

Bruno Latour (2004)
Politiques de la nature. Comment faire entrer
les sciences en démocratie
Paris: la Découverte (poche), 383p.

Epistemologia política em discurso heróico.

Num episódio exemplar, o presidente Chirac intima um académico acerca da controvérsia das “vacas loucas”: “Tome as suas responsabilidades, senhor professor, diga-nos se os priões são os causadores ou não da doença” (p.160). “Como bom investigador”, sublinha Latour, o académico respondeu: “Tomo a responsabilidade, senhor presidente, respondo-lhe que não sei” (p.160).

Chirac é caracterizado como um “modernizador inveterado”, à procura de “essências indiscutíveis”. A essa ciência moderna contrapõe Latour uma outra em que uma “essência” terá de procurar-se num processo em curso. Assim, os priões (proteínas de teor genético) “trazem perplexidade aos investigadores, mas também aos criadores, aos eurocratas, aos consumidores, aos fabricantes de farinha animal, sem falar das vacas e dos primeiros ministros” (sic: diga-se desde já que o estilo empolgante da obra cai frequentemente nesta tonalidade hilariante, do que resulta uma atmosfera algo heróica).

A perplexidade (mantenho os itálicos do autor) é a primeira exigência de um novo colectivo em que uma política da natureza a sério seja discutida, com a participação de todos aqueles actores, incluindo não-humanos, as vacas no caso dos priões (através de porta-vozes humanos, como veremos). Compõem esse colectivo uma primeira câmara que procura conhecer a maior diversidade de propostas, uma segunda câmara que discute a compatibilidade dessas propostas e decide o seu lugar na hierarquia do mundo comum e um terceiro poder que avalia a legitimidade do processo.

A reflexão epistemológica expressa-se, ao longo da obra, num discurso recorrente, onde temas e subtemas já expostos são diversamente reexpostos, sob formas literariamente atraentes. Onde fica a epistemologia? Digamos que a reflexão epistemológica do autor é pertinente, ao propor uma constituição promotora da discussão pública dos problemas ecológicos, mas, demasiado enredada verbalmente, ganharia legibilidade com um formato mais sintético e linguagem mais simples, que interessasse o grande público, já que a obra se reclama de fins democráticos. Aliás, inclui no final, um glossário e um “resumo do argumento para leitores apressados”, que de pouco servirão para quem não decifrar os diferentes capítulos, pois nas várias reformulações de um mesmo conceito, no texto, no glossário, ou no resumo, a propensão para a expressão metafórica e a ambiguidade dificultam a síntese do leitor.

Vejamos em primeiro lugar o ideário e depois um comentário crítico.

O ideário

Que fazer da ecologia política? Latour responde: nada. Pois todos aqueles que esperaram dos movimentos “verdes” uma renovação da vida pública constatam que “a montanha pariu um rato” (sic, p.9). Daí uma segunda pergunta: Que fazer? E responde: “ecologia política, sim”. Ou seja, ecologia política, numa reformulação radical. Assim, se os movimentos ecológicos anunciam o envolvimento (“irrupção”, diz Latour) da natureza na política, Latour lembra que não existe de um lado a política e do outro a natureza:

desde a invenção da palavra, toda a política se definiu sempre pela sua relação com a natureza, de que cada traço, cada propriedade, cada função, dependem da vontade polémica de limitar, de reformar, de fundar, de curto-circuitar, de iluminar a vida pública (p.9).

Os movimentos ecológicos teceram mil laços entre a natureza e a política, reclamando que a vida pública e o sistema de produção se conformem às exigências da natureza, mas tais movimentos encontram-se estagnados num “debate congelado”, “deixaram de pensar” (sic, p.11), pois não conseguem provar nada, nem quanto aos insucessos já vividos, nem quanto aos sucessos futuros, ao juntarem os dois termos, ecologia e política, sem repensar profundamente os seus componentes.

Latour contrapõe que a natureza apenas se torna cognoscível por intermédio das ciências, já que a ecologia é uma “logia” como todas as disciplinas científicas. As ciências são, portanto, um terceiro parceiro entre natureza e sociedade, ignorado pelos movimentos ecológicos para poderem acelerar a sua militância. No fio argumentativo, o autor transpõe para a actualidade o mito da caverna (p.23), a propósito daquilo que se supõe saber (leia-se por parte dos movimentos ecológicos) e não são senão sombras...

Para Latour, na constituição “moderna” do conhecimento, há duas câmaras: a primeira, uma sala obscura onde se encontram ignorantes (Latour diz “ignaros”) que apenas conhecem ficções e a outra, exterior, composta pelos “objectos reais que têm a propriedade de definir o que existe mas não têm o dom da palavra”, entidades desumanas, insensíveis às querelas dos humanos (p.27). Entre as duas câmaras circula um pequeno número de pessoas (as designações de “peritos”, “eleitos”, “sábios” alternam no discurso), capazes de converter a autoridade da segunda câmara na autoridade da primeira. Em suma, os sábios, dotadas da “mais fabulosa capacidade política jamais inventada, a de

fazer falar o mundo mudo, dizer a verdade sem ter de discutir” (p.28), servem, digamos, para fazer legitimar as decisões dos políticos, situados na primeira caverna.

Para erguer uma vida pública que rompa com a caverna, é preciso “inventar uma democracia” que liberte as ciências da “obrigação de servir politicamente a Ciência” (p.32) e que lhes permita desenvolver o seu formidável potencial, “multiplicando os espaços, as arenas, os forums, as experiências, as provas, os laboratórios” (p.75). Latour conclui em tom épico: “A ciência morreu, viva a pesquisa e vivam as ciências. Tudo resta por fazer, mas pelo menos saímos da idade das cavernas!”.

A conferência de Kyoto, em 1997, é exemplo a seguir, pois, ao contrário das duas câmaras tradicionais, juntou numa só “príncipes, grupos de influência, chefes de estado, industriais, sábios e investigadores de todas as disciplinas, para decidir em comum como estava o planeta e como deveríamos comportar-nos doravante com ele para conservar a qualidade do nosso céu” (p.91). Assim as crises ecológicas têm aberto controvérsias entre os especialistas, e os conceitos de ciência e controvérsia passaram a estar unidos.

A ideia-chave da obra é a de que os laboratórios são um “reservatório de democracia” e importa transpor para a discussão política a multiplicidade das vozes que aí se podem ouvir, ao contrário da concepção moderna de ciência que “obriga os blusas brancas a tornar-se sábios, a intervir com autoridade, esquecendo a sua própria perplexidade (p.108)”.

Para uma “política democrática” (e não “imperial”), importa associar humanos e não-humanos num mesmo colectivo, em que “um rio, uma manada de elefantes, um clima, El Niño, um presidente de câmara, uma autarquia, um parque, apresentam proposições ao colectivo” (sic, p.124), e em que sejam, “tomadas de posição” e não “formas acabadas de factos brutos indiscutíveis”. Nesse sentido, se antes aos sábios cabia definir os

factos e aos políticos e moralistas compete definir os valores, se aos primeiros cabia definir a verdade e aos segundos o bem comum, agora a discussão em conjunto das propostas de uns e outros permite a procura de um bom mundo comum, do cosmos (p.138). Em síntese, em vez de um universo, o autor aponta uma realidade exterior assumida por múltiplas vozes, um pluriverso, ou, em vez de um mononaturalismo, um plurinaturalismo.

Propõe por isso um colectivo com duas câmaras ou dois poderes (diferentes das antigas duas câmaras), a que se juntará um terceiro poder que descreverei posteriormente:

- Uma primeira câmara de consideração (“prise en compte”), com duas exigências, a da perplexidade, acima exemplificada na resposta do investigador ao presidente francês a propósito dos priões, e a da consulta, segundo processos a reinventar e a fazer funcionar nos laboratórios, nas assembleias políticas, no mercado, na administração pública, que no seu conjunto concorram “para a produção de vozes autorizadas ou balbuciantes” (p.161).

- Uma segunda câmara de ordenamento (“ordonnancement”), com uma primeira exigência de publicidade da hierarquia (que nos caso dos priões, envolve, como vimos, criadores, eurocratas, consumidores, fabricantes de farinha animal), pois só “uma íntima familiaridade com a controvérsia acerca da existência destes candidatos” permite medir a importância e a diversidade das propostas (p.162), mas também depois “pôr-lhes fim através de uma sucessão dolorosa de ajustamentos e negociações”. Por isso, a segunda exigência desta câmara é a do fechamento da instituição, em que todas as propostas serão “estabilizadas” (p.163). O discurso de Latour parece peremptório para o exemplo referido: “Não se discutirá mais sobre a sua presença, a sua importância, a sua função: o prião e as suas aplicações terão doravante uma essência de fronteira fixa”.

Comentário

As ciências ou os cientistas “jogam um papel indispensável nas seis funções do colectivo” (p.196), mas com contribuição dos outros corpos especializados (políticos, economistas, moralistas). Mas se a perplexidade e a controvérsia são as primeiras exigências do processo, a terceira, da publicidade da hierarquização das propostas, é seguida por um fechamento irreversível determinado pela “chambre de ordonnancement”.

Mas diz-se depois que “a ecologia política pode confiar as questões que não soube resolver hoje a uma retomada, amanhã, do processo de composição” (p.258). O que parece moderar a irreversibilidade anterior e alinhar com uma concepção provisória do conhecimento, à maneira de Popper (aliás, Latour, no glossário, define “essência” como “solução provisória”), pelo alargamento à vida pública do debate até aqui reservado aos cientistas, numa trajectória de aprendizagem que permite “passar através de provas e saber um pouco mais” (p.259).

Esta problemática de um debate científico alargado a todos os cidadãos não é nova, designadamente na cultura francesa, desde o desafio de Bachelard a uma sociedade feita para a escola em oposição a uma escola feita para a sociedade (1938, 1989), à proposta mais recente de Prigogine e Stengers acerca de uma ciência que, ao contrário da ciência moderna, não encare o mundo como um objecto a dominar, mas vise uma “nova aliança” entre a história dos homens e a aventura exploradora da natureza (1979). Stengers retoma depois essa problemática, sublinhando a “inseparabilidade” entre a qualidade democrática e a qualidade racional da controvérsia científica (1995). A perplexidade do conhecimento, ideia central nesta obra de Latour, foi também tratada por Prigogine em “O fim das certezas” (1996).

Importa pertinentemente incentivar o debate sobre a relação ciência/sociedade (Duarte, 2004), incluindo nesse debate a insinuação pós-modernista de que a física moderna (com origem em Galileu, Newton) seja um retrocesso contra a unidade natureza/ho-

mem das épocas grega e medieval... O que há de novo em Latour é assumido desde o início do livro pela proposta de constituição de um colectivo integrado por três poderes que institucionalize a aliança homens/natureza, de modo que as questões científicas e as questões políticas sejam discutidas “como uma só questão” numa democracia em que todos os actores (isto é, todos os que agem numa dada área) têm direito ao embarço da palavra, ou seja, à perplexidade, e à consulta (as duas exigências da primeira câmara).

Essa primeira câmara ou esse primeiro poder procura activamente conhecer a maior diversidade de propostas. Uma segunda câmara discute a sua compatibilidade e decide o seu lugar na hierarquia do mundo comum. Um terceiro poder acompanha a legitimidade procedimental dos outros poderes. O funcionamento de todo o colectivo parece depender sobretudo da função dos corps de métier (cientistas, economistas, políticos e moralistas), trabalhando sob o signo da controvérsia a exemplo dos laboratórios. Se a primeira câmara pretende alargar o debate a todos os actores de uma determinada área de actividade, o que parece fundamental nesta constituição é o equilíbrio entre o direito à controvérsia e a hierarquização de todas as propostas pela segunda câmara. Só quando o dispositivo não funciona, se faz apelo ao terceiro poder, que “não possui aos tributos de potência mas os da fraqueza” (p.265), ao qual, como poder procedimental forte, cabe “fazer retomar o trabalho de colecta das propostas e de julgamento sobre a qualidade das aprendizagens” (p.269).

Terminemos com algumas notas sobre o estilo, a confirmar referências anteriores. Exemplos de estilo metafórico: as “espadas” das antigas querelas passam a “charruas” de um debate público promissor (p.117), pois há que erradicar a “tradição guerreira” (p.120), ou o “combate para contrôlo do mundo comum” (p.123). As ambiguidades são frequentes que o leitor tem de resolver em momentos posteriores ou anteriores, “ajudado” pela redundância do discurso. Na p.27 ao mencionar duas câmaras, a primeira é “essa sala obscura desenhada por Platão

em que ignorar se encontram acorrentados sem poderem olhar-se”, e a segunda câmara compõe-se “exclusivamente de objectos reais que têm a propriedade de definir o que existe mas que não têm o dom da palavra”. Mas os “objectos reais” têm a propriedade de definir o que existe? O leitor compreenderá depois que essa definição é feita pelos sábios, mas o estilo de Latour é, pelo menos, complicado...

Em oposição ao mito da caverna, importa fazer uma repartição dos poderes, numa redistribuição dos papéis entre políticos e cientistas e tomando a sério as diversas “logias” e “grafias”, pois todas as disciplinas científicas, duras ou moles, contribuem (note-se, a seguir, a visão metafórico-alegórica) para “tornar os mundos capazes de escrever e de falar, como numa alfabetização geral das entidades mudas” (p.104). E nessa marcha apologética da argumentação parece por vezes que todas as contribuições se equivalem, as dos políticos e as dos sábios. Mas noutros momentos, o autor mostra consciência da distinção: “é estranho que a filosofia política, tão obcecada pelo seu logocentrismo, não tenha visto que a maior parte do logos se encontrava nos laboratórios” (p.104).

Não se estranhe que um leitor francês, com currículo científico, em publicação electrónica (Baquias, 2004), tenha exclamado que é mais fácil, sobre ecologia, ler livros em inglês... Uma economia discursiva (“difícil” para certos percursos académicos...) daria outra legibilidade a esta obra de inegável sentido pedagógico-democrático. Em termos de Popper:

Deveríamos ter orgulho em ensinar a nós próprios a falar o mais simples, clara e despreziosamente possível e a fugir como da peste da sugestão de que possuímos um conhecimento demasiado profundo para ser expresso com simplicidade e clareza (1999:140).

José B. Duarte
j.b.duarte@netcabo.pt

Referências bibliográficas:

- Bachelard, G. (1938, 1989). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Baquias, J.-P. (2004) *Les automates intelligents (...)*. Revue 36: Logo Admiroutes.
- Duarte, José B. (2004). *Égide das ciências físicas ou das ciências sociais? Notas sobre a cooperação amigável-hostil entre cientistas, a propósito da obra de B.*
- Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 127-130.
- Popper, K. (1999). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Prigogine, I. e Stengers, I. (1979), *La nouvelle alliance*. Paris : Gallimard.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris: Odile Jacob.
- Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris: Flammarion

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 reactualização 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