

---

## *Five Easy Pieces*

# 1

### **DA INDIVIDUALIZAÇÃO À DIFERENCIAÇÃO: TUDO SE COMPLICAA!<sup>1</sup>**

Diferenciar o ensino pode ser individualizar:

- as informações e as explicações dadas pelo professor;
- as atividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa;
- a observação e a avaliação.

A diferenciação, porém, sem excluir essa individualização, não pode reduzir-se a ela, ao menos por três razões:

1. A individualização das intervenções do professor e das atividades dos alunos faz abstração da situação de grupo, ou a define essencialmente como uma limitação que impede uma individualização ótima: o professor precisa dividir seu tempo entre um número muito grande de alunos, deve ocupar-se da animação do conjunto e da manutenção da ordem, não consegue preparar atividades para todos, suas intervenções são muito dispersas ou fragmentados para serem eficazes, inúmeras informações fogem do seu alcance porque ele recebe uma quantidade excessiva de mensagens. Esses problemas são reais, mas tal enfoque desconhece a força do grupo como lugar de educação mútua e de aprendizagem, através da comunicação e da cooperação, no âmbito do grupo-classe ou de subgrupos. Tudo acontece como se o professor fosse a única fonte de aprendizagem, como se o grupo se reduzisse a uma rede em forma de estrela, na qual o professor ocuparia o centro, funcionando como um computador que divide seu tempo com usuários sem qualquer ligação entre si.

Contudo, o grupo-classe é algo totalmente diferente, sendo ao mesmo tempo uma rede muito rica de relações, de comunicação entre as crianças, um grupo capaz – se tiver oportunidade e tempo – de se organizar de maneira cooperativa, um ambiente de vida e de experiência. Nada garante *a priori* que essas propriedades do grupo favorecerão as aprendizagens previstas no programa escolar e menos ainda que elas reduzirão as desigualdades. Por isso, não se trata de confiar cegamente no grupo-classe. Pelo contrário, o professor deve, como animador, contribuir para a construção de uma identidade do grupo, o aprendizado de um funcionamento cooperativo ao nível de conselho de classe ou de trabalho em equipe, com a conscientização das diferenças e das desigualdades dos membros do grupo. Não estou dizendo que esse caminho seja mais fácil do que individualizar as intervenções e as atividades; também não estou afirmando que é preciso escolher entre a individualização e a mediação do grupo. Os dois procedimentos são complementares a diferenciação necessita de ambos.

2. A individualização das intervenções e das atividades não implica, em si mesma, uma menor distância cultural ou uma relação mais positiva entre o professor e os alunos em dificuldades escolares. Ao contrário, uma interação mais intensiva pode avivar um conflito e reações de rejeição, diminuir uma tolerância que, em um ensino pouco individualizado, pode estar relacionada a um simples desconhecimento dos fatos e gestos, das dificuldades e atitudes de cada um. Quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a afetividade, a sensibilidade a uma forma de existir e de comunicar; ao mesmo tempo, quanto mais se aposta em um funcionamento coletivo em grupo-classe e em equipes, mais é dada a cada um a oportunidade de revelar outras facetas de sua personalidade: o uso da palavra, a sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas e dos recursos, a liderança, as atitudes diante das desigualdades, da competição, do grupo; quanto mais a escola for aberta e de livre circulação, quanto mais ela se abre para o exterior, mais se multiplicam as oportunidades de viver diferenças culturais e conflitos relacionais.

Nesse caso, a diferenciação passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de

ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural. O componente afetivo das relações interpessoais não é importante apenas entre o professor e cada aluno, mas entre cada um deles e o grupo.

3. Por fim, a individualização das intervenções e das atividades não é suficiente para lhe conferir sentido. É claro que uma parte da falta de sentido ou do pouco sentido das lições coletivas e das atividades escolares habituais está relacionada ao fato de que essas lições e atividades aborrecem os alunos mais rápidos ou mais adiantados e superam a capacidade daqueles que encontram maiores dificuldades. Uma atividade que pode ser dominada facilmente não motiva, exceto se encontra outro motor, como a competição ou a conformidade social. Ao contrário, uma tarefa inacessível confirma o sentimento de fracasso e desmobiliza o aluno. Ao contrário, é altamente desejável um ajuste das explicações, das informações, das tarefas e das responsabilidades de cada um.

Todavia, uma atividade adaptada às possibilidades intelectuais de uma criança é significativa para ela? Sem dúvida, em um sistema no qual as atividades são obrigatórias, nenhuma é completamente desprovida de sentido; o aluno sempre pode dizer que está trabalhando ou fingindo trabalhar para evitar problemas. Mas esse é um motor suficiente para garantir as aprendizagens? É possível adquirir o domínio da língua através da multiplicação infinita dos ditados e das correções, das frases a serem transformadas, das formas verbais a serem completadas, dos vocabulários e das regras a serem aprendidas de cor, dos grupos de palavras a serem circuladas, da concordância dos substantivos, dos verbos e dos adjetivos, dos questionários a serem respondidos, dos poemas a serem copiados? Podemos garantir o desenvolvimento lógico-matemático através de uma série inesgotável de operações, de classificações, de diagramas a serem completados, de trocas, de pesquisas de divisores e múltiplos, de grades e correspondências?

Essa análise não é nova. Ela está na base da renovação metodológica do ensino do francês, orientado para atividades e oficinas destinadas à pesquisa; ela inspira o desenvolvimento da aprendizagem por situações, especialmente na matemática; ela guia o estudo do ambiente, no sentido das

pesquisas de campo e das experiências científicas; ela motiva a reabilitação das atividades criativas e do jogo em todas suas formas.

Atualmente, a renovação das atividades propostas na sala de aula é bastante parcial, e está distante das idéias gerais de sua realização cotidiana em sala de aula, embora possa inspirar correntes da escola ativa e da escola moderna que, desde sua emergência, destacaram a necessidade da realização de atividades significativas que impliquem um importante investimento e afetivo. O desejo de diferenciação acrescenta outra dificuldade à busca dessas atividades: o sentido de uma atividade ou de uma situação varia de uma criança para outra, segundo sua personalidade, suas aspirações, seus interesses, seu capital cultural, sua relação com o jogo e com o trabalho. Assim, é preciso diferenciar as atividades globais ou os papéis individuais no contexto das mesmas para que cada um encontre nelas um sentido e a oportunidade de aprendizagens também significativas.

Em resumo, a uma concepção estreita da diferenciação, que a limitaria a uma individualização crescente das intervenções e das atividades, eu o poria uma definição mais ampla, que incluísse:

- a individualização em alguns âmbitos;
- a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipes e em grupo-classe;
- o respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe;
- a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais.

Nesse sentido, inovar é algo extremamente ambicioso. Naturalmente, não partimos do zero e podemos renovar tanto a didática e as teorias da aprendizagem – por situação, por conflitos cognitivos, por envolvimento no jogo, na resolução de problemas, na realização de projetos, na criação, na comunicação – quanto a experiência acumulada há décadas pelas correntes da escola moderna e da escola ativa. Porém, é preciso assimilar esses aportes, integrá-los a uma prática, adaptá-los ao programa, à avaliação, ao material disponível, conceber e realizar sua diferenciação no plano do material, da preparação e da animação.

Não há uma forma única de construir o edifício. Tudo fica de pé, mas é preciso começar com um objetivo. Há uma parte de alvenaria, composta de tentativa e erro. É inevitável e fecundo que cada equipe empunhe o problema da diferenciação da maneira mais conveniente para ela, naquilo em que se sente mais inspirada, melhor armada, menos angustiada. Isso dependerá da idade dos alunos, das expectativas dos pais, das obrigações do programa, das experiências e das competências dos professores, de suas vontades e projetos, da dinâmica da equipe.

O que importa é que cada equipe aprenda, em parte, através da experiência dos outros, sem precisar tatear, reinventar tudo. Parece-me que essa é a aposta dos próximos anos, a qual. Isto passa pela comunicação entre equipes e com o exterior. Para ganhar tal aposta, há duas condições principais:

- no interior, encontrar formas de comunicação e troca ainda mais eficazes, construir uma memória coletiva e garantir a coordenação não só no âmbito da gestão global do projeto, mas também no âmbito do funcionamento e da organização das equipes, da didática, do material, etc.;
- no exterior, ter tempo e não ser continuamente ameaçado por interações, redefinições da situação, processos de intenção, retiradas dos recursos ou de graus de liberdade.

## A DIFERENCIAÇÃO SONHADA

Nas discussões sobre a diferenciação, com frequência nos mantemos em silêncio sobre o que eu chamaria de *diferenciação sonhada*. O sonho opõe-se à realidade. Trata-se, portanto, da diferenciação como vontade, como projeto, como fantasma. Então, podemos situar-nos em dois planos: confrontados com os limites de sua ação, uma parte dos professores sonha às vezes com *outra escola*, com turmas menos numerosas, com uma organização mais flexível das classes e dos graus, com um sistema de avaliação mais individualizado, com uma divisão do trabalho entre as equipes pedagógicas, com programas menos rígidos, com objetivos mais claros. A diferenciação passa a ser considerada um sistema pedagógico mais ou menos utópico. Gostaria de abordar aqui os *sonhos cotidianos* que alimentam essa utopia, os sonhos que os professores têm quase todos os dias diante de

casos particulares. Eles não sonham com outro sistema, mas simplesmente em poder ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las. Assim, trata-se da diferenciação tal como ela é praticada, esboçada ou imaginada na escola *tal qual é*, com relação a casos particulares. Para ordenar um pouco essa análise, situarei a diferenciação tal como já é praticada em dois pólos:

1. Em um dos pólos, encontramos a *diferenciação imediata, muitas vezes espontânea, como resposta às milhares de situações da vida cotidiana*. A diferenciação insere-se no fluxo das interações da classe e do professor. Diante da diversidade das atitudes, dos esforços, das dificuldades, dos ritmos de trabalho, dos modos de participação dos alunos, tanto em uma atividade coletiva quanto em um momento de trabalho individual, o professor necessariamente diversifica suas intervenções. Não solicita a mesma participação de todos, não faz as mesmas perguntas, não distribui de modo igual ajuda, estímulos, reprimendas, conselhos, advertências ou felicitações. Essa diferenciação, limitada pela falta de tempo e pela necessidade de se ocupar de todos, permite apenas ajustes circunstanciais e superficiais.

2. No pólo oposto, encontramos *formas de diferenciação mais ambiciosas, que demandam mais tempo e que se vinculam a diferenças mais fundamentais*. Por exemplo, diante de um aluno com dificuldades em ortografia, em leitura, em cálculo mental ou em geometria, o professor pode considerar uma ação de remediação ou de suporte a longo prazo; diante de um aluno desorganizado, pode ajudá-lo a perseverar em uma tarefa, a fazer sozinho suas lições e exercícios, ou pode aplicar um sistema de controle e apoio durante várias semanas; se um aluno tem dificuldades de integração, vive conflitos freqüentes com alguns dos colegas ou está totalmente isolado, o professor pode decidir empreender uma ação a longo prazo, mudando-o de lugar, integrando-o a outro grupo, dando-lhe algumas responsabilidades; se um aluno cria problemas na sala de aula por causa de sua indisciplina, o professor pode optar por ter uma conversa séria com ele, convocar seus pais, ou seja, pode apelar para uma intervenção externa. Nesses diversos casos, diante de um aluno que apresenta um problema singular e de certa importância, o professor esforça-se para identificar os dados do problema, procura soluções, tenta aplicá-las. Assim, realiza uma diferenciação a mais longo prazo, mais ambiciosa.

Entre esses dois pólos, observamos diversas situações intermediárias. Toda forma concreta de diferenciação situa-se nesse *continuum*. Algumas diferenças que se manifestam em sala de aula exigem uma diferenciação imediata que, embora não seja suficiente para solucionar o problema, ao menos permite a continuidade da atividade em curso. No fogo da ação, em geral o professor só pode ocupar-se do mais apressado; para ir ao fundo do problema, precisaria ter mais tempo, tranquilidade, reflexão. Se encontrar o tempo, a energia, a oportunidade, ou se a gravidade da situação assim o exigir, retomará mais tarde o problema e passará a uma forma de diferenciação mais ambiciosa. Com frequência, porém, por não poder fazer tudo e por ignorar exatamente o que deve fazer e como deve agir, irá limitar-se a intervenções pontuais.

*Justamente nesse jogo sobre a amplitude da diferenciação é que deve haver sonho.* Ao longo do ano, o professor não pára de elaborar planos relativos a esse ou àquele aluno em dificuldade nesse ou naquele âmbito. Às vezes ele age, vai até o fim de seu plano e consegue fazer um balanço do que realizou. Também pode esboçar uma determinada ação e não perseverar nela, pois surgem outras urgências, ele perde de vista o objetivo, muda de opinião. Ainda pode acontecer – e esse sem dúvida é o caso mais frequente – de o professor considerar *o que faria se...* O que faria se tivesse tempo, se o aluno mostrasse mais boa vontade, se contasse com a cooperação dos pais, se não restassem apenas três meses antes do final do ano escolar, se soubesse exatamente o que fazer, se tivesse material adequado, se as chances de sucesso fossem maiores, se...

Esses sonhos de diferenciação podem ser considerados nulos no plano das práticas observáveis, pois nem sequer houve o início de uma ação, ou ela foi tão insignificante que nem vale a pena mencioná-la. De qualquer forma, isto é o que os professores parecem pensar: interrogados sobre sua prática em matéria de diferenciação, falam do que foi tentado concretamente, ou da impossibilidade de fazer qualquer coisa séria nas condições atuais. No entanto, *o meio-termo é muito importante em sua experiência cotidiana das diferenças e do que podem fazer com relação a isso.*

### **O trabalho e o custo do sonho**

Os sonhos de diferenciação não são, como os sonhos que temos enquanto dormimos, instantes fugidos, imagens que atravessam nosso campo

de consciência durante alguns segundos; é claro que o professor entrevê incessantemente coisas que deveriam ser feitas e logo as esquece, pressionado por outros problemas. Mas, com frequência, ele vai ainda mais longe: reserva um tempo para refletir, para reexaminar os cadernos ou as provas, para reler os boletins redigidos para os pais ou as observações de seu registro. Ele segue sua idéia, a esquece, a reencontra, toma uma decisão, renuncia a ela por realismo, volta a ela por idealismo. O sonho só se apresenta como tal *a posteriori*. O professor vive mais um estado de dúvida, de hesitação, de reflexão, de formação de hipóteses ou de estratégia, de avaliação dos custos e dos benefícios, de pesquisa de informações e de soluções, de recordação do que já foi feito ou planejado. *O sonho é um trabalho do espírito*. É aquilo que os psicanalistas destacam a propósito do que se trama no inconsciente. O sonho acordado também é um trabalho que leva tempo, mobiliza energia, torna-se indisponível para outras atividades. Mesmo se não leva a uma ação observável, ele existe, ocupa uma parte não-desprezível da jornada de cada professor. Podemos observar isso melhor quando os professores trabalham em equipe e sonham juntos durante alguns momentos: as horas seguintes de discussão dão uma idéia do que passa pela cabeça de cada um deles quando está sozinho com seus alunos!

Quando não se realiza, o sonho de diferenciação é vivido inevitavelmente sob a forma de renúncia, de frustração e, às vezes. Por isso, de culpa ele tem um preço *afetivo*; mais duramente que as discussões teóricas, recoloca todos diante dos limites de sua ação; *a parcela de sonho e de desilusão conta muito no "moral" de um professor*.

### **Uma idéia em mil**

Em um laboratório de pesquisa, no âmbito das tecnologias de ponta, por exemplo, todos ficam contentes quando, em mil idéias, cem se concretizam, dez resistem ao exame crítico e uma chega à realização. Nosso cérebro não é mais eficaz do que isso. Quando saímos de nossas rotinas, para tomar uma decisão, temos de estudar alternativas e renunciar a algumas delas; nesse sentido, o sonho é o funcionamento ordinário de um indivíduo cuja ação não é programada; a renúncia e a frustração são, nessa perspectiva, o custo de uma verdadeira decisão; alguém que não sonha é alguém que

nunca duvida, que sabe constantemente o que pode e deve fazer, que não conhece a incerteza nem a hesitação, que não perde um segundo para elaborar planos que não realizará; esse ser não corre o risco de inventar nada, já que a condição de sua eficácia é a de enfrentar apenas problemas cuja solução seja conhecida, com dados bem identificados; o desperdício de idéias às vezes representa energia e tempo perdidos, mas também é a condição da criatividade.

### **O sonho premonitório**

Mesmo quando não levam a nada, mesmo quando a renúncia deixa o professor insatisfeito, os sonhos de diferenciação fazem avançar sua reflexão; batendo 100 vezes contra a mesma parede aprendemos a evitá-la; os sonhos não-realizados integram-se à experiência, assim como as ações concretas realizadas; eles podem “ensinar” a fragilidade de algumas esperanças e evitar que despertemos as mesmas ilusões da próxima vez; também podem renascer em uma situação análoga, realizando-se desta vez. Alguns problemas são excepcionais, ocorrem apenas uma ou duas vezes em uma vida profissional. Isso pode acontecer no ensino: é possível que um professor encontre, somente uma vez em toda a sua carreira, uma criança cujo funcionamento mental, o jeito de ser na classe, as “aptidões”, o itinerário cultural, a situação familiar sejam fora do comum. Porém, os assemelham-se, ao menos em suas linhas gerais. Diante de um aluno que não aprende a ler ou não faz suas lições de casa, o professor tem uma impressão de *déjà vu*. Assim, ele parte do que *já fez* ou *já sonhou* em um caso semelhante. Nenhum sonho “se perde”. Mesmo se ele não chegar a nada hoje, pode preparar a solução que surgirá mais tarde em um caso similar. Em um contexto no qual as situações problemáticas repetem-se e não há soluções testadas, eficazes, cada uma delas é uma oportunidade de ver o que pode servir e o que pode ser abandonado. Cada “reedição” de um tipo de situação aumenta a probabilidade de encontrar uma resposta adequada, pois partimos de um repertório constituído por idéias e possibilidades. *Nesse sentido, sonhar com a diferenciação senão de imediato, ao seja a única maneira de fazê-la progredir na prática, pelo menos a médio prazo.*

## Do sonho à utopia

Estes são os sonhos de diferenciação sobre alunos singulares que alimentam o desejo de reformas, a utopia de outra escola, de uma organização que permita uma diferenciação mais contínua, mais sistemática; se enfrentarmos sempre os mesmos obstáculos, acabaremos identificando os que são incontornáveis sem uma mudança do próprio sistema escolar; assim, temos uma idéia do que poderia ser uma outra escola.

Por todas essas razões, os sonhos de diferenciação são importantes. Não há motivo algum para censurá-los, transformá-los nos parentes pobres dos debates sobre a diferenciação. Poderíamos até sugerir que uma estratégia fecunda de pesquisa ou de animação partisse desses momentos de *diferenciação inacabada*, convidando os professores a tomar consciência deles, a anotá-los, a contá-los, a tentar compreender por que os sonhos não se concretizaram.

## DIFERENCIAR TUDO LOGO!

A luta contra o fracasso escolar deve ser organizada em todo o sistema de ensino para poder ser realmente eficaz. Em outra obra (Perrenoud, 1985b), propus um programa de 10 pontos:

1. instaurar uma diferenciação sistemática do ensino;
2. romper com a estruturação do curso em graus;
3. esclarecer os objetivos didáticos;
4. currículo obrigatório: escolher o menor denominador comum;
5. avançar rumo a uma avaliação formativa;
6. medir a eficácia do ensino com realismo;
7. aumentar o sentido e o interesse do trabalho escolar;
8. ampliar o ambiente educativo;
9. “interessar” os professores pelo sucesso dos alunos;
10. esquecer a “igualdade de oportunidades”.

Cada um desses pontos remete a uma política educacional que deve ser realizada em todo o sistema ou, ao menos em uma ordem de ensino. Somente esse tipo de política pode criar as condições para uma diferen-

ciação sistemática da ação pedagógica compatível com as diferenças entre alunos. Significa que não se pode fazer nada com o atual sistema? Não acredito nisso. Tentei mostrar no item “A diferenciação sonhada” que em todas as classes pratica-se uma certa diferenciação, mesmo se, por falta de tempo, de recursos ou de idéias, façamos menos do que gostaríamos. Os sonhos de diferenciação, por mais frustrantes que possam parecer, são também são um motor de mudança: de sonho em sonho acabamos indo mais longe. Mas será que podemos acelerar o movimento?

Não é suficiente ter vontade. Nesse ponto, podemos acreditar na maioria dos professores. A vontade de diferenciar deve superar os inúmeros obstáculos que encontramos pelo caminho. Evidentemente, não há nenhuma solução milagrosa, mas talvez não seja inútil fazer uma lista dos problemas que algum dia teremos de enfrentar.

### **A tentação do fatalismo**

Será que conseguimos nos livrar totalmente da “ideologia do dom”? É fácil afirmar, de modo abstrato que todos os alunos podem aprender se conseguirmos criar boas condições, torná-los ativos, propor-lhes tarefas interessantes que estejam ao seu alcance. Mas como não acreditar, às vezes, que o fracasso escolar é uma fatalidade? Como conservar a fé, dia a dia, diante da experiência contínua do fracasso, diante da desproporção entre os esforços de remediação e os resultados visíveis, diante da boa vontade muitas vezes limitada ou frágil dos alunos em dificuldade, diante da pouca cooperação dos pais? Com frequência, a decepção provoca o mais profundo cinismo, um recuo nas rotinas, o abandono de qualquer ilusão.

Que podemos fazer para superar o fatalismo? Jamais esperar resultados espetaculares, lembrar de que a aprendizagem é uma questão de tempo, que as crianças realmente em dificuldade têm esse problema em vários âmbitos, que é preciso reconstruir estruturas ou motivações. Também é preciso conscientizar-se que nem tudo se resume à ação de um professor, que a escolaridade é um longo caminho, que nenhum esforço é perdido, mesmo quando não provoca resultados a curto prazo.

### **Diferenciação ou equidade formal?**

Por definição, diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia. Isso não é injusto? Devemos lembrar que nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento, tal como no âmbito fiscal. Porém, não basta superar seu próprio mal-estar. É preciso ousar explicar aos alunos, eventualmente aos pais, que o professor não pode estar em toda parte ao mesmo tempo, nem responder a todos os pedidos. Como não pode fazer tudo, prioriza os alunos que mais necessitam dele.

### **Não fugir da avaliação**

Em um sistema no qual a avaliação participa da seleção, os que lutam contra o fracasso escolar muitas vezes se sentem tentados a não avaliar para não diminuir as chances das crianças desfavorecidas. Alguns professores dão o mínimo de notas possível, ou da forma menos severa possível. Podemos compreender muito bem essa reação. No entanto, ela não deveria impedir uma avaliação lúcida das aquisições e das lacunas dos alunos. Uma avaliação formativa é, sobretudo, uma imagem realista das aprendizagens de cada um. Seria preciso aprender a dissociar esse realismo, necessário ao professor, da avaliação que ele remete aos interessados, que pode ser dosada em função de seus possíveis efeitos desmobilizadores.

### **Dominar as angústias**

Para enfrentar as dificuldades de uma criança, muitas vezes é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, incutir-lhe confiança, reconciliá-la com a escola. Às vezes, diferenciar é assumir riscos, afastar-se da norma, sem nenhuma certeza de ter razão e de chegar a resultados visíveis.

Como dominar essa angústia? Por exemplo, negociando um contrato com o aluno e seus pais, para que cada um saiba o que pode acontecer quando se deixa de lado o programa ou procedimentos padronizados de

avaliação de lado. É útil discutir isso com os colegas. Sem esquecer todos os casos em que, no passado, por não se ter agido a tempo e de modo original, deparamo-nos no final do ano com as dificuldades e com o fracasso que podia ser previsto desde o final de setembro...

### **As delícias da animação**

Para muitos professores, ensinar é viver “no centro” de um grupo de crianças, animá-lo, fazê-lo funcionar, dar-lhe alma, ritmo, organização. Ora, para diferenciar é preciso limitar o tempo passado no grande grupo, que em geral não é muito útil para os alunos em dificuldade. Isso certamente obriga a sacrificar aspectos gratificantes do ofício de professor e faz o grupo explodir cada vez que uma tarefa única marginaliza os alunos em dificuldade. O professor torna-se pessoa-recurso, coordenador de atividades descentralizadas. Continua sendo o maestro da orquestra, mas os alunos não tocam mais juntos...

### **As pedagogias ativas às vezes são elitistas**

Os professores que se preocupam com a diferenciação muitas vezes são partidários das pedagogias ativas. No estante, os trabalhos em equipe, os projetos, as atividades-marcos, as situações de comunicação e as pesquisas também são formas de marginalizar os alunos mais fracos ou lentos, tornando ativos os alunos mais autônomos, que dominam os *savoir-faire* básicos. Sem renunciar a uma pedagogia ativa, é preciso avaliar sem complacência seus efeitos, o que é mais difícil quando visamos a aprendizagens fundamentais, que só podem ser mensuradas a longo prazo. As pedagogias ativas são ainda mais enganadoras quando vários alunos participam com prazer da tarefa proposta e mascaram o desconcerto de outros que, abandonados a si mesmos, não fazem grande coisa ou se limitam a imitar seus colegas mais ativos.

### **Distância cultural**

Diferenciar é trabalhar prioritariamente com os alunos que têm dificuldades. Ora, nem sempre eles são cooperativos, trabalhadores, simpáti-

cos, bem-educados, divertidos, limpos e charmosos, ou seja, gratificantes. Diferenciar é enfrentar com frequência uma certa distância cultural, gerar uma certa tensão com qualquer alunos rebeldes a aprendizagem, superar tantos momentos de desânimo quanto o tédio inerente à repetição das mesmas explicações, as quais acompanham tarefas elementares, por mais fundamentais que elas sejam... É normal ter vontade de trabalhar com os alunos mais gratificantes, mais curiosos, mais rápidos. É inútil sentir-se culpado. O essencial é analisar lucidamente suas escolhas!

### **Cuidado com a dispersão!**

A partir do momento em que se tentamos responder aos pedidos dos alunos, intervir de forma diferenciada, podemos desgastar-nos muito rapidamente por querer fazer tudo com todos. É preciso saber escolher, renunciar a algumas intervenções inúteis, diferenciar as intervenções menos urgentes para atender ao mais necessitado. Isso nos obriga a ter uma certa autonomia com relação aos pedidos dos alunos, pois os que gritam mais alto nem sempre são aqueles que mais precisam de ajuda, muito pelo contrário. E os que têm dificuldades nem sempre são aqueles que o professor tem vontade de interpelar ou de solicitar.

### **Problemas de organização**

Não é suficiente gerenciar os pedidos dos alunos. É preciso encontrar um sistema de trabalho individualizado, que permita a alguns alunos longos momentos de atividade autônoma e útil, enquanto o professor trabalha mais intensamente com um subgrupo ou apenas um aluno. Isso pressupõe um plano de trabalho, um material diversificado, autodescritivo e autocorretivo, regras de funcionamento negociadas com os alunos e um mínimo de disciplina. Tudo isso não funciona sem um esforço de explicitação da lógica da diferenciação: não podemos diferenciar sem que os alunos o saibam e sem que tenham compreendido a finalidade do sistema.

### **A obsessão por passar à ação**

É esgotante diferenciar, mesmo se somos organizados e vamos logo ao essencial. Como controlar nosso investimento, não ceder à tentação de querer fazer tudo ao mesmo tempo? Andar rumo a uma pedagogia diferenciada a toda uma classe pode ser uma caminhada vários anos. Se quisermos resolver todos os problemas, nós nos desestimularemos e abandonaremos tudo. Para nos encontrarmos no mesmo ponto um ano mais tarde...

Seria melhor estabelecer objetivos razoáveis, limitar as ambições a uma disciplina ou a certas noções fundamentais, não assumir na mesma medida todos os alunos em dificuldade e todos os tipos de dificuldades. É impossível querer construir sozinho uma pedagogia diferenciada, esquecendo que tudo faz parte de um sistema. Todas essas questões são razoáveis no papel, mas como é difícil dominá-las na prática, em uma profissão em que passar à ação é uma droga!

### **Enfrentar os obstáculos institucionais**

É desestimulante trabalhar com a diferenciação em um sistema escolar que a recomenda sem criar condições ótimas, nem mesmo mínimas, pois isso pode provocar amargura ou cinismo. Para diferenciar, cada um têm o direito de esperar que o sistema tenha definido opções totalmente claras nesse sentido e tenha concedido os recursos necessários. Mas também podemos considerar que a evolução do sistema passa pela multiplicação das tentativas individuais. Para saber que recursos, condições de trabalho, meios de ensino, flexibilização de horários, comunicação entre graus e procedimentos de avaliação devemos pedir ao sistema, é preciso experimentar os obstáculos estruturais, enfrentá-los de forma concreta e pessoal. Senão, estaremos falando no vazio. Assim, muitos professores que exigem, antes de mais nada, a redução dos efetivos das classes, fazem-no de maneira um pouco abstrata, sem perceber que isso não é o essencial, que, mesmo com 15 alunos, a maioria dos problemas permanece.

### **Aceitar suas próprias contradições**

Ninguém tem uma visão totalmente clara sobre o fracasso escolar, a igualdade, a justiça, a diferenciação. Essa confusão quanto aos objetivos

com freqüência também é acompanhada de uma forte ambivalência quanto aos recursos. Quem pode estar certo de ter encontrado as estratégias mais eficazes? E que fazer quando o que parece ser mais eficaz desagrada aos alunos, não é compreendido pelos pais ou distancia o professor do que ele gosta de fazer?

Tais contradições são normais. Não há motivo para se sentir culpado apenas porque se tem outras preocupações além da luta contra o fracasso escolar. Ensinar é animar uma classe, é viver o presente enquanto se prepara o futuro, é preocupar-se com um grupo e com aprendizagens individuais, tanto no que se refere à educação quanto à instrução. Por isso, não é possível colocar toda a energia e a imaginação a serviço de apenas uma causa, por mais importante que ela seja.

Esses 12 pontos não propõem nenhuma receita que, aplicada ao pé da letra, permita diferenciar o ensino sem qualquer dúvida. Tais receitas não existem. Cada um deve construir seu próprio sistema. No melhor dos casos, essas reflexões podem ajudar a ir direto ao ponto, evitando algumas derivações ou alguns impasses. Quando alguém age em sala de aula, em grande parte depende apenas de si mesmo, pois lida com um sistema didático que só ele conhece detalhadamente. Por isso, é útil contar com alguns pontos de referência que permitam efetuar um balanço de forma regular, detectar disfunções e efeitos perversos, tomar distâncias. Mas, sem dúvida, o melhor é discutir primeiro com os colegas!

### **“A MANTEIGA E O CREME DA MANTEIGA”: AMBIGÜIDADES DA DIFERENCIAÇÃO<sup>2</sup>**

A diferenciação do ensino enfrenta obstáculos conhecidos: o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizados, a indefinição artística ou o silêncio das metodologias sobre esse assunto, a ausência de objetivos claramente definidos, um sistema de avaliação inadequado, a insuficiência da formação básica e contínua em matéria de ensino diferenciado, a importância do trabalho de preparação, as dificuldades para administrar atividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula e as limitações do horário escolar.

Esses obstáculos, bastante reais, não significam que a diferenciação seja impossível. Por outro lado, nenhum professor, por menos que se preocupe com a diferenciação, pode oferecer um ensino totalmente uniforme: ele não tem o mesmo relacionamento com todos os alunos, não intervém com cada um pelos menos motivos, de uma maneira idêntica, com iguais exigências e humor, dedicando a todos exatamente o mesmo tempo, a mesma atenção, o mesmo valor. Essa diferenciação “selvagem”, parcialmente inconsciente, às vezes geradora de injustiças e desigualdades, está presente em uma classe sempre que o professor não se limita a ministrar um curso *ex cathedra*. Isso quer dizer que no ensino fundamental nunca houve um tratamento totalmente indiferenciado.

Desde que existem classes, essa diferenciação selvagem tem sido compensada por tentativas de individualização do ensino orientada para a aprovação do maior número possível de alunos. Os partidários de uma “escola sob medida”, de um “ensino individualizado”, de uma “pedagogia diferenciada” são apenas o prolongamento de um movimento espontâneo da maioria dos professores do ensino fundamental: ajudar as crianças em dificuldade, dedicar mais tempo a elas, mostrar-se mais pacientes ou provisoriamente menos exigentes para permitir que elas progridam, que confiem neles.

Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital lingüístico e cultural, que na mesma idade não têm o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens: para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos. Há cerca de 20 anos, essa intuição sentida por todos diante de uma classe tem ocupado um lugar primordial em todas as tentativas de luta contra o fracasso escolar ao nível da sala de aula. Tudo faz parte desta idéia simples: para que todos os alunos alcancem o domínio dos saberes e *savoir-faire* fundamentais, é preciso diferenciar o ensino, individualizar as aprendizagens. A partir desse esquema básico, as concepções diferem bastante: alguns gostariam de integrar completamente a diferenciação ao ensino em sala de aula, favorecendo o trabalho em grupo dos professores; outros

acreditam mais em diversas formas de apoio confiadas a professores especializados ou a especialistas; outros, ainda, apóiam soluções “estruturais”, da repetência tradicional a fórmulas mais novas, como os grupos de níveis, os graus de ensino mais ou menos rápidos, a eliminação do grupo-classe, por exemplo, no sentido de um sistema de pedagogia de domínio. As divergências surgem no que se refere à natureza da diferenciação: é suficiente individualizar os ritmos ou os tempos de aprendizagem? Ou é preciso imaginar uma diferenciação mais global dos métodos, das maneiras de aprender, das atividades e dos conteúdos, até mesmo das exigências e dos objetivos?

Essa diversidade de pontos de vista não deveria ocultar um acordo quanto ao ponto essencial: essas formas de diferenciação são, no ensino fundamental, caminhos propostos para atingir o mesmo objetivo, de modo que todos os alunos dominem os saberes e *savoir-faire* fundamentais. Para além das divergências metodológicas e teóricas, a diferenciação é definida por essas diversas correntes como uma estratégia privilegiada de democratização do ensino e de luta contra o fracasso escolar. Entretanto, o que parece simples em seu princípio é muito menos simples na prática, devido aos obstáculos já enumerados. Eles estão ligados aos limites de nossas teorias de aprendizagem, de nossa reflexão didática sobre as modalidades da diferenciação. Também se relacionam ao fato de que a vontade política de lutar contra o fracasso escolar e a desigualdade nem sempre é claramente afirmada ou nem aplicada com a constância e os recursos necessários.

Além disso, gostaria de levantar aqui outro problema: a ambigüidade dos critérios de decisão. Muitas vezes trata-se de dar a cada um “segundo suas necessidades”. Pois bem, isso só é fácil de forma abstrata. Concretamente, como podemos identificar as necessidades de cada um? É o caso de responder a um pedido explícito de ajuda ou de atenção? A experiência mostra que o pedido dos alunos não tem nenhuma relação obrigatória com suas dificuldades. Alguns alunos muito adiantados solicitam constantemente a professora, pois gostam que ela alimente sua atividade, que se ocupe deles. Ao contrário, algumas crianças pouco favorecidas não fazem nenhum pedido, evitam o contato, tentam mascarar suas dificuldades. A professora pode optar por avaliar sozinha as necessidades “reais” dos alunos. Mas quais são elas? Será que não precisam, acima de tudo, as crianças serem amadas, admiradas, tranquilizadas, objeto de atenção, não precisam que brinquemos com elas, que as envolvamos em alguma atividade interes-

sante, que façamos tudo o que elas gostam? Será que têm necessidade de aprender a ler e a contar? Nem todas. Algumas realmente precisam disso, e são elas que aprendem com maior facilidade. Devemos deixar as outras “tranqüilas” enquanto não sentirem necessidade ou vontade de aprender? Em nossa sociedade, a educação é obrigatória: o professor não pode esperar que seus alunos realmente tenham vontade ou necessidade de aprender.

Se a diferenciação não pode obedecer apenas à regra “a cada um segundo seu pedido”, ou “a cada um segundo suas necessidades”, qual deve ser, então, seu princípio regulador? Como o professor pode saber a quem deve dedicar mais tempo e atenção? A diferenciação do ensino significa inevitavelmente *romper com uma forma de equidade*, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades. Muitos professores sentem-se culpados quando tratam seus alunos de forma desigual, mesmo se for “por uma boa causa”. Sobretudo nos graus mais elementares, pensam que não têm o direito de ignorar as necessidades afetivas ou as solicitações das crianças mais adiantadas, sob o pretexto de que elas têm “menos necessidade deles” que seus colegas em dificuldade.

Para vencer essa culpa, para resistir à tentação permanente de dedicar mais tempo aos alunos mais ativos, mais interessantes e, por isso, mais gratificantes para o professor, é preciso dispor de critérios de decisão perfeitamente claros. Será que esse não é o papel do programa, dos objetivos didáticos? Não podemos considerar que diferenciar é dar mais tempo, apoio didático, atenção, talvez afeição, às crianças mais distantes dos objetivos propostos? Às que aprendem mais lentamente, mais dificilmente, talvez com menos vontade? Isso não é tão simples assim, devido ao caráter muitas vezes vago dos objetivos de cada grau e de seu *status* ambíguo quanto às responsabilidades e ao “dever moral” dos professores.

É inútil insistir muito na falta de precisão dos objetivos a serem alcançados no final do ano. O plano de estudos é formulado em termos de conteúdos, de noções a serem ensinadas, mais do que em termos de domínios a serem construídos. Seu caráter cíclico torna ainda mais difícil a identificação de limites mínimos a atingir; isso acontece, por exemplo, com a leitura no final da segunda série do ensino fundamental, com o domínio da ortografia ou da gramática no final da quarta série, com a expressão escrita ou o raciocínio matemático no final da sexta. As novas metodologias propõem

objetivos mais explícitos, mas a título meramente indicativo. Pode acontecer que, com a adaptação dos programas, haja objetivos melhor definidos e mais rígidos. Todavia, não é necessariamente certo que, ao fazer isso, contaremos com o apoio dos professores, que se preocupam em conservar uma certa autonomia, mesmo sendo partidários da diferenciação...

Portanto, um professor nunca está certo de ter “cumprido seu contrato”, de ter levado seus alunos ao limiar da aquisição considerada suficiente para um determinado grau. Com a ajuda da angústia, ele é constantemente tentado a exigir mais de cada um. Essa tendência é reforçada pela forte ambigüidade de sua tarefa: deve-se permitir que cada um domine certos saberes e *savoir-faire* definidos, considerados mínimos em um determinado momento do curso escolar? Ou deve-se “dar a cada um a oportunidade de progredir ainda mais”?

Geralmente, como se essas fossem duas maneiras de dizer o mesmo. Na verdade, em uma situação de raridade dos recursos e do tempo do professor, os dois objetivos são contraditórios, pois não privilegiam os mesmos alunos. Imaginemos um guia que deve conduzir 20 alpinistas ao topo de uma montanha muito alta, sendo que cada um deve avançar de acordo com seus limites. O guia não poderia levar todos os alpinistas ao mesmo tempo. Teria de obedecer a dois objetivos:

- conduzir *todos os alpinistas* a uma altura *mínima*, supostamente ao seu alcance;
- conduzir *cada um deles* à sua altura *máxima*.

Se o guia não tivesse limite de tempo, conseguiria atingir os dois objetivos. No entanto, quanto mais houver limitação de tempo, mais ele será obrigado a *escolher*: ou dedica sua energia a levar os mais lentos à altitude mínima, ou os abandona à própria sorte para ajudar os melhores a superar em seus limites.

O professor é um guia com meios limitados e um tempo. Ele deve escolher. Não é possível ter “a manteiga e o creme da manteiga ao mesmo tempo”, como diziam nossas avós. Essa dolorosa escolha fica sob a total responsabilidade do professor. Se ele se dedica prioritariamente aos alunos em dificuldade, sente-se culpado e logo será acusado de “sacrificar as elites”, de “não gostar de todas as crianças” ou de “nivelar por baixo”. Se utiliza seu tempo para inventar problemas, encontrar textos, estimular pesquisas que respondam às necessidades dos alunos mais

adiantados, que se aborrecem com o ritmo da média, também se sentirá culpado e será estigmatizado por sua atitude elitista, sua indiferença ao fracasso dos filhos das classes populares, sua contribuição à reprodução das desigualdades....

Há professores que, por ilusão ou realidade, pensam que podem conseguir conduzir todos os seus alunos a um domínio suficiente do programa, estimulando os mais rápidos. Os professores menos favorecidos ou mais lúcidos podem sair dessa situação fazendo uma escolha ideológica categórica, a elite ou a massa. Aqueles que vêem diante de si crianças de 6 ou 10 anos, mais do que filhos de trabalhadores ou de burgueses, sentem uma grande dificuldade para optar serenamente. A diferenciação, quando é possível, transforma-se em uma “valsa-hesitação”: uma etapa de apoio intensivo aos alunos em dificuldade, enquanto os “bons alunos” são convidados a “se ocupar de forma inteligente”; depois, uma etapa de “pesquisa” aproveitada apenas pelos melhores, já que os outros não conseguem compreender nada do que é dito; uma fase de desaceleração da progressão para que todos compreendam; uma fase de aceleração para não desfavorecer os melhores...

Se a instituição tivesse um discurso mais claro, se parasse de sugerir que os “bons professores” sabem e podem “fazer tudo”, se definisse melhor os objetivos de domínio e o “contrato” dos professores em um determinado nível, talvez tirássemos um melhor partido dos recursos de diferenciação que já estão disponíveis!

### **CULTURA ESCOLAR, CULTURA ELITISTA?<sup>3</sup>**

Em 1965, Bourdieu e Passeron publicaram *Les Héritiers*, obra que continua totalmente atual. Tanto hoje como ontem, uma parte dos alunos encontra na escola uma cultura com a qual está familiarizada, enquanto outros se sentem exilados. Isso acontece com alunos imigrantes ou provenientes de famílias que se estabeleceram há pouco em outro país. Mas também ocorre, de modo menos visível, com filhos das classes populares.

Já sabemos que todos os alunos participam de uma cultura, a de sua família, de seu bairro ou de sua comunidade local, a de sua classe so-

cial. Todos são, à sua maneira, herdeiros. Porém, Mas no mercado escolar, alguns herdeiros valem ouro, enquanto outros não são “rentáveis”. Os alunos que cresceram entre livros e conversas intelectuais, ao ingressar na escola, só não estão familiarizados com as formas particulares dos trabalhos escolares e da relação pedagógica. No entanto, os que cresceram em terrenos baldios, em estádios ou diante da televisão têm de percorrer uma distância bem maior: na escola, nada lhes diz nada, faz sentido, nem os objetos, nem as atividades. Podemos dizer, então, que a cultura escolar é elitista?

### **O choque cotidiano das culturas**

Para um antropólogo ou um sociólogo, as culturas só são hierarquizadas, entre sociedades ou em uma sociedade, em virtude de normas e relações de força que não devem nada a uma ordem objetiva nem às classificações realizadas por atores suficientemente poderosos para impô-las e apresentá-las como “naturais”. Entretanto, essa não é uma perspectiva comum. Nada é mais estranho ao relativismo cultural que as concepções da cultura em nossa sociedade. Quem considerará equivalentes um livro de Kundera e o último romance da coleção “Harlequin”? *Rambo III*, *A sociedade dos poetas mortos*, *Noites sagradas* e *Apostrophes*? Um jogo de cartas e os fracassos?

Em geral, os sociólogos definem a *cultura de elite* como a das classes instruídas; trata-se da Cultura com um grande K, enraizada nas Humanidades, aquela das pessoas que escutam música clássica, visitam museus e galerias de arte, assistem ao último Woody Allen, compram os romances das edições Gallimard (e algumas vezes os lêem), vão ao teatro, à ópera, ao balé, viajam com o Guia Michelin na mão, assistem a Océáriques desprezam as emissões populares e a literatura barata.

Para os membros mais conservadores da elite, sua cultura é A cultura. Parece-lhes que não existe outra cultura digna desse nome: “ou se tem ou não se tem!”, é simples. Os outros se caracterizam por uma ausência de cultura. Para os sociólogos, a cultura é inseparável da condição humana. Portanto, a cultura de elite não passa de uma cultura entre outras, o que não impede que se reconheça que ela desempenha um papel dominante. Resta

saber como descrever e nomear as outras culturas. Há um século, era relativamente fácil identificar a cultura camponesa, a cultura dos pequenos artesãos ou dos pequenos comerciantes. Hoje, a cultura de massa embaralhou as cartas. Ela tem pouca relação com as culturas populares tradicionais. É a cultura dos meios de comunicação de massa, dos programas de televisão assistidos pelo grande público, dos *best-sellers*, dos esportes-espetáculo, dos jogos, do Top 50, dos jornais populares. Produto das indústrias culturais, participa do consumo, privilegia a diversão, o lazer, o espetáculo, os jogos, a imagem. Alguns afirmam que a cultura de massa substituiu pura e simplesmente a cultura popular. Parece-me mais adequado dizer que a cultura popular ficou limitada à esfera cotidiana, à da família, do supermercado, das conversas de bar, das arquibancadas dos estádios ou do metrô, das solidariedades sindicais, das grandes multidões, da paquera. Com frequência, a cultura popular parece uma resposta semelhante a uma condição comum: relativa pobreza, desemprego, insegurança e solidão nas grandes cidades, habitação precária, confronto com os imigrantes. Durante muito tempo, os burgueses em busca da cultura do povo buscaram obras, festas, rituais, uma literatura, uma música, artes “populares”. Talvez já fosse uma transposição prematura de um modelo de cultura que convém sobretudo à elite.

Atualmente, as diferenças de consumos culturais não esgotam a diversidade das culturas. Entretanto, são seus sinais mais perceptíveis, especialmente na escola. As crianças das classes populares não se destacam hoje em dia pelos tamancos ou farrapos. Elas “delatam” sua condição quando contam que sua família prefere visitar o Europa Park em vez dos castelos do Loire, assiste a *Noite Sagrada* em vez de *Edição especial*, lê *Nós Dois* em vez de *O mundo diplomático*...

É claro que essas oposições são um pouco caricaturais. Há intelectuais que assistem a *Domingo de Manhã* ou *Dallas*, operários que lêem Umberto Eco ou não perdem um balé de Béjart. Os casos singulares multiplicam-se quando não nos reduzimos à uma definição estreita da cultura como visita às obras ou consumo de produtos da indústria cultural. Não devemos esquecer que o lazer, o esporte, a cozinha, as roupas, os móveis, o *look*, as férias também são terrenos de *distinção*. Além disso, a cada década, as marcas exteriores de *status* evoluem, o tênis e o golfe não são marcas apenas da burguesia, uma publicidade bem-feita ou uma estrela arrasta multi-

dões à ópera ou ao teatro, mesmo que esta não seja a tradição popular, a *nouvelle cuisine* assemelha-se muito à *fast food*. Para além das nuances, das fronteiras flexíveis ou móveis, dos casos atípicos, há uma evidência: em nossa sociedade, as diversas classes sociais não têm o mesmo lazer, as mesmas práticas, os mesmos consumos. E isso não está relacionado apenas à renda, mas aos gostos, aos valores, à educação.

### **A distância cultural entre professores e alunos**

Será que existe uma relação entre esses fenômenos e a escola? Com certeza, visto que a maioria dos professores faz parte da cultura de elite. Eles lêem uma imprensa “de bom nível”, “não assistem a qualquer coisa na TV”, gostam da “boa música”, sabem o que se deve ler, ver, visitar, comer, escutar, embora nem sempre o façam... Um professor “culto” sente-se a mil léguas de distância do modo de vida de alguns de seus alunos, “repletos de publicidade televisiva e novelas”, cujos pais gostam de grandes cães, dos jogos de cartas ou dos esportes populares, das fitas pornô ou da imprensa marrom. A essas rejeições adicionam-se outras, em matéria de higiene, de gostos alimentares ou de vestimenta, com relação à violência, ao sexo, à autoridade, à linguagem.

Existe uma grande *distância cultural* na relação pedagógica. Entre professores e alunos, a comunicação, a cumplicidade, a estima mútua dependem muito de gostos e valores comuns, em âmbitos aparentemente estranhos ao programa, pois a escola não é feita apenas de saberes intelectuais a serem ensinados e exigidos. Também há uma coexistência em um espaço fechado, conforme certos rituais e regras do jogo: ordenar o material, deslocar-se, tomar a palavra no momento adequado, respeitar espaços e objetos comuns. Na interação cotidiana, a escola é elitista, embora muitas vezes não seja essa sua intenção, porque coloca crianças de todas as classes sociais (ao menos no ensino fundamental) na presença de professores de classe média ou alta que participam, escolarmente e em prol de uma promoção social, da cultura de elite, que compartilham os gostos e desgostos dos que têm educação, os valores e preconceitos (sobretudo no que se refere à cultura de massa) dos que aspiram a se distinguir do comum.

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. Uma criança que rejeita a violência, que respeita os livros, que cumprimenta educadamente e sempre tem as mãos limpas será mais apreciada do que aquela que, com iguais dificuldades, agride os outros, diz palavrões, masca chiclete, cheira mal, destrói disfarçadamente as plantas do professor ou acaba abertamente com suas profissões de fé ecológicas em nome do “sacrossanto carrão”.

A distância não é apenas social e cultural. Também é uma questão de personalidade e de afinidade. Muitas vezes, o que atribuímos ao caráter está enraizado em valores e hábitos familiares, em uma cultura no sentido mais amplo. Via de regra, simpatizamos apenas com aqueles que compartilham nossa sensibilidade, nossos valores, nossa visão de mundo. Os casamentos ocorrem de preferência entre pessoas de origem social e nível cultural próximos. As outras relações sociais seguem a mesma tendência.

Para combater essa forma de elitismo, é preciso interessar-se muito pelo trabalho escolar cotidiano, pela disciplina, pelos usos do tempo e do espaço, pelas normas de vestimenta, pela higiene, pelo barulho, pela língua e pelas formas de trocas mais anódinas. É preciso refletir sobre o *currículo real*, sobre o *currículo oculto*, sobre as normas não-escritas que balizam o percurso escolar (Perrenoud, 1984). Para além da didática, é preciso formar o professor para que ele domine a distância cultural na relação pedagógica e na gestão de sua classe.

Paradoxalmente, a questão do intercultural, tão em voga hoje em dia, corre, ao mesmo tempo, o risco de sensibilizar os professores à diversidade das culturas e de sugerir é um fenômeno novo. Na verdade, para o professor de classe média ou alta, é tão difícil compreender uma criança da classe popular quanto um pequeno turco. Mas é por isso que o professor e aluno falam a mesma língua. Daí a acreditar que eles se parecem...

### **Os programas são elitistas?**

Quando falamos do elitismo do ensino, geralmente não pensamos na distância cultural entre professores e alunos. Falamos de conteúdos, da

cultura escolar em sua definição mais ampla: a ortografia, a gramática, a história, a explicação do texto, a composição e a dissertação passam facilmente por disciplinas elitistas.

Nesse ponto, devemos matizar a análise quando nos referirmos ao ensino fundamental, ou aos graus de ensino pós-obrigatórios. Quando nos situamos em um nível avançado do curso, os alunos já foram selecionados escolarmente e, por conseguinte, também cultural e socialmente. O ensino secundário pós-obrigatório é elitista por vocação, quase por definição: em uma classe de *baccalauréat\**, preparamos aqueles que amanhã exercerão profissões intelectuais e liberais. Nem todos chegarão lá, mas esse é o destino “normal” dessa etapa da carreira. Por que se surpreender, então, com o fato de que os conteúdos do ensino sejam elitistas? O debate contrapõe tradicionalistas e modernistas, partidários da cultura clássica e profetas da informática. Permanecemos entre pessoas “cultas”, que divergem sobre o tipo de herança.

No caso da escola primária, a questão é mais aberta. Atualmente, ela é aberta a todos, e a seleção é realizada no limiar do ciclo secundário. A escolaridade primária, nos países desenvolvidos, não desemboca diretamente na vida ativa. Ela prepara para uma condição social particular. Por que a escola primária seria elitista? Ela é? Para responder a essas questões, podemos adotar uma definição clássica do elitismo e tentar buscar nos programas ou manuais os vestígios ou as premissas da cultura de elite, como:

- o peso dos “saberes” em o posição aos *savoir-faire*;
- o predomínio do verbo sobre a ação;
- o lugar importante da terminologia, do léxico (nomear, definir, classificar);
- a abstração e o caráter artificial dos conteúdos, dos problemas, dos exercícios;
- a importância dos escritos literários em oposição a outros tipos de textos;
- o peso das normas literárias e estilísticas, desde o início da escolaridade;
- o valor distintivo da ortografia.

---

\*N. de R. Exame prestado ao final do caso secundário francês, equivalente ao ensino médio brasileiro.

No entanto, os programas têm evoluído no sentido de um elitismo menos marcante: há mais espaço para a prática da língua e do raciocínio, parte-se da experiência, do “vivido”, diversificam-se os textos, relativizam-se as normas, abre-se a escola para a vida. Tudo isso não ocorre muito rápido – das declarações de intenção aos atos há um longo caminho! Mas o elitismo regride pouco a pouco, ao menos no sentido clássico. A escola primária não é mais tão forte quanto, como em um passado recente, a antecâmara dos longos estudos, o colégio não está mais totalmente ordenado com relação às exigências dos liceus.

Resta o essencial, o elitismo comum da escola. De todos, ela exige saberes e atitudes escolares, familiares aos adultos que, precisamente, têm um bom nível de escolaridade. Com esforço, a escola pode modernizar seus programas, aproximá-los da vida prática, banir as sutilezas gramaticais, ampliar seus valores. Porém, ainda deve acolher e misturar os filhos daqueles que devem tudo, ou quase tudo, ao seu diploma e à sua cultura escolar e os filhos daqueles que foram excluídos de longos estudos.

Nesse sentido, o fato de os programas serem elitistas parece quase inevitável. Será que isso significa que o ensino também é necessariamente elitista? Absolutamente! Essa é a maior confusão que deve ser identificada e denunciada por todos aqueles que trabalham para democratizar o ensino. Não se espera que um conservatório renuncie a ensinar música de câmara em prol da *pop music*. Essa seria a forma mais segura de reservar tal aprendizagem aos que podem construí-la em um contexto familiar ou em uma rede privada. Em contrapartida, nada obriga que os filhos de músicos obtenham bons resultados no conservatório e fracassem em todos os outros âmbitos.

Isso é justamente o que faz a diferença entre uma mera instância de seleção e uma escola. Na escola, antes de avaliar, de certificar, de selecionar, deve-se ensinar. O elitismo depende muito da maneira como esse ensino é ministrado. Se, de acordo com a expressão de Bourdieu, os alunos são tratados como “iguais em direitos e deveres”, se praticamos a *indiferença às diferenças*, exceto no momento da avaliação, então o ensino é elitista. Favorece os favorecidos, reproduz as desigualdades. Ao contrário, se o ensino é diferenciado, se cada um tem o tempo e os meios de se apropriar da cultura escolar, o elitismo dos programas não é agravado pela pedagogia.

Imagina-se, erroneamente, que os filhos de músicos não sejam privilegiados quando estudam música. A democratização dos estudos não con-

siste em criar um *handicap* porque nos preocupamos com o igualitarismo. O essencial é dar aos outros – que não têm a mesma herança, não vivem no mesmo ambiente – os mesmos trunfos, meios eficazes, propriamente escolares, de se apropriar da mesma cultura. Por isso, é preciso romper definitivamente com a ideologia do dom e orientar-se para uma pedagogia de domínio em seu sentido mais fecundo (Huberman, 1988a). Atualmente, o debate sobre a cultura deveria ser indissociável de um debate sobre a pedagogia. O elitismo depende desses dois eixos e, se existir vontade política, a pedagogia é capaz de se transformar mais que a própria essência da cultura escolar.

### Notas

<sup>1</sup> Publicado em *Textes Libres Rapsodie*, 1981, n. 4, p. 9-14.

<sup>2</sup> Publicado em *Le Journal de l'appui* (SRP), 1985, n. 1.

<sup>3</sup> Publicado na revista *Coordination*, n. 37, maio de 1990, p. 21-23.