

1. PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

A AVALIAÇÃO NO PRINCÍPIO DA EXCELÊNCIA E DO ÊXITO ESCOLARES

O que é um aluno fracassado? Para o sociólogo:

"O aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse" (Isambert-Jamati, 1971).

Essa definição resgata o senso comum. Entretanto, ela levanta uma questão tão banal que poderia ser ignorada: como se sabe se um aluno “adquiriu, ou não, no prazo previsto, os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse”? Indiretamente, essa simples definição remete a um mundo de agentes e de práticas de avaliação: o grau de aquisição de conhecimentos e de competências deve ser avaliado por *alguém*, e esse julgamento deve ser sustentado por uma *instituição* para tornar-se mais do que uma simples apreciação subjetiva e para fundar *decisões* de seleção de orientação ou de certificação.

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola *porque são avaliados* em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos *declarados* e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almeçadas do secundário ou aos diplomas.

Normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta "objetiva" de conhecimentos e de competência. Essa visão, que "naturaliza" o fracasso, impede a compreensão do que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não os têm.

Nas sociedades humanas, quase todas as desigualdades culturais que correspondem a uma forma ou outra de domínio do real proporcionam *classificações*, que os sociólogos chamam de "hierarquias de excelência", para distingui-las de outros tipos de hierarquias. A excelência define-se como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal. Ela remete a competências subjacentes, isto é, a uma “hierarquia de competência”.

O fracasso escolar não é a simples tradução “lógica” de desigualdades tão reais quanto naturais. Não se pode pura e simplesmente compará-lo a uma *falta* de cultura, de conhecimentos ou de competências. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação.

Sendo assim, a análise dos procedimentos de avaliação não dispensa a explicação da gênese das desigualdades reais nos domínios cobertos pelas formas e pelas normas de excelência. Ao contrário, ela convida a não esquecer jamais:

- por um lado, que o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e a exigências;
- por outro, que a medida da excelência, por intermédio dos procedimentos de avaliação nunca é um simples reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, que

ela as dramatiza, amplia-as, desvia-as às vezes e, sobretudo, põe as hierarquias de excelência a serviço de decisões que as sobre-determinam.

As diferenças e as desigualdades extra-escolares - biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais - não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento *particular* do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças.

Hoje, depois de mais de 20 anos de debates sobre a diferenciação possível e desejável do ensino, a maioria dos sistemas escolares ainda mantém amplamente a *ficção* segundo a qual todas as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e a escrever em um ano. Todo mundo sabe que isso é falso, o que não impede que tal ficção permaneça no princípio da estrutura escolar, do tratamento das faixas etárias e da distribuição do programa em graus anuais. No início da escolaridade obrigatória, as diferenças de idades são as únicas que a escola aceita levar em conta. Para afrontar a formidável diversidade dos ritmos de desenvolvimento, desejou-se ignorar ou deixar por conta das dispensas por idade o fato de que, aos seis anos, certos alunos possam manifestar um nível de desenvolvimento que outros só atingirão aos sete ou oito, ao passo que outros já o haviam atingido aos quatro ou cinco. Um atraso de desenvolvimento só é considerado quando tiver originado dificuldades graves, até mesmo um fracasso. A repetição da primeira série de escolaridade obrigatória, que pretende aumentar a homogeneidade dos alunos que passam para o ano seguinte, está muito fortemente ligada à classe social, que é, assim, indiretamente considerada, por uma medida de diferenciação grosseira e cujos efeitos são duvidosos.

Quanto às diferenças que não dizem respeito a um avanço ou a um atraso do desenvolvimento, elas tem alguns remédios conhecidos, utilizados apenas quando as dificuldades são confirmadas: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus *efeitos* com meios rudimentares.

OS PROCEDIMENTOS HABITUAIS DE AVALIAÇÃO, OBSTÁCULOS À MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é *normativa*, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também *comparativa*: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais.

Em que e por que os procedimentos de avaliação ainda em vigor na maioria das escolas do mundo levantam um obstáculo à inovação pedagógica? Distinguirei sete mecanismos complementares:

- 1 • A avaliação freqüentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para *innovar*.
- 2 • O sistema clássico de avaliação favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
- 3 • O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua *cooperação*.

- 4 • A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma *transposição didática conservadora*.
- 5 • O trabalho escolar tende a *privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
- 6 • O sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.
- 7 • Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma *grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica*: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?

Nem todos esses mecanismos ocorrem ao mesmo tempo e nem sempre são suficientemente fortes para impedir totalmente a inovação. No entanto, são *freios* que devem ser considerados em uma estratégia de mudança das práticas pedagógicas. Isso não quer dizer que basta mudar a avaliação para que o resto se transforme como por milagre. A mudança das práticas pedagógicas se choca com outros obstáculos.

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Conseqüentemente, é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança.

A avaliação tradicional é uma *amarra* importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações.

Talvez seja exatamente isto, afinal de contas, que dá medo e que garante a perenidade de um sistema de avaliação que não muda muito, ao passo que, há décadas, vem-se denunciando suas falhas no plano docimológico e seus efeitos devastadores sobre a auto-imagem, o estresse, a tranquilidade das famílias e as relações entre professores e alunos.

A PARCELA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TODA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Afirmo que uma avaliação *é formativa* se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de suas *intenções*, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática. Isso é particularmente importante quando se tenta, como farei aqui, descrever a parcela de avaliação formativa em toda prática pedagógica, independentemente de qualquer referência ao vocabulário especializado e aos modelos prescritivos. Entretanto, ter-se-á o cuidado de não esquecer que é preciso um “aprendiz” para aprender, um professor para organizar e gerir as situações didáticas.

Proponho considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Essa ampliação corre o risco, de um ponto de vista prescritivo, de fazer com que a idéia de avaliação formativa perca seu rigor. Na perspectiva *descritiva* que aqui adoto, essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar.

Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar. Essa regulação passa por intervenções corretoras, baseadas em uma apreciação dos progressos e do trabalho dos alunos. O que é isso senão uma forma rudimentar e “selvagem” de avaliação formativa? Como Bloom (1972, 1979, 1988) salientou a propósito da pedagogia do domínio, os modelos teóricos de avaliação formativa não

fizeram senão *explicitar*, para otimizá-la e instrumentá-la, uma forma de regulação presente em toda ação educativa de uma certa duração.

A IDÉIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A idéia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "*A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)*". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Pretendo apresentar de maneira condensada o que *me* parece o caminho mais fecundo para orientar tanto a pesquisa quanto a formação no curso dos próximos anos, sobre a idéia de avaliação formativa.

UTILIZAR TODOS OS RECURSOS POSSÍVEIS!

É *formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que *mediações* ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a *avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem*. Dos efeitos buscar-se-á a *intervenção* que os produz e, antes ainda, as *observações* e as *representações* que orientam essa intervenção.

a) Uma concepção ampla da observação

Melhor seria falar de *observação formativa* do que de avaliação, tão associada está esta última palavra à medida, às classificações, aos boletins escolares, a idéia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos. Observar é *construir uma representação realista das aprendizagens*, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída *a priori*, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada.

Nada impede avaliar conhecimentos, fazer balanços. Para reorientar a ação pedagógica, é preciso, em geral, ter uma idéia do nível de domínio já atingido. É possível também interessar-se pelos processos de aprendizagem, pelos métodos de trabalho, pelas atitudes do aluno, por sua inserção no grupo, ou melhor dizendo, por todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática.

b) Uma concepção ampla da intervenção

Não há razão alguma para associar a idéia de observação formativa a um tipo particular de intervenção. O desenvolvimento e a aprendizagem dependem de múltiplos fatores freqüentemente entrelaçados. Toda avaliação que contribua para otimizar, por pouco que seja, um ou vários dentre esses fatores pode ser considerada formativa. Não se vê motivo para se restringir à definição da tarefa ou às instruções, ao procedimento didático e a seus suportes, ao

tempo conferido ao aluno ou ao apoio que a ele se dispensa. O clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade ou a auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos da situação didática.

Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou o contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno.

A ampliação da intervenção segue várias direções complementares. Ela leva a se desvincular:

- dos "sintomas", para ater-se às causas profundas das dificuldades;
- do programa em curso, para reconstruir estruturas fundamentais ou pré-requisitos essenciais;
- da correção dos erros, para se interessar pelo que eles dizem das representações dos alunos, para servir-se deles como pontos de entrada em seu sistema de pensamento (Astolfi, 1997);
- das aquisições cognitivas, para levar em conta as dinâmicas afetivas e relacionais subjacentes;
- do indivíduo, para considerar um contexto e condições de vida e de trabalho na escola e fora dela.

Essa ampliação da intervenção, baseada em teoria, que responde à complexidade do real e adota uma abordagem sistêmica, encontra na prática inúmeros obstáculos: identidade e competência dos professores, falta de disponibilidade, divisão do trabalho entre professores.

c) Uma concepção ampla da regulação

A propósito de avaliação formativa e, mais geralmente, de pedagogia de domínio, Allal (1988a) distinguiu três tipos de regulação:

- as regulações *retroativas*, que sobrevêm ao termo de uma seqüência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual;
- as regulações *interativas*, que sobrevêm ao longo de todo o processo de aprendizagem;
- as regulações "*proativas*", que sobrevêm no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática novas.

Essas três modalidades podem combinar-se. Nenhuma deveria ser associada a um procedimento estereotipado.

Quanto a regulação interativa, é preciso associá-la a uma modalidade de direção de classe e de diferenciação do ensino. Certamente, definindo microsseqüências de trabalho, ou mesmo de ensino, pode-se levar toda regulação interativa a uma regulação proativa ou retroativa e reencontrar-se em uma lógica da antecipação ou da remediação. O interesse do conceito é justamente fazer a avaliação formativa pender para o lado da comunicação contínua entre professores e alunos (Cardinet, 1988). Nesse espírito, melhor seria considerar as regulações proativas e retroativas como formas um pouco frustradas de regulação interativa, concessões às condições de trabalho que, na maior parte das classes, impedem uma interação equilibrada com todos os alunos. A regulação interativa é prioritária porque só ela é verdadeiramente capaz de agir sobre o fracasso escolar.

1) A didática como dispositivo de regulação

Como conceber dispositivos didáticos favoráveis a uma regulação contínua das aprendizagens?

Conceber a didática como dispositivo de regulação é romper com uma distinção clássica, senão sempre explícita, entre um tempo do ensino, no sentido amplo, e um tempo da regulação. Esse esquema supõe que se possa, com razão, dissociar dois momentos sucessivos na ação pedagógica:

- em um *primeiro momento*, o professor faria os alunos trabalharem, na base de uma hipótese didática otimista;
- em um *segundo momento*, ele se dedicaria (na medida de seus meios) a corrigir e a diferenciar essa primeira ação global, intervindo junto a certos alunos ou subgrupos em dificuldade.

Hoje, as didáticas melhor concebidas não asseguram de antemão senão as aprendizagens de uma *fração* dos alunos, os melhores, dos quais se diz habitualmente que aprendem a despeito da escola e se conformam com todos os tipos de pedagogias. Dentre outras coisas, impõem-se nuances: alguns aprendem só o suficiente para sair-se honrosamente e progredir de série em série. Outros não aprendem nada ou quase nada e se acham rapidamente em situação muito difícil. Para além da diversidade dos destinos escolares, percebe-se um único fenômeno: **a impotência das pedagogias para gerar na maioria dos alunos, pelo menos nos momentos compartilhados, aprendizagens à altura das ambições declaradas da escola.**

Pode-se analisar essa impotência de diversas maneiras, insistir sobre o currículo, os meios de ensino, o método, os suportes audiovisuais, a relação pedagógica, etc. Sem descartar totalmente esses fatores, julgo que eles passam ao lado do essencial: *o sucesso das aprendizagens se passa na regulação contínua e na correção dos erros, muito mais do que no gênio do método.* Sabe-se muito bem disso quanto à leitura: há toda sorte de maneiras de ensinar e de aprender a ler. Sem as opor, seria melhor procurar o que as aprendizagens eficazes têm em comum. Encontrar-se-ia sem dúvida um denominador constante: *regulações intensas e individualizadas* ao longo de todo o processo.

Daí decorre a concepção da didática defendida aqui: um *dispositivo que favorece uma regulação contínua das aprendizagens.*

A didática, deve concernir ao seguinte registro: antecipar, prever tudo o que fosse possível, mas saber que o erro e a aproximação são a regra, que será preciso retificar o alvo constantemente. Nesse espírito, *a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela.*

Em que se transforma a avaliação formativa nessa perspectiva? É uma forma de regulação *dentre outras.* Antes de recorrer a isso, cumpre, caso se privilegie a regulação *no curso da aprendizagem*, alicerçar mais estratégias educativas sobre o próprio dispositivo didático e, em particular, sobre dois outros mecanismos que, eles sim, não exigem a intervenção constante do professor: a regulação pela ação e a interação e a auto-regulação de ordem metacognitiva.

2) A regulação pela ação e a interação

Weiss (1989, 1993) propôs falar-se de *interação formativa* pensando não só nas interações didáticas clássicas, mas em todas as situações de comunicação nas quais a estimulação ou a resistência da realidade não são assumidas somente pelo professor, mas por outros parceiros. A aprendizagem se nutre das regulações inseridas na própria situação, que obriga o aluno, conforme as interações, a ajustar sua ação ou suas representações, a identificar seus erros ou suas dúvidas, a levar em conta o ponto de vista de seus parceiros, ou seja, a aprender por ensaio e erro, conflitos cognitivos, cooperação intelectual ou qualquer outro mecanismo.

A idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento passam por uma interação com o real não é nova. Toda a psicologia genética piagetiana é indissociavelmente *construtivista e interacionista.*

A ação é fator de regulação do desenvolvimento e das aprendizagens muito simplesmente porque *obriga* o indivíduo a acomodar, diferenciar, reorganizar ou enriquecer seus esquemas de representação, de percepção e de ação. A interação social o leva a decidir, a agir, a se posicionar, a participar de um movimento que o ultrapassa, a antecipar, a conduzir estratégias, a preservar seus interesses.

A aula tradicional “modernizada” é uma forma de interação social. Pode-se duvidar de sua eficácia, especialmente quanto à participação dos alunos mais fracos. As pedagogias ativas buscam, pois, estruturas de interação menos dependentes do professor como personagem central (trabalhos de grupo), menos fechadas na escola (investigações, espetáculos) e que sejam acompanhadas de projetos, regras do jogo ou problemas que têm, para os alunos, mais sentido e atrativo do que os exercícios escolares convencionais. Meu propósito não é debater aqui pedagogias ativas e interativas em detalhe, mas assinalar que essa é uma das problemáticas às quais a perspectiva pragmática conduz no momento em que se está mais preocupado com as regulações do que com a avaliação.

3) A auto-regulação de ordem metacognitiva

A outra via promissora concerne ao que Bonniol e Nunziati chamaram de avaliação *formadora*. Portanto, não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de *formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem*, partindo do princípio de que todo ser humano é, desde a primeira infância, capaz de *representar*, pelo menos parcialmente, seus próprios mecanismos mentais.

Ainda aqui, a abordagem absolutamente não exclui a avaliação explícita feita pelo professor, especialmente como encarnação de um modelo de objetivação dos processos e dos conhecimentos, de explicação dos objetivos e das expectativas. Contudo, se está bem longe dos testes com critérios seguidos por remediações. Finalmente, a avaliação formadora tem apenas um parentesco limitado com a avaliação formativa. Ela privilegia a auto-regulação e a aquisição das competências correspondentes.

OS OBSTÁCULOS A UMA REGULAÇÃO EFICAZ

1- Uma lógica mais do conhecimento do que da aprendizagem

O primeiro obstáculo é aquele que todas as pedagogias por objetivos procuram transpor: na maioria dos sistemas escolares, o *currículo formal* enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos. Em situação cotidiana de trabalho, dá-se mais ênfase aos conteúdos do que às aprendizagens muito específicas que esta ou aquela tarefa supostamente favorece. Ora, a regulação não pode ser feita senão por meio de pequenos toques, no momento em que o aluno está às voltas com uma dificuldade concreta. Se o professor não tem *exatamente* em mente os domínios *específicos* visados, intervirá sobretudo para manter o aluno na tarefa ou para ajudá-lo a realizá-la, intervenções que não garantem absolutamente uma regulação das aprendizagens.

2- Uma imagem muito vaga dos mecanismos da aprendizagem

O segundo obstáculo que a regulação encontra deve-se à própria abstração da noção de aprendizagem. Para a maioria dos professores, a mente do aluno permanece uma *caixa preta*, na medida em que o que aí se passa não é diretamente observável. É difícil reconstituir todos seus processos de raciocínio, de compreensão, de memorização, de aprendizagem a partir daquilo que diz ou faz o aluno, porque nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis e porque a interpretação destas últimas mobiliza uma *teoria* inacabada da mente e do pensamento, das representações, dos processos de assimilação e de acomodação, de diferenciação, de construção, de equilíbrio das estruturas cognitivas. Mesmo quando a formação dos professores familiarizou-os com as principais noções de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, seus conhecimentos teóricos são muito abstratos para que possam ajudá-los a compreender exatamente o que se passa em uma determinada aprendizagem.

3- Regulações inacabadas

O terceiro obstáculo com o qual o professor se depara é a *falta de tempo*, o número impressionante de microdecisões a tomar durante o dia, a dispersão contínua entre mil problemas de ordens diversas.

Quaisquer que sejam suas origens, essa fragmentação do tempo e das intervenções do professor tem efeitos consideráveis sobre a regulação das aprendizagens. Resta saber como o professor gerencia a divisão de seu tempo entre os subgrupos e entre os alunos. Em tal situação, ele tem a impressão de que deveria “se dividir em quatro”: tenta estar “em todo lugar ao mesmo tempo”, dedicar-se a cada um, estar disponível para todo mundo, para responder a seu sentimento pessoal da equidade - o direito que cada aluno tem de receber atenção - e também para fazer frente às demandas relativamente insistentes de uma parte dos alunos, a começar pelos mais favorecidos. Conseqüência: inúmeras intervenções reguladoras não têm efeito, porque permanecem *inacabadas* ou muito “descosturadas”.

4- Regulações muito centradas sobre o êxito da tarefa

O quarto obstáculo com o qual se choca a regulação das aprendizagens é a prioridade dada pela maioria dos professores, com freqüência involuntariamente, à regulação das tarefas e ao controle do trabalho. Em princípio, as aprendizagens são determinantes. Todavia, no dia-a-dia, o importante é que o trabalho seja feito, que os alunos cheguem ao final de seus exercícios, que participem das lições e das atividades coletivas, que cumpram seu *ofício de aluno*.

Esse modo de orientação é o oposto dos princípios da escola ativa e da construção do saber pela atividade autônoma do sujeito. Isso não significa que o professor ignore esses princípios. Simplesmente, as exigências do trabalho escolar e a administração de uma classe não lhe permitem deixar aos alunos, sobretudo aos mais fracos, todo o tempo requerido para construir conhecimentos ou competências conforme seu ritmo.

Um realismo surrealista?

Para levar em conta as diferenças e pensar as regulações individualizadas, no quadro de um dispositivo e de seqüências didáticas, é necessário afrontar uma complexidade que descarta definitivamente receitas, modelos metodológicos prontos para uso. Portanto, aceitar romper com as necessidades de grande parte dos professores, assumir o risco de lhes propor procedimentos que não correspondem nem à sua imagem da profissão, nem a seu nível de formação. E aceitar sem dúvida também entrar em conflito com uma classe política e com autoridades escolares que não pedem tanto e das quais, ao menos uma parcela, se conforma muito bem com a relativa ineficácia das pedagogias em vigor.

É que há realismo e realismo. Um deles conservador, de visão curta, que se esconde por detrás das tradições e interesses adquiridos para se resignar às desigualdades com um fatalismo sombrio ou alegre. Esse realismo não pode persistir senão recusando-se a ver uma parte da realidade ou inventando fatalidades biológicas ou socioculturais que o protejam de qualquer questionamento.

Existe um outro realismo, mais inovador, que se preocupa com o futuro, tanto dos indivíduos quanto das sociedades, que não se conforma com o fato de que tantas crianças e adolescentes passem tantos anos na escola para sair dela sem dominar verdadeiramente sua língua materna, sem ler correntemente e gostar disso, desamparados diante de um texto simples, desprovidos de meios de argumentação ou de expressão dos sentimentos. O realismo didático, tal qual defendo aqui, consiste em considerar os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, sua complexidade, para melhor levá-los a novos domínios. Talvez seja um realismo utópico. Será que temos realmente escolha?

NÃO MEXA NA MINHA AVALIAÇÃO!

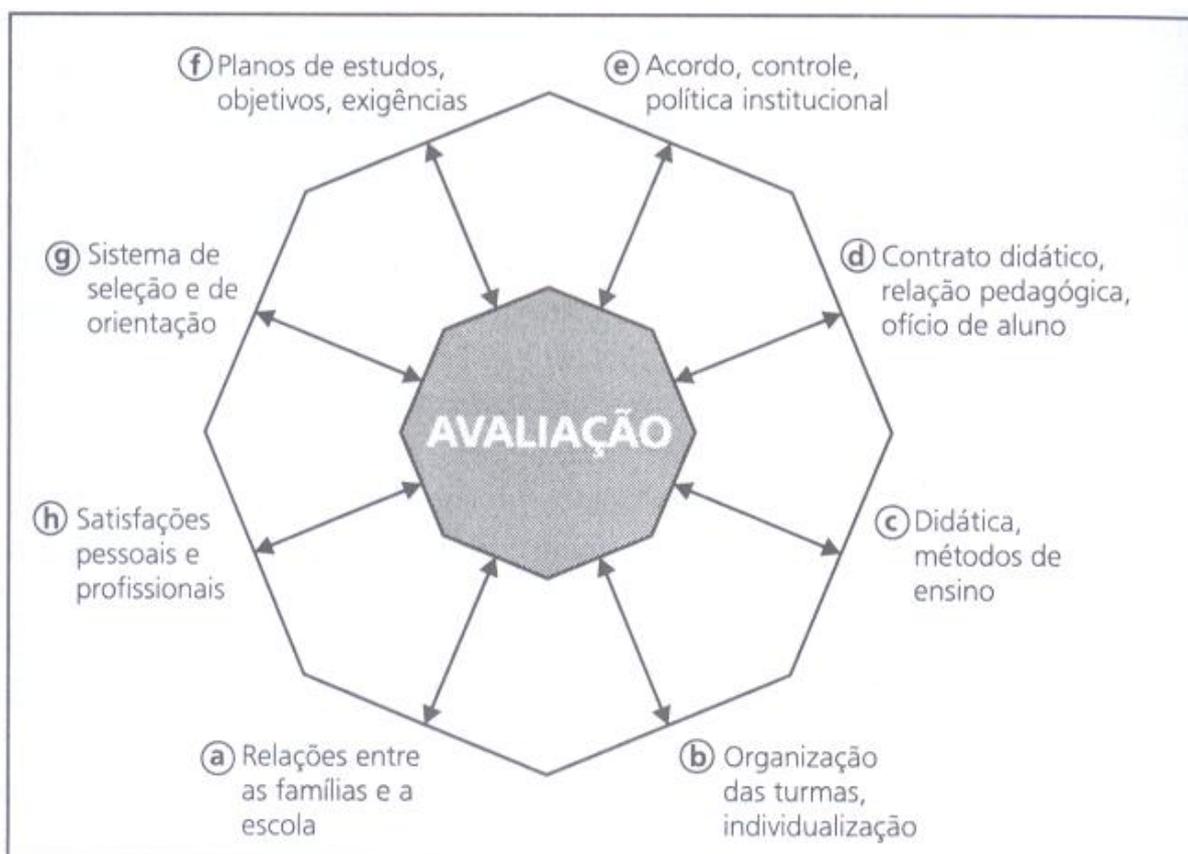
UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA MUDANÇA

Mudar a avaliação é fácil dizer! Nem todas as mudanças são válidas. Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção das tabelas, o regime das médias, o espaçamento das provas. Tudo isso não afeta de modo radical o funcionamento didático ou o

sistema de ensino. As mudanças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: "Não mexa na minha avaliação!"

Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. Não retomo a necessária articulação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino: a avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. Se a diferenciação é impossível, a avaliação formativa será apenas uma regulação global e, em resumo, clássica, da progressão de um ensino frontal.

AVALIAÇÃO NO CENTRO DE UM OCTÓGONO



Quando se fala do sistema de avaliação, a escola parece ainda muito próxima daquilo que os pais conheceram "em sua época", mesmo quando deixaram a escola há quatorze anos.

A avaliação os tranqüiliza sobre as chances de êxito de seu filho ou os habitua, pelo contrário, à idéia de um fracasso possível, até mesmo provável. Preocupadas com a "carreira" de seus filhos, as famílias de classe média ou alta aprenderam o bom uso das informações dadas pela escola sobre seu trabalho, suas atitudes e suas aquisições. Elas sabem contestar certas tabelas ou certas correções, fazer contato com o professor para melhor compreender as razões de eventuais dificuldades e intervir junto à criança e sobretudo utilizar as notas ou as apreciações qualitativas para modular a pressão que exercem sobre os deveres e, mais geralmente, o sono, as saídas, o tempo livre, as atitudes de seu filho.

Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias. É um obstáculo importante à inovação pedagógica: se as crianças brincam é porque não trabalham e se preparam mal para a próxima prova; se trabalham em grupo, não se poderá avaliar individualmente seus méritos; se engajam-se em pesquisas, na preparação de um espetáculo, na escrita de um romance ou na montagem de uma exposição, os pais quase não vêem como essas atividades coletivas e pouco codificadas poderiam derivar em uma nota individual no boletim.

Se existem relações de confiança, explicações podem ser dadas, os pais compreendem que uma avaliação sem notas, mais formativa, é em definitivo do interesse de seus filhos. Se o diálogo entre a escola e a família é rompido (Montandon e Perrenoud, 1994), há razões para temer que uma mudança do sistema de avaliação focalize os temores e as oposições dos pais. A mudança pode ser bloqueada por essa única razão.

2 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E POSSIBILIDADES DE INDIVIDUALIZAÇÃO

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens.

Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens. A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade. Entre momentos de apoio – interno ou externo – e verdadeiras pedagogias diferenciadas, há todo o tipo de organizações intermediárias, mais ou menos ambiciosas. Não é necessário, para ir no sentido da avaliação formativa, perturbar de alto a baixo a organização do trabalho. Em contrapartida, lá onde parece impossível romper, ao menos parcialmente, com uma pedagogia frontal, por que considerar uma transformação das práticas de avaliação em um sentido mais formativo.

Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos.

No ensino secundário, acumulam-se outras deficiências maiores: fragmentação extrema do tempo escolar, tanto para os professores quanto para os alunos; remissão do apoio a estruturas especializadas (quando existem), por não poder praticar o apoio integrado no contexto de um horário estourado; divisão do trabalho entre especialistas das diversas disciplinas, cujo funcionamento e nível do aluno ninguém percebe globalmente; dificuldade de trabalho da equipe pedagógica devido à atribuição das horas e ao número de professores por turma; horário muito pesado dos alunos, todas as atividades de apoio ou de desenvolvimento somando-se a uma semana muito cheia; repartição de todas as horas entre as disciplinas, o que deixa pouco tempo para realizar projetos interdisciplinares, aproveitar as oportunidades ou responder a necessidades não-planejadas; organização fixa do tempo ao longo de todo o ano; locais utilizados por várias turmas, nos quais é impossível deixar material e muito difícil de reorganizar o espaço, apenas por um ou dois períodos de quarenta e cinco minutos.

A escola primária dispõe, a esse respeito, de numerosos trunfos, que tornam ao menos possível uma diferenciação integrada do ensino. Para ir em direção a uma individualização dos percursos de formação (Perrenoud, 1993a, 1996b), deve-se contudo mudar a organização das turmas, mesmo no primário, e romper a estruturação do curso em graus (Perrenoud, 1997a e 1997e).

3 - DIDÁTICA E MÉTODOS DE ENSINO

A idéia de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de domínio ou de outras formas de pedagogia diferenciada, relativamente pouco preocupadas com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. A ênfase era dada às adaptações, ou seja, a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseada em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas. Hoje, ainda, esse modelo cibernético mantém toda a sua validade, em um

nível relativamente elevado de abstração, em qualquer ordem de ensino para qualquer disciplina escolar e qualquer aprendizagem.

No decorrer dos últimos anos, no plano teórico, assiste-se, especialmente no campo do francês (Allal, Bain e Perrenoud, 1993), mas isso se estenderá a outras disciplinas, a uma reintegração da avaliação formativa à didática. Em campo, contudo, essa reintegração levará tempo. Ainda mais que, como é freqüentemente o caso no ensino secundário, os professores se percebem como seus próprios metodólogos ou trabalham com formadores centrados em uma disciplina e que se preocupam muito pouco com a avaliação.

4 - CONTRATO DIDÁTICO, RELAÇÃO PEDAGÓGICA E OFÍCIO DE ALUNO

Ir em direção a uma avaliação mais formativa é transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Em uma avaliação tradicional, o interesse do aluno é o de iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes. O ofício de aluno consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena.

Toda avaliação formativa baseia-se na aposta bastante otimista de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa.

Se o professor que tenta fazer a avaliação formativa tem o poder de decidir, praticamente ao mesmo tempo, o destino escolar do aluno, este último, sobretudo em um sistema muito seletivo, terá todas as razões para conservar suas estratégias habituais, mobilizar sua energia para iludir. E o professor achar-se-á reforçado no uso da avaliação como instrumento de controle do trabalho e das atitudes (Chevallard, 1986a) e de seleção. Ir em direção à avaliação formativa seria renunciar à seleção, o mecanismo permanente da relação pedagógica, não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação ou da rejeição para orientações menos exigentes.

5 - ACORDO, CONTROLE, POLÍTICA INSTITUCIONAL

Não se faz avaliação formativa sozinho, porque apenas se pode avançar nesse sentido modificando bastante profundamente a cultura da organização escolar, não só em escala de sala de aula, mas também de estabelecimento.

É dispensável, vencer um obstáculo de peso: o individualismo dos professores a vontade ciosa de fazer como se quer, uma vez fechada a porta de sua sala de aula (Gather Thurler, 1994b, 1996). Também é provável que uma avaliação formativa favoreça, sem que isso seja uma necessidade absoluta, uma divisão do trabalho diferente entre os professores, porque a explicação dos objetivos, a elaboração dos testes com critérios ou a construção de seqüências didáticas ou de estratégias de adaptação ultrapassam as forças de cada um considerado isoladamente. Deve-se, portanto, rumar para uma divisão das tarefas, um desencerramento dos graus, uma colaboração entre professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina.

Paradoxalmente, uma avaliação formativa poderia dar à administração escolar mais controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino de uns e de outros. Com certeza, limitaria a parcela das informações cifradas, mas conduziria a representações mais precisas daquilo que os alunos sabem fazer realmente. Em vez de comparar taxas de fracassos ou médias de turmas, poder-se-iam comparar as aquisições reais e, portanto, distinguir mais claramente os professores mais e menos eficientes.

6 - PROGRAMAS, OBJETIVOS, EXIGÊNCIA

A introdução de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa leva, cedo ou tarde, a mexer nos programas. Inicialmente, para abreviá-los, para extrair sua essência: não podemos cobrir um programa excessivamente sobrecarregado senão nos resignarmos com o êxito de uma importante fração dos alunos.

Ir em direção à avaliação formativa é não mais fabricar tantas desigualdades, é criar os meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos. Ora, não se pode "matar todos os coelhos de uma só cajadada": é indispensável, para lutar contra o fracasso escolar, deter-se no essencial, no cerne dos programas, renunciando a todos os tipos de noções e de saberes que não são indispensáveis, ao menos não para todos os alunos. Os movimentos de modernização dos programas nesse sentido (Perret e Perrenoud, 1990). Não subestimemos a amplitude da tarefa.

Uma avaliação formativa, posta a serviço da regulação individualizada das aprendizagens, colocará o dedo, mais rápido do que um ensino frontal, sobre as incoerências e as ambições desmedidas de certos planos de estudos. Quando muitos alunos de determinada idade cometem os mesmos erros e não se pode facilmente remediar isso, porque ultrapassam seu estágio de desenvolvimento intelectual, quando certos tipos de saberes marginalizam, sistematicamente, uma maioria de alunos, porque se encontram demasiadamente afastados de sua experiência e de suas aquisições anteriores, deve-se certamente revisar o plano de estudos ou deixá-lo mais próximo da vida, ou mais realista em relação às aquisições anteriores e às atitudes dos alunos. Toda pedagogia diferenciada funciona como um analisador crítico dos planos de estudos.

7 - SISTEMA DE SELEÇÃO E DE ORIENTAÇÃO

A vocação da avaliação formativa é a de contribuir para as aprendizagens. Acha-se, portanto, em uma lógica de ação: não é o momento de se resignar com as desigualdades e dificuldades. Nada impede que a realidade resista (Hutmacher, 1993), que o tempo passe, que o milagre não aconteça. Acontecem fracassos que obrigam a fazer o balanço das aquisições então não é mais possível remediar, deve-se tomar decisões de seleção ou de orientação.

Em si, a avaliação formativa não dá as costas à essa perspectiva. Em uma interpretação maximalista da pedagogia de domínio, poder-se-ia esforçar-se para dar constantemente novas chances, considerando que uma aprendizagem jamais é impossível, que jamais se "tentou tudo" para levá-la a cabo. Sem ser derrotista, deve-se considerar não apenas restrições econômicas, que limitam os recursos e o tempo disponíveis, mas também a boa vontade decrescente dos aprendizes.

A articulação da avaliação formativa e da seleção não é evidente: em um determinado momento, apenas no final de um ano escolar ou de um ciclo de estudos plurianual, a avaliação muda de lógica. Quando se quer ajudar o aluno a aprender, estabelece-se bruscamente um balanço que, sem ser definitivo, comanda decisões a curto prazo, por vezes dificilmente reversíveis. Portanto, a questão é saber se os professores podem desempenhar esse duplo papel, os alunos adivinhando que as dificuldades reveladas em uma perspectiva formativa podem, em determinado momento voltar-se contra eles em uma perspectiva certificativa ou seletiva.

Nós nos encontramos aí diante de um paradoxo: a avaliação formativa deveria estar inteiramente do lado do aluno e, portanto, lhe dar recursos para enfrentar a seleção, do mesmo modo que o advogado de defesa encontra-se ao lado do acusado em um processo ou o médico ao lado de seu paciente contra a doença. Seria melhor que a seleção fosse encarnada por outros agentes, que não tivessem por tarefa ensinar, mas dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou chegar a um ciclo de formação.

Se o sistema de seleção e de orientação deixa as famílias e os alunos assumirem suas responsabilidades, correrem os riscos de uma orientação demasiadamente ambiciosa e, portanto, de um fracasso algum tempo mais tarde, a escola estaria, no momento da decisão, em uma relação mais de ajuda do que de autoridade. Seu papel não seria mais o de impedir de entrar em determinada habilitação difícil ou de progredir no curso, mas dar conselhos, informações, indicações a partir das quais os alunos e suas famílias se determinariam com conhecimento de

causa. Nesse caso, em vez de se opor à avaliação formativa, a avaliação seletiva a prolongaria, na mesma lógica cooperativa: quando não é mais tempo de aprender, quando se deve fazer um balanço e tomar decisões, restam conselhos a dar, regulações a operar. A escola poderia assistir aos pais e crianças em sua negociação da orientação (Bain, 1979; Berthelot, 1993; Duru-Bellat, 1979; Richiardi, 1988) mais do que decidi-la em seu lugar.

8 - SATISFAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A avaliação tradicional é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem... Também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores, que não gostam de dar notas. Mesmo para eles, e “*a fortiori*” para os outros, o sistema de avaliação é um tipo de “faixa de segurança”, bem-vinda face às múltiplas incertezas que concernem aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento de seu papel.

Não se pode responsabilizar o medo da mudança por todas as resistências. Muitos professores sabem ou percebem que, sem evolução, estão condenados à rotina e ao tédio (Huberman, 1989). Definitivamente, a mudança não passa de um momento difícil, por vezes estimulante, caso resulte em uma renovação e crie equilíbrios mais fecundos. A situação é mais grave quando os professores pressentem que não encontrarão, em um novo sistema de avaliação, as satisfações, confessáveis ou não, que lhes proporciona a avaliação tradicional.

Uma avaliação formativa somente pode ser cooperativa, negociada, matizada, centrada mais na tarefa e nos processos de aprendizagem do que na pessoa. Priva definitivamente do poder de classificar, de distinguir, de condenar globalmente alguém em função de seus desempenhos intelectuais. Toda mudança, em qualquer instituição, pode colocar em perigo a economia psíquica dos agentes, o equilíbrio às vezes frágil que construíram entre os prazeres e as frustrações, as liberdades e os deveres que sua tarefa permite ou impõe. Negá-lo leva a uma análise que ignora uma dimensão essencial dos sistemas vivos e de sua complexidade.

ABORDAGEM SISTÊMICA PODE SER DESMOBILIZADORA?

A abordagem sistêmica aqui adotada nada tem de original, ela se impõe em todas as ciências sociais que têm por tarefa dar conta das organizações e das práticas humanas (ver, por exemplo, Amblard, 1996; Bernoux, 1985; Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Se em educação se deve incessantemente fazer retomadas, isso acontece em razão da constante tentação de esquecer a complexidade para acreditar em uma mudança rápida e limitada da escola. Essa tentação é compreensível: se aceitamos a abordagem sistêmica, avaliamos a impossibilidade de mudar radicalmente as práticas de avaliação sem fazer evoluir o conjunto da profissão de professor e da organização escolar; o que distingue ainda mais a realização das idéias e de modelos sedutores.

Se, mais do que nunca, é necessário mudar a avaliação em um sentido mais formativo, importa integrar o caráter sistêmico das práticas em nossas estratégias de mudança. Para se opor simultaneamente à avaliação, à didática, à relação entre professores e alunos, aos programas, à organização das turmas e do curso, à seleção, não existe método pronto. Pode-se, no entanto, indicar três pistas complementares que implicam fortemente os primeiros agentes envolvidos:

1. Fazer evoluir o funcionamento dos estabelecimentos em direção a uma autoridade negociada, verdadeiros projetos, uma autonomia substancial, resultante de uma real responsabilidade.
2. Favorecer a cooperação entre professores em equipes pedagógicas ou em redes.
3. Agir sobre todos os parâmetros (estatuto dos professores, formação, gestão) que aumentam o grau de profissionalização do professor e das profissões conexas.

Isso deveria conduzir os defensores da avaliação formativa e da diferenciação, como os didáticos das disciplinas, os partidários da escola ativa, os defensores das tecnologias novas ou de qualquer outra modernização dos conteúdos ou dos métodos a trabalharem em mais estreita colaboração com aqueles que refletem sobre a organização escolar como sistema complexo.

A perspectiva sistêmica ainda não faz parte da cultura comum de todos os pesquisadores em educação e de todos os inovadores. Se ela lhes falta, são fadados a se perguntar, durante décadas ainda, por que a escola não adota as belas idéias resultantes de seus trabalhos ou da reflexão dos movimentos pedagógicos.

CONCLUSÃO

AVALIAÇÃO FORMATIVA, REGULAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO: AS MESMAS QUESTÕES, O MESMO COMBATE

Enquanto a intenção de instruir não der resultados, o conflito entre a lógica formativa e a lógica seletiva permanecerá. Pode-se, certamente, prorrogar e atenuar a seleção, mas o centro do problema está alhures, na impotência da escola em alcançar seus fins educativos declarados.

Não se pode pedir que a avaliação substitua o ensino. Em contrapartida, ela não deveria jamais impedir uma pedagogia diferenciada, ativa, construtivista, aberta, cooperativa, eficiente, mas se colocar a seu serviço. Isso não dispensa de desenvolver prioritariamente essa pedagogia, com suas dimensões avaliativas, além de todas as demais.

Desse ponto de vista, se a avaliação formativa engana-se ao se separar da didática (Bain, 1988a e b), perde-se também caso se torne uma problemática autônoma, ao passo que seu único interesse seria o de se articular com uma pedagogia diferenciada.

Daí porque, conhecendo o peso das palavras, seria bom que ao agrupamento daqueles que trabalham sobre as diversas facetas e funções da avaliação, façam o contrapeso das associações, departamentos universitários, programas e projetos de pesquisa ou de desenvolvimento que reúnam abordagens transversais e abordagens didáticas do ensino e da aprendizagem, em torno do tema da diferenciação, da regulação, da individualização dos percursos.