes dele, sobre as propostas oriundas dos movimentos de pedagogias novas ou institucionais, que sempre tentaram pensar simultaneamente a organização escolar e as situações de aprendizagem. Todavia, fora das equipes diretamente inspiradas por movimentos pedagógicos ou pelas ciências da educação, a cultura profissional dos professores não é muito rica nessa área, sem dúvida porque pensar a organização da escolaridade parece dizer mais respeito à autoridade e ao político do que aos profissionais que ocupam um lugar definido *dentro* da estrutura e não precisam, portanto, percebê-la em sua globalidade e em seus fundamentos. A profissionalização do ofício de professor e a emergência do estabelecimento como ator coletivo talvez ampliem o círculo das pessoas envolvidas nesse “procedimento utópico”, que pode alimentar-se em outras fontes ainda:

- uma tradicional, freqüentemente em via de desaparecimento, representada pelas pequenas escolas, onde a exigüidade dos efetivos obriga a reunir vários graus em cada classe e a libertar-se de uma divisão estrita em anos de programa;
- outra, mais recente, representada pelos projetos inovadores e pelas escolas alternativas que se voltam para a individualização dos percursos na escala de um estabelecimento; assumindo o conjunto dos graus, o corpo docente conquista um novo poder não só sobre a organização da escolaridade, mas também sobre seu próprio trabalho.

Para ampliar a reflexão sobre a organização escolar, envolvendo cada vez mais professores e equipes em um trabalho de concepção, deve-se tentar evitar dois obstáculos conhecidos:

- um deles seria subestimar os desafios pedagógicos e deixar aos “administradores” o que parece dizer mais respeito à administração das populações e dos espaços do que à formação; essa ótica atribui cada um a determinado espaço-tempo de formação, em virtude da divisão do trabalho e de seu programa, o que impede que se tenha uma visão de conjunto;
- o outro seria comprazer-se com problemas de estruturas, esquecendo que elas são apenas *recursos* para otimizar as situações de aprendizagem e os percursos de formação, sobretudo em proveito dos alunos em fracasso ou em dificuldade; não é pequeno o risco de entrar no jogo e de envolver-se em lutas de território ou de poder nas quais as aprendizagens dos alunos deixam de ser o desafio maior...

Proporei aqui *dois roteiros*, concebidos como modelos que se ancoram, por um lado, nas experiências em andamento, mas tentam avançar um pouco mais. A eles oporei, para abreviar, uma *organização integrada* do currículo de um ciclo para um e uma *organização modular* para o outro.

- Em uma organização dita *integrada* do currículo, os diversos conteúdos e objetivos são constantemente trabalhados *em paralelo*, ao longo de todo o ciclo. Essa organização transpõe a escala de um ciclo, complexificando o funcionamento atual de um ano de programa. O que supõe uma grade horária atribuindo sua justa parte às diversas disciplinas e modos variados de agrupamentos dos alunos, dos grupos multiidade, dos grupos de níveis, dos grupos de necessidades, dos grupos de projetos e dos grupos de tutoria.

- Em uma organização dita *modular*, inspirada nas formações profissionais e na educação dos adultos, um ciclo seria concebido como uma *rede* de módulos de ensino-aprendizagem, cada uma delas apresentando uma *especificidade temática* e um certo fechamento. A arquitetura da rede seria explícita e relativamente estável. A divisão do trabalho entre professores poderia ser constituído essencialmente sobre a divisão dos diversos módulos. A gestão das progressões poderia ser feita claramente em duas etapas: a circulação — individualizada — dos alunos entre módulos e, em cada um, das progressões igualmente individualizadas.

Aqui entendo por currículo o conjunto das aprendizagens que se pretende provocar nos alunos de um ciclo. É um *currículo prescrito*, que os atores transformarão em conteúdos reais de ensino e de trabalho e que darão lugar a aprendizagens efetivas sempre diferentes (Perrenoud, 1994b, 1995a). Deixarei em aberto, em um primeiro momento, a questão de saber se o modo de estruturação do currículo de um ciclo de aprendizagem deve depender da autonomia dos estabelecimentos ou de uma regra comum. Uma coisa é certa: esses funcionamentos concernem a um conjunto de professores, chamados a trabalhar de maneira cooperativa.

A análise desses dois modelos, que desenvolverei nos capítulos seguintes, não visa a preparar uma operacionalização, mas antes a alimentar um debate de fundo sobre as relações entre organização pedagógica e diferenciação. No entanto, a postura que exigem do leitor não é exatamente a mesma:

- pode-se fazer uma idéia da gestão integrada de um ciclo de aprendizagem a partir do funcionamento atual dos graus e de diversas experiências de grupos multiidade ou de abertura; insistirei, então, em uma abordagem *analítica e crítica* de funcionamentos que conhecemos ou entrevemos, mas cujos efeitos perversos não são dominados, principalmente em termos de agravamento das desigualdades;
- a gestão modular dá um passo a mais em direção a uma organização alternativa, e desenvolverei mais longamente seus *fundamentos conceituais* na medida em que não há, nesta fase, representações compartilhadas de uma organização do currículo por módulos, pelo menos na escola obrigatória.

Em seguida, poderemos considerar a articulação ou a combinação dos dois modelos: acredita-se que cada um deles comporta pontos fracos e pontos fortes e que restaria buscar uma feliz síntese...

Capítulo 7

VIRTUDES E LIMITES DE UMA GESTÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO DE UM CICLO DE APRENDIZAGEM

Quando se define um ciclo de aprendizagem como uma estrutura em que os alunos “levam” vários anos para construir conhecimentos e competências definidas, quando se recusa, ao mesmo tempo, reinventar os graus, não se termina *ipso facto* com a opacidade hoje conhecida sobre o que se passa durante os nove meses de um ano letivo, quando o curso é estruturado em graus. Para dizer a verdade, ela é ampliada:

- Um ano de programa cobre um currículo no qual se pensa poder deixar as variações entre alunos aumentarem sem que isso comprometa a própria possibilidade de continuarem a trabalhar juntos, pelo menos até as férias escolares. A regulação intervém no final do ano letivo, sobretudo por meio das reprovações. Em um ciclo de aprendizagem, cujo currículo cobre o equivalente a vários anos clássicos do programa, dificilmente se pode imaginar balanços sendo feitos apenas no final do ciclo, o que excluiria qualquer regulação contínua.
- No âmbito de um grau anual, a progressão em cada disciplina é frequentemente balizada, ao mesmo tempo, pelo plano de estudos, pelos meios de ensino disponíveis e pela tradição pedagógica; em um ciclo de aprendizagem, avança-se sem balizas tão definidas, sobretudo quando se quer afastar-se da progressão grau por grau.
- No âmbito de um ano letivo tradicional, pode-se manter a ilusão da homogeneidade, do tempo de “levar os alunos mais longe”; em um ciclo de dois ou três

anos, pelo simples fato de tamanho, é praticamente impossível propor de modo constante as mesmas atividades a todos os alunos em um mesmo grupo; há, pois, necessariamente percursos diversificados em um ciclo de aprendizagem.

- Uma classe que segue um ano de programa pode ser confiada a um único ou a vários professores, cada um ensinando uma disciplina em uma grade horária; em um ciclo de aprendizagem, o dispositivo é inevitavelmente mais complexo e requer um trabalho de equipe, sobretudo quando não se quer reinventar os graus.

Há algumas décadas, a instituição escolar impunha um recorte mensal da progressão durante um ano letivo e exigia o estrito respeito a uma grade horária, testemunhado pela agenda escolar que permitia verificar que, todas as terças-feiras do ano, de 9 a 10 horas, tinha-se estudado gramática. Não se trata de reinventar tal sistema de normas à escala de um ciclo de aprendizagem. O desafio não é controlar o respeito a regras que não existem ainda, nem de inventá-las o mais rápido possível para uniformizar e para controlar. O desafio é *pensar* o que se passa em um ciclo, considerado como um espaço-tempo de formação tão vasto que nos perderíamos dentro dele, se não organizássemos o trabalho e as progressões.

Considerar um ciclo de aprendizagem como um “supergrau”, mais estendido no tempo — oferecendo, portanto, mais flexibilidade — não é absurdo. O importante é saber se, fazendo isso, não se corre o risco maior de agravar as variações.

DO USO CORRETO DA MULTIIDADE

Um ciclo de aprendizagem é associado a um conjunto de objetivos a serem alcançados em vários anos. Isso permite todo tipo de organizações internas. Atualmente, elas são diversas, mas constroem-se, em geral, a partir de uma flexibilização do sistema de graus, pela abertura dos programas anuais, pelos trabalhos em grupos multiidade e pela diversificação das trajetórias e das posições dos alunos.

A engenhosidade e a energia das equipes pedagógicas podem fazer emergir modalidades interessantes de formação e de gestão das progressões. Temo que sejam demasiadamente frágeis e artesanais para enfrentar a complexidade dos problemas, porque se constroem ao sabor de uma espécie de *bricolagem pragmática* que quase não se apóia em uma concepção explícita e coerente de um ciclo de aprendizagem. Seria o único procedimento possível de mudança, dando conta da realidade do terreno e dos atores? Isso não é certo.

Se compararmos um ciclo de aprendizagem a uma casa cujas fachadas continuariam no lugar, enquanto se reestruturasse completamente a organização interna, vê-se bem que se pode proceder de acordo com duas lógicas:

- ou reestrutura-se por pequenos toques, passo a passo, derrubando aqui uma parede, lá um teto, recriando outras partes fechadas e outras circulações, isto é, outros espaços; no final, o interior da casa fica irreconhecível, ainda que tenha sido habitada todo o tempo; a mudança operou-se na *continuidade*, sem que ninguém tenha realmente antecipado a vistoria no final das transformações; pode-se chamar esse modo de fazer de *estratégia do faz-tudo*;
- ou faz-se um novo plano, tiram-se os moradores, derruba-se tudo (salvo algumas paredes estruturais realmente indispensáveis) e reconstrói-se, respeitando *grosso modo* um plano de conjunto; é a *estratégia do arquiteto*.

Ambas as estratégias têm seus títulos de nobreza. Não há nenhuma razão, *a priori*, para preferir uma à outra. Tudo depende do motor da mudança e da rigidez dos moradores. Se for o caso de responder concretamente a problemas concretos, um por vez, a estratégia do faz-tudo será menos dispendiosa. Se os problemas forem estruturais e admitem apenas uma solução de conjunto, a estratégia do arquiteto deverá impor-se.

As reformas que introduzem os ciclos de aprendizagem parecem favorecer a estratégia do faz-tudo, a qual permite iniciar a mudança sem plano, nem arquiteto, e dá aos professores maior poder sobre seu meio imediato, o que não desagrade àqueles que, relativamente indiferentes à estrutura em seu conjunto, desejam controlar a organização da zona em que trabalham. Não proponho tomar a contramão, mas buscar uma via mediana: construir um plano de conjunto, para saber, no mínimo, em que direção deseja-se orientar as transformações; depois, executá-lo aceitando uma certa desordem e novas negociações, para dar conta das condições locais e das preferências de cada um.

As tentativas atuais ainda não me parecem delinear uma arquitetura precisa conveniente a uma organização *integrada* do currículo de um ciclo de aprendizagem, sem dúvida por várias razões:

1. A própria idéia de organização integrada, sem excluí-la, não leva a definir uma arquitetura estável dos espaços-tempos de formação; começa-se antes por derrubar paredes, sem saber ainda se é preciso reconstruir outras e como; em um primeiro momento, sonha-se mais com paredes móveis; aqui se trataria de favorecer o desenvolvimento de um “pensamento arquitetônico” sem impor um plano único, cada equipe aproveitando sua autonomia para ir em frente sem conceitos, nem esquema diretor, para construir sua própria casa.
2. As ferramentas de estruturação interna de um ciclo de aprendizagem não são estabilizadas; os trabalhos de Meirieu (1989b e c) sobre as pedagogias de grupo colocaram uma certa ordem nas noções de grupos de necessidades, de nível, de projeto, mas não se pode dizer que os profissionais da escola já disponham de uma linguagem comum para distinguir claramente esses dispositivos, menos ainda para descrever seus papéis respectivos e as lógicas que subentendem a atribuição dos alunos a este ou aquele grupo e sua progressão de um a outro.

3. Subsiste uma forma de dissociação entre os dispositivos e as didáticas. Em outras palavras, uma escola pode pensar de modo concreto um conjunto de espaços-tempos de formação interconectados, a ponto de o visitante ter, às vezes, a impressão de contemplar uma refinaria ou uma usina de gás, sem que saiba, no entanto, o que se passa *dentro* de cada espaço-tempo. Maneira sutil de conciliar a cooperação em nível da arquitetura e a liberdade de cada um para ordenar e utilizar seu espaço-tempo a seu modo.

FLUXOS EXPANDIDOS, FLUXOS REDUZIDOS

Para estabelecer os problemas de modo um tanto novo, tomemos alguns elementos das concepções do trabalho como *fluxo de atividades* orientadas para um ou vários objetivos. Na escola, o objetivo é construir conhecimentos e competências definidas. As situações e as atividades de aprendizagem são, em princípio, ordenadas com essa finalidade. Resta dominar seu ritmo e seus encadeamentos. Desse domínio dependem a diminuição ou o aumento das variações entre alunos, até mesmo entre escolas.

Inspirando-me em conceitos tomados da organização do trabalho, tentarei contrastar uma gestão de fluxos *reduzidos* e uma gestão de fluxos *expandidos*:

- Uma pessoa que constrói uma residência secundária durante seus momentos de lazer, sem prazo determinado, trabalha em *fluxos expandidos*: semana após semana, ela avança como pode, cada etapa prepara a seguinte; um dia, se tudo correr bem, a casa estará terminada.
- Uma empresa que constrói uma casa para onde os locatários devem mudar-se em uma data determinada e relativamente próxima trabalha em *fluxos reduzidos*; cada operação inscreve-se em um planejamento revisado em função do tempo que resta e do que falta fazer; é o princípio do *just in time*.

Em uma gestão de fluxos expandidos, segue-se um plano relativamente fixo, coloca-se um pé na frente do outro, seguindo um itinerário traçado, e a incógnita é a duração de cada etapa. Em uma gestão de fluxos reduzidos, há uma contagem regressiva presente no princípio da *tensão* e que obriga a rever e a otimizar constantemente o planejamento do trabalho, em uma abordagem inspirada na resolução de problemas ou no pensamento estratégico.

Vejamos como essas noções, aliás bem próximas do senso comum, ajudam-nos a pensar a progressão dos alunos no âmbito escolar. Supondo-se que toda organização complexa misture inevitavelmente essas duas lógicas, a questão é saber qual delas é *dominante*. Desse ponto de vista, a escola é um lugar *paradoxal*: ela domina a gestão de fluxos reduzidos, enquanto se trata de ensinar a um grupo, mas volta-se para a gestão de fluxos expandidos, quando for o caso de ensinar por caminhos individualizados!

Um ensino estritamente frontal gera *uma* progressão principal: a do professor que avança no programa. O professor pode ignorar o fato de os alunos assimilarem-no de modo desigual até o final do ano letivo, período no qual ele “faz as contas” e toma, ou propõe, para cada aluno individualmente, uma *decisão* de reprovação, de aprovação ou de reorientação. O fato de uma pedagogia frontal fabricar fracasso não impede o professor de ilustrar bem uma forma de gestão de fluxos reduzidos, pois a sua principal preocupação é “fechar o círculo”, ou seja, percorrer todo o programa no tempo estabelecido, se necessário sacrificando um capítulo ou passando apenas por cima. Importa principalmente não avançar muito lentamente nos primeiros capítulos, para não ser “pego de calças curtas” no final do ano. Dedicar-se, então, a virar regularmente as páginas do “texto do saber” (Chevallard, 1991), para avançar metodicamente de um capítulo a outro. Quando se sente ou teme estar “atrasado”, o professor é levado a virar certas páginas mais depressa do que outras, até mesmo a contentar-se em folheá-las ou em resumi-las. Dominar essa progressão não é tão fácil quanto parece. É real a tentação de passar sobre este ou aquele assunto mais tempo que o previsto, porque o professor entra no jogo ou porque os alunos não compreendem ou não aprendem tão depressa quanto ele esperava, porque deve explicar de novo, voltar atrás, diminuir o ritmo para não “abandonar” o grosso da classe. Desse modo, a progressão dos alunos não está ausente das preocupações do professor que pratica um ensino frontal em uma classe que segue um programa anual, mas é orientada à escala do grupo, sendo as decisões de avanço no programa moduladas em função da *aprovação* de alunos que parecem prontos a ir mais adiante.

Tem-se aqui o exemplo de uma gestão de *fluxos reduzidos*, porque as regulações são constantemente feitas em função do objetivo, em uma *tensão* entre o tempo que passa e os obstáculos mais ou menos inesperados que acabam com a programação mais realista. Não acontece de modo diferente em um canteiro de obras, cujos prazos são imperativos. A gestão de fluxos reduzidos é uma *gestão ótima do tempo que resta*. As pedagogias frontais mais tradicionais desenvolveram, nessa área, habilidades de saberes de experiência, infelizmente, raras vezes formalizadas pelos próprios professores. Estudos mostraram (Lundgren, 1972, 1974, 1977; Lundgren e Pettersson, 1979) que a progressão no programa era orientada em referência a um grupo de alunos médios, com o professor fazendo, de saída, um duplo luto: o de avançar suficientemente depressa para os alunos mais rápidos e suficientemente devagar para os mais lentos. Assim, em tal pedagogia, ele renuncia ao êxito dos mais lentos e privilegia o avanço de uma proporção conveniente do grupo. Os índices de reprovação não dão necessariamente uma boa idéia da proporção de alunos “sacrificados”, pois nos sistemas que lutam contra a reprovação a tendência é limitar-se aos alunos em grandes dificuldades. Isso não significa que todos os outros dominaram o programa!

Em contrapartida, as pedagogias diferenciadas têm um imenso mérito e enfrentam um grande risco. Seu mérito é o de interessar-se pela progressão de *cada aluno* e de não se satisfazer com uma progressão da média do grupo. O risco é passar gradualmente de uma gestão de *fluxos reduzidos* a uma gestão de *fluxos expandidos*, ou seja, “empurrar” cada aluno para progressos, sem preocupar-se demais com os prazos e com o tempo que

resta. Essa não é uma intenção deliberada: os professores envolvidos em tais pedagogias militam, em geral, contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. É muito difícil, porém, conciliar todas as lógicas. Fazer cada um avançar “em seu ritmo” é, de modo ideal, deixar de impor-lhe prazo, é renunciar a qualquer obsessão pedagógica (Perrenoud, 1996e). Daí a cair em uma espécie de passividade é muito fácil. “Se eu tivesse que andar realmente em meu ritmo, eu não andaria” diz Le Chat, personagem das histórias em quadrinhos de Philippe Geluck, em uma bicicleta. É por isso que Meirieu alerta:

“(…) Seria um perigo viver a diferenciação como uma maneira de quebrar, de romper toda dinâmica coletiva, ou de individualizar como um modo de ‘respeitar’ as diferenças e de nelas encerrar as pessoas. Eu, eu ‘não respeito’ as diferenças, digo isso francamente, eu as considero, o que é totalmente diferente. Quer dizer que, se alguém não sabe chegar ao pensamento abstrato, por exemplo, não vou ficar em uma posição que consiste em dizer ‘Eu respeito sua diferença, ele não sabe chegar ao pensamento abstrato, portanto, só lhe forneço o concreto’. Eu considero as diferenças, isto é, levo em conta o nível em que ele está, mas vou ajudá-lo a progredir” (Meirieu, 1995a).

“As diferenças entre alunos? Não as respeito, considero-as!”: essa fórmula pode chocar aqueles que confundem respeito às pessoas e não-intervenção. “Respeitar”, diz o dicionário *Robert*, é “não atacar, considerar como digno de ser conservado, preservado; não destruir, não modificar”. O simples respeito às diferenças, por mais humano que seja, poderia levar aos mesmos impasses de desigualdade da indiferença às diferenças e transformá-los em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolares.

Essa posição de princípio é difícil de ser executada. Navega-se constantemente entre dois obstáculos: fechar o aluno em seu ritmo e em sua diferença, ou fazer um *forcing* igualmente pouco propício a aprendizagens duradouras. Pode-se “considerar o ritmo” tanto mais porque se conhece e compreende suas incidências sobre as aprendizagens. Ora, no atual estado das ciências da educação e da formação dos professores, a noção permanece intuitiva. Conforme os avanços da pesquisa e da experiência, os professores disporão, sem dúvida, de instrumentos que lhes permitam delimitar melhor a natureza dos obstáculos à aprendizagem encontrados por cada aluno e, portanto, saber se requerem uma intervenção urgente, ou um desvio ou um tempo de latência, por exemplo, dando à criança tempo de crescer, amadurecer, superar crises familiares ou problemas de identidade. Hoje em dia, tateia-se e, na dúvida, o espírito das pedagogias humanistas leva a não forçar as coisas. Nos ciclos de aprendizagem, os primeiros professores a aderirem são freqüentemente partidários das novas pedagogias, com o que elas comportam de respeito à criança e de busca de sentido. Para exercer fortes pressões sobre o ritmo de progressão, o que não gostam de fazer, esses professores devem ter excelentes razões. Os fundadores das pedagogias ativas não tinham medo de “forçar” a criança, solicitando-lhe um trabalho aprofundado e disciplinado para construir saberes. Os professores que aderem hoje a essas pedagogias são oriundos da classe média, são menos politizados, mais sensíveis aos valores humanistas e ao desenvolvimento pessoal do que à luta de classes e

ao combate pelo domínio do saber como garantia de um certo poder nas relações sociais. Quando não é apaixonado e quase obsessivamente levado a fazer as crianças das classes populares a *aprender*, o professor prefere, por vezes, um clima de aula descontraído a uma pedagogia eficaz. Trabalhar em fluxos reduzidos é, de fato, como a expressão indica, criar uma *tensão* que uma parcela dos professores de hoje não assume bem, em virtude de uma imagem da criança como ser autônomo e protegido e do respeito aos seus direitos.

As razões para reintroduzir fortes exigências e uma tensão aumentam, em geral, por todos os lugares, quando diminui o *tempo que resta*. Quanto menor fica, mais se pode intervir de modo insistente junto aos alunos para que se apressem, pois, ao final do prazo, não terão alcançado os domínios visados, se “continuarem na mesma velocidade”. Quanto mais distantes permanecem os prazos, maior a tentação de esquecê-los, pois são geradores de estresse, tanto para os professores quanto para os alunos. Já há tanto a fazer em uma classe, dia após dia, que é preciso ser heróico, ou muito angustiado, para controlar o calendário desde o primeiro dia.

A angústia dos prazos depende do tempo que resta. No sistema dos graus anuais, os prazos são mais próximos do que em um ciclo de três ou quatro anos. Quando um professor dispõe de apenas oito a nove meses de um ano letivo-padrão para “passar a turma” a um colega, quase não tem a impressão de ter “a vida diante de si”. Sabe que será julgado em vista do nível dos alunos recebidos. “Não sei o que você fez no ano passado, eles não sabem mais nada, tenho que recomeçar do zero”: ninguém gosta de ouvir ou adivinhar tais declarações. Mesmo que se quisesse dar-lhes tempo para crescer e aprender tranqüilamente, sente-se inclinado a exercer uma pressão sobre os alunos: “Trabalhem, aprendam, o tempo passa; em alguns meses, não poderei fazer mais nada por vocês, pois irão para outra turma!”, diz o professor, tanto para proteger-se quanto “para seu bem”.

Por *estender os prazos*, o funcionamento em ciclo de aprendizagem aumenta o conforto e diminui a pressão a curto prazo, o que pode aumentar os descompassos e favorecer o trabalho em fluxos expandidos. Conforme salienta Allal:

“Nos sistemas de ciclos de aprendizagem, insiste-se mais no espaçamento dos prazos das avaliações e das tomadas de decisão, situando-as no início e no final dos ciclos. Ora, nesses dois casos, surgem grandes problemas. Se, no início de um ciclo, aplica-se um sistema de determinação dos alunos fracos, a fim de oferecer-lhes um percurso mais lento e formas de enquadramento reforçadas, corre-se o risco de encontrar-se na situação paradoxal em que uma certa forma de fracasso (ou, em todo caso, de atraso socialmente determinado) é caucionada e mesmo planejada de antemão. Se, ao contrário, toma-se a decisão de segurar um aluno um ano a mais ao término da duração normal de um ciclo, instaura-se evidentemente uma forma de atraso escolar pouco diferente da reprovação, em suma, uma ‘reprovação disfarçada’, mas facilmente indicada” (Allal, 1995).

Para prevenir esse duplo risco, seria conveniente “prever um mesmo número de anos de estudos, no total e por ciclo, para todos os alunos, salvo derrogação eventual para

casos muito excepcionais”, sustenta a autora. É, sem dúvida, a única maneira de *obrigar* a uma diferenciação do acompanhamento inscrita em uma lógica de fluxos reduzidos.

Resta encontrar os modos de gestão das progressões individuais e de ordenação das situações didáticas suscetíveis de *levar cada um ao domínio do essencial no mesmo período*. Para chegar a uma gestão de fluxos reduzidos, um primeiro princípio impõe-se: as decisões devem ser tão numerosas quanto necessário para *não deixar duradouramente um aluno em situações em que ele não progride mais*. Se a diferenciação consiste em colocar um aluno, com tanta frequência quanto possível, em uma situação ótima para ele, do ponto de vista das aprendizagens (Perrenoud, 1996b), é evidente que a estratégia deve ser reconsiderada quase que constantemente. É nesse sentido que Tardif (1992) pode defender um ensino *estratégico*, outra maneira de designar uma gestão de fluxos reduzidos. Uma postura estratégica tende a relacionar de modo constante a ação presente aos efeitos esperados a longo prazo e, portanto, a perguntar-se com frequência: *restam tantos anos ou meses para agir, o que fazer agora para ter as melhores chances de alcançar os objetivos em um, dois ou três anos?*

Quem não aderiria a essa lógica da *regulação constante* em função dos objetivos? Em nossa cultura, todo mundo compreende e partilha essa forma de racionalidade. Os obstáculos encontram-se, então, fora daí:

- Nos conflitos entre valores: assim, o respeito às pessoas e a vontade de não se obstinar entram em oposição com a preocupação de eficácia.
- Nas hesitações sobre a melhor linha de conduta: quando é sábio, quando é loucura não se apressar? Se se soubesse mais certeza, a ação pedagógica seria mais serena.
- Na dificuldade de ter constantemente um objetivo a longo prazo, o que prejudica a leveza de viver.
- Na tensão para outros fins: terminar o programa, concluir uma atividade, realizar um projeto.
- Na falta de competências, o que impede a determinação das aprendizagens em curso, assim como os bloqueios e os erros e a concepção de novas estratégias.
- Na dificuldade de levar os membros de uma equipe pedagógica a entrarem em acordo sobre a identificação dos problemas e o valor das soluções.

Supondo que se queira orientar resolutamente o ensino para uma gestão de fluxos reduzidos, haverá de superar-se, portanto, inúmeros obstáculos práticos, na criação e no plano da organização cotidiana do trabalho e, em particular, das *decisões* que atribuem os alunos a grupos, a tarefas e a situações de aprendizagem. Examinemos alguns problemas.

DA DIFICULDADE DE DECIDIR

Façamos um desvio pelo mundo dos hospitais. Em Genebra, existe um único hospital universitário e polivalente. Fazia-se necessário, há cerca de 20 anos, construir um segundo para enfrentar o aumento das necessidades. Entretanto, estudou-se uma alternativa, a qual prevaleceu: abreviar a duração de hospitalização, ou seja, acelerar a rotatividade, recebendo mais pacientes com a mesma infra-estrutura. Fácil de dizer! Como não enfraquecer, ao mesmo tempo, a qualidade do atendimento? Descobriu-se que bastava, em um primeiro momento, otimizar o processo de decisão. Esses estudos puseram em evidência o fato de que alguns pacientes ficavam no hospital simplesmente porque nenhuma nova decisão tinha sido tomada a seu respeito. Não por desenvoltura, mas porque o sistema de decisão tendia, bastante espontaneamente, a ocupar-se do que é mais urgente, isto é, a concentrar-se sobre as emergências e as crises. Quando não havia nada a assinalar, a pressão à decisão era menor. Concebeu-se, então, um sistema informático, assinalando a cada dia os pacientes que não tinham sido objeto de nenhuma decisão explícita nas últimas 24 horas. Isso não levava a mandá-los embora indevidamente, mas a questionar-se, *cada dia*, de modo a decidir *explicitamente* sobre mantê-los em observação, aprofundar os exames, manter ou variar a estratégia terapêutica ou, então, dar alta.

Não sei se essa abordagem constitui uma resposta aos problemas complexos da medicina hospitalar. Ela nos permite voltar à escola com uma questão que não se faz com freqüência: como se decide, em aula, que um aluno deve *passar a outra coisa*, mais fácil, mais difícil ou simplesmente diferente? Como se julga que ele está perdendo seu tempo em prosseguir a atividade engajada? O problema coloca-se *nas situações didáticas* e toma, então, a forma de uma regulação interativa (Allal, 1988) e de uma diferenciação integrada fundada sobre os obstáculos encontrados e diversos outros dados. Encontramo-nos aqui no campo da didática propriamente dita (Perrenoud, 1991a e c, 1993c, 1997e).

Existe um outro registro de regulação, quando se orienta o aluno para uma outra situação, um outro grupo, um outro nível ou um outro procedimento. Estamos entre didática e gestão de classe. Os desafios são didáticos, mas as restrições são, em larga medida, de gestão.

Otimizar o acompanhamento dos aprendizes e das aprendizagens é muito difícil, por várias razões complementares:

- a dificuldade de encontrar um meio-termo entre a passividade e o ativismo;
- a fragilidade das bases de decisão;
- a exigüidade das alternativas;
- a sobrecarga cognitiva daqueles que decidem.

Vejamos mais de perto cada um desses fatores.

Entre passividade e ativismo

No hospital citado, havia sido decidido verificar o prontuário de cada paciente todos os dias, para saber se uma nova decisão tinha sido tomada. Por que todos os dias, e não três vezes ao dia ou a cada dois dias? Os procedimentos e os rituais hospitalares, assim como o cálculo da hospitalização por dia, explicam, sem dúvida, essa escolha. Porém, e na escola? Se fosse preciso que um computador interrogasse os professores sobre cada aluno, em que ritmo isso seria pertinente? Qual o meio-termo entre um questionamento tão espaçado, que instala uma parte dos alunos em situações pouco fecundas, e um questionamento tão próximo, que cria, sem proveito, agitação e estresse? Nada diz que exista uma periodicidade ótima conveniente a todos os alunos. Na unidade de terapia intensiva, não se espera o final do dia para tomarem-se decisões, o monitoramento é constante. Nos outros serviços, os novos pacientes ou aqueles em fase aguda são evidentemente objeto de decisões mais freqüentes. A regra, portanto, é: ao menos uma decisão por dia. O sistema informático é apenas um anteparo que protege de uma ausência duradoura de decisão. O essencial repousa sobre as competências profissionais dos atendentes ou dos professores. Não pleiteio uma automação dos processos de decisão, mas proponho que sejam aceitos também os limites da intuição, do *feeling*, que se reconheça que o “sistema humano” que orienta as decisões não é infalível. Encontramo-nos entre dois perigos: um deles seria tomar decisões em virtude de um procedimento impessoal; o outro, remeter-se apenas ao bom senso pedagógico. Aqui como lá, entre a intuição e a instrumentação (Allal, 1983), o caminho é estreito.

Os próprios atores são muito ambivalentes, pois um instrumento é um trunfo e, ao mesmo tempo, uma restrição. Tomemos um exemplo familiar: a cada 10 minutos, o editor de textos que utilizo *propõe-me* salvar no disco rígido o documento que está sendo redigido. Escolhi essa opção, determinei o intervalo e, no entanto, irrita-me — às vezes — o fato de que uma máquina imponha-me tomar uma decisão. Ao mesmo tempo, sei por experiência que, se o computador não me propusesse salvar, eu correria o risco de não me lembrar e de perder uma hora de trabalho à menor interrupção de eletricidade.

Nosso funcionamento mental — exceto se formos muito angustiados e obsessivos — não nos leva a questionarmo-nos a cada cinco minutos se fizemos a opção correta. Não decidimos constantemente, explicitamente e com conhecimento de causa, prosseguir, interromper ou reorientar nossa ação. São as encruzilhadas, os obstáculos ou os incidentes críticos que nos “obrigam” a tomar decisões. O acompanhamento dos alunos é, da mesma maneira, dependente de acontecimentos que nos incitam a reconsiderar a estratégia em andamento. Até em um incidente crítico, nossa maior inclinação é continuar no mesmo impulso, como um navio em sua velocidade, não por leviandade ou falta de consciência profissional, mas simplesmente porque esse é o único funcionamento econômico que nos permite mobilizar seletivamente nossa atenção para fazer frente aos múltiplos componentes de um meio móvel. Como lembra Durand (1996), o professor especialista “*tem olhos atrás da cabeça*” e mostra-se capaz de “*acompanhar várias emissões paralelamente*”. Talvez deva essa especialização a uma capacidade de não ver ou que não é — ou não

ainda — um sinal precursor de problema. A curto prazo, a ausência de aprendizagem não é um problema comparável a um desvio comportamental ou a uma recusa de trabalhar. Se o professor especialista regula com maestria o registro da ordem e das atividades, isso se dá, às vezes, ao preço de uma menor atenção dada aos lugares onde, justamente, “não acontece nada”. O ofício de professor, por ser exercido em um grupo cuja dinâmica é crucial, leva a dar prioridade, para evitar que se degrade o funcionamento coletivo, aos alunos e às situações que exigem uma intervenção rápida. Ora, isso não falta! Para reconsiderar regularmente o que, de longe, parece satisfatório, é necessário um método e, de algum modo, uma consciência aguda dos riscos de diminuição da vigilância quando nenhum sinal de alerta impõe uma ação. Pode-se programar um computador para que suscite uma decisão em intervalos regulares, seja qual for a situação. A mente humana funciona de modo diferente.

Os alunos não são de grande ajuda. Aqueles que mais precisariam de um acompanhamento são capazes de trabalhar duradouramente sem nada aprender, sem nem mesmo compreender a tarefa. Nem por isso se sentem revoltados ou infelizes e não dão, portanto, nenhum indício de que nada mais acontece em sua cabeça, seja porque renunciaram a aprender, seja porque dominam a situação e entediam-se. Acontece até mesmo de isso vir a calhar, pois é uma vantagem sobre o trabalho escolar. Se mostram que não estão mais aprendendo, serão novamente levados à tarefa. Nem todos fazem questão disso. Mesmo aqueles que querem aprender e não temem trabalhar nem sempre são lúcidos: é muito difícil saber se há aprendido ou simplesmente atividade. Os alunos são mais sensíveis ao tédio ou ao fracasso diante de uma tarefa do que aos progressos que fazem ou não, menos perceptíveis no momento. Além disso, nem sempre ousam intervir, na medida em que sua solicitação pode ser recebida com impaciência pelo professor e acompanhada da série de questões que não se faria se tivessem escutado ou lido a instrução...

“Doutor, qual o resultado das análises, o que vão fazer comigo amanhã, estou melhorando, poderei sair logo?”: talvez os médicos sejam auxiliados pelas angústias dos pacientes e de seus próximos. Os alunos não são tão impacientes para que se faça seu “tratamento” evoluir, primeiro, porque não têm nenhuma esperança de “sair” rapidamente da escola e, segundo, porque seu desafio não é aprender o mais rápido e o melhor possível, mas viver uma vida suportável durante seus longos anos de escolaridade. O *ofício de aluno* (Perrenoud, 1996a), pelo menos em seu exercício tradicional, não leva à regulação ótima das situações de aprendizagem do ponto de vista de seus efeitos sobre a construção dos conhecimentos e das competências. Ao contrário, o aluno pode viver uma regulação ótima dos processos de aprendizagem como uma “agressão”, porque ela o confronta sem cessar com novos obstáculos e quase não lhe deixa essa pausa com a qual sonham até mesmo os bons alunos. O paciente do hospital conhece, ao menos, uma certa ambivalência: também gostaria que o deixassem tranquilo e deseja, em certos momentos, ser esquecido, não precisar fazer novos exames, novas tentativas terapêuticas. Todavia, seu desejo de curar-se limita suas manobras de autoproteção, ao passo que, para certos alunos, o essencial é escapar do trabalho e, ao mesmo tempo, do confronto com seus

limites. Então, o peso da regulação repousa, quase inteiramente, sobre os professores. Outros alunos, ao contrário, saturam o sistema de interação didática de demandas que não requerem decisões, mas confirmações tranquilizadoras.

A regulação repousa, então, fortemente sobre os professores, e o desafio é não deixar as coisas andarem sem cair no excesso inverso, que quebra processos de aprendizagem e impede os alunos de pensarem e de envolverem-se em uma tarefa de grande fôlego. O equilíbrio é, evidentemente, uma questão de competência profissional; não há regras, ainda menos receitas, mas há *métodos* que tornam a regulação menos aleatória. Enquanto um professor consciencioso e competente, após um dia na escola, não tiver nada a dizer das aquisições ou dos procedimentos de alguns de seus alunos nas horas precedentes, será possível julgar que ele esteja longe de praticar um ensino estratégico!

As decisões frágeis

Para que serve fazer perguntas, se não se tem condições de respondê-las? Uma parte das decisões de progressão a novas situações ou a outros grupos são dilemas, seja porque os indícios são contraditórios, seja porque faltam critérios sólidos.

Isso remete à questão da avaliação e da observação *formativas* como bases de decisões pedagógicas e didáticas. A cultura profissional dos professores incita-os antes a fugirem das questões que não admitem nenhuma resposta imediata, ainda que, às vezes, seja “urgente nada decidir”, com todo conhecimento de causa. Quando um médico julga que faltam dados para reorientar sua ação terapêutica, ele pode ou esperar que o tempo faça seu trabalho, ou irá aperfeiçoar o diagnóstico. Nem por isso se sentirá impotente, salvo se o problema perdurar. Sua formação leva-o antes a considerar essas situações como *banais*. Sabe, ao mesmo tempo, que decidir por decidir não é do interesse do paciente e que se pode tomar medidas *ativas* para estar em melhores condições de decidir amanhã. Isso supõe uma prática de experimentação, de diagnóstico progressivo, de decisão diferida, mas preparada.

Tal serenidade só é mantida porque as competências científicas e clínicas do médico e seus instrumentos permitem que se julgue com uma certa segurança a progressão da doença e do tratamento. Sob esse ângulo, as competências dos professores são menos evidentes, e os conhecimentos e procedimentos que mobilizam são, muitas vezes, pouco verbalizados, até mesmo conscientizados, e não enriquecem, por conseguinte, sua cultura profissional comum.

A problemática dos ciclos permite distinguir mais claramente, em matéria de observação formativa e de diferenciação, três registros de competência:

- No primeiro, trata-se de observar *para regular a atividade em andamento*; é toda a problemática dos *objetivos-obstáculo*, de uma diferenciação integrada à gestão de uma situação-problema ou de um procedimento de projeto; é o que

Linda Allal (1988) chamou de regulação *interativa*; assim, poder-se-ia falar de diferenciação interna a uma situação.

- No segundo, trata-se de observar para orientar os alunos a outras situações de aprendizagem, dentro do mesmo espaço-tempo de formação; assim, poder-se-ia falar de diferenciação interna a um dispositivo mais amplo.
- No terceiro, trata-se de observar para orientar o aluno para outros espaços-tempos de formação; assim, poder-se-ia falar de diferenciação interna a um ciclo de aprendizagem.

Esses três registros são estritamente complementares. De modo ideal, o segundo deveria substituir o primeiro, quando este ou aquele aluno esgotasse as virtudes formadoras de uma situação ou de uma atividade, e o terceiro deveria intervir quando ele esgotasse os recursos de um dispositivo de formação. No momento em que observa um aluno às voltas com obstáculos, o professor nem sempre sabe imediatamente em que registro de diferenciação conviria agir. Esses diversos momentos de observação formativa não recaem sobre realidades totalmente distintas, mas a problemática não é a mesma conforme se aposte que a situação ou a atividade mantêm seu sentido — com a condição de reordená-las — ou conclui-se, ao contrário, pela necessidade de “passar a outra coisa”.

Não é certo que todos os professores possam encarnar essas diversas lógicas com a mesma facilidade, em particular, quando se trata de orientar o aluno a colegas. No primeiro caso, eles mantêm o controle das operações e não renunciam a seu projeto. No segundo, “passam a mão”, às vezes, com um sentimento de frustração ou, ao contrário, de alívio. Pode-se levantar a hipótese de que é grande a tentação de passar a mão em função tanto das atitudes dos alunos quanto de seus progressos cognitivos. Há alunos dos quais o professor sonha “livrar-se”, antes mesmo que se ponham a trabalhar. Esse desejo será reforçado conforme a realização da tarefa, se não se envolvem ou se criam obstáculos. Em compensação, o professor pode manter “perto de si” mais tempo do que o necessário um aluno mais gratificante, em uma forma de obsessão pedagógica da qual espera uma certa satisfação em caso de êxito. Nem mesmo as decisões de reprovação escapam a tais mecanismos.

Essas hipóteses mereceriam precisões. Visam, sobretudo, a ressaltar que as decisões de progressão seguem diversas lógicas de ação e de relação e não obedecem, a não ser em parte, à consideração das aprendizagens. Para que a regulação ótima sobrepuje as outras lógicas, seria necessário dispor de instrumentos eficazes de observação formativa, que sugeressem conclusões, ao mesmo tempo, claras e legítimas.

- A *clareza* das conclusões depende da pertinência dos instrumentos e dos raciocínios. Nessa perspectiva, pode-se almejar uma melhor formação dos professores em psicologia cognitiva, em didática, em observação formativa, para que estejam a par dos progressos da pesquisa nessas áreas; é importante que esta

última também progrida e leve cada vez mais em conta as imposições e as contingências das situações de trabalho em classe.

- Se a *legitimidade* das conclusões vem, em parte, de sua clareza e da força dos argumentos, também depende das representações e dos conceitos partilhados pelos professores. Desse ponto de vista, é mais difícil gerir decisões de progressão em equipe, porque todos carecem de palavras e de razões para justificar intuições que, se fossem os únicos a decidir, bastariam para fundamentar suas decisões. Apresenta-se aí a ocasião de integrar à cultura profissional o que diz respeito a saberes de experiência e a saberes de ação pouco conhecidos, sem dúvida, mais ricos e mais diversificados do que se crê (Barbier, 1996; Perrenoud, 1996c). Na falta de um confronto, o professor de uma classe multiidade desenvolve procedimentos de decisão — principalmente em matéria de progressão — que se tornam rotinas pouco questionadas e, portanto, pouco evolutivas.

Alternativas que restam a construir

Em um conjunto de tamanho humano, pode-se improvisar, construir as soluções quando os problemas surgem, criar, ir em frente. Em um ciclo de aprendizagem, é necessário um método. Quem não conhece a NASA, agência americana que assumiu os programas de exploração espacial? Ela não atingiu seus objetivos senão organizando uma rigorosa divisão do trabalho. Quando se quer garantir a cooperação de um grande número de pessoas, é necessária uma estrutura, regras, espaços, uma ordem prévia. A escola cria essa ordem definindo programas, prédios, graus ou ciclos, turmas. Ocorre, todavia, um momento em que professores ou equipes encontram-se como “os únicos senhores no poder”. Eles não são livres quanto à escolha das finalidades e são obrigados a prestar algumas contas quanto às modalidades, mas são amplamente autônomos na organização do trabalho. Não lhes é proibido estruturar seu espaço-tempo de formação como a NASA, mas isso, em geral, não é julgado indispensável. Os professores até mesmo dirão que é pouco eficaz e pouco gratificante.

Uma classe que segue um programa anual parece, freqüentemente, um *oásis anárquico* na ordem burocrática, uma zona, não de desordem, mas de *ordem negociada*, improvisada, remanejada ao sabor dos acontecimentos e das necessidades. É o espaço de autonomia do professor; a organização só intervém quando o uso que ele faz desse avanço “ultrapassa os limites”, ou seja, sai da opacidade dos funcionamentos cotidianos e inquieta boas almas.

Pode-se transpor essa espontaneidade à escala de um ciclo de aprendizagem? Pode-se, em todo caso, prever que as equipes pedagógicas conhecerão a *tentação anárquica*, ao mesmo tempo, para evitar os conflitos, diferir lutos e porque é mais interessante criar situações e dispositivos do que fazê-los funcionar regularmente com um grande rigor. Os

professores inovadores, que se lançam na aventura dos ciclos de aprendizagem e da individualização dos percursos de formação, não são, sem dúvida, os mais inclinados a acrescentar entraves próprios àqueles que a instituição impõe-lhes. No entanto, essa liberdade tem um preço em matéria de individualização: fazer os alunos progredirem na direção de situações e de dispositivos que devem constantemente ser concebidos ou remanejados é um belo desafio, mas quem terá energia para enfrentá-lo todos os dias? Se um aluno não aprende ou não aprende mais no âmbito de uma atividade ou de um dispositivo, tendo-se feito os arranjos que lhe permitiriam reinvestir na mesma situação ou no mesmo dispositivo didático, é preciso orientá-lo para algo mais pertinente. Nesse momento, não se pode sempre propor algo “sob medida”; importa poder envolver os alunos em uma atividade já em andamento ou, pelo menos, operacionalizar uma situação ou um dispositivo já pensados e preparados.

Em uma classe de um grau ou em um grupo multiidade, não há 36 maneiras “evidentes” de enfrentar esse problema. Pode-se:

- ou trabalhar por ateliês (ou subgrupos) e enviar o aluno para um ateliê ou um grupo no qual achará um meio de investir de modo mais fecundo;
- ou dar a todos um plano de trabalho pessoal e aproveitar esse tempo para oferecer uma situação sob medida a uma ou a algumas crianças.

Quando essas modalidades não são suficientes, a regulação é feita por meio de uma mudança global de atividade ou por derrogações marginais, que dispensam determinado aluno de uma atividade desprovida de sentido ou propõem um trabalho diferente a outro.

Confiar a uma *equipe pedagógica* a responsabilidade de um ciclo de aprendizagem pode garantir uma maior flexibilidade e uma certa diversidade dos dispositivos. É a razão de ser da cooperação: ela permite enriquecer as atividades e os papéis, de mil maneiras, com a condição de pensar uma divisão das tarefas, o que exige planejamento e respeito às regras.

Talvez uma parcela dos professores sonhe com equipes pedagógicas que aliem a força do grupo e a capacidade do indivíduo para ir em frente, para improvisar sem “se imobilizar” e para agir sem ter sempre uma consciência exata de suas próprias intenções, de seus recursos e de suas estratégias. Acentuam-se facilmente as dificuldades relacionais do trabalho em equipe, sem ver que elas são, em geral, conseqüência de uma *impossibilidade de compartilhar os conceitos vagos e as intuições privadas que fundamentam em parte as ações pedagógicas eficazes...* e as outras.

A sobrecarga cognitiva daqueles que decidem

Astolfi (1992) lembra-nos de que o ser humano médio tem dificuldades para manter mais de sete entidades cognitivas distintas — problemas, projetos, tarefas — em sua

“memória de trabalho”. Mais do que isso provoca uma sobrecarga, e todo problema novo toma o lugar de uma das entidades até então na memória. Não é um esquecimento total, pois o ator irá encontrá-la mais tarde, no momento em que sua memória de trabalho estiver menos carregada, ao menos se um indício provocar uma lembrança.

A sobrecarga cognitiva não é própria aos professores. Ela caracteriza todas as profissões nas quais os problemas — freqüentemente encarnados por pessoas — surgem sem que o profissional possa, de saída, filtrar ou seriar as demandas. Se for bastante metódico, consegue interessar-se, ao menos um instante, por cada nova demanda, colocando-a explicitamente “em espera”. Os pilotos de linhas são a esse respeito mais disciplinados do que as crianças: quando um controlador aéreo diz a eles para fazerem uma volta, eles não renunciam à sua intenção de aterrissar e não fazem cena. Um professor não pára de colocar crianças, demandas e problemas *em espera*. Fazendo isso, deve enfrentar três dificuldades específicas:

1. No espaço exíguo da classe, é difícil ignorar aqueles que estão esperando; os médicos e os dentistas não têm sua sala de espera cheia sob os olhos; as pessoas que trabalham em um guichê recebem uma formação antiestresse que as ajuda a não perderem suas capacidades quando a fila aumenta... Os professores são menos protegidos disso.
2. Em uma escola, a espera pode ser impaciente ou inquieta. O ofício de aluno consiste certamente em esperar de forma comportada sua vez, de preferência “ocupando-se de modo inteligente”, mas há limites para a paciência! Mesmo que os alunos engulam sua impaciência em silêncio, o professor pode temer sua desmobilização progressiva e obriga-se a responder-lhes.
3. Uma parte dos alunos esquece rapidamente sua pergunta ou a razão de sua demanda. Conseqüentemente, quando o professor fica disponível, o problema desapareceu, o que não significa que foi resolvido...

Em resumo, à tensão que provoca toda sobrecarga cognitiva acrescenta-se, no ofício de professor, a *dificuldade de seriar verdadeiramente os problemas*. Analisei em outro estudo “a embriaguez da dispersão” (Perrenoud, 1994a). A multiplicidade das tarefas e das decisões cria uma forma de excitação que dá sentido à profissão, compensa sua parte de rotina e protege da angústia. A dispersão, quer seja bem ou mal vivenciada, pode impedir uma gestão ótima das progressões. Nas instituições especializadas, assim como nos escritórios de engenheiros, de advogados e nos consultórios médicos, a cultura profissional permite concentrar-se em um caso até que ele esteja suficientemente analisado para que uma decisão sensata seja possível. Durante esse tempo, não se faz mais nada; se necessário, liga-se a secretária eletrônica e não se responde mais às solicitações externas.

A cultura profissional dos professores não parece dar-lhes esse direito e esse hábito. Tudo se passa como se as decisões de progressão pudessem e devessem ser tomadas *sem nenhuma interrupção do funcionamento didático*. O código implícito é o seguinte: quando

os alunos estão na escola, age-se; pensa-se quando eles foram embora, em reunião de equipe ou cada um por si. Uma gestão mais “racional” e, simultaneamente, mais coletiva das progressões talvez exija outros métodos. Se as decisões a tomar não se mostram “a olho nu”, sem dúvida é porque é preciso observar melhor, falar e trabalhar com o aluno, encontrar eventualmente os pais, discutir com os colegas, refletir tranquilamente. No ensino médio, os conselheiros de orientação não dão aulas. Na medida em que as decisões de progressão têm algum parentesco com as decisões de orientação, seria possível aprender a lição. Não para criar um papel especializado, mas para prever uma divisão do trabalho entre professores e dispositivos que permitam um acompanhamento individualizado dos alunos em boas condições. O tempo destinado à avaliação formal pode chegar a 40% do tempo de trabalho dos alunos em aula. É demais! Contudo, o tempo da regulação é considerado? Um conselho de classe, um “o que há de novo?” permitem uma regulação das relações e das atitudes no âmbito de um grupo. Para gerir a progressão das aprendizagens, deve-se pôr em andamento um trabalho e um diálogo metacognitivos.

Melhor seria, para resumir, romper com a idéia de que a gestão das progressões depende principalmente da perspicácia do olhar e da capacidade de “ver” imediatamente o que se deve fazer. Sem negar que a especialização permite avaliar rapidamente uma situação complexa, as decisões de regulação permanecem na ordem de um *trabalho*, a conclusão de um procedimento inscrito no tempo, que segue um método, mobiliza energia e competências e não poderia, portanto, ser realizado na hora.

OS DILEMAS DA ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO

Uma tal organização pode afastar-se muito pouco de um funcionamento fechado. Mesmo que ela não reconstitua graus, pode chegar à compartimentação de espaços de formação cuja arquitetura resulta mais de arranjos descentralizados do que de uma visão de conjunto. Nos primeiros tempos de um procedimento de inovação, tudo é móvel, e os atores sofrem por não poderem apegar-se a rotinas. Não imaginam, portanto, que a esclerosis espreita-os mais depressa do que pensam, justamente porque essa mobilidade repousa sobre um entusiasmo, sobre trocas intensivas, sobre um envolvimento que irão inevitavelmente enfraquecer. O dia em que a fadiga levar cada um a certo retraimento, ele cultivará o território que lhe cabe nesse momento, mais ou menos como na brincadeira das cadeiras: ninguém escolhe realmente sua cadeira; quando a música pára, aqueles que estão sentados permanecem em seu lugar.

Uma arquitetura muito móvel, baseada na efervescência dos começos, é por definição pouco apta a enfrentar o desgaste do tempo. A multiplicação dos dispositivos e dos grupos, que são em um primeiro momento atrativos em uma diferenciação flexível, pode tornar-se uma armadilha, que tende a voltar-se a um trabalho de fluxos extensos.

Talvez, para ir mais longe, seja fecundo fazer um desvio por uma hipótese diferente: a organização *modular* do currículo de um ciclo de aprendizagem. Pode-se vê-la como

a alternativa radical à organização integrada, ou como seu prolongamento, uma tentativa de estruturação duradoura, que poderia suceder todas aquelas das escolas mais dinâmicas ou propor às escolas mais hesitantes uma organização viável.

Capítulo 8

ESBOÇO DE UMA ORGANIZAÇÃO MODULAR DE UM CICLO DE APRENDIZAGEM

Neste estágio, seria prematuro propor uma estrutura pensada até o final e que se poderia fazer funcionar imediatamente. *Esboçarei* apenas uma organização modular do currículo, para iniciar o debate.

A idéia geral é de que o conjunto do currículo, que cobre o equivalente a vários anos de programa, seja estruturado em uma série de *módulos*, definidos como espaços-tempos de formação caracterizados cada um por uma *unidade temática* e por *objetivos* de formação definidos. Mais do que estarem inscritos em uma classe na qual, durante todo o ano, “faz-se de tudo a cada semana”, por fragmentos, de acordo com uma grade horária estável, os alunos participariam, durante várias semanas, até mesmo durante vários meses, em paralelo, de dois ou três módulos no máximo, cada um deles explorando de modo *intensivo* uma faceta determinada do currículo. Essa organização já funciona em formação de adultos ou em certas formações profissionais ou universitárias. A questão é saber se pode convir à escolaridade básica. Deve-se observar que, sem ser o oposto, não se trata aqui dos módulos no sentido das escolas de ensino médio francesas (Clerc, 1992), onde estão mais centrados no auxílio metodológico ou no apoio aos alunos em dificuldade do que no corpo principal do programa.

Apresentarei aqui uma organização modular à escala de um ciclo de aprendizagem de vários anos, sem especificar sua duração. Isso não impede que se conceba o ensino primário, até mesmo o ensino obrigatório, como um ciclo *único*. Uma organização modular diminuiria a prioridade dada aos ciclos curtos, pois a lógica de fluxos reduzidos, que deveria governar cada módulo, tornaria menos necessários balanços certificativos gerais. Conforme o tamanho dos estabelecimentos e os recursos disponíveis, poderia ser oportuno, ou não, dividir a escolaridade em ciclos. Se isso fosse feito, não seria, aliás,

indispensável que cada módulo pertencesse a um único ciclo. A abordagem modular relativiza a questão do número de ciclos sucessivos e de sua duração. Seria melhor conceber uma arquitetura modular à escala da escolaridade primária, até mesmo mais amplamente ainda, introduzindo na seqüência um eventual recorte em ciclos de três a quatro anos. Ciclos de dois anos somente constituiriam, então, uma deficiência, mas seria possível adaptar a eles a idéia de módulos temáticos. Para dizer a verdade, ela poderia mesmo inspirar a organização das aprendizagens no âmbito de uma classe convencional e de um ano de programa.

Contra a instabilidade escolar

Ouve-se, às vezes, queixas dos maus hábitos que os alunos adquirem diante da televisão. Muda-se muito menos de canal na escola? A diferença é que são os professores que manipulam o controle remoto: a cada 15 ou 45 minutos, conforme sua idade, os alunos são convidados a “mudar de canal”. Durante um dia de escola, os programas sucedem-se, sob o controle do professor, impondo a cada vez uma adaptação que demanda tempo e energia.

Uma organização modular oferecerá uma resposta à instabilidade permanente entre as disciplinas e, em relação a cada uma, entre seus diversos componentes. A idéia de módulo corresponde primeiramente à preocupação de criar espaços-tempos de formação suficientemente centrados em aquisições determinadas para que *alguma coisa aí aconteça para todos os alunos*. O funcionamento atual da escola, baseado em um perpétuo discurso sem nexos, ainda que permita uma salutar variedade das atividades, impede uma verdadeira construção das aprendizagens dos alunos, que não têm os meios intelectuais de aprender de maneira tão descosturada.

Uma estrutura modular propõe uma *organização do tempo* completamente diferente: mais do que *fazer de tudo, a cada semana*, de acordo com uma sábia dosagem das disciplinas, cada uma progredindo em seu programa anual, à razão de algumas horas por semana, os módulos tentariam romper com essa continuidade na diversidade que, para certos alunos, não constrói aprendizagens. Arrisquemos uma imagem, convidando o leitor a não se restringir a ela: um módulo seria algo mais próximo de um *estágio intensivo de língua estrangeira* — no qual se entra sem saber praticamente nada e do qual se sai com um verdadeiro domínio — do que do ensino tradicional de uma segunda língua — estendido de 6 a 10 anos, cuja eficácia sabe-se discutível.

Não desconheço o risco de lassidão ou de obsessão pedagógica. Por outro lado, nenhum saber amplo pode ser assimilado, nenhuma competência pode ser construída em um único momento da vida. Assim, um módulo não visa a “esgotar” um tema, a tratá-lo “de uma vez por todas”. Cada temática essencial deveria ser retomada duas ou três vezes durante a escolaridade, de modo descontínuo e em níveis crescentes de domínio.

Considerando que sua missão é dar um passo decisivo na aquisição de domínios determinados, um módulo deveria, em princípio, dar uma prioridade absoluta à regula-

ção das atividades em função dos objetivos, ou seja, a uma *lógica de fluxos reduzidos*. Seria, então, diferente do que acontece quando se trabalha dentro de uma grade horária estável: exatamente no momento em que os alunos começam a entrar “no banho” e enfrentam verdadeiros obstáculos na compreensão ou na realização de tarefas complexas, é hora de passar a uma nova atividade... Professores e alunos são, por assim dizer, “salvos pelo gongo”. Essas rupturas temporais os dissuadem de atacar resolutamente os obstáculos encontrados; ao passo que seria importante confrontar-se com o obstáculo *no momento em que surge*, dedicando-lhe o tempo e a obstinação necessários, “muda-se de canal”. É verdade que é mais confortável fechar o livro ou o caderno dizendo: “amanhã é outro dia”. Mesmo que se retome o trabalho a partir do mesmo capítulo, irá encontrar-se outro exercício, que será mais uma vez interrompido no final do período, e assim por diante, de semana em semana, até o fim do ano letivo.

Esse sistema, que pode parecer aberrante, perdura, sem dúvida, porque garante a todos alguns benefícios secundários. De um ponto de vista didático, é mais simples zerar os contadores e começar uma “nova partida”. Preparar o *início* de uma atividade e pôr os alunos a trabalharem demanda instrução, material, ofício. São necessárias competências didáticas mais aperfeiçoadas para reagir às questões e às produções dos alunos, para compreender seus modos de raciocínio, seus erros típicos e seus bloqueios. A campanha freqüentemente evita colocar os atores em fracasso, tanto os professores quanto os alunos... Uma organização modular obrigaria a ir ao fundo das coisas, porque *impediria* que se escapasse para outras tarefas, até mesmo para outros objetivos.

No entanto, a hipótese modular só apresenta vantagem sob a dupla condição de:

- conceber uma progressão de módulos que permitam percursos coerentes e completos no âmbito de um ciclo ou da escolaridade básica;
- desenvolver dentro de cada módulo formas de observação formativa, de regulação interativa e de diferenciação mais fortes do que em outros modos de trabalho.

A METÁFORA DA VIAGEM

Talvez seja necessário, para sair das representações convencionais da organização pedagógica, fazer um desvio pela *metáfora da viagem*. A escola, tal como a conhecemos, já é uma espécie de “viagem organizada”: no início da escolaridade, forma-se um grupo de aprendizes que supostamente têm o mesmo nível de desenvolvimento. Viajam juntos durante todo um ano, ao final do qual alguns abandonam definitivamente a partida ou “retornam à casa de partida”, refazendo o mesmo trajeto, com um outro grupo, já que não alcançaram o nível requerido para progredir no curso. Os outros, acompanhados por alguns novos, continuam a viagem juntos, durante outro ano, e assim por diante até o final da escolaridade básica. Em princípio, o jogo da seleção garante que aqueles que se envol-

vem em uma nova etapa tenham aproximadamente o mesmo nível escolar e os mesmos conhecimentos.

As viagens organizadas apresentam vantagens e, simultaneamente, inconvenientes. As vantagens são psicológicas e econômicas: nem sempre se pode viajar sozinho, assim como nem sempre se pode aprender sozinho, não só porque as sociedades não têm os meios de organizar dispositivos totalmente individualizados, mas também, e sobretudo, porque a própria natureza da aprendizagem exige um grupo, que funciona, ao mesmo tempo, como lugar identitário, ator coletivo e meio propício a interações. O ponto fraco desse modo de organização é que a viagem é organizada de uma ponta à outra, com grupos-padrão, com etapas invariáveis, com itinerários impostos, com trajetos anuais a serem refeitos integralmente ou não, enfim, com pouquíssimos graus de liberdade, tanto para o grupo quanto para cada um de seus membros, não tendo o guia muito mais autonomia do que os passageiros.

Pode-se conceber um sistema de transporte que alie a flexibilidade da viagem individual e as vantagens psicológicas e econômicas do deslocamento em grupo? Basta levar nossa metáfora a sério e examinar o sistema dos transportes públicos urbanos e interurbanos. Cada um pode viajar na sua hora, de um ponto de partida a um ponto de chegada de sua escolha. No entanto, quase nunca está sozinho. Ele faz *uma parte do trajeto* com outras pessoas, mas não são sempre as mesmas, pois nem todos fazem o mesmo trajeto global. Se seguirmos um viajante do início ao fim de seu trajeto, por exemplo, no metrô parisiense, constataremos que, conforme as mudanças de linha, o grupo das pessoas que o cercam recompõe-se várias vezes. Cada vez que ele sobe em um vagão, encontra pessoas que chegam de outros lugares. Cada vez que sai, uma parte do grupo continua sem ele. Para tanto, é preciso evidentemente que:

- uma instituição administre um parque de meios de transporte e uma rede;
- veículos circulem nela durante todo o dia;
- ele deixe os outros viajantes sem muita tristeza, quando seus caminhos separaram-se.

Como imaginar o equivalente na escola? A organização pedagógica atual segue, em parte, essa lógica, mas existe apenas uma linha, que deve ser tomada desde o início, e a norma é que todos avancem na mesma velocidade. Continuando na metáfora da viagem, pode-se dizer que uma vontade de individualização dos percursos de formação levaria a multiplicar as linhas, os entroncamentos, ou seja, os itinerários possíveis. Isso não levaria ao isolamento: cada um viajaria em grupos cuja composição resultaria da reunião, por algumas semanas ou por alguns meses, de aprendizes envolvidos na mesma trajetória *específica*. Dirão, sem dúvida, que os transportes urbanos não são um modelo de sociabilidade e que uma recomposição tão anômica dos grupos só poderia prejudicar a formação de um sentimento de pertença e de uma identidade. De fato, se as viagens durassem

várias semanas, os viajantes formariam verdadeiros grupos. A experiência cotidiana e as pesquisas de psicologia social mostram que basta uma breve coexistência para sentir-se membro de um coletivo, e que isso ocorre mais depressa ainda se alguma imposição obriga os membros a comunicarem-se, ou melhor, a cooperarem.

Seja como for, se a recomposição dos grupos várias vezes por ano prejudicasse a segurança afetiva e a identidade dos alunos — o que dependeria, sem dúvida, de sua idade e de suas necessidades —, nada impediria fazer com que coexistissem módulos temáticos e um *grupo de pertença* reunindo-se regularmente, até mesmo a cada dia, o qual teria funções simultâneas de reforço identitário, de acompanhamento e de socialização pela comunidade. Voltarei a isso, pois é um ponto muito sensível.

A classe cooperativa prefigura um currículo modular?

Quando uma classe é organizada de acordo com o sistema dos ateliês, cada um poderia figurar uma espécie de “pequeno módulo de formação”. Talvez seja essa a imagem que vem espontaneamente à mente daqueles que praticam as novas pedagogias. Veremos que há um parentesco de funcionamento, com uma diferença essencial: contrariamente aos ateliês, os módulos seriam orientados para *objetivos de formação simultaneamente delimitados e ambiciosos*, o que justificaria, aliás, que lhes fosse atribuído muito mais tempo do que a um ateliê.

Apesar dessa diferença, é útil deter-se no funcionamento por ateliês, mesmo que seja porque algumas habilidades em questão, em uma classe cooperativa, são transponíveis a uma organização modular. De que se trata? A classe é organizada como um conjunto de ateliês ou de postos de trabalho com tarefas e material específicos. Em função das tarefas e do material propostos, os alunos que vão para um ateliê integram-se às atividades em andamento, as quais supostamente estimulam certas aprendizagens mais do que outras. Em uma classe primária organizada sobre esse modelo, pode-se imaginar “cantiños” para a leitura, a pintura, a informática, a construção de uma maquete, a resolução de um enigma matemático, a constituição de um herbário, etc. Cada um vai livremente de um lugar a outro, onde encontra *por um certo tempo* outros alunos que, no resto de sua “viagem pessoal”, seguem outros itinerários e progridem talvez, globalmente, em outros ritmos. Um ateliê pode ser um dispositivo complexo que cobre diversas situações. Portanto, os alunos que aí se encontram não fazem, necessariamente, a mesma coisa. Conforme as regras estabelecidas, não precisam obrigatoriamente chegar e sair ao mesmo tempo.

Por vezes, impõe-se a passagem de todos os alunos por cada um dos ateliês organizados em paralelo em uma classe ou estabelecimento. Nesse caso, a individualização dos percursos só trata da *ordem* na qual se inscreve cada aluno nos diversos ateliês e do detalhe do que lá faz. Se não é obrigado a passar por todos, o aluno pode escolher em função de seus gostos ou de suas necessidades. Deslocar-se de um ateliê a outro, sem qualquer ordem, não requer um planejamento a longo prazo, nem decisões particular-

mente prudentes. Um aluno pode avançar passo a passo, sem itinerário preciso, passar da cerâmica à informática, de um ateliê de escrita à construção de uma maquete, como se faz em um centro de recreação.

Tal sistema de trabalho pode ser entendido à escala de um ciclo de aprendizagem de um ou de vários anos, até mesmo à escolaridade básica em sua totalidade? Em outras palavras, pode-se conceber uma organização modular como um conjunto de ateliês de maior duração, cujas mudanças operam-se não em uma manhã, ou mesmo em uma semana, mas em um mês ou em um trimestre? Sem negar uma certa analogia, mostrarei imediatamente seus limites.

Primeira diferença: a circulação dos alunos de um módulo de formação a outro não poderia ser deixada à iniciativa dos alunos de modo tão liberal quanto seus movimentos de um ateliê a outro. Em uma aula, se um ateliê está vazio e o outro, sobrecarregado, são necessários apenas alguns passos para atravessar a classe. À escala de um estabelecimento, isso também pode ser gerido: Meirieu (1995a) lembra um colégio experimental onde trabalhou vários anos e no qual, cada manhã, os alunos decidiam a atividade e o grupo para onde iam. Esse sistema funciona em certas escolas alternativas, aqui e ali. Vê-se, entretanto, que não é facilmente praticável a não ser em uma escala local, mas com um número suficiente de alunos e de professores para propor um leque bem grande de ofertas e para oferecer realmente uma escolha. Ele é igualmente limitado no tempo: pode-se escolher um ateliê de meio-turno ao acaso ou conforme seu humor. Não seria possível inscrever-se tão “levianamente” em um módulo de formação de várias semanas, nem mudar tão facilmente, pelo simples fato de que ele parece sobrecarregado, pouco interessante ou muito difícil.

Segunda diferença: não se pode conceber que não haja nenhuma ordem de sucessões dos módulos, ao passo que isso é perfeitamente imaginável para ateliês, já que oferecem atividades *paralelas* a alunos de nível comparável. Por visarem a aprendizagens definidas, certos módulos deveriam encadear-se como *etapas* de uma progressão.

Terceira diferença: os ateliês definem-se mais por conteúdos e atividades do que por objetivos de formação. Não poderiam ser criticados por isso: seria bastante ridículo esperar alcançar, em apenas algumas horas, novos patamares de domínio. Os ateliês são, antes, postos de trabalho que permitem variar as atividades e evitar a lassidão, mas os objetivos de formação abrangem o conjunto dos ateliês mais do que cada um tomado por si mesmo. Um módulo, em contrapartida, define-se por objetivos *específicos* de formação.

Pode-se reter alguns princípios transponíveis do sistema de ateliês, mas não se poderia conceber a organização modular de um ciclo como uma impressionante coleção de ateliês de grande extensão e de longa duração. Isso não condena absolutamente essa forma de trabalho, que pode, aliás, funcionar *dentro de um módulo*, com a condição de buscar um maior rigor na inter-relação das atividades propostas e dos objetivos de formação do módulo. O risco de qualquer sistema de ateliês é, com efeito, passar gradualmente de uma estratégia de formação a um modo de *funcionamento* cujos efeitos de formação não são mais interrogados progressivamente. Talvez fosse necessário distinguir mais claramente o que diz respeito ao treinamento e o que exige uma estruturação e um enqua-

dramento fortes para que conceitos ou representações formem-se, ao sabor de uma “ruptura epistemológica”. Assim, raciocina-se de modo diferente conforme as disciplinas, as competências e os conhecimentos em jogo.

Sua “degradação” em ateliês, definidos antes de tudo por um conteúdo, poderia delinear um desvio possível dos módulos: mesmo que sua especificidade corresponda a uma lógica de fluxos reduzidos, seria presunção acreditar que essa racionalidade afirmada resistirá facilmente à erosão. O inferno dos dispositivos didáticos está cheio de boas intenções!

Construir o currículo como uma rede de módulos

Para ir de um módulo de formação a outro, é necessário evidentemente que estejam interligados por “vias de circulação”. Uma rede urbana de transportes, por exemplo, pode ser construída progressivamente, sem plano de conjunto: acrescenta-se uma linha ou uma estação, depois outras, segundo as necessidades. Uma rede de formação poderia estender-se dessa maneira, mas tal gênese impede progressões complexas, que não são possíveis a não ser que a *arquitetura da rede* tenha sido pensada para favorecê-las. Esse é o papel de um plano de formação, noção que assume aqui todo seu sentido, se não for associada imediatamente a percursos uniformes e a um recorte do curso em anos de programa.

Nos sistemas de unidades capitalizáveis, tenta-se geralmente resolver o problema acompanhando o todo ou parte dos módulos de formação de *pré-requisitos*, formulados, seja como um conjunto de módulos a serem freqüentados, até mesmo realizados com êxito, antes de inscrever-se, seja como um conjunto de competências que se deve demonstrar no início. Isso implica uma gestão integrada do conjunto das ofertas de formação e uma *lógica de progressão* que não se traduziria em programas anuais, mas em *ordens parciais a serem respeitadas*. A formação contínua dos adultos e diversas formações iniciais universitárias ou profissionais provam que tais funcionamentos são possíveis, mesmo que obriguem a uma gestão muito diferente do currículo.

Em todo currículo, as regras de progressão didática impõem uma certa *ordem* na escolha dos módulos sucessivos e certas restrições da liberdade de movimento. O dilema é evidente: deixando as progressões muito livres, favorecem-se flutuações e escolhas pouco judiciosas; se tudo é codificado, ao contrário, pode-se ficar nos programas anuais. O saber não é a tal ponto construído que, em todos os domínios, uma trajetória única seja imposta. Entre as progressões que se devem à natureza dos saberes a construir e aquelas que nascem dos hábitos, impõe-se uma triagem, que não fará a economia nem de conflitos de doutrina, nem de interesses. O mundo da educação escolar, por exemplo, adere quase todo à lógica dos programas. Todos os manuais reagrupam exercícios e outros conteúdos destinados às classes de acordo com um programa anual definido. Imagine-se a reconversão que imporá uma organização modular ao nível da escola obrigatória...

Durante a escolaridade básica, a ordem na qual os alunos seguiriam os módulos seria ainda mais importante, porque se trataria de aprendizagens fundamentais; assim, o domínio da leitura é um pré-requisito absoluto para certas aprendizagens, ao passo que, para uma vez alcançado um certo nível de formação, torna-se mais fácil aprender as coisas em paralelo, ou preencher lacunas no dia em que elas se tornam deficiências reais. Desse modo, na universidade, é melhor ter adquirido algumas noções de estatística multivariada antes de fazer um curso de metodologia de pesquisa quantitativa; todavia, se elas faltam, a situação não é desesperadora, em parte porque as capacidades de autoformação dos adultos são maiores e porque eles podem construir os saberes que estão faltando no momento em que isso se torna indispensável.

Contudo, esses problemas ocorrem em termos bastante diferentes, de acordo com a concepção que se adota do currículo e dos objetivos. Se cada módulo de formação supostamente tornava possível e certificava um nível de domínio-padrão, a tendência a multiplicar os pré-requisitos iria acentuar-se e não se estaria longe de reinventar os anos de programa, com uma construção rígida dos saberes. Se, ao contrário, admitia-se que os módulos são lugares de *treinamento*, como um estádio no qual trabalham atletas de diversos níveis, visando cada um deles a um limiar de desempenho pessoal, seria mais fácil acolher os alunos, recebendo-os *no nível em que estão*. Se uma forte *exigência de homogeneidade* do grupo de aprendizes admitidos em um módulo fosse adotada, gradualmente se voltaria à lógica dos graus, com a mesma variação, sem dúvida, entre a homogeneidade declarada e a heterogeneidade de fato. Pareceria certamente razoável não fazer coexistirem, no mesmo módulo, alunos de idades e de níveis totalmente heterogêneos, por exemplo, crianças que não sabem ler e outras que dominam a produção e a explicação de textos complexos. É duvidoso que um leque tão amplo seja fecundo, até mesmo simplesmente administrável. Os níveis de domínio visados em um módulo não podem, por essa razão, ir do bê-á-bá a uma competência muito avançada. Deveria ser possível, entretanto, não subordinar a admissão a um módulo a pré-requisitos considerados como condições de êxito. Se a diferenciação *interna* fosse a regra, deveria poder funcionar com grupos heterogêneos, enquanto uma pedagogia mais frontal exigiria uma maior homogeneidade, sob pena de produzir uma hecatombe!

Os módulos poderiam ser disciplinares, situando-se em um cruzamento interdisciplinar ou fundamentando-se em competências realmente transversais, se elas existem (Rey, 1996). Um módulo cobriria nitidamente menos matéria do que um ano de programa, mas poderia estender-se por semanas. Ele poderia ocupar os alunos nele inscritos em tempo integral. Isso não é o ideal: seria melhor que um aluno dividisse seu tempo, durante uma semana, entre dois ou três módulos diferentes. Todavia, não seria o caso de reinventar o curso de história ou de ciências, à razão de uma ou duas horas por semana todo o ano, no âmbito de uma grade horária estável. A participação em um módulo suporia — para fixar as idéias — uma disponibilidade *mínima* de um a dois dias por semana, durante várias semanas consecutivas. Conteúdos similares poderiam ser objeto de módulos diferentes, os quais se distinguiriam, então, pelo nível de domínio visado, por exemplo, sensibilização, estruturação, aprofundamento. Pode-se também conceber módulos que só se

distinguiriam uns dos outros pelo procedimento de trabalho e pelo tipo de tarefas, com objetivos semelhantes.

A arquitetura dos módulos dependeria, evidentemente, do currículo e das faixas etárias consideradas. Se fosse preciso imaginá-los para a escola primária, seria possível concebê-los, em matemática, em torno de certas operações (subtração, divisão), de certos conceitos (ângulos, distâncias, unidades de medida), ou de certas posturas (observar, comparar, medir, levantar hipóteses). Em língua materna, em torno de certos domínios (saber falar, escutar, ler, escrever), ou de certos tipos de textos ou de competências específicas de comunicação (informar, argumentar, resumir, fazer uma síntese). Hesito em dar tais exemplos, na medida em que eles pré-julgam uma arquitetura que deve ser inteiramente construída e escolhas epistemológicas e didáticas que devem ser debatidas. Iremos utilizá-los aqui para ter uma idéia da extensão e das funções dos módulos: menores que um ano, maiores que um simples capítulo do programa atual e necessariamente construídos em torno de *núcleos de conhecimentos ou de competências*, cuja apropriação seria o objetivo principal, em torno do qual se organizaria um trabalho intensivo. Essa organização do currículo é, portanto, plenamente coerente com a definição de *objetivos-núcleo* ou de *competências-chave*. Uma organização modular daria toda sua amplitude a essa abordagem na escola obrigatória, por ser inseparável de uma gestão de fluxos reduzidos das progressões individuais, tornando-se os objetivos verdadeiros instrumentos de regulação dos percursos de formação. Reencontra-se aqui o princípio de Carroll (1965): otimizar o tempo que o aluno passa “na tarefa”, o único de que se pode esperar aprendizagens.

Considerando que o desafio não é, por meio de uma reorganização de currículo, introduzir novos conteúdos ou mudar os objetivos da escolaridade, os conteúdos dos módulos lembrariam conhecimentos e competências familiares. Todavia, sua reformulação em termos de competências-chave ou de objetivos-núcleo não poderia deixar de reabrir o debate sobre as finalidades da escolaridade, na medida em que o aprimoramento dos objetivos e dos procedimentos didáticos evidenciaria contradições minoradas ou zonas de sombra que permaneceram despercebidas.

Qual a liberdade de escolha dos itinerários?

A arquitetura da rede, que liga um conjunto de módulos de formação por regras de progressão, seria uma imposição básica. Para preservar uma verdadeira individualização, seria melhor deixar uma grande liberdade de movimentos aos alunos ou a seus pais ou, ao contrário, exercer um forte controle sobre os percursos? O espírito dos módulos poderia perder-se, se quiséssemos reconstituir cursos-padrão, uma escolaridade bem-sucedida, supondo a inscrição em uma ordem única de módulos obrigatórios. Deveria ser concebida uma arquitetura mais flexível, menos impositiva, com módulos incontornáveis, dos quais ninguém seria dispensado — salvo provando que já domina os conhecimentos visados — e módulos menos indispensáveis.

Mais do que em termos de programa, a arquitetura poderia ser pensada a partir da rede em termos de *pontos nodais*, de regras do jogo e de itinerários aconselhados. Os pontos nodais seriam os módulos indispensáveis para o domínio do currículo: a cada módulo corresponderia um ou vários *objetivos-núcleo* (Meirieu, 1995a), mas os módulos “de base” estariam, mais ainda, no cerne da intenção de instruir. Seria essencial dotá-los de recursos suficientes para assegurar uma progressão decisiva àqueles que não construíram fora dali as competências almejadas, mas isso não obrigaria todos os alunos a frequentá-los. O importante seria que cada um construísse os domínios visados, qualquer que fosse o itinerário, não que seguisse este ou aquele módulo. As unidades de formação deveriam ser concebidas como “estepes”, usadas em caso de necessidade e somente durante o tempo necessário.

Na escola obrigatória, todavia, a autonomia limitada dos alunos quase não leva a delegar-lhes inteiramente a escolha de seu itinerário, menos ainda porque uma parte deles não adere ao projeto de instruí-los e só pensa em escapar do trabalho escolar. O sistema ficaria tentado a impor um itinerário ótimo a cada um. Seria útil questionar-se antes se é possível confiar nos pais, depois, progressivamente, nos próprios alunos, para fazer escolhas convenientes. Nessa área, os abusos de uma minoria, com frequência, levam, infelizmente, à imposição de decisões unilaterais ao maior número.

O que os alunos e seus pais fariam com a liberdade que o sistema lhes concede? Saberiam utilizá-la conscientemente? Conforme se fale dos pais da classe baixa, desorientados e desprovidos de estratégias, ou dos “consumidores de escola” mais experientes, oriundos das classes média e alta, cuja única preocupação é pular etapas para que seu filho termine o ensino médio o mais rápido possível, pode-se dar o mesmo sentido à liberdade? Abstenhamo-nos de soluções antagônicas: entre a imposição e o *laisser-faire* é possível imaginar *dispositivos de aconselhamento e de orientação*. Colocar balizas e sinalizar os percursos não é torná-los obrigatórios!

É bastante simples, para começar, definir *itinerários aconselhados*, assim como o *Bison Futé** propõe itinerários aos motoristas. Seria regredir para uma lógica uniforme? Não, pois a individualização não é um dogma, mas uma resposta a verdadeiras diferenças. Ora, *nem todos os casos são particulares*. Não é indispensável que cada um viaje na rede inventando totalmente seu itinerário. Em uma arquitetura aberta, seria importante auxiliar os alunos e suas famílias a encontrarem-se, oferecendo-lhes de início *mapas da rede* tão claros quanto possível, com um manual e sugestões. Os percursos aconselhados são progressões típicas, que não encerram ninguém, já que cada um pode afastar-se deles com a condição de conhecer e respeitar as regras de progressão.

Nem arquitetura explícita, nem mapas, nem itinerários aconselhados dispensariam de uma *regulação interativa das circulações*. Para aqueles que se afastassem de um itinerário aconselhado e, mais ainda, para aqueles que não encontrassem nenhum que corres-

*N. de T. Trata-se de um personagem criado para orientar os motoristas sobre as condições de circulação nas estradas.

pondesse ao seu projeto, ao seu nível inicial ou à sua maneira de aprender, seria prudente que o sistema colocasse à disposição recursos de orientação e de aconselhamento quase inexistentes atualmente no ensino primário (exceto quando se trata de um acompanhamento médico-pedagógico) e limitados, no ensino médio, às mudanças de habilitações ou de níveis.

Esse papel poderia ser desempenhado, em parte, pelos professores que atuam neste ou naquele módulo, na medida em que estariam em interação com os alunos:

- antes de sua inscrição no módulo pelo qual se responsabilizam, para discutir a oportunidade dessa opção e negociar um contrato específico, baseado em uma espécie de balanço de competências;
- durante o módulo, para decidir o momento oportuno de deixá-lo para entrar em um outro, seja porque o aluno tirou todo o benefício possível do dispositivo, seja porque perdeu seu tempo e teria interesse em retomar ou prosseguir sua aprendizagem dentro de um módulo mais adaptado ao seu projeto, ao seu nível ou à sua forma de aprender;
- no final do módulo, no momento de fazer o balanço e de preparar novas escolhas.

Poderia ser considerada a possibilidade de outros recursos de aconselhamento. Aos clássicos conselheiros de orientação iriam ser acrescentados *conselheiros em formação* ou *conselheiros para os estudos*, conhecendo bem os alunos, mas melhor ainda os módulos e a arquitetura do sistema. Se os alunos estivessem, durante uma parcela regular de seu tempo, integrados a uma classe de composição estável, o professor responsável por esse grupo desempenharia muito naturalmente um papel de tutor e de conselheiro para os estudos, garantindo, assim, o acompanhamento-padrão, sem excluir o apelo a especialistas em certos casos.

A ORGANIZAÇÃO INTERNA DE UM MÓDULO

Uma vez esboçada uma arquitetura de rede, restaria conceber um funcionamento dos módulos, que retroagiria sobre a organização do currículo.

O papel dos professores-formadores

Se cada módulo representasse um vôo *charter*, retomando a metáfora da viagem, seria melhor que houvesse um ou vários *pilotos no avião*. Seriam *professores-formadores*, simultaneamente idealizadores e animadores de dispositivos didáticos, pivôs da dinâmica coletiva e também interlocutores privilegiados de cada aluno, não somente sob o ângulo

de sua interação com o grupo, de seu bem-estar, de seu projeto pessoal, mas igualmente sob o ângulo de seu trabalho de aprendiz e das aprendizagens específicas que ele tenta implementar. Eles seriam *anfitriões* — o módulo seria sua casa —, responsáveis e garantidores do respeito às regras — o módulo estaria sob sua autoridade —, organizadores, animadores e pessoas-recursos.

O papel de responsável por um módulo diferiria muito daquele de um professor que avança em seu curso “seguindo o programa”. Se cada módulo se tornasse um simples curso, voltar-se-ia a um funcionamento com pouca diferenciação. O desafio seria, antes, conceber e criar, no âmbito do módulo, *dispositivos didáticos* que permitissem a cada aluno vivenciar *situações de aprendizagem fecundas para ele*. Para isso, não bastaria progredir em um texto do saber, espécie de programa do módulo. A tarefa essencial consistiria em orientar cada aprendiz para situações de aprendizagem carregadas de sentido e de regulação, coerentes com seu projeto e seu itinerário pessoais, assim como com as finalidades globais da escolaridade e com os objetivos específicos do módulo. Como *treinador*, o professor-formador estaria, então, disponível e seria capaz de acompanhar cada um em suas tentativas e em seus erros, se a gestão global do grupo e do módulo não o sobrecarregasse totalmente...

Toda forma de auto-organização, toda instituição interna de gestão do grupo e das tarefas, toda forma de delegação de poder constituiriam-se em diminuições das tarefas administrativas dos professores-formadores, o que liberaria energia e tempo para investir no acompanhamento personalizado dos alunos. Os dispositivos cooperativos propostos pelo movimento Freinet, desenvolvidos pela *pedagogia institucional*, ofereceriam aqui meios eficazes de regulação do funcionamento de um módulo, mesmo com alunos bastante jovens. Todo módulo instituiria, à sua maneira, um *conselho* ou qualquer outra instância de *regulação*, da qual fariam parte tanto os professores-formadores quanto os aprendizes. Mesmo que subsistisse paralelamente uma “classe” estável, com seu “conselho de classe”, importaria, com efeito, prever em cada módulo um lugar de combinação e de negociação das atividades e das relações de trabalho.

Grupo estável ou recomposto?

Os desenvolvimentos anteriores apontam para um problema que deve ser discutido enquanto tal: os alunos que trabalham juntos durante um módulo constituiriam um grupo que, sem ser uma turma tradicional, conservaria alguns traços dela, porque um trabalho coletivo regular cria vínculos e um sentimento de identidade.

Esse grupo deveria ser estável ao longo de todo o módulo ou poderia considerar-se que ele se recomponha continuamente, conforme chegadas e partidas decididas por razões *pedagógicas*? O problema é aqui abordado em termos *didáticos*. Seria necessário que um módulo tivesse início e fim, como um espetáculo? Em um teatro, fecham-se as portas, o que bem indica a regra do jogo: os espectadores estão supostamente presentes do início ao fim. A essa imagem pode-se opor uma outra: quando crianças constroem um castelo de

areia na beira do mar, sua construção avança sem ser sempre obra de um grupo estável. Alguns “pegam o bonde andando”, outros vão embora antes do término, com a chegada da maré cheia! No entanto, cada um contribui por um certo período para o avanço do projeto, mudando o curso em função de suas próprias maneiras de ver e de fazer. Do mesmo modo, durante uma recepção social, uma conversa prossegue, enquanto o círculo dos interlocutores renova-se, conforme a chegada de uns e a partida de outros. Em outra escala, as associações ou as empresas não funcionam de forma diferente. Todos conhecemos organizações ou redes cuja cultura permite integrar-se aos novos ou separar-se dos antigos *sem que o trabalho seja interrompido*. Procedimentos de socialização rápida dos recém-chegados ou a vontade de tratar realmente como membros, tanto aqueles que acabam de chegar quanto aqueles que vão embora, ajudam, sem dúvida, a continuidade de uma dinâmica de grupo e de um processo de produção além da renovação das pessoas.

Em seu funcionamento atual, a escola domina, em parte, essas habilidades, já que não pode, no decorrer do ano, escapar aos movimentos dos alunos por motivos alheios à escolaridade. Entretanto, o modelo de referência permanece um grupo estável, já constituído ou formado no início do ano, no qual o essencial do trabalho de socialização é feito no começo, quando se determinam o contrato didático, o ofício de aluno, as regras do jogo e o modo de relação. As férias zeram, de alguma maneira, os contadores; reconstrói-se um pequeno sistema social na volta às aulas, pelo menos quando os alunos mudam de professores. Enquanto tudo vai bem, felicitamo-nos pela estabilidade desse sistema; queixamo-nos se a classe é “impossível”, porque todos “embarcaram no mesmo navio”, por um ano.

A escola não está habituada a organizar atividades com grupos que se recompõem incessantemente. Ainda que, devido ao jogo de ausências, ao envio para um grupo de apoio ou de aprendizagem da língua, às mudanças ou migrações durante o ano letivo, os professores de certos países estejam *de fato* acostumados a trabalhar com uma classe “de geometria variável”, no imaginário da maioria, é necessário que “todo mundo esteja lá” para que o trabalho avance. Trabalha-se com as eventualidades do momento, mas com uma certa nostalgia do grupo estável.

Quando se imagina um módulo, sem dúvida, fica-se espontaneamente mais próximo do teatro, onde se interpreta a portas fechadas, do que do castelo de areia. Haveria boas razões pedagógicas ou didáticas para ir contra essa tendência “natural”? Elas deveriam ser muito convincentes, pois é difícil garantir a coesão do grupo e a cooperação de pessoas que não vivenciam juntas a mesma aventura, do início ao fim. Isso seria ainda mais difícil porque cada uma delas vem para aprender! No mundo do trabalho, exige-se que um novo empregado tenha uma qualificação no momento de sua contratação. Garante-se, assim, que o essencial das competências requeridas para não perturbar o funcionamento *já estejam construídas*. Basta, então, uma adaptação *marginal* ao posto de trabalho para que o novo colaborador torne-se operacional. A menos que se multipliquem os pré-requisitos e os filtros, um módulo de formação terá sempre um público heterogêneo, já que sua função não é funcionar eficazmente em tarefas produtivas, mas favorecer aprendizagens definidas.

Tudo leva a concluir, parece, que não se poderia conceber módulos em que cada aluno poderia entrar ou sair “na sua hora”, no meio do caminho. Para não ceder muito facilmente às virtudes do grupo estável e fechado, pode-se, entretanto, apresentar alguns argumentos a favor de um grupo de geometria variável:

1. O trabalho apenas com grupos estáveis do início ao fim padronizaria a duração de passagem dos alunos no módulo, apesar da diversidade dos níveis no ingresso, dos investimentos e dos ritmos de uns e de outros. Isso obrigaria a fazer todo o esforço de diferenciação nos outros parâmetros.
2. Os movimentos populacionais no decorrer do ano não seriam mais controlados do que hoje, e continuaria sendo necessário integrar alunos chegados de fora durante um módulo. Por que não fazer da necessidade uma virtude? Por que não construir um *savoir-faire* pedagógico e didático menos dependente da estabilidade do grupo de trabalho?
3. Uma composição estável impulsionaria mais, apesar da centralização modular, a volta à gestão de fluxos expandidos, até mesmo o avanço em um texto do saber, como em uma aula tradicional.
4. A estabilidade do grupo poderia induzir uma diferenciação orientada pelo paradigma da remediação: com todos os alunos começando o módulo juntos, seria tentador o fato de ensinar frontalmente, enquanto uma primeira avaliação não revelasse variações insustentáveis; seria, então, tarde demais para que as desigualdades fossem reversíveis no espaço-tempo do módulo.
5. Último argumento: a estabilidade dos grupos obrigaria a normatizar a duração dos módulos, para que o final de uma série de módulos paralelos coincidissem com o início de uma nova série, entre os quais os alunos iriam dividir-se. Trata-se do problema bem-conhecido das correspondências nos transportes públicos, ou seja, da coordenação dos horários, de modo que cada viajante não passe por tempos de espera demasiadamente repetidos ou numerosos. Vê-se surgir depressa o retorno a um “horário cadenciado” e a uma divisão em períodos padrões (semanas, trimestres) escandindo a redistribuição dos alunos entre módulos, imposição pouco favorável a procedimentos de formação difíceis de calibrar deste modo. Uma gestão seria mantida nos fluxos concentrada sobre períodos limiares, assim como na progressão de grau em grau...

Não sendo suficientes para justificar plenamente módulos nos quais se entraria ou sairia livremente, esses argumentos defendem uma extrema *lucidez*: o funcionamento em grupo fechado pode fazer com que se esqueça que a diferenciação *interna* no módulo não seja absolutamente um luxo, um suplemento, um andar acrescentado ao edifício, que ela seja, ao contrário, o *fundamento* da própria idéia de módulo como *quadro ótimo de uma diferenciação contínua, preventiva e integrada*. Daí a razão da habitual quadratura do

círculo, de que um sistema modular não libera completamente: como um aluno pode aprender em grupo, seguindo sua própria trajetória?

A viagem na viagem

A individualização dos percursos não poderia parar na personalização dos itinerários ligando os módulos; ela deveria *prosseguir*, sob uma outra forma, *dentro de cada módulo*. Vamos repetir: o módulo é aqui concebido como o lugar por excelência da diferenciação pedagógica, necessária mesmo quando os alunos chegam juntos para percorrê-lo, mesmo quando *parecem* ter um nível relativamente homogêneo. Um módulo deveria ser uma coletividade bastante diversificada para permitir a cada um fazer seu trajeto pessoal. A resolução desse paradoxo é a chave de toda diferenciação, pelo menos se renunciarmos ao sonho louco e totalitário de um itinerário e de um ritmo padrões, que conviria perfeitamente aos meios e às necessidades de todos, com a única condição de que fossem “bem-orientados”. Adiro aqui à abordagem em termos de *regulação interativa* (Allal, 1988, 1989, 1991) e de *diferenciação interna às situações de aprendizagem* (Meirieu, 1995a, 1996a) e excluo, portanto, que as situações e os dispositivos didáticos propostos em um módulo de formação possam convir de início a cada um, mesmo que a homogeneização do público seja grande.

Sem dúvida, seria preferível orientar para um módulo apenas os alunos que têm chances de nele encontrar benefícios, ao menos em parte. Esse seria o papel de conselheiros para os estudos e de cada formador na qualidade de *gate-keeper* de seu próprio módulo. Não para dizer: “Ninguém entra aqui, se não tiver todas as bases para ter êxito sem esforço”, mas sim: “Ninguém tem interesse de entrar aqui, se o que se aprende não corresponde amplamente a seu projeto e a seu nível”. Isso não garantiria a homogeneidade do público de um módulo.

Restaria, então, em todos os casos, imaginar o mais improvável: que cada um invista quase que constantemente em uma tarefa à sua medida, que não o desencoraje, forçando-o, ao mesmo tempo, a ir além do que já sabe. Sabe-se, por exemplo, que em um procedimento de projeto é grande a probabilidade de que cada um encontre-se em determinado papel em que se exceda ou faça, no mínimo, boa figura, de modo que a tarefa coletiva avance, embora ninguém aprenda grande coisa de novo, mas os mais ativos consolidem seus conhecimentos... Para que cada um seja solicitado tão freqüentemente quanto possível em sua *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1985), seria desejável que os dispositivos fossem diversificados e que *regulações* constantes fossem operadas, quer emanassem do próprio dispositivo (estrutura das tarefas, material, instruções, regras do jogo), de uma interação com um computador, do grupo, dos professores-formadores responsáveis pelo módulo ou de outros profissionais. Esses dispositivos e essas regulações são os únicos anteparos que podem proteger contra um retorno insidioso à lógica dos fluxos expandidos. A centralização temática de um módulo e seu caráter intensivo deveriam excluir a instabilidade, mas pode-se conceber um retraimento progressivo sobre ro-

*tin*as e um ensino pouco estratégico, em direção a uma sucessão de atividades que não seriam mais pensadas primeiramente em função da progressão de *cada um* para os objetivos específicos do módulo, mas como o desenrolar de um programa que cobre o tempo disponível.

Em suma, os módulos não resolveriam, de modo mágico, os problemas que levantam a diferenciação integrada, as regulações interativas e as didáticas das disciplinas. Pode-se simplesmente esperar que uma instabilidade menor e uma gestão de fluxos reduzidos permitam o desenvolvimento das competências profissionais dos professores e uma capitalização acelerada tanto dos saberes de experiência quanto dos resultados da pesquisa.

A avaliação formativa e certificativa

Uma avaliação sincrônica, normativa e comparativa é um obstáculo maior à diferenciação do ensino e à individualização dos percursos de formação. Logo, romper com essa *forma* de avaliação é essencial, mas isso não equivale absolutamente a renunciar a qualquer avaliação, pelo contrário. Ela interviria, em um módulo, em vários momentos:

- No início de um módulo, a escolha do mesmo deveria ser baseada em um balanço de competências, em uma consideração do nível, das necessidades e dos projetos dos alunos. Sem homogeneizar os níveis de partida, o essencial seria conhecê-los. Para dar conta das diferenças, é indispensável fazer uma “vistoria”, com a condição de não encerrar ninguém em seu nível de partida. Pode-se imaginar que, no decorrer dos primeiros tempos, um módulo abriria um amplo espaço para atividades que permitissem a cada um avaliar-se na matéria e a proceder a uma primeira determinação, o que dificulta — para ele — as aprendizagens almejadas, quer isso diga respeito aos conhecimentos prévios, ao método, à relação com o saber ou à representação dos objetivos de formação.
- Dentro de um determinado módulo, o acompanhamento de cada aluno exigiria uma *condução individualizada*, centrado sobre os processos de aprendizagem em andamento. Em todos os casos, iria estar-se no registro da *observação formativa*, orientada para a regulação ótima das escolhas e das aprendizagens do aluno. Essa função de regulação seria *incorporada* ao dispositivo e às intervenções didáticas e não teria nenhuma razão para ser padronizada. Seu objetivo seria dar, em tempo útil, *feedbacks* utilizáveis e favorecer regulações eficazes, de acordo com uma abordagem *pragmática* da avaliação formativa (Perrenoud, 1991c, 1997e).
- No final de um módulo, poderia ser encaminhada uma avaliação-balanço mais formal. Seria aconselhável deixá-la para o término do ciclo de aprendizagem ou da escolaridade obrigatória e ater-se, até esse momento, a uma avaliação

puramente informal. Pode-se duvidar do fundamento pedagógico e didático de tal fórmula, supondo que seja socialmente aceitável. Uma organização modular do currículo, sobretudo nos ciclos de aprendizagem de vários anos, não poderia funcionar sem balanços intermediários das aquisições, não apenas para informar os pais e permitir ao sistema educativo avaliar a eficácia de sua própria ação, mas para fundamentar decisões de orientação na rede modular. Conviria dissociar três funções, com frequência confundidas, das avaliações-balanço:

- A informação aos alunos e a seus familiares.
- A regulação dos percursos e a orientação ótima para novos módulos.
- A certificação dos conhecimentos e das competências adquiridas na intenção de terceiros.

As duas primeiras funções são incontornáveis. Não se pode conceber uma individualização dos percursos de formação sem proceder, com bastante regularidade, a avaliações-balanço. Elas são a melhor garantia de uma regulação progressiva, a única maneira de impedir que os descompassos aumentem e que se tornem irreversíveis. A certificação em relação ao outro também faz sentido: o sistema educativo não é uma grande família na qual todo mundo se conhece; sem cair “nas malhas da justiça”, seria absurdo recomeçar do zero o balanço de competências cada vez que um aluno mudasse de escola ou de módulo. Esse balanço seria, antes de tudo, destinado a um uso interno do ciclo de aprendizagem em andamento.

Resta considerar uma certificação no final do ciclo. Na escola primária, a decisão de admissão ao ciclo seguinte a substitui. No ensino médio ou profissional, recorre-se mais frequentemente a procedimentos de admissão. No ensino profissional, encontram-se sistemas de unidades capitalizáveis, nos quais a avaliação de cada módulo contribui para a certificação final, já que esta última depende da adição de créditos acumulados nas diversas unidades de formação, sem nova avaliação.

O verdadeiro desafio é duplo: de um lado, não basear nas avaliações-balanço decisões prematuras de seleção ou de exclusão; de outro, construir verdadeiros balanços de competências, ultrapassando não só as classificações e as notas que dão poucas informações, mas também as avaliações com critérios que decompõem as aquisições a ponto de fazê-las perder o sentido. Quando se estabelece que um aluno sabe fazer a concordância do participio passado, conjugar o verbo *cantar* no pretérito perfeito, recitar a tabuada do sete e traçar uma perpendicular em uma reta dada por um ponto determinado, delimitou-se realmente suas competências?

Qual seria o lugar da avaliação-balanço “certificativa” em um sistema modular? Seria conveniente integrá-la ao próprio funcionamento do módulo? Conhecem-se os sistemas de certificados ou de enquadramentos desenvolvidos pela pedagogia Freinet ou pelas pedagogias institucionais, retomados por Authier e Lévy (1996) sobre as árvores de conhecimentos: é o aluno que pede para ser avaliado, no momento de sua escolha, e que fixa o nível de domínio que pretende alcançar, mais ou menos como um atleta de salto em

altura decide aquela de sua barra. Se tem êxito, é certificado nessa altura; se fracassa, isso não tem conseqüências graves, pois ele continua a treinar e apresenta-se mais tarde para uma nova avaliação.

Pode-se considerar tais momentos de avaliação-balanço dentro dos módulos. Isso é provavelmente o mais simples, mesmo que reconstitua a tensão conhecida entre uma postura formativa favorável a um jogo cooperativo e uma postura certificativa, levando professores e alunos ao jogo de gato e rato.

Poderiam ser criados, ao lado dos módulos de formação, módulos de *avaliação* que não teriam por objetivo primeiro fazer aprender, mas apreciar e certificar aquisições. Não proponho, desse modo, reabilitar os exames como julgamentos pontuais sobre um desempenho apreendido fora de qualquer contexto significativo. Um módulo de avaliação poderia funcionar como um módulo de formação, em torno de uma tarefa e de um projeto, durante vários dias, até mais; para o aluno, o desafio seria *mostrar o que sabe e sabe fazer* e, para o responsável pelo módulo, observá-lo na tarefa e medir suas competências, com uma parcela de auto-avaliação e de concentração. Na formação profissional, certos estágios funcionam como módulos de certificação, como o fazem certas monografias ou certos projetos (engenharia, arquitetura) ao final dos estudos universitários. Portanto, a idéia de módulos de avaliação não é nova, mas não ocorre durante a escolaridade obrigatória, na qual só se conhecem provas, testes e exames. A idéia do *portfolio* de trabalhos representa um avanço, mas um dia será necessário admitir que não se pode realmente avaliar as competências de alguém, a não ser observando-o *em ação*, às voltas com uma situação nova e complexa, ou seja, geralmente no quadro de uma atividade coletiva ou, pelo menos, coordenada com outras (Tardif, 1996).

A existência de módulos de avaliação independentes dos módulos de formação permitiria *validar* conhecimentos e competências adquiridos fora da escola ou em outro sistema educativo. Seria inútil, por exemplo, que uma criança que sabe ler, ao entrar na escola, passe a qualquer preço pelo módulo “Leitor principiante”. Ela poderia apresentar-se no módulo de avaliação e, se atestasse competências avaliadas, avançar para outros módulos sem “perder seu tempo”. Imediatamente se vêem os possíveis efeitos perversos de tal possibilidade: ensino programado, “escola em casa”, aulas particulares. Um dia, será preciso aceitar que a escola não tem o monopólio das aprendizagens e que serve, sobretudo, para *completar* outras fontes de formação, como famílias, mídia, experiências de vida diversas. Os recursos do sistema educativo são parcialmente dilapidados no enquadramento de alunos que não precisam deles. Não é raro ver crianças ou adolescentes que sabem mais do que seus professores, por exemplo, na área de música, artes plásticas, esporte, línguas estrangeiras ou informática, obrigados a seguir um curso que não lhes ensina grande coisa. Quais as virtudes esperadas de um ensino inútil, que o aluno não pode vivenciar senão como um vexame, como uma perda de tempo e de sentido? Seria melhor, organizando-se para controlar as aquisições, dizer que tudo que foi aprendido fora é um lucro para a escola e representa recursos de formação a investir no enquadramento daqueles que realmente precisam disso.

A torre de controle

Se o céu estiver encoberto, um piloto não escolherá sua rota livremente: dependerá dos controladores aéreos, cuja tarefa é coordenar as trajetórias, para evitar qualquer acidente. Uma escolaridade organizada em módulos exigiria uma espécie de torre de controle, para que fossem administrados tanto a divisão dos espaços, do tempo, dos recursos entre módulos quanto seu encadeamento na carreira do aluno e os equilíbrios entre a oferta e a procura.

Não se trataria de definir as progressões, mas de fazer com que fossem respeitadas e de gerir eventuais derrogações ligadas a solicitações individuais ou a impossibilidades materiais. O sistema educativo atual faz o número de professores e o efetivo das classes variar, para absorver melhor as flutuações demográficas e os efeitos variáveis dos mecanismos de seleção situados no início e no final do curso. Em período de crise orçamentária, essa gestão não é fácil. Parece, no entanto, muito simples em relação ao que seria necessário fazer para administrar um sistema modular.

Uma das dificuldades deve-se, sobretudo, ao domínio dos fenômenos de mercado. A escola tradicional não controla totalmente os fluxos, mas limita as incógnitas, restringindo as escolhas individuais. Conhecendo os efetivos por grau e as taxas de transição habitualmente observadas, pode-se calcular com bastante precisão os efetivos do ano seguinte e, portanto, planejar a volta às aulas. A participação em módulos de formação dignos desse nome seria nitidamente menos previsível, de modo que seria necessária uma gestão mais flexível e mais ampla dos recursos humanos e, simultaneamente, certas barreiras para evitar maiores desequilíbrios.

Poder-se-ia imaginar que cada estabelecimento, baseado em diretrizes definidas pelo sistema educativo, oferecesse uma gama de módulos, cada um sob a responsabilidade de um ou de vários professores, de acordo com uma divisão de trabalho bastante duradoura para que cada um aumente seu domínio, conforme a experiência, e bastante flexível para não especializar definitivamente uns e outros. Em uma escola primária com aproximadamente 12 professores e 250 alunos, por exemplo, poderia ser concebida a abertura simultânea de 20 a 30 módulos pelo menos, cada um deles ocupando apenas uma parte do tempo de trabalho da semana. Um aluno dividiria seu tempo de trabalho na escola, durante a semana, entre três módulos distintos, um deles exigindo, por exemplo, três turnos, o segundo e o terceiro, dois cada um, ficando um turno à disposição de um grupo de base, reunindo-se todo o ano na mesma composição.

Percebe-se a complexidade dessa organização, as negociações a fazer no seio do estabelecimento para uma divisão equânime das tarefas, os arranjos necessários conforme o tamanho da escola: com 60 alunos de 4 a 12 anos, não se pode fazer a mesma coisa que com 600. Tal complexidade e diversidade podem assustar. Diga-se, apenas, que *toda forma de individualização dos percursos de formação aumentará a complexidade de gestão do sistema*; esse é o preço a ser pago. Quanto à diversidade das mudanças locais, em função do tamanho da escola e da configuração do corpo docente, ela já não existe?

Sim, mas...

Detalhei, às vezes por meio de imagens ou metáforas, uma organização modular familiar aos formadores de adultos, mas bastante estranha aos profissionais da escola. Explicar um modelo, tentar “mostrá-lo” não leva a defendê-lo incondicionalmente. Uma estrutura modular é, sem dúvida, praticável mais facilmente a partir do final da escolaridade obrigatória, sobretudo no ensino superior ou profissional. Em Genebra, em ciências da educação, a formação dos professores primários e dos formadores de adultos anda nesse sentido, em busca de um acordo entre a organização tradicional em cursos anuais ou semestrais e a criação de unidades de formação compactas, caracterizadas por um investimento intensivo em um tema (Perrenoud, 1996j e k). Na Bélgica, almeja-se uma organização inteiramente modular dos estudos nas escolas de ensino superior (Paquay e Saussez, 1996). Todos os sistemas que funcionam por unidades capitalizáveis constituem terrenos de experimentação.

Entretanto, seria difícil conceber uma estrutura modular *in abstracto*, sem referência às aprendizagens visadas e à idade ou a outras características dos alunos. As objeções que podem ser feitas a essa abordagem são evidentes. Vejo vários tipos delas:

1. Desintegração de uma turma, falta de integração a uma comunidade, falta de continuidade e de segurança para crianças ou pré-adolescentes; conseqüentemente, falta de socialização.
2. Falta de autonomia dos aprendizes, de discernimento nas escolhas. Impossibilidade, portanto, de depositar confiança; necessidade de uma tutela.
3. Concentração de aprendizagens intensivas em curtos períodos, risco de *overdose*.
4. Problema dos alunos que, tendo devidamente seguido os módulos aconselhados, nem por isso avançaram de modo significativo no registro dos conhecimentos e das competências visadas.
5. Excessiva complexidade da organização, risco de conflitos ou de desigualdades.

Tais objeções são justificadas e merecem ser levadas a sério. Talvez se pudesse adotar algumas regras de método:

- não concluir, depressa demais, pela impossibilidade de uma organização modular, pelo simples fato de que ela difere de nossos hábitos;
- examinar de perto as contramedidas possíveis;
- manifestar iguais exigências para as práticas atuais e para outras alternativas.

A hipótese modular merece ser explorada, mesmo que seja, no fim das contas, para ser julgada impraticável. Esse trabalho terá obrigado a esclarecer aspectos essenciais do currículo e dos funcionamentos didáticos, a compreender melhor a distinção entre fluxos expandidos e fluxos reduzidos, a dissociar as funções das estruturas, em suma, a oferecer-se os meios de uma utopia administrativa.

Aprender e viver em grupo

A individualização dos percursos de formação evoca, freqüentemente, itinerários solitários, um ensino puramente individualizado. Ora, o que caracteriza a individualização *dos percursos* não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da *trajetória* de cada aluno no conjunto de sua escolaridade. Um viajante pode percorrer o mundo de modo original, sem nunca estar sozinho. Pode, *a contrario*, encontrar-se só em um caminho único, que cada um percorre como quer, como em uma corrida de bicicleta contra o relógio.

Conservar a aprendizagem em um grupo é sustentável por, ao menos, três boas razões, que lembro a seguir:

- necessidade de pertença, ancoragem identitária;
- socialização, aprendizagem da vida em grupo;
- importância das interações na construção dos saberes.

Mesmo que as duas primeiras funções fossem asseguradas de outro modo, resta que, decididamente, não se aprende sozinho (CRESAS, 1987) e precisa-se dos outros, como oponentes ou como parceiros, como membros de um ator coletivo ou como componentes de um “ecossistema” estimulante, favorável à evolução de cada um. Resulta que uma individualização dos percursos que isolasse o aluno e o colocasse na maior parte do tempo diante de um caderno ou de um computador não seria um bom caminho, o que não exclui momentos desse gênero em qualquer outra organização do trabalho.

Permanece possível, seja qual for a organização pedagógica, preservar a pertença de cada aluno, durante todo um ano, a um grupo de composição estável, garantindo-lhe uma certa segurança afetiva. De fato, nada impede fazer com que módulos ou grupos multiidade de “geometria variável” coexistam com um *grupo básico* composto para o ano inteiro, cujo lugar no horário semanal dependeria:

- da idade dos alunos, já que se pode imaginar que as crianças pequenas precisam de uma ancoragem mais forte em tal grupo;
- dos objetivos de socialização, de formação, de orientação e de acompanhamento atribuídos aos grupos básicos.

Também se poderia conceber, além das funções de ancoragem social, que tal grupo estável tivesse missões de formação sobre o modelo de uma classe tradicional. Para fazer o quê? Ouve-se comumente a idéia de que as atividades criadoras ou esportivas, por exemplo, prestam-se bem a um trabalho em grupo. Pode-se questionar, porém, em que medida essa “evidência” não traduz uma forma convencional de hierarquia entre as disciplinas, ou a impressão de que as disciplinas artísticas ou esportivas não perseguem objetivos de formação muito exigentes e limitam-se a estimular “atividades”, caso em que uma lógica de fluxos expandidos seria suficiente, o que permitiria aceitar a coexistência de crianças com idades e níveis muito diversos. Proporei um procedimento mais rigoroso: ou limita-se o papel de um grupo estável a funções de socialização, de ancoragem identitária e de tutoria, e não se buscam objetivos de instrução; ou atribui-se a esse grupo verdadeiros objetivos de formação, e reserva-se a ele as disciplinas e os conteúdos cuja *análise* — ainda a fazer! — prenuncia que a continuidade durante um ano constituiria um atrativo didático.

De qualquer modo, nenhuma nova organização pedagógica deixará a classe atual imutável. Mais do que travar batalhas perdidas pela salvaguarda de uma turma amplamente mitificada, tentemos delimitar mais de perto as *necessidades reais* dos alunos e levá-las em conta, sem dedicarmo-nos *a priori* a modalidades conhecidas. Em todo caso, ninguém pode sustentar que as crianças e os adolescentes precisam, para sentirem-se integrados, passar 20 a 30 horas por semana no mesmo grupo, 30 a 40 semanas por ano...

DOIS MODELOS PARA “PENSAR...”

Examinei duas organizações diferentes do currículo: uma integrada, mais próxima do que conhecemos, e outra modular, mais difícil de “visualizar”. Para concluir, gostaria de relativizar a oposição e mostrar algumas convergências.

De um ciclo a outro

A oposição entre organização integrada e organização modular dá novas armas para enfrentar um problema difícil: o da articulação dos ciclos de aprendizagem e da progressão dos alunos de um ciclo ao seguinte. No melhor dos mundos, a duração de um ciclo é a mesma para todos e leva os alunos a passarem para o ciclo seguinte, tendo dominado as competências esperadas em final de ciclo. A realidade não é tão simples:

- os alunos mais rápidos — e, sobretudo, seus pais — fazem pressão para que o avanço no curso seja acelerado; são pouco sensíveis ao argumento educativo e ao enriquecimento que haveria, para tais alunos, em aprofundar o programa de um ciclo mais do que passar tão depressa quanto possível ao seguinte, sem

terem a maturidade socioafetiva requerida e sem serem levados aos limites de suas possibilidades; os professores e os profissionais que enfrentam essas demandas sabem a que ponto é difícil trazer certos pais à razão, em particular em uma cultura francófona, na qual todos acham que fazem bem, desejando que seus filhos obtenham um diploma o mais cedo possível; pode-se lamentar esse fato, mas, sendo os consumidores de escola o que são, é necessário lidar com ele;

- alguns dos alunos mais lentos, ainda que os professores gastem tesouros de engenhosidade racional e didática, chegarão ao final da duração-padrão do ciclo sem dominar as competências visadas; o que fazer, então?

Uma organização integrada do currículo só é concebível nos ciclos de aprendizagem de dois anos, três no máximo, sob pena de reintroduzir os graus para administrar a heterogeneidade. Isso requer dividir a escolaridade pré-obrigatória e obrigatória em três a cinco ciclos sucessivos, que vão de 3 a 4 anos e de 15 a 16 anos. A problemática da passagem de um ciclo ao outro é, portanto, incontornável e esse é evidentemente o ponto sensível por enquanto, como lembra Allal (1995): aumentar em um ano o tempo passado em um ciclo não é uma reprovação, mas o sentido desse ano suplementar não é muito diferente e sua eficácia permanece duvidosa. Na verdade, das duas uma:

- ou antecipam-se as dificuldades e criam-se, de início, percursos com várias velocidades, para os quais os alunos são logo destinados, como nas habilitações do ensino médio;
- ou espera-se estar perto do fim “normal” do ciclo e “prolonga-se o tratamento” daqueles que estão longe de terem alcançado os objetivos.

Uma organização modular autorizaria considerar a escolaridade primária, até mesmo a escolaridade obrigatória, como um *único* ciclo de aprendizagem. Não se evitaria uma ruptura, quando os alunos deveriam deixar essa estrutura para passar a formações organizadas de modo mais tradicional, mas poderiam ser economizados ciclos curtos (dois ou três anos), que criam, parece, mais problemas do que resolvem. Hoje em dia, os ciclos curtos assemelham-se mais a pára-angústias do que a necessidades funcionais. Eles evitam o risco de uma gestão de fluxos expandidos que levaria a constatar, ao término de um ciclo de 4, 6 ou 9 anos, desigualdades irreversíveis. Na medida em que uma arquitetura modular cobriria a totalidade do curso de modo coerente, por que a necessidade, então, de encerrar os módulos em ciclos curtos? O princípio de realidade não se assemelharia a uma lâmina que cai a cada 2 ou 3 anos e provoca remediações incertas, mas a um balanço de competências no final de cada módulo, comandando medidas imediatas em caso de insuficiência notável, exceto se o diagnóstico estabelecesse a necessidade de uma ruptura ou de uma fase de maturação ou de latência.

Em direção a uma abordagem em termos de competências

Seja qual for a estruturação do currículo de um ciclo, ela não constituirá um progresso, a não ser que haja *ruptura* com a gestão de fluxos extensos e com a instabilidade, quer haja ou não modularização.

A abordagem do currículo em termos de objetivos-núcleo e de competências-chave é, então, uma necessidade absoluta, já que essas são as bases indispensáveis tanto da regulação dos processos quanto das situações de ensino e de aprendizagem (Perrenoud, 1995b, c e d, 1997d). Esse canteiro está aberto há alguns anos, e a problemática dos ciclos de aprendizagem foi, de saída, ligada à definição de “bases de competências”. Talvez se perceba, progressivamente, que a redação de referenciais é apenas a ponta do *iceberg* e que o essencial refere-se às transformações do ofício de aluno e de professor, das maneiras de aprender e de ensinar.

Por outro lado, centrar-se sobre as competências dos *aprendizes* exige que os *professores* adquiram novas competências, que não serão construídas em um dia. Surgirão das tentativas e dos erros, assim como da formação inicial ou contínua. Serão, em parte, competências *coletivas*, desenvolvidas à escala dos estabelecimentos. A complexidade da organização chama à evidência de novas competências transversais: a gestão de classe estende-se, a observação formativa e a regulação interativa exigem capacidades de antecipação, de negociação, de construção de dispositivos. Os problemas de comunicação com as crianças ou com outros adultos também requerem novas competências.

Porém, o essencial talvez seja menos aparente: sem conhecimentos e sem competências *didáticas* mais desenvolvidos, as estruturas terão virtudes limitadas. Mesmo que a problemática dos ciclos não diga respeito, inicialmente, às didáticas das disciplinas, ela lhes coloca questões e espera instrumentos cada vez mais precisos para observar as aprendizagens, para construir e ajustar os dispositivos e as situações; em resumo, para fazer escolhas esclarecidas diante da diversidade das possibilidades. Sem grande investimento nesse sentido, a energia corre o risco de ser absorvida somente pela gestão de um sistema mais complexo. Competências pedagógicas e didáticas mais desenvolvidas permitiriam aos professores cooperar sobre uma base racional, a partir de uma cultura comum, possibilitando identificar, estabelecer e resolver problemas conjuntamente.

Para concluir

Organização modular e organização integrada não se opõem verdadeiramente. Alguns dos problemas encontrados em uma organização integrada acabam por ser encontrados na escala de cada módulo, mesmo que sua centralização temática dê-lhe melhores chances de trabalhar em fluxos reduzidos. Para dominar a individualização dos percursos, deve-se explorar os dois modelos e uni-los de maneira inteligente. Essa união pode de-

pender de todo tipo de condições e tradições, principalmente do nível de formação, da autonomia e da profissionalização dos professores e dos dirigentes.

Os espíritos não estão, sem dúvida, prontos para dirigir-se imediatamente a uma organização modular, por boas e más razões: verdadeiros obstáculos e conforto dos hábitos. Se eu corresse o risco de propor uma estratégia de mudança, ela seria *paradoxal*:

1. Oferecer todas as representações, todos os conceitos, todos os saberes requeridos para pensar *até o final* uma organização modular do currículo, explorando obstáculos e impasses como se se quisesse passar a uma verdadeira operacionalização.
2. Renunciar a essa operacionalização e reinvestir essa aquisição de concepção e de formação em uma organização integrada mais precisa e mais profissional...

Para aprimorar o modelo atual na direção de uma organização integrada, funcionando sobre o modelo dos fluxos reduzidos, dever-se-ia ser capaz de conceber e de fazer funcionar o modelo modular. Este último exige, de fato, uma clarificação dos conhecimentos e das competências visados e das estratégias didáticas, ao passo que a organização integrada aceita uma maior ambigüidade. Imaginar uma organização modular obrigaria a precisar as representações e a desenvolver bastante as competências dos atores em termos de currículo, de dispositivos de ensino e de aprendizagem, de diferenciação, de pedagogias de grupos, de avaliação, de didática e de pedagogia.

Se é verdade, como afirma Bourdieu (1967), que a cultura de uma época define-se por um consenso mais sobre as *questões* do que sobre as *respostas*, então a reflexão sobre as vantagens e sobre os limites dos módulos deveria fazer parte da cultura profissional daqueles que pretendem desenvolver ciclos de aprendizagem, sem que isso leve a uma adesão. Do mesmo modo que freqüentemente, face à complexidade, é útil desenvolver, de maneira bastante detalhada, vários roteiros alternativos, mesmo sabendo que não se realizará provavelmente nenhum deles, que a estratégia efetivamente conduzida será ainda diferente. Ela terá sido preparada por esse trabalho de antecipação.

Não defendo aqui uma abordagem resolutamente modular, cuja sedução deve-se, em parte, ao fato de que é menos conhecida no âmbito da escolaridade obrigatória, nem qualquer outra organização definida. O que pleiteio é uma abordagem da individualização dos percursos, utilizando os instrumentos da psicossociologia das organizações e do trabalho, bem como da pedagogia e da didática. A didática mais desenvolvida, a relação pedagógica mais fecunda, o grupo mais formador devem “aninhar-se” em uma organização escolar pensada em larga escala e favorável a regulações forte e contínuas, sem as quais a individualização dos percursos de formação é uma quimera, até mesmo um perigo.¹

NOTA

Várias versões provisórias deste capítulo (com diferentes títulos) foram discutidas em diversos grupos e com inúmeros colegas envolvidos com a pedagogia diferenciada e com a renovação da escola primária genebrina. Agradeço a todos aqueles que contribuíram para este trabalho, em particular aos membros do GRI (Éric Baeriswyl, Marie-Ange Barthassat, Christine Clément, Monica Gather Thurler, Nicole Leu e André Vieke), aos coordenadores das 15 escolas em inovação e a Pierrette Amstutz, Danielle Bonneton, Olivier Maulini, Anne Perréard Vité, Michel Sermet, Thérèse Thévenaz Christen, Étienne Vellas, Laurent Vitté e Édith Wegmuller, cujas questões críticas e sugestões muito me ajudaram a ver mais claramente.

Conclusão

ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA¹

Não se trata de ver mais claramente para progredir. Dois dos obstáculos clássicos à inovação valem igualmente para a pedagogia diferenciada:

- os sistemas educativos empregam estratégias de mudança ainda pouco eficazes, de modo que inúmeras reformas educativas permanecem cemitérios de boas idéias jamais postas em prática;
- as imensas exigências das pedagogias diferenciadas são pouco realistas em relação à identidade, às atitudes, às competências, ao nível de formação dos professores de hoje; elas postulam competências e um grau de profissionalização que ainda não caracterizam a totalidade do corpo docente.

Sobre o primeiro ponto, basta lembrar a falência dos modelos *top-down* e o engatilhar dos modelos *bottom-up*. Uma coisa é certa agora: as reformas concebidas no centro do sistema para serem aplicadas em grande escala perdem-se como água na areia. Mesmo quando não há resistência ativa, a força da inércia e as interpretações minimalistas ou conservadoras dos atores (não só os dirigentes e os professores, mas também os alunos e os pais) bastam para fazer com que a reforma melhor pensada perca suas virtudes. Ela se difunde como uma cantiga popular apenas cantarolada por todos, já que a letra perdeu-se no caminho. Os movimentos pedagógicos e os pesquisadores em educação desenvolvem e propõem práticas e dispositivos de diferenciação. Seus esforços permanecerão sem efeito global, enquanto o sistema educativo não souber como favorecer a adoção de idéias novas sem impô-las pela burocracia. Avança-se em direção a estratégias mais sutis, porém lentamente, conforme os trabalhos sobre os processos de inovação (Bonami e Garant, 1996; Cros e Adamczewski, 1996; Fullan e Stiegelbauer, 1991; Gather Thurler, 1993, 1994, 1996; Gather Thurler e Perrenoud, 1991; Huberman e Miles, 1984; Hutmacher, 1990; Perrenoud, 1993b e e).

Muitas reformas não se deparam somente com obstáculos específicos, mas com um *descompasso global* entre o nível de competência requerido por uma tecnologia original, uma didática de ponta ou um novo modo de gestão de classe e o nível médio de competência dos professores, esse de maior número. Essa constatação leva ao tema da *profissionalização do ofício de professor* como condição geral de transformação dos sistemas educativos (Bourdoncle, 1991, 1993; Carbonneau, 1993; Labaree, 1992; Lessard, Perron e Bélanger, 1993; Perrenoud, 1994a, 1996h). Aumentar a autonomia e a responsabilidade dos professores parece de fato a única saída, quando se procura uma improvável passagem entre dois obstáculos igualmente funestos. Um deles seria superestimar os professores, considerá-los mais capazes do que são de apropriar-se, para adaptá-las livre e judiciosamente à sua situação concreta, das “idéias simples” que permeiam os trabalhos dos movimentos pedagógicos e das ciências da educação, aquelas, por exemplo, de avaliação formativa, de trabalho sobre as representações, de contrato didático, de conselho de classe. O outro obstáculo seria acreditar que se pode traduzir tais idéias em “receitas” a serem seguidas ao pé da letra.

Em outro texto (Perrenoud, 1988a), tentei alertar para as utopias racionalistas, essas idéias magníficas, cujo principal defeito é exigir dos atores competências, uma racionalidade, um rigor e uma disciplina que não têm. Mas, então, o que fazer?

NOVAS MANEIRAS DE MUDAR A ESCOLA

A individualização dos percursos de formação e a diferenciação do ensino estão na ordem do dia em inúmeros países desenvolvidos, principalmente no que diz respeito à escola primária. Certos sistemas instituíram ciclos de aprendizagem, ao menos no papel, mas sua operacionalização é apenas parcial. Outros planejaram uma implantação progressiva entre 1995 e 2005, como a Bélgica ou o cantão de Genebra. Outros sistemas ainda fazem experiências limitadas, que talvez desemboquem ou em uma lei de orientação à francesa, ou em uma extensão progressiva à maneira belga ou suíça, ou em outro procedimento.

Seja qual for o grau de desenvolvimento desse processo, a organização da escola em ciclos de aprendizagem permanece em todos os lugares um *projeto*, na medida em que nenhum sistema educativo francófono pode pretender ter realizado, de forma ampla, uma escola *sem graus*, que distinguisse apenas ciclos de aprendizagem a serem percorridos em dois, três ou quatro anos. O que se observa, por enquanto, é mais uma vontade de abrir os graus adjacentes, de tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a reprovação, de levar os professores a gerirem um ciclo de modo solidário, por meio de um trabalho de equipe, se possível no âmbito de um projeto de estabelecimento. Na verdade, falando francamente, os ciclos são ainda uma *intuição*, pois não se sabe até agora concebê-los e fazê-los funcionar operando uma *ruptura clara e definitiva com a segmentação do curso em anos de programas*.

Existe, portanto, pelo menos nos países francófonos, uma dinâmica de inovação bastante particular: trata-se de fazer o sistema educativo evoluir de forma ampla, em uma direção determinada, mas sem dispor de um modelo de referência preciso em relação ao qual se poderia tender por etapas. A inovação assume, então, a forma de uma “pesquisa-ação”, em larga escala, envolvendo todos os atores do sistema, mais do que a difusão de um modelo completo já experimentado no âmbito de uma experiência-piloto.

Pode-se, então, questionar por que não se procede, nesse domínio, conforme o método habitual: implementação nos estabelecimentos experimentais e, depois, generalização. Sem dúvida, é porque se começa a compreender que esse modelo só funciona, na realidade, para inovações essencialmente tecnológicas, impostas por um poder forte. Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, o sujeito confronta-se com as resistências ativas ou com as estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar — aberta ou secretamente — qualquer inovação vinda de fora, pelo menos se não tem a possibilidade e o poder de apropriar-se delas e de reconstruí-las em seu contexto. As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Quando se consegue, graças a condições favoráveis, fazê-las evoluir em pequena escala, continua o problema da expansão à totalidade do sistema educativo. É inútil querer transmitir modelos que já deram suas provas, pensando que vão ser espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade, sobretudo se ele está em busca de uma solução racional para um problema semelhante. Os caminhos da inovação são mais misteriosos, menos racionais.

Reunindo, em uma escola alternativa de tamanho reduzido, cerca de uma dúzia de professores experientes, bem-formados, determinados, partidários da idéia dos ciclos de aprendizagem, ter-se-iam boas chances de libertar-se definitivamente da organização do curso por graus de programa, de chegar a individualizar os percursos de formação dos alunos e a orientar suas progressões diferenciadas no decorrer de um ciclo. Seria possível obter-se, então, um funcionamento baseado na experiência e nos saberes de experiência, os quais se poderia tentar descrever e propor a outras escolas. Deve-se apenas admitir que esse modelo, longe de poder ser simplesmente adotado, poderia alimentar e acelerar um procedimento original de cada estabelecimento. Ainda seria necessário, para que essa apropriação fosse possível, criar um clima favorável e poder contar com a abertura de cada um às idéias vindas de fora...

Não nego a pertinência da idéia de uma divisão do trabalho de inovação. Nem todo mundo pode investir nisso na mesma medida. Apenas digo que se deve romper com a idéia simples de que uns inventam a solução e de que outros a aplicam. Isso não impede de distinguir círculos e fases em todo processo de mudança planejada.

Acredita-se que esse modelo de mudança progressiva não encontra unanimidade. Pode até mesmo encontrar a oposição conjugada daqueles que não querem mudar nada e daqueles que não compreenderam que não se muda a escola por meio de novas leis, mesmo bem-feitas, mas por uma evolução das representações e das práticas, conduzida com coerência e perseverança no mínimo durante 10 anos. Entretanto, as reformas espe-

taculares, mesmo que não deixem nenhum traço, têm um belo futuro, pois fazem a alegria tanto dos políticos que querem rapidamente deixar sua marca na escola quanto da fração mais conservadora dos professores, aqueles que sabem que basta baixar a cabeça durante a tempestade e esperar as próximas eleições ou um remanejamento ministerial para que os ventos mudem...

Portanto, não me refiro aqui a uma visão da mudança que o sistema político e educativo teria claramente adotado. Ao mesmo tempo, os procedimentos genebrinos e belgas sugerem que certos sistemas, instruídos pela experiência das últimas décadas, não acreditam mais na magia das fórmulas-relâmpago e tentam planejar a mudança por várias legislaturas.

Sendo assim, mudar de registro não se trata mais de generalizar uma fórmula testada em pequena escala, mas de *pôr a totalidade do sistema educativo em movimento*. Convém, então, empregar um método de inovação em larga escala, que autorize e encoraje cada escola a progredir, sem inventar a roda, mas sem adotar um modelo pronto, em uma espécie de alternância entre momentos de imitação inteligente e momentos de invenção.

Para reorganizar a escola no sentido de uma individualização dos percursos de formação, não basta uma simples adesão ideológica, seguida de atuação. Esta última exige novas competências e uma outra relação com a profissão. Enfrenta-se, assim, um problema de *nível de formação dos professores* e, além disso, a questão da *profissionalização do ofício de professor*.

REFORMAS DO TERCEIRO TIPO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As reformas de estruturas e de programas são legítimas, mas não dão frutos, a não ser que sejam substituídas por novas práticas. Toda reforma de monta é, em última instância, uma *reforma do terceiro tipo* (Perrenoud, 1990b), que se consagra aberta e institucionalmente ao que vivem os alunos e os professores no dia-a-dia, nas classes e nos estabelecimentos. As reformas do primeiro tipo tangem às *estruturas escolares* no sentido restrito: habilitações, organização do curso. As reformas de segundo tipo transformam os *currículos*. Hoje em dia, isso não é mais suficiente, é preciso atingir as *práticas*, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores. Não nos enganemos, pois a introdução de ciclos de aprendizagem é uma reforma de terceiro tipo, ainda que se apresente na superfície como uma reforma de estrutura e de currículo. Afinal de contas, são as práticas profissionais, o *trabalho* dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto, decisivos.

Reformas do sistema educativo e formação inicial

O que nos ensina o fracasso parcial de quase todas as reformas escolares, para além das diferenças de contexto e de conteúdo? Que *a mudança foi quase invariavelmente pensada para um corpo docente que ainda não existia*, pelo menos em larga escala, no momento decisivo. Assim, os professores de hoje não estão nem dispostos, nem preparados, em sua maioria, a praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, a envolver os alunos em procedimentos de projeto, a conduzir uma avaliação formativa, a trabalhar em equipe.

O balanço das reformas escolares mais ambiciosas é, freqüentemente, mitigado. Incrimina-se com facilidade a formação dos professores, suspeita de não estar “à altura”. Daí a sonhar com uma preparação específica para esta ou aquela reforma projetada ou em curso, há apenas um passo, logo dado. De fato, por que não associar a toda reforma uma formação inicial coerente, dando ou desenvolvendo as competências requeridas? Infelizmente, é preciso perder as ilusões: muitos anos foram necessários para implantar uma renovação significativa da formação inicial dos professores. Em geral, é o tempo necessário para que uma reforma escolar afunde-se ou seja esquecida! Além disso, mesmo que fosse feita a tempo, uma renovação da formação inicial atingiria, de imediato, apenas uma fração marginal do corpo docente instalado, os “novos professores”, cujos sonhos de mudança seriam, aliás, desde sua contratação, fortemente temperados pela cultura profissional em vigor na maior parte dos estabelecimentos.

Isso equivale a dizer que não se deve agir sobre a formação dos professores? De modo algum. Contudo, seria bom inspirar-se no discurso de um médico homeopata, quando consultado por causa de uma gripe forte: ele diz que pode atenuar os sintomas, mas é tarde demais para atacar as causas profundas. No entanto, tranqüiliza o paciente: foi bom visitá-lo, porque é tempo de trabalhar para impedir a próxima gripe, reforçando os mecanismos de defesa.

As reformas escolares são *analísadores* preciosos do descompasso entre a formação dos professores e o que supostamente sabem fazer hoje em dia. Tal descompasso não pode ser reabsorvido na hora, mas pode-se, em contrapartida, antecipá-lo e tentar atenuá-lo para a “próxima vez”. Porém, dirão, é *agora* que são necessárias competências adequadas; na próxima vez será uma “outra vez”, a qual exigirá outras competências em um outro contexto. Isso seria subestimar o fato de que as reformas escolares sucessivas atacam, em larga medida, os *mesmos* problemas: a desigualdade das chances, o fracasso escolar, a dificuldade de enfrentar a heterogeneidade, de diferenciar a ação pedagógica, de tornar a avaliação mais formativa, de dar sentido ao trabalho escolar, de colocar os alunos em projeto, de individualizar os percursos de formação, de abrir a escola para a vida, de tornar a pedagogia mais ativa e participativa, de construir a cidadania, de generalizar a cooperação, etc. Cada época cria uma linguagem nova para expressar problemas que não o são. Cada reforma define esses problemas do seu jeito, considerando o espírito do momento, os modos pedagógicos dominantes, a conjuntura econômica e demográfica,

as relações de forças políticas e sindicais. Tais singularidades não deveriam mascarar o essencial: refaz-se a obra sobre a profissão, porque ela não é satisfatória.

“Pode fazer melhor!”: eis o motor das reformas escolares. Philippe Meirieu ironiza dizendo que a escola faz *reformas*, enquanto a medicina faz *progressos*. A diferença talvez seja menor do que a fórmula sugere, pois as reformas educativas, assim como os progressos da medicina, são respostas, sempre limitadas e insatisfatórias, a questões fundamentais, que ressurgirão enquanto não forem resolvidas. As reformas escolares fazem parte da busca do Graal e apresentam, desse ponto de vista, uma vantagem de continuidade que as palavras de ordem do momento não sugerem. Em outro texto (Perrenoud, 1996e), analisei “os velhos demônios da escola”, entre os quais a exclusão como resposta à heterogeneidade, a indiferença às diferenças, a pedagogia transmissiva ou a obsessão pedagógica. Cada reforma ataca prioritariamente alguns deles, mas todos são solidários.

Pode-se, então, acreditar em uma certa coerência *a longo prazo* das reformas do sistema educativo e das renovações da formação inicial, mas não é muito realista esperar sincronizar as mudanças no curto prazo de uma reforma do sistema educativo, como tentei mostrar mais detalhadamente em outro estudo (Perrenoud, 1997f). Isso posto, importa que a formação inicial volte-se para o sentido político da educação, a fim de:

- colocar os professores iniciantes no mesmo tom, até mesmo proporcionar-lhes um avanço sobre o corpo docente já instalado;
- reforçar a credibilidade do “discurso da reforma”.

Quem gostaria, na verdade, de acreditar em uma política da educação cujas instituições de formação inicial não se mostrassem globalmente solidárias? Seria o sinal de uma divisão das forças ou de uma retórica reformadora sem influência sobre os atores.

Reformas do sistema educativo e formação contínua

As transformações da formação dos professores podem ser mais do que *sinais* da vontade de reforma? A formação contínua parece uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo. Ela poderia, assim, mais do que a formação inicial, estar “em harmonia” com as reformas educativas do momento. Infelizmente, não é tão simples, pois encontra-se mais um *paradoxo*: quando a formação contínua está ainda pouco implantada em um sistema educativo, não se pode esperar que exerça uma influência maciça sobre o corpo docente em atividade. Quando está bem-desenvolvida, ao contrário, ao mesmo tempo institucionalizou-se e burocratizou-se; pode-se temer que siga a mesma inclinação de qualquer organização: tornar-se um Estado dentro do Estado, um sistema mais preocupado em garantir seu próprio desenvolvimento do que em servir a uma política de conjunto (Perrenoud e Montandon, 1988).

Mesmo que os governos, ou outros poderes organizadores, tenham legitimidade e autoridade suficientes para mobilizar os órgãos de formação contínua no sentido das reformas, seria ingênuo esperar que os formadores detivessem a solução de todos os problemas. Podem, na melhor das hipóteses, contribuir para determiná-los e acompanhar a busca coletiva de soluções. Quando uma empresa adota um sistema de processamento de textos ou de dados, encaminha seus funcionários para uma instituição de formação que supostamente domine os métodos ou as novas tecnologias. Sua única tarefa é ensiná-los. As reformas escolares levantam um problema totalmente diferente: as competências e os conhecimentos requeridos não estão “ali”, esperando que o corpo docente queira apropriar-se deles. Os formadores não são seus detentores, no máximo têm alguns meios suplementares para contribuir com um esclarecimento ou com sua construção. Encontram-se na situação dos médicos de hoje, aos quais se solicitaria prevenir ou curar a Aids: os professores de medicina não estão muito mais avançados do que os práticos comuns; estão certamente mais a par do estado da pesquisa, mas como compartilhariam soluções que ninguém encontrou ainda?

Essa impotência é reforçada pela sociografia particular do grupo dos formadores no campo escolar: a formação contínua é amplamente assegurada por professores que trabalham em meio-turno com uma classe ou pararam de lecionar há pouco. Tal fenômeno é mais claro no ensino médio do que na escola primária, provavelmente em razão das atitudes dos professores do ensino médio, que manifestam uma recusa maciça dos aportes das ciências da educação, e mesmo das didáticas das disciplinas, e uma vontade mais determinada de “não ter lições de pedagogia a receber de ninguém”. Os formadores de formação contínua são, portanto, na maioria das vezes, colegas só um pouco à frente daqueles que eles formam. Pode-se compará-los aos professores do primário das escolas rurais que, no século passado, e em certas regiões ainda hoje, eram um pouco mais instruídos do que seus alunos mais velhos e formavam-se “trabalhando”, lendo manuais na véspera da aula... Também se conhece o modelo inverso: certos formadores distanciam-se de seu meio profissional de origem, construindo uma identidade puramente teórica e oferecendo a seus antigos colegas um discurso tão abstrato que não auxilia ninguém.

No ensino primário, a globalidade do desenvolvimento e das aprendizagens favorece uma maior abertura às ciências humanas e um acúmulo de experiências que desencoraja o fechamento disciplinar. Uma parte dos formadores apresenta, portanto, um nível de formação nitidamente superior à média de seus colegas e foi buscar, ao fazer uma especialização em ciências da educação, por exemplo, uma legitimidade e uma formação universitárias que seus colegas do ensino médio acreditam deter de saída.

Entretanto, mesmo no caso mais favorável, a formação contínua, como a mais linda moça do mundo, só pode oferecer o que tem. Faz parte do sistema educativo e não pode ter 10 anos de avanço quanto à identificação e à resolução dos problemas. Todavia, pode contribuir, de modo decisivo, para o êxito de uma reforma, sob duas condições:

- reorientar rapidamente as ofertas de formação no sentido da reforma;
- deslocar-se para os estabelecimentos e encontrar uma via mediana entre formas clássicas de reagrupamento e acompanhamento de projetos, a partir da análise das práticas e das necessidades.

Tal evolução requer mais do que alguns meses. Por isso, é importante que os formadores e as instituições de formação contínua estejam, tanto quanto possível, *associados* à gênese das reformas e possam antecipá-las em seus planos de formação.

Em diversos sistemas educativos, a evolução para a formação no estabelecimento já começou. Pode-se até mesmo temer um efeito de moda e uma nova norma: após ter oferecido exclusivamente cursos fora dos estabelecimentos, a formação contínua parece, em certos sistemas, tentada a mover-se completamente dentro do estabelecimento. Esses movimentos de balança são excessivos, várias modalidades podem e devem existir. Em todos os casos, pode-se criar situações favoráveis à mudança de representações e de práticas: o deslocamento para os estabelecimentos dá alguns trunfos suplementares para entrar na complexidade, mas suscita igualmente resistências e não leva a nenhum milagre... Além disso, permite-se dar conta melhor das dinâmicas locais e propor formações sob medida, pois não modifica necessariamente a substância dos aportes dos formadores. Transplantar um curso de didática para um estabelecimento escolar não basta para conectá-lo às práticas!

Mais do que um deslocamento, trata-se, então, de trabalhar na *junção* de duas correntes: de um lado, a intervenção no estabelecimento, visando, às vezes, a resolver um conflito ou uma crise e, na maior parte do tempo, a acompanhar a gênese ou a evolução de um projeto; de outro, a resposta a necessidades de formação próprias a uma equipe pedagógica ou a um estabelecimento. Desse modo, percebe-se a necessidade de integrar à reflexão sobre a formação contínua novas dimensões: a reflexão sobre as práticas, o trabalho em equipe e a cooperação profissional, as dinâmicas de estabelecimento (Gather Thurlér, 1993, 1994, 1996; Hutmacher, 1990; Obin, 1993). E uma assimilação da experiência e dos conhecimentos acumulados no campo da formação dos adultos, fora do mundo escolar...

Trata-se também de *desenvolver competências*, tanto quanto de transmitir conhecimentos. Inúmeros estágios de formação contínua propõem essencialmente teorias e métodos, ou seja, conhecimentos declarativos e procedimentais, que não passam de ingredientes de competências profissionais (Le Boterf, 1994, 1997; Perrenoud, 1997d). Hoje todo mundo fala em desenvolver competências. Essa linguagem na moda, falsamente familiar, leva a subestimar a amplitude da mudança em perspectiva. Uma abordagem por competências requer uma reconstrução completa dos dispositivos e dos procedimentos de formação contínua.

Percebe-se aqui o início de uma forte ligação entre reformas escolares e formação contínua, por intermédio da linguagem das competências. Mesmo que seja sua ambição e que ela tenha os meios para isso, a formação contínua não pode, todavia, pretender trans-

formar sozinha as competências do corpo docente, que estão, em parte, sob o controle do meio profissional e da experiência pessoal.

Por outro lado, veremos que a organização da escola em ciclos de aprendizagem e a individualização dos percursos exigem mais do que uma extensão das competências dos professores e dos dirigentes. A renovação exige não somente um enriquecimento da formação, mas também uma mudança radical do nível de formação e da identidade profissional dos professores. Uma evolução nesse sentido requer uma nova “profissionalidade docente” ou um processo acelerado de *profissionalização* do ofício de professor (Altet, 1994; Bourdoncle, 1992, 1993; Carbonneau, 1993; Lessard, Perron e Bélanger, 1993; Perrenoud, 1994a, 1996c e h).

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO OFÍCIO DE PROFESSOR NO CENTRO DAS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO

Andar em direção a um nível sem precedentes de competências profissionais é visar a um salto qualitativo; é mexer, portanto, com a identidade profissional.

Um nível sem precedentes de competências profissionais

Lutar contra o fracasso escolar é trazer soluções, ao mesmo tempo, mais engenhosas e mais humanas para os locais em que a realidade das diferenças *resiste* à ação pedagógica melhor intencionada (Hutmacher, 1993). Para tanto, são necessários dispositivos pedagógicos e didáticos mais complexos, mais sofisticados, mais flexíveis, para serem mais eficazes. Eles não poderiam funcionar sem um excedente de competências dos atores.

Seria possível pensar que isso é próprio de um período de desenvolvimento e que, uma vez elaborados esses dispositivos, poderão ser confiados a agentes mais ou menos qualificados, assim como uma central nuclear funciona sem contratar, para cada posto, engenheiros de alto nível. A escola jamais funcionará como uma central, porque os procedimentos jamais serão codificáveis no mesmo grau sobre bases científicas estabelecidas, porque a parte do trabalho prescrito permanecerá marginal mesmo em estruturas escolares novas, porque as tecnologias e os sistemas especialistas não substituirão inteiramente a inteligência humana, a “inteligência do ser vivo” (Cifali, 1994), que é a capacidade de enfrentar a complexidade, a ambigüidade, a mobilidade das situações e das relações educativas.

Querendo atacar radicalmente o fracasso escolar, deve-se levar o corpo docente ao nível de formação do corpo dos engenheiros ou dos médicos. Não de um corpo de teóricos ou de pesquisadores fundamentais, mas de um corpo de *práticos ponderados*, que baseiam sua ação e a análise de sua ação sobre uma *cultura científica* e sobre o conhecimento dos trabalhos de pesquisa e dos saberes profissionais coletivamente capitalizados.

Por essa razão, é importante:

- repensar a natureza das formações iniciais, não para “correr atrás das reformas”, mas para tornar possíveis as mais ambiciosas, fazer com que se voltem cada vez mais para um corpo docente que exista, ao menos em parte;
- fazer da formação contínua um vetor de profissionalização mais do que um simples aporte de conhecimentos, de métodos ou de novas tecnologias;
- introduzir dispositivos concretos de coordenação das inovações e das formações, sem se fiar em uma comunidade espontânea de pontos de vista e de calendários.

É a esse preço que os professores, sem reinventar a roda, irão tornar-se os *co-autores* dos dispositivos pedagógicos e didáticos e poderão, por conseguinte, ajustar as idéias oriundas da pesquisa ou da experiência dos outros à sua realidade.

Uma nova identidade e uma influência sobre a mudança

Não estamos, quem sabe se chegaremos a isso, no estágio em que qualquer um saberia o que se deve fazer para impedir o fracasso escolar. Sabe-se o que não se deve fazer, determinam-se intuições promissoras, abrem-se caminhos, mas resta inventar a seqüência:

1. A *criatividade* é indispensável, porque é impossível conceber no centro, em detalhe, as “reformas de terceiro tipo”; é útil propor textos, mas eles não são suficientes; constituem, na melhor das hipóteses, “condições necessárias”, incitam e autorizam; mas a avaliação formativa, as pedagogias ativas, a diferenciação ou o diálogo com as famílias não são decretados por textos ministeriais; eles supõem a adesão profunda dos atores; nenhuma das reformas escolares dos últimos anos é uma verdadeira resposta; elas propõem mais um método, um procedimento e objetivos, deixando aos estabelecimentos e aos professores a tarefa de desenvolver caminhos e de representar intenções gerais em dispositivos e práticas.
2. A *responsabilização* decorre disso: podem-se inventar dispositivos e práticas sem contar com uma grande confiança, com uma delegação de poder no âmbito de projetos de estabelecimentos e de equipes pedagógicas sólidas; nenhuma reforma terá êxito, se os professores não tiverem mais poder em seu ofício, individual e coletivamente, não em um diálogo de cúpula entre as associações profissionais e o ministério, mas em um diálogo entre professores, direções, pais e poderes organizadores nos estabelecimentos. A autonomia dos profes-

res é, então, não uma “liberdade de contrabando”, da qual se goza a portas fechadas, por meio da opacidade das práticas, mas uma autonomia assumida, porque os professores estão melhor colocados para decidir sobre as modalidades de trabalho no quadro global, traçado pelos objetivos de formação e por um código de ética. Essa autonomia não funciona sem responsabilidade, pois toda tomada de poder sobre seu ofício (*empowerment*, dizem os anglo-saxões) demanda uma nova forma de prestar contas (*accountability*), o que os quebequenses traduzem por neologismos bastante bárbaros: “imputabilidade”, “de-
vibilidade”.

3. O *investimento* é necessário, porque a construção de práticas e de dispositivos alternativos não funciona sem um trabalho intensivo de cooperação e de inovação, ou seja, sem uma ruptura com o individualismo e a rotina. Esse investimento não se desenvolverá, a não ser que os sistemas educativos inventem novas formas de *reconhecimento* do trabalho dos estabelecimentos, das equipes e dos professores; reconhecimento não só no sentido mais simples do termo — renda, condições de trabalho, meios de ensino e de inovação —, mas também reconhecimento simbólico, consideração, confiança e avaliação construtiva.

O déficit maciço das finanças públicas e as políticas, geralmente de pouco alcance, de governos pressionados não permitem um imenso otimismo sobre este último ponto. O “Faça melhor com menos” jamais foi muito mobilizador, exceto talvez nos períodos mais sombrios da história e quando a classe política pretendia-se porta-voz dos interesses vitais do país, a garantia do bem comum. Há poucos ministros da educação que sabem hoje encontrar o tom de Churchill, dirigindo-se aos britânicos durante os anos mais negros da guerra.

No estado de tensão em que se encontram os atores do sistema educativo, em certas sociedades desenvolvidas, pode parecer um pouco *surrealista* falar de reformas e, mais ainda, de profissionalização do ofício, de prática reflexiva, de novas competências. No entanto, se não atacarmos de frente esses problemas, iremos encontrar-nos, década após década, na mesma impotência. Nada garante que reencontraremos um crescimento que permita dizer sim a cada um. Talvez os profissionais da escola devam aceitar que o crescimento contínuo dos recursos investidos na educação seja um período acabado, que será preciso agora justificar detalhadamente os recursos envolvidos, mesmo que aumentem de novo. Estamos, de qualquer modo, em um paradoxo: se esperamos as conjunturas favoráveis para preparar reformas, podemos estar certos de que elas darão uma reviravolta, porque, mais uma vez, não as teremos antecipado.

É por isso que, no mínimo, seja qual for a conjuntura, é necessário um trabalho a longo prazo sobre a profissionalização dos ofícios da educação e sobre a elevação das competências correspondentes.

FAZER DA NECESSIDADE UMA VIRTUDE

A evolução da escola transforma o ofício de professor década após década, por um duplo movimento: ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis. Em outro texto (Perrenoud, 1994a), resumi as transformações sofridas pelos sistemas educativos:

- concentração de populações “de alto risco” em certos bairros;
- diversificação cultural e étnica do público escolar;
- heterogeneidade crescente das aquisições escolares com as quais contar em uma classe;
- ambigüidade na divisão do trabalho educativo entre a família e a escola;
- inflação e renovação rápida dos saberes escolares e dos procedimentos didáticos;
- perseguição de objetivos de mais alto nível taxionômico, mais difícil de respeitar e de avaliar;
- concorrência selvagem das “escolas paralelas”, da mídia e da hipermídia das novas tecnologias;
- diminuição dos investimentos orientados para um futuro distante (*no future*) e degradação do sentido dos estudos;
- graças à democratização dos estudos, fim dos “herdeiros”, alunos que encontraram em seu berço os códigos culturais e as aspirações, assegurando trabalho e êxito escolares sem que a escola tivesse de despender muitos esforços.

Poderiam ser acrescentadas, em certas zonas urbanas, a dissolução do contrato social que permite o funcionamento das escolas e a relação pedagógica em condições mínimas de serenidade: violência e trabalho escolar não se casam (Develay, 1996; Meirieu e Guiraud, 1997).

Essas transformações são, paradoxalmente, o resgate do sucesso do empreendimento escolar: tendo generalizado, e depois prolongado, a instrução obrigatória, que se tornou uma passagem compulsória para chegar-se aos diplomas e ao emprego; tendo nutrido em todos os pais o sonho de ver seus filhos fazerem estudos mais aprofundados e tendo fechado sobre cada um a “armadilha escolar” (Berthelot, 1982), o sistema educativo confronta-se agora com todo o efetivo de cada geração. Enquanto, no início do século, o *baccalauréat** francês era concedido a 1 aluno em cada 20, pretende-se fazer dele atual-

*N. de T. Trata-se do exame que sanciona os estudos do ensino médio na França, realizado em nível nacional e preparado pelo Ministério da Educação.

mente o objetivo para todos. Não é de surpreender, conseqüentemente, que se encontrem na escola crianças e adolescentes que, há 50 anos somente, escapavam bem depressa da escolaridade, para entrar no mundo agrícola, industrial ou doméstico; crianças que, nem em sua origem social e familiar, nem em seu projeto, preparavam-se para jogar o jogo escolar tanto quanto as crianças da burguesia. Ao mesmo tempo, apesar da crise econômica ou dos déficits das finanças públicas, atribui-se à escola objetivos cada vez mais ambiciosos. Não basta mais aprender a ler, escrever e a contar. A complexidade das sociedades contemporâneas exige competências de nível mais alto, para todo mundo, sob pena de caminhar para uma sociedade dual controlada por um pequeno número de especialistas, de criadores e de pesquisadores, em detrimento de um grande número de desempregados-consumidores...

Outros setores tiveram transformações de igual monta, por exemplo, os meios de comunicação. Porém, diferentemente da escola, eles foram levados por evoluções tecnológicas espetaculares. Rádio, vídeo, computadores, redes, CD-ROM surgem no mundo escolar, mas permanecem à margem deste. As ambições crescentes e os novos desafios apelam, antes de tudo, para o que se chamava, nos anos 60, de “potencial humano”. Os professores não falharam em sua tarefa, nem individual nem coletivamente. Simplesmente espera-se deles muito mais do que há 50 ou mesmo 20 anos, em condições mais difíceis.

Até os anos 50, o fracasso escolar não era um problema social e não era objeto de políticas da educação (Isambert-Jamati, 1985). Já se achava muito bom escolarizar todos os alunos. Esse desafio era mal-aceito, mas continua vivo nas regiões menos desenvolvidas da Europa e parece um sonho no Terceiro Mundo. Querer ensinar e conseguir fazê-lo com todo mundo é uma utopia muito moderna. O princípio de educabilidade defendido pelos movimentos pedagógicos inovadores — “Todos capazes”, clama o GFEN — torna-se, pouco a pouco, o credo da fração mais progressista no centro dos sistemas escolares, com a aliança decisiva de forças de esquerda desejosas de justiça social e de forças mais gestonárias, preocupadas com o desenvolvimento econômico e com a substituição da mão-de-obra. Essa aliança é o motor da democratização dos estudos, em sentido amplo. Porém, proporcionar estudos aprofundados ao maior número de aprendizes é apenas uma parte do problema. Ainda é preciso que uma maioria tenha êxito, ou seja, encontre sentido no trabalho escolar e capitalize suficientemente aquisições para sobreviver ao longo de todo o curso. Todos os sistemas educativos confrontam-se com o que os quebequenses chamam de “abandono escolar”, para uns, abandono puro e simples dos estudos, renúncia a qualquer interesse e a qualquer ambição para outros, que permanecem na escola, mas sem projeto, na falta de alternativa, julgando, sem dúvida, que ir à escola é mais suportável do que ser um jovem desempregado.

A organização da escola em ciclos de aprendizagem e a individualização dos percursos de formação não são, portanto, reformas marginais. Confrontam-se com um desafio que, sem ser novo, torna-se urgente: *passar da escolarização à formação de todos*. Em 30 ou 40 anos, as pessoas irão divertir-se com a linguagem e com os modos pedagógicos contemporâneos, como hoje se sorri das ingenuidades científicas e otimistas dos anos 50

e 60. Então, terá sido operada uma ruptura irreversível? Nos últimos 50 anos, a escola mudou, mas diante do fracasso escolar seu balanço é medíocre. O nível global de formação, sem dúvida, aumentou, mas não na mesma proporção que a complexidade das sociedades. E os excluídos do sistema escolar estão talvez mais excluídos hoje do que eram em um passado recente, sem dúvida porque são, paradoxalmente, minoritários. Como mostra Hutmacher (1993), a classe média conseguiu o que queria, e a escala das desigualdades deslocou-se para cima.

O problema da desigualdade na escola reconstruiu-se, mas não é mais nem simples, nem menos gritante. Talvez se comece a compreender que não se pode resolvê-lo, a não ser acelerando a profissionalização e aumentando o nível de formação dos professores. Mesmo que se tenha compreendido isso, nada garante que serão alcançadas as conquências: o espetáculo dos sistemas educativos confrontados com a crise sugere mais que sua capacidade de antecipar esteja em queda livre. É verdade que parece vantajoso, de um ponto de vista estritamente orçamentário, frear e até mesmo fazer regredir a profissionalização do ofício de professor. A longo prazo, isso é econômica e culturalmente absurdo; mas quem, nas democracias, preocupa-se com o longo prazo?

NOTA

¹Uma primeira versão deste capítulo foi apresentada na 50ª Semana pedagógica "*Profession: instituteur(trice)*", Bruxelas, 1º de junho de 1996.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL L. [1983], "Évaluation formative: entre l' intuition et l' instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, n° 5, p. 37-57.
- ALLAL L. [1988], "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", in HUBERMAN M. (org.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- ALLAL L. [1989], "Stratégies d' évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d' application", in ALLAL L., CARDINET J. e PERRENOUD PH. (org.), *L' évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, p. 130-156, 5. ed.
- ALLAL L. [1991], *Vers une pratique de l' évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- ALLAL L. [1993], "Régulations métacognitives: quelle place pour l' élève dans l' évaluation formative", in ALLAL L., BAIN D. e PERRENOUD PH. (org.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 81-98.
- ALLAL L. [1995], *Un détour peut-il être un raccourci? Quelques conclusions clés des recherches américaines sur les écoles "sans degrés"*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l' éducation.
- ALLAL L., BAIN D. e PERRENOUD PH. (org.) [1993], *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- ALLAL L., CARDINET J. e PERRENOUD PH. (org.) [1989], *L' évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, 5. ed.
- ALLAL L. e SAADA ROBERT M. [1992], "La métacognition: cadre conceptuel pour l' étude des régulations en situation scolaire", *Archives de psychologie*, 60, p. 265-296.
- ALLAL L. e SCHUBAUER M.-L. [1992], "Progression scolaire des élèves: le redoublement dans le contexte genevois", *Recherche en éducation: Théories et Pratiques*, n° 11-12, p. 41-52.
- ALTET M. [1994], *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTHUSSER L. [1970], "Idéologies et appareils idéologiques d' État", *La Pensée*, n° 151, p. 3-38.
- ARGYRIS C. [1995], *Savoir pour agir*, Paris, InterÉditions.
- ARIES PH. [1973], *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*, Paris, Le Seuil.
- ARSAC G., CHEVALLARD Y., MARTINAND J.-L. e TIBERGHEN A. (org.) [1994], *La transposition didactique à l' épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.
- ASTOLFI J.-P. [1992], *L' école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- ASTOLFI J.-P. [1996], "Mettre l' élève au centre, oui, mais au centre de quoi?", in *Sens du travail scolaire et construction des savoirs: quelle place pour les enseignants? quelle place pour les élèves? Actes du Forum 1995 de l' enseignement primaire*, Genebra, Département de l' instruction publique, p. 11-32.
- ASTOLFI J.-P. [1996], *L' erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

- ASTOLFI J.-P. e DEVELAY M. [1996], *La didactique des sciences*, Paris, PUF, COLL. "Que sai-je?".
- ASTOLF J.-P. DAROT E., GINSBURGER VOGEL Y. e TOUSSAINT J. [1997], *Motsclés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxela, De Boeck.
- AUTHIER M. e LÉVY P. [1996], *Les arbres de connaissances*, Paris, La Découverte.
- BAERISWYL É. e VELLAS É. [1994], "Le métier de l'élève dans les pédagogies actives", *Journal de l'enseignement primaire*, n° 48, p. 26-31.
- BAIN D. [1980], *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*, Berna, Lang.
- BAIN D. [1985], "Un point de vue de psychologue devant les interprétations sociologiques de l'échec scolaire", in PLAISANCE, E. (org.), "*L'échec scolaire*": *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, p. 165-177.
- BAIN D. [1988], Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique, in GATHER THURLER M. e PERRENOUD PH. (org.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Gênebra, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, p. 21-37.
- BALLION R. [1982], *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BARBIER J.-M. (org.) [1996], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BASTIEN C. [1997], *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris, Armand Colin.
- BAUDELLOT C. e ESTABLET R. [1971], *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUDELLOT C. e ESTABLET R. [1989], *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil.
- BAUTIER E., BERBAUM J. e MEIRIEU PH. (org.) [1993], *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE).
- BENTOLILA A. (org.) [1995], *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan.
- BENTOLILA A. [1996a], *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BENTOLILA A. (org.) [1996b], *L'école: diversités et cohérence*, Paris, Nathan.
- BERNSTEIN B. [1971a], "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", in YOUNG, M. (org.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier and MacMillan, p. 47-70.
- BERNSTEIN B. [1971b], *Class, Codes and Control. Vol. I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Londres, Routledge and Kegan.
- BERNSTEIN B. [1973], *Class, Codes and Control, Vol. II: Applied Studies towards a Sociology of Language*, Londres, Routledge and Kegan.
- BERNSTEIN B. [1975a], *Class, Codes and Control, Vol. III, Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge and Kegan.
- BERNSTEIN B. [1975b], *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éd. de Minuit.
- BERNSTEIN B. [1975c], *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*, Paris, OCDE.
- BERTHELOT J.-M. [1983], *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- BETTELHEIM B. e ZELAN K. [1983], *La lecture et l'enfant*, Paris, Laffont.
- BISSERET N. [1974], *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF.
- BLOCK J. e ANDERSON L. [1975], *Mastery Learning in Classroom Instruction*, Nova York, MacMillan.
- BLOOM B.S. [1972], *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot.
- BLOOM B.S. [1976], *Human Characteristics and School Learning*, Nova York, McGraw-Hill.
- BLOOM B.S. [1979], *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.
- BLOOM B.S. [1980], "Une direction nouvelle de la recherche en éducation: les variables changeables", *Éducation et Recherche*, n° 3, p. 7-16.
- BLOOM B.S., HASTINGS, J.T. e MADAUS, G.F. (org.) [1971], *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Nova York, McGraw-Hill.
- BLOOM, B.S. [1975], *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Les Presses de l'Université.
- BOILLOT H. e LE DU M. [1994], *La pédagogie du vide*, Paris, PUF.
- BOLTANSKI L. e THÉVENOT L. [1987], *Les économies de la grandeur*, Paris, PUF.
- BONAMI M. e GARANT M. (org.) [1996], *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck.

- BOUDINET G. [1980], *Pratiques rock et échec scolaire*, Paris, PUF.
- BOUDON R. [1977], *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- BOURDIEU P. [1966], "L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU P. [1967], "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue internationale des sciences sociales*, p. 367-388.
- BOURDIEU P. [1972], *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genebra, Droz.
- BOURDIEU P. [1979], *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. [1980], *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. e DE SAINT-MARTIN M. [1970], "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", *Annales*, n° 1, p. 147-175.
- BOURDIEU P. e DE SAINT-MARTIN M. [1975], "Les catégories de l'entendement professoral", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, p. 68-93.
- BOURDIEU P. e GROS F. [1989], "Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement", *Le Monde de l'Éducation*, n° 159, avril, p. 15-18.
- BOURDIEU P. e PASSERON J.-C. [1964], *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. e PASSERON J.-C. [1967-1968], "L'examen d'une illusion", in *Revue française de sociologie*, n° especial "Sociologie de l'éducation", p. 227-253.
- BOURDIEU P. e PASSERON J.-C. [1970], *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDONCLE R. [1991], "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOURDONCLE R. [1993], "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BOUTINET J.-P. [1993], *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2. ed.
- BRONCKART J.-P. e SCHNEUWLY B. [1991], "La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable", *Éducation et Recherche*, 13, n° 1, p. 8-26.
- CARBONNEAU M. [1993], "Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines", *Revue des sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1, p. 33-57.
- CARDINET J. [1986a], *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. [1986b], *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. [1988], "La maîtrise, communication réussie", in HUBERMAN M. (org.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 155-195.
- CARROLL J. [1963], "A model of school learning", *Teachers College Record*, n° 64, p. 723-733.
- CARROLL J. [1965], "School learning over the long haul", in KRUMBOLTZ J. (org.), *Learning and the Educational Process*, Chicago, Rand McNally.
- CHARLOT B. [1997], *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTER É. e ROCHEX J.-Y. [1992], *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT B. e STECH S. [1996], "Processus sociaux, subjectivité et transferts", in MEIRIEU PH., DEVELAY M., DURAND C. e MARIANI Y. (org.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 26-30.
- CHARNAY K. et al. [1995], *Chacun, tous... différemment!*, Paris, INRP, Rencontres pédagogiques n° 34.
- CHARTIER R., JULIA D. e COMPERE M.-M. [1976], *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur.
- CHERKAOUI M. [1979], *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- CHEVALIER L. [1978], *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Librairie Générale Française.
- CHEVALLARD Y. [1986a], "Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles", *Bulletin de l'AMPEP*, n° 352, fevereiro, p. 32-50.

- CHEVALLARD Y. [1986b], "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation", in DE KETELE J.-M., *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck, p. 31-59.
- CHEVALLARD Y. [1991], *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2. ed. rev. e aum., em colaboração com Marie-Alberte Joshua).
- CHOMSKY N. [1969], *La linguistique cartésienne*, Paris, Le Seuil.
- CHOMSKY N. [1969], *Structures syntaxiques*, Paris, Le Seuil.
- CHOMSKY N. [1971], *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le Seuil.
- CHOMSKY N. [1977], *Réflexions sur le langage*, Paris, Maspéro.
- CIFALI M. [1986], "L'infini éducatif: mise en perspectives", in FAIN M. et al. (org.), *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- CIFALI M. [1994], *Le lien éducatif: contre-jour, psychanalytique*, Paris, PUF.
- CLAPAREDE E. [1973], *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- CLERC F. [1992], *Enseigner en modules*, Paris, Hachette.
- COHEN A. e HUGON M.-A. (org.) [1996], *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, L'Harmattan.
- COLLEGE DE FRANCE [1985], *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, Collège de France.
- COMMISSION "ÉGALISATION DES CHANCES" [1978], *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*, Geneva, Département de l'instruction publique.
- CRAHAY M. [1986], "Évaluation formative et théorie constructiviste du développement", in DE KETELE, J.-M. (org.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, p. 135-157.
- CRAHAY M. [1996], *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck.
- CRESAS [1978], *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF éditeur.
- CRESAS [1981], *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF éditeur.
- CRESAS [1987], *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, ESF éditeur.
- CRESAS [1991], *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF éditeur.
- CROS F. e ADAMCZEWSKI G. (org.) [1996], *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- CROZIER M. e FRIEDBERG E. [1977], *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil.
- CROZIER M. [1996], *La crise de l'intelligence*, Paris, InterEditions.
- DE KETELE J.-M. (org.) [1986], *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck.
- DELANNOY C. [1994], *Une mémoire pour apprendre*, Paris, Hachette.
- DELANNOY C. [1997], *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette.
- DELAMONT S. [1976], *Interaction in the classroom*, Londres, Methuen.
- DE LANDSHEERE, V. [1984a], *500 questions d'examen en français. 1ère année primaire*, Liège, Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- DE LANDSHEERE, V. [1984b], *650 questions d'examen en français. 2e année primaire*, Liège, Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- DE LANDSHEERE, V. e DE LANDSHEERE, G. [1978], *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- DEMAILLY L. [1991], *Le Collège: crise, mythes, métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DEROUET J.-L. [1992], *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métaillé.
- DEVELAY M. [1992], *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur.
- DEVELAY M. (org.) [1995], *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF éditeur.
- DEVELAY M. [1996], *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DE VECCHI G. [1992], *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.
- DE VECCHI G. e CARMONA-MAGNALDI N. [1996], *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.
- DOMINICÉ P. [1990], *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DOTTRENS R. [1971], *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DUBET F. [1991], *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. [1994], *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. e MARTUCCELLI D. [1996], *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- DUNETON C. [1978], *Parler croquant*, Paris, Stock + Plus.
- DURU-BELLAT M. [1989a], *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan.

- DURU-BELLAT M. [1989b], *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. e MINGAT A. [1993], "Les scalarités de la maternelle au lycée, Étapes et processus dans la production des inégalités sociales", *Revue française de sociologie*, XXXIV, n° 1, p. 43-60.
- DURU-BELLAT M. e LEROY-AUDOIN C. [1990], "Les pratiques pédagogiques au CP", *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 5-16.
- DURU-BELLAT M. e MINGAT A. [1993], *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- DURAND M. [1996], *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- ELIAS N. [1973], *La civilisation des moeurs*, Paris, Calmann-Levy.
- ÉTIENNE R. et al. [1992], *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette.
- FAUROUX R. e CHACORNAC G. [1996], *Pour l'école*, Paris, La Documentation Française.
- FAVRE B. e PERRENOUD PH. [1985], "Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement", in PLAISANCE É. (org.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éd. du CNRS, p. 55-73.
- FORQUIN J.-C. [1982], "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale I", *Revue française de pédagogie*, n° 59, p. 52-75.
- FORQUIN J.-C. [1979a], "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. I", *Revue française de pédagogie*, n° 48, p. 90-100.
- FORQUIN J.-C. [1979b], "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965, II", *Revue française de pédagogie*, n° 49, p. 87-99.
- FORQUIN J.-C. [1980], "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965, III", *Revue française de pédagogie*, n° 51, p. 77-92.
- FOUCAULT M. [1975], *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FRAGNIERE J.-P. e VUILLE M. (org.) [1982], *Assister, éduquer et soigner*, Éd. Réalités sociales, Lausanne, 1982.
- FRIEDBERG E. [1993], *Le pouvoir et la règle*, Paris, Le Seuil.
- FULLAN M.G. e STIEGELBAUER S. [1991], *The New Meaning of Change*, Nova York e Londres, Teachers College Press e Columbia University, 2. ed.
- GARCIA J.-F. [1994], *L'École unique en France*, Paris, PUF.
- GATHER THURLER M. [1992], *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- GATHER THURLER M. [1993a], "Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation", *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 218-235.
- GATHER THURLER M. [1993b], "Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement", in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*, Morges (Suïça).
- GATHER THURLER M. [1994a], "L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit", in CRAHAY M. (org.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 203-224.
- GATHER THURLER M. [1994b], "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?", *Revue française de pédagogie*, outubro-novembro, n° 109, p. 19-39.
- GATHER THURLER M. [1996a], "Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites", in BONAMI M. e GARANT M. (org.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, p. 145-168.
- GATHER THURLER M. [1996b], *Les écoles en innovation: passer de l'activisme à la méthode*, Genebra, Groupe de recherche et d'innovation.
- GATHER THURLER M. e PERRENOUD PH. (org.) [1988], *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genebra, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26.

- GATHER THURLER M. e PERRENOUD PH. [1990], "L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!", in Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, p. 75-92.
- GIOLITTO P. [1983], *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan.
- GOFFMANN E. [1968], *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éd. de Minuit.
- GOUMAZ G. [1992], *Enseignants-enseignés, une estime réciproque*, Perly-Genebra, Ed. des Sables.
- GRANGEAT M. [1997], *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*, Lyon, Université Lumière Lyon 2 (these).
- GRISAY A. [1988], "La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement", in HUBERMAN M. (org.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 235-265
- GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE [1977], *Réussir à l'école. "Pédagogie de soutien" ou soutien de la pédagogie?*, Paris, Éd. Sociales.
- GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE [1996], "Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité", Lyon, *Chronique sociale*.
- GROUPE RAPSDODIE [1979], "Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois", in ALLAL L., CARDINET J. e PERRENOUD PH. (org.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, p. 68-108.
- HADORN R. [1985b], La lutte contre l'échec scolaire et les autres enjeux de la recherche-action RAPSDODIE", in PLAISANCE É. (org.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, p. 43-51.
- HALL E.T. [1971], *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil.
- HAMELINE D. [1979], *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
- HARAMEIN A., HUTMACHER W. e PERRENOUD PH. [1979], "Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions", *Revue des sciences de l'éducation* (Quebec), n° 2, p. 227-270.
- HARAMEIN A. e PERRENOUD PH. [1981], "RAPSDODIE, une recherche-action [1979], du projet à l'acteur collectif", *Revue européenne des sciences sociales*, n° 59, p. 175-231.
- HARGREAVES A. e FULLAN M.G. (org.) [1992], *Understanding Teacher Development*, Nova York, Cassell & Teachers College Press.
- HUBERMAN M. (org.) [1988a], *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. [1988b], "La pédagogie de maîtrise: idées-force, analyses, bilans", in Huberman M. (org.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 12-44.
- HUBERMAN M. e MILES M. [1984], *Innovation up close: How School Improvement Works*, Nova York, Plenum.
- HUTIN R. [1979], *Des chances pour tous... Etude des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire*, Genebra, Service de la recherche pédagogique, Cahier n° 18.
- HUTMACHER W. [1985], "Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel", in PLAISANCE É. (dir.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, p. 29-42.
- HUTMACHER W. [1987a], "Enjeux culturels dans les politiques éducatives: une rétrospective", in CERI/OCDE, *L'éducation multiculturelle*, Paris, p. 356-375.
- HUTMACHER W. [1987b], "Le passeport ou la position sociale?", in CERI/OCDE, *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, p. 228-256.
- HUTMACHER W. [1990], *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genebra, Service de la recherche sociologique.

- HUTMACHER W. [1992], "L'école a besoin de l'échec", in FRAGNIERE, J.-P. e COMPAGNON A. (org.), *Échec scolaire et illettrisme*, Lausanne, Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP), Cahier n° 14.
- HUTMACHER W. [1993], *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genebra, Service de la recherche sociologique, 1993, Cahier n° 36.
- ILLICH I. [1971], *Une société sans école*, Paris, Le Seuil.
- IMBERT F. [1994], *Médiations, institutions et loi dans la classe* Paris, ESF éditeur.
- IMBERT F. [1996], *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF éditeur.
- ISAMBERT-JAMATI V. [1973], "Les 'handicaps socio-culturels' et leurs remèdes pédagogiques", *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, p. 303-318.
- ISAMBERT-JAMATI V. [1984], *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. [1985], "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français", in PLAISANCE É. (org.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éd. du CNRS, p. 155-163 (retomado in PIERREHUMBERT B. [org.], *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992).
- ISAMBERT-JAMATI V. [1990], *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V. e GROSPIRON M.-F. [1985], "Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires", in PLAISANCE, E. (org.) *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- JACKSON PH. W. [1968], *Life in Classrooms*, Nova York, Holt, Rinehart and Winston.
- JACQUARD A. [1978], *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Le Seuil.
- JOSSO CH. [1991], *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Âge d'Homme.
- LABAREE D.F. [1992], "Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching", *Harvard Educational Review*, (62), n° 2, p. 123-154.
- LABOV W. [1978], *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit, 2 vol.
- LAHIRE B. [1993], *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. [1995], *Tableaux de famille. Echecs et réussites scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- LALIBERTÉ J. [1995], "Alverno: une réforme pédagogique riche d'enseignements", in GOULET J.-P. (org.) *Enseigner au collégial*, Montreal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 137-144.
- LANGOUET G. [1985], *Suffit-il d'innover?*, Paris, PUF.
- LAUTREY J. [1980], *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- LE BOTERF G. [1994], *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- LE BOTERF G. [1997], *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation.
- LEGRAND, A. [1994], *Le système E. L'école... de réformes en projets*, Paris, Denoël.
- LEGRAND L. [1977], *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF.
- LEGRAND L. [1982], *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation Française.
- LEGRAND L. [1986], *La différenciation pédagogique*. Paris, Éd. du Scarabée.
- LEGRAND L. [1996], *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, PUF.
- LELIEVRE C. [1990], *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan.
- LESSARD C., PERRON M. e BÉLANGER P.W. (org.) [1993], La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* (Montreal), vol. XIX, n° 1.
- LITTLE A. e SMITH G. [1971], *Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*, Paris, OCDE.
- LUNDGREN U.P. [1972], *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching*, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- LUNDGREN U.P. [1974], "Pedagogical Roles in the Classroom", in EGGLESTON J. (org.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Londres, Methuen, p. 200-214.
- LUNDGREN U.P. [1977], *Model Analysis of Pedagogical Processes. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 2*, Stockholm Institute of Education, Lund, CKW Gleerup.

- LUNDEGREN U.P. e PETERSSON S. [1979], *Code, Context and Curriculum Processes*, Estocolmo, Stockholm Institute of Education.
- LURÇAT L. [1976], *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*, Paris, Cerf.
- MAISON DES TROIS ESPACES [1993], *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Paris, ESF éditeur.
- MARTINAND J.-L. [1986], *Connaître et transformer la matière*, Berna, Lang.
- MEHAN H. [1992], "Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies", *Sociology of Education*, vol. 65, janeiro, p. 1-20.
- MEIRIEU PH. [1989a], *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe? I*, Lyon, Chroniques sociales, 3. ed.
- MEIRIEU PH. [1989b], *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe? II*, Lyon, Chroniques sociales, 3. ed.
- MEIRIEU PH. [1989c], *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, ESF éditeur, 4. ed.
- MEIRIEU PH. [1990a], *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU PH. [1990b], *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 5. ed.
- MEIRIEU PH. [1991], *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MEIRIEU PH. [1995a], "Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros", in *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genebra, Département de l' instruction publique, p. 11-41.
- MEIRIEU PH. [1995b], *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU PH. [1996a], "La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?", in BENTOLILA A. (org.), *L'école: diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p. 109-149.
- MEIRIEU PH. [1996b], *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU PH., DEVELAY M., DURAND C. e MARIANI Y. (org.) [1996], *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP.
- MEIRIEU PH., ROUCHE N. e 40 ENSEIGNANTS [1987], *Réussir à l'école. Des enseignants relèvent le défi*, Bruxelles, Vie Ouvrière Édition.
- MEIRIEU PH. e GUIRAUD M. [1997], *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.
- MENDELSON P [1995], "Peut-on vraiment opposer savoirs et savoir-faire quand on parle d'apprentissage?", in BENTOLILA A. (org.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 9-40.
- MENDELSON P [1996], "Le concept de transfert", in MEIRIEU PH., DEVELAY M., DURAND C. e MARIANI Y. (org.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 11-20.
- MILNER J.-C. [1984], *De l'école*, Paris, Le Seuil.
- MOLLO S. [1986], *La sélection implicite à l'école*, Paris, PUF.
- MONTANDON C. [1987], "Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial", in MONTANDON C. e PERRENOUD PH. (org.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berna, Lang.
- MORIN E. [1977], *La méthode. Tomo 1, La nature de la nature*, Paris, Le Seuil.
- NUNZIATI G. [1990], "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.
- OBIN J.-P. [1993], *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.
- OURY E. e PAIN J. [1972], *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro.
- PASSERON J.-C. [1982], "L'inflation des diplômes", *Revue française de sociologie*, XXIII, n° 4, p. 551-584.
- PAUL J.-J. [1996], *Le redoublement: pour ou contre?*, Paris, ESF.
- PAQUAY L. [1994], "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?", *Recherche et Formation*, n° 16, p. 7-38.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. e PERRENOUD PH. (org.) [1996], *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck.
- PENNAC D. [1991], *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- PERRENOUD PH. [1970], *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*, Genebra, Droz.

- PERRENOUD PH. [1978], "Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques", *Revue suisse de sociologie*, n° 1, p. 129-179.
- PERRENOUD PH. [1982], "L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence", *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, p. 87-142 (retomado in PERRENOUD PH., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1996, capítulo 2, p. 59-105).
- PERRENOUD PH. [1983], "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage", *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 198-212 (retomado in PERRENOUD PH., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L. Harmattan, 1994, capítulo I, p. 21-41).
- PERRENOUD PH. [1985a], "La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école", *Revue européenne de sciences sociales*, n° 70, p. 165-186.
- PERRENOUD PH. [1985b], "Scolarisation et sens des savoirs. Réflexions sur l'obsession d'instruire la jeunesse", *Revue suisse de sociologie*, n° 2, p. 213-226 (retomado in PERRENOUD PH., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur, 1995, capítulo 3, p. 63-74).
- PERRENOUD PH. [1986], "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?", *Éducation et Recherche*, n° 1, p. 133-160.
- PERRENOUD PH. [1987], "De l'école active à l'école interactive: un nouveau mythe?", in CRESAS, *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, ESF éditeur, p. 139-148.
- PERRENOUD PH. [1988a], "La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?", in HUBERMAN M. (org.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 198-233 (retomado in PERRENOUD PH., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 87-108).
- PERRENOUD PH. [1988b], "Échec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement", *Revue suisse de sociologie*, n° 3, p. 471-493.
- PERRENOUD PH. [1988c], "Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire", in PERRENOUD PH. e MONTANDON CL. (org.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, p. 175-195 (retomado in PERRENOUD PH., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1995, capítulo 5, p. 99-114).
- PERRENOUD PH. [1988d], "Parle comme il faut! Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique" in SCHOENI G., BRONCKART J.-P. e PERRENOUD PH. (org.), *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 79-108.
- PERRENOUD PH. [1989a], "Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié", in ALLAL L., CARDINET J. e PERRENOUD PH. (org.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Lang, p. 20-55, 5. ed.
- PERRENOUD PH. [1989b], "La triple fabrication de l'échec scolaire", *Psychologie française*, n° 34-4, p. 237-245.
- PERRENOUD PH. [1990a], "L'indispensable et impossible allègement des programmes", in PERRET J.-F. e PERRENOUD PH. (org.), *Qui définit le curriculum, pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cusset (Fribourg), Delval, p. 97-109.
- PERRENOUD PH. [1990b], "La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type?", *C.O. Informations* (Genebra), n° 8, novembro, p. 16-41.
- PERRENOUD PH. [1991a], "Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages", in WEISS J. (org.), *L'évaluation: problème de communication*, Cusset, Delval-IRD, p. 9-33.
- PERRENOUD PH. [1991b], *Diversifier le curriculum et les formes d'excellence à l'école primaire, une stratégie de démocratisation?*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD PH. [1991c], "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative", *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, p. 49-81.

- PERRENOUD PH. [1991d], "Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral", in WIRTHNER M., D. MARTIN e PERRENOUD PH. (org.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 1540.
- PERRENOUD PH. [1991e], *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?*, Genebra, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD PH. [1991f], *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (publicado em italiano sob o título "Dal sostegno pedagogico a una vera differenziazione dell'insegnamento: evoluzione o rottura?", *Scuola Ticinese*, setembro de 1992, n° 180, p. 3-9).
- PERRENOUD PH. [1992a], "Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes", *Cahiers pédagogiques*, n° 306, p. 49-55 (retomado in PERRENOUD PH., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1996, capítulo 4, p. 119-128).
- PERRENOUD PH. [1992b], "La triple fabrication de l'échec scolaire", in PIERREHUMBERT B. (org.), *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 85-102.
- PERRENOUD PH. [1992c], *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD PH. [1993a], "Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire", in BAUTIER E., BERBAUM J. e MEIRIEU PH. (org.), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE), p. 145-182 (retomado in PERRENOUD PH., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995, capítulo 5, p. 129-155).
- PERRENOUD PH. [1993b], "L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs", *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 197-217.
- PERRENOUD PH. [1993c], "Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique", *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, n° 1-2, p. 107-132.
- PERRENOUD PH. [1993d], "Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages", in ALLAL L., BAIN D. e PERRENOUD PH. (org.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 31-50.
- PERRENOUD PH. [1993e], "Décloisonnement des classes et travail en équipe pédagogique", *L'École Valdôtaine* (Aoste, Itália), n° 20, p. 3-10.
- PERRENOUD PH. [1994a], *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD PH. [1994b], "Curriculum: le réel, le formel, le caché", in HOUSSAYE J. (org.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESE éditeur, p. 61-76 (2. ed.).
- PERRENOUD PH. [1994c], "Cycles pédagogiques et projets d'école: facile à dire!", *Cahiers pédagogiques*, n° 321-322, p. 28-33 (retomado in PERRENOUD PH., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995, capítulo 6, p. 157-166).
- PERRENOUD PH. [1994d], "La communication en classe: onze dilemmes", *Cahiers pédagogiques*, n° 326, p. 13-18 (retomado in PERRENOUD PH., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESE éditeur, 1996, p. 53-68).
- PERRENOUD PH. [1994e], "Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie", *Cahiers pédagogiques*, n° 325, p. 68-71.
- PERRENOUD PH. [1995a], *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genebra, Droz, 2. ed. augmentée (1. ed. 1984).
- PERRENOUD PH. [1995b], "Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes", in BENTOLILA A. (org.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 73-88.
- PERRENOUD PH. [1995c], "Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?", *Pédagogie collégiale* (Quebec), v. 9, n° 1, p. 20-40.
- PERRENOUD PH. [1995d], "Des savoirs aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève", *Pédagogie collégiale* (Quebec), v. 9, n° 2, p. 6-10.

- PERRENOUD PH. [1995e], "Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant", *Recherche et Formation*, n° 20, p. 107-124 (retomado in PERRENOUD PH., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 69-85).
- PERRENOUD PH. [1996a], *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 3. ed.
- PERRENOUD PH. [1996b], *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 2. ed.
- PERRENOUD PH. [1996c], *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD PH. [1996d], "L'infime et l'ultime différence", in BENTOLILA A. (org.), *L'école: diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p. 49-67.
- PERRENOUD PH. [1996e], "En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? Antidote sociologique à la pensée positive", in *Des idées positives pour l'école*, Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques, Paris, Hachette, p. 85-130.
- PERRENOUD PH. [1996f], "Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire", *Éduquer et Former, Théories et Pratiques*, (Bruxelas), n° 5-6, junho, p. 3-30.
- PERRENOUD PH. [1996g], "Rendre l'élève actif... c'est vite dit!", *Migrants-Formation*, n° 104, março, p. 166-181.
- PERRENOUD PH. [1996h], "Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement", *Perspectives*, vol. XXVI, n° 3.
- PERRENOUD PH. [1996i], "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. e PERRENOUD PH. (org.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-208.
- PERRENOUD PH. [1996j], "Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois", in Lapiere, G. (org.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'ARCUFEE, p. 75-100.
- PERRENOUD PH. [1996k], *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (publicado nos Actes du Colloque sur la formation des enseignants dans le cadre de la Troisième Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, 18-21 de abril de 1996).
- PERRENOUD PH. [1997a], "Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école", *Pédagogie collégiale* (Quebec), Vol. 10, n° 3, março, p. 5-16.
- PERRENOUD PH. [1997b], *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD PH. [1997c], "Les pédagogies nouvelles en question(s)", *L'Éducateur*, n° 7, p. 28-31.
- PERRENOUD PH. [1997d], *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD PH. [1997e], *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD PH. [1997f], *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants: une introuvable synchronisation*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (publicado nos Actes du Symposium du Réseau international de recherche en Éducation et Formation (REF), "Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres", Université de Montréal, 25-26 de setembro de 1996).
- PERRENOUD PH. e MONTANDON C. (org.) [1988], *Qui maîtrise l'école? Politiques des institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- PERRET J.-F. [1985], *Comprendre l'écriture des nombres*, Berna, Lang.
- PERRET J.-F. e PERRENOUD PH. (org.) [1990], *Qui définit le curriculum, pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Friburgo), Delval.
- PERRET-CLERMONT A.-N. [1979], *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berna, Lang.
- PETITAT A. [1971], *I. La carrière scolaire et ses rapports avec l'origine sociale. II. Pour une approche explicative des phénomènes scolaires*, Genebra, Service de la recherche sociologique, Capitulo n° 6.

- PETITAT A. [1982], *Production de l'école-Production de la société*, Genebra, Droz.
- PIAGET J. [1973], *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Coll. "Idées"
- PIAGET J. [1974], *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- PIERREHUMBERT B. (org.) [1992], *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PINELL P. e ZAFIROPOULOS M. [1983], *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- PINI G. [1991], "Effets et méfaits du discours pédagogique: échec scolaire et redoublement vus pas les enseignants", *Éducation et Recherche*, n° 3, p. 255-272.
- PLAISANCE E. (org.) [1985], *L' "échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éd. du CNRS. PLAISANCE É. [1985b], "Les modèles éducatifs dans l'école maternelle française entre 1945 et 1980 à travers l'analyse de 100 rapports d'inspection", in PLAISANCE É. (org.), *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- PLAISANCE É. [1986], *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.
- PROST A. [1992], *Education, société et politiques*, Paris, Le Seuil.
- PRZESMYCKI H. [1991], *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.
- RANJARD P. [1984], *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jaube.
- REY B. [1996], *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- RIEBEN L. [1988], "Un point de vue constructiviste sur la pédagogie de maîtrise", in HUBERMAN M. (org.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 127-154.
- ROCHEX J.-Y. [1995], *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- ROPÉ F. e TANGUY L. [1994], *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- ROPÉ F. [1996], *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- ROSENTHAL R. e JACOBSON L. [1968], *Pygmalion in the Classroom*, Nova York, Holt, Rinehart et Winston.
- ST-ARNAUD Y. [1992], *Connaître par l'action*, Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- SAUSSEZ F. e PAQUAY L. [1997], "La modularisation des études supérieures en perspectives", Bruxelles, *Cahiers du SeGEC*, n° 8, janeiro.
- SAUVY A. e GIRARD A. [1974], *Vers l'enseignement pour tous*, Paris, Elsevier Sequoia.
- SCHIFF M. [1982], *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris, Le Seuil, 1982.
- SCHÖN D. [1994], *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montreal, Les Éditions Logiques.
- SCHÖN D. [1996], "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes", in BARBIER J.-M. (org.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 201-222.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. [1988], *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Genebra, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (tese).
- SIROTA R. [1988], *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- STROOBANTS M. [1993], *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- TARDIF J. [1992], *Pour un enseignement stratégique*, Montreal, Éditions Logiques.
- TARDIF J. [1996], "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels", in MEIREU PH., DEVELAY M., DURAND C. e MARIANI Y. (org.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, p. 31-46.
- TARDIF J. e MEIRIEU PH. [1996], "Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances", *Vie pédagogique*, n° 98, março-abril, p. 7.
- TESTANIERE J. [1967-68], "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue française de sociologie*, n° especial "Sociologie de l'éducation", p. 17-33.
- TESTANIERE J. [1985], "Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire", in PLAISANCE É. (org.) [1999], *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- TRÉPOS J.-Y. [1992], *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

- TROUTOT R.-Y. e MONTANDON C. [1988], "Systèmes d' action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l' école: une mise en perspective typologique", in PERRENOUD PH. e MONTANDON CL. (org.), *Qui maîtrise l' école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- VELLAS E. [1996], "Donner du sens aux savoirs à l' école: pas si simple!", in GROUPE FRANÇAIS D' ÉDUCATION NOUVELLE, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l' école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p. 12-26.
- VERGNAUD G. [1990], "La théorie des champs conceptuels", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 23, p. 133-170.
- VERGNAUD G. [1994], "Le rôle de l' enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel", in ARTIGUE M. et al. (org.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 177-191.
- VERGNAUD G. [1995], "Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?", in BENTOLILA A. (org.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 5-20.
- VERGNAUD G. [1996], "Au fond de l' action, la conceptualisation", in BARBIER J.-M. (org.), *Savoirs théoriques et savoirs d' action*, Paris, PUF, p. 275-292.
- VERMERSCH P. [1994], *L' entretien d' explicitation*, Paris, ESF éditeur.
- VERRET M. [1975], *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.
- VIAL M., PLAISANCE É. e BEAUVAIS J. [1970], *Les mauvais élèves*, Paris, PUF.
- VINCENT G. [1980], *L' école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires, Paris, Maison des Sciences de l' Homme.
- VINCENT G. (org.) [1994], *L' éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VYGOTSKY L.S. [1985], "Le problème de l' enseignement et du développement mental", in SCHNEUWLY B. e BRONCKART J.-P. (org.), *Vygotsky aujourd' hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- WIRTHNER M., MARTIN D. e PERRENOUD PH. (org.) [1991], *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d' une pédagogie de l' oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- WOODS P. e HAMMERSLEY M. (org.) [1977], *School Experience*, Nova York, St. Martin.
- WOODS P. [1979], *The Divided School*, Londres, Routledge and Kegan.
- WOODS P. [1983], *Sociology and the School. An Interactionist Point of View*, Londres, Routledge and Kegan.
- YOUNG M. e WHITTY G. [1977], *Society, State and Schooling*, Brighton, The Falmer Press.
- YOUNG M. (org.) [1971], *Knowledge and Control*, Londres, Collier and MacMillan.
- ZIMMERMANN D. [1982], *La sélection non-verbale à l' école*, Paris, ESF éditeur.

Gráfica
METRÓPOLE

www.grificametropole.com.br
comercial@grificametropole.com.br
tel./fax + 55 (51) 3318.6355