

Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência**

José B. Duarte*

Este artigo procura encontrar em dois autores algumas sugestões sobre pedagogia diferenciada que possam constituir pontos de apoio para os professores dos diversos níveis de ensino. A pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade.

Para os dois autores, essa eficácia opõe-se a uma visão minimalista do saber, pela reivindicação de que a todos os alunos é possível uma apropriação das noções-chave dos programas, mas numa base problematizadora e dinâmica. Mas as hipóteses que a pedagogia diferenciada põe ao dispor dos professores são também desafios à investigação no plano concreto do trabalho na aula e da autonomia do aluno e um desafio ao próprio aprofundamento dessa teoria.

"Os movimentos pedagógicos e as equipas pedagógicas mais empenhados nunca esperaram, para reflectir e inovar, que estivessem reunidas condições óptimas (...). Aos indecisos e aos indiferentes as ambiguidades do poder oferecem um magnífico alibi".

Perrenoud (2000:41)"

* Professor associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

** As citações, retiradas da versão brasileira da obra analisada, são adaptadas ao português europeu.

Uma pedagogia de desafio a novas atitudes

Este artigo procura, mais que uma mera análise teórico-conceitual, encontrar em dois prestigiados autores algumas sugestões que possam constituir pontos de apoio para os professores dos diversos níveis de ensino, mesmo para os indecisos e indiferentes (cf. citação em epígrafe), pois esperamos que a experimentação de novas modalidades didáticas possa desencadear um novo entusiasmo mesmo em mentes cépticas ou desiludidas...

Face às exigências de um saber renovado mas também de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade social e cultural e com as suas expectativas pessoais, a pedagogia diferenciada pode constituir uma resposta pertinente, não como uma fórmula estática de ensino, mas como uma "modificação essencial das atitudes", na proposta de Astolfi (1995, p.186). Ou seja, o que essa pedagogia sobretudo propõe é a abertura do professor às necessidades e características diferentes dos alunos e consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que na rotina tradicional se pretende "ensinar todos como se fossem um só" (termos de Meirieu, evocados por Perrenoud).

Os dois autores que aqui seguimos (Astolfi, 1995 e Perrenoud, 2000, mas ambos se baseiam largamente em Meirieu cuja obra é também para nós leitura-base) sublinham que é a própria organização escolar que produz o insucesso dos alunos e provoca o divórcio escola/sociedade e que a pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade.

Mas note-se que para os dois autores, essa eficácia opõe-se a uma visão minimalista do saber pois, em referência ao triângulo didático (o saber, o aluno, o professor), exige um saber em termos de formação pessoal e não apenas como algo meramente "ensinável". É a recusa da tentativa de apenas se garantirem aquisições mínimas, nos termos de Perrenoud, ou em Astolfi a reivindicação de que a todos os alunos é possível uma apropriação das noções-chave dos programas, mas numa base problematizadora e dinâmica, porque o que faz o sucesso na vida é a capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e resolver problemas.

Uma escola para aprender e não o efeito TGV

O título do livro de Astolfi (1995), em português "Uma escola para aprender", é evidentemente provocatório. A escola não tem servido para aprender? Em resposta, Astolfi, conjugando diferentes contribuições, propõe *sequências de aprendizagem mais eficazes* (p.15).

Em primeiro lugar, Astolfi insurge-se contra o efeito TGV, em que a multiplicidade e rapidez das questões didáticas da aula impede os alunos de compreender a finalidade dessas questões, remetendo-os à posição de adivinhar pelo olhar do professor (é a

"estratégia do sobrolho") qual a resposta plausível. O autor conclui: "demasiada informação mata a formação" (p.47). E argumenta que tanto nos manuais como nas aulas, a tendência actual é para apresentar os saberes sem os problematizar, numa sequência de conteúdos em que se perde a base teórica com que as disciplinas de referência procuraram responder a problemas de pesquisa.

Assim, contra um saber rígido mas verbalista ("saber reificado", meramente "proposicional"), Astolfi desafia a escola a procurar um "saber vivo" (p.53), um saber construído através da problematização, claramente oposto à modalidade TGV. É que aprender é "transformar a rede de representações" (p.100) que um aluno tem. "Tomar a sério os saberes é assim interessar-se pelas condições de possibilidade da sua construção pelos alunos". Por isso, a função do professor não é substitutiva mas mediadora, através de situações didáticas (p.119). Essas situações tornam-se eficazes (como veremos também em Perrenoud) se enfrentarem objectivos-obstáculo (p.135), conceito que os dois autores adoptam de Martinand (1985), ou seja, é pelas dificuldades de transformação das representações dos alunos, mais que pelo produto final, que é preciso orientar as actividades didáticas.

Em suma, a noção de objectivo-obstáculo contraria uma tendência a fazer dos conceitos "simples coisas ensináveis" (p.165) e tem uma função problematizadora e dinâmica. Por outro lado, no processo de aprendizagem o autor propõe que devem ter-se em conta sobretudo os pontos-chave das disciplinas (pois que, como vimos, muita informação mata a formação). Por outro lado ainda, neste processo é fundamental implicar uma *variedade metodológica*, em procura de resposta à variedade das características dos alunos. Aí estão três ideias-chave do autor que vamos aprofundar neste artigo.

Diferentes polaridades para uma sequência didáctica

É na "quarta parte" do livro (sob título "Diferenciar uma sequência", p.165) que o autor analisa mais pormenorizadamente a problemática da "pedagogia diferenciada" ou antes da *diferenciação pedagógica*, termo que lhe parece justamente preferível, porque "põe o acento na diversidade das práticas a empreender" enquanto o primeiro poderá confundir-se com "um novo método enfim eficaz que tornasse obsoleto todos os outros" (p.186).

Por isso Astolfi convida os professores a evitarem modalizações de "acção única" por mais bem conceptualizadas que sejam e a optarem por "alternativas com variantes múltiplas" (p.171). Para o autor, o que torna ineficaz o modelo transmissivo não é a sua natureza mas a sua *exclusividade* (p.130). É que se em certos momentos do ano escolar, os alunos podem, graças ao modelo constructivista, "viver a experiência da maneira como se elabora, se transforma e se enriquece o seu saber", isso dará mais sentido a outros momentos, inclusive transmissivos, em que este saber é apresentado de "forma acabada". E o autor propõe uma hierarquização dos pontos-chave da aprendizagem anual de uma disciplina, em que é preciso investir mais tempo, mas tal permite ganhar tempo apresentando depois outros pontos menos importantes mais

rapidamente do que vulgarmente se faz. É a imagem da espiral, também adoptada por Perrenoud.

Concordemos que é neste sentido de não-exclusividade que devem ler-se as interessantes tipologias pedagógicas de Lesne ou Isambert-Jamatti, que Astolfi critica. E concluamos com o autor que, tendo em conta o triângulo didáctico já evocado (o saber, o professor, o aluno), só uma combinação que implique tanto as *estruturas mentais do aluno* como a *estrutura conceptual do saber* permitirá melhorar as aprendizagens das disciplinas. Logicamente as modalidades de diferenciação pedagógica são uma resposta à diversidade dos perfis de aprendizagem dos alunos e servem-se da diversidade dos instrumentos, dos diferentes modos de intervenção do professor, das modalidades de agrupamento dos alunos.

Por isso, opondo-se à predominância de uma única modalidade didáctica, Astolfi propõe que uma sequência didáctica pode ser construída em torno de cinco *pólos alternativos* (p.171), a que poderemos chamar também modalidades didácticas, adaptados no Quadro 1, incluído abaixo. Esses pólos corresponderão, pelo menos parcialmente, a modelos ou métodos de ensino, na terminologia doutros autores. Assim, exceptuando o pólo 4, mais recorrente na investigação francesa mas cuja importância é de salientar, os pólos 1 e 5 têm cada uma semelhança pontual com o “modelo crítico”, ou de descoberta, de Arends (1995), o pólo 2 assemelha-se ao modelo de “ensino de conceitos” e o pólo 3 à “instrução directa” deste autor.

Mas Astolfi sublinha que essa enumeração não é hierárquica mas pretende fazer reflectir sobre uma diferenciação possível de modo a evitar a monotonia escolar, sobretudo do modelo expositivo.

Quadro 1: *Pólos alternativos de aprendizagem*

1. Exploração de situações para introdução de diversos aspectos conceptuais em jogo nessa situação;
2. Aquisição de conhecimentos, em aprofundamento de determinados conceitos vindos das situações observadas ou evocadas em 1;
3. Apropriação metodológica, com frequentes interações didácticas, em que cada proposta dos alunos é escutada, discutida e validada ou refutada pelo mestre, para aprendizagem de um determinado método (observação, experimentação, estudo de texto, pesquisa documental ou outros);
4. Transposição de um obstáculo, em que se trabalha um “nó de dificuldades” de modo a conduzir os alunos a um “progresso intelectual decisivo” que tornará mais fáceis outras aquisições mais pontuais;
5. Produção a realizar, cujo produto final é um móbil determinante para o processo, em que cada membro do grupo faz o que melhor saber fazer, pelo que o processo serve, no mínimo, para automatizar competências em alguns alunos e, pela interacção, desenvolvê-las noutros.

Grupos de aprendizagem e postulado da educabilidade

Depois de indicar diferentes modalidades de sequência didáctica para o trabalho global na aula, como acabamos de analisar, é também numa perspectiva de diferenciação e alternância que Astolfi sistematiza diferentes tipos de grupos de aprendizagem, ligeiramente adaptados no Quadro 2, incluído abaixo. Quanto aos “grupos de descoberta”, o autor faz algumas recomendações que se podem generalizar a outros grupos: - funcionando estes dispositivos de agrupamento numa atmosfera de *divergência* (dos sujeitos e dos interesses, dos grupos cooptados, dos métodos seguidos), é pertinente que se criem ao longo do trabalho *momentos de permuta* entre os grupos e não apenas ao fim do percurso, aproveitando aliás esses momentos para regularizar os efeitos negativos;

- é irrisório pretender que as pequenas exposições dos alunos possam equivaler à exposição que o professor faria se não optasse por trabalho de grupos e, se pretende que exista uma síntese, é aceitável até que a possa fazer ele-próprio, dando oportunamente a palavra a cada grupo no momento em que se aborda o aspecto que esse grupo estudou.

Quadro 2: Grupos de Aprendizagem

	Grupos de descoberta	Grupos de confronto	Grupos de inter-avaliação	Grupos de assimilação	Grupos de treino mútuo	Grupos de necessidade
Objectivo visado	Permitir a cada grupo aprofundar um aspecto de um problema colectivo da turma	Organizar o confronto de pontos de vista iniciais diferentes, a fim de serem ultrapassados	Utilizar análises que salientem os pontos fracos de um trabalho e facilitem a melhoria	Deixar aos grupos tempo para dizer em palavras suas uma noção acabada de apresentar	Facilitar uma tarefa a cada aluno graças aos recursos colectivos do grupo	Permitir a consolidação de uma noção tendo em conta dificuldades concretas constatadas
Lógica	Lógica de projecto	Lógica do conflito sócio-cognitivo	Lógica da comunicação	Lógica da reformulação	Lógica do apoio colectivo	Lógica da remediação
Regulação	Procurar que o trabalho não se desvie do objectivo no decurso do tempo	Procurar que cada um tome bem em conta as objecções que os outros lhe fazem	Procurar que cada um se esforce por entrar na lógica do que está escrito	Procurar que a discussão de faç sobre o tema acordado	Procurar que a permuta possibilite a cada um efectuar uma parte do trabalho	Ter em conta o carácter temporário do agrupamento e a mobilidade possível dos alunos
Problema principal	Evitar sínteses colectivas artificiais e aborrecedoras, organizá-las sobre pontos particulares, transversais aos diferentes grupos	Comparar o grupo de modo a favorecer a emergência de um conflito intelectual, origem do problema a resolver	Vigiar a natureza das críticas para que não sejam demasiado negativas e o crítico não tente substituir o autor que não é	Fazer funcionar bastante rapidamente o dispositivo para encadear – se necessário – retomadas da explicação	Não alugar o carácter pessoal da aprendizagem na reflexão do grupo; assegurar fases posteriores individuais	Construir um momento de avaliação formativa, que permita basear em índices precisos a repartição dos grupos
Desvio	Desvio produtivo	Desvio oposicional	Desvio destrutivo	Desvio verbalista	Desvio de preguiça ou de fusão	Desvio selectivo

Particularmente quanto ao grupo de necessidades, Astolfi aponta a *perversão classificativa* que se pode fazer de um dispositivo concebido como “válvula de segurança para um pequeno número de ensinamentos lineares e progressivos”, sublinhando que esses reagrupamentos particulares de alunos deverão permitir “preservar melhor a heterogeneidade da regra geral” (p.185).

Insistindo na ideia da *diversidade metodológica*, o autor propõe uma melhoria gradual das competências do professor na orientação dos diferentes tipos de grupos de aprendizagem, que contrarie o desânimo de experiências mal sucedidas e o perigo de uma recaída na monotonia do modelo transmissivo, que os professores tendem a ver como dispositivo seguro.

Nos capítulos finais, Astolfi analisa a variável-sujeito, ou seja, procura demonstrar como as modalidades de diferenciação permitem tomar em conta a diversidade de estilos de aprendizagem. Mas sobre isso, o autor alerta para o perigo de, ao conhecerem-se os estilos de aprendizagem dos alunos (que exemplifica numa tabela adoptada de autores diversos), esse conhecimento ser usado *mais para aprisionar os alunos que para os libertar*. Sobre isso evoca Meirieu: “a diferenciação é simplesmente o cuidado de fazer interagir a diferença e a unidade, não como estratégias contraditórias mas como realidades indissociáveis que se apoiam mutuamente” (p.186). Ou seja, o conhecimento das características cognitivas dos alunos deve servir, não para os classificar, mas “como entradas para diversificar os dispositivos didácticos” (p.193).

Retomando depois a ideia de “decantação” dos programas em pontos-chave ou “nós”, o autor sublinha que esta decantação ou redução “é seguida de ampliação mas deve efectuar-se sob um objectivo constante” porque “desde que se diferenciem os objectivos, entra-se numa outra dinâmica, ou seja, de processo selectivo” (p.183).

Voltaremos a esta questão do “objectivo constante”, mas acentue-se uma proposta de *contagem do tempo* que, contrariando uma perda com uma *lógica expositiva*, procura com aquela “decantação” deixar tempo para uma segunda parte, em que a diferenciação leva à utilização de diferentes dispositivos e a um maior consumo de *tempo didáctico*. Nesta dinâmica, de preferência a um diagnóstico prévio que leve a um procedimento demasiado rígido, o autor sugere o uso de procedimentos leves baseados em diagnósticos integrados no dispositivo didáctico, numa lógica análoga à de Perrenoud quando, como veremos, adopta de Allal o conceito de regulação interactiva.

Tendo em conta a nossa reflexão anterior, sintetizamos no Quadro 3, incluído abaixo, os *três fundamentos* que Astolfi aponta para a diferenciação pedagógica e que podemos considerar hipóteses de base para toda a reflexão e investigação sobre pedagogia diferenciada, na sua finalidade igualitária, procurada através da cuidada atenção às diferenças dos alunos e concretização de ocasiões de interacção entre eles.

Quadro 3: Três fundamentos para a pedagogia diferenciada

1. O primeiro fundamento tem por base uma política educativa de inspiração igualitária: "a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, no seio de grupos heterogêneos" (p.193).
2. O segundo é que o conhecimento da diversidade de estilos cognitivos permite o conhecimento de entradas para a diversificação didáctica.
3. O terceiro, mais decisivo, é de fundo ético, e repousa sobre o <i>postulado da educabilidade</i> , que o autor adota de Meirieu: "numa atitude sistemática, procurar incansavelmente encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo ter falhado". Por outras palavras, por mais carecido que seja o aluno, ele poderá começar a aprender desde que se lhe proporcionem condições adequadas.

Da diferenciação espontânea à diferenciação racionalizada

"Absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes" – eis a questão-base da obra de Perrenoud que aqui analisamos (2000, p.9). Essa constatação fundamenta-se na proposta de Bourdieu (1966) de que a indiferença da escola às desigualdades culturais dos alunos transforma essas desigualdades em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar. Por isso, ao ignorar essas diferenças, o ensino gera o êxito daqueles que dispõem do capital cultural que melhor corresponde às actividades lectivas mas provoca o insucesso dos que não dispõem desse recurso e que se convencem assim de que são *incapazes de aprender*.

Logo, propõe Perrenoud, é preciso *mudar profundamente a escola* para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa *vivenciar situações fecundas de aprendizagem*. Na perspectiva dessa mudança da escola, o autor procura, ao longo da obra, encontrar um fio condutor entre a análise das causas do insucesso escolar, as propostas das pedagogias diferenciadas e os problemas que surgem na concepção e execução dos seus dispositivos de aplicação.

Sublinhe-se que para o autor (como mais implicitamente para Astolfi) é a própria organização escolar que produz o insucesso escolar, e não propriamente as dificuldades do aluno. "O insucesso não é consequência lógica da *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" (p.22). Assim, quanto às desigualdades de conhecimento e de competências, a escola dramatiza-as, amplia-as e põe as exigências escolares e suas hierarquias de excelência ao serviço das exigências que a sociedade,

isto é, as classes dirigentes impõem. E os tratamentos que a escola tende a dar a essas diferenças, logo que as dificuldades de progressão dos alunos se confirmam, são a reprovação – ou, quando muito, o apoio pedagógico ou o atendimento médico-pedagógico. Em conclusão, “a escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata os seus efeitos com meios rudimentares” (p.25).

Por outro lado, os professores podem por vezes fazer alguma diferenciação espontânea, interessando-se pelos alunos que mais precisam. Mas essa diferenciação espontânea tende a preferir os alunos que fazem mais perguntas, que ajudam a construir uma “boa aula”. Assim, a diferenciação espontânea tende a fazer aumentar as diferenças e, mesmo quando há discriminação positiva com intenção de “favorecer os desfavorecidos”, ela é “irrisória em relação à natureza e amplitude das diferenças entre os alunos” (p.27).

Aliás, numa perspectiva mais geral, “a diferenciação está sempre presente” (p.90). Há primeiramente as diferenças a nível do currículo real que as diferentes escolas e professores concretizam em relação ao currículo oficial. Mas mesmo dentro da mesma aula, basta que de dois alunos da mesma idade um se sente sistematicamente na primeira fila e o outro no fundo da sala, para que de facto não tenham ouvido e visto a mesma coisa. Sempre presente, há assim uma “diferenciação selvagem” ou uma “diferenciação impensada”.

Essa constatação reforça a necessidade de uma *diferenciação racionalizada*, que “enfatize as discriminações positivas para favorecer os desfavorecidos de sempre” (p.91), ou seja, em termos de Bourdieu citado por Perrenoud, “uma pedagogia racional e realmente universal que, nada estabelecendo no princípio, não considerando adquirido aquilo que só alguns herdaram, a tudo se obrigue em favor de todos” (1966, p.336).

Longa caminhada contra o pessimismo pedagógico

As pedagogias diferenciadas enraízam-se em intuições antigas e lembremos que Birzea numa obra divulgada entre nós (1984) menciona Coménio (séc.XVII) e depois Locke e Rousseau acerca das possibilidades de educação de todos os homens sob condição de que a escola crie condições para isso. Também para Perrenoud, autores como Claparède, Freinet, Dottrens e outros percursores da pedagogia diferenciada retomaram, na primeira metade do séc. XX, esse antigo ideário. Mas é a partir de finais dos anos 70 que essa problemática se destaca nas teses e práticas de alguns pedagogos europeus e norte-americanos, numa caminhada em várias etapas.

Perrenoud lembra as propostas, surgidas em França nos anos 60, de uma “pedagogia compensatória”, que partia da constatação de que as possibilidades de êxito escolar estavam fortemente ligadas à condição social da família, o que poderia ser compensado por uma “discriminação positiva” (p.37). “O insucesso escolar não é uma fatalidade” – é o título de uma obra do CRESAS¹ que reflecte o espírito da época.

O apoio pedagógico foi também, para o autor, uma tentativa de evitar ou retardar a reprovação, ajudando alunos a progredir num dado ano ou ciclo, e nele havia incipiente a ideia de romper com a indiferença às diferenças. Mas pergunta pertinentemente o autor como que dirigindo-se também à realidade pedagógica portuguesa: como se podem esperar milagres desse apoio, se é confiado a profissionais estranhos à aula, que se encarregam dos alunos “quando a situação já está deteriorada” (p.36) e não dispõem senão de 20 ou 30 minutos por semana para trabalhar com esses alunos?

E Perrenoud lembra que em meados de 1966, nos EUA e depois no Canadá, sob o impulso de Bloom, a “*mastery learning*” (traduzida por “pedagogia de mestria” em textos portugueses ou “pedagogia de domínio” em textos brasileiros) lutava também contra o insucesso mas assumindo uma perspectiva planificadora. Esse era o desafio da “pedagogia por objectivos”, objecto de louvores e condenações na imprensa pedagógica europeia, pois se uns viam na previsão dos objectivos um instrumento de rigor ao serviço da acção educativa, outros viam aí um redutor instrumento de inspiração comportamentalista ou mecanicista.

Uma análise mais distanciada permite a Perrenoud, na presente obra, ver em Bloom uma abordagem pragmática de uma *pedagogia racional*, visionada, como vimos, por Bourdieu na mesma época (sem que se possa afirmar que tenha havido contactos entre ambos), ou seja, uma pedagogia orientada para domínios definidos, com mediações individualizadas, fundamentadas numa *avaliação criteriosa e formativa* que possa orientar todos e cada aluno. Para Perrenoud, apoiando-se também no belga Landsheere, a pedagogia de mestria era, afinal, uma pedagogia diferenciada, na linha do pensamento dos europeus Claparède e Dottrens e mesmo na linha do constructivismo piagetiano. Como se vê, o pensamento de Bloom constitui um interessante problema para a investigação, até pelas polémicas provocadas...

Assim, a pedagogia diferenciada representa uma longa caminhada, por sobre as críticas à educação compensatória, ao apoio pedagógico e a uma aplicação rígida da chamada pedagogia por objectivos. Em França, a pedagogia diferenciada seria “reinventada” por Legrand (1986, 1996) e divulgada sobretudo por Meirieu (1989a,b). Foi, todavia, inesperadamente retardada por uma leitura ideológica dos trabalhos sobre a reprodução dos anos 70 (Bourdieu et Passeron, 1970; Baudelot et Establet, 1971). Nas perspectiva desses trabalhos, o sistema escolar cumpriria uma função de reprodução das classes e da hierarquia social e seria ingénuo esperar das classes dominantes uma luta autêntica contra o insucesso escolar, pois lhes interessa manter a estrutura social. Uma leitura ideológica desses trabalhos, aliás amplamente publicados e traduzidos mesmo nos países de cultura anglo-saxónica, fazia concluir que o trabalho nas aulas e nas escolas era assim algo “irrisório” contra as diferenças de capital cultural que separavam os alunos e que as propostas de mudança vindas dos governos eram afinal alibis para nada mudar.

Todavia as obras em torno da “reprodução” foram permitindo descortinar algumas tonalidades menos pessimistas, para o que contribuíram autores como Berthelot (1983) e Petitat (1982). Para o primeiro não deve confundir-se “reprodução” com “perpetuação”, pois a preocupação com o crescimento de uma nação na cena mundial leva as classes dirigentes a permitir o acesso das camadas populares aos estudos sob risco de diminuir as probabilidades de acesso dos próprios filhos ao poder. E Perrenoud sublinha que “Petitat mostra que a reprodução das classes sociais não é a função maior da escola, a não ser em certos períodos da história, e que a escola pode contribuir para produzir a sociedade e fazer emergir novas classes e hierarquias” (p.39).

Os fins igualitários da educação e o conservadorismo pedagógico

Durante muito tempo, e mesmo depois da Revolução Francesa, não se imaginava uma sociedade em que todas as pessoas fossem instruídas. “A ideia de que é chocante, escandaloso e injusto que alguns sejam mais instruídos que outros, é recente, longe de ser unanimemente partilhada ainda hoje” (p.32). Mas cada vez mais as forças políticas afirmam que a desigualdade da educação é intolerável por não estar de acordo com os direitos dos homens, nem com os ideais democráticos.

Por outro lado, a reivindicação de igualdade de educação e de massificação do ensino é dialecticamente apoiada pela competição económica, pelas políticas realistas (digamos que sem pessoas instruídas não cresce o consumo... nem o lucro das empresas). Daí que não surpreenda que, se são tomadas medidas no sentido da democratização do ensino quando a esquerda está no poder, quando esta o perde “nem tudo é questionado”. Assim certas medidas como as zonas de educação prioritária, o ensino básico unificado ou os ciclos de aprendizagem integrados por vários anos (em princípio, sem reprovação pelo menos na passagem de um ano a outro), têm equivalentes na maior parte dos países desenvolvidos.

Torna-se portanto difícil afirmar que “os governos nada fazem contra o insucesso escolar” (p.41). E já numa obra anterior Perrenoud concluía que os mecanismos do insucesso escolar devem-se menos ao controle do poder que ao *conservadorismo pedagógico-administrativo e à indiferença dos actores às políticas educativas e à pesquisa* (1984). E sublinha na presente obra que se alguns insistem na posição céptica de que, para fazer alguma coisa, é preciso que os governos mostrem reformas credíveis de apoio à mudança por exemplo quanto à diferenciação pedagógica, é facto também que os movimentos pedagógicos e as equipas mais empenhados em reflectir e inovar não esperam as condições óptimas para isso.

Esses movimentos orientaram-se primeiramente, em termos de Allal (1988), por uma *regulação proactiva*: identificar previamente as características individuais dos alunos para depois poder desencadear um “tratamento pedagógico sob medida”. Essa forma de regulação tinha duas desvantagens: ter de decidir, através de diagnóstico,

por um tratamento pedagógico antes do contacto com os alunos nas situações de aprendizagem; e ainda o risco de aumentar as distâncias entre os alunos, pela sua integração em “grupos de nível”, mesmo em função dos “ritmos” ou das “aptidões”. Face a essas constatações, a pedagogia diferenciada procura superá-las com uma *regulação interactiva*, sob proposta de Allal (1988), e graças ao desenvolvimento das didácticas das disciplinas: a sua proposta é a de se colocarem os alunos em situações de aprendizagem e diferenciar aí os tratamentos e atendimentos – mas “sem estabilizar grupos de nível” (p.42).

Sublinhe-se a preocupação de que se evitem grupos de nível estáveis (que seriam contraditórios com o próprio conceito e prática de regulação interactiva), isto é, que se evite, a propósito de necessidades eventuais, deixar *perpetuar* os grupos para isso constituídos, o que provocaria a clausura de alunos em subturmas dentro da própria turma.

Por outro lado, concluamos, uma estratégia em termos de regulação interactiva traz obviamente a responsabilidade de uma preparação mais complexa do professor face à necessidade de tomar decisões em situações imprevistas – é toda a problemática da cuidadosa e permanente preparação e reflexão do professor para lá de uma preparação para cada aula.

Em causa, competências duradouras e transferíveis

As bases teóricas da pedagogia diferenciada são, para Perrenoud, ainda muito abstractas e pobres para poderem orientar uma “verdadeira operacionalização” (p.44) (o que constitui uma outra interessante problemática para a investigação). E identifica vários desafios de base epistemológica - que integramos a seguir em *três grandes problemáticas* nas quais incluiremos desenvolvimentos que o autor faz ao longo de toda a obra.

O primeiro desafio é o das *competências duradouras*. As didácticas das disciplinas, na esteira da Escola Nova, recolocaram o aluno no centro da acção educativa e os textos das ciências da educação apelam a uma ruptura com a pedagogia transmissiva. Mas as concepções sobre o ensino e a aprendizagem continuam tradicionalistas e o grande problema continua ainda a ser o da procura de um *sentido* para o trabalho escolar, através de uma relação professores/alunos que faça da escola um *local de vida* (embora protegido, ao menos em boa parte, dos conflitos que perpassam a sociedade).

Por isso, “a diferenciação está relacionada com a didáctica e com o questionamento sobre o sentido do trabalho escolar” mas também “com a relação com os saberes e com a sua reutilização” (p.53). Não é apenas uma “remodelação das práticas” mas “uma reconstrução da arquitectura do conjunto”. E por isso terá de *resistir à tentação de se limitar a garantir as aquisições mínimas*, como vimos, pois o que faz o sucesso na vida é a capacidade de resolver situações novas, ou seja, “a única igualdade realmente decisiva” e que importa alargar a todos os alunos “diz

respeito à capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e resolver problemas complexos" (p.54).

O que está em causa é que essa possibilidade de transferência *depende da extensão e solidez das aprendizagens básicas*. Essas aprendizagens básicas têm, concluíamos, que ser tomadas muito a sério para servirem de base à "espiral" (termo frequente nos dois autores que aqui analisamos) dos conhecimentos a adquirir ao longo da escolarização e para constituírem competências duradouras e transferíveis. Essa transferência ou reinvestimento das aquisições anteriores em novas aquisições é um imperativo permanente nos sistemas escolares, "principalmente na articulação dos ciclos", sublinha o autor (p.57). Mas quanto às finalidades globais da educação, "a importância atribuída à transferência de conhecimentos está ligada à mobilidade das pessoas e ao ritmo de transformação das sociedades". Por isso, o sentido do trabalho escolar tem de procurar-se para lá dos meros exercícios de consolidação e pequenas variações, pois importa para o aluno "habituar-se à novidade (...), às situações-problema", "enfrentar o desconhecido, a incerteza" (p.63).

A procura do sentido do trabalho escolar identifica-se afinal com uma "desmitificação do saber", "apresentando-se este como o produto de uma história, de uma busca, lembrando que seres humanos fizeram-se perguntas, filosóficas ou práticas, e trabalharam por resolvê-las, por vezes, há muito tempo" (p.64). O sentido do trabalho escolar está assim relacionado com o risco de *pensar por si mesmo*, afinal um desafio que vem do iluminismo, ou seja da sua proposta de que "a razão supostamente constitui uma fonte maior de auto-regulação" (p.65).

Essa capacidade de auto-regulação, pela transferência para situações-problema daquilo que antes se aprendeu, identifica afinal as autênticas competências, aquelas que surgem quando se esqueceram "os saberes dos programas". A esse respeito o autor declara: "associarei indissoluvelmente *competência e transferência*, a ponto de dizer que toda a competência é transversal, no sentido de que atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial" (p.69). Por isso, uma competência é sempre uma "promessa de transferência".

Numa perspectiva mais global do pensamento do autor, uma competência não é algo meramente da ordem do conhecimento e da informação, embora mobilize conhecimentos declarativos (com que se procura representar o real) e conhecimentos procedimentais (com que se procura agir sobre o real): "a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se não estão já "constituídos", são "constitutíveis" a partir dos recursos do sujeito". É que "o *saber-mobilizar* que está na raiz de qualquer competência (...), é uma aquisição incorporada, aquilo que Piaget chama de esquema e Bourdieu de *habitus*" e estes esquemas permitem "representações operatórias", isto é, representações orientadas para a acção.

A competência é, assim, concluímos, um instrumento ao serviço do sujeito e da sua participação na sociedade. Não surpreende, por isso, que Perrenoud inicie o capítulo de reflexão sobre competências (capítulo 5), com uma apóstrofe à escola actual: "Se o objectivo 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?" (p.54).

Acerca do momento e dos modos de diferenciação

É este para Perrenoud, o segundo grande desafio para a pedagogia diferenciada. O autor contraria várias ideias arraigadas na prática docente, como o apego a uma planificação rígida, na perspectiva de que a diferenciação tem mera *função reparadora* e só intervém quando se detectam grandes dificuldades (que se tornam depois dificilmente reparáveis). Ou a confusão entre pedagogia diferenciada e preceptorado generalizado. Ou até a ideia de que se pode previamente saber suficientemente sobre o aluno para que se possa depois propor-lhe uma situação educativa sobre medida. Contra esse senso-comum pedagógico, Perrenoud propõe, como vimos, uma *regulação interactiva* (Allal, 1988), em que a regulação não ocorre no início da situação de aprendizagem nem como remediação, mas como parte do dispositivo didáctico e da acção pedagógica.

Esta diferenciação a concretizar no cerne das situações educativas é lógica, mas é também difícil de gerir, porque os obstáculos não são os mesmos para todos os alunos e importa aliás transformar os obstáculos mais salientes em objectivos-obstáculo (Martinand, 1986), próprios a um aluno ou a um grupo de alunos. O professor conhece os obstáculos mais comuns e pode por isso antecipá-los. Mas terá de propor aos alunos envolvidos em grupos de necessidade (grupos eventuais, lembremos) os meios intelectuais e afectivos para ultrapassar os obstáculos que cada um for dando a conhecer. Isso exige, conclui Perrenoud, uma orientação do tempo e das actividades próxima dos métodos activos e dos procedimentos de projecto, e uma renúncia a propor "mais do mesmo" aos mais lentos ou apenas uma remediação.

No capítulo 5 e numa perspectiva globalizadora, Perrenoud faz uma proposta de individualização ou diferenciação em vários níveis sistémicos. Primeiramente, num nível de organização pedagógica global ou *plano de formação*, podem encorajar-se itinerários diferentes, por meio de unidades de formação cuja concepção e encadeamento propiciem a individualização. Em segundo lugar, as *unidades de formação* podem permitir diversos tipos de agrupamentos ou dispositivos. Por último, pode haver diferenciação de práticas no *grupo de formação*, quer seja grupo estável, por exemplo uma aula, ou grupo temporário, por exemplo um grupo de projecto.

Nas condições das escolas portuguesas, parece-nos que é sobretudo a nível da unidade de formação, ou unidade didáctica na designação tradicional, integrada por

uma ou mais aulas, que a contribuição do professor para uma pedagogia diferenciada se torna mais realista de modo a poder conciliar os objectivos da unidade e uma lógica de individualização dos percursos, através da aplicação de “diversos dispositivos” (p.93) que Perrenoud propõe e apresentamos abaixo no Quadro 4.

Quadro 4: *Diversos dispositivos de pedagogia diferenciada*

- Autoformação e trabalho autónomo;
- Formação mútua;
- Funcionamento em grupos de necessidades, de projectos e de níveis;
- Auxílio metodológico e análise de práticas;
- Orientação e acompanhamento;
- Mobilização de recursos externos (outros intervenientes ou tecnologias);
- Regulação e de avaliação das progressões.

A leitura desse quadro poderá ser aprofundada pelo cruzamento com a do Quadro 2 sobre modalidades grupais em Astolfi. Poderíamos concluir que o princípio-base dos dispositivos propostos pelos dois autores será o da regulação interactiva, como cerne da orientação didáctica quotidiana. Contra a obstinação numa avaliação formal, uma diferenciação do ensino requer uma avaliação *formativa*, ou seja, uma avaliação que *ajude o aluno a aprender* (lembra Perrenoud, p.47), ajudando-o na interpretação das normas escolares e no domínio dos métodos de trabalho e de aprendizagem. A análise dos erros deve ser seguida de “tentativas de regulação num processo dinâmico e interactivo”, onde a autoavaliação leva, não à mera interiorização do julgamento do professor, mas ao “desenvolvimento de capacidades de metacognição do aluno e de regulação dos seus processos de aprendizagem e de produção”.

A avaliação aparece assim, no pensamento de Perrenoud, como uma “dimensão” de um “campo” constituído pela regulação interactiva, essencial ao funcionamento dos diferentes dispositivos.

Acerca da relação pedagógica e das competências do professor

É este, para Perrenoud, o terceiro desafio para a pedagogia diferenciada. É inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo pois aí importam também emoções e relações intersubjectivas. A esse propósito, através de Meirieu, Perrenoud evoca a relação professor/aluno na visão do filósofo Alain: “Como poderia ensinar-lhe algo, se ele não gosta de mim?”. E há ainda a ter em conta que toda a relação intersubjectiva é intercultural, com cambiantes implicadas pelas diferenças entre famílias, sexos e gerações.

Porém, damos mais facilmente conta das *diferenças maiores* que separam os alunos e os levam ao sucesso ou insucesso: os diferentes ritmos, capacidades de aprendizagem, níveis de desenvolvimento intelectual, de capital cultural, os conhecimentos escolares anteriores. Mas o fracasso escolar é também propiciado pelas *ínfimas diferenças* que dizem respeito à *dimensão antropológica* da aula (p.73) em que, como se disse, até o “lugar” que se ocupa faz diferença, ou outros factores subtis, como a procura de identidade, a necessidade de participar, as relações com o tempo, com o espaço, com a organização escolar, com o sentido do trabalho didáctico. Essas *ínfimas diferenças modulam a distância* interpessoal e intercultural professor/alunos, e se esta é pequena, as condições de comunicação estão reunidas – mas “se é grande, a corrente não passa”.

Ora os dispositivos da pedagogia diferenciada, como aqueles que acima se mencionam, aumentam a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, “um interlocutor disponível para assumir a situação e reorientar o trabalho”: “o diálogo é o princípio da observação formativa, da expressão das representações do aluno, da identificação dos obstáculos com os quais se depara e dos erros que comete” (p.73). Essas capacidades de diálogo, de observação formativa e de regulação dos processos individuais de aprendizagem inscrevem-se obviamente na problemática das *competências profissionais* do professor (p.75) que o autor revisita em vários momentos da obra e a que voltaremos.

Conclusão

Detivemo-nos nas propostas que parecem mais aplicáveis no imediato às escolas portuguesas. A proposta fundamental dos dois autores é a de que, face à diversidade de estilos cognitivos dos jovens, se deve optar por uma *pluralidade das modalidades didácticas* no trabalho da turma e dos grupos de aprendizagem, na procura de, através da diversidade didáctica, fazer funcionar para cada aluno a função formativa da escola.

Por isso, Astolfi insurge-se pertinentemente contra o efeito TGV ou vertigem expositiva dos conteúdos programáticos mas, se, como acima vimos, propõe o pólo 1, exploração de situações, ou o pólo 5, produção de saber, propõe também o pólo 2, para aquisição de conceitos. Para além da importância do pólo 4, em torno dos objectivos-obstáculos ou pre-concepções que cada aluno traz consigo, saliente-se ainda a pertinência do pólo 3, o *domínio dos métodos de trabalho* pelos estudantes. Da nossa observação, urge proporcionar a muitos alunos, mesmo em anos avançados do ensino secundário e já no ensino superior, o domínio eficaz da leitura e da escrita, da tomada de notas, do resumo, da síntese.

Trata-se daquilo que Arends (1995) designa por *instrução directa* ou seja, o ensino das competências básicas, procedimentais e cognitivas, que servem de fundamento a

aprendizagens mais elaboradas. E se é certo que alguns alunos têm menos dificuldades a esse respeito, a pedagogia diferenciada permite criar momentos autónomos de desenvolvimento de determinados objectivos para esses alunos, momentos que o professor pode aproveitar para proporcionar aos outros o domínio básico dessas competências fundamentais.

Para Perrenoud em tais "competências básicas" está em causa a sua extensão e solidez porque só assim possibilitam a *transferência* para outras situações, ao permitirem hipóteses "a partir dos recursos do sujeito". É a "capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e resolver problemas complexos" que é pertinentemente o cerne da aprendizagem para este autor e a esse imperativo identitário só uma diversidade dos dispositivos didácticos tem possibilidade de corresponder, proporcionando na hora certa um interlocutor disponível, o professor ou um colega. Para isso os dois autores propõem inventários de dispositivos de inspiração formativa e cooperativa, nos quais sublinhámos a preferência de ambos por uma regulação de inspiração interactiva, diferente de uma regulação de exclusiva base diagnóstica.

Lembremos que, para Astolfi, a incidência do trabalho pedagógico nos conceitos-chave tem uma finalidade formativa. Ora, da nossa observação, os docentes tendem a seguir rigidamente a ordem dos conteúdos nos programas ou nos manuais e necessária se torna por isso uma competência de análise dos programas em termos do valor formativo dos conteúdos para os alunos. A sugestão de Astolfi é que essa redução do programa aos conceitos-chave pode ser "seguida de ampliação" mas - aspecto mais discutível - deve efectuar-se sob "um objectivo constante" porque "desde que se diferenciem os objectivos, entra-se numa outra dinâmica, ou seja, de processo selectivo".

Neste pormenor, discordamos de Astolfi. É que, por um lado, essa proposta de *ampliação* permite que, como já sugerimos, enquanto os alunos mais débeis consolidam com auxílio do professor conceitos ou competências que outros já dominam, estes possam desenvolver outras problemáticas desse mesmo objectivo. Mas no quotidiano lectivo, a pertinente preocupação com os objectivos e competências fundamentais de um determinado currículo deixa na penumbra tópicos programáticos que podem constituir objecto de pesquisa quase-autónoma para alunos mais desenvolvidos. Resta acrescentar que a exposição, mesmo breve, desse trabalho aos outros alunos permite-lhes ficar com ideias introdutivas sobre esses tópicos, a possibilitarem interesse para pesquisas posteriores por eles-próprios.

A esse respeito, lembremos por fim um dos dispositivos de diferenciação propostos por Perrenoud, o de formação mútua (ou aprendizagem cooperativa, para Arends). Da nossa experiência, a relutância de alguns alunos com bom aproveitamento em aceitar cooperar com alunos menos credenciados foi ultrapassada quando verificaram que, ao terem de reformular em termos mais simples noções supostamente já adquiridas, essas mesmas noções ficavam clarificadas também para eles-mesmos.

Numa pedagogia diferenciada há assim uma fundamental base interactiva professor/alunos e alunos/alunos. Para o docente, estão em causa capacidades de diálogo, de observação formativa e de regulação dos processos individuais de aprendizagem, situadas, para Perrenoud, numa problemática das competências profissionais do professor. Mas tais competências afastam-se do modelo docente tradicionalista e identificam-se mais com o de formador.

Na perspectiva dos dois autores, o imperativo formativo concretiza-se numa acção mediadora, e não substitutiva, do professor, que depende, em termos de Astolfi, de uma combinatória que implique as estruturas mentais do aluno e a estrutura conceptual do saber. Por isso o que deve interessar cada vez mais os docentes é a análise das necessidades, o inventário das competências adquiridas e a adquirir, o aconselhamento individualizado das progressões, a avaliação formativa, e a construção de dispositivos didácticos diversificados e flexíveis que promovam o desenvolvimento de cada aluno com as suas diferenças..

Perrenoud deixa às instituições de formação alguns desafios, o primeiro dos quais é o conceito de individualização dos percursos (mas em ruptura com a ideia de individualização do ensino ou tutorado), o segundo é o de uma atenção às progressões individuais ao longo dos ciclos de aprendizagem, o que implica "um trabalho em equipas pedagógicas coerentes". Numa perspectiva global, os dois autores sublinham a necessidade de um imenso esforço de formação e informação, para que novas ferramentas conceituais entrem na cultura comum. Por isso, Astolfi insiste numa mudança essencial das atitudes.

Concluamos com os dois autores que a problematização da pedagogia diferenciada e de todos os seus dispositivos é um tema fundamental a ter em conta numa actualizada profissionalização dos professores – chamados a concretizar na escola, na esteira de Dewey e de Beanne e Apple (2000), objectivos democráticos além de objectivos didácticos, mas em que os primeiros são afinal condição para os segundos.

Deixámos ao longo deste trabalho algumas sugestões de investigação. Mas as hipóteses que a pedagogia diferenciada põe ao dispor dos professores são também desafios à investigação no plano concreto do trabalho na aula e da autonomia do aluno e também um desafio ao próprio aprofundamento da teoria da diferenciação pedagógica, que como vimos em Perrenoud, carece de uma melhor contextualização e operacionalização.

Aqui fica o desafio aos investigadores.

Correspondência:
Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologias
Área de Ciências da Educação
Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa, Portugal
E.mail: j.b.duarte@netcabo.pt

Nota

¹ Centre de Recherche sur l'Enseignement Spécialisé et l'Adaptation Scolaire (inserido no INRP).

Referências Bibliográficas

- Allal, L. (1988). Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 6, nº 5, pp.37-57.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa : McGraw-Hill.
- Astolfi, J.-P. (1992,1995). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Editeur.
- Beane, J.A. e Apple, M. (orgs.) (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Birzea, C. (1984). *A pedagogia do sucesso*. Lisboa: Horizonte.
- Bloom, B. (1966, 1976). *Human characteristics and school learning*. N.York: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de pédagogie*, nº3, 325-347.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement*. Paris: Minuit (edição port., s.d. Vega-Universidade).
- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- C.R.E.S.A.S. (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris: ESF Editeur.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF Editeur
- Isambert-Jamati, V. e Grosperon, M.F. (1982). Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário. In S. Grácio e S. Stoer, *Sociologia da educação-II, A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Horizonte .
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée.
- Legrand, L. (1996). *La différenciation de la pédagogie*. Paris: PUF.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berna: Lang.
- Meirieu, Ph. (1989a). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe?*. Lyon: Chroniques Sociales .
- Meirieu, Ph. (1989b). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris. ESF Editeur.
- Meirieu, Ph. (1985, 1992). *L'école mode d'emploi*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques de l'évaluation*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école - production de la société*. Genève: Droz.