

**PARA MUDAR, COMEÇAR PELO FIM:
DIGRESSÃO SOBRE A RACIONALIDADE DIDÁTICA¹**

**POUR CHANGER, COMMENCER PAR LA FIN :
DIGRESSION SUR LA RATIONALITE DIDACTIQUE**

Jacques Fontanille²

A renovação didática esteve na ordem do dia, na França, a partir de 1981, em particular nos colégios; ela continua, desde então, em bom ou menor grau, e se generaliza. As expectativas eram altas, já que se tratava de uma mutação “histórica”, pela qual a Educação Nacional devia se adaptar às profundas transformações do papel das instituições de segundo grau, surgidos progressivamente no curso dos últimos vinte anos. A palavra de ordem é, nesse caso, o da *racionalização* das práticas pedagógicas. Eu não teria a pretensão de dar conta aqui dessa renovação, nem fazer um balanço, mesmo aproximativo; gostaria apenas, uma vez que fui um dos atores, de apreender alguns de seus efeitos.

A racionalização em questão se valeu de todos os meios, mas mais particularmente das essências que cultivam as ciências da educação. Assim, os objetivos pedagógicos, as avaliações preditivas e formativas, a docimologia e a psicologia cognitiva entraram em vigor, senão nas direções da classe, pelo menos no vocabulário dos professores, e, entre outros, nos discursos mantidos nas consultas pedagógicas. Para um semiótico, o que inicialmente se modificou é o discurso sobre a pedagogia, isto é, para empregar uma distinção um pouco usada, a *teoria* tal como a verbalizam os *professionais*.

Que acontece com o discurso didático quando ele visa à racionalidade? Ele fixa uma estrutura narrativa.

De fato, a análise da prática pedagógica não permite mais frequentemente a não ser reconstruir um fio narrativo e uma sintaxe modal; em contrapartida, a única escuta desse “novo” discurso teórico revela uma arquitetura narrativa explícita. Um objetivo pedagógico é, literalmente, um enunciado composto pelas seguintes unidades:

¹ FONTANILLE, J. Pour changer, commencer par la fin : digression sur la rationalité didactique. *Actes Sémiotiques*. Bulletin X, 42, jun. 1987, p. 5 – 8, 1987. Trad. Luiza Silva.

² Université de Limoges.

Ser capaz de	+	verbo	+	objeto	+	circunstância
		(indicando uma operação)		(indicando um conteúdo do programa)		(indicando as condições de realização da operação)

Esse enunciado formula, portanto, uma *competência* para um fazer preciso e circunstanciado.

Distinguem-se aliás os objetivos dos fins e finalidades, cuja responsabilidade cabe respetivamente à Administração e ao legislador, isto é, às figuras do Destinator; o objetivo é, portanto, um caso que se resolve entre sujeitos, modalizados ou a modalizar. Mas um objetivo não é dito operacional a menos que corresponda a uma atividade concreta, se definido um “comportamento observável”: não se trata então de competência, mas de *performance*, em outras palavras, essa performance é avaliável, uma vez que o objetivo operacional é o mais frequentemente confundido na terminologia com o *critério* de avaliação. O critério é, portanto, a performance ideal a partir da qual se avaliará a performance do aluno, para jogar em última análise a competência adquirida, distinguindo-se então a medida – a ordem do saber – e o julgamento – a ordem da inferência e da persuasão.

Quanto à própria avaliação, ela se divide em três tipos principais: (a) avaliação diagnóstica, ou *predictiva*, permite saber quais as aquisições anteriores e as lacunas do aluno, e decidir competências a adquirir; ela estatui sobre a falta; (b) a avaliação *formativa* permite “sondar” o aprendiz em curso de aprendizagem, de organizar os exercícios ou modificar a abordagem; (c) a avaliação *somativa*, enfim, sanciona no fim do percurso o sucesso ou a falha do processo. Uma vez que a primeira comanda a falta e suscita eventualmente o contrato, e a segunda comanda a entrada em cena dos adjuvantes (/poder fazer/), apenas a terceira corresponde *stricto sensu* à sanção.

Esse pequeno exercício de tradução não oferece tanto interesse em si; mas sua facilidade mesma, sua evidência, tem algo de inquietante. Os conceitos de “objetivo pedagógico” e de “avaliação pedagógica” se dividem e se organizam em um esquema propriamente narrativo. Contudo, no seio mesmo das ciências da educação, os conceitos de conjunto como suas subdivisões são forjados empiricamente, sem preocupação dedutiva, e em ordem dispersa; é o

“discurso didático renovado” que os põe em ordem para apresentar essa estrutura narrativa canônica. Leva a perguntar se é o conjunto de todo discurso teórico “não-científico” – o dos concertos pedagógicos – ou se a limitação não se torna a própria prática que, como é uma atividade humana globalizante, reorganiza assim os conceitos tomados de empréstimo às ciências da educação.

O efeito “esquema-narrativo-canônico” é ainda mais significativo porque permite explicar a própria abordagem da renovação nas instituições. Oitenta a noventa por cento das equipes de colegas abordam sucessivamente, em muitos anos, e nessa ordem, as questões de avaliação, a formulação e a implementação dos objetivos, a consideração dos comportamentos sócio-afetivos, a busca de indicadores e técnicas para avaliar estes últimos. Abordagem que pouco parece desordenada à primeira vista, mas que, por sua constância e sua repetição, se impõe como uma regra. A sintaxe narrativa ali é percorrida sucessivamente nos dois sentidos; na ordem das pressuposições iniciais, partindo do que é possível medir em função das técnicas de avaliação de que se dispõe, e remontando em direção aos objetivos e os contratos adaptados; na ordem das “motivações” na sequência, partindo das expectativas pedagógicas para terminar pela avaliação dos resultados obtidos. Entre os dois percursos, tudo se passa como se se houvesse esquecido de alguma coisa, como se faltasse refazer o percurso em sentido inverso para encontrar um traço perdido; de fato, esse duplo percurso articula mesmo os debates controversos, uma vez que começa por reprovar a “pedagogia por objetivos” clássica de parcelar e “desumanizar” o ensino, para evocar e empreender em seguida “projetos” coletivos, estratégias de investimento afetivo nas tarefas. Não se estranhará constatar que o primeiro percurso concerne aos objetivos ditos “cognitivos” – que são de fato, conforme o caso, cognitivos e pragmáticos – enquanto o segundo percurso concerne aos objetivos ditos “comportamentais”, ou talvez “sócio-afetivos”. Uma vez realizado o primeiro percurso, percebe-se que há um resto, e que esse resto é *passional*.

Várias observações vêm à mente. Começando pelo fim do esquema narrativo, a racionalização didática se revela como uma operação meta-discursiva de encerramento do significado; ela define de início um fechamento, e se dá imediatamente critérios de seleção retroativos para os objetivos; diz-se que em semiótica é efetivamente o melhor meio para homogeneizar a significação do discurso. Inversamente, o passional, que escapa sintomaticamente e concretamente a esse procedimento, não pode ser aqui visualizado a não ser prospectivamente, e são os meios de avaliação que deverão se adaptar aos objetivos

formulados e aos efeitos esperados. Um livro recente sobre a pedagogia da leitura, intitulado *La lecture au collègue* (E. Charmeux, Cédic) apresenta a mesma particularidade. Partindo da observação do jovem leitor, podem-se depreender dois grandes domínios de preocupações: a percepção (as condutas psicomotrizas e perceptivas) e a cognição (a compreensão, a construção da significação). Constatando em seguida que falta um domínio essencial, adiciona-o: é a afetividade. A leitura comporta, então, para E. Charmeux, três grandes classes de objetivos: perceptivos, cognitivos e afetivos.

Mais uma vez, a “tradução” semiótica seria inglória, e será dispensada; mas a persistência de um mesmo esquema concreto no discurso didático não-científico é confirmada. Dois comentários se impõe aqui. Inicialmente, no empréstimo dos conceitos, pelo discurso didático, às ciências da educação, uma forma semiótica se apresenta, que não foi anteriormente, ou ao menos não foi senão imanente. Em seguida, na explicitação “narrativa” que ele propõe, o discurso didático revela ou confirma o estatuto e o funcionamento específico da sintaxe passional: escapa à racionalização retroativa, é ao mesmo tempo dependente e independente da sintaxe “cognitiva”. Dois planos coexistem, que entretêm relações de determinação, e ao mesmo tempo se indeterminam parcialmente um e outro. A reconstituição “racional” do percurso cognitivo retroativo indetermina o passional, põe-no como “resto”, e a construção do percurso sócio-afetivo “prospectivo”, indetermina o racional, fazendo-o aparecer como um “ao lado”.

Como se vê, a prática social, ou política, empreende, nem sempre sem o saber, as leis semióticas de uma grande generalidade, confirmando assim experimentalmente a pregnância das estruturas narrativas sobre o fazer humano, além mesmo dos discursos. Falta retomar sem dúvida, para concluir, que foi uma decisão política, tomada pelo mais alto nível ministerial, sob a instigação dos professores Legrand e Peretti³, de “começar pelo fim”; a avaliação, suas diversas formas, suas numerosas técnicas e suas funções múltiplas, devia ser a ponta de lança da renovação, a alavanca de que se esperava a mudança. Eis um belo exemplo de uso de uma lei semiótica com fins de transformação social.

³ Referência aos educadores Jean-Andre Legrand e André de Peretti, defensores do que se denominou “pedagogia diferenciada”. NdT.