P455a

Perrenoud, Philippe

Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. — Porto Alegre: Artes Médicas

1. Educação - Avaliação. I. Título

CDU 37.012

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto — CRB 10/1023

ISBN 85-7307-544-9

Da Excelência à Regulação das Aprentizagens

Entre Duas Lógicas

illippe Perrenoud

Professeur à l'Université de Genève

PATRÍCIA CHITTONI RAMOS

Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: CRISTINA DIAS ALLESSANDRINI Mestre e doutoranda em Psicologia Escolar e do Psicopedagoga e Arte-terapeuta.



PORTO ALEGRE / 1999

Introdução

ou order to exclo

A AVALIAÇÃO ENTRE DUAS LÓGICAS

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória

Algum dia teria havido, na história da escola, consensosobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência? A avaliação inflama necessaiamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a exelência de outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam aavaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma seqüência de humilhações. Tornando-se pais, os antigos alunos têm a espennça ou o temor de reviver as mesmas emoções através de seus filhos. As questões que envolvem a avaliação escolar, no registro narcísico, tanto naquele das relações sociais quantono que diz respeito às suas conseqüências (orientação, seleção, certificação), são demasado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura. Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedale, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação. Essas críticas levantam invariavelmente uma defesa das classificações, apesar de suaimperfeição, em nome do realismo, da formação das elites, do mérito, da fatalidade das desigualdades...

Avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no iníci» do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiarum modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... Como, dentro dessa problemática, sonhar com um consenso sobre a forma ou o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula?

Os debates atuais relacionam-se, além disso, a uma nova crise dos valores, da cultura, do sentido da escola (Develay, 1996). Entretanto, seria errôneo, acreditar que sucedem à idade de ouro de uma avaliação triunfante e inconteste. Em torno da norma e das hierarquias de excelência, nenhuma sociedade vive na serenidade e no consenso. A questão é saber, antes, se cada época reinventa, à sua maneira e em sua linguagem, as figuras impostas de um eterno debate, ou se hoje acontece algo de novo. Envolvidos pelo presente, queremos sempre acreditar que a história se transforma diante de nossos olhos. Os historiadores nos ensinam, ao contrário, que nos debatemos em disputas quase rituais, retomadas década após década, em uma linguagem inovadora apenas o suficiente para dissimular a perenidade das posições e das oposições. Que a avaliação possa auxiliar o aluno a aprender não é uma idéia nova. Desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema. Essas evidências são incessantemente redescobertas, e cada geração crê que "nada mais será como antes". O que não impede a seguinte de seguir o mesmo caminho e de sofrer as mesmas desilusões.

Isso significa que nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova idéia possa se impor rapidamente. O século que está terminando demonstrou a força de inércia do sistema, para além dos discursos reformistas. Embora muitos pedagogos tenham acreditado condenar as notas, elas ainda estão aí, e bem vivas, em inúmeros sistemas escolares. Embora a denúncia da indiferença às diferenças (Bourdieu, 1966) ocorra há décadas e seja acompanhada de vibrantes defesas da educação sob medida e das pedagogias diferenciadas, as crianças de mesma idade continuam obrigadas a seguir o mesmo programa. Uma visão pessimista da escola poderia enfatizar o imobilismo.

No entanto, lentamente a escola muda. A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Também a avaliação evolui. As notas desaparecem em certos graus, em certos tipos de escolas... Falar de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marcianos. Talvez passemos — muito lentamente — da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. Todavia, nada está pronto!

Este livro tenta mostrar a complexidade do problema, que se deve à diversidade das lógicas em questão, a seus antagonismos, ao fato de que a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades.

O leitor não encontrará aqui um modelo ideal de avaliação formativa, menos ainda uma reflexão sobre a medida de avaliação. A abordagem sociológica não ignora as contribuições da docimologia, da psicometria, da psicopedagogia, da didática. Meu propósito não é reforçar a crítica racionalista das práticas, em nome de uma concepção mais coerente e mais científica da avaliação, nem acrescentar algo aos modelos prescritivos. O olhar é mais descritivo, a questão é primeiramente mostrar que "tudo se mantém", que não se

pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar.

Isso não quer dizer que esta obra adote o ponto de vistade Sirius. Poder-se-ia imaginar uma sociologia da avaliação totalmente desengajada, limitando-se a dar conta da diversidade e da evolução das práticas e dos modelos. Não preendo tal distanciamento. A avaliação formativa é uma peça essencial dentro de um dispositivo de pedagogia diferenciada. Quem não aceita o fracasso escolar e a desigualdade na escola se pergunta ria da escola?

Esse compromisso com as pedagogias diferenciadas (Perenoud, 1996b, 1997e) não deveria se desviar da análise lúcida das práticas e dos sistemas. Ao contrário! Não há exemplo de mudança significativa que não se tenha ancorado em uma visão bastante realista das restrições e das contradições do sistema educativo.

Descrever a avaliação como oscilando entre duas lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas. Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. Um olhar sociológico tenta constantemente considerar as lógicas do sistema que dizem respeito ao tratamento das diferenças e das desigualdades e, ao mesmo tempo, as lógicas dos agentes, que envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder.

Portanto, estabelecerei rapidamente as duas principais lígicas do sistema, uma tradicional, outra emergente, lembrando o leitor de não esquecer que elas não esgotam a realidade e o sentido das práticas.

UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA SELEÇÃO?

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor epelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela *a posteriori*, em função da distribuição dos resultados, sem todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho "menos ruim".

No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam "pequenas" hierarquias de excelência, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo *prefiguram* a hierarquia final:

- seja porque se fundamenta amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano, quando a avaliação contínua não é acompanhada por provas padronizadas ou exames;
- seja porque a avaliação durante o ano funciona como um treinamento para o exame (Merle, 1996).

Essa antecipação desempenha um papel maior no contrato didático celebrado entre o professor e seus alunos, assim como nas relações entre a família e a escola. Conforme mostrou Chevallard (1986a) no que tange aos professores de matemática do secundário, as notas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer "se continuar assim até o final do ano". Mensagem tranqüilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir "antes que seja tarde demais". A avaliação tem a função, quando se dirige à família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia ou, ao contrário, tranqüiliza, acrescentando "desde que continue assim!". Quando o jogo está quase pronto, prepara os espíritos para o pior; uma decisão de reprovação ou de não-admissão em uma habilitação exigente apenas confirma, em geral, os prognósticos desfavoráveis comunicados, bem antes, ao aluno e à sua família.

conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto mais à escala e ao princípio da classificação do que às variações significativas entre os distribuição "normal". Obtém-se o mesmo resultado quando se conserva apenas a metade mação da famosa curva de Gauss. Retiram-se então todos os trabalhos situados na parte conjunto de professores, cada um estabelece uma distribuição em forma de sino, aproxiexperiência simples: dá-se um lote de trabalhos heterogêneos a serem corrigidos por um seus colegas. A própria existência de uma escala a ser utilizada cria hierarquia, às vezes a nhecimentos e competências. Elas dizem sobretudo se o aluno é "melhor ou pior" do que sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus cohierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou de um ciclo de estudos. Referindo-se a formas e normas de excelência bem diversas, essas se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conhecimentos ou as competências de uns e outros inferior ou superior de um primeiro lote. Os examinadores criam variações que se referem te esperar uma distribuição bimodal. Isso não acontece, cada avaliador recria uma mediana da distribuição e dão-se os restantes a outros corretores. Poder-se-ia logicamenpartir de pontos pouco significativos. Amigues e Zerbato-Poudou (1996) lembram esta Assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias

Uma hierarquia de excelência jamais é o puro e simples reflexo da "realidade" das variações. Elas existem realmente, mas a avaliação escolhe, em um momento definido, segundo critérios definidos, dar-lhe uma imagem pública; as nesmas variações podem ser dramatizadas ou banalizadas conforme a lógica de ação em adamento, pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão. Ao final do ano letivo ou do ciclo de estudos, as hierarquias de excelência escolar comandam o prosseguimento normal do curso ou, se houver seleção, a orientação para esta ou aquelahabilitação. De modo mais global, ao longo de todo o curso, elas regem o que se chama le êxito ou fracasso escolares. Estabelecida de acordo com uma escala muito diferenciala — às vezes, apenas um décimo de ponto de diferença — uma hierarquia de excelência se transforma facilmente, com efeito, em dicotomia: basta introduzir um ponto de ruptum para criar conjuntos considerados homogêneos; por um lado, aqueles que são reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram no mercado de trabalho aos 15-16 anos; por quitro, os que avançam no curso e se orientam para os estudos aprofundados.

A outra função tradicional da avaliação é certificar aquisções em relação a terceiros. Um diploma garante aos empregadores em potencial que seuportador recebeu uma formação, o que permite contratá-lo sem fazer com que preste noros exames. Uma forma de certificação análoga funciona também no interior de cada sistema escolar, de um ciclo de estudos ao seguinte, até mesmo entre anos escolares. Isso é menos visível, pois não existe o equivalente em um mercado de trabalho, o mercado da orientação permanece controlado pelo sistema educativo.

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes edas competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido. Ela garante sobretudo que um aluno sabe *globalmente* "o que é necessário saber" para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão. Entre professores dos graus ou ciclos de estudos sucessivos, entre a escola e os empregadores, o nível e o conteúdo dos exames ou da avaliação são, é daro, questões recorrentes. Todavia, no âmbito do funcionamento regular do sistema, "age-se como se" aqueles que avaliam soubessem o que devem fazer e a eles é concedida uma certa *confiunça*. A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de *passaporte* para o emprego ou para uma formação posterior.

Dentro do sistema escolar, a certificação é sobretudo un modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. O que se certifica ao professor que recebe os alunos oriundos do nível ou do ciclo anterior é que ele poderá trabalhar *como de hábito*. O que isso recobre não é totalmente independente do programae das aquisições mínimas. Isso pode variar muito de um estabelecimento a outro, em função do nível efetivo dos alunos e da atitude do corpo docente.

Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos.

OU A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS?

A escola conformou-se com as desigualdades de êxito por tanto tempo quanto elas pareciam "na ordem das coisas". É verdade que era importante que o ensino fosse corretamente distribuído e que os alunos trabalhassem, mas a pedagogia não pretendia nenhum milagre, ela não podia senão "revelar" a desigualdade das aptidões (Bourdieu, 1966). Dentro dessa perspectiva, uma avaliação formativa não tinha muito sentido: a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la! A noção de desigualdade das oportunidades não significou, até um período recente, nada além disto: que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietação com seu sexo ou sua condição de origem.

Quando Bloom, nos anos 60, defendeu uma pedagogia do domínio (1972, 1976, 1979, 1988), introduziu um postulado totalmente diferente. Pelo menos no nível da escola obrigatória, ele dizia, "todo mundo pode aprender": 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio (Huberman, 1988), não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocinio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim nasceu, se não a própria idéia de avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos.

O que há de novo nessa idéia? Não se servem todos os professores da avaliação durante o ano para ajustar o ritmo e o nível global de seu ensino? Não se conhecem muitos professores que utilizam a avaliação de modo mais individualizado, para melhor delimitar as dificuldades de certos alunos e tentar remediá-las?

Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos. Para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada. É esse caráter metódico, instrumentado e constante que a distancia das práticas comuns. Portanto, não se poderia, sob risco de especulação, afirmar que todo professor faz constantemente avaliação formativa, ao menos não no pleno sentido do termo.

Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, "corrigir o alvo", expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a

ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ele se dirige, poém, a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno. A avalação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível dasaprendizagens e individudilizad-la.

estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. Mutatis mutanlis, a avaliação formativa vo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diamóstico individualizado mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administar um tratamento coletidos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno. seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. A avaliação for erros deliberadamente, já que de nada serviria se todos os alunos resolvessem todos os interessa", diria um professor que leu Astolfi (1997). Uma prora escolar clássica suscita concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificaprovas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, purque são essencialmente deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada. Com essa finalidade, as mativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que rão do teste criterioso, aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente decada aluno, ela sanciona portanto, uma hierarquia. Uma prova desse gênero não informamuito como se operam e problemas. Ela cria a famosa curva de Gauss, o que permite dar bas e más notas, criando ção dos alunos do que para a identificação do nível de domínio le cada um. "Seu erro me descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de dominio, a observação in loco Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacienes, do menos doente ao

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radiais das estruturas escolares. As pedagogias diferenciadas estão doravante na ordem do da e a avaliação formativa não é mais uma quimera, já que propiciou inúmeros ensaios en diversos sistemas.

No entanto, é inútil esconder que ela se choca com tob tipo de obstáculos, nas mentes e nas práticas. Primeiramente, porque exige a adesão auma visão mais igualitarista da escola e ao princípio de educabilidade. Para trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, deve-se antes de tudo acreditar que elas são possíveis para o maior número. Essa concepção está longe de alcançar unanimidade. Não partilhamos mais da ideologia do dom triumfante, todos ou quase todos estão hoje conscientes do peso do meio cultural no êxito escolar. As pedagogias de apoio desenvolveram-se um pouco em todos os lugares e a idéia de que uma diferenciação mais sistemática do ensino poderia atenuar o fracasso escolar não é mais muito original. Contudo, a democratização do ensino permanece um tema pouco mobilizador para uma fração significativa dos professores ou dos estabelecimentos, e a prioridade que lhe dão os sistemaseducativos é muito flutuante. Mesmo quando a política da educação e as aspirações dos agentes vão nesse sentido, o esferço não se faz ipso facto em nível da sala de aula, da diferenciação do ensino e da

NOUD AVALIAÇÃO

17

individualização dos percursos de formação. Uma boa parte das energias permanece comprometida com os aspectos financeiros, geográficos e estruturais do acesso aos estudos.

A avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada
com coerência e continuidade (Perrenoud, 1996j, 1997e). Devido a políticas indecisas e
também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas,
a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase
não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão
pela igualdade.

Outro obstáculo: a insuficiência ou a excessiva complexidade dos modelos de avaliação formativa propostos aos professores. Atualmente, a pesquisa privilegia um caminho intermediário entre a intuição e a instrumentação (Allal, 1983) e reabilita a subjetividade (Weiss, 1986). Trabalha-se em uma ampliação da avaliação formativa, mais compatível com as novas didáticas (Allal, 1988b, 1991) e as abordagens construtivistas (Crahay, 1986; Rieben, 1988). Consagra-se a descrever as práticas atuais antes de prescrever outras (De Ketele, 1986), recoloca-se a avaliação no quadro de uma problemática mais ampla, a do trabalho escolar (Perrenoud, 1995a, 1996a) ou da didática das disciplinas (Bain, 1988a e b; Bain e Schneuwly, 1993; Allal, Bain e Perrenoud, 1993). Esses trabalhos estão longe de esgotar o assunto. Resta muito a fazer para dar a um grande número de professores a vontade e os meios de praticar uma avaliação formativa.

A formação dos professores trata pouco de avaliação e menos ainda de avaliação formativa. Mais globalmente, uma pedagogia diferenciada supõe uma qualificação crescente dos professores, tanto no domínio dos conhecimentos matemáticos ou lingüísticos, por exemplo, quanto no domínio didático (Gather Thurler e Perrenoud, 1988).

Enfim, a avaliação formativa se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador!

O QUE ACONTECE HOJE EM DIA..

As pesquisas e as experiências se multiplicam. A avaliação formativa é um dos "cavalos de batalha" da Associação Européia para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação em Educação (ADMEE) e de sua irmã mais velha quebequense. Ela está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação. Há uma preocupação um pouco maior com a avaliação no que diz respeito às

renovações de programas e ao quadro das didáticas das disciplinas. A formação contínua se desenvolve; a formação inicial se amplia lentamente. Essa «volução poderia alimentar a ilusão de que a escola aderiu à idéia de uma avaliação formativa e de que se encaminha a passos largos para isso. A realidade porém, é mais complexa. Nas aulas, as práticas de avaliação evoluem globalmente para uma severidade menor. Serão elas mais formativas? Duvida-se muito. Desenvolve-se o apoio pedagógico externo, trabalha-se mais com pequenos grupos. Seria uma pedagogia diferenciada digna dese nome? Isso é apenas o começo!

Nos sistemas educativos, há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis esculares. Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada vu a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas "acima do mercado", sem comprometer nenhuma das funções tradicionas da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, semexigir novas qualificações dos professores. Ora, se a avaliação formativa não exigir, em simesma, nenhuma revolução, não poderá se desenvolver plenamente a não ser no quadro de uma pedagogia diferenciada, fundada sobre uma política perseverante de democratização do ensino.

Mais dia, menos dia, os sistemas educativos estarão encurralados: ou continuarão presos ao passado, fazendo um discurso de vanguarda; ou transporão o obstáculo e orientar-se-ão para um futuro em que as hierarquias de excelência serão menos importantes do que as competências reais de maior número.

menos favorecidas e a classe média e alta, principais beneficiárias da explosão escolar mento entre as classes sociais se mantém e até mesmo tende a seagravar entre as camadas acesso aos estudos aprofundados aproximaram-se muito. Em ontrapartida, o distanciaextensão média dos estudos. Entre as meninas e os meninos, as chances de êxito e de de modo espetacular, a julgar pelos índices de escolarização aos 18 ou 20 anos, ou pela de esquerda. Todavia, a crise dos valores e dos meios, a defesa dos privilégios, a rigidez da pouco e as desigualdades continuam gritantes. (Hutmacher, 1993). Em escala planetária, o desenvolvimento da escolarização avança gia diferenciada. Certamente, a democratização do ensino, no sentido amplo, progrediu instituição escolar autorizam a que se duvide de uma progressão contínua para a pedagono secundário sem diminuir o nível de formação. Não é mais una utopia, nem uma idéia chegar ao final dos estudos secundários. Agora, a França pretende formar 80% dos jovens do século, 4% dos adolescentes franceses freqüentavam as estolas e podiam pretender avaliação, para excluir a maior parte dos indivíduos dos estudos aprofundados. No início ditaram não necessitar de muitas pessoas instruídas e se serviram da seleção, portanto da Vivemos um período de transição. Por muito tempo, as sociedades européias acre-

Portanto, seria arriscado anunciar um futuro promissor. Entre as necessidades de formação, inesgotáveis, e as políticas da educação, nem sempre há coerência. Delors (1996) e sua comissão afirmam: "A educação guarda um tesouro em seuinterior". Ninguém terá a audácia de contradizê-los abertamente. Contudo, os governos e os profissionais da educa-

19

ção permanecem, com muita freqüência, paralisados pela crise econômica, pela fragilidade das maiorias no poder, pelas contradições internas das burocracias escolares, pelos conservadorismos de todo tipo e por tudo que mantém uma distância entre os ideais declarados e a realidade dos sistemas educativos.

O fato de a avaliação estar ainda entre duas lógicas decepciona ou escandaliza aqueles que lutam contra o fracasso escolar e sonham com uma avaliação puramente formativa. Com um pouco de recuo histórico, pode-se sustentar que a própria existência de nova lógica, mais formativa, é uma conquista extraordinária. Quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Pode-se julgá-los pelo distanciamento entre essas intenções e a realidade das práticas. Pode-se igualmente salientar que tais intenções são recentes, que datam de meados dos anos 1970-80. Portanto, o período de transição está apenas começando.

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram, sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas. De que lado o futuro fará pender a balança? Ninguém sabe. O momento não é de concluir, e sim de trabalhar para que coexistam e se articulem duas lógicas de avaliação.

A questão não é somente retardar e atenuar a seleção. A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, dà mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de *situações de aprendizagem* "portadoras de sentido e de regulação". As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno!

PANORAMA DA OBRA

Esta obra reúne alguns textos já publicados e outros inéditos. Os diversos capítulos podem ser lidos independentemente uns dos outros, ainda que eu tenha tentado ir da análise das funções tradicionais da avaliação — e do que elas impedem — à definição de práticas emergentes, com os obstáculos que encontram e os efeitos perversos que induzem. São momentos de uma reflexão que, conforme os anos e os contextos, oscilou entre uma postura essencialmente descritiva e textos mais comprometidos. A relação entre avaliação e decisão é um dos fios condutores desses diversos textos: a avaliação jamais é analisada em si mesma, mas como componente de um sistema de ação.

A avaliação passa pelas práticas de *agentes*, individuais ou institucionais, raramente desprovidos de *razão* e de *razões*, mas cujas racionalidades são limitadas e diversas, por

vezes contraditórias. Mesmo quando a avaliação pretende se raler de uma razão científica e de um rigor metodológico, isso se dá sempre através dos sujeitos que aderem a ela e emprestam sua força a modelos. Nem a avaliação, nem o controle são processos desencarnados. Ultrapassam sempre as intenções dos agentes que osfazem funcionar e são, ao mesmo tempo, estreitamente dependentes deles. Colocar o agente no centro da análise não equivale a percebê-lo como constantemente lúcido e expriente...

Renunciei a retomar aqui um ensaio intitulado *A avalição codificada e o jogo com as regras* (Perrenoud, 1986b). Isso não impede que o tema da legra e do jogo com a regra perpasse a maioria das análises, em coerência com a abordagen do *curriculum*, ao mesmo tempo prescrito e inventado pelos professores, negociado, más pobre e mais rico que os textos (Perrenoud, 1994b, 1995a). Autonomia relativa dos agentes, relação estratégica com os papéis, procedimentos e estruturas, ordens parciais e regociadas são o fundamento de uma sociologia das organizações. Esses fenômenos são encontrados no que concerne à avaliação.

O resumo dos capítulos a seguir introduz um guia de leitura possível. Pode-se igual-

mente consultá-lo após a leitura da obra, como uma recapitulição.

ficação, de repressão disciplinar ou de indicação médico-pedagógica. excelência, mede graus de conhecimento ou de domínio, fixa patamares e níveis e distinavaliação nasce a partir do instante em que se recusa a acrediar que o êxito e o fracasso força de lei e, portanto, de acompanhá-los de decisões de orienação, de seleção, de certi julgamentos de excelência, de êxito e de fracasso, a escola tem o poder de lhes atribui gue, afinal, aqueles que têm êxito e aqueles que fracassam. Não satisfeita em criar os tas, ao contrário, como representações criadas pela escola, que define formas e normas de ao restante, da arbitrariedade do professor ou do estabelecimento. Uma sociologia da escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que essas são visseguem, por um lado, procedimentos e escalas instituídas e, por outro, dependem, quanto a cada aluno, em diversas fases da trajetória escolar, através da práticas de avaliação que socialmente construídas, tanto em sua definição global quantona atribuição de um valor estudo da criação das formas, das normas e das hierarquias de excelência escolar no tica mais vasta e mais clássica: explicar o fracasso escolar. O êxitoe o fracasso são realidades âmbito de uma sociologia da avaliação, ela mesma inscrita, noinício, em uma problemá-O Capitulo 1, A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares, situa o

O Capítulo 2, De que é feita a excelência escolar?, propõt tomar uma distância da intenção declarada da avaliação escolar, que é dar conta do domínio dos saberes e competências que figuram no programa. Nem tudo o que figura no programa é ensinado, nem tudo o que é ensinado é avaliado. Ao contrário, nem tudo que éavaliado foi devidamente ensinado e resulta, às vezes, mais de aprendizagens extra-escolares (orientadas ou espontâneas) do que da instrução dispensada em aula. A aquisição da latura é, em parte, produto da educação familiar, implícita ou explícita. No domínio da língua, e mais particularmen-

AVALIAÇAC

21

te do léxico, a escola desempenha apenas um papel marginal, o que não a impede de situação de aprendizagem, diante de tarefas muito semelhantes e conforme instruções rieu, Develay, Durand e Mariani, 1996) evidenciam o enclausuramento da escola, seu situação um pouco diferente. Os trabalhos sobre a transferência de conhecimentos (Meise crê avaliar, porque se testam, por um lado, aquisições culturais e intelectuais muito criação da excelência (Perrenoud, 1995a), tenta mostrar que o que se avalia não é o que explicar fenômenos físicos? Este capítulo, dando continuidade a meus trabalhos sobre a matemático, da capacidade de argumentar e de dissertar, de se orientar no espaço ou de pretexto, por exemplo, de avaliar o domínio da ortografia, da conjugação, do raciocínio respondência aparente, surge uma outra questão: o que se leva realmente em conta sob o exata entre a cultura escolar definida nos programas e o que é avaliado. Quando há cortros trabalhos, por exemplo, em matemática ou em história. Não há, pois, correspondência avaliar o "vocabulário" dos alunos, ao mesmo tempo específica e indiretamente, em ou que sugerem, por sua própria forma, o que se deve procurar e que conhecimentos e opepara afrontar situações da vida. Ter êxito na escola, ser bom aluno é, na maioria das funcionamento em circuito fechado, sua tendência a preparar mais para o exame do que estritamente contextualizados, dos quais freqüentemente não resta grande coisa em uma gerais, independentes de um programa e de um ensino particular e, por outro, saberes vezes, ser capaz de refazer, em situação de avaliação, o que se exercitou longamente em

passes de mágica — dar uma média suficiente a um aluno que, formalmente, não a mereno momento da tomada de decisão. Acontece de um professor — ao preço de alguns orientação mais favorável. Outros casos típicos: a escola tenta convencer a família — em obter uma orientação mais favorável do que aquela autorizada, em princípio, por seus no âmbito de uma transação que, considerando adquiridas as aquisições escolares, fundacasos, há negociação da orientação escolar (Berthelot, 1993; Merle, 1996; Richiardi, 1988) função dos resultados escolares, outros deixam mais iniciativa aos agentes. Em todos os reconhecido e a orientação. Certos sistemas tornam a orientação quase automática em avaliação e orientação-seleção, sob o ângulo da sociologia das organizações e das transa tecipar e exercem todo tipo de pressão para se encontrar na situação mais favorável possíve orientação-seleção pesa constantemente sobre a avaliação, pois os agentes procuram an ficação). É ingenuidade crer que se avalia primeiro e que se orienta depois. A enquanto tal justamente porque leva consequentemente à orientação-seleção (ou à certitam-se outras, mais secretas, porque centradas na própria avaliação. A avaliação é negociada valer de todos os seus direitos. A essas negociações, mais ou menos públicas, acrescen geral de classe popular — a manifestar mais ambição por seus filhos, incitando-a a se para seguir adiante, o tempo e chances que não devem ser desperdiçados para obter uma resultados escolares. Menciona-se, então, sua pouca idade, seus progressos e motivações dessa natureza: às vezes — em geral na classe média e alta —, os pais do aluno tentam menta-se em suas conseqüências. Uma parte do diálogo entre as famílias e a escola é ções sociais. Não faltam trabalhos que evidenciem as fortes correlações entre o nível escolai O Capítulo 3, Avaliação e orientação escolar, analisa os vínculos privilegiados entre

> negociações é mais importante do que sua denúncia. Isso é escandaloso ou inteligente? Cabe a cada um decidir. Pan o sociólogo, a análise das cia. Por quê? Para não penalizá-lo, porque pensa "que ele é melhor do que suas notas"

da escola. O Capítulo 9 retomará a abordagem sistêmica da mıdança em educação. dos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de conpetências utilizáveis fora encaminhamentos de projetos, do trabalho por meio de situações-problemas, dos métoliação para mudar a pedagogia, não apenas no sentido da diferenciação, mas dos de dificil acordo em uma equipe pedagógica. Conclusão provisíria: deve-se mudar a avanível; 7. sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional exonde uma arbitrariedade os professores a preferirem as aquisições isoláveis e cifráveis às competências de alto ar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas; 6. o sistema clássico de avaliação força o saber; 3. ele faz parte de uma relação de força que coloca professores e alunos em e dos professores; 2. o sistema clássico de avaliação favorece una relação utilitarista com favorece uma transposição didática conservadora; 5. o trabalho escolar tende a privilegiposturas pouco favoráveis à sua cooperação; 4. a necessidade de dar notas regularmente plementares: 1. a avaliação com freqüência absorve a melhor parte da energia dos alunos avaliação impede ou retarda outras mudanças. O capítulo analisa sete mecanismos com se que as coisas andam geralmente em outra direção: a rigilez dos procedimentos de fazer a avaliação evoluir para outros níveis taxonômicos ou ouras modalidades. Percebeprovocar mudanças na avaliação. Desse modo, uma pedagogiadiferenciada deveria favoque transformações de currículos ou de procedimento pedagógico poderiam ou deveriam dem a mudança das práticas de ensino e da relação pedagógica. Frequentemente se pensa práticas pedagógicas, tenta explicar por que as práticas de avalação convencionais imperecer uma avaliação formativa, uma pedagogia do projeto oudas competências, deveria O Capítulo 4, Os procedimentos habituais de avaliação, obstáculos à mudança das

diferença entre uma regulação das atividades e uma regulaçãodas aprendizagens. ção, articulada a uma pedagogia diferenciada. Reconhecer issonão obriga a fazer tábula caminho para chegar a uma avaliação coerente, apoiada em ferramentas, e uma formaepisódica, pouco instrumentada e baseada em bom senso, dere-se percorrer um longo existe uma parcela de avaliação formativa em qualquer pedagogia, mesmo frontal, mesde mostrar que não há ruptura total entre avaliação tradicionale avaliação formativa, que determináveis em qualquer prática. Essa análise permitirá principalmente estabelecer a ça que valorizem os momentos de pedagogia diferenciada ede observação formativa rasa das práticas anteriores. Pode-se, ao contrário, tentar conceber estratégias de mudan por que apresentá-la como uma inovação? Porque, a partir de uma avaliação formativa mo tradicional, em particular na escola primária. O que tem dos gumes: se já é praticada, O Capítulo 5, A parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua, preten

mais de vinte anos, sem prestar, no início, muita atenção aos tribalhos sobre a avaliação dispositivos didáticos e observação formativa. A didática das diciplinas se constituiu, há aprendizagens, propõe um desvio por meio da noção de regulação como articulação entre nem mesmo na regulação dos processos de aprendizagem, quando não se centravam em O Capítulo 6, Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das

uma disciplina particular. Naquela época, os pesquisadores em avaliação, ao mesmo tempo que desenvolviam trabalhos em diversos campos disciplinares, não atribuíam aos conteúdos específicos de saberes um status privilegiado na análise. A situação evolui, de dez anos para cá aproximadamente, sob o impulso de pesquisadores que tentam pensar mais explicitamente a articulação entre avaliação e didática (ver, por exemplo, Bain, 1988a e b, Bain e Schneuwly, 1993; Allal, 1988a, 1993a e b). Entre avaliação convencional e didática, os vínculos são evidentes, mas pouco reconhecidos. Pode-se ter a impressão de que são duas lógicas distintas, que intervêm em momentos diferentes. Ora, mesmo quando o avaliador não é o professor, a avaliação que se alinha no horizonte exerce fortes pressões sobre os procedimentos didáticos. Isso é ainda mais claro quando o professor é simultaneamente formador e avaliação.

Quando a avaliação se faz formativa, torna-se uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. É mais frutífero pensá-la no quadro de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens e como componente de uma situação e de um dispositivo didáticos do que como prática avaliativa distinta. Nessa perspectiva, a tomada de informação sobre o trabalho do aprendiz e o feedback que lhe é remetido não passam de modalidades de regulação, entre outras. A noção de regulação é, em primeiro lugar, uma noção didática, e a avaliação não tem mais nada de uma atividade separada. Isso significa que não pode ser pensada até o fim, sem referência aos saberes em questão e às opções didáticas do professor.

O Capítulo 7, Uma abordagem pragmática da avaliação formativa, também inscreve a observação formativa em uma visão global da regulação. Tenta demonstrar que a única regra absoluta de uma observação formativa é, nos limites da ética, ser eficaz na regulação das aprendizagens. Pode parecer estranho que um pesquisador — considerado normalmente como "um detalhista" — defenda uma abordagem pragmática da avaliação formativa. No entanto, isso é o próprio bom senso: a observação formativa pretende auxidar o aluno a aprender; a única questão pertinente é então saber se ela consegue isso. Ela deve utilizar todos os recursos de que dispõe. Abramos então espaço à intuição, assim como à instrumentação, ampliemos a observação a tudo o que é pertinente para compreender as dificuldades escolares e a intervenção a tudo o que é eficaz. A abordagem pragmática leva igualmente a romper com a norma de eqüidade formal: investe-se na observação formativa em função das necessidades de cada um; se tudo vai bem, é inútil perder tempo em redescobrir o que salta aos olhos; a observação formativa é um momento da resolução de um problema, da regulação de uma ação. É uma fonte rara, que deve ser reservada àqueles que necessitam realmente dela!

O Capítulo 8, Ambigüidades e paradoxos da comunicação em aula, remete à inércia do real, lembrando que nem toda interação contribui para a regulação das aprendizagens! Se a idéia de observação formativa inclui uma forte referência à comunicação entre alunos e professores, seria ingenuidade acreditar que toda interação produz efeitos de aprendizagem. Uma boa parte das conversas correntes serve, ao contrário, para tranquillizar cada um em suas representações e suas práticas. Elas não impelem à procura da

contradição ou do conflito cognitivo, mas à sua proteção. Do nesmo modo, nem crianças, nem adultos são espontaneamente levados a se representar e nenos ainda a explicar seus modos de raciocinar e de aprender. A avaliação formativa, apsar de suas boas intenções, pode ser recebida como uma forma de violência simbólica, poque introduz uma observação e um questionamento intensivos, em nome de uma glanost pedagógica, que nem todos os alunos apreciam. A comunicação é também um meio de camuflar, de dissimular nossos pensamentos. Deixemos então de ser angelicais!

O Capítulo 9, Não mexa na minha avaliação! Uma abonlagem sistêmica da mudança, situa a avaliação no centro de um "octógono de forças", cuos lados são: 1. as relações entre as famílias e a escola; 2. a organização das turmas e as possibilidades de individualização; 3. a didática e os métodos de ensino; 4. o contrato diático, a relação pedagógica e o ofício de aluno; 5. o acordo, o controle e a política institucional; 6. os programas, os objetivos e as exigências; 7. o sistema de seleção e de orientação; 8. as satisfações pessoais e profissionais dos professores. Como se espantar que seja difícil mudar um sistema onde tudo se imbrica dessa maneira? A avaliação não pode midar em um sistema educativo que, no restante, permanece imóvel!

A conclusão retornará ao problema da coexistência, mis ou menos pacífica, das duas lógicas de avaliação. Como uma avaliação formativa poderia se articular a uma avaliação comparativa e seletiva? Ficar-se-ia tentado a resolver problema propondo uma mudança de vocabulário, distinguindo de um lado uma observição formativa, desprovida de qualquer tentativa de classificação e de seleção e, de outro, uma avaliação comparativa, assumida como tal, servindo de fundamento legítimo a decisões de orientação-seleção ou de certificação. Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras, insistindo, por um lado, na observação, no feedback, na regulação e, por outro, na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, não se impelirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, às vezes em hamonia, com mais freqüência se opondo mutuamente.

PHILIPPE PERRENOUD

intervém quando os outros modos de regulação não funcionaram ou não foram suficientes.

Equivale a dizer que a regulação, no funcionamento da linguagem e na aprendizagem da língua materna, não depende senão parcialmente da avaliação formativa, inclusive a regulação interativa. Em outras palavras, deve-se conceber a regulação como produto de múltiplos processos complementares, tendo a didática a tarefa de orquestrá-los e estimulálos mais do que privilegiar um dentre eles. Nesse sentido, a avaliação formativa é apenas um elo da engrenagem. Está inteiramente do lado da regulação, mas não a esgota. Deveria, ao contrário, intervir apenas como último recurso.

Em uma pedagogia de sonho, estimulando fortemente a auto-regulação e a regulação pela comunicação, a avaliação formativa deveria ser marginal e assumir sobretudo a forma de uma regulação interativa em situação. Sendo as coisas o que são, tanto do ponto de vista das condições de trabalho, quanto dos programas e da formação dos professores, deve-se provavelmente aceitar que, em muitas classes ainda, e por muito tempo, a principal regulação em andamento seja retroativa. Se esta é a realidade, melhor reconhecê-la e favorecer essa forma de regulação do que nenhuma. Mas isso é apenas um paliativo e o desenvolvimento dos trabalhos em didática deveria tornar essa situação excepcional!

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 dívida 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?

Capítulo 7

UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA*

A idéia de avaliação formativa presta-se a debates especializados sobre questões muito agudas. É necessário, periodicamente, encontar uma visão de conjunto e se indagar: os professores e os pesquisadores se fazem as jerguntas certas? Quais são, hoje, os conhecimentos e as incertezas.? Os impasses e as pitas fecundas? Entre a abstração um tanto vazia e a tecnicidade limitada, entre a autonomia e a fusão com a didática, a avaliação formativa procura ainda seu caminho. Sobre aconcepção dos objetivos, a natureza da instrumentação, as relações entre avaliação formativa e pedagogia, ninguém pode pretender deter verdades definitivas. Sobre a maneira de integrar a avaliação à prática, sobre as estratégias de mudança ou de formação dos professores, diversas concepções também se confrontam.

Não pretendo fazer aqui uma obra de síntest entre os diversos paradigmas (De Ketele, 1993), mas, antes, apresentar de maneira condensada o que *me* parece o caminho mais fecundo para orientar tanto a pesquisa quanto a firmação no curso dos próximos anos.

UTILIZAR TODOS OS RECURSOS POSSÍVEIS!

E 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 abordagen pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage

^{*}Publicado em Mesure et évaluation en éducation. 1991, v. 14, n. 4, p. 49-81

A avaliação formativa foi por muito tempo associada à imagem de um teste de critérios, que se aplica após um período de aprendizagem, acompanhado de uma seqüência de remediação para os alunos que não dominam todos os conhecimentos visados. Há uma década, os pesquisadores francófonos esforçam-se em ampliar esse modelo, conservar mais sua inspiração global do que modalidades pouco compatíveis com as teorias construtivistas da aprendizagem ou as didáticas de referência. Pode-se, pois, esperar hoje não ter mais que pleitear longamente a *ampliação* da observação, da intervenção e da regulação.

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, à 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.

Sem dúvida, uma observação mediocre tem pouca chance de orientar uma intervenção eficaz. Evite-se, contudo, comparar a qualidade de uma observação à sua conformidade a padrões metodológicos desenvolvidos no domínio da medida. Uma medida digna desse nome deve ser válida, fiel, precisa, sem desvios, estável. Uma avaliação formativa não deve dobrar-se a esses critérios por pura preocupação com respeitabilidade. Sua lógica é diferente, contam somente seus efeitos de regulação.

Já o campo do observável é tão diverso e complexo quanto os processos de aprendizagem e de desenvolvimento e suas *condições* (Cardinet, 1983b, 1986b). 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. Para compreender certos erros de leitura a partir de uma interpretação psicanalítica, à maneira de Bettelheim e Zélan (1983), é necessário evidentemente observar algo bem diferente de um simples nível de desempenho.

O que conta mais na observação é menos sua instrumentação do que os quadros teóricos que a orientam e governam a *interpretação* do observável. Ainda aqui, evitemos as normas *a priori*: algumas teorias científicas e explicitas da aprendizagem e do desenvolvimento orientarão certas formas de observação fomativa, mas teorias mais ingênuas, paradigmas mais vagos, representações mais pessoais dos processos e das causalidades em curso também poderão revelar-se bem eficazes. No estado atual das ciências humanas, não se pode esperar dispor de modelos teóricos fundamentados e compartilhados por todas as aprendizagens prescritas pelo currículo. Mesmo existindo tais modelos, não se poderia esperar que todos os professores os comprendessem, os aceitassem e os internalizassem a ponto de fazê-los funcionar com rigor em todas as situações didáticas.

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 contibua 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 auo-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 emnova 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; tolocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relagão ou o contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a naturezadas 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 jontos 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.

sores, falta de disponibilidade, divisão do trabalho entre professores, bem como com outros sistêmica, encontra na prática inúmeros obstáculos: identidade e competência dos profesvenção, baseada em teoria, que responde à complexidade do real e adota uma abordagem clínico. Trata-se de se acantonar na pedagogia, em sentido lato. Essa ampliação da interviá-la para uma forma selvagem de trabalho social, de terapia familiar ou de atendimento que permitirão ir nesse sentido, sem, no entanto, ampliar a intervenção a ponto de desintervenientes (psicólogos e assistentes sociais). Resta, evidentemente, encontrar os recursos, os métodos e as regras deontológicas anyour contraviant

Uma concepção ampla da regulação

culdades observáveis. uma ou de várias seqüências de aprendizagem, considerados os conhecimentos e as difiespontaneamente. Resta que a remediação é da ordem da reação e da retroação no fim de que pode intervir bem antes do fracasso e que concerne a todo aluno que não aprende dicas ou curativas, considerar que ela faz parte das regulações ordinárias da aprendizagem, posteriori. Pode-se tentar desembaraçar a idéia de remediação de suas conotações ortopé-Historicamente, a idéia de avaliação formativa se desenvolveu em uma lógica do a panya / repartan

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

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

em outras dimensões da situação didática, até mesmo da trajetória escolar. Intervir a renunciando provisoriamente às aprendizagens problemáticas. Pode também levar a agii diferente. Uma remediação ampla pode levar a reconstruir elementos bem anteriores, noções e habilidades, mesmo com novas explicações, com mais tempo, com um material em um sentido amplo: "remediar" não quer dizer necessariamente retrabalhar as mesmas ção, mas essa não é a única possibilidade. A remediação deve, ela também, ser entendida procedimento estereotipado. A regulação retroativa pode tomar a forma de uma remediaposteriori não significa ipso facto: refazer imediatamente o mesmo caminho em melhores Essas três modalidades podem combinar-se. Nenhuma deveria ser associada a un

definiu-a, aliás, como uma forma de regulação, não necessariamente de avaliação. Antes de ensinar, parece razoável indagar-se a quem se destina esse ensino, o que os alunos já l regulação "proativa" situa-se nos limites da avaliação formativa. Allal (1988a)

> das situações à diversidade dos alunos. buição a níveis ou tratamentos pedagógicos separados, mas do ajustamento das taretas e risco de encontrar. Assim, não se está em uma lógica da orientação, nem mesmo da atrisabem, quais são suas disposições de ânimo e seus recursos, que dificuldades correm o

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

Os limites da ampliação

sobre as regulações inscritas nas interações didáticas. significativos, ligados à representação da regulação e à própria definição da avaliação perspectiva formativa à didática, sobre o papel da metacognição e da auto-avaliação, tendência se acentua graças aos mais recentes aportesda pesquisa sobre a integração da formativa como prática identificável, distinta das outra formas da ação pedagógica. Essa Por mais gratificante que seja, essa evolução levanta, entretanto, problemas conceituais lação vai no sentido não só de uma outra avaliação, mas de uma pedagogia mais eficaz. A ampliação da observação, da intervenção, dos nomentos e modalidades de regu-

sor são outros tantos trunfos de uma pedagogia diferenciada minimizar o papel do professor e do seu trabalho de observação e de intervenção, mas outras formas de regulação esgotaram (provisoriamente) suas possibilidades. Não para concebe-la como uma regulação por falta, não intervindosenão em última instância, quando a avaliação formativa como uma forma de regulação lentre outras. Proporei até mesmo tica central, organizada em torno do conceito de regulação das aprendizagens, considerando para não desperdiçar esse recurso raro! Todas as regulições que funcionam sem o profes Talvez tenha chegado o momento de construir mais explicitamente uma problemá-

DIDÁTICA E REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

dissolver o "formativo" à força de ampliá-lo? Deve-se, então, falar de avaliação ou de observação farmativa? Não se corre o risco de que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso Pode-se considerar que todo feed-back é formadar, venha de onde vier e qualquer

Essa ampliação está na linha de uma abordagem pragmática: querendo-se aumentar a eficácia do ensino, é indispensável interessar-se por *tudo* o que contribui para a regulação do desenvolvimento e das aprendizagens. A avaliação não é, portanto, senão uma peça de um dispositivo mais vasto. Dever-se-ia, então, por deslizamentos sucessivos, estender a noção de avaliação formativa a ponto de nela englobar o conjunto do dispositivo de regulação?

Mais vale reconhecer que as pesquisas sobre a avaliação formativa levam parcialmente a sair disso, a constituir ou a desenvolver teorias mais gerais das interações e regulações didáticas, teorias que ainda não encontraram sua unidade e sua ancoragem, mas que se organizam em torno de uma questão fundamental: como conceber dispositivos didáticos favoráveis a uma regulação contínua das aprendizagens?

Não dissociar a avaliação formativa da didática

Fazendo parte da reflexão sobre a eficácia do ensino, a avaliação formativa devia ser pensada no âmbito de uma didática. Isso parece evidente, mas a especialização das pesquisas e das formações tende a reservar a alguns o território da avaliação, a outros o das didáticas de disciplinas.

Nas últimas décadas, não faltaram reformulações de programas e de didáticas. Freqüentemente em ruptura com as didáticas tradicionais (e implicitamente com suas formas de avaliação cumulativa, a prova escrita ou oral), as novas didáticas não foram, em geral, muito imaginativas no que concerne à avaliação. Talvez porque, na mente dos reformuladores, a avaliação fica do lado das obrigações, da instituição, da tradição e eles aspiram a "desembaraçar-se delas". Ou porque eles antecipam, com resignação, um "retorno do recalcado", como se as práticas tradicionais de avaliação tivessem força suficiente para sobreviver a qualquer renovação e para se impor aos professores contra o espírito de toda nova pedagogia.

Talvez esse raciocínio seja válido no que tange à avaliação certificativa ou somativa, especialmente às notas e aos boletins escolares tradicionais. Mesmo nesse caso, é uma política de pouca visão a de ignorar essas formas de avaliação quando se quer reformular, por exemplo, a didática da matemática ou da língua materna. De qualquer maneira, o raciocínio não se aplica à avaliação formativa, que deveria ser levada em conta em toda reformulação didática. Esse modo de pensar ainda está longe de alcançar unanimidade. Por isso, os professores mais preocupados com a eficácia ficam freqüentemente entre dois modelos: um modelo didático sedutor (pedagogia das situações matemáticas, do projeto, da comunicação), mas que não diz grande coisa da avaliação, e um modelo de avaliação aprendizagem e da regulação, que se desenvolveu independentemente da didática e do currículo específico de uma disciplina. O exemplo mais evidente, na escola primária, é o confronto entre as novas pedagogias, derivadas dos princípios da escola ativa, mas mudas

sobre a avaliação, e modelos de avaliação formativa fiés aos primeiros trabalhos de Bloom. A didática fala então a linguagem das situações de comunicação, das atividades-meio, dos problemas abertos, das pesquisas, das pesquisas de ampo, do engajamento do grupo-classe em diversos empreendimentos ambiciosos, ao passo que os modelos clássicos de avaliação formativa falam a linguagem de objetivos específicos, de testes formativos, de seqüências de remediação. Daí a importância de se buscar uma ampliação da pedagogia de domínio (Allal, 1988a). Trata-se de inventar regulações adaptadas às novas pedagogias, a seus objetivos e a suas teorias de aprendizagem em vez de fazer essas pedagogias regredirem para que se ajustem ao molde clássico enúno-testes-remediações.

Talvez seja necessário ir ainda mais longe. Desde 1987, no âmbito dos encontros francófonos sobre avaliação, Daniel Bain afirmava: "A avaliação formativa está no caminho errado" (1988a). Negando que a avaliação formativa seja constituída em campo autônomo, ele pleiteava uma "entrada pela didática", ou melhor, uma problemática da avaliação formativa, construída a partir dos conteúdos e estruturas específicas do saber, bem como dos mecanismos de aprendizagem correspondentes. Tomando o exemplo da pedagogia da expressão escrita, ele mostrava que uma avaliação formativa, nesse domínio, supõe uma teoria do texto e da produção de textos e deve inserir-se em um procedimento didático coerente, com hipóteses precisas sobre a maieira como se constroem as competências e sobre a natureza dos erros ou dos desregramentos prováveis dos alunos. Esse alerta provocaria, um ano mais tarde, em Friburgo, un confronto amigável entre Daniel Bain (1988b), que desenvolvia sua tese, e Linda Allal (1988b), que, sem se opor a toda entrada pela didática, afirmava, contudo, o valor de uma abordagem transdisciplinar da avaliação formativa a partir das teorias gerais dos objetivos, da aprendizagem e das regulações cognitivas e metacognitivas.

Coexistem, de fato, dois debates distintos. Um dz respeito à especificidade relativa de cada tipo de conhecimento e de aprendizagem: não se adquire o domínio de uma língua estrangeira como se constrói um saber matemáico. As regulações, no sentido mais amplo, e notadamente as que dizem respeito à avaliação formativa no sentido mais estrito usado aqui, não deveriam ser concebidas como processos gerais senão em um primeiro momento, porque esse é heurístico. Em um segundo momento, importa especificá-los. Parece, nesse ponto, possível e necessário manejar umvaivém entre teorias da aprendizagem relativamente independentes dos conteúdos, que propõem paradigmas gerais, e teorias do conhecimento, da transposição didática e da construção de saberes no interior de campos delimitados, que correspondem aos recortes atuais do currículo escolar.

O segundo debate me parece mais complexo. Incide sobre as relações entre avaliação formativa e didática. Na medida em que se define a avaliação formativa por sua contribuição in fine à regulação das aprendizagens, no se pode evitar a questão: o que distingue a avaliação formativa da pedagogia pura esimples? A pergunta é ainda mais pertinente se concebe a didática, no significado mais amplo, como um dispositivo de regulação das aprendizagens no sentido de objetivos declarados.

A didática como dispositivo de regulação

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.

o essencial da trajetória. O cálculo funciona, então, como uma regulação antecipada. A ciência de referência sólida e formalizada. Quando se lança um foguete, pode-se calcular obras metodológicas, encontram-se, em profusão, seqüências e situações didáticas exemaluno, suas perplexidades, suas dúvidas, suas descobertas, suas trajetórias, o que deveria dimento de ensino que propõe é "tão bem-pensado" que antecipa os questionamentos do curso, de sequências didáticas bem-feitas, na esperança de que, então, a aprendizagem ela os meios para isso? Seria razoável apostar tudo na construção de um currículo, de um turbações menores do ambiente. A pedagogia aspira a se aproximar desse modelo. Teria regulação em tempo real torna-se uma regulação residual, que permite enfrentar as perquerem aprender, dominam os pré-requisitos e não resistem à natureza do método... didático se move ainda muito frequentemente em um mundo de ficção, onde os alunos depender de um outro registro, o da vida cotidiana, com suas imperfeições. O discurso plares, consideradas produtoras de efeitos de aprendizagem muito valiosos. A questão do permitir fazer a economia de qualquer grande regulação durante a aprendizagem. Nas "se fizesse por si"? Todo autor de manual ou de um método gostaria de crer que o procefracasso ou da conclusão parcial do procedimento, ao menos para alguns alunos, parece Essa dissociação convém, sem dúvida, a certas ações técnicas, alicerçadas em uma

Talvez algum dia se chegue a esse grau de domínio antecipado dos processos sociais e mentais. 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 nuanças: 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 des-

cartar 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 litura: 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. No jogo de xadrez, se os primeiros lances são importantes, raramente comandam por si sós a solução da partida. Um jogador experiente se preocupa em escolher uma boa estratégia de abertura, mas mais ainda em ajustá-la permanentemente ao comportamento do adversário, chegando, se necessário, a mudá-la totalmente. Uma entrevista aprofundada de pesquisa não se resolve nas três primeiras perguntas. O essencial é a capacidade de o entrevistador enfrentar o imprevisto, de improvisar, de decidir em situação. Da mesma forma, um terapeuta sabe que deverá reorganizar constantemente sua ação para dar contada evolução da situação e da relação. A didática, tal como é concebida, deveria concenir ao mesmo registro: antecipar, prever tudo o que fosse possível, mas saber que o em 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 pelaação e a interação e a auto-regulação de ordem metacognitiva.

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. Nem toda aprendizagem exige un *feedback ad hoc*. De um lado, ela 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 piagetiam é indissociavelmente *construtivista e interacionista* (Perret-Clermont, 1979, Mugny, 1985). Por sua vez, todas as pedagogias novas, modernas, ativas insistem na importância da ajão do sujeito que quer atingir um objetivo e se choca com a realidade. Podem-se evocar lambém os trabalhos sobre os con-

Alguns insistem mais sobre as dimensões sociais da interação, seja ela conflitual, seja cooperativa. Outros dão à noção de interação um sentido mais geral de confrontação com o real, presente tanto no trabalho solitário quanto na troca com outrem. A informática e outras máquinas audiovisuais favorecem uma interação intermediária, pois confrontam o aluno com mecanismos programados pelo homem para lhe servir de parceiro. Papert (1981) fala do computador como uma "máquina para pensar junto". A ação e 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.

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. Aliam-se, assim, — o que não exclui nem as diferenças, nem o debate — diversas correntes de pesquisa parcialmente independentes:

- os trabalhos da equipe de Aix-en-Provence sobre a avaliação formadora (Bonniol e Genthon, 1989; Nunziati, 1988, 1990);
- os trabalhos sobre a auto-avaliação entendida como representação de suas próprias competências e maneira de aprender mais do que como participação forçada ou espontânea na avaliação feita pelo professor (Allal, 1984, 1988c, 1993a; Allal e Michel, 1993; Paquay, Allal e Laveault, 1990; Salamin, 1986);

os trabalhos das equipes de didática do txto, por parte do INRP* (Garcia-Debanc, 1989; Mas, 1989; Turco, 1989) ou da comissão genebrina de pedagogia do texto (Comissão Pedagogia do Texto), 1985; 1988; Bain e Schneuwly, 1993);
 a anlicação dos trabalhos sobre a metacogicão (Allal e Sanda Robert, 1992).

a aplicação dos trabalhos sobre a metacognição (Allal e Saada Robert, 1992).
 Allal, 1993a e b; Grangeat, 1997).

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.

UMA REGULAÇÃO POR FALTA: A AVALIAÇÃO FORMATIVA

As duas abordagens que acabam de ser esquematicamente descritas são promissoras. Recobrem o que o Grupo Francês de Educação Nova chama "auto-socioconstrução dos saberes", que insiste sobre a auto-organização do sujeito e, simultaneamente, sobre a interação social como recursos principais na construção dos conhecimentos. A inspiração é globalmente a mesma: combater o fracasso escolar através de uma pedagogia mais eficaz, alicerçada sobre feedbacks freqüentes e pertinentes, bem como sobre uma autoregulação (Groupe Français d'Education Nouvelle, 1996).

Que os adeptos da avaliação formativa sejam também ativos partidários de uma evolução da escola para pedagogias mais ativas e intentivas de uma parte, mais reflexivas, de outra; quem se queixaria dessa proposta? Que a idéia de avaliação formativa contribua para renovar o debate pedagógico; há algo melhor? Isso não justifica que se amplie indefinidamente o campo coberto pela avaliação formativa. Conforme já indiquei, parece-me mais claro e mais fecundo conservar-lhe uma significação precisa que remeta a uma ação do professor. Isso não leva a isolá-la, salvo atendo-se alguém a definir um campo de pesquisa por uma única palavra-chave.

Três campos de pesquisa

Podem-se esboçar três subconjuntos

 No mais vasto campo, trata-se de desenvolver por si mesma, ainda que a partir de questões sugeridas pela avaliação, uma leoria geral das regulações meta-

^{*}N. do T. Institut National de Recherches Pedagogiques.

situação escolar, sem querer absolutamente, sob este ângulo, distinguir, no conde uma avaliação formativa e o que faz parte de outras lógicas de ação. cognitivas e interativas das aprendizagens e do desenvolvimento, em geral em junto dos feedbacks que participam da regulação das aprendizagens, o que resulta

- 2. trução de um dispositivo didático que permita a criação e a gestão de situações No campo intermediário, o desafio é construir uma teoria do ensino como consaprendizagens. didáticas que supostamente estimulem e, ao mesmo tempo, regulem certas
- S ação. Sem que sejam dissociadas completamente da ação pedagógica, elas pomativa, caracterizadas por modos específicos de coleta de informações e de do sistema de intervenção do professor, certas condutas ditas de avaliação for-No campo mais restrito, far-se-á um esforço para pôr em evidência, no interior dem constituir o objeto de uma reflexão, de uma formação, de instrumentação

Esses três campos poderiam ser esquematizados como segue (Fig. 1):

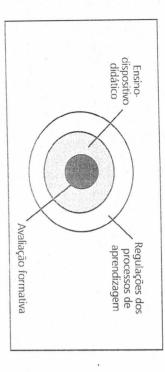


FIGURA 1

desvalorizá-la, mas afirmar: Reconhecer que a avaliação formativa não é senão uma regulação por falta não é

- que, na teoria, ela faz parte de um campo mais vasto e se articula a outros modos de regulação;
- que, na prática, não se deveria sonhar com isso senão em última instância, após positivo didático, auto-regulação, interações). ter desenvolvido tão bem quanto possível as outras regulações disponíveis (dis

AVALIAÇÃO

Haraquiri?

as conclusões epistemológicas que se impõem? algum. Há mais de dez anos eles tentam reencontrar aunidade dos processos, tanto da parte do aluno quanto da parte do professor e do sistem didático. Por que não tirar disso Essa seria uma forma de haraquiri para os "especialistas" da avaliação? De modo

sentou uma etapa importante e permitiu aproximar avaliação e didática. Talvez hoje seja análise e de construção conceitual. A emergência da noção de avaliação formativa repremuito prudente, pelo menos por quatro razões: aprendizagem? No estado atual da divisão do trabalho e dos territórios, isso não seria confiar a pesquisa sobre os processos de regulação somente aos didatas ou teóricos da po mais vasto do que deixar duradouramente a parte representar o todo. Por isso, deve-se de regulação das aprendizagens, é melhor redefinir e renomear explicitamente esse camnecessário ir rumo a uma redefinição explícita dos recortes e, portanto, de nosso vocabulário. Se a avaliação formativa é doravante concebida cono uma modalidade dentre outras lidades complexas, que não são inteligíveis senão ao preto de um trabalho permanente de Em ciências humanas, seja pelo modo descritivo ou prescritivo, tratamos com tota-

- metacognitiva; seria absurdo reinventar a rola em cada domínio. Subsistem mecanismos comuns e paradigmas gerais de regulação cognitiva e
- 2 tivos interdisciplinares ou transdisciplinares e objetivos de desenvolvimento, Cumpre levar em conta, notadamente no ensino elementar e primário, os objeque exigem uma regulação, sem inserir-se no quadro das disciplinas.
- ω. administração da classe, até mesmo do establecimento, em termos de disposi-Uma parte das situações e condições de aprendizagem se desenrola no nível da concepção do trabalho escolar e dos saberes. ção dos espaços e do tempo, do contrato didítico, das regras disciplinares, da
- 4 Por fim, uma parte dos didatas manifestou até agora uma profunda indiferença aprendizagem continuam sendo, frequentemente, os parentes pobres. reflexão. Tanto na formação dos professores quanto na concepção das metodoregulação interativa; prefere não levar isso en conta, para não complicar sua pela avaliação, seja certificativa ou formativa, até mesmo pelos processos de logias e dos meios de ensino, a avaliação e a regulação dos processos de

REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU DA ATIVIDADE?

gens é a confusão entre aprendizagem e atividade, Intelectualmente, cada um pode os mecanismos de aprendizagem. O que mais ameaça aideia de regulação das aprendizatentados, "mandar para o espaço" os conceitos complicados e as hipóteses incertas sobre Ser pragmático não é virar as costas à teoria, não é, como certos professores ficam

mente, no calor da ação, a distinção se dissolve. atividade, no melhor dos casos, contribui para desenvolver ou para consolidar. Infeliz engajado em um momento preciso e os conceitos, os esquemas, as habilidades que essa estabelecer a diferença entre a atividade mais ou menos visível na qual um aluno está

de; na urgência, o professor deve conciliar ao menos duas lógicas: ainda maior porque a regulação é mais interativa, pois ela intervém no curso da ativida dizagens. A confusão entre regulação das aprendizagens e regulação das atividades é se pode aprender sem ser ativo. Todavia, nem toda atividade gera automaticamente aprenatividade em curso e do funcionamento da classe. Isso é um problema? Sem dúvida, não Segue-se que inúmeras intervenções do professor não são reguladoras senão da

- a primeira visa levar a atividade a bom termo, manter o ritmo, o clima, a coe são do grupo, a continuidade da ação, o sentido da atividade;
- a segunda visa contribuir para as aprendizagens previstas, logo, maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis de desenvolver ou fortalecer esquemas ou saberes, e isso em um domínio previamente delimitado.

as aprendizagens. ajudará a animar a atividade; de outro, fixar e compreender o que o ajudará a favorecer tecimentos, conduzir uma dupla interpretação: de um lado, fixar e compreender o que o tarefa e a participação nas atividades coletivas. O professor deve, pois, no fluxo dos aconobservável. Fica-se, então, reduzido a indícios visíveis, dentre os quais o envolvimento na fosse evidente e explícita. Na realidade, a aprendizagem que está sendo realizada não é ras para a atividade em curso. O problema continuaria complicado, mesmo que a dissociação Ao contrário, certas regulações das aprendizagens podem ser destrutivas ou perturbadotão da atividade em curso contribui necessariamente para a regulação das aprendizagens. Essas duas lógicas não se combinam facilmente. Nem toda decisão favorável à ges

aprendizagens transferíveis: saber antecipar, comparar, decidir, raciocinar, comunicar De outro, apelam para competências de alto nível taxonômico e favorecem, em princípio, parte dos alunos e os mobilizam fortemente, com a condição de serem bem incentivadas. apresentam uma dupla vantagem: de um lado, têm um sentido imediato para uma boa des-meio, das pesquisas, dos momentos de criação, etc. Essas atividades complexas Elas insistem, com razão, sobre a importância da comunicação, dos projetos, das ativida Um certo número de propostas das novas pedagogias pode aumentar a confusão

certos materiais ou certas ferramentas. Então, frequentemente acontece que a vigilância pedagógicos, às vezes, físicos, quando, por exemplo, se deixa a escola ou se trabalha com tigação são empreendimentos ambiciosos, que fazem correr riscos sociais, psicológicos uns e de outros. Preparar um espetáculo, montar uma exposição ou conduzir uma inves tempo e energia na preparação, na animação do grupo, na orquestração das atividades de Para cumprir suas promessas, tais atividades exigem do professor que invista muito

> do professor é inteiramente absorvida pela preocupação de fazer funcionar o grupo e contribuir para o avanço da tarefa.

como forças para fazer uma representação dos conhecimentos e dos processos de aprenhá "avaliação formativa". dizagem em jogo? Freqüentemente, pouca coisa. Sua ação é formadora, mas nem por isso engajar ao lado do aluno para superá-la. O que lhe reta então como disponibilidades e do professor consiste em assumir ou em organizar a reistência do real à ação, ou em se de interação são, potencialmente, situações privilegiades de observação. Ao vivo, a ação de uma investigação, observar em seus alunos toda sorte de funcionamentos e de competências que motivarão mais tarde uma ou outra forma deintervenção didática. As situações vamente da encenação de uma peça de teatro, da elaboração de um jornal ou da preparação responsável do que seus alunos... Claro, um professor experiente pode, ao participar atide conduzir o empreendimento e se acha, por consegunte, duas vezes mais envolvido e mais do que na aprendizagem a construir. Ademais, frquentemente ele tem consciência as. Não se pode, pois, falar de avaliação formativa, mesm implícita ou informal. O professor funciona como os alunos, ele está também centrado na arefa de obter um bom resultado, Assim, as regulações dizem mais respeito à ação lo que à aquisição de competênci-

global do grupo-aula ou mesmo da situação didática. é facil, concretamente, dissociar as condições da aprendizagem do bom funcionamento que sobre os resultados, que não aparecerão clarament: senão mais tarde. Contudo, não regulação interativa, centrar a observação mais sobre as condições de aprendizagem do preocupação com realismo, Cardinet (1983b, 1986b) propõe, sobretudo em situação de compativeis com a postura do observador atento. Ora na aula, é preciso escolher. Por dilema: para manter as interações, uma pedagogia ativa exige opções e um olhar pouco acurada do que se passa na cabeça dos alunos. Portano, aqui se coloca um verdadeiro É difícil escolher entre o apoio a atividades pronissoras e uma observação mais

contendo as segundas no limite do necessário? Essas questões poderiam ser melhor res dagogias ativas, dos trabalhos de grupo, das tarefas corperativas, do conflito cognitivo simplesmente para o bom funcionamento do empreendmento. È toda a questão das pesaber, dentre essas intervenções, quais produzem aprendizagens, por modificação, difeengaja em interações com os alunos e, sobretudo, estimula-os a interagir entre eles. Resta xidade do real, as variáveis simultaneamente pertinentes e mutaveis... Os processos em jogo são, em parte, da mesma ordem: identificar, no fluxo e na comple pondidas por uma metodologia da regulação do que pelaavaliação tormativa stricto sensu ções úteis do ponto de vista do sucesso da atividade em curso? Como favorecer as primeiras Como distinguir as interações fecundas do ponto de vista das aprendizagens, das interarenciação, coordenação dos conhecimentos e dos esquenas adquiridos e quais contribuem uma regulação das aprendizagens. Gerenciando o grupo e suas tarefas, o professor se A regulação das condutas pode evidentemente, m melhor das hipóteses, provocar

canismos de auto-regulação ao mesmo tempo: As pedagogias ativas podem também, sob certas undições, estimular todos os me-

119

 porque o planejamento coletivo de uma pesquisa, de um romance ou de um espetáculo obriga a explicitar modelos de gestão de tarefas intelectuais para dividir e organizar o trabalho, negociar e manter um planejamento, avaliar a progressão.

Paradoxalmente, a ampliação da perspectiva formativa a diversos modos de regulação tende a tornar a ação educativa simultaneamente mais eficaz e mais disseminada, porque aumenta, em conseqüência, o número de elementos a coordenar na classe. A regulação se torna, mais claramente ainda, inseparável da administração da classe.

ESTRATÉGIAS DOS AGENTES E CONTRATO DIDÁTICO

O *angelismo* é um dos defeitos da pedagogia diferenciada e da avaliação formativa. Mesmo na universidade, não se pode agir como se todos os alunos tivessem constantemente vontade de aprender, soubessem por que vêm às aulas e quisessem cooperar para sua própria formação.

A avaliação formativa deve compor com outras racionalidades: as racionalidades desiguais dos sistemas escolares e dos estabelecimentos (Grisay, 1988), bem como as dos consumidores de escola (Ballion, 1982) e as de todos aqueles cuja preocupação é a de se desprender da armadilha escolar (Berthelot, 1983) e de triunfar na competição pelos títulos e pelos cargos.

Integrar a avaliação formativa ao contrato didático

O contrato didático (Brousseau, 1980, 1994, 1996; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996b; Schubauer-Leoni, 1986, 1988) é o acordo implícito ou explícito que se estabelece entre o professor e seus alunos a propósito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação. Esse contrato, tal como funciona em muitas classes, quase não deixa lugar a uma avaliação formativa. Ora, o professor não é livre para redefinir esse contrato à sua vontade. As expectativas dos alunos se forjaram conforme suas experiências escolares anteriores; eles aprenderam que o ofício de aluno (Perrenoud, 1996a) consiste geralmente em saber e em mostrar, no momento certo, apenas o suficiente disso para ter paz; que a arte consiste em trabalhar de maneira bem aplicada e intensiva apenas o suficiente para que o tempo passe e que se chegue ao fim de um período sem atrair para si uma repreensão, um trabalho suplementar ou um atendimento ad hoc, que obrigaria a ficar em aula na hora do recreo ou a ir para uma aula de reforço.

1996; Perrenoud, 1996a). mo, trapaça, atitude burocrática ou ausência de inicitiva (Chevallard, 1986a; Merle provocariam uma revolta aberta ou estratégias de defsa menos controláveis, absenteís: série seguinte, mas cuidando para não quebrar a dinâmica com exigências excessivas, que xar" bastante seus alunos para que dominem uma part do programa e se deem bem na não o trabalho escolar. Todo contrato didático é um aordo frágil: o professor deve "pudo dia ou do ano sem catástrofe, tendo poupado suas lorças para outras atividades que aprender o máximo possível, mas se contenta em "sair-e bem", em chegar ao fim da aula, suplementar e um face-a-face com o professor. Um cero número de alunos não aspira a a intervenção que poderia ajudá-los a progredir supõe boa vontade, tempo, um trabalho a respeito de seus processos cognitivos, eles opõem um resistência, ativa ou passiva. Ora, de construir um texto ou um raciocínio, de levantar hipíteses. A curiosidade do prófessos estágio da coleta da informação quanto no da regulação. Isso não é evidente em relação a todos os alunos. Alguns resistem à idéia de revelar sua naneira de se organizar, de pensar, bom grado ao jogo da avaliação formativa, que exige sua plena cooperação, tanto no média, para aprender mais, agradar aos adultos ou outras razões. Esses prestar-se-ão de É claro que, em uma classe, há alguns alunos dipostos a trabalhar mais do que a

A avaliação formativa supõe sempre um deslocamento desse ponto de equilibrio para mais trabalho escolar, mais seriedade na aprendizagem, menos defesas contra a instituição escolar. Para o aluno, as vantagens de um investinento mais relevante nem sempre são fáceis de antecipar. A escola, abusando do ritual "Pide fazer melhor!", pouco a pouco privou de credibilidade seu discurso incitante. Os alunos podem sentir-se na armadilha do jogo da avaliação formativa e da busca constante de mais domínio dos saberes e das habilidades, embarcados no "sempre mais". Outro aspecto: a avaliação formativa supõe uma visibilidade, uma transparência, que se opõe às estratégias de dissimulação das crianças e adolescentes acostumados às manhas do ofício de aluno. Os trabalhos sobre avaliação formativa prestam uma crescente atenção nos finômenos de comunicação (Weiss, 1991), mas aí também o angelismo ameaça, como se verá no próximo capítulo.

O peso do contrato didático é ainda maior, porque a avaliação formativa e a diferenciação do ensino são muito desigualmente praticadas de um professor para outro, de uma série para outra. Cada professor que deseja pratiar uma avaliação formativa deve reconstruir o contrato didático contra os hábitos adquiritos por seus alunos. Ademais, ele lida com algumas crianças ou adolescentes fechados en uma identidade de maus alunos e de oponentes. Mesmo que a avaliação formativa preveja os interesses bem compreendidos do aluno, entenda ele ou não, isso não é suficiente para assegurar sua cooperação...

Avaliação formativa e corrida aos diplomas

A avaliação formativa e, de maneira mais geral, apedagogia de domínio partem do princípio idealista e muito otimista segundo o qual é a competência que conta e que é

Em uma perspectiva estratégica, não é absolutamente indispensável que um aluno leve a sério todas as expectativas da escola. Para ter êxito no conjunto de uma carreira escolar, ele deve, ao contrário, saber "pegar e largar", investir em ramos seletivos no momento decisivo, depois deixar-se viver, para recobrar forças, nas disciplinas secundárias ou nos períodos calmos do ano escolar. Na competição escolar, responder constantemente à mais exigente das normas não é a melhor maneira de sobreviver, mais vale saber dosar o esforço, manter a distância. A avaliação formativa e as pedagogias de domínio voltam as costas a essas estratégias utilitaristas, até mesmo cínicas. Postulam que o aluno não deveria parar de trabalhar antes de dominar sólida e duradouramente o essencial dos saberes e habilidades ensinadas, o famoso 80% de Bloom (1972, 1979, 1988). Aqueles que conhecem, por experiência, o bom uso da instituição escolar compreenderam que, nesse jogo, às vezes mais se perde do que se ganha.

Isso não quer dizer que a avaliação formativa será constantemente combatida. Ao contrário, ela será utilizada quando servir aos interesses das famílias e dos alunos melhor colocados, isto é, quando o investimento no saber parecer uma boa solução. Em todos os domínios em que basta fazer a prova e se está apto a passar para a série seguinte ou ao ciclo superior de estudos, é preciso contar com estratégias muito mais econômicas, e as famílias incentivam seus filhos a fazer "só o que é preciso".

ESPAÇOS DE JOGO E QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

A reflexão sobre a avaliação formativa insiste geralmente sobre a construção de uma representação dos conhecimentos e dos processos sobre a parte de interpretação do observável (Cardinet, 1986a e b). Este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa "na cabeça dos alunos", há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na regulação da aprendizagem. Contudo, seria lastimável esquecer que a avaliação formativa não tem efeitos senão quando praticada *em situação*, por um agente que raramente a tem como única preocupação e cujas estratégias de ensino são limitadas tanto pelas exigências do meio quanto por suas próprias competências.

Não há avaliação formativa sem diferenciação

Mesmo no âmbito de um ensino frontal totalmente indiferenciado, a idéia de avaliação formativa conserva um certo sentido. Um professor universitário que se dirige a várias centenas de estudantes, rostos anônimos em um imenso anfiteatro, pode praticar uma parte de avaliação formativa caso se dê ao trabalho de ajustar o conteúdo e o ritmo de seu ensino às reações ou aos conhecimentos parciaisde seu público. Portanto, a avaliação formativa é apenas uma expressão científica para caracterizar o fato de que nenhuma pedagogia, por mais coletiva que seja, é totalmente insensível às reações dos destinatários. Há sempre uma forma de *feedback*, nem que sejam os sinais de atenção e de interesse que o conferencista capte. Não é evidentemente sem inportância organizar a coleta de informação fazendo de tempos em tempos uma sondagem, deixando um espaço para as perguntas, aplicando algumas provas antes de um exame final. Pode-se até, mais seriamente, construir testes criteriosos e avaliar periodiamente o nível de domínio dos estudantes.

Nascerá, assim, o paradoxo que me interessa aqui: quanto mais a informação se especifica, mais ela se individualiza. Para adaptar o ensino, então, não basta mais, por exemplo, reexplicar, desacelerar o ritmo, voltar para trás ou adotar um modo mais concreto de exposição. Todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progridem no mesmo ritmo e da mesma maneira. Caso se aplique uma avaliação formativa, cedo ou tarde sobrevém um momento em que é preciso render-se à evidência: nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada é a de diferenciar o ensino.

Que a avaliação formativa esteja ligada à diferentiação do ensino não é uma descoberta quando se está no âmbito das pedagogias de domínio (Huberman, 1988). A avaliação formativa parece, então, um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos.

No Capítulo 5, defendi a idéia de que havia uma parcela de avaliação formativa, ao menos potencial, em toda avaliação contínua e que não era preciso, por conseguinte, reservar a avaliação formativa para as classes e para as escolas abertamente engajadas em uma experiência pedagógica diferenciada. Ao contrário, é inútil insistir sobre a avaliação formativa onde os professores não têm nenhum *espaçode jogo*, onde a diferenciação não é senão um sonho jamais realizado, porque as condições de trabalho, o efetivo das classes, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou outras exigências fazem do ensino frontal uma fatalidade, ou quase.

Praticada com uma certa constância, a avaliação formativa *incita* à diferenciação. Se esta última se chocar com uma resistência insuperárel, seguir-se-ão conflitos e frustrações, portanto, uma regressão a métodos de ensino e de avaliação mais conformes às exigências dos professores. Há, em todo ator social, uma vontade de *não saber aquilo com que ele não pode fuzer nada*. É uma das formas de prevenção da dissonância cognitiva

que todos praticam constantemente. Para que se chocar todos os dias contra os mesmos obstáculos? Ressaltei a importância do sonho na dinâmica de mudança das práticas para mais diferenciação (Perrenoud, 1996b). O sonho vira um pesadelo se terminar, sempre, em uma constatação de fracasso: "Não se pode fazer nada", "Isso não dá certo", "Isso não é suficiente", "Isso não vale a pena".

É, portanto, pouco razoável, tanto em teoria quanto na prática, pleitear uma avaliação formativa sem se preocupar imediatamente com o espaço de jogo de que dispõem os
ação formativa sem se preocupar imediatamente com o espaço de jogo de que dispõem os
professores, de fato ou de direito, em uma organização escolar especial. Se eles não têm,
professores de fato ou de direito, em uma organização escolar especial. Se eles não têm,
ou pensam não ter, possibilidades de diferenciação, não há razão alguma que os engaje
em uma avaliação formativa, que não lhes deixará senão amarguras ou frustrações. Saber
mais sobre seus alunos, o que eles dominam, a maneira como aprendem só é motivador
quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagó

Reinventar a avaliação formativa

É natural que os especialistas da didática ou da avaliação cheguem o mais longe possível na construção conceitual e no desenvolvimento de modelos de avaliação formativa e de regulação. Lembremo-nos, todavia, de que não são os especialistas que atuam no dia-a-dia das aulas. Pode-se, certamente, "fazer como se" conceitos claros, modelos prescritivos realistas e uma formação adequada permitissem aos professores que se apropriassem da avaliação formativa e a pusessem em prática. O fracasso de inúmeras reformas autoriza tal otimismo?

Parece-me mais razoável admitir que toda prática de avaliação formativa em aula passe por uma apropriação e uma reconstrução das intenções, bem como dos processos, que nenhum reformador, nenhum formador podem "programar" inteiramente do exteridentidade essencial é, parece-me, a identidade e a qualificação dos professores. Da or. A aposta essencial é, parece-me, a identidade e a qualificação dos professores. Da identidade dependem os investimentos profissionais: enquanto um professor não se concebe como alguém capaz de fazer todo mundo aprender — com a condição de se entregar a isso de maneira adequada — não tem razão alguma para se interessar pela avaliação formativa. Enquanto um professor julga que o fracasso está "na ordem das coisas", que há bons e maus alunos, que seu trabalho é o de dar aulas e não o de assegurar uma regulação individualizada dos processos de aprendizagem, os mais sofisticados modelos de avaliação formativa continuarão sendo indiferentes para ele.

Não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de interventer os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de interventer os meios de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas; daí a importância, nessa problemática como em muitas outras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pesoutras, de investir na qualificação pedagógica dos professores: "Mais vale aprender a pedagógica dos pedagógicas dos pedagógicas dos pedagógicas dos pedagógicas dos pe

car do que ganhar um peixe." Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogii rudimentar. A avaliação formativa evoluirá, portanto, como a diferenciação do ensino, tom o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores (Cather Thurler e Perrenoud, 1988; Perrenoud, 1994a, 1996c, 1997e).

UMA AVALIAÇÃO ECONÔMICA E PRATICÁVEL

A avaliação formativa tem, historicamente, ligaçio com a pesquisa e as ciências da educação. Quer dizer que ela está muitas vezes do lado da racionalidade e, simultaneamente, da utopia. A própria noção de regulação funciona ainda melhor porque é utilizada em um nível elevado de abstração. Na imprecisão da ação cotidiana, torna-se difícil identificar o que cabe à regulação no fluxo dos acontecimentos. A avaliação formativa tem também um parentesco com a docimologia e as metodogias da medida, das quais herda as normas de equidade e de transparência e uma preocupação de precisão e de validade. Nesses dois domínios, mais valeria desfazer-se de um excesso de perfeccionismo e de igualitarismo para ir na direção de uma avaliação maiseconômica e realmente praticável.

Avaliar em função das necessidades

Quando a avaliação tem funções de prognóstico, é normal que diga respeito a todos os que visam seguir determinada formação exigente. Quando é certificativa, ao fim de um ano escolar ou de um ciclo de estudos, a avaliação deve dirigir-se a todos os que pretendem obter um certificado. Quando é normativa e visa construir uma classificação e hierarquias de excelência, é justo que cada um seja submetido às mesmas provas em condições idênticas. É a moral do exame eqüitativo.

Quando se pensa em avaliação formativa, deve-e romper com esse esquema igualitarista. Não há razão alguma de dar a todos os alusos a mesma "dose" de avaliação formativa. A diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno. O paralelo com o diagnóstico médico se impõe: o importante não é administrar a todos os pacientes os mesmos testes, as mesmas análises, os mesmos exames. É chegar a estabelecer um diagnóstico correto para cada um, a identificar uma patologia e, se possível, suas causas. Em certos casos, o diagnóstico é mais do que evidente e não requer nenhuma análise especial. Em outros, ele passa por uma sucessão de hijóteses e de verificações que mobilizam equipamentos, especialistas, muito tempo e energia. Como o diagnóstico médico, a avaliação formativa exige investimentos diferenciados.

Essa diferenciação operar-se-á segundo vários ekos:

AVALIAÇAO

— inicialmente, segundo a gravidade presumida da situação; certos alunos aprendem facilmente, quase em quaisquer condições; mesmo que manifestem algumas lacunas e, às vezes, cometam erros, a avaliação formativa é, para eles, de uma certa maneira, um luxo, porque apenas confirma o que é evidente, o que cada um pode constatar "a olho nu";

— em seguida, as investigações devem ser proporcionais à *complexidade* do fenômeno; teoricamente todo aluno é uma *caixa preta* e o professor está condenado a inferências; mas, às vezes, os indícios disponíveis e os modelos de interpretação permitem inferências rápidas, porque o quadro "clínico" é coerente, evoca configurações de indícios já observados e se insere em esquemas explicativos ou preditivos que foram provados; em outros casos, ao contrário, é a incerteza total, o observador não compreende nada dos mecanismos em causa, não tem nenhuma hipótese séria sobre o que bloqueia a aprendizagem.

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de eqüidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranqüilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos. Deve também levar em conta a rotina, o erro de apreciação ou a imprecisão. Às vezes, um professor acha mais simples aplicar um teste a toda a classe do que indagar-se longamente para que alunos ele é útil e como justificar uma diferença de tratamento. Pode-se, em uma perspectiva pragmática, aceitar que se avalie um pouco mais do que o necessário. Os médicos fazem também certos exames de rotina, "por descargo de consciência" e para ganhar tempo. Resta prevenir os abusos e, sobretudo, banir todo espírito igualitarista. Afinal, a única igualdade que conta é a das competências adquiridas!

Deve-se temer avaliar demais? Melhor dizendo, a avaliação formativa mesmo inú til, pode fazer mal? Consideremos pelo menos três aspectos:

A avaliação, formativa ou não, tira tempo e energia das aprendizagens; é certo que um teste de critérios ou uma prova escolar são ocasiões de exercitar, de rever, de consolidar; toda avaliação não é, pois, tempo inteiramente perdido, mas nada garante que sempre "se mate dois coelhos com uma cajadada só".

A avaliação absorve também o tempo e a energia do professor: fazendo demais, em certos momentos, em certos domínios ou para certos alunos, ele desperdiça forças que poderiam ser melhor investidas em outras situações; freqüentemente, mais vale investir na observação formativa acurada de três alunos em vinte do que em uma avaliação superficial de toda a classe.

 Toda avaliação, mesmo formativa, é uma forma de controle social e de coerção que não se deve estender inutilmente. Analisar-se-ão, no próximo capítulo, os desvios da *Glasnost* pedagógica.

Septem.

Cardinet (1977, 1979, 1981, 1982) insistiu na necessidade de distinguir as funções e de proporcionar os instrumentos e os procedimentos à finalidades da avaliação. Infelizmente, essa racionalidade continua a ser, muitas vezes, atacada pela confusão teórica ou pela esperança de "matar dois coelhos com uma cajadada só". É verdade que, enquanto a escola der tanta importância às notas e à avaliação formal, os professores ficarão tentados a fazer avaliação formativa "suplementarmente" e a utilzar informações e procedimentos que lhes são impostos pelo boletim escolar.

Aliar a intuição e a instrumentação

Allal (1983) situou claramente a questão: encontrat, para a avaliação formativa, uma linha mediana entre a intuição e a instrumentação lsso não quer dizer que se deva praticar constantemente uma avaliação "semi-instrumentada":

em numerosos momentos, a intuição *basta*, porque a regulação diz respeito a aspectos muito visíveis ou porque a experiência do ensino permite, sem instrumentação, compreender bastante rápido o que se passa na cabeça do aluno, por que ele é bloqueado, como trabalha, etc;

Instruments;

 em outros momentos, para certos alunos, a intuição não basta e é preciso, com conhecimento de causa, apelar a grades, teses, procedimentos sistemáticos de observação.

Ser pragmático é ser eclético. É legitimar a subjetividade (Weiss, 1986) quando ela é defensável e eficaz, mas é também defender a instrumentação quando é indispensável em razão da complexidade ou da ambigüidade da realidade. A questão não é teológica, mas prática: a instrumentação é sempre mais custosa do que a intuição; não se justifica, pois, a não ser que esse custo seja garantia de repræentações mais acuradas ou mais confiáveis.

O PRAGMATISMO É UMA DOUTRINA...

Já ficou claro que a abordagem pragmática aqui defendida não leva de modo algum a dar as costas à teoria. Para ser eficaz na regulação dis aprendizagens, é melhor não se contentar com palavras, não se esconder atrás de princípios inaplicáveis. Mesmo que o pragmatismo desconfie dos modelos descritivos, exig: uma lucidez constante sobre as condições e os limites da ação pedagógica, portanto, uma forma de teorização da aprendizagem e de seus mecanismos. Privilegiar a regulação é renunciar sem hesitação a atividades, meios, idéias que não ajudem a aprender, adespeito da dedicação com que se possa tratá-los por outras razões.

Para ser pragmático, com continuidade e método, é necessária uma grande coerência pessoal, aliada a uma certa tranquilidade de espírito. Isso porque é quase indispensável que o pragmatismo seja compartilhado, assumido coletivamente por professores que visam juntos aos mesmos objetivos. Em matéria de avaliação formativa, não é pragmático quem quer. O pragmatismo custa talvez ainda mais, porque os professores que se engajam realmente em uma prática regular de avaliação formativa buscam nela uma forma superior de racionalidade...

Capítulo 8

AMBIGÜIDADES E PARADOXOS DA COMUNICAÇÃO EM AULA*

Nem toda interação contribui para a regulação das aprendizagens! Não basta, pois, comunicar-se bem em aula para que se instaure uma avaliação formativa.

Quem não desejaria uma comunicação eficaz entre professores e alunos? Eficaz porque os ajudaria a viver em bom entendimento, porque criaria as condições de um trabalho intelectual sereno e de um funcionamento didático feliz. Eficaz, sobretudo, porque veicularia, no momento certo, as questões e as respostas, as demandas e os feedbacks, as estimulações e os reforços, as hipóteses e os argumentos que alimentam o funcionamento cognitivo de uns e de outros e permitem regulações contínuas e pertinentes dos processos de aprendizagem.

Essa esperança, mesmo que fundada, não corre o risco de alimentar mais uma vez recomendações idealistas? Os professores não esperaram os especialistas da avaliação para que fosse exaltado para eles o pedagogo ideal, que não deixa escapar nada, que solicita sem bloquear a espontaneidade, que acolhe as iniciativas, que intervém com conhecimento de causa e no nível correto, que organiza o onjunto das atividades, que fica disponível para todos, que transmite uma imagem realista e construtiva dos progressos e dificuldades, que...

E claro, seria uma alegria que a comunicação em aula fosse inteiramente posta a serviço das aprendizagens e sua regulação e que fosse dominada pelos professores, mas também gradativamente pelos alunos. Aprender a comunicar-se não é aprender a aprender? Mas eis que, na realidade das salas de aula, a comunicação tem toda espécie de usos e funções. Ir à escola para aprender não significa que todas as interações cotidianas se organizem com essa finalidade. A comunicação em aula tem outras funções e segue

^{*}Publicado em Weiss, J. (dir). L'évaluation: problème de communication, Cousset, DelVal-IRDP, 1991, p. 9-33.