

## Philippe Meirieu (2004) Faire l'école, faire la classe. Paris: ESF.

A obra é constituída por três partes: a primeira sobre “A escola - princípios para uma instituição”; a segunda como “O professor – tensões para um ofício”; a terceira como “A classe – referências para uma prática”. Aliás talvez a segunda parte seja a fundamental, numa leitura em que “tensão” será a palavra-chave para a caracterização do professor actual, face às opções a tomar no decurso da aula, no equilíbrio entre a planificação e as necessidades dos alunos. E, entre outras tensões, uma é recorrente na obra (e aliás bem viva entre nós...) quanto aos “debates dos últimos trinta anos entre os defensores dos saberes e os partidários da pedagogia” (p.15). Meirieu aponta a procura de equilíbrio: “especialista dos saberes a ensinar e perito em pedagogia, o professor enriquece permanentemente o seu potencial de acção pela interacção estreita entre esses dois domínios” (p.133). E, emblematicamente, evoca a querela entre Voltaire, o divulgador brilhante, e Rousseau, o pedagogo torturado pela complexidade.

Os princípios pedagógicos ou a democratização pelo trabalho escolar

Os “princípios” ou “fundamentos” formulados por Meirieu associam intimamente democracia e pedagogia. O primeiro princípio é o de que a “escola não é apenas um serviço mas também uma instituição” (p.18), pois em França – sublinha Meirieu – a educação é um serviço público. Logo a Escola obriga-se a uma evidente grandeza no sentido de que significa dedicação ao bem comum, pelo que terá de estar adstrita ao Estado, como garantia da “qualidade dos serviços prestados ao conjunto dos utilizadores”.

O segundo princípio associa Escola e “condições do exercício democrático” (p.21). O

autor, em formulação que lembra Dewey, adapta, de Kant, um imperativo categórico para a Escola: “Educar e ensinar as crianças de modo a que possam tomar parte na vida democrática”. Por isso “a especificidade da transmissão escolar a efectuar de maneira obrigatória, progressiva e exaustiva” (princípio quinto) não exclui ninguém desse processo, na aposta de que “toda a criança, todo o homem é educável” (princípio sexto).

Assim, a Escola não é compatível com a procura de homogeneidade mas com uma dinâmica de pedagogia diferenciada em que os alunos melhores “se apropriam melhor dos saberes ao explicá-los aos seus camaradas em dificuldade” (princípio oitavo). Também não é compatível com um ideal da produção, a exemplo dos circuitos económicos, porque o que conta é o objectivo e não as tarefas, que são apenas indicadores das competências a usar no futuro (princípio décimo).

Mas, contrariando a violência e a sedução, a Escola rege-se por exigências de justeza, precisão e verdade (princípio nono), em que “compreender” é mais importante que “ter sucesso” (princípio décimo), porque “a escola é um lugar em que se pode errar sem risco pessoal” (princípio décimo primeiro). É que “a Escola é ela-mesma o seu próprio recurso”, pois o professor incita o aluno a lançar sobre o erro um olhar crítico sem desespero mas também sem complacência, na “procura de autonomização progressiva” (princípio décimo segundo), na incitação à libertação de todo o domínio sobre os espíritos (princípio décimo terceiro) para que “os alunos e as suas famílias aí encontrem recursos para fazer face ao conjunto de problemas encontrados”, de modo a que os erros sejam encarados como meios de progredir e não como ocasião de exclusão.

O princípio décimo quarto constitui síntese dos anteriores: “escola da República, formando cidadãos de um Estado democrático para um mundo solidário, a instituição escolar deve conjugar integração, emancipação e promoção da humanidade no homem” (p.60). Daí que os saberes escolares sejam ao mesmo tempo instrumentos de integração num contexto e meios de elevação acima do contexto, pelo que os “métodos activos” não constituem apenas métodos entre outros, pois colocam “o indivíduo em situação de construir o saber por ele-próprio” (p.61).

#### As tensões do ofício de professor

As duas primeiras tensões situam-se entre a educabilidade e a liberdade de todos os alunos, entre a transmissão de conhecimentos ou a sua descoberta pelo aluno e resolvem-se pela criação de condições que mobilizem a sua liberdade e reencontrem a génese dos conhecimentos. Estes objectivos concretizam-se com a tensão n.º 3, ou a obrigatoriedade proposta de situações problemáticas diversificadas. A indisponibilidade aos muitos elementos cognitivos de cada momento didáctico provoca a vacuidade do pedido de “Tomem atenção!” – salvo se os alunos forem colocados em situação de pesquisa. Por isso, mais vale apresentar situações-problema, deixá-los descobrir as dificuldades e dialogar sobre soluções possíveis.

Nas “tensões” seguintes, o autor retoma a problemática da formação democrática, evocando Rousseau (“a obediência à lei prescrita por si-próprio é liberdade”), e por isso sugerindo que mesmo as actividades decorrentes de instruções oficiais se podem prestar a uma reflexão colectiva. Mas não é demais sublinhar que no ideário de Meirieu toda a problemática da aprendizagem se cruza – pertinentemente - com a da aprendizagem democrática. Daí a tensão n.º 8, sobre a problemática da pedagogia diferenciada, já a florada nos “princípios” e que é central em toda obra anterior do autor: “entre grupos homogéneos e grupos hete-

rogéneos, entre adaptação às necessidades de cada um e enriquecimento pelas diferenças, cruzar permanentemente os modos de agrupamento”.

Por isso, contrariando a ideia de que a pedagogia diferenciada constitua o estilhaçar da turma ou uma reatualização do preceptorado, mas opondo-se à tendência para deixar às facilidades individuais o acompanhamento individual, o autor lembra o dispositivo dos “agrupamentos temporários para as necessidades específicas”, por exemplo para consolidação de noções básicas anteriormente mal adquiridas, na condição de que tais agrupamentos não se eternizem em guetos. O autor lembra o ideal republicano de uma Escola “cadinho social”, centrada na descoberta de outros meios e outras histórias, na procura da construção de uma identidade comum forte, criando os fundamentos da cidadania.

A tensão n.º 9 reporta-se ao exercício do discernimento pedagógico (judgement pédagogique) procurado no equilíbrio entre uma planificação necessária e a decisão improvisada, em adaptação a situações imprevistas, porque o “ensino é sempre uma confrontação entre homens e mulheres, irredutível por definição, a qualquer planificação”. Da constatação de que toda a ajuda aos alunos não significa que o sucesso esteja assegurado advém a tensão n.º 10, relativa à procura de indicadores do sucesso concretizado por cada aluno, e logo também à procura obrigatória de todos os meios para assegurar a aprendizagem. E também a tensão n.º 11, evocativa da necessária interacção entre pedagogia e saber disciplinar (ou a querela Voltaire/Rousseau acima evocada), pois ao descobrir-se que um aluno “não quer” ou “não compreende” algo, pode procurar-se nos saberes uma nova abordagem.

#### Referências para a prática lectiva

A terceira parte (La classe: repères pour une pratique) é mais curta, aí se retomam temas abordados anteriormente mas numa formu-

lação breve como que a pensar em leitores apressados... a quem o autor quer levar as suas grandes preocupações pedagógicas. Caso da referência (repère) nº1: “estamos ali para avançar em conjunto e não para atirar fora seja quem for, porque cada um tem direito a tentar aprender e devemos respeitar todas as dificuldades que possa encontrar”. Por isso as referências seguintes fazem apelo ao profissionalismo na previsão dos actividades da aula e dos segmentos de cada actividade de modo a preparar instrumentos adequados de trabalho.

As referências finais (de 14 a 20) envolvem a problemática da avaliação numa pedagogia diferenciada: “a avaliação individual é a pedra-de-toque da eficácia das actividades escolares, não para despertar rivalidades mas para proporcionar a cada um os desafios a vencer” (p.169). Por isso, no sentido da participação e mutualização, o trabalho em pequenos grupos deve ser regulada pela organização intergrupual, e o autor exemplifica modos de trabalho e temas a trabalhar, de modo a despertar a participação de cada aluno, aliás contemplável depois por uma avaliação individual.

Por outro lado, a aleatoriedade destes pequenos grupos, a alternância de diferentes métodos para que cada aluno encontre modos mais adequados de aprendizagem e a possibilidade que o trabalho de grupos dá ao professor de encontrar momentos em que a sua atenção “incida sobre a maneira de cada um aprender” não impedem a eventual concretização de grupos de necessidades sobre conhecimentos ou competências (referência 18).

Comentário: uma investiva aos docentes pessimistas...

Afirmada como resultado da actividade docente na formação de professores em três anos anteriores, a obra retoma o postulado da educabilidade de obras anteriores do autor, num aviso aos pessimistas: “toda a criança, todo o homem é educável”, por isso

“aquele que não acredita na educabilidade dos seus alunos faria melhor mudar de ofício” (p.38)

Daí o exercício do discernimento pedagógico de adaptação a situações imprevisas, na associação flexível entre programação e regulação (ou o conceito de regulação interactiva, nos termos de Linda Allal, citados por Perrenoud, 2000), pela constatação de que os alunos melhores descobrem, no diálogo com os menos bons, “obstáculos e objecções que lhes permitem aprofundar os conhecimentos (p.111).

Mas, contra a entrega da “ajuda individualizada” às instâncias exteriores à Escola ou ao trabalho pessoal de casa (acrescente-se - também ou sobretudo, aos explicadores), e contra as propostas (também dos jornalistas portugueses...) de um ensino diferenciado/diferenciador, o autor sublinha a dimensão dramática do ensino, na confrontação entre concepções de pessoas diferentes, irredutíveis a qualquer planificação (p.121). Nessas confrontação, cabe ao professor animar e promover a participação dos marginalizados: quando “se senta ao lado de José” (p.125) (certamente um jovem luso ou castelhano, em solo francês...) é “porque ele sabe da sua debilidade e anima-o com a sua presença mesmo silenciosa”. É a afectividade na relação pedagógica, também proposta por Paulo Freire (2002)

Para terminar, lembre-se de novo e sublinhe-se o apelo do autor ao profissionalismo, na previsão dos actividades da aula e dos segmentos de cada actividade de modo a preparar instrumentos adequados de trabalho (p.150) e na pesquisa de novas abordagens disciplinares como resposta a necessidades didácticas (p.140).

Em nota final, diga-se que ao longo da obra se confirma uma formação literária do autor, pelas exemplificações e pela atenção à etimologia e evolução semântica dos termos. E lembrando por exemplo uma obra de Astolfi (1996), com exemplificações a tenderem para a temática físico-natural, ocorre-nos a necessidade de obras de síntese teórico-

prática sobre pedagogia diferenciada, produzidas por equipas multidisciplinares. A bem das (ameaçadas...) ciências da educação...

José B. Duarte  
j.b.duarte@netcabo.pt

Referências bibliográficas:

- Astolfi, J.-P. (1992, 1995). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Editeur
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris. ESF Editeur
- Meirieu, Ph. (1985, 1992). *L'école mode d'emploi*. Paris: ESF Editeur
- Perrenoud, Ph. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed