

SUCESSO NA ESCOLA: SÓ O CURRÍCULO, NADA MAIS QUE O CURRÍCULO!

PHILIPPE PERRENOUD

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra
philippe.perrenoud@pse.inige.ch

Tradução: Neide Luzia de Rezende

RESUMO

O desenvolvimento e o caráter oficial das avaliações internacionais e de padrões nacionais de rendimento escolar favorecem a coexistência de uma dupla definição institucional de sucesso escolar. A definição habitual leva em conta o ensino efetivamente ministrado, adapta-se ao nível dos alunos e apresenta uma fidedignidade duvidosa. A segunda é mais objetiva, mas privilegia o que pode ser medido por testes padronizados: o cognitivo mais do que o socioafetivo, as capacidades e conhecimentos mais que as competências e a relação com o saber. As duas avaliações entram em conflito. As regulações necessárias poderiam levar a uma aproximação do ideal: considerar, na avaliação do sucesso escolar, todos os componentes do currículo prescrito e tão-somente eles.

AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – TESTE ESTANDARDIZADO

ABSTRACT

SUCCESS AT SCHOOL: ALL CURRICULUM, NOTHING ELSE! Development and the official character of international assessments surveys and national standards of school performance favour the coexistence of a double institutional definition of success at school. The usual ones take into account the curriculum effectively taught, adapt itself to the levels of the pupils and present a rather doubtful reliability. The second one is more objective, but gives a too great weight to what can be measured through standardised tests: the cognitive more than the socio-emotional, the capacities and the knowledge more than the competencies and the relationship to knowledge. Both assessment and ordinary school evaluations are now in conflict. Necessary regulations could move them closer to the ideal, if they employed in order to consider the success at school, all the components of the formal curriculum and them only.

STUDENT EVALUATION – STANDARDIZED TESTS

Texto resultante de intervenção no debate de abertura do 10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ –, Québec, 27-29 nov. 2002.

A idéia de sucesso escolar é entendida hoje em dois sentidos:

- de modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos;
- com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros.

Existirá uma relação entre esses dois “níveis de sucesso”? Acreditamos que sim. Não se poderia imaginar um estabelecimento que obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracassam. O sucesso de um estabelecimento poderia então estar associado à soma dos êxitos individuais de seus alunos. Da mesma forma que se pode classificar as nações em razão do número de medalhas olímpicas obtidas por seus atletas, as escolas poderiam ser classificadas segundo a proporção dos alunos que obtêm êxito nos estudos.

No entanto, as coisas não são assim tão simples, em virtude de, pelo menos, três razões:

1. A reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, no ingresso e no decurso da escolaridade. Não se pode desconsiderar as “racionalidades desiguais” (Grisay, 1988) dos sistemas escolares, que levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los.
2. Não podemos nos ater aos desempenhos de alto nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão. Um estabelecimento deveria levar todos seus alunos a um nível aceitável e não deveria se contentar em compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes.
3. Não se pode comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano.

Um bom estabelecimento não pode portanto se definir unicamente em função do número de bons alunos que possui.

Há ainda uma outra complicação: o significado dos índices habituais de sucesso escolar dos alunos – taxas de promoção, notas, porcentagens – varia segundo o contexto. A mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas diferentemente de um estabelecimento e até de uma classe a outra, uma vez que as notas resultam em geral de uma comparação *local* entre alunos que seguem o mesmo programa. Assim um aluno médio pode parecer excelente numa classe muito fraca e medíocre numa classe muito forte. Para que uma comparação entre estabelecimentos seja rigorosa, as avaliações internacionais substituem esses índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa no sistema escolar.

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela *grosso modo* ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo *que se reputa* ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar.

A escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importa em que classe e em que tipo de estabelecimento: a sociedade não pode hoje tolerar que três quartos dos alunos repitam de ano. A avaliação, inscrita no funcionamento “normal” do sistema escolar, é pois modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos, de modo que se mantenha psicologicamente sustentável e socialmente aceitável. Mas as avaliações de sistema, que permitem comparar dados, não possuem tais restrições e podem “levar a sério os objetivos de formação”, o que supõe não somente construir um outro quadro das desigualdades em razão da padronização das provas, como também estimar de modo menos favorável a eficácia do sistema.

Outra contradição: enquanto o sucesso “rotineiro” é feito de uma miríade de avaliações que pontuam e reorientam a carreira escolar, referindo-se cada uma a um fragmento do currículo, as avaliações em larga escala voltam-se para as aprendizagens consolidadas no fim dos cursos, o que engendra uma outra representação das desigualdades e da eficácia do sistema educativo.

Entende-se que os vieses, os efeitos de contexto e outras perversões docimológicas conduzem os especialistas a atribuir apenas uma confiança limitada às avaliações feitas pela escola, essa contabilidade opaca de onde provêm notas cujo significado é incerto em termos de aquisições reais. Parece lógico que quem concebe avaliações de sistema sucumba à tentação de ignorar as avaliações produzidas pelos professores ou outros examinadores dentro do funcionamento de rotina do sistema educacional.

Essa dissociação entre as avaliações feitas pela escola e os dados de avaliações em larga escala, que visam, legitimamente, a neutralizar os efeitos do contexto local, pode entretanto introduzir outros vieses igualmente graves. As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas.

Governos e especialistas que se deixam levar por tais simplificações em geral reconhecem lucidamente os vieses e a imperfeição de seus instrumentos. Curiosamente, isso não os impede de utilizá-los e de publicar as listas classificatórias. Esses limites, que deveriam invalidar o método, apenas provocam nele algumas arranhaduras, dentro de uma “cultura de avaliação” que exige dados a todo custo. A prudência dos autores das avaliações em larga escala e os protestos dos leitores mais críticos são rapidamente esquecidos, os dados publicados sobrevivem e impressionam aqueles que não sabem ou não compreendem como tais avaliações foram elaboradas. Os indicadores mais duvidosos conquistam ao longo do tempo ares de medidas objetivas.

Os sistemas educacionais correm, nesse caso, o risco de instalar-se progressivamente numa situação de *dupla definição institucional* do sucesso dos alunos:

- Uma, mais tradicional, remete à avaliação corrente feita pelos professores e por outros examinadores, durante ou ao fim do ano escolar. Não se sabe bem o que essa avaliação abrange, o certo é que as normas e as formas de excelência valorizadas não são homogêneas. Em contrapartida, essa avaliação leva em conta o que foi ensinado. É ela que representa papel decisivo na determinação da carreira escolar.
- Outra, que independe do funcionamento ordinário das classes e dos estabelecimentos, serve-se de instrumentos padronizados concebidos com base no currículo formal e administrados em larga escala. As restrições metodológicas e econômicas levam a privilegiar os resultados mais facilmente mensuráveis mediante provas escritas. O objetivo dessa segunda forma de avaliação não é determinar o destino individual dos alunos, mas contribuir para o monitoramento do sistema.

Se não há concordância entre os índices de sucesso obtidos rotineiramente na própria escola e as comparações internacionais, os pais e a opinião pública sentem-se perdidos. Em certos países, o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos – Pisa (OCDE, 2001) revela falhas que a avaliação habitual mascarava. Em contrapartida, no momento em que se deseja, mais que nunca na história da escola, medir e comparar resultados, toma-se paradoxalmente consciência da dificuldade de circunscrever de modo preciso e consensual as finalidades da escola, sua tradução, primeiro num currículo formal, depois real, e, finalmente, em formas e em normas de excelência. Paradoxalmente processos que visam a racionalizar o sistema educacional exacerbam os conflitos ideológicos, filosóficos, políticos, como também as controvérsias didáticas e pedagógicas, uma vez que a avaliação se situa no cruzamento de duas lógicas freqüentemente antagônicas, a da aprendizagem e a da medida.

Essas contradições levam mais ou menos clara e rapidamente a atenuar a independência relativa dos dois modos de avaliação: os resultados das avaliações padronizadas serão progressivamente considerados nos julgamentos cotidianos de excelência escolar e intervirão portanto nos boletins escolares e nas decisões referentes à seleção, orientação, certificação. Mais, as autoridades escolares exercerão uma forte pressão para que os professores aumentem seus esforços e endureçam suas exigências nos campos em que existam avaliações padronizadas, única maneira de garantir que o sistema ou os estabelecimentos consigam um bom conceito nas classificações (listas dos melhores estabelecimentos ou nas avaliações internacionais).

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação... Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão de professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências.

É importante, pois, que aqueles que privilegiam a formação, e não a avaliação, acompanhem de muito perto a dialética da dupla definição institucional do sucesso, que pode vir a favorecer uma regressão das finalidades da escola. Hoje é crucial não abandonar aos técnicos da avaliação a definição do sucesso escolar – portanto, indiretamente, a leitura predominante do currículo.

UM SUCESSO DEFINIDO PELA INSTITUIÇÃO

“O que é a felicidade?” A essa questão cada um tem o direito de oferecer sua resposta pessoal, ligada a visão de mundo, sistema de valores, trajetória, posição na sociedade, projetos. A sociedade não legisla sobre a felicidade, a não ser em regimes totalitários, nos quais isso se torna *insustentável*, como diz o título de um romance de Ira Levin. Numa cultura democrática, todas as definições da felicidade compatíveis com a lei são legítimas. Mesmo assim, não é possível evitar discussões entre o casal, na família ou em toda comunidade cujos membros são chamados a compartilhar a mesma definição de felicidade. Só um ser anti-social pode definir a felicidade segundo seu gosto, sem ter de negociá-la com seus próximos. Mesmo livre de toda influência, ninguém pensa sobre a felicidade sozinho. A cultura, a moral, a religião, a literatura, a filosofia ou o senso comum propõem concepções de felicidade. Entretanto, nenhuma instituição define ou regulamenta a felicidade.

O mesmo ocorre com o sucesso na vida. Podemos buscar a segurança ou o risco, a integração ou a vida à margem, a opulência ou o despojamento, a solidão ou a fusão no grupo, o trabalho ou a preguiça, a planificação ou a improvisação. Não existe nenhuma definição institucional do sucesso na vida. Esse pluralismo se estende ao sucesso de um aprendizado desejado. Um aprendiz de violão ou um jogador de golfe fixam o nível de excelência ao qual aspiram. Alguns fixam objetivos distantes de serem alcançados e se sentem constantemente fracassando, outros se satisfazem com pouco e têm a impressão de obter êxito plenamente.

Tudo muda quando se trata de sucesso *escolar*. É possível, mas vão, defini-lo independentemente das exigências, dos critérios e dos julgamentos do sistema educacional. Do mesmo modo que no direito penal a culpa ou a inocência são estabelecidas pela justiça, o sucesso ou o fracasso escolares são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional. Esse processo de “fabricação” da excelência escolar (Perrenoud, 1995, 1998) é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. É por isso que não se pode confundir os conhecimentos e as competências “efetivas” de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre a realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais. Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características

intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor.

Em certo momento da história, num sistema educacional e num determinado curso, a concepção instituída do fracasso escolar tem “força de lei”. Por mais arbitrário que possa parecer, de uma perspectiva histórica ou comparativa, o fracasso escolar é definido segundo procedimentos fundados no direito. Por isso, essa definição se impõe, em princípio, a todos os atores.

Cada um é levado a curvar-se diante dos julgamentos institucionais de sucesso e de fracasso, após ter esgotado os recursos, que a maioria dos sistemas educacionais prevê. De fato, um aluno que a escola declara insatisfatório pode não se considerar assim de acordo com seus próprios critérios, do mesmo modo que seus pais, parentes e amigos podem defender este mesmo ponto de vista. É, contudo, a definição institucional que prevalecerá, pelo menos quando se trata de decisões como a repetência, a orientação, o encaminhamento para classes especiais ou para aulas de reforço, a outorga do certificado. Os atores podem preservar a liberdade “mental” de não aderir à definição institucional, mas eles serão, queiram ou não, submetidos a seus efeitos. Cada um, não importa qual seja sua convicção íntima, está “atrelado” à definição institucional quando se trata de progredir no curso, de ter acesso a carreira de formação exigente ou de obter um diploma.

A resistência ao julgamento institucional mantém, entretanto, uma certa influência no registro da auto-estima. Assim como um indivíduo julgado culpado pela justiça pode “se sentir inocente”, um aluno que a escola declara fracassado pode não se sentir inteiramente desvalorizado por esse julgamento. Acontece também de um aluno que a escola considera excelente não compartilhar o mesmo julgamento por se avaliar em função de exigências mais elevadas. Essa margem de autonomia na interpretação do veredicto escolar tem grande importância subjetiva. Os indivíduos e as famílias com fracasso igual, segundo critérios da escola, têm capacidade desigual de distanciar-se do julgamento, de relativizá-lo, minimizá-lo, ou seja, de contestá-lo. Além do papel crucial na economia psíquica das pessoas e das famílias, esse distanciamento alimenta uma corrente permanente de contestação da norma institucional.

Em nenhum sistema, as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado.

A ESCOLA, CANTEIRO DE OBRAS E CAMPO DE LUTAS

Os critérios padronizados de avaliação são às vezes abertamente combatidos. Mais freqüentemente, ainda, eles são interpretados de modo parcial por seus opositores. Em todo lugar, uma parte dos alunos, pais, professores e gestores escolares pensam e afirmam que:

- o “verdadeiro sucesso” não coincide com a definição formal fornecida pelo sistema educacional;
- o essencial do valor intelectual de uma criança ou de um adolescente só guarda uma longínqua relação com o que medem as provas oficiais;
- conseqüentemente, é preciso ignorar, relativizar ou modificar os critérios oficiais de sucesso escolar.

A democracia autoriza contestar a lei, mas não dá o direito de fazê-lo o tempo todo em que ela está em vigor. Uma norma contestada incessantemente por aqueles que devem aplicá-la ou a ela se submeter perde sua força e legitimidade. Isso pode favorecer uma certa flutuação nas representações sociais das formas e das normas legítimas de excelência escolar. É preciso interrogar sobre seus efeitos perversos:

- para obter êxito na escola, um aluno precisa compreender o que se espera dele. Como consegui-lo se as exigências são mutáveis e as mensagens dos adultos contraditórias?
- a diversidade das concepções de sucesso impede todo debate racional sobre a eficácia da ação educativa, pois os objetivos efetivamente perseguidos por uns e por outros não são os mesmos;
- para desenvolver um ensino estratégico e uma pedagogia diferenciada, para lutar eficazmente contra o fracasso escolar, é preciso ter objetivos claros e estáveis, de modo que os professores possam consagrar sua energia e inteligência a ajudar todos os alunos a alcançá-los.

Poderíamos sonhar com um sistema educacional que construísse tranqüilamente um amplo consenso sobre as finalidades da escola e portanto sobre a definição do sucesso, e que o mantivesse, de modo coerente, durante pelo menos dez anos. Ora, as coisas se passam via de regra de maneira menos harmoniosa. Os objetivos da escolaridade suscitam sempre representações antagônicas. Nenhuma visão das finalidades da escola reina sem divisão, sendo, independentemente de sua

adoção legal, objeto de críticas e de contrapropostas. A contestação é às vezes metodológica ou teórica, mas em geral é filosófica, ideológica, política.

Com esse pano de fundo, não surpreende que certos professores se sintam livres para não aderir às normas de excelência e aos procedimentos de avaliação em vigor e, sobretudo, os empreguem sem convicção, seja para amenizar, seja para endurecer as exigências oficiais. Com frequência valem-se deles para redirecionar as ponderações e privilegiar uma interpretação que, às vezes, é favorável aos alunos com dificuldades, às vezes aumenta indevidamente a seleção.

Essa margem de interpretação e de redirecionamento das normas existe também entre os juízes e os policiais, por exemplo, mas surpreende sempre aqueles que pensam que a lei é a lei. Mesmo nas profissões que conferem certa autonomia aos profissionais, em princípio, não se chega ao ponto de liberá-los das regras comuns. Nenhum sistema educacional estende, por exemplo, a liberdade dos professores à livre escolha das finalidades e dos conteúdos do ensino. É o programa curricular que deve ditar as formas e as normas de excelência escolar que definem o sucesso.

Assalariados de uma organização, seja ela privada ou pública, nacional ou local, os professores devem servir a seus objetivos, respeitar o currículo e aplicar os critérios que dele decorrem. Entretanto, o estatuto, a natureza de seu trabalho, a opacidade das práticas pedagógicas e o controle frágil dão aos profissionais, no cotidiano, uma grande abertura em relação à execução, tanto dos programas quanto das exigências. A textos ambíguos e/ou contestados se aliam práticas de ensino e de avaliação que assumem a liberdade de, por vezes, negar-lhes a validade, por outras, insistir fortemente sobre seu sentido ou, ainda, ignorá-los.

Em razão dessa distância entre currículo prescrito e currículo real, a maioria dos debates nacionais sobre os programas e os critérios de sucesso, independente de seu resultado, não tem nenhuma influência sobre as práticas. A tomada de consciência dessa discrepância entre as intenções e o funcionamento efetivo do sistema educacional conduz periodicamente a um endurecimento das regras, a estratégias de “reciclagem” dos professores, a um aumento do controle burocrático e a uma cobrança de responsabilidades. Essas tentativas suscitam oposições e avivam as tensões entre organizações profissionais e empregadores, mas também entre diversas frações do corpo de professores e entre os pais.

Não esqueçamos jamais que:

- os professores não possuem a mesma visão da escola, e vivenciam portanto muito diversamente as reformas sucessivas do currículo ou dos padrões de sucesso, bem recebidas por uns e odiadas por outros;

- do mesmo modo, os pais não possuem as mesmas expectativas em relação ao sistema educacional, nem os mesmos interesses, tampouco as mesmas estratégias, em particular quanto a seu filho ser ou não bem-sucedido no sistema tal qual ele é.

Voltar ao currículo não resolve portanto todos os dilemas quanto à definição do sucesso escolar, na medida em que ele próprio é objeto de controvérsias e interpretações divergentes. Ater-se ao currículo e às suas finalidades é, entretanto, a única maneira *coerente* de colocar o problema dos critérios de sucesso: só o currículo, nada mais que o currículo!

SÓ O CURRÍCULO, NADA MAIS QUE O CURRÍCULO!

O debate incessante e atualmente muito acalorado sobre os critérios de sucesso testemunha a seu modo a dificuldade das democracias quanto:

- à adoção de textos precisos; não por ausência de rigor, mas pelo cálculo que textos abertos a interpretações diversas podem ser mais amplamente objeto de um relativo consenso;
- ao limite da contestação pública e da crítica dissimulada das regras em vigor, mesmo sendo elas instituídas por procedimentos legítimos.

O projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação. Apesar das controvérsias a respeito, nunca extintas, o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inconseqüentes, mesmo se subsiste certa margem de interpretação. Parece-me de bom senso tomar o currículo como a referência última, à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar. Isso é mais ou menos óbvio.

Na realidade, entre o enunciado do currículo formal e cada julgamento de excelência referente a um aluno particular, as etapas intermediárias são numerosas. Cada uma se presta a variações possíveis, com freqüência pouco visíveis e difíceis de estabelecer.

1. A definição das normas e das formas de excelência não aparece sempre explicitamente no currículo. É preciso então “deduzi-la” dos objetivos e dos programas.
2. Há uma certa arbitrariedade na tradução das formas e das normas de excelência em provas, questões, problemas e tarefas destinadas a mani-

festar “objetivamente” os conhecimentos, as capacidades ou as competências dos alunos.

3. A distinção dos diversos níveis de excelência e sua codificação em índices ordinais ou métricos (notas, conceitos, porcentagens de aquisição) abrem outra porta à arbitrariedade.
4. A confecção de tabelas e a determinação do limiar que separa os alunos com desempenho satisfatório daqueles com desempenho insatisfatório são, por sua vez, o resultado de decisões nunca inteiramente ditadas pelos textos, mas com freqüência tomadas em função da curva de desempenho efetivo dos alunos.
5. Modula-se o sucesso e o fracasso ponderando e combinando de certa maneira os resultados obtidos em diversas provas múltiplas, e, mais ainda, ponderando diversas formas de excelência, para elaborar sínteses.
6. Alguns sistemas adotam procedimentos como recursos ou modos informais de negociação, que fazem do julgamento final um produto dependente de transações com os alunos e as famílias, enquanto em outros sistemas predomina a lógica da medida não negociável.
7. Em muitos sistemas educacionais são introduzidos procedimentos de “moderação” das avaliações feitas por certos professores e certos estabelecimentos muito severos ou muito complacentes. Muda-se a imagem do sucesso segundo os procedimentos de moderação, os pesos respectivos da avaliação feita em classe e os resultados das provas padronizadas.
8. Mais recentemente, tem-se procurado harmonizar as avaliações correntes e os resultados das avaliações de sistema, para reduzir a eventual defasagem entre a eficácia da escola apreendida no âmbito cotidiano e as apreciações externas.

Nenhuma dessas escolhas é feita ao acaso, mas os desafios são muito complexos e diversos de modo que não convém perder o currículo de vista ou inventar normas que estão mais voltadas para a tradição escolar, para as obrigações de funcionamento, para as escolhas metodológicas ou as considerações político-estratégicas, que para uma leitura rigorosa dos programas.

Ao contrário, é mais importante que:

- I. o currículo tenha precedência e se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender, em vez de fundamentar-se na obsessão de

- avaliar de modo preciso ou na preocupação de fazer boa figura diante de uma concorrência que passa por tantas mediações;
2. o sucesso escolar se fundamente numa avaliação eqüitativa do conjunto das dimensões do currículo. Só o currículo e nada mais que o currículo.

As dificuldades metodológicas e as preocupações táticas não justificam nenhuma renúncia. Os riscos, já presentes no cotidiano, de reduzir o currículo a um núcleo cognitivo tradicional, seriam fortemente acentuados pelas provas que privilegiavam as aquisições mais facilmente mensuráveis e que não levam em consideração competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social ou dimensão reflexiva.

SUCESSO ESCOLAR OU SUCESSO EDUCATIVO: UMA CONFUSÃO

Torna-se discutível dissociar sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar deveria coincidir com o *conjunto das missões da escola*, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia à escola assumir. Seria desejável que essa expectativa fosse explicitada e remetesse a objetivos de formação, em sentido amplo, em vez de permanecer subentendida, o que impede a escola de construir os meios para suas ambições educativas, como se vê a propósito da cidadania. Seria conveniente também romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, social ou relacional. Todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos e, de outra, uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores. Quem poderia, por exemplo, dizer que trabalhar a relação com o saber, a curiosidade, o direito ao erro ou a capacidade de formular hipóteses depende da instrução ou da educação? A educação não é apenas física, musical, artística, cívica, moral, religiosa, ela é também matemática, lingüística, científica, histórica, geográfica, epistemológica. O duplo sentido do conceito de “disciplina” deveria lembrar-nos que o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros.

Seria bom, portanto, não retomar uma oposição simplista e ultrapassada entre a educação e a instrução, e perceber que, se se persiste em estabelecer uma distinção, ela não corresponde e nunca correspondeu a uma estrita partilha de tarefas entre a escola e a família. Desde seu nascimento, a escola se definiu como uma empresa educativa, tanto do ponto de vista religioso quanto cívico. Ela de imediato interveio no mesmo terreno que as famílias, em parte para prolongar ou

“redirecionar” sua ação educativa. Limitar a escola à transmissão de saberes é desconhecer sua missão de civilização, com toda a ambigüidade desse programa: liberar e normalizar. Em resumo, educativo e escolar não são antinômicos e não há razão alguma para limitar o sucesso *escolar* às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à idéia de instrução.

Em contrapartida, a escola não tem o monopólio da instrução. Parte dos saberes e do saber-fazer aparentemente mais “escolares” são parcialmente construídos fora da escola, principalmente nas famílias, começando pelo saber ler. Quer se trate de educação ou de instrução, a escola não se deve furtar à obrigação de fazer a sua parte específica dentro de um conjunto de influências – favoráveis ou desfavoráveis – em relação às quais ela não pode ser considerada a única responsável.

Seria portanto adequado definir um “sucesso educativo global”, incluindo a ação da escola, mas também levando em consideração o trabalho das outras instâncias, a família, a mídia, a rede de associações, a comunidade, os clubes esportivos etc.? O retorno do interesse pela educação do cidadão ou a voga da educação para a saúde parecem justificar essa ampliação. Notemos entretanto que não se poderia avaliar o sucesso educativo da sociedade sem normalizar a definição de uma educação bem-sucedida.

Enquanto cada sociedade moderna fornece uma definição formal do sucesso escolar, concretizado no currículo e nas normas de excelência, nada existe de equivalente para o “sucesso educativo global”. Tentar medi-lo colocaria em evidência a diversidade de concepções de vida e, portanto, de educação, que coexiste numa sociedade pluralista. Os profissionais da medicina preventiva, os higienistas, os ecologistas, os especialistas da segurança nas estradas ou da violência, os moralistas, os economistas, os psicólogos tentam todos definir a boa educação como aquela que preserva o que a eles importa: a saúde, o ambiente, a integridade, a paz, a justiça, o crescimento, o equilíbrio, a felicidade etc. Cada uma dessas normas é ou abertamente combatida ou negada na prática. Querer medir o sucesso educativo de uma sociedade ameaçaria o pluralismo dos valores, dos modos de vida, dos graus e estilos da integração. O “melhor dos mundos” não estaria muito distante.

A escolarização obrigatória e o desenvolvimento de uma legislação, que definiu as finalidades e o currículo da escola, produziram uma exceção histórica. Pode-se circunscrever o sucesso escolar porque a escola é uma instituição pública, à qual a sociedade designa, no quadro da constituição e da legislação, objetivos definidos de formação, educação, socialização, qualificação.

Mergulhar o conceito relativamente claro de sucesso escolar no nebuloso “sucesso educativo” só pode misturar as cartas, colocando no mesmo plano uma

vontade política explícita, decorrente de procedimentos democráticos e de empresas educativas plurais, que não possuem o mesmo estatuto jurídico. É também questionar a demarcação histórica entre o que advém da sociedade global e o que advém de comunidades mais específicas, sejam elas religiosas, lingüísticas, étnicas ou simplesmente familiares.

Falar de sucesso educativo em vez de sucesso escolar poderia contribuir para privatizar ou para “comunitarizar”, se não a escola, pelo menos sua missão. Talvez a existência de um sistema de educação que siga as finalidades designadas pela lei corresponda a um momento da história das sociedades modernas. Percebe-se a tendência a transformar a escola em um simples serviço que ofereça às famílias ou a outras comunidades recursos baratos para, à sua maneira, educar suas crianças. Que se aceite então as implicações dessa escolha: haverá tantas concepções de sucesso educativo quantas forem as famílias ou as comunidades. A sociedade ocupar-se-a então de oferecer a cada um certos *meios* de realizar seu próprio projeto educativo, do mesmo modo que os transportes públicos facilitam os deslocamentos sem ditar o destino dos passageiros. Já que cada um viria procurar na escola o que quisesse e sairia quando julgasse oportuno, a noção de sucesso escolar não teria mais um “sentido comum”; designaria o sucesso das estratégias de escolarização de tal ou tal família, como o sucesso econômico designa o sucesso de uma pessoa ou de uma empresa diante da concorrência.

Ou então, variante totalitária ou integrista, os pais e os outros adultos se tornariam os agentes de um empreendimento educativo unificado. Num país que rompeu com todo e qualquer pluralismo, os educadores são levados a moldar os seres humanos na mesma fôrma. Pode-se então definir o sucesso educativo: é aquele que o partido, a junta militar ou a igreja no poder definem como tal. É preciso sublinhar que essa unanimidade autoritária na visão da educação está associada aos piores momentos da história humana?

Em resumo, o sucesso escolar, na sua forma atual, só tem sentido se articulado a:

- a. uma definição coletiva e democrática dos objetivos da escolaridade;
- b. uma limitação desses objetivos, deixando um amplo espaço para a diversidade cultural.

Pode-se compreender que sociedades minadas pelo individualismo, por conflitos étnicos ou por movimentos de contestação sejam tentadas a definir um sucesso educativo mais global que o da escola. Não se oculte então que se toca aí num

difícil equilíbrio entre cultura comum e diversidade. A idéia de “sucesso educativo” tem um significado eminentemente político, deixemos de ser ingênuos a esse respeito! É de uma concepção de democracia que se trata.

LEVAR TODOS A OBTEREM SUCESSO QUAISQUER QUE SEJAM OS CRITÉRIOS

Os debates e combates a propósito do currículo, as normas de excelência e os critérios de sucesso são legítimos, mas se desviam muito e freqüentemente do essencial: a procura de uma escola mais eficaz e mais justa.

Enquanto pessoas discutem longamente sobre o que vão fazer juntas, sem chegar a um consenso, há sempre quem diga: “Façamos isso ou aquilo, não importa, mas chega de discussão”. Esse mecanismo de regulação não funciona no âmbito do sistema educacional por duas razões:

1. O consenso buscado não é puramente prático, há questões ideológicas maiores e interesses divergentes, e ninguém está disposto a parar de combater.
2. O debate sobre a escola, suas finalidades e os critérios de sucesso não impedem seu funcionamento.

Esse debate permanente capta imensas energias, desviadas de um outro problema, talvez mais importante: como fazer com que cada um obtenha sucesso *não importa quais sejam os critérios de sucesso?* Como tornar a escola mais justa e eficaz (Crahay, 2000)?

Poderíamos nos perguntar se a paixão com a qual se debatem as finalidades da escola e os critérios de sucesso não é um modo de mascarar nossa impotência para atingi-los, ou de recusar todo questionamento dos métodos e da organização do trabalho, deslocando a discussão para questões ideológicas menos ameaçadoras ou desencorajadoras.

A solução não consiste em separar os debates. O modo de definir as normas de excelência escolar, as exigências e os critérios de sucesso, pode favorecer ou emperrar a luta pela democratização do ensino e, mais amplamente, do acesso aos saberes. Pode-se dar três exemplos:

1. A democratização do ensino passa pelos currículos direcionados para o essencial, visando a objetivos de formação explícitos e sensatos. É impor-

tante que os critérios de sucesso sejam coerentes e sobretudo que dêem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis, que resultariam de uma aprendizagem decorada, de uma forma de repetição, ou seja, de uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra. A abordagem por competências deveria estimular a ir nessa direção (Perrenoud, 2000; Roegiers, 2000).

2. Privilegiar didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos capazes de criar situações de aprendizagem fecundas não é compatível com critérios de sucesso que dão prioridade a tarefas simples, fechadas, individuais. Por que aprenderíamos a refletir, a formular hipóteses, a afrontar a complexidade do real no momento da aprendizagem se devemos responder corretamente a uma questão de múltipla escolha no momento da avaliação?
3. Desenvolver uma organização do trabalho escolar colocada prioritariamente a serviço de uma pedagogia diferenciada é sobretudo afastar as urgências avaliativas, trabalhar em ciclos de aprendizagem plurianuais (Perrenoud, 2000a, 2002). É preciso que a avaliação seja formativa ao longo do ciclo e leve, ao final do ciclo de aprendizagem, a aquisições essenciais e duráveis.

Certos sistemas educacionais podem atualmente ser flagrados em verdadeiro delito de contradição: afirmam querer aumentar a eficácia da ação pedagógica tomando medidas – sobretudo relativas aos critérios de sucesso – que resultam em fins contrários. É o caso, por exemplo, de quando se privilegiam as aquisições demonstráveis a curto prazo ou quando os estabelecimentos são levados a se desembaraçar o mais rápido possível dos alunos com dificuldade para melhorar seus indicadores de sucesso no exame final.

No quadro da luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, é pois necessário e urgente debater critérios de sucesso e sua relação com as estratégias mais promissoras. Quanto a isso, três observações merecem ser formuladas:

1. Critérios de sucesso que favoreçam pedagogias ativas, diferenciadas e construtivistas e uma avaliação formativa são condições absolutamente necessárias. Realizar essas condições não impede de trabalhar com o núcleo do problema: otimizar a organização do trabalho, as situações didáticas, a consideração das diferenças, as regulações formativas. É absurdo

esperar que os critérios de sucesso sejam inteiramente satisfatórios para trabalhar com essas questões.

2. É importante trazer constantemente o debate sobre os critérios de sucesso para essa abordagem pragmática: eles permitem ou emperram as estratégias de formação eficazes? São ou não coerentes com as concepções mais promissoras da aprendizagem e do currículo? Na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores devem se submeter. Eles podem, por sua vez, dizer em que e *explicar por que* certas orientações estão em contradição com a ambição declarada de tornar a escola mais justa e eficaz.
3. Uma parte das questões é igual em todos os sistemas, quaisquer que sejam os governos no poder, o currículo ou os critérios de sucesso. Pode-se pois visar a uma certa continuidade na pesquisa e na inovação – por exemplo, em leitura ou em matemática – sem parar de refletir a cada mudança de ministério ou de programa. Os objetivos da formação são, em larga medida, muito parecidos. O problema maior é que não se consegue atingi-los em relação a todos os alunos.

RECUSAR QUE A AVALIAÇÃO DEFINA O CURRÍCULO

A questão política maior é continuar a democratizar o ensino. O problema teórico maior continua o de explicar as desigualdades de sucesso escolar, ou melhor, de compreender porque alguns obtêm êxito na escola e outros fracassam, em particular quando as condições de escolarização parecem as mesmas.

Contudo, não se pode ignorar que o sucesso é um julgamento feito pela instituição, para distinguir rigorosamente o que sabem ou o que sabem fazer os alunos na realidade. Portanto, a explicação das desigualdades não pode ignorar essa construção social do sucesso e do fracasso. Se cada um é livre para definir o sucesso escolar “ideal” segundo seu interesse, a definição institucional tem força de lei e exerce, queiramos ou não, uma forte influência sobre o destino dos alunos (progressão, orientação, certificação etc).

Como vimos, a definição institucional do sucesso e das formas e normas de excelência escolar varia segundo os sistemas educacionais e, no interior de cada um, segundo as épocas. Ela não é imutável, ao contrário, varia, conforme os parâmetros de ensino, os níveis e as disciplinas. Cada julgamento feito sobre o sucesso de um aluno se baseia em formas e normas de excelência institucionalmente definidas, mas resulta também de uma transação – com armas desiguais – entre os atores

envolvidos, na qual intervém a representação que estes têm do sucesso e do fracasso.

A definição institucional não é somente modulada na sua interpretação e na sua aplicação, mas aberta ou veladamente contestada por uma parte dos atores. São aqueles que recusam, sejam as finalidades da escola, o currículo correspondente, sua tradução em formas ou normas de excelência, as exigências que fixam o limite entre o sucesso e o fracasso, os procedimentos de avaliação, ou ainda as conseqüências de um fracasso (repetência, exclusão, seleção, orientação, não certificação ou estigmatização). Cada reforma do currículo, cada debate sobre as estruturas ou sobre a democratização aviva os confrontos sobre o que deveria ser a definição institucional do sucesso escolar.

Passado um pouco mais de uma década, o debate sobre a eficácia ou eficiência dos sistemas educacionais, a instituição da prestação de contas sobre os resultados e o impulso das avaliações internacionais do tipo Pisa acrescentam a esse concerto discordante um elemento novo: *uma dupla definição institucional do sucesso*. De um lado, a que rege a avaliação escolar no cotidiano, provas e exames “normalmente” organizados pela escola. De outro, a definição a que se referem os organismos governamentais ou internacionais quando avaliam os estabelecimentos ou os sistemas educacionais.

Por razões diferentes, cada uma dessas concepções deforma e empobrece o currículo. Não somente no momento de avaliar as aquisições, mas também no momento de ensinar, de fixar as prioridades e as exigências. Não se diz que “a avaliação é o verdadeiro programa”?

A tensão e as contradições entre essas duas definições do sucesso são portadoras de efeitos perversos. Como, por exemplo, afastar a tentação de dar prioridade crescente àquilo que as avaliações internacionais ou as comparações entre estabelecimentos colocam em evidência?

Em vez de fazer malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso. O currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria se encarregar de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRAHAY, M. *L'École peut-elle être juste et efficace?* De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. Bruxelles: De Boeck, 2000.

GRISAY, A. La Pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement. In: HUBERMAN, M. (dir.). *Maîtriser les processus d'apprentissage*: les propositions de la pédagogie de maîtrise. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988. p.235-265.

OCDE. *Connaissances et compétences*: des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000. Paris: Organisation de Développement et de Coopération Économiques, 2001.

PERRENOUD, Ph. *Construire des compétences dès l'école*. 3. ed. Paris: ESF, 2000.

_____. *Les Cycles d'apprentissage*: une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec, 2002.

_____. *L'Évaluation des élèves*: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles, De Boeck, 1998.

_____. *La Fabrication de l'excellence scolaire*: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. 2. ed. Genève: Droz, 1995. (Édition augmentée)

_____. *Pédagogie différenciée*: des intentions à l'action. 2. ed. Paris: ESF, 2000a.

ROEGIERS, X. *Une Pédagogie de l'intégration*: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck, 2000.

Recebido em: março 2003

Aprovado para publicação em: março 2003