

Quais são as especificidades das desigualdades sociais de sucesso escolar na França? Uma dupla evolução a ser esclarecida

Quelles spécificités des inégalités sociales de réussite scolaire en France? Une double évolution à élucider

What are the specificities of social inequalities in educational success in France? A dual evolution to be clarified

Sylvain Broccolichi

Université de Lille, CIREL-RECIFES, França

Maira Mamede

Université Paris-Est Créteil, CIRCEFT-ESCOL, França

Resumo

Os níveis de escolaridade dos estudantes franceses têm aumentado nas últimas décadas, apesar das dificuldades e das desigualdades de aprendizagem observadas durante a escolarização obrigatória. Esse hiato entre a evolução da aprendizagem e as trajetórias escolares está relacionado a novas formas de gestão da organização escolar. Por um lado, os fluxos de estudantes têm sido canalizados, de forma mais sistemática, através de transformações estruturais e de orientações dirigidas aos diretores das escolas. Por outro lado, a aprendizagem dos alunos deu origem a uma inflação de prescrições ambiciosas, dirigidas aos professores, sem um aumento significativo dos recursos destinados à sua formação. Essa contradição intensificou-se a partir de 2005, nomeadamente sob o efeito de uma política de inclusão escolar que não proporcionou os meios para concretizar suas ambições. Essa série de mudanças produziu disfunções pedagógicas e intensificou os processos de segregação que penalizaram ainda mais os estudantes oriundos de meios socialmente desfavorecidos. É necessário, então, questionar a lógica subjacente às opções políticas que produziram desigualdades escolares recordes na França, ao longo das últimas décadas.

Palavras-chaves: desigualdades de aprendizagem; sucesso escolar; estudantes franceses.

Résumé

En France, durant les dernières décennies, les niveaux d'études des élèves ont continué à s'élever en dépit des difficultés et des inégalités d'apprentissage accrues constatées durant la scolarité obligatoire. Ce hiatus entre les évolutions des apprentissages et des parcours des

élèves est à relier aux nouveaux modes de gestion de l'organisation scolaire. D'une part, les flux d'élèves ont été plus systématiquement canalisés au moyen de transformations structurelles et de consignes adressées aux chefs d'établissements. D'autre part, les apprentissages des élèves ont donné lieu à une inflation de prescriptions ambitieuses adressées aux enseignants, sans essor conséquent des moyens consacrés à leur formation; et cette contradiction s'est intensifiée après 2005, notamment sous l'effet d'une politique d'inclusion scolaire qui ne se donnait pas les moyens de ses ambitions. Cette série de changements a produit des dysfonctionnements pédagogiques et une intensification des processus ségrégatifs qui ont davantage pénalisé les élèves des milieux socialement défavorisés. Il s'agit alors d'interroger les logiques sous-jacentes aux options politiques qui ont ainsi produit des inégalités scolaires-records en France au cours des dernières décennies.

Mots clés: inégalités d'apprentissage; réussite scolaire; étudiants français.

Abstract

In France, during the last decades, the educational levels of pupils have continued to rise despite the difficulties and increased learning inequalities observed during compulsory education. This hiatus between changes in learning and student pathways is to be linked to new management methods of school organization. On the one hand, student flows have been more systematically channeled through structural transformations and instructions to school heads. On the other hand, student learning has given rise to an inflation of ambitious prescriptions addressed to teachers, without a consequent increase in the resources devoted to their training; and this contradiction intensified after 2005, in particular under the effect of an inclusive education policy which did not provide for its ambitions. This series of changes produced pedagogical dysfunctions and an intensification of segregation processes which further penalized students from socially disadvantaged backgrounds. It is then a question of questioning the logic underlying the political options which have thus produced record-breaking educational inequalities in France in recent decades.

Keywords: learning inequalities; educational success; French students.

1 Introdução

A França foi um dos primeiros países a defender um princípio de igualdade entre os cidadãos e a querer construir uma escola pública consistente com esse princípio. No entanto, o teor dessa igualdade e a organização escolar que poderá contribuir para ela têm sido debatidos desde a Revolução Francesa e ao longo dos séculos seguintes. Os debates e as reflexões sobre esse tema intensificaram-se após as primeiras grandes pesquisas estatísticas que objetivaram compreender a amplitude das desigualdades no sucesso e nos percursos escolares relacionados a diversos fatores sociais, culturais e geográficos (Bourdieu, 1966; INED, 1970). A tentativa de garantir uma melhor “igualdade de oportunidades” tornou-se, desde então, uma justificativa recorrente para as reformas escolares, com resultados até agora inconclusivos, especialmente com base nas avaliações padronizadas dos alunos, as quais indicam que as desigualdades sociais no desempenho acadêmico aumentaram nos últimos 30 anos. A impressão contrária de homogeneização dos percursos escolares dos estudantes e de

equalização das suas oportunidades educacionais predomina principalmente nos indicadores de acesso aos vários níveis de escolaridade, em particular ao nível médio¹. Portanto, é necessário elucidar que tipos de transformação têm produzido uma divergência crescente entre as visões de progresso ou declínio da democratização escolar, de acordo com os indicadores levados em consideração e com os conhecimentos mobilizados para analisar as evoluções observadas. Veremos que essas divergências significativas de percepção e apreciação estão ligadas às estratégias recentemente adotadas em termos de ação pública, avaliação e responsabilização dos atores locais, particularmente em torno do ambíguo *slogan* “sucesso para todos”, proclamado e repetido desde a década de 1980, sem que seja fácil identificar seus contornos reais. Será necessário também especificar quais sucessos e quais outros objetivos foram objetos de uma atenção mais ou menos constante e capazes de produzir os efeitos desejados.

Na França, assim como em muitos países, a avaliação dos resultados dos estudantes e dos estabelecimentos de ensino tem se apresentado como um vetor essencial de ganho de eficiência e de equidade, no contexto da nova gestão pública (NGP) “orientada para os resultados”. No entanto, essa NGP assumiu formas variáveis e teve diferentes repercussões, dependendo do país, do estado e do período analisado. No que diz respeito à França, para além da retórica utilizada, procuraremos precisar os principais vínculos entre as ações públicas implementadas e o seu impacto nas condições de escolarização dos alunos, na hierarquia dos espaços escolares, nas dificuldades sentidas pelos professores e na diferenciação social dos resultados dos alunos. Poderemos fazê-lo com maior precisão ao analisar dados referentes às últimas décadas, uma vez que poderemos contar com numerosas pesquisas e avaliações relacionadas a esses diferentes temas, após uma breve síntese das grandes transformações anteriores e o destaque dado ao processo de responsabilização dos atores de campo, iniciado na década de 1980.

2 Mitigação das disparidades no percurso dos estudantes

A necessidade de remediar as desigualdades educacionais para estabelecer uma

¹ A proporção de titulares de diploma de ensino médio em uma geração aumentou de 29,4%, em 1985, para 62,7%, em 1995, antes de aproximar-se de 80% entre 2017 e 2019. O aumento observado de 1995 a 2017 deve-se, principalmente, ao desenvolvimento de cursos profissionalizantes (de 7,9% para 22,6%) e ao aumento das taxas de sucesso durante esse período (de 75%, em 1995, para quase 90% nos últimos anos). Cf. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T739/les_nouveaux_bacheliers_et_leur_entree_dans_les_filiere_de_1_enseignement_superieur/ e https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_07-le_baccalaureat_et_les_bacheliers.php. Acesso em: 19 ago. 2024.

verdadeira democracia foi destacada desde a Revolução Francesa, por Condorcet (1791), sem que o projeto concebido para tal fim fosse adotado pela Assembleia Nacional. Jules Ferry referiu-se a isso ao aprovar leis sobre a educação primária gratuita e a educação obrigatória (1881-1882), ao mesmo tempo em que perpetuava uma divisão social muito acentuada entre o ensino primário gratuito ministrado à massa de estudantes oriundos da classe trabalhadora e o ensino médio remunerado, que era reservado aos filhos da elite social, a partir dos 6 anos de idade, e o único a proporcionar acesso ao ensino superior. Subsistiam, também, currículos diferenciados de acordo com o sexo dos estudantes, assim como restrições significativas ao acesso de meninas ao ensino médio e superior (Baudelot; Establet, 2001; Condette, 2003; Duru-Bellat; Kieffer, 2008).

Essas desigualdades sociais e de gênero, no processo de escolarização, foram reduzidas gradualmente durante a primeira metade do século XX (Chapoulie, 2010; Héry, 2003). A fim de responder às necessidades econômicas e à demanda social por estudos sobre qualificações superiores, a lei Berthoin (1959) aumentou a escolarização obrigatória para os 16 anos e eliminou o exame de admissão ao 6º ano: o acesso a essa classe, ainda minoritária na década de 1960, generalizou-se, assim, em menos de 10 anos, nas novas categorias de colégios. As consequências desse afluxo massivo e rápido de estudantes muito menos selecionados, e sem desenvolvimento educacional significativo, foram bem descritas por vários historiadores e sociólogos (Isambert-Jamati, 1985; Plaisance, 1985; Prost, 1985). Os teóricos tratavam da emergência do problema social do fracasso escolar dos alunos oriundos da classe trabalhadora, rapidamente excluídos do ensino geral, em uma época em que o desempenho dos alunos era comumente atribuído às suas qualidades naturais, devido à ignorância ou, por vezes, à negação dos fatores sociais do sucesso e do fracasso escolar². Assim, as desigualdades sociais no sucesso escolar reapareciam nas estatísticas de repetência, de orientação e de exclusão do sistema escolar, imediatamente após terem sido, por assim dizer, “apagadas” segundo o critério de frequência de acesso a uma turma do 6º ano. O mesmo aconteceu após a criação do “colégio único” (em 1975), que garantia formalmente o acesso generalizado ao mesmo tipo de currículo pós-primário, enquanto o público do ensino médio permanecia socialmente muito diferenciado e a análise da escolaridade dos anos subsequentes indicava a persistência de fortes desigualdades educacionais (Esquieu; Caille,

² A afirmação persistente de que na escola “todas as crianças [...] estão, por assim dizer, em igualdade de circunstâncias” (Girard; Bastide; Pourcher, 1963) e que “nenhum privilégio de nascimento ou fortuna é levado em conta pelo sistema escolar, uma vez que cada pessoa deve provar suas habilidades ou conhecimentos por conta própria” (Sauvy; Girard, 1974) surge como uma surpresa dos principais organizadores do grande acompanhamento longitudinal dos estudantes do INED, cujos dados apoiavam a teoria do patrimônio cultural, na mesma época (Bourdieu, 1966). Esse paradoxo é analisado por Broccolichi e Sinthon (2011: 25-30).

1990; Oeuvrard, 1979).

Essa recorrência de atenuações das disparidades educativas mais visíveis, seguida de uma espécie de “retorno dos reprimidos” das desigualdades sociais no sucesso acadêmico, continuaria a caracterizar as políticas escolares e os seus efeitos identificáveis na França. Contudo, um novo tipo de transformações começou a surgir a partir da década de 1980, com a notável emergência de uma territorialização das políticas educacionais e com o aumento da responsabilização dos profissionais desses estabelecimentos.

2.1 Quarenta anos de educação prioritária

As zonas educativas prioritárias (ZEP) estabelecidas pelo ministro Alan Savary constituíram uma ruptura com a tradição de uniformidade e de igualdade formal do sistema de ensino francês, em um contexto no qual as disparidades socioterritoriais foram agravadas pela crise econômica. De fato, a partir de meados da década de 1970, o fechamento de empresas afetou, particularmente, determinadas áreas e as populações permanentemente privadas de emprego que estavam cada vez mais concentradas nelas³. Posteriormente, o Ministério da Educação Nacional (MEN) estabeleceu zonas educativas prioritárias (1981), devido à constatação do desemprego crescente entre os jovens que abandonavam precocemente o sistema escolar, cujo número era particularmente maior nos bairros mais desfavorecidos. Isso foi realizado com o objetivo de “corrigir a desigualdade [social] através do reforço seletivo da ação educacional em áreas e ambientes sociais cuja taxa de fracasso escolar era mais elevada”⁴.

Em função de uma combinação de critérios sociais e acadêmicos, e com base em um projeto de ação desenvolvido localmente, os colégios e escolas classificados como “educação prioritária” dispõem de aproximadamente 10% de horas letivas adicionais para realizar esse projeto e/ou reduzir o número de alunos por turma. A educação prioritária passou por longas fases de incertezas seguidas de relançamentos durante alternativas políticas (Ben Ayed, 2017; Rochex, 2011). Apresentamos aqui apenas uma breve visão geral das análises, muitas vezes críticas, relacionadas a essa educação, as quais são centradas em três observações recorrentes, a saber: grande disparidade nas ações e nos resultados obtidos dependendo das áreas; nenhum efeito geral notável sobre os fracassos e as desigualdades educacionais; e a escassez de trabalhos realizados em grande escala, destinados a

³ O Ministério da Coesão Territorial e das Relações com as Autarquias Locais é, portanto, responsável por mitigar as consequências desiguais dessa crise econômica, através de uma política municipal que inclui um componente de “sucesso educativo” em cada zona prioritária.

⁴ Circular n° 81-238 de 01/07/1981 (BO n° 27, de 09/07/1981). Circular n° 82-128, de 19 de março de 1982.

compreender melhor os fatores relacionados ao fracasso e ao sucesso na educação prioritária (Broccolichi, 2016; DEPP, 1992; IGEN, 2006; Liensol, 1985).

A principal pesquisa comparativa que controlou a origem social e o nível inicial dos alunos do ensino médio constatou que seu progresso era menor nas ZEPs, exceto para aqueles com melhor desempenho no início do 6º ano e para os mais favorecidos socialmente (Meuret, 1994). Porém, essas descobertas intrigantes não foram objeto de investigações e de análises complementares. Da mesma forma, com raras exceções (Armand; Gilles, 2006; Moisan; Simon, 1997), a grande variabilidade de dinâmicas e de resultados observados nas zonas educativas do ensino prioritário dificilmente inspirou abordagens visando identificar obstáculos a serem superados e as condições favoráveis ao progresso oficialmente previsto (Broccolichi, 2016; Kherroubi; Rochex, 2002; Rochex, 2008). Além disso, a análise dos custos orçamentais associados às capacitações e à antiguidade dos profissionais que trabalham no ensino prioritário, e a das variações causadas pela “entrada” no ensino prioritário, sugere que a fragilidade dos resultados obtidos se deve aos investimentos efetuados (Benabou *et al.*, 2004; Ben Ayed, 2017). Muitos outros estudos destacam também a falta de organismos de cooperação entre os serviços do Estado e os das autarquias locais, os quais são necessários para garantir a construção de políticas territoriais genuínas, após as leis de descentralização (Azéma; Mathiot, 2019), assim como outras lacunas que limitam o impacto da educação prioritária sobre as desigualdades educacionais (CNESCO, 2016; Delahaye, 2019; Demeuse *et al.*, 2011).

Diante de todas essas avaliações críticas, e após examinar as reconfigurações da organização escolar levadas a cabo durante a década de 1980, surgiu a hipótese de que as medidas tomadas em nome da educação prioritária acabaram por servir menos para corrigir as desigualdades sociais e os níveis territoriais de sucesso escolar do que para promover novos métodos de gestão e de direção, rapidamente estendidos a todo o sistema educacional (Broccolichi, Garcial, 2021; Heurdier, 2011; Rochex, 2011). A organização de zonas educativas prioritárias teria, assim, permitido introduzir o modelo de mobilização em torno de um projeto desenvolvido localmente, a ideia das avaliações como vetores de progresso e uma retórica que justificasse “tornar os estabelecimentos cada vez mais responsáveis pelo desempenho de seus alunos” (Plassard, Thanh, 2010).

3 Responsabilização dos atores locais e papel-chave dado à avaliação

Pouco depois da criação das ZEP de fato, e em estreita ligação com as leis de descentralização e de desconcentração de 1983 e 1985, a estratégia de responsabilização

adotada pelo ministério está claramente expressa no memorando dirigido a todos os chefes de estabelecimento sobre os seus “painéis”:

A política que visa conferir maior responsabilidade aos estabelecimentos de ensino e desenvolver neles a cooperação entre os diferentes parceiros da ação educativa deve ser acompanhada do desenvolvimento e da transformação da informação de que dispõem, dos instrumentos através dos quais ela circula e do uso que fazem dela⁵. (MEN, 1984, p. II).

Essa lógica de responsabilização visa também a atividade individual dos professores, no prefácio do ministro da Educação Nacional, referente às instruções relativas aos colégios, em 1985, publicadas pela primeira vez em formato brochura, com vistas também à comunicação com os pais de alunos:

A escolha dos métodos e das abordagens é de responsabilidade do professor, desde que os objetivos sejam alcançados e os conhecimentos sejam adquiridos. [...] A diversificação e a individualização do ensino são necessárias para responder aos problemas colocados pelas dificuldades de determinados alunos e pela heterogeneidade das turmas. [...] Nunca esqueceremos que todos os alunos são chamados a ter sucesso nas mais diversas formas e ritmos [...]. A qualidade da aprendizagem e o sucesso do trabalho realizado exigem um esforço intensivo de formação e de avaliação.⁶ (Suplemento do BO nº 44, de 12 de dezembro de 1985).

Ao longo de várias páginas, ele destaca significativamente a responsabilidade do professor, face às dificuldades dos alunos, e tende a apresentar o sucesso deles como sendo a consequência necessária da competência e do envolvimento suficientes do professor. A ruptura com as instruções anteriores, as quais confiavam aos professores do ensino médio o papel de avaliar e de orientar os alunos, com base em suas (in)aptidões escolares, é muito clara. Mais precisamente, essa inversão de perspectivas coincide com a decisão de generalizar o acesso às turmas gerais do 3º ano⁷ e de alcançar 80% de uma geração com nível de ensino médio em 2000⁸. Conforme indicado no memorando acima mencionado, os desenvolvimentos esperados são geridos através de painéis controlados pelo ministério, os

⁵ Tradução livre do original: “*La politique qui vise à conférer une plus grande responsabilité aux établissements scolaires et à développer en leur sein la concertation entre les différents partenaires de l'action éducative doit s'accompagner d'un développement et d'une transformation de l'information dont ils disposent, des outils par lesquels elle circule et de l'usage qui en est fait.*”

⁶ Tradução livre do original: “*Le choix des méthodes et des démarches relève de la responsabilité du professeur, sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances. [...] Une diversification et une individualisation de l'enseignement sont nécessaires pour répondre aux problèmes posés par les difficultés de certains élèves et l'hétérogénéité des classes. [...] On n'oubliera jamais que tous les élèves sont appelés à réussir selon des formes et des rythmes divers [...]. La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli, exigent un effort intensif de formation et d'évaluation.*”

⁷ Antes de 1985, uma fração significativa dos alunos do 5º ano era considerada inapta para estudar na 4ª e 3ª séries gerais: quase 30%, em média, e até 60% em certos colégios públicos. Voltaremos posteriormente à baixa consideração dos problemas causados por essas transformações educacionais, a serem vinculados à falta de treinamento de professores, a qual tornou-se flagrante nas últimas duas décadas.

⁸ Esse objetivo proposto no relatório do grupo de trabalho liderado por Prost (1983) foi adotado pelo Ministro Chevènement (1985) e confirmado na Lei de Orientação da Educação de 1989.

quais dizem essencialmente respeito à orientação dos estudantes, em meados da década de 1980. Os dados sobre o desempenho dos alunos foram mais integrados após 1990 e a chegada de Claude Thélot à direção do Departamento de Avaliação e Prospectiva (também conhecido como DEP – *Direction de l'évaluation et de la prospective*) do MEN. De acordo com sua teoria do “efeito espelho” (Mons, 2009), fornecer aos agentes escolares informação comparativa sobre o seu contexto, funcionamento e resultados deve aguçar a visão sistêmica de sua situação e desenvolver sua capacidade de autorregular as ações realizadas em favor dos estudantes (Thélot, 1993).

A avaliação é essencial [...] para que os professores, e também os gestores escolares, melhorem a sua forma de fazer as coisas. Por quê? Porque criamos um “efeito espelho”. Assim que dermos a esses professores e gestores o resultado de suas ações, se esse resultado não for condizente com o que eles querem ou com o que queremos que eles façam, eles mudarão sua maneira de fazer as coisas. (Thélot, 2002, p. 325-326).

Essa hipótese otimista não será validada para os atores locais ou para os tomadores de decisão nacionais (Emin, 2012), pois, como especificaremos mais adiante, o agravamento das dificuldades e das desigualdades de aprendizagem, observadas nos anos 1990 (DEPP, 2008), continuará nas duas décadas seguintes (Broccolichi, 2021), apesar de as pesquisas de campo mostrarem o constrangimento dos profissionais da escola diante de dados estatísticos, os quais mostram que muitos deles lutam para vincular-se às alternativas de ação (Barrère, 2002; Rozenwajn; Dumay, 2014; Table ronde, 2002). Nesse contexto, Lydie Heurdier (2011, 2017) especifica que a gestão baseada nos resultados que se impunha, ainda mais ao final dos anos 1990: “deixa um gosto amargo para os funcionários que trabalham nas zonas mais difíceis”. Dessa forma, ela concorda com as análises de Lise Demailly sobre a promoção dos novos métodos de avaliação adotados e sua recepção pelos profissionais da escola: especialmente quando confrontados com situações difíceis, eles preferem ver formas de assistência, treinamento ou tempo liberado para consultas, em vez de uma avaliação de controle (Demailly, 2000, 2004 e 2008). Esse método de gestão, no entanto, tem seus defensores no lado dos economistas da educação focados nos fluxos dos alunos e nos índices de diplomação relacionados às despesas da educação, pois, ao limitar-se a esses indicadores, o rendimento da organização escolar mostra melhoria clara: a massa de alunos realmente atinge níveis mais altos de estudo em menos anos de escolaridade (portanto, com custos mais baixos), sob o efeito de medidas de promoção quase automáticas em grau mais elevado (Barhoumi, Caille, 2020)⁹.

⁹ O fracasso nos exames permanece como uma das principais causas de reprovação. Os índices de sucesso são aprimorados (enquanto as avaliações indicam um declínio nos resultados dos alunos, voltaremos a isso): assim,

3.1 Que autonomia de equipes de ensino para que tipo de sucesso?

A fim de analisar as estratégias subjacentes às políticas da década de 1980 para o “sucesso de todos”, e suas repercussões eficazes, é, portanto, necessário identificar os critérios de sucesso que inspiraram diferentes tipos de injunções ou medidas concretas, assim como as mudanças e as reações que delas resultaram. Para tanto, e na extensão do aqui exposto, observemos que a elevação clara dos níveis de estudo – observada a partir do final da década de 1980 – foi baseada, pela primeira vez, na remoção do bloqueio seletivo ao acesso aos 4º e 3º anos gerais¹⁰, na criação de percursos menos exigentes para o novo ensino médio (profissionais, em particular) e em instruções para a evolução das orientações endereçadas aos gestores de escolas (Broccolichi, 1995). Dificuldades significativas apareceram nas turmas onde ocorreu o influxo de novos estudantes menos selecionados, com a mesma falta de prospectiva e desenvolvimento observada durante a década de 1960: portanto, a não reprovação dos alunos com mais fracassos escolares torna-se a principal maneira de encurtar a sua permanência nessas turmas¹¹.

As consequências foram particularmente problemáticas nas escolas de ensino médio dos setores populares, onde, até então, uma minoria somente de estudantes que entraram no 6º ano foram julgados aptos para continuar seus estudos nos 4º e 3º anos gerais, o que permitiu que essas escolas disputassem em nível de igualdade com as escolas dos setores mais favorecidos, de acordo com os resultados no certificado de estudo. As dificuldades aumentaram visivelmente nessas escolas, e muitas delas sofreram cada vez mais evasões por uma fração crescente de estudantes, cujas famílias queriam encontrar uma vaga em escolas particulares ou de setores mais favorecidos (Broccolichi; Ouvrard, 1993; Broccolichi; Zanten, 1997, 2002), assim como por professores mal preparados para ministrar aulas em turmas do 4º e 3º anos, as quais eram principalmente formadas por alunos que não

os índices de sucesso observados para o conjunto de estudantes de ensino médio aumentaram de 61,7% em 1967, para 87,9% em 2017, e para 95% em 2020.

¹⁰ Na França os anos de escolaridade a partir do que no Brasil identificamos como Ensino Fundamental II (correspondente a etapa denominada na França de Collège), são denominados em ordem decrescente (o 6º ano corresponde ao 6º ano no Brasil, o 5º ano corresponde ao 7º ano no Brasil, o 4º ano corresponde ao 8º ano no Brasil e o 3º ano corresponde ao 9º ano no Brasil). Assim, o que os autores identificam no artigo como 4º e 3º ano correspondem ao 8º e ao 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil. No texto original a referência a estes anos foi feita porque na França este era um momento em que as escolas fazem uma avaliação das trajetórias para fazer uma indicação/orientação de continuidade nos estudos para que o aluno se encaminhasse para fazer provas para a Universidade ou para carreiras técnicas.

¹¹ Essa tabela inspirada em pesquisas de campo foi corroborada pela observação de que 10% dos estudantes, cujas pontuações no início da 6ª série eram as mais fracas, reprovavam muito mais raramente no ensino médio do que os estudantes das duas próximas faixas de 10% (inclusive controlando sua idade), de acordo com dados do Painel Nacional de estudantes matriculados no 6º ano em 1989 (Broccolichi; Larguèze, 1996). A observação complementar significativa foi que, para esses estudantes, reprovar no ensino médio reduzia pela metade o risco de interrupção precoce dos estudos (sempre controlando a idade).

possuíam a bagagem escolar necessária para ter acesso a elas¹². Esse conjunto de processos cumulativos não controlados ligados às estratégias adotadas é uma chave para a inteligibilidade, pois as transformações realizadas em nome do sucesso de todos, sem desenvolver o poder de agir de professores – e, assim, condenando-os a uma impotência relativa nos setores que concentram mais dificuldades – finalmente contribuíram para amplificar processos segregativos e as desigualdades escolares (Ben Ayed; Broccolichi, 2001; Broccolichi; Ben Ayed; Trancart *et al.*, 2010, 2013; Zanten, 2001).

De acordo com a retórica associada a essas mudanças, a responsabilização dos estabelecimentos escolares está focada na ideia de aumento da autonomia que, de fato, diz muito mais respeito às equipes de gerenciamento do que aos professores. De fato, os professores não possuem mais as mesmas prerrogativas em termos de avaliação e de orientação dos alunos: eles perderam grande parte do seu poder de limitar a heterogeneidade das turmas através de reprovações e de orientações seletivas, e obviamente não adquiriram a capacidade de gerenciar melhor essa heterogeneidade, de acordo com as avaliações a serem discutidas na próxima seção. Nessas condições, e embora o projeto desses estabelecimentos devesse demonstrar a autonomia desses profissionais, ela torna-se, rápida e frequentemente, uma formalidade assumida pela equipe de gestão, a qual deve anunciar os meios escolhidos para aumentar e avaliar o sucesso dos alunos¹³. A ênfase colocada na autonomia local, e no desenvolvimento de avaliações comparativas entre estabelecimentos escolares, tende a concentrar a atenção nas variações de sucesso, supostamente atribuíveis aos atores locais. No entanto, as pesquisas e as avaliações rapidamente contribuíram para chamar a atenção para os vieses que afetam tais comparações de eficácia entre estabelecimentos, bem como para o papel preponderante das políticas adotadas, em relação às variações observadas nas escalas agregadas dos Estados, com base em séries de avaliações padronizadas do desempenho dos alunos.

4 Interesse, riscos e usos das avaliações padronizadas

As variações observadas na França parecem ser particularmente convergentes e contrárias aos objetivos estabelecidos desde a década de 1980, de acordo com as principais

¹² Em um distrito escolar perto de Paris, o qual compreendia 12 escolas públicas de ensino médio no setor popular ou socialmente misto, o número de alunos reduziu pela metade entre 1985 e o início dos anos 1990, devido a evasões massivas: esse problema ocorreu nos 4º e 3º anos gerais, uma vez que os alunos foram orientados a tomarem rotas curtas ao final do 5º ano no regime anterior do sistema (Broccolichi, 1998).

¹³ A maioria dos professores entrevistados nas pesquisas e nas avaliações sobre esse tema admitiu desconhecer o conteúdo desse projeto (Broccolichi; Ben Ayed, 2001; Cousin, 1998).

séries de avaliações nacionais e internacionais. Contudo, antes de resumir e analisar essas variações, é importante especificar os limites, e até mesmo os riscos associados a certos usos de avaliações padronizadas de desempenho dos alunos. De fato, durante várias décadas, essas avaliações têm sido cada vez mais utilizadas nas políticas educativas de muitos países, as quais subestimam os seus perigos potenciais (Barroso, 2017; Garcia; Poupeau, 2003; Lessard; Meirieu, 2005; Mons, 2009). No entanto, essas avaliações apresentam diferentes desvantagens, na medida em que são (ou não) tornadas públicas e associadas a sanções, a medidas de assistência ou a simples injunções.

Em sua nota de conceitos sobre “Os efeitos da avaliação externa nas práticas de ensino”, Rozenwajn e Dumay (2014) mostram que quando os resultados das avaliações são associados a sanções (principalmente em países anglo-saxônicos), estes são, muitas vezes, influenciados por comportamentos

[...] não pedagógicos especificamente orientados para a melhoria de notas em provas externas [...]: práticas fraudulentas antes, durante e depois da realização da prova, vícios processuais tais como o uso abusivo da reprovação ou da colocação de alunos no ensino especial, e a gestão estratégica da heterogeneidade da turma destinada a direcionar recursos e atenção aos alunos com maior probabilidade de aumentar sua pontuação média [...].

As sanções ou a simples perspectiva de publicação dos resultados também podem levar os professores a dedicar muito do seu tempo de ensino à preparação e à prática de testes, em detrimento de muitos outros conteúdos, abordagens e competências, que são igualmente importantes, porém, menos passíveis de serem organizadas por itens em testes padronizados¹⁴.

A França é um dos países que não associa estritamente essas avaliações a sanções, mas que sugere que elas inspirariam ajustes por parte de atores que atuam em diferentes níveis do sistema escolar. Essa hipótese ainda está longe de ser validada por avaliações realizadas em escala nacional ou mesmo acadêmica (Broccolichi *et al.*, 2010, 2013). Esse interesse foi comentado por Rozenwajn e Dumay (2014) em sua nota de conceitos a respeito dos efeitos da avaliação externa sobre as práticas docentes:

[...] no contexto das restrições orçamentais impostas pela maioria dos Estados, a fim de responder às dificuldades econômicas, os sistemas de avaliação externa têm a vantagem de ser uma solução relativamente barata em comparação a outras medidas susceptíveis de melhorar a qualidade do

¹⁴ Nos Estados Unidos, a percepção desse problema finalmente levou o governo federal a impor um limite de “2% do tempo escolar” para a aplicação de testes e incentivou várias autoridades estatais a diversificarem os métodos de avaliação (Barroso, 2017).

ensino¹⁵.

Ao invés de serem postas ao serviço do progresso educativo, ligando a sua utilização a momentos de consulta e de formação, essas avaliações associadas a sanções o têm frequentemente empobrecido.

O outro perigo diz respeito às avaliações comparativas entre estabelecimentos de ensino, que deveriam produzir emulação e regulação capazes de levar ao progresso (Broccolichi, 2009, 2010; Maroy, 2006). Essas suposições revelaram-se infundadas e até perigosas, de acordo com pesquisas que identificaram os vieses que afetam essas comparações de eficácia e de suas repercussões, uma vez que pesquisas atentas em controlar cuidadosamente o nível inicial dos alunos cujo progresso queremos medir, indicam que os diferenciais de progresso entre estabelecimentos são geralmente bastante baixos – particularmente na França (Grisay, 1997). Tais diferenciais ampliam-se, principalmente, devido à evasão dos melhores alunos dos estabelecimentos escolares localizados nas zonas desfavorecidas ou, por outro lado, ao influxo de alunos aos estabelecimentos de boa reputação, os quais aumentam sua aparente eficiência ao selecionar os melhores candidatos e ao afastar os seus estudantes menos eficientes (Broccolichi, 2009; Felouzis, 2005)¹⁶. No entanto, as avaliações comuns de desempenho dos estabelecimentos, que não fornecem os meios para controlar todos esses vieses, contribuem para ampliar os movimentos de evasão e de seleção que acentuam as segregações sociais e escolares, entre os estabelecimentos de ensino.

Esses vieses são bastante reduzidos se considerarmos os resultados das avaliações em escalas muito agregadas (de países, ou mesmo de academias ou departamentos, por exemplo), sem eliminarmos o risco de que as avaliações *ad hoc* sejam instrumentalizadas por políticas de validação rápida, a baixo custo (Mons, 2009). Portanto, devemos permanecer vigilantes nesse ponto quando quisermos usar séries de avaliações padronizadas para identificar variações no êxito escolar dos alunos (no tempo e de acordo com populações distintas), em bases comparáveis, apesar de outros limites, as quais foram destacadas por muitos pesquisadores. Esses limites, e os vieses que podem resultar de suas condições de adjudicação, incentivam dar crédito apenas a variações suficientemente claras e convergentes nas avaliações desenvolvidas e controladas, pelo menos em parte, por instâncias

¹⁵ Eles também chamam a atenção para as múltiplas “práticas suscetíveis de questionar a validade dos resultados dos testes padronizados” destacadas por estudos norte-americanos.

¹⁶ A relevância diferente das avaliações padronizadas, dependendo de sua realização na escala de estabelecimentos escolas ou em escalas mais agregadas, foi analisada em detalhes nos capítulos 4, 5 e 6 de Broccolichi *et al.* (2010).

independentes das políticas avaliadas.

As avaliações internacionais sistematizadas nos últimos 20 anos na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)¹⁷, em vários estágios de percursos escolares e em vários domínios, forneceram um meio imperfeito, porém útil, para objetivar desenvolvimentos convergentes, também identificados por avaliações nacionais, mas que o Ministério da Educação Nacional não achava necessário tornar públicos (Emin, 2009).

A tendência de aumentar as dificuldades, identificada em diferentes graus nas últimas três décadas, é muito semelhante na França, principalmente nos três grandes domínios avaliados (domínio da escrita, de matemática e das ciências). Isso leva-nos a considerá-la como reveladora de uma evolução geral da organização escolar, mais do que de riscos relacionados ao ensino de conteúdo específico; especialmente porque ela acaba sendo consistente com outros índices de dificuldades apresentados nas partes seguintes. Seu exame preciso, no entanto, incentiva-nos a distinguir o enfraquecimento dos resultados observados, especialmente no final da escola primária, assim como a acentuação das desigualdades sociais no sucesso escolar, observada especialmente aos 15 anos. Essas observações não possuem as chaves de sua interpretação em si mesmas. São outras pesquisas portadoras de esclarecimentos adicionais que nos ajudarão a aprofundar a análise.

5 Dificuldades e desigualdades crescentes observadas nas escolas francesas nos últimos 30 anos

Entre 1987 e 2007, as avaliações de leitura, ortografia e cálculo, realizadas no CM2, pelo DEPP, para garantir “comparabilidade ao longo do tempo, nomeadamente graças à repetição, de forma idêntica, da medição e dos cuidados tomados em relação ao instrumento e ao seu funcionamento” revelaram “uma queda significativa no desempenho dos alunos nas três competências que são objeto desta pesquisa: em cálculo e em leitura, por exemplo, mais de 20% dos alunos em 2007 situavam-se na faixa de resultados dos 10% mais fracos de 1987” (DEPP, 2008, p. 3). E esses resultados: “consistentes com as recentes avaliações internacionais PIRLS e PISA” deveriam, portanto, “alertar para o aumento do número de estudantes em dificuldade no sistema educativo francês” (DEPP, 2008, p. 5). As avaliações subsequentes do DEPP confirmaram a tendência¹⁸, ao passo que a sua especificidade se

¹⁷ Em 2021, a OCDE reuniu 38 dos países mais ricos que operam com uma economia de mercado.

¹⁸ Com relação à matemática e à ortografia, verifica-se também o aumento das diferenças de resultados entre as escolas de acordo com o seu índice de posição social (DEPP, 2016a, 2020a). Nas ciências e na compreensão

tornava claramente visível nas avaliações internacionais. Assim, segundo a avaliação PIRLS da compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental nos países da OCDE, a França foi o país onde os resultados diminuíram mais entre 2001 e 2016 (-14), enquanto as pontuações aumentaram (+13, em média) nos outros países que participaram dessa avaliação em 2001 e 2016 (DEPP, 2017). As avaliações TIMSS de matemática e de ciências, aplicadas também no 4º ano do ensino fundamental em 2015 e 2019 (primeiras participações francesas), indicaram resultados significativamente mais baixos nos países da UE e da OCDE, com exceção do Chile (DEPP, 2016 e 2020B).

Esses resultados muito limitados nos três principais domínios avaliados ao final do ensino primário contribuíram, assim, para um número cada vez maior de alunos que ingressam no 6º ano com resultados insuficientes para cumprir os requisitos do ensino secundário. Isso acontece, especialmente, entre os alunos provenientes das famílias mais carentes, o que os expõe a riscos de fracasso particularmente significativos. As desigualdades sociais no desempenho acadêmico, identificadas no ingresso no 6º ano, são de fato amplificadas nas turmas seguintes, no ensino secundário, particularmente em matemática, de acordo com análises recentes de um amplo acompanhamento longitudinal dos alunos e de inquéritos de campo mais aprofundados (Broccolichi, 2018; Broccolichi; Sinthon, 2011; Cayouette-Rembière; Moulin, 2019). Essas diferenças sociais significativas na progressão durante o ensino secundário tornam inteligível a extensão extrema das desigualdades sociais no sucesso escolar observadas no final do ensino secundário e para estudantes de 15 anos avaliados no PISA. Em 2000, ano da primeira sessão do PISA, as desigualdades sociais no aproveitamento dos alunos já eram um pouco mais acentuadas na França do que, em média, na OCDE, mas a frequência de aproveitamento muito insuficiente nos três domínios avaliados duplicou em 9 anos (embora permanecessem estáveis na OCDE), e a França tornou-se, assim, o país onde o aproveitamento dos estudantes estava mais ligado à sua origem social (DEPP, 2013; OCDE, 2014). Essa particularidade foi confirmada até a última edição do PISA (2018): assim, a diferença nas pontuações de compreensão da escrita (dominante nessa edição) entre alunos favorecidos e desfavorecidos subiu para 107 na França, em comparação com a média de 89 da OCDE (2019) e: “a diferença de pontuação associada à variação de uma unidade no índice PISA de *status* econômico, social e cultural (SESC) na França é a mais elevada entre os países da OCDE” (DEPP, 2019b, p. 4). Além disso, a extrema desigualdade social que estrutura o desempenho dos alunos também é

da escrita, os resultados são mais estáveis e menos dispersos, porém, eles estão em um nível muito baixo do que os observados em recentes comparações internacionais PIRLS e TIMSS (DEPP, 2017a, 2019c).

observada nos outros dois domínios avaliados pelo PISA¹⁹. No entanto, de acordo com a maioria dos indicadores de desigualdades socioeconômicas entre famílias, estas permaneceram ligeiramente inferiores às observadas, em média, nos países da OCDE durante o período considerado (Broccolichi, 2021). Além disso, se o agravamento extremo das desigualdades na escola dificilmente pode ser explicado pelo aumento das desigualdades na sociedade, é porque a evolução das condições de ensino é a principal culpada, conforme mostrado por vários tipos de pesquisa e de avaliação.

5.1 Formações profissionais muito insuficientes

As avaliações já citadas – PISA, PIRLS e TIMSS – incluem também perguntas feitas aos professores dos alunos avaliados sobre sua formação e suas práticas, o que permitiu começar a explorar ligações entre os resultados dos alunos, as práticas declaradas dos professores e os vários fatores correlacionados com as suas variações (DEPP, 2016; Rémond, 2006). Porém, os inquéritos TALIS, realizados a cada 5 anos, desde 2013, com grandes amostras de professores e de diretores de escolas de cerca de 40 países, foram os que mais destacaram as insuficiências específicas na formação inicial e continuada na França. Flagrantes na duração e na frequência dessas formações, as inadequações em questão refletem-se seja na insatisfação dos professores, no limitado leque de estratégias pedagógicas a que eles recorrem, ou na sua falta de capacidade declarada para resolver diversos problemas profissionais. O inquérito realizado em 2013, junto aos professores do ensino secundário, já tinha indicado que, na França, 40% desses profissionais não se sentiam devidamente preparados para a dimensão educativa da profissão, em comparação com 10%, em média, nos outros países. A pesquisa revelou também a extrema desvalorização sentida pelos profissionais:

[...] 5% dos professores franceses acreditam que a sua profissão é valorizada, em comparação com uma média de 31% observada para todos os países da OCDE. É também, na França, que os professores se sentem menos preparados em termos de pedagogia ou das práticas de sala de aula. (OCDE, 2014).

Em 2018, esses professores foram os que declararam menos atividades de formação no último ano e observaram menos impacto positivo na sua prática docente (TALIS, 2019).

¹⁹ Essas e outras avaliações também chamam a atenção para a importância das desigualdades nos resultados educacionais, com base na origem migratória das famílias dos estudantes na França. Os investigadores analisaram as suas ligações com as propriedades sociais dessas famílias antes e depois da sua imigração (Ichou, 2013, em especial). Esse importante assunto é abordado no artigo de Choukri Ben Ayed, publicado neste dossiê.

Quadro 1 – Alguns dados do TALIS que mostram a falta de formação de professores na França (em % dos professores pesquisados)

Parcela de professores que declararam grande capacidade para	França	Inglaterra	Bélgica (Flandres)	Dinamarca	Espanha	Suécia
Motivar os alunos que mostram pouco interesse nos trabalhos escolares	15	45	32	24	33	22
Gerenciar comportamentos perturbadores	19	59	50	53	38	39
Usar diferentes métodos de avaliação	12	54	23	23	31	25
Aplicar diferentes métodos de ensino em sala de aula	22	53	52	51	41	33
Incentivar o aprendizado dos alunos por meio do uso de tecnologia digital	9	37	35	37	30	25

Leitura: na França, em 2018, 29% dos professores afirmam ser verdadeiramente capazes de ajudar os alunos a perceberem que podem alcançar bons resultados, em comparação com 71% dos professores na Inglaterra, por exemplo.

Fonte: MENJ-DEPP, OCDE, inquérito internacional TALIS. Ref. Nota informativa nº 19.22. DEPP.

Antes dessas pesquisas recentes, as avaliações realizadas na França sobre esse assunto já alertavam para a falta de formação de professores: “a grande maioria dos professores não possui as ferramentas conceituais e didáticas necessárias para implementar os programas tais como eles são” (IGEN, 2013, p. 25). Elas também questionavam a insuficiência da formação inicial, assim como “a queda dos créditos planejados e consumidos para a formação contínua entre 2006 e 2011”²⁰ (IGEN; IGAENR, 2013, p. 13), que correspondiam aos anos em que as dificuldades e as desigualdades escolares agravaram-se, particularmente na França, de acordo com as avaliações do PISA (DEPP, 2013).

5.2 Dificuldades vivenciadas, pressão avaliativa e riscos psicossociais

Se a queda dos investimentos realizados na formação continuada pode ter tido tais consequências, isso se deve ao fato de que ocorreu, precisamente, em um período de transformação que contribuiu para expor os professores a situações mais complexas e exigentes. Destaca-se, em particular, a crescente inclusão de alunos com deficiência (na sequência de uma lei aprovada em 2005) e o estabelecimento de uma “base comum de conhecimentos e competências” que deveriam ser adquiridas pelos alunos (a partir de 2006),

²⁰ Em apenas 5 anos, essas despesas (principalmente aquelas ligadas aos custos de substituição) foram divididas em três, para os professores do ensino primário, e em seis, para os professores do ensino secundário, na sequência de reduções de mão de obra (IGEN; IGAENR, 2013, p. 13).

o que aumentou ainda mais a crescente heterogeneidade das turmas devido à redução voluntária das reprovações. Particularmente nas escolas primárias, parecia prejudicial que, ao invés de uma formação longa, houvesse a generalização de “atividades distritais de formação de curta duração, obrigatórias e, muitas vezes, dedicadas a explicar reformas [...], e defasadas em relação às expectativas dos professores” (IGEN; IGAENR, 2010). As avaliações subsequentes das inspeções gerais destacavam o “sentimento dominante” resultante entre os professores, o sentimento de

[...] não terem tempo para desempenhar as tarefas primárias da sua profissão como eles gostariam de poder fazer, [...] de serem mais controlados pela instituição através do número crescente de documentos administrativos que deviam preencher para prestar contas das suas ações. [...] Os professores das escolas acreditam que a instituição não lhes dá o tempo nem os recursos de formação necessários para preparar e executar, em boas condições, as tarefas que lhes são confiadas. (IGEN; IGAENR, 2012, p. 60-61).

Um relatório enviado ao presidente da República, sobre a escolarização de alunos com deficiência, destaca, ainda, “a falta de formação das equipas educativas que se deparam, cada vez mais, com a difícil gestão de turmas heterogêneas” (Blanc, 2011). O conselho econômico, social e ambiental, no seu parecer sobre as desigualdades sociais na escola, mostrou-se também preocupado com o aumento das referidas desigualdades e com a falta de “instalações nas escolas e nos estabelecimentos de ensino, aliada à insuficiente formação de pessoal” (Nau, 2011, p. 4), que prejudica muitos alunos com diferentes deficiências ou doenças. De forma complementar, uma missão senatorial de informação sobre a profissão docente descreve “o sofrimento comum dos professores”, ligado aos seus “sentimentos de desamparo”, às “pressões avaliativas”, ao “agravamento dos dilemas de trabalho” e à “formação abandonada” em “um sistema que gera um aumento previsível das desigualdades sociais e territoriais” (Sénat, 2012). Ela recomenda uma revisão do recrutamento, da formação e das condições de trabalho dos professores. De fato, as suas condições de trabalho problemáticas foram claramente implicadas, pouco depois, nas conclusões de um grande inquérito sobre os riscos psicossociais (RPS) associados a diversas profissões, mostrando que:

[...] em 2013, os professores estavam mais expostos a fatores de RPS do que os gestores, com elevada intensidade de trabalho, maiores exigências emocionais e falta de apoio hierárquico e entre colegas, principalmente no primeiro grau. (Jégo; Guillo, 2016, p. 77)²¹.

²¹ A abordagem desenvolvida por Jégo e Guillo (2016) foi inspirada nas indicações do colégio especializado presidido por Michel Gollac e abrangue mais de 11.200 trabalhadores, incluindo mais de 1.600 professores.

Pesquisas realizadas sobre as dificuldades e o sofrimento no trabalho dos professores têm analisado as suas causas e, por vezes, as suas repercussões nas dificuldades dos alunos e nas desigualdades escolares. Verifica-se que quanto menos os professores se sentem capazes de atingir os objetivos de sucesso que lhes são atribuídos, menos eles subscrevem esses objetivos e mais eles tendem a atribuir as dificuldades dos seus alunos a perturbações, a incapacidades ou a fracassos educativos parentais fora do seu alcance (Alava, 2018; Broccolichi *et al.*, 2018; Daguzon; Goigoux, 2012). No entanto, os alunos mais expostos a esse tipo de reação são aqueles oriundos de famílias menos dotadas de recursos que lhes permitam responder às expectativas da escola, especialmente em contextos nos quais essas famílias estão concentradas e os professores estão particularmente sobrecarregados com as dificuldades que precisam gerir (Broccolichi; Larguèze, 2021).

Tendemos, portanto, a explicar o agravamento das dificuldades e das desigualdades escolares, particularmente marcadas na França, no final dos anos 2000, através da conjunção dos fatores que acabamos de elencar: crescente falta de formação dos professores à medida que seu trabalho se torna mais pesado e complexo, e insuficiência de medidas destinadas a limitar a segregação ou a compensá-la com recursos educativos, proporcionais às dificuldades observadas. Mas, até que ponto podemos avaliar o peso relativo desta ou daquela combinação de fatores na sua contribuição para a produção de desigualdades escolares em um sistema de ensino com múltiplos componentes e propriedades? E como podemos combinar abordagens diacrônicas, monográficas e comparativas para progredir nessa direção?

6 Desigualdades escolares e políticas implementadas: o problema da imputação causal

Embora ainda exista a tentação de atribuir a virtude de melhorar a eficiência das escolas a uma lógica de quase mercado, a maioria das políticas educativas declara-se preocupada em trabalhar para igualar as oportunidades escolares, com resultados variáveis e difíceis de interpretar. Com efeito, os sistemas de ensino que conduziram a resultados mais elevados e menos desiguais encontram-se entre aqueles que mais investiram nos diferentes tipos de formação dos profissionais da educação e na organização das situações pedagógicas, que cuidaram de limitar as disparidades entre os estabelecimentos, sistematizaram o uso de determinadas avaliações, estabeleceram estruturas únicas (sem vias de orientação seletivas), eliminaram (ou quase) as reprovações, entre outras ações. Cada uma delas carrega especificidades organizacionais e culturais ligadas à sua história, as quais são passíveis de

influenciar os resultados obtidos. As principais avaliações desenvolvidas, principalmente pela OCDE, permitem identificar uma multiplicidade de correlações sem fornecer os meios para fazer imputações causais seguras, o que cria a base para uma exploração parcial e orientada desses resultados, particularmente na França (Emin, 2012). No entanto, o risco de imputação causal errada é menor quando nos limitamos a identificar relações entre variações fortes e duradouras nos resultados e as principais alterações ocorridas durante o período em que essas variações ocorrem²².

Na França, o maior agravamento das desigualdades escolares registrou-se entre 2003 e 2012 (DEPP, 2013; Meuret; Lambert, 2011), logo após uma infinidade de transformações que contribuíram para tornar o trabalho docente mais pesado e complexo (a partir de 2005 e 2006), para intensificar os processos de segregação “flexibilizando” o mapa escolar (Ben Ayed; Broccolichi; Monfroy, 2014; Merle, 2012), ao mesmo tempo em que limitam significativamente a capacidade de substituição dos professores e sua formação (IGEN; IGAENR, 2013). Embora não seja, de fato, fácil avaliar o papel relativo dessas diversas variações concomitantes, podemos argumentar que a sua conjugação tem contribuído para amplificar as disfunções ligadas às dificuldades conjuntas de alunos e de professores, nomeadamente nos espaços escolares que concentravam mais dificuldades e onde muitos professores e pais estavam mal equipados para antecipar ou frustrar as dificuldades em questão.

Além disso, a fim de apoiar a análise dos processos cumulativos subjacentes ao agravamento das desigualdades escolares observadas na França, podemos também referir-nos a pesquisas que se centraram em outras políticas e transformações, as quais carregam variações significativas nas desigualdades escolares estudadas em outros além da França. Tentamos fazê-lo brevemente com base em uma pesquisa em andamento sobre as transformações que levaram a uma redução significativa nas dificuldades e desigualdades escolares entre 2005 e 2019, em um estado pobre do Brasil, o qual apresenta muitas famílias de estudantes em situações muito precárias e cuja taxa de analfabetismo da população adulta ainda estava entre as mais altas do Brasil, em 2010 (aproximadamente 20%)²³. Os contextos

²² No entanto, permanece o risco de tornar independente o valor causal intrínseco dos fatores identificados, embora isso possa estar intimamente relacionado às particularidades do contexto no qual os desenvolvimentos são observados.

²³ A pesquisa intitulada “Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social” foi coordenada por Vanda Mendes Ribeiro, da Universidade de São Paulo (Unicid), com a participação de pesquisadores da Rede de Estudos sobre a Implementação de Políticas Públicas de Educação (Reippe) e de outros pesquisadores brasileiros, franceses e chilenos. O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Arquivo nº 2018/11257-6. A gênese dessa pesquisa, as etapas da política estudada no Ceará e as análises dos desenvolvimentos observados são apresentadas em Mamede *et al.* (2021).

(sociais e institucionais) e os instrumentos de identificação das desigualdades escolares, muito diferentes dos encontrados na França, não permitem uma comparação direta entre as políticas implementadas e os desenvolvimentos observados. No entanto, o compartilhamento das análises das mudanças observadas nesses dois contextos levou vários pesquisadores brasileiros e franceses a identificarem tendências contrastantes que podem ajudar a explicar as claras reduções e aumentos das desigualdades educacionais observadas no Ceará e na França, respectivamente (Mamede et al., 2021).

Um rápido panorama da notável redução da desigualdade social no sucesso escolar, observada no Ceará, é fornecido por um indicador dessa desigualdade que se mostra relevante no contexto brasileiro, sabendo que apenas a fração abastada da população tem acesso à educação privada (muito cara e fora do alcance do resto da população): relativa disparidade entre os resultados dos alunos de escolas privadas e públicas, em testes padronizados de conhecimento, realizados, obrigatoriamente, em todo o Brasil, no 5º e 9º ano do ensino fundamental (EF)²⁴. No Ceará, essa lacuna indicativa de desigualdade social no desempenho dos alunos passou de +96% (a favor do setor privado) em 2005 a apenas +6% em 2019, ao final do 5º ano do EF; e passou de +93% a +17% para os dados correspondentes ao final do 9º ano²⁵.

De acordo com investigações da equipe internacional formada por mais de 30 pesquisadores engajados na pesquisa sobre as transformações operadas no Ceará, o empreendimento de erradicar os fracassos, as reprovações repetidas e o abandono escolar observados desde os primeiros anos de escolaridade foi testado pela primeira vez em escala municipal, na cidade de Sobral, no início dos anos 2000. Tal empreendimento foi estendido, em etapas, para outros municípios do estado, a partir de 2007, após o prefeito dessa cidade ter sido eleito governador do Estado e o comitê gestor “multicategorial” do experimento bem-sucedido em Sobral ter sido incumbido de promover o mesmo tipo de abordagem para outros municípios do estado. Sem o espaço necessário para descrever a combinação particular de competências e da vontade política que caracteriza esse grupo diretor, damos aqui uma modesta visão geral através de uma citação feita por um dos seus principais arquitetos, Mauricio Maia:

O argumento sociológico segundo o qual certas condições socioeconômicas conduzem a maiores dificuldades de aprendizagem para um determinado grupo de crianças reflete uma realidade (estatística). O problema é que, há décadas, isso tem sido usado no Brasil para justificar

²⁴ Trata-se de avaliações padronizadas, organizadas e monitoradas, a cada 2 anos, pelas autoridades federais.

²⁵ No mesmo período (2005-2019), essa mesma lacuna relativa aumentou de +64% para +25% no 5º ano do EF e de +81% para +39% no 9º ano do EF, em todo o Brasil.

que as escolas públicas são muito ruins e que os pobres não aprendem. [...] Não é razoável pensar que todas as crianças submetidas a uma situação extremamente precária poderão aprender da mesma forma que as outras, sem suporte adicional, mas é perverso deixar que esse raciocínio naturalize um estado de coisas no qual a escola pública foi afastada de sua responsabilidade e de sua razão de ser. (Maia; Batista, 2016).

É claro que a transição de tal visão da responsabilidade das escolas públicas – também presente em alguns escritos de altos funcionários franceses (Delahaye, 2019) – para a redução efetiva das desigualdades visadas exigiu a implantação de uma abordagem operacionalizada que devemos caracterizar brevemente²⁶.

No estado do Ceará, os municípios são os principais responsáveis pelo ensino fundamental 1 e 2 (correspondente ao nível do ensino primário e secundário na França), através do aparelhamento das escolas, assim como do recrutamento e da formação dos profissionais de ensino. O grupo diretor teve, portanto, que desenvolver uma estratégia adequada para o registro de municípios, a fim de que eles percebam a importância de beneficiar-se do programa de recrutamento, de formação e de aparelhamento proposto pelo Estado.

A melhoria e a equalização dos resultados, posteriormente observadas em todos esses municípios, basearam-se nomeadamente nos seguintes princípios e pontos de monitoramento. Em primeiro lugar, munir-se de meios para identificar regularmente as dificuldades existentes, com vistas a adequar as respostas a serem dadas a elas, seja no nível organizacional (no que diz respeito aos agrupamentos de escolas e à organização dos transportes para chegar a elas, por exemplo), seja no nível da programação da formação e do aparelhamento escolar, ou no modo de apoiar-se em diferentes tipos de avaliações. Em seguida, organizar e promover relações de cooperação e assistência (ao invés de relações de hierárquicas e injuntivas) entre todas as categorias de atores envolvidos nas transformações visadas. Isso emergiu dos comentários recolhidos em entrevistas realizadas com organizadores, professores e coordenadores pedagógicos (presentes em cada escola), inclusive sobre o acompanhamento dado às avaliações padronizadas dos alunos mais frequentemente praticadas. Essas deram origem, de fato, a sugestões que visam incentivar a superação das dificuldades observadas, assim como trocas durante as quais os professores tiveram a oportunidade de expressar suas próprias dificuldades e questionamentos em relação aos seus contextos de trabalho e às suas opções pedagógicas.

Esse tipo de troca parece ter enfraquecido a resistência inicial ao que é comumente

²⁶ O apoio duradouro (ao longo de mais de 10 anos) por parte dos líderes políticos, do qual esse grupo diretor se beneficiou, também desempenhou um papel obviamente decisivo.

percebido pelos professores como pressão avaliativa; e ao promover, com bastante rapidez, ajustes organizacionais que conduziram a progressos apreciáveis, essa prática favoreceu o desenvolvimento de um consenso relativo sobre os objetivos pretendidos e os meios para alcançá-los. Essas opções estratégicas de recrutamento, aparelhamento e cooperação parecem ter favorecido a capacidade de ajustar as ações públicas aos diversos contextos da sua implementação, bem como aos objetivos mais amplos almejados posteriormente (após uma centralização inicial na aprendizagem dos primeiros anos de escolaridade), enquanto os recursos orçamentários desse estado pobre do Nordeste brasileiro permaneciam limitados.

7 Quais são os principais fatores de diferenciação dos resultados obtidos na França?

Conforme anunciado anteriormente, as lições e as hipóteses que podemos tirar dessa visão complementar não resultam de uma comparação termo a termo entre as políticas e os resultados estudados na França e no Ceará. Elas inspiram-se no fato de as análises relativas às transformações notáveis, observadas em cada um dos dois contextos, mostrarem-se coerentes para explicar as suas repercussões significativamente diferentes nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos, enquanto os objetivos oficiais de melhorar e de igualar o desempenho dos alunos existiam em ambos os casos.

É necessário dizer que esses objetivos são quase obrigatórios em países democráticos, cujos líderes políticos devem demonstrar sua preocupação com uma escola “meritocrática”, que limite as (des)vantagens ligadas aos recursos familiares, e cujos economistas até chegam a defender a ideia de que “medir o capital humano através dos resultados da avaliação escolar explica melhor a progressão das riquezas nacionais do que medi-lo com base em carreiras escolares” (Barro, 1997; Mons, 2009). No entanto, como vimos, o objetivo pseudo-consensual do “sucesso para todos”, formulado na França durante 40 anos, manteve-se ambíguo com relação ao tipo específico de sucesso visado em um sistema escolar no qual o aumento das dificuldades e das desigualdades de aprendizagem tornou-se evidente, enquanto o aparente “sucesso” dos estudantes parecia continuar a aumentar, de acordo com o critério de acesso a turmas e a níveis de escolaridade mais avançados. Essa dupla observação paradoxal pode, agora, ser ligada às principais medidas tomadas durante esse período.

As medidas mais sistemáticas centraram-se, de fato, na facilitação do acesso às turmas avançadas (independentemente das dificuldades encontradas) e nas condições de obtenção de diplomas de “nível” de bacharelado ou licenciatura. No entanto, em vez de

abordagens sustentáveis e sistemáticas para melhor garantir a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, otimizando a formação e as condições de trabalho dos professores, somente observamos uma inflação de prescrições em mudança (programas, referências de competências, pedidos de responsabilização, etc.) e a divulgação de avaliações supostamente suficientes para estimular os profissionais da área a fazerem retificações ou ajustes em suas ações educativas. O Estado francês parecia, assim, limitar-se ao seu papel de prescrever e avaliar, sem procurar identificar e desenvolver recursos relevantes, de forma a promover o progresso oficialmente pretendido em termos de aprendizagem, inclusão e redução das desigualdades escolares, apesar de as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a falta de formação dos professores serem óbvias, e as desigualdades sociais no desempenho escolar atingirem níveis recordes na França, de acordo com avaliações internacionais²⁷.

O exemplo do Ceará indica que certas avaliações podem desempenhar um papel útil quando colocadas a serviço de uma abordagem mais global para melhorar o ensino, levando em conta as dificuldades e as dúvidas dos professores e das equipes gestoras. Porém, essa abordagem sistêmica, sustentada pelo princípio da responsabilidade partilhada do Estado e das diferentes categorias de atores envolvidos, não foi significativamente estabelecida na França. Esses elementos de análise ajudam a sustentar a hipótese do caráter “mítico” de uma nova gestão pública que pende para a perspectiva de ganhos de eficiência a custos reduzidos, contando com a difusão de instrumentos de avaliação, com a autonomia dos estabelecimentos de ensino e com a gestão de equipes gestoras (Merrien, 1999; Rozenwajn; Dumay, 2014).

Vimos, de fato, por que essas avaliações alimentam os dilemas e os sentimentos de impotência dos professores, e como enfatizar a autonomia dos estabelecimentos – em grande parte fictícios – equivale a fazê-los assumir a responsabilidade pelas dificuldades amplificadas pelas políticas implementadas. A análise precisa de outros casos extremos de políticas que tiveram sucesso ou falharam de forma particular e duradoura no seu esforço de otimização e de democratização do seu sistema de ensino poderia constituir os meios complementares para refinar ou para retificar as relações hipotéticas aqui delineadas entre as estratégias adotadas, o monitoramento implementado e os resultados obtidos.

²⁷ A política de desdobramento das turmas de CP (curso preparatório) e CE1 (1º ano do curso elementar) no ensino prioritário, levada a cabo há vários anos, pode parecer uma exceção a esse princípio, mas ainda não há pesquisas suficientemente aprofundadas sobre os seus métodos de implementação e sobre os resultados obtidos, principalmente porque a crescente falta de substitutos associada à pandemia forçou as escolas a suspender esses desdobramentos.

Referências

- ALAVA S., (2016). « L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. », *Questions Vives* [En ligne], N° 25, mis en ligne le 27 février 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- ARMAND, A.; GILLE, B. La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. In: FRANCE. *Rapport IGEN et IGAENR n° 2006-076 au ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*. Paris, 2006.
- AZÉMA, A.; MATHIOT, P. *Rapport Mission Territoires et Réussite*. Remis au ministre de l'Éducation. Paris, 2019.
- BARRÈRE, A. *Les enseignants au travail, routines incertaines*. L'Harmattan: Savoir et formation, 2002.
- BARRO, R. *Determinants of economic growth: a cross-country empirical study*. Boston: MIT Press, 1997.
- BARROSO, J. L'évaluation des apprentissages et la régulation des politiques éducatives. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, v. 3, n. 1-2, p. 9-19, 2017.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. La scolarité des filles à l'échelle mondiale. In: BLÖSS, T. (dir.). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris: PUF, 2001.
- BÉNABOU, R. et al. Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? *Economie et statistique*, n. 380, p. 3-34, 2004.
- BEN AYED, C. *Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF, 2009.
- BEN AYED, C. L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'administration publique*, v. 162, n. 2, p. 369-383, 2017.
- BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec. *Ville-École-Intégration*, n. 127, 2001.
- BLANC, P. *La scolarisation des élèves handicapés*. Rapport au président de la république. Paris: La documentation française, 2011.
- BOURDIEU, P. L'école conservatrice. les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.
- BROCCOLICHI, S. Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, v. 21, p. 15-27, 1995.
- BROCCOLICHI, S. Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *Les Dossiers d'Education et Formations*, n. 101, 1998.
- BROCCOLICHI, S. L'espace des inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 180, p. 74-91, 2009.

- BROCCOLICHI, S. Faiblesses et dangers des évaluations comparatives entre établissements. *In: BROCCOLICHI, S. (éd.). École: les pièges de la concurrence: Comprendre le déclin de l'école française.* Paris: La Découverte, 2010. p. 75-87.
- BROCCOLICHI, S. Écueils dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe. *Diversité*, n. 186, p. 37-46, 2016.
- BROCCOLICHI, S. Une approche sociologique des décrochages scolaires en mathématiques. *In: DORIER, G. et al. Enseigner les mathématiques: didactique et enjeux de l'apprentissage.* [S.l.]: Belin éducation, 2018.
- BROCCOLICHI, S. Les inégalités scolaires en France: éléments de cadrage et pistes de réflexion. *In: BEN AYED, C. (dir.). Grande pauvreté, inégalités sociales et école.* [S.l.]: Berger-Levrault, 2021.
- BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C. L'autonomie pédagogique, entre priorités nationales et préoccupations locales. *In: DEROUET, J. L.; DUTERCQ, Y. Le collège unique en question.* Paris: PUF, 2001, p. 105-120.
- BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; TRANCART, D. (dir.). *École: les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française.* Paris: La Découverte, 2010.
- BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; TRANCART, D. Les inégalités territoriales d'éducation secondaire. *In: ELOI, L. Vers l'égalité des territoires.* Paris: La Documentation française, 2013.
- BROCCOLICHI, S.; GARCIA, S. Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, n. 121, 2021.
- BROCCOLICHI, S.; JOIGNEAUX, C.; MIERZEJEWSKI, S. (dir.). *Le parcours du débutant: enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire.* Arras: Artois presses université, 2018. 232 p.
- BROCCOLICHI, S.; LARGUÈZE, B. Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Education et Formations*, n. 46, p. 81-102, 1996.
- BROCCOLICHI, S.; LARGUÈZE, B. La restauration tardive d'une école française sinistrée: évolutions observées et leçons tirées. *Diversité*, hors-série, n. 17, 2021.
- BROCCOLICHI, S.; OEUVRARD, F. L'engrenage. *In: Bourdieu, P. (dir.). La misère du monde.* Paris: Seuil, 1993.
- BROCCOLICHI, S.; SINTHON, R. "Libre choix", hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échecs. *In: BEN AYED, C. L'École démocratique: vers un renoncement politique?* Paris: Armand Colin, 2010. p. 160-173.
- BROCCOLICHI, S.; SINTHON, R. Comment s'articulent les inégalités d'acquisition et d'orientation: relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, n. 175, p. 65-101, 2011.
- BROCCOLICHI, S.; ZANTEN, A. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, n. 75, p. 5-17, 1997.

BROCCOLICHI, S.; ZANTEN, A. La fabrication de la ségrégation scolaire: concurrence institutionnelle et fuite des élèves dans la banlieue parisienne. *In: Enseignement et démocratie: la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe.* [S.l.]: CNDP, 2002.

CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J.; MOULIN, L. Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6^e et la 3^e. *Population*, v. 74, n. 4, p. 551-586, 2019.

CHAPOULIE, J-M. *L'École d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. 614 p.

CNESCO. Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités? Rapport scientifique. 2016.

CONDETTE, J-F. "Les Cervelines" ou les femmes indésirables. L'étudiante dans la France des années 1880-1914. *Carrefours de l'éducation*, v. 15, n. 1, p. 38-61, 2003.

CONDORCET. *Cinq mémoires sur l'instruction publique.* Paris: Garnier-Flammarion, 1994 [1791].

DAGUZON, M.; GOIGOUX, R. Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, n. 181, p. 27-42, 2012.

DELAHAYE, J-P. Près de quarante ans après: une analyse du pilotage politique de l'éducation prioritaire et une réflexion sur ses résultats. *Administration & Éducation*, Association Française des Acteurs de l'Éducation, n. 164, p. 23-28, 2019.

DEMAILLY, L. *Évaluer les politiques éducatives.* De Boeck, Bruxelles, oct. 2000. 235p.

DEMAILLY, L. Enjeux et limites de l'obligation de résultats: l'exemple de l'éducation prioritaire. *In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (dir.). L'obligation de résultat en éducation.* Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004. p. 105-122.

DEMAILLY, L. *Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles.* Lille: Presses universitaires du Septentrion, 2008.

DEMEUSE, M. *et al. (dir.). Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe: quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: INRP, 2011.

DEPP. Lire, écrire compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Note d'information*, p. 8-38, 2008.

DEPP. Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique: baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003. *Note d'information*, n. 13.31, 2013.

DEPP. Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information*, n. 16.28, 2016a.

DEPP. TIMSS 2015 mathématiques et sciences: évaluation internationale des élèves de CM1. *Note d'information*, n. 16.33, 2016b.

DEPP. PIRLS 2016: évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit Évolution des performances sur quinze ans. *Note d'information*, n. 17.24, 2017.

DEPP. PISA 2018: stabilité des résultats en compréhension de l'écrit. *Note d'information*, n. 19.49, 2019a.

DEPP. Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation: une photographie inédite du métier de professeur des écoles. *Note d'information*, n. 19.23, 2019b.

DEPP. Cedre 2007-2013-2018: Sciences en fin d'école – des résultats stables depuis 11 ans et un niveau plus homogène. *Note d'information*, n. 19.32, 2019c.

DEPP. Cedre 2007-2013-2018: sciences en fin de collège – des résultats en baisse. *Note d'information*, n. 19.33, 2019d.

DEPP. CEDRE 2008-2014-2019: mathématiques en fin d'école primaire – des résultats en baisse. *Note d'information*, n. 20.33, 2020a.

DEPP. CEDRE 2008-2014-2019: mathématiques en fin de collège – des résultats en baisse. *Note d'Information*, n. 20.34, 2020b.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, v. 63, n. 1, p. 123-157, 2008.

ÉMIN, J-C. Réflexions sur le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en France. *Éducation et sociétés*, v. 30, n. 2, p. 49-58, 2012.

ESQUIEU, P. L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans. *Éducation et Formations*, n. 48, 1996.

ESQUIEU, P.; CAILLE J-P. Qui devient bachelier? *Éducation et Formations*, n. 23, p. 15-26, 1990.

FÉLOUZIS, G. Performances et “valeur ajoutée” des lycées: le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, v. 46, p. 3-36, 2005.

FRANCE. Sénat. *Rapport d'information de la mission sur le métier d'enseignant*. Rapportrice Mme Brigitte Gonthier-Maurin. Paris, 2012. 101 p.

GARCIA, S.; POUPEAU, F. La mesure de la “démocratisation” scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 149, n. 4, p. 74-87, 2003.

GIRARD, A.; BASTIDE, H.; POURCHER, G. Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, v. 18, n. 1, p. 9-48, 1963.

GRISAY, A. L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n. 88, p. 1-6, 1997.

HÉRY, É. Quand le baccalauréat devient mixte. *Clio: Histoire, femmes et sociétés*, v. 18, p. 77-90, 2003.

HEURDIER, L. La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001)? *Revue française de pédagogie*, v. 177, p. 25-36, 2011.

HEURDIER, L. Des collèges ZEP confrontés à une offre scolaire plurielle et à une régulation administrative aléatoire. *Sociologie*, n. 2, v. 8, 2017.

ICHOU, M. Différences d'origine et origine des différences: les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, v. 54, n. 1, p. 5-52, 2013.

INSPECTIONS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*. Rapport n° 2006-076. Paris: La documentation française, 2006.

INSPECTIONS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport n° 2013-066 sous la direction de Philippe Claus. Paris: La documentation française, 2013.

INSPECTIONS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN); IGAENR. Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009). Rapport au ministre de l'éducation nationale. Paris: La documentation française, 2010.

INSPECTIONS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN); IGAENR. *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*. Rapport au ministre de l'éducation nationale, La documentation française. Paris: La documentation française, 2012.

INSPECTIONS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN); IGAENR. *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*. Rapport n° 2013-009 février 2013. Paris: La documentation française, 2013.

INSTITUT NACIONAL D'ÉTUDES DÉMOGRAPHIQUES (INED). "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1970.

ISAMBERT-JAMATI, V. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire dans les milieux pédagogiques français. In: PLAISANCE, É. (dir.). *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris: CNRS, 1985.

JÉGO, S.; GUILLO, C. Les enseignants face aux risques psychosociaux: Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Education et Formations*, v. 92, p. 77-113, 2016.

EMIN, J-C. Les responsables politiques ne retiennent des résultats des évaluations que ce qui peut servir leur politique. Interview de Jean-Claude Emin par François Jarraud. *Le Mensuel*, n. 100, fév. 2009. Disponible à: www.cafepedagogique.net/lemensuel/. Accès dans: 22 jan. 2024.

KHERROUBI, M.; ROCHEX, J-Y. (coord.). Table ronde: logiques de recherche et logiques d'action. *Revue française de pédagogie*, n. 40, p. 9-20, 2002.

LANTHEAUME, F.; HÉLOU, C. *La Souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, 2008.

- LESSARD, C. Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, n. 154, 2006.
- LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (dir.). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck, 2005.
- MALET, R. *École, médiations et réformes curriculaires: perspectives internationales*. Bruxelles-Montréal: De Boeck, 2010.
- MAMEDE, M. *et al.* Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Cêara (Brésil). *Cahiers du CRES*, n. 20, 2021.
- MAROY, C. *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF, 2006.
- MERRIEN, F-X. La nouvelle gestion publique: un concept mythique. *Lien Social et Politiques*, n. 41, p. 95-103, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). Principes et modalités d'utilisation des tableaux de bord des établissements du second degré. Note de service, n. 84-112, 28 mars 1984. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n. 14, 5 avril 1984.
- MERLE, P. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte, Syros, 2002.
- MERLE, P. *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte, 2012.
- MEURET, D. L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, n. 109, p. 41-64, 1994.
- MEURET, D.; LAMBERT, M. La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue française de pédagogie*, v. 177, p. 85-100, 2011.
- MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, n. 169, p. 99-140, 2009.
- NAU, X. Les inégalités sociales à l'école. Rapporteur du conseil économique, social et environnemental. *Journal Officiel de la République*, 2011. 104 p.
- GEUVRARD FRANÇOISE. Démocratisation ou élimination différée? *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 30, p. 87-97, 1979.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE). *TALIS 2013: note par pays – France*. Paris, 2014.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE). *PISA 2018: note par pays – France*. Paris, 2019.
- PLASSARD, J.; THANH, N. Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue française d'économie*, v. XXV, p. 147-184, 2010.
- PROST, A. *L'Enseignement est-il démocratisé?* Paris: PUF, 1986.

ROCHEX, J-Y. En France. 25 ans de politique d'éducation prioritaire: une spécificité incertaine et des résultats décevants. In: DEMEUSE, M. et al. (ed.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: INRP, 2008.

ROCHEX, J-Y. La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation? *Revue française de pédagogie*, v. 177, p. 5-10, 2011.

ROZENWAJN, E.; DUMAY, X. Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, v. 189, n. 4, p. 105-138, 2015.

SAUVY, A.; GIRARD, A. *Vers l'enseignement pour tous*. Paris/Bruxelles: Elsevier Séquoia, 1974.

TABLE RONDE: logiques de recherche et logiques d'action. *Revue française de pédagogie*, v. 140, p. 9-20, 2002.

THÉLOT, C. *L'évaluation du système éducatif: coût, fonctionnement, résultats*. Paris: Nathan, 1993.

ZANTEN, A. van. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris: PUF, 2001.

Tradução: Cynthia Paes de Carvalho e Alicia Bonamino

Revisão de texto: Mirna Juliana Santos Fonseca

Submetido em: 08/03/2025