

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação entre duas lógicas.** In PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

Introdução

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, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência? A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações. Tornando-se pais, os antigos alunos têm a esperança 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 quanto no que diz respeito às suas consequências (orientação, seleção, certificação), são demasiado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura. Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação. Essas críticas levantam inevitavelmente uma defesa das classificações, apesar de sua imperfeição, em nome do realismo, da formação dos 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 seguinte, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um 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, recomandas decada após decada, em uma linguagem inovadora apenas o suficiente para dissimular a permanência das posições e das oposições. Que a avaliação possa auxiliar o aluno a aprender não é uma ideia 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 cre 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 ideia 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 apapangio de alguns marcanos. 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 contradições da docimologia, da psicométrica, 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 vista de Strius. 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 pretendo 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 necessariamente: como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola?

Esse compromisso com as pedagogias diferenciadas (Pérenoud, 1996b, 1997c) 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 relações entre a família e a autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a escola ou entre profissionais da educação. Um olhar sociológico tenta consistentemente 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, estabelecer rapidamente as duas principais lógicas 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 e pelos 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 *préfiguram* a hierarquia final:

- seja porque se fundamenta amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano, quando a avaliação continua 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 superior: passar de ano. A nota é sua 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 tranquilizadora 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, prepara os espíritos para o pior, uma decisão de reprovação do 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.

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

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, determinados critérios definidos, dar-lhe uma *imagem pública*; as mesmas variações podem ser dramatizadas ou banalizadas conforme a lógica de ação em andamento, 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 posicionamento normal do curso ou, se houver seleção, a orientação para esta ou aquela habilitação. De modo mais global, ao longo de todo o curso, elas regem o que se chama de êxito ou fracasso escolar. Estabelecida de acordo com uma escala muito diferenciada — 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 ruptura para criar conjuntos consideráveis homogêneos; por um lado, aqueles que são reprovações são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram no mercado de trabalho aos 15-16 anos; por outro, os que avançam no curso e se orientam para os estudos aprofundados.

A outra função tradicional da avaliação é *certificar aquisições em relação a terceiros*. Um diploma garante aos empregadores em potencial que seu portador recebeu uma formação, o que permite contratá-lo sem fazer com que preste novos 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 pormenores das habilidades e das 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 claro, 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 confiança. 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 um modo de regularização 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, que isso recobre não é totalmente independente do programa e 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 nem um milagre: ela não podia senão "revelar" a desigualdade das aptidões (Bourdieu, 1966). Dentro dessa perspectiva, uma avaliação formativa não tinha muito sentido. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todas a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la. A noção de desigualdade das oportunidades não significou, até um período recente, nada além disso: 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 tornou-se o instrumento privilegiado de uma regulação continua 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 aquisição de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim nasceu, se não a própria ideia de avaliação formativa, desenvolvimento 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 ideia? Não se sabem 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 parca intuição de 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, instrumentalizado 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 atrevido 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 facilidade 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, porém, 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 avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la.

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

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 radicais das estruturas escolares. As pedagogias diferenciadas estão doravante na ordem do dia e a avaliação formativa não é mais uma quimera, já que propiciou inúmeros ensaios em diversos sistemas.

No entanto, é inútil esconder que ela se choca com todo tipo de obstáculos, nas mentes e nas práticas. Primeiramente, porque exige a adesão a uma 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 triunfante, 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 ideia de que uma diferenciação mais sistemática do ensino poderia atenuar o fracasso escolar não é mais muito original. Contudo, a democratização do ensino no permanece um tema pouco mobilizador para uma fração significativa dos professores ou dos estabelecimentos, e a prioridade que lhe dão os sistemas educativos é muito flutuante. Mesmo quando a política da educação e as aspirações dos agentes vão nesse sentido, o esforço não se faz *ipso facto* em nível da sala de aula, da diferenciação do ensino e da

individualização dos percursos de formação. Uma boa parte das energias permanece com-prometida 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 (Pérennod, 1996j, 1997e). Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual partem chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobre carga 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 (Crahan, 1986; Kieben, 1988). Consigna-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 (Pérennod, 1995a, 1996a) ou da didática das disciplinas (Bain, 1988a e b; Bain e Schneuwly, 1993; Allal, Bain e Pérennod, 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 linguísticos, por exemplo, quanto no domínio didático (Gather-Thurter e Pérennod, 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 "campos de batalha" da Associação Europeia para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação em Educação (ADMED) e de sua irmã mais velha quebequesa. 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 continua se desenvolve; a formação inicial se amplia lentamente. Essa evolução poderia alimentar a ilusão de que a escola aderiu à ideia 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. Será uma pedagogia diferenciada digna desse nome? Isso é apenas o começo!

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

Mais dia, menos dia, os sistemas educativos estarão encurtados: 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.

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

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

ção permanecem, com muita frequência, 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 decepçiona 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 *declararam* avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precocemente 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 pendurar 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 satisfaz 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, da mudança 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 valer 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 os fazem 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 experiente...

Renunciei a retomar aqui um ensaio intitulado *A avaliação codificada e o jogo com as regras* (Perrenoud, 1986b). Isso não impede que o tema da regra e do jogo com a regra permeasse a maioria das análises, em coerência com a abordagem do *curriculum*, ao mesmo tempo prescrito e inventado pelos professores, negociado, mais 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 negociadas 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 igualmente consultá-lo após a leitura da obra, como uma recapitulação.

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

O Capítulo 2, *De que é feita a excelência escolar?*, propõe 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 é avaliado 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 leitura é, em parte, produto da educação familiar, implícita ou explícita. No domínio da língua, e mais particularmen-

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

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

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

O Capítulo 4, *Os procedimentos habituais de avaliação, obstáculos à mudança das práticas pedagógicas*, tenta explicar ~~de~~ que as práticas de avaliação convencionais impedem a mudança das práticas de ensino e da relação pedagógica. Frequentemente se pensa que transformações de currículos ou de procedimento pedagógico poderiam ou deveriam provocar mudanças na avaliação. Desse modo, uma pedagogia diferenciada deveria favorecer uma avaliação formativa, uma pedagogia do projeto ou das competências, deveria fazer a avaliação evoluir para outros níveis taxonômicos ou outras modalidades. Percebe-se que as coisas andam geralmente em outra direção: a rigidez dos procedimentos de avaliação impede ou retarda outras mudanças. O capítulo analisa sete mecanismos complementares: 1. a avaliação com frequência absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores; 2. o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber; 3. ele faz parte de uma relação de força, que coloca professores e alunos em posturas pouco favoráveis à sua cooperação; 4. a necessidade de dar notas regularmente favorece uma transposição didática conservadora; 5. o trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas; 6. o sistema clássico de avaliação força os professores a preferirem as aquisições isoláveis e cifráveis às competências de alto nível; 7. sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma arbitrariedade de difícil acordo em uma equipe pedagógica. Conclusão provisória: deve-se mudar à argêntia para mudar a pedagogia, não apenas no sentido da diferenciação, mas dos encaminhamentos de projetos, do trabalho por meio de situações-problemas, dos métodos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de competências utilizáveis fora da escola. O Capítulo 9 retomará a abordagem sistêmica da mudança em educação.

O Capítulo 5, *A parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua*, pretende mostrar que não há ruptura total entre avaliação tradicional e avaliação formativa, mesmo que exista uma parcela de avaliação formativa em qualquer pedagogia, mesmo frontal, mesmo tradicional, em particular na escola primária. O que tem dois gumes: se já é praticada, por que apresentá-la como uma inovação? Porque, a partir de uma avaliação formativa episódica, pouco instrumentada e baseada em bom senso, deve-se percorrer um longo caminho para chegar a uma avaliação coerente, apoiada em ferramentas, e uma formação articulada a uma pedagogia diferenciada. Reconhecer isso não obriga a fazer tabula rasa das práticas anteriores. Pode-se, ao contrário, tentar conhecer estratégias de mudança que valorizem os momentos de pedagogia diferenciada e de observação formativa determináveis em qualquer prática. Essa análise permitirá principalmente estabelecer a diferença entre uma regulação das atividades e uma regulação das aprendizagens.

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

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 evoluiu, 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 avaliador: deve, em absoluto, evitar incoerências maiores entre seu ensino e sua 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 homem senso: a observação formativa pretende auxiliar 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, amplexemos a observação a tudo o que é eficaz. A abordagem tender as dificuldades escolares e a intervenção a tudo o que é eficaz. Investe-se na pragmática leva igualmente a *romper* com a norma de *equidade 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 ideia 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 tranquilizar cada um em suas representações e suas práticas. Elas não impõem à procura da

contradição ou do conflito cognitivo, mas à sua proteção. Do mesmo modo, nem crianças, nem adultos são espontaneamente levados a se representar e menos ainda a explicar seus modos de raciocinar e de aprender. A avaliação formativa, apesar de suas boas intenções, pode ser recebida como uma forma de *violência simbólica*, porque introduz uma observação e um questionamento intensivos, em nome de uma *gloriosa* pedagogia, 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 abordagem sistêmica da mudança, situa a avaliação no centro de um “octógono de forças”, cujos lados são: 1. as relações entre as famílias e a escola; 2. a organização das turnas e as possibilidades de individualização; 3. a didática e os métodos de ensino; 4. o contrato didático, 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 mudar em um sistema educativo que, no restante, permanece imóvel!

A conclusão retornará ao problema da coexistência, mais 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 o problema propondo uma mudança de vocabulário, distinguindo de um lado uma *observação 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 impedirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, às vezes em harmonia, com mais frequência se opoem mutuamente.