

1

Compreender que a avaliação formativa não passa de uma “utopia promissora”

(Investigação sobre a “formatividade” da avaliação)

A questão da avaliação é multidimensional. Propomos abordá-la sob o ângulo das convicções que se manifestaram a seu respeito. Isso não seria colocar a investigação, deliberadamente, fora do campo científico? Qual a pertinência de rever as convicções? Não se corre o risco de esgotamento, identificando convicções múltiplas, ao passo que o essencial seria dizer como, concretamente, convém agir? Estabelecer os progressos da pesquisa já pode parecer uma perda de tempo aos olhos de certos espíritos refratários à “teoria”. Então, por que querer examinar convicções? Para decidir eventualmente sobre sua legitimidade? Em nome de quê?

Em nome de dois tipos de considerações. Por um lado, examinando os fatos, por outro, a essência das atividades envolvidas.

Consideramos os fatos: não se tratará, precisamente, de nos desgastarmos examinando as convicções existentes, pois nos limitaremos aqui a registrar a existência de uma convicção dominante, pelo menos entre aqueles que serão... os leitores desta obra! Aquela segundo a qual, na escola, deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível. Na verdade, aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender. Para nós, a forte presença dessa convicção nos especialistas da avaliação é um fato de partida. Porém, e um não acarretando necessariamente o outro, nós nos situaremos deliberadamente no âmbito dessa convicção, cuja pertinência admitimos, em nome de uma reflexão sobre a essência do trabalho do professor. O que é, efetivamente, ensinar, senão ajudar alunos a construir os saberes e competências que a “frequência” às disciplinas escolares apela e cuja construção permite (cf. Hadji, 1989, p. 86-87)? A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não

são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar.

O problema é então delimitar bem esse ideal, pois a noção de avaliação formativa constitui um modelo ideal e corresponde, vamos vê-lo, ao que poderemos chamar de utopia promissora. A primeira tarefa, para quem quer trabalhar em sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa. Não que seja possível fornecer ao leitor, desde o início, um modelo operatório, que deveria apenas ser aplicado para estar certo de fazer uma avaliação formativa. É claro que esperamos poder oferecer alguns elementos, de ordem prática, neste sentido. Porém, devemos fazer primeiramente o esforço de compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto, e levantar, a partir daí, o problema de sua operatividade. Efetivamente, a questão da existência prática está relacionada àquelas da natureza e do estatuto da atividade em questão e/ou... visada.

Contudo, se a avaliação formativa fosse um fato, o argumento anteriormente enunciado seria invalidado. Bastaria considerar o fato, delimitá-lo, propondo um modelo descritivo que permitisse definir o objeto (a avaliação formativa é o que se pratica como tal) e, ao mesmo tempo, construir uma prática (basta agir conforme esse modelo). Mas as coisas não são tão simples. O que resulta de uma abordagem puramente descritiva? Podemos apreender a avaliação formativa na realidade objetiva das práticas observáveis?

AVALIAÇÕES IMPLÍCITA, ESPONTÂNEA E INSTITUÍDA

A abordagem descritiva das atividades de avaliação produziu algumas distinções que pode ser útil considerar inicialmente. Por um lado, para colocar essa primeira investigação, naquilo que é legítimo esperar, a serviço de nossa intenção geral de fazer um balanço dos saberes. Por outro, e sobretudo neste primeiro momento, para poder determinar o estatuto “epistemológico” do conceito de avaliação formativa. Este corresponde a uma realidade, facilmente discernível, que pode ser distinguido facilmente e sem discussão?

Uma primeira distinção digna de interesse foi elaborada por Jean-Marie Barbier (1985, p. 31-36); ela considera o grau de explicitação e de instrumentação do julgamento de avaliação. Frequentemente esse julgamento é apenas *implícito* e só se revela por meio de seus efeitos. Por exemplo, a auto-eliminação através da qual um certo número de estudantes nem mesmo se apresenta para o exame revela posteriormente a

“formulação” – mas, precisamente, essa formulação não foi pronunciada, não se traduziu em um ato formal de comunicação – de um julgamento avaliativo negativo (sobre seu próprio valor escolar e, portanto, sobre suas chances de êxito). A avaliação *espontânea*, por sua vez, formula-se. Mas não repousa sobre nenhuma instrumentação específica. Por essa razão, permanece subjetiva, até mesmo “selvagem”. O mesmo acontece com a maioria dos julgamentos que os estudantes formulam espontaneamente sobre seus professores (*X é super legal; Y é uma droga*), ou que os professores formulam sobre seus alunos, às vezes desde o primeiro olhar (*eu senti de saída que dali não sairia nada...*). Somente a avaliação *instituída* repousa sobre a operacionalização de uma instrumentação específica. Os exames escolares fazem parte deste caso. Há utilização de instrumentos (as provas) para produzir as informações sobre as quais se baseará o julgamento (*aprovado no exame de conclusão*). É por este último tipo de avaliação que devemos e vamos nos interessar, sem negligenciar totalmente a avaliação espontânea dos professores que pode, independentemente deles, colaborar – ou então destruir – para uma estratégia de avaliação formativa. Por esse motivo, uma avaliação instituída não é, em si, nem formativa, nem não-formativa. A distinção operar-se-á a partir de critérios distintos da simples presença de uma instrumentação. A “formatividade” situar-se-á fora daí. Onde? É precisamente isso que devemos determinar. Porém, isso já nos leva a pensar que ela não é uma mera questão de forma: que não se poderá distinguir, de acordo com critérios meramente externos (por exemplo, a natureza e as modalidades da instrumentação), avaliações em si formativas opondo-se claramente a avaliações em si não-formativas.

AVALIAÇÃO DE REFERÊNCIA NORMATIVA, AVALIAÇÃO DE REFERÊNCIA CRITERIADA

Fala-se freqüentemente de avaliação normativa para designar uma avaliação que impusesse, de fato, normas (de comportamento) que, em sua dimensão social, seriam eminentemente contestáveis. Desse ponto de vista, toda avaliação socialmente organizada, anunciada e executada como tal dentro de uma instituição é normativa. Aceitar ser avaliado, no exame de conclusão dos estudos secundários, em matemática, é aceitar a idéia de que um bom desenvolvimento passa pela aprendizagem da matemática. Pode-se então pensar a avaliação formativa como uma avaliação “liberadora”, no sentido de que não imporiam nenhuma norma social? Além da idéia de uma *avaliação livre de qualquer norma* representar sem dúvida bem mais do que uma simples utopia, enquanto que uma avaliação que não repousasse sobre normas corresponderia a uma impossibilidade lógica (mas isso ainda deve ser explicitado), é preciso ver que a equação assimilando presença

de normas a sujeitamento é contestável. A oposição não é entre uma avaliação subjugada e subjugante pela presença de normas e uma avaliação liberada e liberadora devido à ausência dessas normas. A norma, em si, não é nem subjugante nem liberadora.

O que é uma norma? No sentido social, um modelo de comportamento valorizado por um grupo. No sentido estatístico, o comportamento mais corrente. Sem dúvida, quando se impõe a valorização social, o segundo sentido reencontra o primeiro. Mas foi por referência às distribuições de tipo aleatório que a denominação de teste normativo foi escolhida para designar provas em que as respostas de um indivíduo são apreciadas em comparação com aquelas de um grupo de referência, que definem uma tabela de classificação. Por extensão, é dita normativa uma avaliação cuja ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros. A avaliação normativa opõe-se então à *avaliação criteriada*: designa-se por essa expressão uma avaliação que aprecia um comportamento, situando-o em relação a um alvo (o critério, que corresponde ao objetivo a ser atingido). É por essa razão que Gilbert De Landsheere (1979) lamenta o uso do adjetivo normativo para designar a avaliação do primeiro tipo, pois nesse caso “normativo” não corresponde à acepção habitual da palavra. De modo que:

– ou a expressão “avaliação normativa” designa uma avaliação que impõe as normas. Nesse caso, porém, toda avaliação, mesmo aquela que será pensada ou desejada formativa, impõe normas! A avaliação formativa não tem a ambição de permitir ao maior número possível de alunos que se tornem bons alunos..., conforme o modelo ideal – norma dominante no universo escolar – do bom aluno que foi aprovado no maior número possível de matérias escolares, sobretudo nas matérias dominantes?

– ou então ela designa, tecnicamente, um modo de proceder em que se considera a distância em relação aos outros antes de considerar a distância em relação ao alvo visado. Neste último caso, uma das duas formas (normativa, criteriada) corresponderia mais a uma avaliação formativa? Poder-se-ia pensar que, *a priori*, é mais formativa uma avaliação centrada em objetivos claramente definidos. Parece-nos certo, desse ponto de vista, que a percepção correta, pelo aluno, do alvo visado é uma das condições de seu êxito. Entretanto, é claro que toda avaliação normativa é também, em parte, criteriada: para situar alguns desempenhos em relação aos outros, é necessário referir-se a critérios de conteúdo! Do mesmo modo, toda avaliação criteriada pode levar a uma avaliação normativa. Por outro lado, ambas podem ser formativas... ou não! Saber posicionar-me em relação aos outros pode ter um valor formativo muito grande... se isso proporcionar uma salutar conscientização, por exemplo, de minhas lacunas. Mais uma vez, a “formativi-

dade” não reside na forma externa da atividade de avaliação. Mas onde então? E isso significa que não há nenhum critério que permita distinguir a avaliação formativa do que não o é?

AVALIAÇÕES PROGNÓSTICA, FORMATIVA E CUMULATIVA

Há, entretanto, um critério que permite de certo modo designar do exterior uma avaliação formativa. Mas vamos ver que esse critério, contrariamente ao que se acreditou por muito tempo, não é totalmente determinante. É aquele do lugar da avaliação em relação à ação de formação. Pode-se entender por ação de formação tanto uma breve seqüência (20 minutos de apresentação de uma noção, uma hora de aula) quanto algo muito mais longo (um semestre de aulas na universidade, por exemplo). Esquemáticamente, três grandes casos são possíveis (cf. Hadji, 1989, p. 58-59).

– A avaliação precede a ação de formação. Fala-se então de *avaliação prognóstica* e, mais raramente hoje em dia, diagnóstica, pois compreendeu-se que toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais).

– A avaliação ocorre depois da ação. Fala-se então de *avaliação cumulativa*. Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o “certificado” de formação. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.

– A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de *formativa*. Por quê? Porque sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos

alunos. E toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada).

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO UTOPIA PROMISSORA

De modo que, finalmente, é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa. Isso fica muito claro quando considera-se a maneira como se descreve, classicamente, uma avaliação formativa. Percebe-se, então, que se trata de um modelo ideal, indicando o que deveria ser feito... para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica! Desta forma, considera-se primeiramente que a avaliação formativa é uma avaliação informativa. A tal ponto que Philippe Perrenoud (1991, p. 50), após ter lembrado que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”, afirma que seria melhor falar de “observação formativa do que de avaliação”. Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. “A observação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento” (p.50). E é sua virtude informativa que é seu caráter essencial. A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa. “*A priori*, nenhum tipo de informação é excluído, nenhuma modalidade de coleta e de tratamento deve ser descartada” (p.50). Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo.

Por isso, e esta é a segunda característica em geral considerada, uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Assim, e é sua terceira e mais importante característica, a essa função de regulação voltada para o professor e para o aluno, acrescenta-se o que designou-se como uma função “corretiva”. De fato, o professor, assim como o aluno, deve

poder “corrigir” sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior “variabilidade didática” (Marc Bru, 1991). A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz freqüentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. A inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora. As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. O remédio baseia-se no diagnóstico, o que permite aos atores retificar as modalidades da ação em andamento. Como Linda Allal indicara claramente já em 1979, a atividade de avaliação desenrola-se, nessas condições, em três etapas. À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem – coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a seqüência formativa.

Assim, a idéia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Percebe-se finalmente que a afirmação segundo a qual se trata de um modelo ideal repousa sobre duas séries de considerações:

- 1) O que a define é menos da ordem dos fatos, objetivamente observáveis, que das intenções, que não podem ser apreendidas na exterioridade das práticas. É em sua destinação, no sentido do projeto no âmbito do qual ela se inscreve que se “lê” a “formatividade” da avaliação.

2) Em função disso, ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, como observamos no início, que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.*

Assim, esse modelo não é um modelo científico, visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e de explicar rigorosamente as práticas, tampouco um modelo de ação, visto que dele não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho....

OS OBSTÁCULOS À EMERGÊNCIA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Isso equivale a dizer que a avaliação jamais será realmente formativa? E como contribuir para uma progressão das práticas no sentido do modelo ideal? Qual pode, em particular, ser o papel de uma obra como esta?

A resposta a essa pergunta pode expressar-se sob a forma de uma hipótese de trabalho: para agir eficazmente, é útil compreender primeiro.

A explicitação do estatuto de utopia promissora pode nos levar a compreender, nesse sentido, a fim de imaginar caminhos a serem encurtados ou contornados, quais são os principais obstáculos à emergência de uma Avaliação com Intenção Formativa (EVF*)?

1. Um primeiro obstáculo decisivo é a *existência de representações inibidoras*. Sabe-se que as pesquisas em didática (cf., entre outros, Joshua e Dupin, 1993) mostraram a força de certas representações que, tornando-se concepções, podem obstaculizar, só por sua “presença”, a construção dos conceitos científicos. Assim, os usos sociais dominantes da atividade avaliativa, em uma perspectiva administrativa, marcada pela presença ponderada da exigência de certificação, e isso no âmbito de uma pedagogia destinada a fazer emergir a “excelência” e a selecionar neste sentido, refletem e ao mesmo tempo reforçam concepções da avaliação, por exemplo, como atividade de triagem científica. Assim, a representação segundo a

* N. de T. Daqui em diante será usada EVF, do francês *Évaluation à Volonté Formative*.

qual a avaliação é uma medida continua viva, até mesmo pregnant, na mente dos avaliadores escolares. Aliás, como não ser vítima disso quando todos (administração, pais, alunos, colegas) reclamam notas? A nota não é a expressão de uma justa medida? Em nome de que podemos afirmar aqui que se é “vítima” de tal representação? Só pode ser em nome de uma concepção cientificamente fundamentada da atividade de avaliação.

Por essa razão, após ter definido a perspectiva legítima, em situação pedagógica, da EVF (pois, como já compreendemos, se o professor tem o dever, como trabalhador social, de participar das atividades de orientação, de seleção e de certificação, tem acima de tudo o dever, como agente especificamente pedagógico, de contribuir com todas as suas forças para uma progressão dos alunos), devemos fazer de modo sistemático o balanço do que foi cientificamente estabelecido pela pesquisa. A primeira maneira de deixar de lado as representações inadequadas é voltar-se para o saber sem esperar, todavia, milagres da difusão desse saber. De fato, a mudança nas práticas implica, entre outras coisas, mudança das mentalidades, condicionada por fatores de ordem ideológica e social. Se, como observa J.-M. De Ketele (1986, p. 260), a avaliação “traduz e serve a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor”, nenhuma avaliação decisiva pode ser esperada sem que haja uma mudança profunda na ideologia dominante. Dever-se-ia, em todo caso, aprofundar o estudo das condições de possibilidade da mudança, no sentido do trabalho de Yvan Tourneur (em De Ketele, 1986, p.241-242).

2. Será igualmente necessário voltar-se para o saber para superar um segundo obstáculo constituído, paradoxalmente, pela pobreza atual dos saberes necessários, pois, como havia observado Linda Allal, a EVF implica necessariamente trabalho de interpretação das informações coletadas. Ora, tal interpretação exige “em princípio” poder “referir-se a um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens” (Allal, 1979, p. 156). Essa teoria estava “longe de ser construída” em 1979 (p. 157). O que acontece hoje? Sem dúvida, houve progressos, incapazes de oferecer, no entanto, o quadro de interpretação totalmente adequado. Os progressos no sentido da EVF estão atrelados àqueles da pesquisa didática e psicológica, sabendo, como observou Daniel Bain em 1988, que um duplo domínio está envolvido, pois trata-se não somente de adquirir uma melhor compreensão do “funcionamento do aluno”, mas também do funcionamento “do objeto a ensinar” (Bain, em Thurler, 1988, p. 21). Não dispondo de “modelos operacionais” nesses dois domínios, o professor ficará reduzido a contentar-se com quadros conceituais apenas parcialmente adequados, o que fragiliza e torna incerta a atividade de interpretação.

Portanto, não depende dos professores, mas dos pesquisadores, que esse obstáculo seja superado ou não. Todavia, se, para ajudar o aluno a determinar, analisar e compreender seus erros, é necessário basear-se em modelos teóricos que esclareçam o funcionamento cognitivo, essa necessidade não deve tornar-se paralisante e transformar-se em alibi para o imobilismo. O saber é aqui particularmente útil, mas, de um lado, como observava Linda Allal, os quadros conceituais existentes já permitem orientar de forma útil a ação pedagógica. E, de outro, a vontade de ser útil, mais uma vez, é, sem dúvida, o que mais importa. Ninguém é impedido de utilizar da melhor maneira, e do modo mais inteligente, toda a riqueza de sua experiência e de seus saberes, seja qual for sua importância. Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno poderia realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? Examinaremos, na segunda parte, alguns instrumentos possíveis para instrumentalizar esse esforço de interpretação.

3. O terceiro obstáculo, após a força das representações inibidoras e a pobreza dos conhecimentos que podem fundamentar a interpretação é... a preguiça, ou o medo, dos professores, que não ousam imaginar remediações. Com efeito, a EVF caracteriza-se, como bem sabemos, pelo fato de que leva à terceira etapa, descrita por Linda Allal, de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação que terá sido feita das informações coletadas. Aqui duas observações podem ser feitas. Primeiramente, essa terceira etapa do processo de avaliação também poderia ser vista, simplesmente, como o primeiro momento de uma nova seqüência didática, certamente esclarecido pela avaliação que precede, mas autônomo no sentido de que, se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar, e pôr em execução, remediações. Assim, e é nossa segunda observação, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta freqüentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. As pesquisas de Marc Bru (1991, p. 117) mostraram a esse respeito que “o campo da ação didática tal como visto por cada professor possui uma extensão e características próprias a esse professor”. A exigüidade do campo da variabilidade concebido pelo professor obstaculiza a invenção de remediações apropriadas. O professor corre o risco de se autolimitar.

Por isso, deve-se compreender bem que utilidade pode-se esperar, quando trata-se de avaliação, da posse de saberes apropriados. O saber referente ao ato de avaliação é suscetível de contribuir para afastar representações inadequadas. Por-

tanto, vamos logicamente nos consagrar a estabelecer esse saber nesta primeira parte. É verdade que, de um lado, o saber referente aos conteúdos de aprendizagem e as disciplinas envolvidas e, de outro, o funcionamento cognitivo dos aprendizes, é particularmente útil para transformar as constatações em diagnósticos e fundamentar uma interpretação dos dados coletados. Mas não vamos nos prender a esses saberes. Este seria o objeto de uma outra obra, ela própria dupla (didática da disciplina, psicologia cognitiva das aprendizagens). Entretanto, enfim, nem o primeiro nem o segundo saberes podem ditar ao pedagogo as modalidades de sua ação remediadora, entregando-lhe *pronta* uma bateria de atividades, de situações e de exercícios infalivelmente eficazes. Por essa razão, na segunda parte, poderemos oferecer apenas pistas de trabalho para que cada um possa construir suas próprias modalidades de EVF. Na melhor das hipóteses, os dados propostos serão úteis para permitir aos professores que racionalizem suas práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mais a serviço das aprendizagens.

Concluindo, o que aprendemos durante essa primeira investigação? Que a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso, no espaço das atividades com vocação educativa. Essa dimensão utópica possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa. Ela sempre será parcialmente sonhada. Mas isso não impossibilita trabalhar para progredir nessa direção, bem ao contrário. Pois, se três condições (pelo menos!) devem ser preenchidas para uma feliz evolução das práticas rumo a esse modelo, somente a segunda não depende diretamente dos avaliadores. Eles podem progredir no conhecimento do que é a avaliação e no desenvolvimento de sua variabilidade didática por meio da busca de pistas para uma remediação oportuna. Resta-nos então propor alguns elementos essenciais para a primeira tarefa e alguns materiais úteis para a segunda.