

Maria Teresa

AVALIAÇÃO

Da Excelência à Regulação das Aprendizagens
Entre Duas Lógicas

Philippe Perrenoud

Professeur à l'Université de Genève

Tradução:

PATRICIA CHITTONI RAMOS

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

CRISTINA DIAS ALLESSANDRINI

Mestre e doutoranda em Psicologia Escolar e do

Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.

Psicopedagoga e Arte-terapeuta.



COPIADORA WINI
4 110116
Pag. 8 Nº 1104

PORTO ALEGRE / 1999

Capítulo 9

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 às 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.

*Publicado em *Mesure et évaluation en éducation*, 1993, v. 16, n. 1-2, p. 107-132.

Percebe-se, desde logo, por que ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola. A relação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino não é a única a ser considerada. Para não se engajar inocentemente na transformação das práticas de avaliação, sem suspeitar do que a torna possível ou a limita, uma abordagem *sistêmica* é indispensável. Os funcionamentos didáticos e as organizações escolares são demasiadamente complexos para que qualquer esquema possa deles dar conta. No entanto, para colocar um pouco de ordem na confusão das interdependências, colocarei a avaliação no centro de um *octógono*, identificando, portanto, oito dimensões inter-relacionadas (ver figura 2).

Por que colocar a avaliação no centro? Simplesmente porque ela representa, *aqui*, o ponto de partida. Quem quisesse inicialmente mudar os programas ou os métodos de ensino os colocaria no centro, mas encontraria, *grosso modo*, as mesmas relações sistêmicas. Não nos deixemos, então, fixar na representação gráfica, ela oferece somente um auxílio para a memória.

A AVALIAÇÃO NO CENTRO DE UM OCTÓGONO

Retomemos esses oito pólos um a um, mostrando a cada vez as interdependências com as práticas de avaliação. Partiremos das relações entre as famílias e a escola para contornar o octógono no sentido dos ponteiros de um relógio.

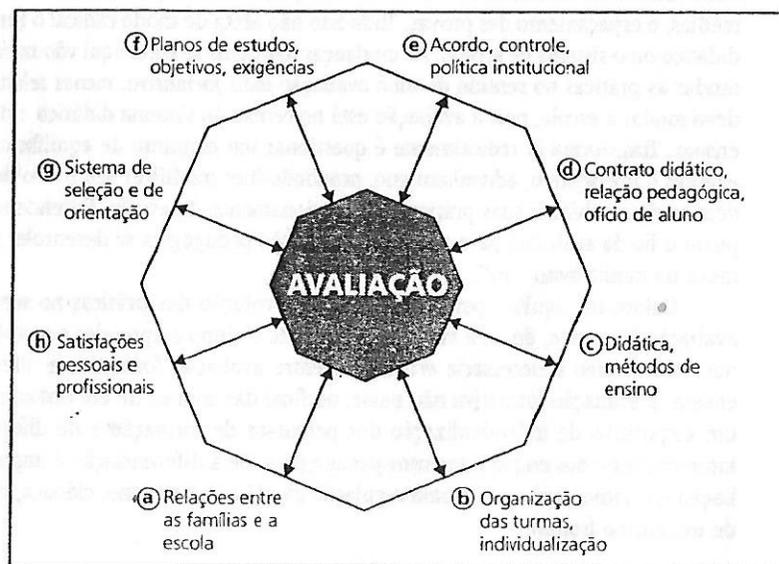


FIGURA 2

RELAÇÕES ENTRE AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

Quando se pede a crianças de cinco anos que "brinquem de escola", eles colocam as mesas em filas e apresentam a figura de um professor severo, que repreende as crianças e as ameaça com más notas. Quando um aluno conta seu dia, não diz nada de muito preciso sobre os conteúdos, mas os pais sabem, quase sempre, se seu filho fez prova ou recebeu os resultados de uma prova anterior. Na imagem que os pais têm da escola, as lições e as provas são valores seguros: cada um pode compreender como funciona uma determinada aula, porque passou em uma de dez a quinze anos de sua própria vida.

As práticas de avaliação parecem, por outro lado, "naturais" a todos aqueles que, em seu trabalho, estão habituados a ser regularmente julgados por seus superiores ou a fazer um balanço das perdas e dos ganhos após um exercício contábil. O sistema de notaçã e seus sucedâneos qualitativos são, portanto, procedimentos inteligíveis para a maioria dos pais; fazem parte de um clichê, de uma representação comum da escola e do trabalho sob controle. Os programas e os métodos da escola de hoje confundem os pais que não entendem nada de matemática de conjuntos ou dos conteúdos renovados do ensino da língua materna, das línguas estrangeiras, da história, da geografia ou das ciências. Em compensação, 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.

Exceto algumas circulares e episódicas reuniões de pais, a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família. Os pais devem regularmente assinar os trabalhos escritos e sobretudo os boletins, tomando conhecimento desse modo do nível e da progressão de seu filho, de suas dificuldades. A avaliação os tranquiliza 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.

Pode-se discutir a pertinência de um sistema de comunicação tão *pobre*, que limita os pais a agirem em função de algumas indicações numéricas que quase não dão uma representação precisa do que o aluno *verdadeiramente* domina. Assim, esse sistema apresenta várias virtudes maiores, mesmo que repousem em parte sobre ficções:

- parece *equitativo*, uma vez que todos são submetidos às mesmas provas, avaliadas segundo as mesmas tabelas e no mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências;
- parece *racional e preciso*, uma vez que os desempenhos são numerados até o décimo do ponto ou mais;

- *é bastante simples* para informar os pais sem que estes conheçam em detalhe programas e exigências, um pouco como nos inquietamos com a febre de uma criança sem saber exatamente o que significa, em termos fisiológicos;
- *convence* todos os pais que aderem, espontaneamente ou não, a uma competição onipresente no mundo econômico e em uma parte do mundo do trabalho; parece-lhes justo, saudável e educativo que o bom trabalho seja recompensado e o mau trabalho sancionado por notas ou uma classificação medíocres.

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. Tudo o que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e, no final das contas, *estranho* ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no *imaginário pedagógico dos adultos*: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica.

Esse obstáculo não é intransponível, mas a mudança das práticas de avaliação, em um sentido mais formativo; qualitativo e interativo (Weiss, 1992b, 1993) passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do *contrato* tácito entre a família e a escola. 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.

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. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc.

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?

Por vezes, efetivos sobrecarregados impedem qualquer mudança. Os verdadeiros obstáculos provêm, antes, da rigidez no horário escolar, no programa, nas regras, nos valores e nas representações dos agentes. Mais que o número de aprendizes, são as normas da organização que obrigam a *oferecer constantemente a mesma coisa a todos*, mesmo quando for inútil. Desse modo, enquanto um professor for obrigado a administrar um grande número de provas a todos os alunos, de forma sincrônica e padronizada, mais tempo passará honrando essa parte do contrato e lhe restará ainda menos para praticar a avaliação formativa. Se dele se espera que controle frequentemente o conjunto do grupo ou esteja igualmente disponível a todos os alunos, quaisquer que sejam suas dificuldades, isso será necessariamente em detrimento da diferenciação (Meirieu, 1990; Perrenoud, 1996b, 1997e).

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. Caso ele nada possa fazer, por que gastar energia e criar inutilmente frustrações? Importa, portanto, que toda mudança da avaliação, em um sentido mais formativo, aumente os graus de liberdade do professor e, portanto, livre-o da parte menos prioritária de suas obrigações habituais.

Confronta-se aqui com as *estruturas*. Não apenas com o sistema de seleção e de orientação, com a rede de possibilidades e de opções, mas com a organização das turmas: os espaços, os horários, os modos de agrupamento dos alunos. Quando se trata de diferenciação do ensino, incriminam-se geralmente os efetivos das turmas. Eles têm sua importância, mas pensar apenas em termos de números de alunos é negligenciar muitos outros parâmetros.

Assim, 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, cujos funcionamentos e nível do aluno ninguém percebe globalmente; dificuldades do trabalho em 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 inter-

disciplinares, 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 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).

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. Sempre é útil, quando se aspira a uma pedagogia eficaz, saber para quais domínios entende-se conduzir os alunos e por quais caminhos; precisar quais meios se possui para observar os domínios atingidos ou em via de aquisição, os métodos de trabalho, as atitudes, os funcionamentos mentais e como se pretende intervir junto aos alunos através de regulações pró-ativas, interativas ou retroativas (Allal, 1988b).

No entanto, uma vez adquirido esse esquema geral, resta aplicá-lo em diferentes campos de conhecimento. E aí, damos conta de que a identificação dos erros e dos funcionamentos do aluno e a natureza das adaptações dependem da estrutura e do conteúdo dos conhecimentos e das competências a serem adquiridos. Desse modo, tratando-se da aquisição da língua materna, por exemplo, leitura ou redação de textos, torna-se cada vez menos sustentável sobrepor às didáticas tradicionais um modelo transdisciplinar de avaliação formativa. Parece necessário, pelo contrário, como Bain (1988a, 1988b) propôs muito firmemente, reconstruir a avaliação formativa no campo da didática de modo a integrar as regulações a uma abordagem precisa e baseada, de um lado, em uma parte dos saberes e competências a adquirir e, de outro, nos funcionamentos do aluno.

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.

Mencionemos ainda um freio essencial: os meios de ensino não são, em sua maioria, concebidos por uma pedagogia diferenciada resultante de uma avaliação formativa (Bélaïr, 1993). Para ir nesse sentido, deve-se então aceitar um grande investimento na criação ou na adaptação de instrumentos didáticos.

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. Um médico pode esperar que seu paciente não lhe complique a tarefa e lhe forneça todas as informações necessárias para fazer um diagnóstico correto, em detrimento do pudor, da vergonha, da auto-estima, do bom gosto. Em contrapartida, o paciente tem direito a uma relação privilegiada, protegida pelo sigilo médico, que ele pode romper a qualquer tempo e que controla, visto que é o cliente. Na escola, uma avaliação formativa demanda uma *cooperação* igualmente grande, sem poder, todavia, oferecer as mesmas garantias. Revelar suas falhas e suas incertezas ao professor é, muitas vezes, expor-se à zombaria e à piedade dos colegas, é arriscar ver certas informações consignadas em um boletim, um registro, relatórios que lerão outros professores, os psicólogos, o diretor da escola ou o inspetor. É dar informações cruciais ao professor, das quais este se servirá para fazer evoluir uma relação na qual o aluno não pode colocar fim unilateralmente. Quanto mais perto do ensino secundário, mais a avaliação formativa acha-se em ruptura com as estratégias habituais dos alunos e exige um tipo de revolução cultural, baseada em uma *confiança recíproca* e uma *cultura comum* que tornam a transparência possível.

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 rela-

ção pedagógica, não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação ou da rejeição para orientações menos exigentes. Isso não basta: deve-se considerar uma mudança importante do *contrato didático* (Brousseau, 1994, 1996; Schubauer-Leoni, 1986, 1988; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996b), a substituição de uma relação cooperativa por uma relação que, sem ser agressiva, é hoje, nos sistemas tradicionais, de natureza fundamentalmente conflitual.

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. Um professor que recebe novos alunos a cada ano não pode esperar, em algumas semanas, modificar radicalmente suas atitudes e suas representações para que entrem no jogo da avaliação formativa, sabendo que, alguns meses mais tarde, eles irão para uma outra turma e deverão retornar a suas estratégias anteriores. Do mesmo modo, dirigir-se para um ensino mais individualizado exige hábitos de trabalho diferentes, mais tempo passado em equipe ou trabalhando individualmente, o professor funcionando como pessoa-recurso. É necessário, portanto, uma tolerância considerável à diversidade dos empregos do tempo, inclusive dos horários, tarefas recursos disponíveis para realizar seu trabalho. Uma turma que pratica uma avaliação apresenta-se, antes, como um *ateliê* onde cada um se aplica em suas ocupações, com alguém que intervém em caso de necessidade, como uma orquestra, tocando em uníssono sob a batuta de um chefe onipresente. Esses modos de funcionamento exigem uma nova concepção da equidade e da igualdade diante do sistema, uma certa tolerância à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros. Esses funcionamentos não poderiam ocorrer eficazmente por apenas um ano, os alunos devem beneficiar-se de uma certa *continuidade* durante todo o curso, ou, pelo menos, durante um ciclo de estudos.

Portanto, é indispensável, para avançar nessa direção, 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.

A avaliação tradicional não permite que se exerça um controle muito cerrado da pedagogia dos professores. Ela sobretudo normaliza, de um certo modo, seu nível de severidade. Imagina-se dificilmente um estabelecimento onde se toleraria por muito tempo professores que apenas dessem notas muito baixas e outros, muito altas, professores

que não reprovassem qualquer aluno e outros que produzissem fracassos extremamente numerosos. Lembremos, todavia, que esses sinais exteriores de “normalidade” recobrem uma grande diversidade de exigências reais: não se sabe muito bem o que significa a avaliação dos professores em termos de conhecimentos efetivos, portanto, de respeito ao programa. Para sabê-lo, dever-se-iam aplicar regularmente provas padronizadas e baseadas em critérios ao conjunto das turmas obrigadas a seguir o mesmo programa, o que é feito em todo lugar e freqüentemente suscita vivas oposições, por boas ou “não tão boas” razões.

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.

Essa preocupação não é ilegítima e ninguém poderia sustentar que a eficiência de um professor não diz respeito à coletividade que o paga, à administração escolar que o emprega. No entanto, querendo se servir demasiadamente rápido ou fortemente da avaliação formativa nesse sentido, correr-se-ia muito o risco de comprometer em definitivo seu desenvolvimento. Talvez fosse mais razoável estabelecer como princípio que a avaliação formativa fornece informações que permanecem sendo *propriedade do professor e de seus alunos*. Cabe a eles decidirem o que desejam transmitir aos pais e à administração escolar. Se esta última quer ter uma idéia precisa do que os alunos sabem e, portanto, da eficiência dos professores, que utilize seus próprios instrumentos, em vez de desviar para esse fim uma avaliação formativa que deveria permanecer um assunto entre o professor e seus alunos, para que o contrato de confiança não seja rompido. Parece contudo que as provas padronizadas têm inúmeros efeitos perversos e induzem didáticas conservadoras (Davaud, 1992, 1993). O ideal seria caminhar para uma prática refletida e uma profissionalização (Perrenoud, 1994a, 1996h), que o controle da qualidade de ensino fosse exercido por cada professor e seus pares, no centro da equipe pedagógica, e que o estabelecimento funcionasse no modo da auto-avaliação (Gather Thurler, 1994a).

PROGRAMAS, OBJETIVOS, EXIGÊNCIAS

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. É, infelizmente, hoje ainda, a lógica aplicada em numerosas escolas secundárias: avança-se através do programa em um ritmo suficiente para recobri-lo inteiramente, deixando, a cada novo capítulo, alunos à *beira do caminho*. Importa ainda muito freqüentemente que o programa tenha sido ensinado, não que tenha sido assimilado pela maioria dos alunos. Tanto pior para

aqueles que não o assimilaram suficientemente: eles serão relegados para outras classes, obrigados à reprovação ou ainda autorizados a dar continuidade a sua progressão no curso, na esperança de que suas lacunas desaparecerão espontaneamente ou que suas dificuldades passarão miraculosamente despercebidas. 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 vão nesse sentido (Perret e Perrenoud, 1990). Não subestimemos a amplitude da tarefa.

"Com efeito, a diferenciação introduz nas práticas didáticas, um acréscimo de complexidade e ela somente é tolerável caso se baseie em um trabalho prévio de 'simplificação'. Deve-se, portanto, sem qualquer dúvida, repensar nossos programas de ensino... Mas isso nada tem a ver com o abandono fácil de uma parte destes, nem mesmo com um exame superficial de seu conteúdo para separar o que ainda é atual daquilo que se teria tornado ultrapassado. A identificação dos objetivos centrais requer um trabalho didático em profundidade em cada disciplina, a identificação precisa das tarefas que serão solicitadas aos alunos em cada nível de ensino e dos problemas que eles deverão resolver para realizá-las corretamente" (Meirieu, 1990, pp. 181-182).

Há uma segunda razão para que a avaliação formativa induza a uma transformação dos programas: estes últimos não são, em geral, redigidos em termos de *objetivos* de domínio; apresentam-se, antes, como listas de "conteúdos a serem ensinados". Um tal modo de escrever os planos de estudos obriga os professores que se orientam para a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada a um importante trabalho de *explicitação dos objetivos*, que freqüentemente ultrapassa suas forças. Nenhuma reescrita institucional dos programas em termos de objetivos dispensará os professores de um trabalho pessoal de elaboração e de apropriação do currículo, mas ele poderia ser esboçado e sustentado pelos autores dos planos de estudos.

Por fim, 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.

Não se
formam
classe
chão
mais
fracos
trabalhar?

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 a 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. Do mesmo modo que certos pacientes resistem à perseverança terapêutica, alguns alunos resistem à *perseverança pedagógica*, um dos velhos demônios da escola (Perrenoud, 1996e). Preferem romper a relação a serem confrontados, durante meses ou anos, aos mesmos fracassos, às mesmas reprovações.

Não existe, a prazo, incompatibilidade de princípio entre avaliação formativa e seleção. Sua articulação prática permanece delicada. A avaliação formativa prioriza o domínio dos conhecimentos e das competências, considerando que a seleção é, na melhor das hipóteses, um *mal necessário*, jamais um fim em si ou uma vantagem. Em um sistema que se orgulha de limitar o acesso aos saberes, de preparar inicialmente uma elite, a avaliação formativa não tem lugar, pois se insere em uma vontade de democratização do ensino, vontade não apenas afirmada *in abstracto*, mas concretizada pela adoção de uma estrutura escolar favorecendo uma seleção o mais clemente, tardia e reversível possível. Nos sistemas escolares onde se pratica uma seleção drástica com menos de doze anos, onde se parece satisfeito de ter poucos alunos nas habilitações mais exigentes, onde se assume um número importante de reprovações e de fracassos, vê-se mal quem poderia, salvo alguns idealistas, pleitear a avaliação formativa, portanto, também uma transformação global do sistema de seleção e de orientação.

Mesmo nos sistemas escolares menos seletivos, 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 pro-

cesso 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. O inconveniente é que uma divisão do trabalho como essa condenaria a uma avaliação pontual, ou seja, a uma das metamorfoses do exame. Ora, conhece-se a fragilidade desse modo de avaliação no que concerne ao plano docimológico. Dissociar a avaliação formativa da avaliação seletiva seria renunciar a basear esta última em uma avaliação contínua e, assim, acrescentar sua arbitrariedade e também a desigualdade social diante da seleção. Talvez se devesse buscar a solução ao lado de uma *seleção negociada* com os alunos e suas famílias. Enquanto as decisões de seleção forem tomadas unilateralmente pela escola, às vezes contra a vontade e a solicitação expressa do aluno ou de seus pais, como a sentença de um tribunal impõe-se ao acusado, sempre existirão razões para que os interessados se protejam, “com unhas e dentes”, de um julgamento desfavorável.

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.

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.

Toda inovação pedagógica que obriga a se afastar dessa direção, seja distancian-do-se abertamente em relação aos procedimentos oficiais, seja interpretando-os em outra perspectiva, é uma fonte de inquietação para o professor. Desse modo, pode-se, sem contestá-lo explicitamente, interpretar o sistema tradicional de avaliação em um sentido mais

formativo, dando uma significação “desviante” à escala das notas (adquirido, em aquisição, etc. em oposição a excelente, médio, etc.). Essa interpretação cria uma instabilidade em relação à prática corrente e introduz uma tensão difícil de ser vivenciada. Não é confortável tomar, de fato ou de direito, grandes liberdades em relação à tradição, pois nos sentimos pessoalmente responsáveis por nossos erros, o único responsável por nossa avaliação frente aos pais e aos alunos, ao passo que quando “seguimos a direção”, podemos nos esconder atrás do “sistema”, das regras, etc. A administração escolar tem vantagem nesse funcionamento: por não saber exatamente o que e como os professores ensinam, ela tem ao menos a impressão de que a avaliação é feita conforme padrões formais que garantem, ao mesmo tempo, a equidade e a regularidade que importam aos burocratas escolares às vezes mais do que a eficiência didática.

No entanto, 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 proporcionam na avaliação tradicional.

“Os professores sabem que as notas não são confiáveis, que não dariam a mesma nota à mesma prova caso lhe fosse apresentada algumas semanas mais tarde e que seus colegas dariam todas notas diferentes a essa prova. Sabem que são incapazes de precisar, mesmo para si mesmos, seus objetivos e seus critérios de correção. Sabem que não sabem em que consiste o ‘nível’ que permite ‘passar’. Sabem que dividir pela média é absurdo. Conhecem os efeitos de estereotipia e de aura. Sabem, mas não querem saber que sabem. Sabem inconscientemente. E é por isso que podem, com toda boa fé, colocar à frente sua *consciência* profissional. De fato, ela é inocente: é de inconsciente que se trata!”

Mas por quê? O que defendem com essa resistência?” (Ranjard, 1984, p. 93).

O autor responde:

“Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade, mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve se mascarar para ser vivenciado sem culpabilidade. (...)

Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o mestre absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, pode qualquer coisa em relação às notas que afixou. Pois foi em sua alma e *consciência* que ele as afixou. Com seu diploma, reconheceu-se sua competência para corrigir (o que não deixa de ter graça!). Sua *consciência* profissional é inatacável. Em sua tarefa de corretor, é todo poderoso. E esse domínio significa *poder sobre os alunos*.” (ibid, p. 94).

Se Ranjard está certo, os professores têm, além do medo da mudança, razões para aderir a um modo de avaliação que garanta um tal poder. Fazem-no por motivos inconfessáveis e, portanto, dissimulados sob pretextos mais apresentáveis, o que perverte o diálogo sobre a mudança e assinala não-ditos da profissão de professor (Perrenoud, 1996c).

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. Tentei anteriormente (Perrenoud, 1991a, Capítulo 8 desta obra) mostrar que a avaliação formativa pode estender o *controle social e mental* sobre os alunos. No entanto, ela obriga a renunciar ao "poder supremo de corrigir, um prazer que vem dos infernos e que não se pode encarar" (Ranjard, 1984, p. 94).

Mais geralmente, insistirei sobre os *lutos* que uma mudança dos modos de avaliação imporá aos professores (Perrenoud, 1992a, 1996b), lutos que eles pressentem e que lhes causam *medo*. Não creio que os professores tenham, exageradamente, "necessidade" de avaliar, classificar. Têm necessidade de encontrar certas satisfações pessoais, inclusive narcísicas e relacionais, no exercício de sua profissão. Ora, acontece, conforme uma expressão de Pierre Marc, que o sistema de ação e a cultura ambiente ativam ou desativam certas "camadas" do funcionamento inconsciente do indivíduo. Sem dúvida, o prazer de avaliar o outro e, portanto, de ter poder sobre ele, enraíza-se nos primeiros anos da experiência humana e constitui uma revanche sobre todas as humilhações e frustrações sofridas durante a infância e mesmo na vida adulta. Nada, contudo, autoriza a generalizar; a economia psíquica dos professores é diversa e nem todos se ligam ao poder, porque suas satisfações são de outra ordem. Por outro lado, não são nem mais nem menos desinteressados que os outros profissionais. Meu propósito não é o de neles jogar pedras, mas o de salientar que 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.

A 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.

Isso pode desencorajar aqueles que propõem instrumentos inovadores aos que fazem o trabalho prático e não compreendem que se deva, para fazê-los serem adotados, iniciar uma marcha igualmente longa através das instituições e das culturas profissionais. Por que se confrontar com tantos obstáculos? Isso vale a pena? Por que não conservar uma avaliação que mostrou sua eficiência e investir alhures?

Levam-se alguns anos para se dar conta de que se encontrarão *as mesmas interdependências*, qualquer que seja a entrada no sistema. A avaliação tradicional, que faz parte desse sistema, impede a renovação radical das práticas e dos contratos pedagógicos, como se viu no Capítulo 4. Opondo-se ao sistema através dos programas, da didática, do funcionamento dos estabelecimentos ou da avaliação, as mesmas solidariedades entram em jogo.

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* (Demailly, 1990; Derouet, 1992; Henriot-Van Zanten, Plaisance e Sirotta, 1993; Hutmacher, 1990; Perrenoud, 1993e, 1996c) e sobre as *estratégias de mudança* (Bonami e Garant, 1996; Cros e Adamczewski, 1996; Gather Thurler, 1993; Gather Thurler e Perrenoud, 1990; Hargreaves e Fullan, 1992; Huberman, 1986, 1990; Perrenoud, 1993f).

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...