

30. Esta idéia é próxima daquela do “cartão de estudo” que se presta hoje a pesquisas particularmente interessantes (cf. Michel-Paul Vial, “Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'évaluation-régulation”, *Pratiques*, nº 53, março de 1987, p. 59 a 73).

31. Tomamos aqui emprestado o vocabulário e as noções de Galperine: “Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts”, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Presses Universitaires de Lille, 1980, p: 166 a 183.

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Quando se questiona sobre a maneira singular como cada aluno se apropria dos saberes

“A estratégia supõe a aptidão do sujeito para utilizar, para a ação, os determinismos e os acasos externos e pode ser definida como o método de ação próprio a um sujeito em situação de jogo (...). em que, para alcançar seus fins, se esforça para sofrer o mínimo e utilizar ao máximo as tensões, as incertezas e os acasos desse jogo. Um programa é predeterminado em suas operações e, neste sentido, é automático; a estratégia é predeterminada em suas finalidades, mas não em todas as suas operações...”.

E. Morin, *La Méthode 3
La Connaissance de la connaissance 1*
Le Seuil, Paris, 1986, p. 62

Quando se abordam, por um breve exercício, as noções de competência, capacidade e estratégia

É convencional qualquer exercício e o que segue não foge à regra. Se ele irrita o leitor, este passa então diretamente às conclusões, admitindo a possibilidade de retomá-lo mais tarde. Senão, que tente entrar no jogo, em um primeiro momento, sem procurar decodificar nossas expectativas, esforçando-se simplesmente para colocar-se em situação.

Suponhamos então que você participa de uma seqüência de ensino cujo objetivo é formulado de maneira pouco rigorosa, mas muito habitual em termos de “conhecimento”: trata-se de “conhecer as características essen-

ciais do estilo romântico". Você dispõe de uma lista de atividades e deve escolher três dentre elas:

- aquela que, na sua opinião, permitirá que você alcance o objetivo proposto (atividade de aquisição);
- aquela que permitirá que você verifique se o objetivo proposto foi alcançado (atividade de avaliação);
- aquela que você era incapaz de fazer antes de ter alcançado o objetivo, mas que agora se torna acessível para você e permite introduzi-lo em uma nova aquisição (atividade de exploração).

1. Ler os prefácios de *Cromwell e de Hernani* (Victor Hugo).
2. Ouvir um programa radiofônico sobre o romantismo alemão tomando notas.
3. Redigir um texto que corresponda a sua representação imediata de um texto romântico e apresentá-lo a um professor de letras.
4. Analisar um poema romântico após uma leitura silenciosa e com a ajuda das questões a serem respondidas por escrito.
5. Ler uma obra completa que formalmente lhe disseram ser romântica.
6. Visitar uma exposição de pintura intitulada "os pintores românticos de nossa região".
7. Distinguir, fazendo uma oposição entre eles, um texto clássico e um texto romântico sobre um mesmo assunto (uma declaração de amor, por exemplo).
8. Ler e resumir por escrito o artigo "romantismo" da *Encyclopedia Universalis*.
9. Ler várias passagens de textos românticos reunidas em uma coletânea.
10. Ilustrar um texto romântico por desenhos, fotos, colagens que correspondam à inspiração do mesmo.
11. Utilizar em seu computador pessoal o programa didático intitulado: "Literatura francesa VII: descoberta do romantismo".
12. Ir assistir a um concerto de música romântica.
13. Redigir uma dezena de linhas que expliquem o que caracteriza o estilo romântico.
14. Expor a um grupo de colegas as razões que explicam sua preferência por um texto romântico em relação a um texto clássico.

Anote então aqui o que, para você, na lista anterior, seria:

- atividade de aquisição (nº);
- atividade de avaliação (nº);
- atividade de exploração (nº).

Analisar agora suas respostas com a ajuda das seguintes questões:

a) Quais as razões que lhe permitiram escolher sua atividade de aquisição?

- Ela aplica conhecimentos (competências) que você já domina? Quais?

– Ela solicita uma ou mais capacidades (*savoir-faire*) nas quais você sabe que tem um bom desempenho? Quais?

– Se chamamos de "estratégia" as modalidades da atividade através da qual você utiliza "suas capacidades em seus conhecimentos para alcançar um objetivo", tente caracterizar a estratégia de aprendizagem que você utilizaria: concretamente, como você se empenharia para efetuar a tarefa proposta?

b) Quais as razões que o levaram a escolher sua atividade de avaliação?

– Será que ela aplica, de maneira específica, os conhecimentos que você devia adquirir? Será que requer outros?

– Será que recorre a uma ou mais capacidades nas quais você sente ter desempenho? Quais?

– A estratégia que deve utilizar para realizar essa avaliação é para você familiar? Você será capaz de aplicá-la diretamente ou deverá passar por exercícios intermediários? Quais?

c) Quais as razões que o levaram a escolher a atividade de exploração?

– Na sua opinião, o que determina o fato de que essa atividade que era até então impossível para você se torne possível?

– Que capacidade(s) você deve aplicar para realizar essa atividade?

– Apoiando-se no conhecimento adquirido e mobilizando uma ou mais capacidades já dominadas, você utiliza uma estratégia, qual? Que aquisição(ões) esta permite que você efetue?

Quando se tiram as primeiras lições da experiência

Mesmo que não tenha feito o exercício, a leitura das questões foi sem dúvida suficiente para que você percebesse algumas primeiras lições; passemos a identificá-las levando em conta a possibilidade de encontrar no caminho alguns dados que já conhecemos.

• *Paradoxalmente, o que é determinante em uma aprendizagem é o "já-existente" ou, mais precisamente, os pontos de apoio nos quais, no sujeito e através dele, vêm se articular novos saberes e savoir-faire. É por isso que você provavelmente escolheu como atividade de aquisição uma atividade que já lhe era de alguma forma familiar, que colocava em jogo*

conhecimentos e capacidades que já dominava (o fator mais importante que influencia a aprendizagem é a quantidade, a clareza e a organização dos conhecimentos de que o aluno já dispõe”, observa D.P. Ausubel¹, e é a partir destes elementos, em torno deles, que vai vir se agregar a novidade). Aprender é uma operação curiosa em que a mobilização das aquisições permite o seu enriquecimento. Assim, compreende-se melhor por que se afirmou durante muito tempo que tudo já estava presente antes no espírito do sujeito e só tinha que ser revelado... E é verdade que há, nesta concepção, uma intuição decisiva confirmada tanto por psicólogos como Piaget², quanto por biólogos como Changeux³: só se constrói sobre o inato. Mas o inato, quando entra em atividade, é enriquecido pelo mundo com o qual cria vínculos, compreende esse mundo, isto é, etimologicamente, o traz consigo.

• *Como se efetua essa operação ou, em outras palavras, como se dá a aprendizagem?* Poderíamos utilizar, sem dúvida, para descrever o fenômeno, os conceitos elaborados por Piaget, de assimilação e de acomodação, insistindo na interdependência entre as duas operações. Mas, já que escolhemos partir de um exemplo de caráter didático, permaneçamos no registro da atividade pedagógica. Sugerimos, através de nossas questões, que o inato comportava dois tipos de aquisições prévias: de um lado, os saberes, conhecimentos e representações (que chamamos “competências”), de outro, o *savoir-faire* (que chamamos “capacidades”). É claro que a distinção pode parecer arbitrária, pois estas duas realidades não são experimentalmente isoláveis: uma competência só pode se exprimir através de uma capacidade e uma capacidade jamais pode funcionar sobre o nada; podem apenas ser isoladas por uma operação artificial, mas o artifício tem um mérito: permite que o prático se sirva desses conceitos para esclarecer sua atividade, ordenar suas abordagens, definir o alvo de seus dispositivos, avaliar seus resultados... Enfim, estamos aí diante de um saber de tipo praxiológico que elabora um modelo com a preocupação permanente de ser coerente com o que a teoria nos ensina sobre o real, permitindo, ao mesmo tempo, que tenhamos domínio sobre ele. O modelo praxiológico estrutura a realidade e torna a ação possível, convidando-nos, ao mesmo tempo, a permanecer lúcidos quanto ao seu caráter redutor e, conseqüentemente, modestos e abertos à interpenetração científica⁴.

Imaginemos então que você tenha escolhido antes, como atividade de aquisição, a atividade nº 1: “Ler os prefácios de duas obras de Victor Hugo, *Cromwell e Hernani*.” Certamente, esta escolha se apóia em uma competência literária prévia. Você sabe quem é Victor Hugo, ouviu dizer que ele era um poeta romântico, dispõe de algumas vagas lembranças sobre o fato de que esses prefácios constituem um pouco os manifestos do Romantismo... não se lembra muito bem de seu conteúdo, mas imagina que este lhe dará as informações necessárias. Por outro lado, você dispõe de um vocabulário

suficientemente extenso e de algumas informações de história literária para perceber nesses textos alguns dos pontos essenciais... O classicismo, a regra das três unidades..., isto lhe diz algo. Todos esses conhecimentos mais ou menos precisos, você vai utilizá-los em sua atividade, mas para que esta seja realmente uma atividade de aquisição, ou seja, para que permita que você se aproprie de algo novo, você deve utilizar capacidades bem precisas e fazer com que ajam sobre esses materiais: capacidade para utilizar nesses textos tudo o que diz respeito ao estilo romântico propriamente dito, mas, sobretudo, capacidade para extrair uma idéia essencial, capacidade que remete evidentemente à operação mental que denominamos “indução”. *Mas essa indução, você pode efetuar-la de mil maneiras... e é a sua maneira própria, aquela que você construiu para si em sua história, aquela que condiciona sua eficácia que podemos chamar de sua “estratégia”.* De fato, a elaboração de uma definição pelo confronto dos materiais pode ser feita de várias formas: Você vai ler os textos de um tratado, emitir uma hipótese e relê-los para verificá-la? Vai escrever as características do estilo romântico à medida que você as percebe e proceder por reagrupamentos sucessivos? Vai fazer um quadro em forma de estrela posicionando os termos que encontrar no texto nesta ou naquela distância do centro? Vai analisar um elemento que lhe parece decisivo e formular a partir dele, apenas dele, uma hipótese? Vai trabalhar sozinho ou será útil que seja colocado em situação de explicar a outrem o que encontrou para disso se apropriar realmente? As hipóteses são múltiplas e cada um bem sabe que a escolha desta ou daquela estratégia não é indiferente à qualidade do resultado...⁵

No caso de ainda não estar suficientemente convencido com o que apresentamos, o leitor poderia sugerir a alguns colegas que escolhessem, um a um, uma atividade de aquisição na lista proposta e confrontar essas escolhas com a sua, tentando justificar cada uma delas; sem dúvida, descobriria uma grande heterogeneidade e dar-se-ia conta de que cada atividade solicita mais esta ou aquela estratégia e que, por esta razão, é escolhida: assim, aquele que escolher a leitura de várias passagens de textos românticos reunidos em uma coletânea é, sem dúvida, alguém que ainda procede de maneira indutiva, mas, de preferência, construindo uma hipótese a partir do ou dos primeiros textos e confirmando-a com os seguintes, modificando-a então até que ela lhe pareça ter abordado todos. Aquele que escolher, por outro lado, a leitura de uma obra completa deverá certamente utilizar uma estratégia onde a indução se dará mais por uma busca da significação do texto em sua globalidade, tentando chegar ao centro daquilo que faz os personagens agirem, assimilar ou entrever o ponto onde se encontram suas intenções, seus comportamentos e seus discursos... procederá menos por confronto do que por empatia, menos por ajustes progressivos do que pela busca do sentido. Aquele que tiver optado, enfim, pela leitura e o resumo de um artigo da *Encyclopedia Universalis* praticará, por sua vez, ainda uma

outra forma de indução, procederá, antes, por redução, ou seja, na verdade, por uma série de estreitamentos e extensões tentando identificar um conceito que já está formulado no texto, centrar-se nele e verificar, em seguida, se ele se estende à totalidade deste último; não utilizando efetivamente nem o confronto, nem a busca de significação, procederá por deslocamentos de pontos de vista e observará, em cada um deles, o domínio que permite englobar. E poder-se-ia assim prosseguir a análise, mostrar que, buscando ilustrações para um texto, faz-se uma indução por evocação, etc.⁶ Para efetuar uma mesma operação mental, há, portanto, uma variedade de estratégias possíveis e a escolha de uma atividade de aquisição facilitará ou, ao contrário, tornará muito difícil o uso pelo sujeito de sua própria estratégia.

• *Se tomarmos agora a atividade que você escolheu como atividade de avaliação e se você é professor em uma instituição escolar, é provável que tenha sido fortemente influenciado em sua escolha por sua representação das expectativas institucionais e pela proximidade de certas atividades com as tradicionais provas de exame... e sem dúvida, sua escolha é justa, já que você tem a preocupação legítima de preparar seus alunos para os exames assim como estes se apresentam e não como deveriam ser. Mas, na realidade, se reexaminarmos as quatorze atividades propostas, descobriremos que cerca da metade são, à sua maneira, atividades de avaliação na medida em que podem confirmar o domínio do objetivo proposto. É por isso que falaremos em atividade de avaliação quando houver, para um sujeito determinado, evidência do objetivo na atividade... ou seja, quando o sujeito não tiver que recorrer a conhecimentos periféricos demais, nem a exercícios intermediários, de acordo com suas capacidades e realizáveis com sua estratégia, cujo resultado ele deveria depois traduzir para colocá-lo em conformidade com a natureza da prova proposta. Na verdade, uma avaliação nunca é neutra e sempre envolve algo mais além do que deve supostamente avaliar. Redigir uma síntese, responder a questões, discriminar, ilustrar, expor a colegas são atividades que solicitam capacidades e estratégias específicas: se o sujeito não puder facilmente aplicá-las, ei-lo empenhado na busca de etapas sucessivas que lhe permitam chegar a elas... Pede-se que o aluno redija, mas ele se sente mais à vontade na discriminação, deve então inventar para si um exercício que recorra à discriminação e apoiar-se no resultado obtido para começar a redação. Na realidade, o sujeito iniciou então, por ocasião de uma avaliação, uma nova aprendizagem... isto está longe de ser prejudicial, pois pode contribuir para estender seu repertório metodológico; mas mistura inutilmente os gêneros... e é melhor separar muito explicitamente a avaliação da exploração. Os alunos, sobretudo aqueles que têm algumas dificuldades, sempre têm a ganhar com o explícito.*

• *Algumas palavras, enfim, sobre a atividade de exploração. O seu princípio é simples: tratava-se de escolher uma atividade em que, apoiando-se em sua aquisição recente, você buscasse novas aquisições. Com efei-*

to, um conhecimento só está verdadeiramente apropriado quando tiver se tornado por sua vez um instrumento para a aquisição de outros; então, e só então, pode-se dizer propriamente que está integrado na dinâmica cognitiva do sujeito. E o que pode permitir a aquisição de um objetivo tão "escolar", de um conhecimento tão limitado quanto o que lhe foi proposto? Basta aplicá-lo em uma nova atividade para dar-se conta disso: assim, por exemplo, saber o que é o estilo romântico e lançar-se em uma atividade para expor a um grupo de colegas sua preferência por um texto romântico em relação a um texto clássico vai impor que você *desenvolva uma estratégia particular em que, apoiado em capacidades já dominadas, você construa pouco a pouco, indiretamente, uma nova capacidade*: sabe construir uma argumentação por escrito e centrada no objeto, mas tem dificuldade para efetuar uma exposição por comparação e sobretudo para verbalizar diante de outrem... terá que introduzir uma série de mediações para construir uma espécie de corrente que vai conduzi-lo à atividade que você tem em vista: você construirá duas argumentações distintas, uma em favor do romantismo, a outra contra o classicismo, e realizará uma aproximação dos argumentos termo a termo; escreverá, em primeiro lugar, sua exposição integralmente para lê-la diante de um gravador, em seguida, reduzirá progressivamente suas anotações; depois pedirá ajuda a um ouvinte em quem você confia e assim por diante, até o estabelecimento da nova capacidade. Sem dúvida, propomos aqui um longo percurso e, muitas vezes, será possível diminuí-lo... De qualquer forma, no entanto, o princípio será o mesmo: a partir de uma competência dominada e de capacidades já possuídas, haverá desenvolvimento e complexificação de uma estratégia por sobreposição que levará a uma capacidade nova, ela mesma capaz de fecundar novas estratégias e assim sucessivamente.

Quando se tenta instalar um "modelo individualizado da aprendizagem"

A partir do que acabamos de observar, podemos assim afirmar que há "situação de aprendizagem" quando um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades fazendo com que entrem em interação com suas competências. A atividade que ele desenvolve pode então ser chamada de "estratégia"; é uma atividade pessoal, aleatória a sua própria história; é também uma atividade finalizada através da qual constrói novos saberes e *savoir-faire* integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido⁷. Este processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição na ordem das competências ou das capacidades serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições.

Simplificando ainda mais esta definição e limitando-se aos elementos mais evidentes, a fim de torná-los mais facilmente compreensíveis para o didata, pode-se considerar que *há situação de aprendizagem quando nos apoiamos em uma capacidade para permitir a aquisição de uma competência ou, em uma competência, para permitir a aquisição de uma capacidade. Pode-se então chamar de “estratégia” a atividade original que o sujeito desenvolve para realizar essa aquisição.* Mas insistimos no fato de que esta última definição simplifica demais as coisas, que nunca existe capacidade ou competência isoladas e que o fato de dispor de um modelo prático e fecundo para o didata não deve fazer com que se pense que se trata de uma descrição psicologicamente satisfatória.

Quando se tiram três conseqüências desse modelo para a prática docente

- *Só se pode ensinar apoiando-se no sujeito, em suas aquisições anteriores, nas estratégias que lhe são familiares.* O ensino é estéril se não forem estabelecidas situações de aprendizagem em que o educando possa estar em atividade de elaboração, isto é, de integração de novos dados em sua estrutura cognitiva. Nada pode ser adquirido sem que o educando o articule ao que já sabe. Nada pode ser adquirido evitando ou neutralizando sua estratégia.

- *A ação didática deve, portanto, esforçar-se para fazer com que haja a emergência da informação que possibilita essa articulação.* Esta informação pode chegar a ele de duas formas. Primeiro, é constituída por dados relativos às capacidades e competências de que o sujeito dispõe: é o que a avaliação diagnóstica efetuada antes da aprendizagem permite obter, quer diga respeito aos “pré-requisitos estruturais” (natureza e nível das capacidades dominadas), quer diga respeito aos “pré-requisitos funcionais” (natureza dos conhecimentos e nível atingido nas representações). É claro que estes dados são sempre, de uma certa maneira, simples hipóteses, na medida em que a escolha dos indicadores que permitem recolhê-los é relativamente arbitrária e sempre seleciona, como foi visto, com base em outros critérios além daqueles que se anunciam explicitamente. É por isso que a avaliação diagnóstica deve ser completada pela avaliação em situação, pela observação da aprendizagem em ação, por estratégias utilizadas e efeitos produzidos; é justamente o que chamamos de avaliação formativa. Este tipo de avaliação não antecipa a ação – a do aluno não mais que a do professor – mas a regula...

É necessário ainda, para isto, que os dispositivos estabelecidos não bloqueiem a emergência da informação. Ora, preferimos, às vezes, certas seguranças a certas informações: se deixássemos nossos alunos livres para

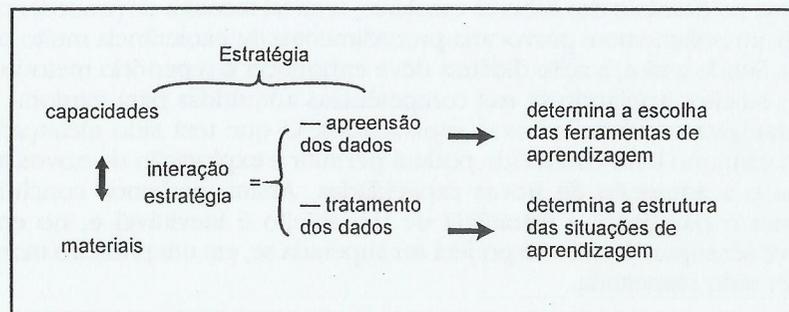
saírem da sala de aula quando se entediassem, disporíamos, certamente, de uma informação preciosa para regular nosso ensino⁸.. E existem maneiras bem mais sutis para amordaçar a informação: “Você quer que as crianças se calem, diz F. Oury, nada mais fácil: dê a elas a palavra!” Pois é verdade que há uma maneira de “fazer com que fale” alguém que não deixa escapar nenhuma informação, da mesma forma que há uma maneira de falar para uma classe mantendo-se à espreita das reações suscitadas, dos olhares e dos gestos que darão uma chave, um ponto de apoio no qual articular uma aprendizagem. Mas o mais simples ainda – e, no entanto, o mais difícil de se obter por contradizer nossa representação do ensino – é organizar a classe para que os alunos nela trabalhem a fim de podermos dedicar toda a atenção para identificar onde e como poderemos engrenar novas aquisições... E, seja como for, não parece exagero dizer finalmente que uma “boa didática” é sobretudo reconhecida por este critério: “Procedendo desta forma, posso recolher informações suficientes para alimentar e regular minha atividade de ensino?”

- *A ação didática, se só pode partir do sujeito tal como ele é, deve ter como fim enriquecer suas competências e suas capacidades e permitir que ele experimente novas estratégias.* Todos admitem facilmente que o ensino deva esforçar-se para fazer com que os alunos adquiram conhecimentos, mas poder-se-ia temer que considerar de maneira muito sistemática capacidades e estratégias leve à utilização de procedimentos de aquisição percebidos como estritamente de acordo com as “possibilidades” do sujeito. Talvez eficaz no domínio dos saberes escolares, uma tal maneira de proceder conduziria ao isolamento e provocaria procedimentos de intolerância muito perigosos. Sendo assim, a ação didática deve enriquecer o repertório metodológico dos sujeitos apoiando-se nas competências adquiridas para explorar novas estratégias e construir novas capacidades. O que terá sido alcançado por um caminho bem conhecido poderá permitir a exploração de novos itinerários e a aquisição de novas capacidades. Assim, podemos concluir sem temer o paradoxo: a estratégia de um sujeito é inevitável e, no entanto, deve ser superada. Mas só poderá ser superada se, em um primeiro momento, tiver sido respeitada.

Quando se precisam os contornos da noção de “estratégia de aprendizagem”

Se as provas de avaliação permitem que o professor verifique se uma competência ou uma capacidade é dominada pelo sujeito, rigorosamente, jamais deveriam permitir afirmar que delas ele não dispõe, um insucesso podendo sempre ser atribuído a fatores periféricos que nunca são totalmente elucidados⁹. A estratégia, em contrapartida, na medida em que representa a

aprendizagem em ação, pode ser descrita como uma seqüência de operações cujos comportamentos manifestos revelam aos poucos – pelo menos parcialmente; pode também, sob certas condições¹⁰, ser apreendida pela introspecção, como o lembra A. de La Garanderie. Em ambos os casos, o que caracteriza precisamente uma estratégia, o que a torna observável é o fato de não ser um “estado”, mas um “processo”. Ela representa a totalidade das operações efetuadas por um sujeito, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem estabilizada. Essas operações põem em jogo capacidades que entram em interação com competências, havendo nesta interação uma estruturação recíproca entre as primeiras e as segundas. No plano das modalidades, e para descrever esse fenômeno, pode-se considerar que uma estratégia de aprendizagem compreende operações de *assimilação dos dados* e operações de *tratamento dos dados*... mas não se pode separar, nem cronológica, nem logicamente estas duas fases na medida em que, também aí, não podem existir uma sem a outra. Todavia, essa distinção pode ser fecunda no plano didático e, particularmente, em uma perspectiva de diferenciação, a assimilação remetendo à questão dos instrumentos de aprendizagem (tipos de evocações mobilizadas, tipos de suportes...) e o tratamento remetendo à questão dos procedimentos (setorial ou global, guiado ou não guiado, recorrendo à interação social ou não etc.) e, portanto, da estruturação da situação de aprendizagem.



Quando se discute a maneira como um sujeito elabora suas estratégias de aprendizagem

Não é evidente que a didática tenha que se preocupar sistematicamente com a questão “por quê?” e pode-se perfeitamente aceitar a idéia de que levar em conta sujeitos reais e suas estratégias possa determinar as causas que explicam a escolha; talvez ainda, na prática da sala de aula, haja algum perigo em realizar uma investigação sistemática sobre estas causas, porque

poderia parecer inquisitória e, ao mesmo tempo, porque arriscaria paralisar o indivíduo em uma estratégia determinada pretendendo que ela corresponderia à sua história... Ora, vimos que – e não seria demais insistir nisso – se é preciso respeitar a estratégia de um sujeito, também é preciso ajudá-lo a superá-la.

Expostas as precauções, discutamos, não obstante, sem excluir *a priori* um efeito positivo desta discussão para a investigação didática, a maneira como um sujeito elabora suas estratégias... Já insistimos na importância dos pontos de ancoragem cognitivos: estes constituem, sem dúvida, um primeiro conjunto de variáveis que determinam a elaboração de uma estratégia.

Um segundo conjunto de variáveis comporta tudo o que está ligado à história psico-afetiva do sujeito: pois é incontestável que certos procedimentos – todos provavelmente – independentemente o bastante de seu substrato cognitivo e de sua eficácia previsível nesse domínio, são conotados em relação a toda uma vivência pessoal que faz com que pareçam mais desejáveis ou menos... é neste registro que é preciso situar os fenômenos de identificação cuja importância diária mostra que eles mobilizam potencialmente o sujeito e permitem não que ele dispense um substrato cognitivo, mas que vá mais depressa em seu enriquecimento; o sujeito projeta no futuro uma imagem de si mesmo transformada segundo o modelo daquele com que se identifica e pode, em seguida, entre essa antecipação e seu estado presente, estabelecer ligações mais facilmente... A identificação faz, de certa forma, uma economia de tempo ou até mesmo de procedimentos sem, no entanto, modificar a própria natureza do processo. Evidentemente, esse aspecto dinâmico pode ser invertido e tornar-se fator de resistência ou mesmo de inibição em relação a determinadas estratégias. Enfim, não se deve esquecer, neste domínio, toda uma série de fenômenos aparentemente anedóticos e que valorizam ou desvalorizam esta ou aquela atividade em função de acontecimentos anteriores, muitas vezes esquecidos pelo sujeito, onde estiveram ligadas a satisfações ou frustrações afetivas.

Um terceiro conjunto de variáveis que não pode ser ignorado diz respeito aos determinantes sócio-culturais na adoção de uma estratégia de aprendizagem. Nenhuma estratégia é socialmente neutra, já que cada uma delas é o objeto de usos diferentes segundo os meios de origem e é marcada por uma mais-valia social específica que os indivíduos apenas raramente deixam de perceber. Assim, L. Cadot descreve muito bem como o operário e o universitário, diante de uma mesma máquina, a tratam, cada um, de maneira diferente: “O primeiro busca antes sua informação no contato com o objeto, o segundo se dirige ao signo que o simboliza, resume e reduz”¹¹. Dessa forma, poder-se-ia mostrar como as estratégias globalizantes, hoje dominantes no ensino das línguas vivas onde a percepção da significação da frase pode fornecer a compreensão exata de certas palavras, favorecem os indivíduos habituados a ir mais do geral ao particular do que ao contrário...isto é, aqueles que pertencem a um meio sócio-cultural onde se

manipula “naturalmente” a abstração. Paralelamente às argumentações linguísticas legítimas, o fenômeno é bem real e não pode ser ignorado pelos didatas¹².

Vê-se então que uma estratégia de aprendizagem se constitui de maneira complexa e faz com que intervenham variáveis de ordens muito diferentes. E, desde já, impõe-se uma conclusão: a prática didática deverá esforçar-se para fazer com que variem as estratégias de ensino para que os sujeitos possam utilizar sua estratégia de aprendizagem.

Quando se tenta determinar as regras do bom uso didático da noção de “estratégia de aprendizagem”

Na verdade, quando foi dito que a didática deve “se adaptar” às estratégias de aprendizagem dos alunos na sala de aula, não foi dito de que maneira... E duas hipóteses se apresentam imediatamente: *ou se propõe deduzir os dispositivos didáticos da observação psicológica, ou se afirma a autonomia da inventividade didática e se faz com que intervenham as informações psicológicas como indicadores de pertinência desta inventividade.*

Ora, a primeira hipótese não nos parece sustentável por várias razões. Em primeiro lugar, como bem mostra G. Avanzini, nunca se vai da psicologia à pedagogia, mas, antes, de uma pedagogia escolhida em função de finalidades implícitas ou explícitas e de oportunidades metodológicas a uma psicologia escolhida dentre várias outras – a psicologia experimental, clínica, genética, social, diferencial... – e solicitada para vir confirmar, *a posteriori*, escolhas anteriores¹³.

Por outro lado, mesmo dispondo de numerosíssimas pesquisas a respeito dos “estilos cognitivos”¹⁴, não se sabe bem, justamente devido a essa multiplicidade, como operacionalizá-las. Cada uma delas oferece, na verdade, um quadro de leitura que propõe reduzir as estratégias de aprendizagem a dois estilos que são dados como dois pólos dominantes, unificadores de condutas (tolerância/intolerância à incerteza, dependência/independência em relação à área, rigidez/flexibilidade, reflexividade/impulsividade etc.). É claro que existem princípios que se subdividem e podem ser reagrupados; algumas tipologias, como a dependência/independência em relação à área, podem parecer parcialmente unificadoras... mas, por enquanto, não é possível combinar todas para chegar a uma tipologia satisfatória das estratégias de aprendizagem... sobretudo porque “o hábito de definir a dimensão por seus pólos não deve concluir que estamos diante de tipos”¹⁵ e que, portanto, é preciso considerar uma variedade de intermediários entre os dois pólos. Tudo isso posto, finalmente, parece razoável dizer que, se pudéssemos combinar todas as características descobertas e a serem descobertas, deveríamos chegar a uma tipologia que apresentasse quase tantas estratégi-

as de aprendizagem quantos fossem os indivíduos sobre o planeta... Daria para confundir o didata!

Enfim, e sobretudo, como observa F. Smith, “mesmo que a maneira como os indivíduos se portam em *situações semelhantes* não pareça mudar muito com o tempo, é difícil prever que estilo cognitivo utilizarão em *situações diferentes*”¹⁶. Com efeito, o que caracteriza a maioria das pesquisas psicológicas é o fato de ignorarem as situações nas quais os indivíduos se encontram; buscando a invariância e reagindo contra o situacionismo behaviorista que nega a especificidade do sujeito e considera as aprendizagens como inteiramente determinadas pelos estímulos dos quais ele é o objeto, essas pesquisas tentam isolar as “variáveis-sujeito”, independentemente da atividade didática desenvolvida pelo professor. Ora, o que conta na sala de aula é menos a estratégia em si do sujeito do que aquela que lhe pode ser útil aqui e agora na situação estabelecida... pois é precisamente sobre esta situação que o professor pode agir; o que está a seu alcance é a organização didática da classe. E esta organização não pode ser deduzida de observações psicológicas que procuram precisa e metodicamente neutralizar seus efeitos. É necessário, portanto, aceitar a existência de uma ruptura entre a psicologia e a didática: a segunda não pode ser mecanicamente deduzida da primeira, é de uma outra ordem, recorre à inventividade do professor que pode simplesmente vir regular uma informação que as criteriologias psicológicas permitem melhor apreender.

Portanto, adaptar o ensino às estratégias de aprendizagem dos alunos não é deduzir sistematicamente o primeiro das segundas. É, ao contrário, descobrir aquilo que se pode variar em seu ensino, como se pode negociar a situação-problema, adaptar sua programação didática, organizar seu “quadro de propostas e recursos”. A partir desses elementos sobre os quais se tem poder, inicia-se a ação e observam-se seus efeitos: para realizar essas observações, hipóteses são úteis e podem ser buscadas nos trabalhos dos psicólogos. A partir dessa observação, modifica-se, ajusta-se, aconselha-se os alunos, pode-se praticar o apoio individualizado. *Se tivéssemos que definir por uma fórmula as atitudes didáticas fundadoras da diferenciação pedagógica, diríamos: o professor propõe, observa e regula as atividades dos alunos.*

Quando se dão, enfim, algumas indicações concretas para a prática da sala de aula

Imaginemos então que o professor tenha elaborado um planejamento didático rigoroso: identificou o objetivo-núcleo e determinou a situação-problema; esta é construída a partir da análise da operação mental a ser efetuada e dos materiais a serem utilizados que foram selecionados... Como organi-

zar então a atividade dos alunos levando em conta suas estratégias de aprendizagem? Duas fórmulas são possíveis: nós as apresentamos em outra ocasião e as denominamos “diferenciação sucessiva” e “diferenciação simultânea”¹⁷. A primeira é chamada por A. de Peretti de “pedagogia variada”¹⁸: o professor nela conserva o controle de toda a sua turma, mas esforça-se para variar sucessivamente as situações e as ferramentas; na segunda, o professor propõe diferentes atividades entre as quais os alunos são divididos ou escolhem as que lhes parecem capazes de permitir que alcancem o objetivo fixado; é aí que o método do “quadro de sugestões e recursos” adquire todo o seu sentido... Notemos que a alternância entre essas duas formas de diferenciação representa ela própria uma riqueza, uma espécie de diferenciação da diferenciação que não pode senão beneficiar os alunos.

- No caso de uma diferenciação sucessiva, a variação das propostas didáticas pode ser regulada ao longo da seqüência por uma simples observação atenta das reações da turma, ou melhor, por breves testes de avaliação formativa (uma frase para completar, um esquema para reproduzir, uma breve manipulação etc.) que verificam o índice de convergência da estratégia de ensino utilizada com as estratégias de aprendizagem dos alunos; se a disparidade for grande demais dentro da turma, a diferenciação sucessiva deverá então dar lugar a uma fase de diferenciação simultânea. Mas pode-se igualmente regular a diferenciação sucessiva *a posteriori*, ora pela determinação de pausas metodológicas em que os alunos, em pequenos grupos ou toda a turma, interrogam-se quanto à eficácia, para cada um, de um determinado instrumento ou de uma determinada organização da aprendizagem; ora por contatos pessoais com o aluno para os quais os quadros propostos podem servir de pontos de apoio ou de grades de análise.

- No caso de uma diferenciação simultânea, o problema é um pouco mais complexo na medida em que é preciso, em primeiro lugar, resolver a questão da divisão dos alunos entre as diferentes atividades propostas. Esta pode se efetuar de três maneiras:

- por um *diagnóstico prévio*: o professor terá obtido, por avaliações anteriores, por entrevistas, por observações do aluno enquanto este trabalha, informações suficientes para propor-lhe um tipo de atividades conforme o que sabe sobre sua estratégia própria;

- por “*orientação por tentativa*”¹⁹: várias propostas são feitas aos alunos que escolhem livremente; no exame dos resultados da avaliação, efetuam-se os reajustes necessários;

- por *eliminações sucessivas*: uma estratégia é proposta a todos; para aqueles que encontram dificuldades, é proposta uma outra e assim sucessivamente...

Feita a divisão, podem-se então utilizar procedimentos de regulação ao longo da seqüência, o que se tornará mais fácil se o professor estiver disponível para essa tarefa; circulando junto aos alunos em atividade, obser-

vando-os e interrogando-os, pode utilmente introduzir um exercício intermediário, buscar uma capacidade ou uma competência que poderão servir de ponto de apoio. Podem-se também utilizar procedimentos de regulação *a posteriori*, em particular, examinando os resultados obtidos pela avaliação e pelas estratégias utilizadas para prepará-la: um questionário, uma entrevista, uma discussão em pequenos grupos poderão assim ser muito úteis.

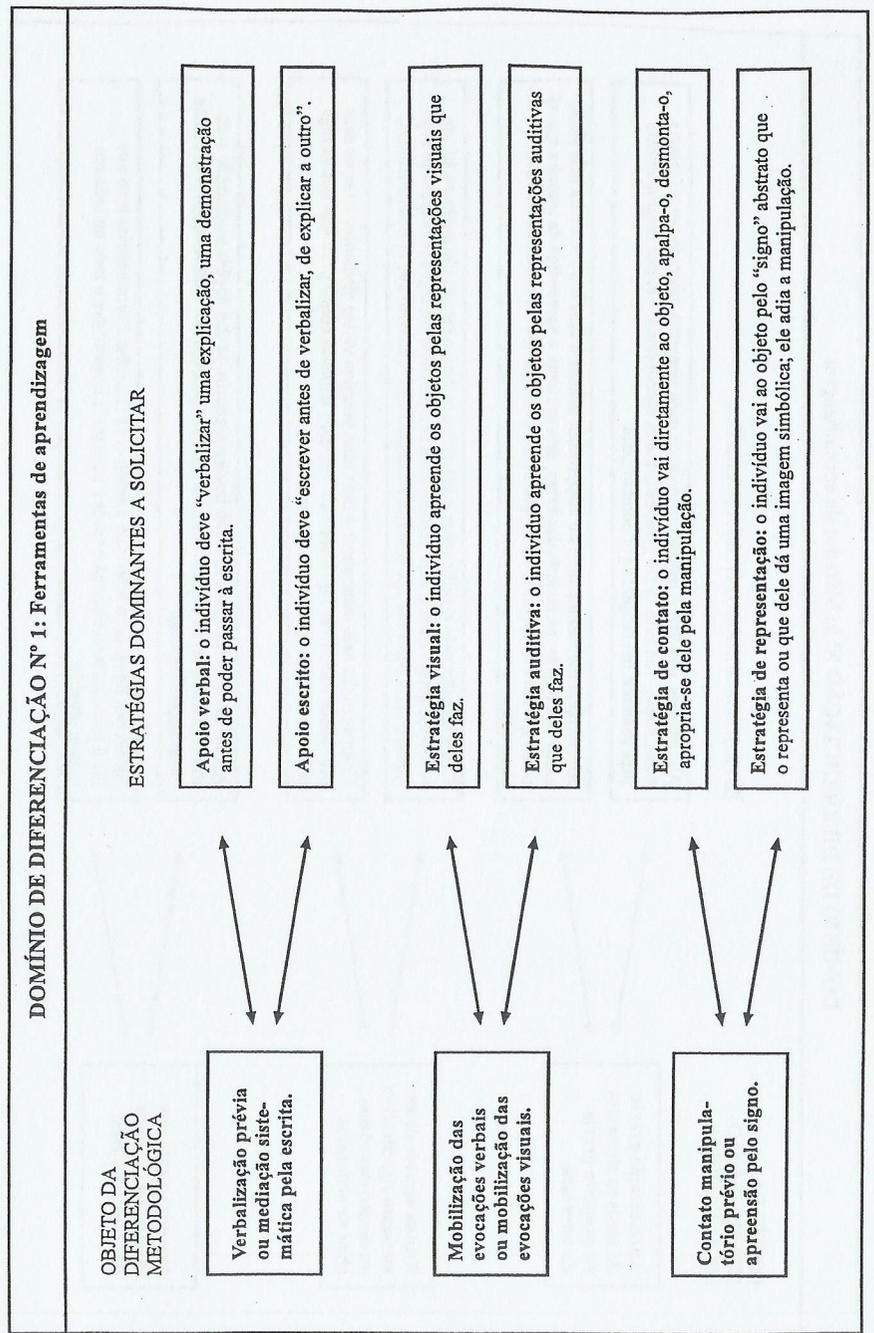
Em resumo, será possível, em todos os casos, tomar como apoio os quadros que seguem²⁰, desde que isso seja feito de maneira flexível: eles podem, na verdade, servir para enriquecer o repertório metodológico do professor, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, indicadores de pertinência de suas escolhas. Para cada categoria de diferenciação, indicou-se, na coluna da direita, o que se pode variar na atividade didática e, na coluna da esquerda, as estratégias dominantes a solicitar (caracterizadas aqui pelos pólos). O professor poderá assim, segundo os casos, utilizar os quadros em um sentido ou em outro... Poderá, por um lado, examinar sua prática didática, verificar suas opções implícitas e introduzir novos métodos; observará então que, inconscientemente, utiliza, de preferência, por exemplo, evocações visuais, uma abordagem global dos saberes e situações pouco dirigidas que quase não contam para a implicação afetiva dos sujeitos... poderá então introduzir uma variação em seus métodos, usando mais sistematicamente evocações verbais ou manipulações, utilizando abordagens por elementos, mais dirigidas e articuladas à vivência dos educandos. Não que estas fórmulas sejam, em si mesmas, melhores do que as primeiras... mas são capazes de amenizar de forma oportuna seus efeitos perversos se, e apenas se, formos capazes, além disso, de recolher as informações sobre o que elas produzem e os alunos que beneficiam. Mas essa seleção de informações supõe que se disponha de hipóteses sobre o funcionamento cognitivo dos sujeitos para poder compreender suas reações. São essas hipóteses que a parte esquerda dos quadros fornece: graças a elas, o professor estará em condições de regular suas propostas e de ajustá-las progressivamente, ainda que não totalmente às necessidades dos alunos – e isso talvez seja preferível.

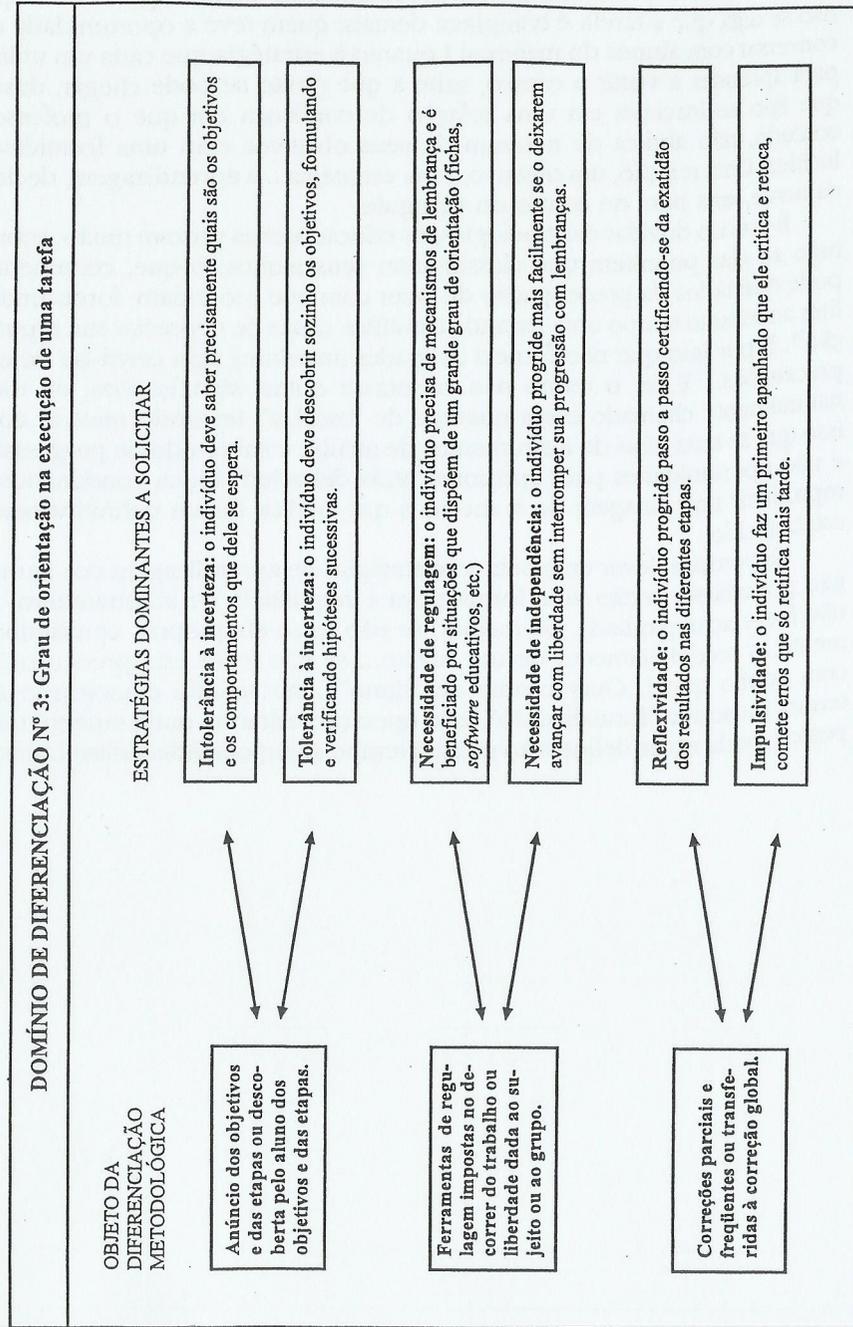
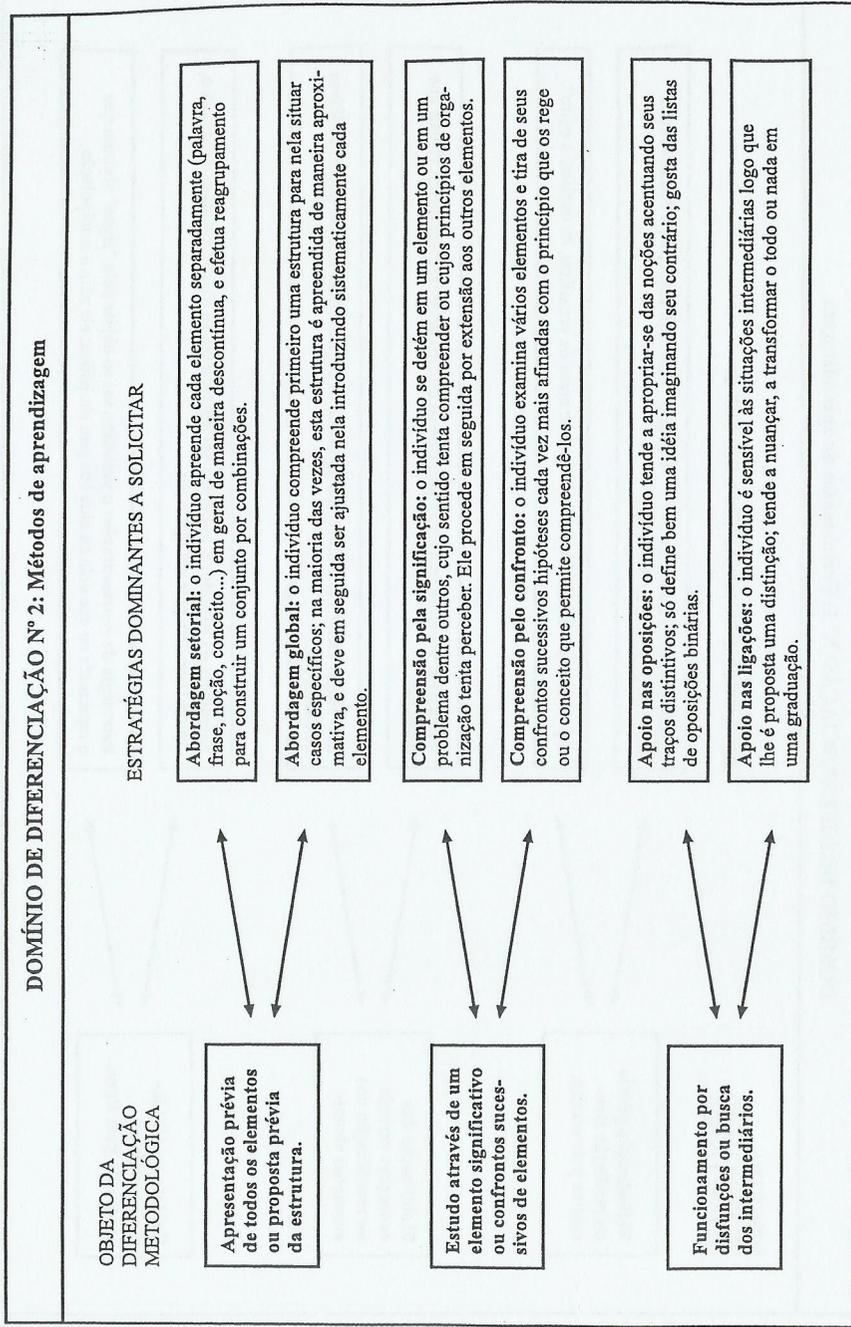
Poder-se-ão, por outro lado, utilizar os mesmos quadros como instrumentos para auxiliar na observação, no diagnóstico dos alunos, de suas dificuldades e de seus recursos. Evidentemente, será impossível situar cada um em cada um dos domínios e fixar-nos-emos, em função dos exercícios e das oportunidades de programa, ora em um, ora em outro. Poder-se-á, assim, melhor compreender como um aluno trabalha, analisar com ele as estratégias que utiliza para efetuar uma tarefa específica, fazendo com que as propostas que lhe serão feitas sejam mais “ajustadas” ao seu próprio funcionamento intelectual. Ao contrário das preocupações que alguns educadores mantêm, não há nada aí que se assemelhe a uma investigação de tipo psicoterapêutico; é bem mais, para o aluno, com o auxílio do professor, uma maneira de mobilizar-se na gênese de suas próprias aquisições, de tornar-se efetivamente epistemólogo de seus próprios conhecimentos para

inventar, com o professor, novos procedimentos para adquiri-los. E que não se diga que a tarefa é complexa demais: quem teve a oportunidade de conversar com alunos do maternal I quanto à estratégia que cada um utiliza para aprender a vestir o casaco, sabe a que ponto se pode chegar, desde que isso se inscreva em uma relação de confiança em que o professor, contudo, não abdica de nenhum de seus objetivos com uma formidável lucidez. Uma relação, um objetivo, uma estratégia... a aprendizagem, decididamente, está bem no centro do triângulo.

É preciso duvidar das tipologias; os educadores as prezam muito, sobretudo se elas permitem que classifiquem seus alunos, o que, certamente, pode desviá-los da preocupação de fazer com que progridam, fornecendo-lhes ao mesmo tempo uma garantia científica capaz de depreciar sua reputação²¹. É por isso que não forneci as grades anteriores sem cercá-las de mil precauções... E, se o termo não conotasse outras significações, eu teria naturalmente chamado esses quadros de "escalas", tentando mostrar com isso que se trata mais de instrumentos de análise e sobretudo de progressão e não oportunidades para aprisionar atrás delas indivíduos condenados a reproduzir uma imagem de si mesmos que peritos teriam definitivamente estabelecido.

Na verdade, levar em conta as estratégias de aprendizagem dos alunos não poderia ser senão uma forma nova e requintada de adestramento, se não fosse acompanhada, ou melhor, se não fosse ela própria, constitutivamente, o reconhecimento de um sujeito... se não fosse esta preocupação com aquilo que J. Oury chama de "ritmo"²², no sentido etimológico do termo, ou seja, a "formalização", esta operação estranha onde emerge uma pessoa, onde ela se define e ao mesmo tempo se supera indissociavelmente.





DOMÍNIO DE DIFERENCIAÇÃO Nº 4: Inserção sócio-cognitiva

OBJETO DA DIFERENCIAÇÃO METODOLÓGICA

ESTRATÉGIAS DOMINANTES A SOLICITAR

Implicação em relação à história pessoal do sujeito ou desvinculação do objeto da aprendizagem em relação a esta história.

Implicação: o indivíduo é sensível ao vínculo relacional, ao enraizamento em seu passado, etc.

Confronto entre pares necessários ou elaboração individual solicitada.

Dependência em relação à interação social: o indivíduo precisa confrontar regularmente suas respostas e seus trabalhos com a posição de outrem para progredir.

Independência em relação à interação social: o indivíduo precisa trabalhar sozinho, isolar-se; ele considera o contato com outrem desestabilizador em sua reflexão pessoal.

Apoio sobre os conhecimentos anteriores na especialidade ou apelo a conhecimentos adquiridos nos outros domínios ou em outras disciplinas.

Convergência: o indivíduo mobiliza informações que pertencem ao domínio considerado.

Divergência: o indivíduo mobiliza informações que pertencem a domínios diferentes.

DOMÍNIO DE DIFERENCIAÇÃO Nº 5: Administração do tempo

OBJETO DA DIFERENCIAÇÃO METODOLÓGICA

ESTRATÉGIAS DOMINANTES A SOLICITAR

Imediatismo ou pausa entre as instruções ou informações e sua resposta ou exploração.

Primordialidade: o indivíduo reage imediatamente aos estímulos, mas a repercussão a longo prazo é bastante fraca.

Secundariedade: o indivíduo precisa de um tempo de latência; a resposta é deslocada mas a repercussão pessoal é maior.

Coleta prévia de informações ou coleta de informações no decorrer da ação.

Mobilização prévia de informação: o indivíduo precisa saber "tudo" para agir; o nível decisional é elevado... Há poucas respostas e poucos erros.

Integração progressiva de informações: o indivíduo precisa de poucas informações para iniciar a ação; o nível decisional é baixo. Há mais respostas, mas mais erros.

Tempos de trabalho longos e pouco numerosos ou tempos de trabalho curtos e numerosos.

Trabalho englobado: o indivíduo se dedica longamente a uma tarefa e é perturbado por trocas de atividades.

Trabalho segmentado: o indivíduo trabalha em pequenas unidades de tempo e beneficia-se com trocas frequentes de atividades.

APRENDER FERRAMENTA Nº 7 – EXPLORAÇÃO	
<p>Esta ferramenta não é exaustiva e não pretende cobrir todo o leque metodológico do qual o professor dispõe na sala de aula. É, no entanto, suficientemente rica para parecer a alguns como desmobilizadora: aquele que quisesse fazer tudo finalmente se resignaria, diante da dificuldade da tarefa, a nada fazer. Trata-se aqui de simplesmente fornecer uma “caixa de idéias” que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas; ela pode então lhe permitir, por ocasião de um objetivo, variar progressivamente suas propostas metodológicas.</p> <p>Esta ferramenta é indissociável da ferramenta seguinte (nº 8: “regulagem”), na medida em que a variação didática que permite introduzir deve ser regulada permanentemente em função da observação de seus efeitos. É a associação destas duas ferramentas que coloca efetivamente o professor em situação de pesquisa-ação pedagógica.</p>	
<p>Para atingir o objetivo que visa e para fazer com que seja efetuada a operação mental que ele requer, é possível...</p>	
nos seguintes domínios:	utilizar os métodos abaixo...
1. Os instrumentos a mobilizar.	<ul style="list-style-type: none"> – explicações dialogadas que funcionam através de questões e respostas orais, verbalizações sistemáticas antes dos trabalhos de escrita; – introdução de tempos de escrita pessoal, respostas a questões escritas, redação de rascunhos antes de tomar a palavra; – quadros ou esquemas permitindo visualizar a estrutura do objeto estudado; – apresentações coletivas sobre o modo narrativo; – ilustrações visuais que permitem representar concretamente aquilo do que se trata (<i>slides</i>, filmes, fotos...); – ilustrações sonoras que permitem “ambientar-se”; – leitura pessoal de documentos; – escuta individual de uma apresentação ou de uma conferência; – experiências, produções diversas; – manipulações (recortes, quebra-cabeças...); – mímica, apresentação gestual; – codificação simbólica; – <i>softwares</i>, fichas individuais de trabalho, etc.
2. Os procedimentos a propor.	<ul style="list-style-type: none"> – Abordagem lenta e progressiva, elemento por elemento; uso de estruturas “em forma de árvore”; – imersão na questão ou no problema sem preparo prévio; questões abertas ou muito amplas; – estudo aprofundado de um elemento que reflete uma problemática mais geral; – estudo por confronto de elementos diversos com introdução de contra-exemplos; – utilização de oposições binárias, de conceitualizações rígidas e muito discriminatórias; apoio nas contradições; organização de “processo”;

	<ul style="list-style-type: none"> – utilização de graduações, busca de transições, de explicações por desvios ou deslocamentos; trabalho sobre as nuances; organização de “conciliações”.
3. O grau de orientação (ou de diretividade) a estabelecer.	<ul style="list-style-type: none"> – anúncio muito detalhado dos objetivos, etapa por etapa; – descoberta pelo próprio aluno, <i>a posteriori</i>, do objetivo que era visado; confronto das hipóteses do aluno com o projeto do professor; – proposta de um plano de trabalho individual muito preciso etapa por etapa; utilização muito rigorosa de um manual; – proposta de um projeto global e liberdade de iniciativa quanto à organização do trabalho; utilização flexível de documentos extraídos de manuais e fontes múltiplas; – verificações regulares; interrupções do trabalho a cada etapa para fazer avaliações parciais e introduzir os recursos necessários; revisões freqüentes e acumulativas; – verificações posteriores sobre resultados globais; recursos mais gerais que agem sobre toda a aprendizagem; revisões espaçadas mas sistemáticas.
4. Os tipos de inserção sócio-cognitiva a sugerir.	<ul style="list-style-type: none"> – evocação de histórias pessoais relacionadas com a questão estudada; dramatizações e situações implicatórias, relação estabelecida entre a aprendizagem e a experiência do aluno e solicitação de suas reações pessoais (adesão, objeções, questões, reservas...); – desvio pela história, utilizando jogos de regras pouco implicativos; trabalho sobre a estética e o posicionamento dos elementos, transposição sob forma de quadros; – alternância de trabalho pessoal e de confronto em pequenos grupos; aplicação de estruturas de trocas; incentivo à discussão sistemática dos pontos de vista e busca do apoio de outrem; – respeito do trabalho pessoal e do silêncio; possibilidade oferecida ao aluno de isolar-se física, intelectual e afetivamente; – enraizamento do novo aporte nos conhecimentos anteriores na disciplina; relações regulares e asseguradoras com aquilo que já se sabe; globalização sistemática das aquisições; – trabalho interdisciplinar, busca das analogias, pontes, transferências possíveis de uma noção a um outro campo.
5. A administração do tempo a organizar.	<ul style="list-style-type: none"> – interpelação do aluno para que ele reaja imediatamente a uma instrução; para que faça um exercício logo após a explicação para fixar o essencial; – prazo para a execução de uma instrução para dar tempo à evocação e à apropriação; – coleta sistemática de informações antes de agir: constituição de dossiês documentários, verificação de todas as aquisições anteriores, verificação de que se dispõe de todos os dados (uso de <i>check-lists</i> prévias); – início rápido da ação e busca das informações em função das dificuldades (uso das listas de recursos); – seqüências longas de trabalho, com o mesmo método, sobre o mesmo objetivo; – seqüências breves de trabalho, alternando métodos e/ou objetivos.

**APRENDER
FERRAMENTA Nº 8 – REGULAGEM**

Esta ferramenta é uma ficha metodológica que poderá ser utilizada pelo professor para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira como cada um trabalha melhor; isto permitirá diferenciar, ainda que modesta ou parcialmente, as propostas didáticas. Além disto, poder-se-á utilmente apoiar-se nesta grade para conduzir entrevistas metodológicas que ajudem o aluno a identificar as condições de seu êxito e a explorar novas situações. Enfim, será possível utilizá-la como um meio de diagnóstico e de divisão dos alunos em "grupos de necessidade", tanto dentro da sala de aula quanto no plano de grupos maiores.

Em geral, a participação do aluno na utilização da ferramenta, ou até em sua reconstrução, melhorará consideravelmente o alcance da mesma. Pode-se prever, para isto, simplificações notáveis, tal como esta que sugerimos mais adiante.

Observemos igualmente que as oito fases que distinguimos não representam um modelo taxionômico; sua ordem pode ser modificada de acordo com os sujeitos e isto pode também se prestar a um trabalho de reflexão com eles (alguns, em particular, precisam da transferência para chegarem a uma estruturação estabilizada). Se apresentamos o quadro desta forma, foi porque estas oito fases correspondem a tipos de atividades escolares habituais e facilmente identificáveis. São precisamente estas atividades que convém adaptar o melhor possível a cada um e às quais convém adaptar cada um o melhor possível.

Para cada uma das atividades abaixo, esforçar-no-emos para identificar as condições que facilitam sua realização em cada um dos domínios ao lado.	organização do meio facilitador	ferramentas a utilizar	iniciativas eficazes	diretividade solicitada	situação sócio-cognitiva favorável	administração do tempo a prever
1. Sensibilização: aquilo que "prende" e permite iniciar mais facilmente o trabalho...						
2. Identificação: aquilo que ajuda a ficar atento, a escutar, ver ou ler aquilo que é proposto...						
3. Estruturação: aquilo que facilita a compreensão, permite ligar o que se aprende àquilo que já se sabia e construir um sistema de explicações...						
4. Apropriação: aquilo que permite tornar efetivamente sua uma aprendizagem, é capaz de explicá-la a outrem e de responder a suas eventuais questões ou objeções...						

5. Memorização: aquilo que fornece os meios de acumular as aquisições efetuadas a fim de poder restituí-las...						
6. Revisão: aquilo que garante a melhor eficiência nas retomadas e revisões sistemáticas efetuadas posteriormente sobre conjuntos de conhecimentos...						
7. Transferência: aquilo que torna possível a utilização pessoal de um conhecimento em um novo contexto, sua aplicação em situações inéditas...						
8. Auto-avaliação: aquilo que coloca o sujeito em situação de visão crítica sobre seu próprio trabalho e o ajuda a melhorar seus resultados...						

**APRENDER
FERRAMENTA Nº 8 – Simplificada**

Propomos abaixo uma versão simplificada da ferramenta nº 8, adaptada a um dever pessoal do aluno de 1º Grau. Este quadro poderá ser preenchido pelo aluno após a realização do dever e servir de suporte a uma discussão metodológica com ele para comparar os meios utilizados e os resultados obtidos.

Muitas outras aplicações simples são possíveis para todos os exercícios e atividades escolares.

As condições nas quais eu fiz este dever: – quando? – onde? – quanto tempo?	O material que eu utilizei (notas, livros, documentos, ferramentas diversas...).	Como me organizei (o que fiz primeiro, em que ordem trabalhei...)
---	---	--

Notas

1. D.P. Ausubel e F.G. Robinson, *School learning. An introduction to educational psychology*, Hold-Rinehart, Winston, Nova Iorque, 1969, p.50.

2. "Ao analisarmos as estruturas cognitivas, reconhecemos sem dificuldade que todas procedem das anteriores pelo duplo jogo das abstrações reflexivas que delas fornecem todos os

- elementos e de um equilíbrio fonte da reversibilidade operatória (...). As transformações constitutivas da estrutura resultam assim de transformações formadoras e delas diferem apenas por sua organização equilibrada". J. Piaget, *Le structuralisme*, PUF, Paris, 1970, p. 56-57.
3. "A atividade (espontânea ou evocada) só age sobre as disposições de neurônios e de conexões que preexistem à interação com o mundo externo", J.-P. Changeux, *L'homme neuronal*, Fayard, Paris, col. "Pluriel", 1983, p. 304.
 4. Sobre a questão do "modelo praxeológico", cf. M. Duchamp, "Pour une praxéologie", *Forum*, maio-junho 1986, p. 1 a 48.
 5. Uma experiência efetuada em ensino de adulto sobre este exercício confirmou-nos muito bem, a nível experimental, este fenômeno.
 6. Podemos encontrar uma descrição interessante dos diferentes tipos de tratamento da informação, e mais especialmente de algumas estratégias de indução, nos trabalhos de C. Lamontagne; cf. "Vers une pratique d'apprentissage", *Pédagogiques*, 4(1), outono de 1983, Québec, p. 67 a 96, em particular p. 82 a 85.
 7. A estratégia é, portanto, a maneira como um sujeito "negocia" uma situação-problema, isto é, como utiliza as instruções sobre os materiais que lhe são fornecidos.
 8. Tomo emprestado este exemplo de Guy Berger que o cita muito bem para ilustrar o lugar da informação na abordagem sistêmica.
 9. Propus uma classificação destes "fatores periféricos" em quatro categorias: instrumentos, estrutura, materiais, inserção psicossocial da avaliação (cf. "Pédagogie et évaluation différenciées", *L'évaluation en questions*, ESF, Paris, 1987).
 10. Não seria um exagero neste caso remeter ao conselho de P. Valery: "É preciso entrar em si mesmo armado até os dentes." (M. Teste)
 11. L. Cador, *Étudiant ou apprenti*, PUF, Paris, 1982, p. 47.
 12. Foi novamente observado recentemente por J. Foucambert, *L'École de Jules Ferry...*, Retz, Paris, 1986 (em part. p. 85 e seguintes).
 13. "Psychologie et pédagogie", Coleção *Sciences de l'Éducation*, nº 4, Psychologie de l'Éducation, CRDP de Strasbourg, 1987.
 14. A obra mais notável sobre este assunto é a de M. Huteau, *Les conceptions cognitives de la personnalité*, PUF, Paris, 1985.
 15. *Ibid.*, p. 189.
 16. F. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, H.R.W., Montreal, 1975, p. 205.
 17. Cf. *L'École, mode d'emploi*, *op. cit.*, p. 140 a 144.
 18. Cf. *Cahiers pédagogiques*, nºs 244-245, maio-junho 1986, "Organisation de l'enseignement et structurations différenciées des groupements d'élèves", p. 6 a 16.
 19. Cf. A. Bonboir *et al.*, *Une pédagogie pour demain*, PUF, Paris, 1974.
 20. Não pudemos, por falta de espaço, indicar nem as referências dos trabalhos capazes de ilustrar as estratégias propostas, nem de proporção no quinto ano do ensino primário/primeiro ano do primeiro ciclo secundário, as representações das noções de natureza e função em francês nos mesmos anos, o domínio das estruturas afirmativas, negativas, interrogativas em inglês no primeiro e segundo anos do primeiro ciclo secundário.

21. As tipologias caracterológicas de todas as ordens têm sempre o maior sucesso junto aos educadores... uma das mais curiosas foi estabelecida por A. Ferrière, grande teórico da "Escola Ativa" e que não hesitou em mobilizar a astrologia para definir os tipos psicológicos (cf. *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, Édition des Cahiers Astrologiques, Nice 1943).

22. J. Oury, in C. Pochet *et al.*, *L'année dernière j'étais mort...*, *op. cit.*, p. 177.

FINAL DA SEGUNDA PARTE

Quando se tranqüiliza o leitor, legitimamente inquieto devido à extensão de nossas exposições, levando-o a escolher sua abordagem e a regular sua ação mantendo a ecologia da classe

“Na pedagogia, estamos ainda em sua pré-história (...). Obstinadamente, junto ao chão, fazendo tudo o quanto é possível, talhamos nossos sílex, criando nossas ferramentas materiais e conceituais, ferramentas que poderiam servir a outros.”

F. Oury
*De la classe coopérative à
la pédagogie institutionnelle*
Maspero, Paris, 1971, p. 47.

A complexidade preocupa. Na verdade, é quase sempre confundida com a complicação. Ora, se a segunda é efetivamente o fruto de uma intervenção que vem “embaralhar as cartas”, a primeira é, por outro lado, a expressão da solidariedade que liga todas as coisas entre si e rege sua interação. Enquanto que a segunda nos priva do poder, a primeira nos o traz: um sistema complexo não é um sistema que foge a nossa compreensão, é um sistema que se oferece a nossa ação, um conjunto de elementos que estão ligados de tal forma que a transformação de um determinará a modificação dos outros e, conseqüentemente, terá efeitos sobre todo o sistema.

Assim é o caso da aprendizagem: pode-se considerar que o que sugerimos é “bem complicado” e demasiadamente exigente, que há coisas demais a considerar, que jamais se poderá manter juntas e de maneira coerente todas as considerações que apresentamos, que nenhum professor pode ter, simultaneamente, a preocupação com uma relação dinâmica e mediada, com uma organização didática rigorosa e com a consideração da diversidade das estratégias de aprendizagem dos alunos... e, em muitos sentidos, tem-se razão, pois uma tal tarefa é inalcançável. Há elementos demais para que se possa esperar dominá-los todos.

Ora, neste caso como em vários outros, quando a multiplicidade dos fatores presentes não paralisa os sujeitos que decidem, provoca conflitos intermináveis a respeito do que deva ser considerado como o fator determinante... Assim, o aluno bloqueado vê os pedagogos brigarem à sua cabeceira: estes estão certamente de acordo quanto a reivindicar um poder específico e não relacionar suas dificuldades com fenômenos sobre os quais não têm nenhuma espécie de influência; mas, em se tratando de saber como intervir na sala de aula, onde agir e para onde então direcionar preferencialmente a formação dos professores, opõem as influências sócio-cognitivas, as escolhas didáticas e a adequação às estratégias cognitivas dos alunos; para alguns, é a relação com o professor que é responsável por tudo, para outros, é o método utilizado que é determinante, para outros ainda, é o levar em conta o sujeito conhecedor que é insuficiente. Para transformar a situação, propõe-se então ou iniciar com o professor uma psicoterapia ou uma dinâmica de grupo, ou impor-lhe uma mudança de manual e de método, ou encorajá-lo a estudar os “perfis” de seus alunos e a praticar o conselho metodológico. Infelizmente, na maioria das vezes, essas propostas são excludoras e chegam ao ponto de considerar perigosos os outros pontos de vista... e é verdade que o são na medida em que, cada um à sua maneira, excluem a “terceira realidade” e sofrem ameaças de perigosos desvios. No entanto, é a eles que recorremos, segundo sutis movimentos de pêndulos que fazem alternar, na instituição escolar francesa e nos organismos de formação, fases em que dominam a psicossociologia e os problemas relacionais, fases em que se impõe a elaboração didática e taxionômica, fases em que há centragem nas tipologias caracteriológicas ou cognitivas. Nas primeiras, “estabelecem-se grupos e busca-se a autenticidade, nas segundas, “estabelecem-se objetivos” e visa-se a eficácia, nas terceiras, “estabelecem-se fichas” e promovem-se os procedimentos individualizados. E ao escrevermos estas linhas, parece estarmos vivendo uma oscilação da segunda à terceira fase, como se viveu, nos anos setenta, uma oscilação da primeira à segunda.

Por mais compreensível que seja, essa maneira de proceder não é sensata; além de dividir forças que deveriam estar unidas, ela empobrece cada vez mais a situação pedagógica, quando deveria devolver-lhe sua complexidade, ou seja, torná-la assimilável por toda uma série de abordagens específicas, por competências, posicionamentos pessoais e institucionais diferentes, sem com isso perder sua especificidade... Na verdade, uma relação mais sadia, uma construção didática mais sólida, uma maior preocupação com os procedimentos individuais são meios de melhorar a aprendizagem, meios que repercutirão inevitavelmente um no outro, a partir do momento que se tem a preocupação de restaurar o triângulo e de introduzir incansavelmente o pólo invisível ou velado. Em outras palavras, as três abordagens são legítimas e, em cada uma delas, a função do teórico – a qual muitas vezes exerce de maneira polêmica e, às vezes, infelizmente,

doutrinária – bem como a do educador – que é quase sempre vivida como desestabilizadora – é questionar o ausente a fim de abrir um espaço para o verdadeiro poder pedagógico.

É por isso que, mesmo que a conjuntura e os problemas de estratégia institucional não facilitem muito a serenidade nesse domínio, é preciso esforçar-se para evitar as desavenças escolares e interrogar-se mais, em cada caso específico, em cada sala de aula, em cada estabelecimento, sobre a abordagem que é oportuno privilegiar. Essa oportunidade será determinada, dependendo dos casos, por recursos pessoais ou formativos, por uma pressão institucional, uma ocasião que forneça, na escola, um novo instrumento, o aparecimento de um artigo ou, às vezes ainda, por um simples fenômeno de moda. Mas é necessário gerir oportunamente a oportunidade e isso impõe a não realização dos trabalhos ou das pesquisas para os quais não se dispõe de nenhum suporte, de nenhum auxílio confiável e adaptado. Assim, a centragem na relação pedagógica requer, sem dúvida, um regulador atento para que as trocas se efetuem na confiança e no respeito recíprocos; a centragem no rigor didático, por sua vez, sempre ganha na eficácia se for acompanhada por um sólido aporte epistemológico; enquanto que o interesse pelas estratégias individuais, no que lhe diz respeito, é sempre mais fecundo quando se dispõe de hipóteses, grades de leitura que permitem recolher e tratar as informações. Em qualquer um dos casos, a escolha da abordagem, daquilo que pode ser o objeto do trabalho coletivo ou individual do professor, é, portanto, uma ação essencial: trata-se de determinar sobre o que se decide exercer o poder, porque a situação o permite e, ao mesmo tempo, porque se dispõe dos meios necessários. Com efeito, é exatamente a junção destes dois elementos, e apenas ela, que garante as condições de possibilidade do exercício desse poder: se um dos dois vier a faltar, nossa liberdade de iniciativa se apaga, desaparece no abismo que se abre entre os meios de que se dispõe e a maneira como se apresentam localmente os problemas. Aquele que quiser iniciar a reflexão e a ação pedagógicas deve, portanto, efetuar este trabalho prévio que consiste em analisar e relacionar uma situação e recursos, uma sensibilidade e aportes, questões que se apresentam no concreto cotidiano e hipóteses de trabalho que podem contribuir para trazer a elas uma resposta. Deve, para utilizar uma expressão que empregamos para descrever a aprendizagem e que temos o prazer de retomar aqui, “criar vínculos”.

Mas a determinação do eixo principal do trabalho, se permite fugir às disputas de intenções e iniciar a ação, pode também envolver o professor ou uma equipe em um modo de funcionamento muito redutor que certamente preparará o terreno para futuros e estereis conflitos. Se é importante dispor de uma abordagem, é preciso ainda não permanecer aí e penetrar, a partir dela, em todo o “sistema de aprendizagem” para restabelecer o que se poderia chamar seu “equilíbrio ecológico”: pode-se optar por preocupar-se com a relação pedagógica, mas reinjetando sempre o pólo saber; pode-

se optar por trabalhar a dimensão didática, mas preocupando-se em levar em conta as singularidades individuais; pode-se interessar-se por estas últimas, mas tentando ampliar sistematicamente o campo de suas competências. Este é o preço da ecologia da classe e seu equilíbrio não é um bem que seria dado de uma só vez e que bastaria defender, é uma organização a ser promovida, um dinamismo a ser instaurado, um sistema que deixa de existir quando não é mais movido pela vontade de seus atores.

É por isso que pode ser útil criar, na sala de aula, na Escola, o que os adeptos da abordagem sistêmica chamam um sub-sistema regulador: um “conselho”, para falar como Freinet, um espaço contratual, uma estrutura de pacto, um grupo de regulação... uma instância encarregada, juntamente com o professor, de refletir sobre esse equilíbrio ecológico tão instável e introduzir a dimensão ausente no momento oportuno. Isto poderá ser, na sala de aula, uma reunião de todos os alunos ou de alguns alunos com o professor, no estabelecimento, um encontro entre a equipe de professores, os representantes dos alunos, até mesmo os pais, com a eventual assistência de um pedagogo. Mas, para que essas reuniões não se tornem conversas sem propósito ou processos de intenção, é preciso que se desenhem com a preocupação constante, assumida pelo organizador do encontro, de trabalhar ao nível do “sistema aprendizagem”, ou seja, de examinar suas diferentes dimensões, de se perguntar onde é necessário aplicar o esforço para melhorar o equilíbrio. Sem dúvida, esse tipo de encontros suscita em muitos uma legítima inquietação... constituem a ocasião de uma desagradável confusão dos papéis, convidando pais e alunos a legislar sobre algo que não está a seu alcance. Sem dúvida, quando nos expomos, corremos sempre o risco de ver-nos perturbados ou agredidos, aliás, principalmente porque, como a realidade das práticas se encontra inalcançável, invisível e não questionável, as trocas se instalam em um registro saturado de afetividade onde oscilamos incessantemente entre o psicológico e o ideológico, esquivando o pedagógico.

Ora, não se trata disso: trata-se de examinar tranqüilamente como funciona a aprendizagem na sala de aula e no estabelecimento e perguntar-se o que cada um deve introduzir, no que cada um – respeitando sua especificidade – deve trabalhar para que se aprenda mais e melhor. Eu disse “tranqüilamente”, e sei que essa tranqüilidade nunca é conseguida, que as turbulências da paixão estão sempre prontas a envolver as pessoas, sobretudo quando entramos em domínios nos quais costumamos tão pouco falar de forma serena, nos quais nos sentimos tão depressa questionados pessoalmente... Mas será preciso chegar lá. Será preciso falar em “ecologia da aprendizagem” nos locais onde se procura ensinar para que os professores possam ser estimulados em seu trabalho, refletir sobre seus métodos e suas atitudes, criar instrumentos sempre melhor adaptados.

Poderão então realizar, falando com propriedade, procedimentos de pesquisa-ação, ou seja, utilizando, por exemplo, uma das ferramentas propos-

tas aqui – aquela que corresponde à abordagem que escolheram – poderão formular propostas e experimentá-las para observar os efeitos produzidos. Com muita frequência, infelizmente, ao invés de proceder assim, esperamos até que seja encontrada uma solução que deveria sua perfeição ao fato de ser deduzida de um conjunto de observações e se imporia como a única fórmula justa. Às vezes ainda, esperamos até que essa solução nos seja enviada pelos gabinetes especializados, por pesquisadores ou políticas. Reunimo-nos então em torno de um totem – um instrumento, um método, um novo vocabulário – que se tornará rapidamente um tabu devido às decepções que suas pretensões à universalidade causam de forma muito natural... Se quisermos evitar tais fenômenos, sempre prejudiciais aos alunos, convém colocar efetivamente o professor na posição de prático-pesquisador dentro de sua própria sala de aula, capaz de inventar e regular, imaginar e avaliar, utilizar os instrumentos, os métodos, as situações que lhe são sugeridas por seu meio ou por suas leituras, mas observando os efeitos que produz: verificará, assim, a eficácia de uma determinada maneira de proceder em relação a um determinado tipo de objetivo, para um determinado aluno, em função da relação que mantém com ele. Procederá por estabilizações provisórias e retificações sucessivas... não para se entregar a um empirismo radical, mas para gerir as situações específicas que são suas levando em conta a especificidade das mesmas. Utilizará, sem dúvida, modelos¹, e nós mesmos aqui esboçamos alguns, mas estes só passarão a ter valor pela apropriação que deles fará o professor, pelos resultados que o permitem alcançar ... “Uma regra do jogo que tem êxito não é arbitrária”, diz J. Schlanger². Um modelo pedagógico graças ao qual os alunos aprendem melhor nunca é arbitrário. Na verdade, o contrário do arbitrário não é o universal, mas o particular, ou seja, o que é permanentemente adaptado, regulado. O universal, em contrapartida, quando é aplicado em uma situação particular, é sempre arbitrário, já que, precisamente, não leva em conta as especificidades dessa situação. Mais exatamente, o universal é arbitrário quando pretende fornecer, por si só, os meios para tratar o particular. Ora, é esse tratamento do particular que importa, na pedagogia mais do que em qualquer outra área, pois não existe aí nenhuma situação que seja em todos os pontos semelhante a uma outra³. E é por isso que, se sempre é útil, importante, determinante que pesquisadores, pedagogos e didatas construam modelos, nunca se deve perder de vista que é ao uso que deles se faz, por mais modesto e parcial que seja, às deformações apropriativas que sofrem, aos resultados que produzem, aos reajustes que tornam possíveis, que é preciso referi-los. E os modelos aqui propostos não querem absolutamente fugir a esta regra⁴.

Notas

1. C. Delorme fala em "modelos comunicáveis" em pesquisa-ação em oposição a modelos generalizáveis do experimentalismo positivista (*De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique sociale, Lyon, 1982).
2. *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris, 1983, p. 37.
3. Cf. M. Huberman, "Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information", *Éducation et Recherche*, n° 2, 1983, p. 157 a 177.
4. A obra coordenada por A. Bouvier, *Didactique des mathématiques, le dire et le faire* (CEDIC-Nathan, Paris 1987) representa um excelente instrumento de trabalho elaborado precisamente, pelo que nos parece, nesta perspectiva. Tomamos conhecimento dele no momento em que o presente texto estava terminado, o que explica o fato de não o termos citado até agora.

EPÍLOGO

Quando se está muito próximo da utopia e se passa ligeiramente pela provocação antes de hesitar, como muitas vezes à soleira da porta, em des-
pedir-se

"Aquele que vem ao mundo para nada perturbar não merece nem atenção, nem paciência."

René Char
Fureur et mystère
Gallimard (Poésie), Paris, 1967, p. 195.

Em uma recente e notável obra, Antoine Prost examina a história recente de nossas instituições educativas e pergunta-se se estas se democratizaram¹. Desde 1963, na verdade, temos assistido a uma série de fusões institucionais que fazem desaparecer progressivamente as diferentes habilitações cujo caráter segregativo havíamos avaliado; tomamos assim o rumo do ensino de primeiro ciclo secundário (collège) único, que muitos consideravam um modelo de "justiça escolar". Ora, constata A. Prost, a democratização não compareceu ao encontro e as crianças dos meios desfavorecidos não se beneficiaram com a operação; a porcentagem dos que, dentre eles, chegam ao *baccalauréat* e aos estudos superiores é ainda desesperadamente muito baixa; até mesmo, pelo que parece, tem tendência a cair. É que, na realidade, não houve de fato democratização, mas apenas massificação; progressivamente, generalizamos a todos os alunos o modelo pedagógico que era adaptado à antiga elite e que parecia o mais prestigioso, o dos "liceus clássicos" de outrora, das classes preparatórias às Grandes Escolas², da Universidade. A pretexto de dar a cada um suas oportunidades, impomos a

¹ O sistema de ensino francês prevê, no primeiro e segundo ciclo secundários, um determinado número de habilitações que se concluem por um exame chamado "Baccalauréat".

² As "Grandes Écoles" são estabelecimentos de ensino superior caracterizados por uma rigorosa seleção e um alto nível de estudos.

todos as práticas mais seletivas... É preciso, contudo, voltar às habilitações, sempre legitimadas por alguns sucessos exemplares, mas sempre fortemente oneradas pelo jogo das expectativas recíprocas que faz delas terríveis guetos sociológicos e escolares? Certamente não! A pergunta que é feita na Escola de hoje, a pergunta que alunos e pais fazem a ela é sobre a sua capacidade para imaginar soluções novas que evitem o perigo do isolamento e, ao mesmo tempo, o do tratamento igual. Bem sabemos agora, com efeito, que o fato de isolar sistematicamente os alunos com dificuldade corre o risco de envolvê-los em uma espiral do bloqueio, mas também sabemos que, tratando-os “em igualdade” com os outros, aprofunda-se sempre um pouco mais as distâncias. Nossa tarefa é então inventar incessantemente fórmulas pedagógicas capazes de tratar a diferença sem formar guetos e fazer com que trabalhem juntos alunos heterogêneos sem ceder à facilidade do caminho único. Nossa tarefa é gerir a Escola para que todos os alunos nela aprendam mantendo a riqueza de suas diferenças.

Certamente, acreditamos tê-lo mostrado, cada um pode começar desde já a trabalhar neste sentido; pode lutar, mesmo estando só, mesmo que de vez em quando, para introduzir em sua sala de aula mais rigor e mais flexibilidade ao mesmo tempo, para instaurar uma relação, dispositivos, sistemas de regulação que facilitem as aprendizagens. E nada deve fazer com que renunciemos a esta montagem diária, mesmo que, às vezes, nos pareça insignificante diante da amplitude dos problemas escolares. Mas podemos também esperar que a instituição escolar avance mais globalmente na direção que fixamos para nós; podemos esperar que a reflexão e o pacto coletivos permitam fugir às alternâncias estereis às quais ela tende a se limitar. Mas isso supõe então que lutemos contra um obstáculo considerável, uma representação das condições da aprendizagem que, aliás, é veiculada tanto por aqueles que preconizam um retorno às habilitações, quanto por aqueles que sacralizam a classe heterogênea... trata-se da própria noção de “classe”. Na verdade, como observa G. Avanzini, “esse modelo é relativamente recente na história das instituições educativas, já que praticamente não foi universalizado antes do final do século XIX”²; entretanto, ele está tão impregnado nos espíritos que não se imagina ser possível ensinar de outra forma. Ora, nunca será demais afirmar que é a noção de classe que nos imobiliza, nos faz oscilar entre soluções homogêneas e soluções heterogêneas, insatisfatórias tanto umas quanto as outras; é a noção de classe que nos mantém presos em progressões lineares, nos obriga a entediarmos alguns, enquanto outros precisam de mais tempo; é a noção de classe e sua rigidez horária que nos impõem seguir, eternamente, mais ou menos o mesmo método expositivo, não nos permitem variar os exercícios, sair da Escola; é a noção de classe e a de aulas, a segunda tão estreitamente ligada à primeira, que colocam de lado o diálogo metodológico com o aluno e o auxílio ao trabalho individual, que poderiam ser tão determinantes para o seu sucesso; é a noção de classe e a geografia da aprendizagem por ela

imposta que modelam a comunicação, impedem ou dificultam muito a seleção da informação; é a noção de classe que gera estas repetências absurdas que, como bem se sabe, quase nunca resolvem alguma coisa; é a noção de classe, enfim, que mantém os professores no individualismo e faz do trabalho de equipe uma epopéia heróica... É, portanto, a noção de classe que é preciso quebrar ou, pelo menos, atenuar.

Atenuar a classe é, por exemplo, nela introduzir amplos espaços de trabalho individualizado, organizar oficinas temáticas ou metodológicas, despendendo tempo com o acompanhamento individual. Atenuar a classe é diversificar as formas de reagrupar os alunos, propor a eles quadros adaptados às suas dificuldades ou aos seus êxitos, cujos efetivos, horários, métodos, responsáveis sejam negociados o mais próximo possível de suas necessidades. Atenuar a classe não é obrigar um aluno a refazer o programa em todas as disciplinas quando ele está bloqueado em apenas uma ou duas. Atenuar a classe é suprimir a estúpida barreira da idade, dar aos alunos que se afastaram da Escola por um tempo a possibilidade de “recuperar” sem penalidade. Atenuar a classe é organizar todas as atividades escolares a partir de referenciais de formação e de maneira contratual; é negociar com os alunos as tarefas e os trabalhos que lhes permitirão progredir; é organizar a aprendizagem e não o ensino... Neste sentido, e para plagiar uma fórmula consagrada, poder-se-ia definir a Escola a ser construída como a associação de oficinas diversificadas e da tutela sistemática: oficinas diversificadas que utilizem todos os instrumentos de que dispomos, todas as riquezas da equipe docente, mas também do meio escolar e social; e uma tutela sistemática para que cada aluno possa identificar seu nível, fixar-se objetivos, pensar suas metodologias, avaliar suas aquisições. Não oficinas onde seriam propostas vagas atividades de expressão apenas a pedido dos alunos. Não uma tutela de caráter psicoterapêutico em que a orientação se aniquilaria na escuta devota. Mas oficinas rigorosamente organizadas, centradas em objetivos de aprendizagem precisamente identificados e uma tutela para organizar e regular essas aprendizagens, centrada em um referencial de formação claramente declarado.

E o que é preciso para se chegar a isso? Em primeiro lugar, inverter a situação absurda na qual se encontram os professores atualmente... eles estão, na verdade, totalmente imobilizados quanto a seus métodos e totalmente sem controle quanto a seus resultados: desde que se adaptem a um modelo pedagógico implícito e não se exponham muito no estabelecimento, estão “livres” para serem mal sucedidos em sua tarefa educadora sem correrem o menor risco. O que deveria ser instituído é exatamente o contrário: fixar com maior rigor os referenciais de final de ciclo, ou mesmo de final de ano, fazer com que intervenham na promoção dos professores os resultados escolares de seus alunos, corretamente ponderados pelo nível de entrada e pela política de seleção... mas deixar os professores livres para organizarem-se em equipes reunindo três ou quatro classes, para globalizarem suas

horas de serviço no ano letivo e dividi-las como julgarem necessário, segundo as modalidades que parecem adaptadas às necessidades de seus alunos. Criar miniescolas (ensino primário), minicolégios (divididos em primeiro e segundo ciclos), no tamanho humano, dispondo de seus próprios meios, administrados por pequenas equipes com a mais ampla liberdade de iniciativa, sob o controle e o incentivo de um chefe de estabelecimento que garanta o quadro constitucional e suscite a inventividade... A Escola só evoluirá se, simultaneamente, exigirmos dela melhores resultados e se lhe dermos toda a liberdade para inventar soluções originais. Só evoluirá se, sem negar sua missão de serviço público, acolhendo todas as crianças e assumindo o objetivo de fazer delas seres lúcidos e preparados para enfrentar o mundo, ela se abrir para novas dinâmicas, imaginar, num plano local, em função de cada situação, novas fórmulas, novos meios de gerir as aprendizagens.

Mas as facilidades institucionais, por mais importantes que sejam, jamais podem bastar, se não vierem acompanhadas por um esforço de formação das pessoas; é por isso que é preciso centrar a formação inicial na especificidade profissional do educador, nela introduzir sistematicamente estudos e pesquisas envolvendo as três dimensões do ato de aprender que abordamos: a relação pedagógica, o caminho didático, as estratégias de aprendizagem. É preciso estimular os professores a formarem-se pessoalmente nessas matérias e a considerarem, para sua carreira, os diplomas que podem obter nas Ciências da Educação. É preciso que, sem abandonar as exigências legítimas aferentes ao saber a ser ensinado e ao domínio de seus conteúdos, a formação permita ao professor compreender onde e como ocorrem as aprendizagens... e, no fundo, isso é o mínimo para ele cujo ofício é ensinar³.

Dito isto, se a formação pessoal é essencial, se deve ser buscada ao longo da atividade profissional, é claro que a competência de um dispositivo, de um estabelecimento, por outro lado, não se reduz à soma das competências dos indivíduos que os compõem; é a razão pela qual é preciso trabalhar, em formação permanente, em campo, para identificar e resolver os problemas que podem se apresentar. Certamente, não se pode subestimar a importância dos estágios que, fora da pressão diária, permitem um distanciamento e uma reflexão aprofundada. Mas as aquisições desses estágios correm o risco de sofrer uma crisperação desastrosa ou uma diluição progressiva, se não forem introduzidas, em uma dinâmica local, potencializadas dentro de uma equipe, colocadas a serviço de uma organização original e mais eficaz da aprendizagem⁴. A formação contínua deve, portanto, consagrar uma parte de seus meios a atividades de intervenção nos estabelecimentos, de busca, com os atores em questão, das soluções mais eficazes em função dos objetivos a serem atingidos, das condições a serem preenchidas e dos resultados a serem esperados. Tem, neste sentido, uma tarefa essencial, decisiva, que não se limita a um conselho de organização; deve agir sobre a fronteira interior entre a fatalidade e o poder, fronteira essa

que, em cada um de nós, determina o que deixamos para o impossível, o inelutável, a utopia e sobre o que decidimos agir. Nada é mais decisivo para a Escola do que trabalhar incansavelmente esta fronteira, pois é em torno dela que se faz o futuro da menor reforma, como também é em torno dela que se faz o destino de cada aluno, de cada aprendizagem...

Com certeza, a história requer tempo e as instituições evoluem lentamente. Com certeza, aquele que tenta fazer alguma coisa avalia rapidamente o quanto as coisas resistem e, sem dúvida, deve, às vezes, contentar-se com um gesto apenas esboçado, com uma palavra apenas enunciada, com um olhar fugaz, mas onde transparece a confiança... quase nada e, no entanto, quase tudo. Uma pegada no caminho, o sinal de uma presença, a trilha de uma passagem onde outros reconhecerão que não mais estão totalmente sozinhos. Um livro... um início talvez.

Notas

1. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, PUF, Paris, 1986.
2. "Pédagogie différenciée: pertinence et ambiguïté", *Différencier la pédagogie, pourquoi? comment?*, CRDP de Lyon, 1986, p. 36.
3. A fórmula proposta por A. Prost em *Éloge des pédagogues* me parece, a este respeito, excelente (Le Seuil, Paris, 1986, p. 175 a 189).
4. Cf. P. Meirieu, "Éléments pour une stratégie de la formation des maîtres", *Différencier la pédagogie. Pourquoi? Comment?*, CRDP de Lyon, 1986, p. 107 a 122.