

# Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève  
2002

## Sommaire

[A recusa em fazer parte do problema.](#)

[A vontade de não saber.](#)

[O peso dos \*lobbies\*.](#)

[A procura de resultados a curto prazo.](#)

[As orientações da formação dos professores.](#)

[A concepção da mudança e das organizações.](#)

[As falhas na condução das reformas](#)

[Reformar o pensamento ?](#)

[Referências](#)

---

Um professor de quarenta ou cinquenta anos poderia pensar, de boa fé, que o sistema educativo que o emprega " tudo fez " para eliminar o insucesso escolar e as desigualdades sociais com que a educação se defronta : reformas estruturais, ciclos de orientação, desenvolvimento da educação pré-primária, diversificação de vias de ensino além da escolaridade obrigatória, modernização dos programas, ligação à vida, formação mais exaustiva dos professores, audiovisuais e novas tecnologias, diálogo mais aberto com as famílias, respeito pelos direitos

dos alunos, sensibilidade em relação às diferenças culturais, apoio pedagógico, trabalho de grupo pelos alunos, projectos das escolas, zonas de educação prioritária. À força de tanto se ouvir falar, poderia mesmo acrescentar-se: avaliação formativa, pedagogia diferenciada, ciclos de aprendizagem e abordagem por competências, imaginando que estas ideias já estão em prática...

Desta abundância de medidas, somos tentados a concluir que se os insucessos escolares, os abandonos a meio dos estudos e as desigualdades subsistem, se " *a realidade resiste* " (Hutmacher, 1993), temos de nos render à evidência: chegámos ao limite dos nossos meios. Esta sensação de *impotência* poderia apossar-se de nós tão mais facilmente quanto é certo que as finanças públicas estão no vermelho e a desaceleração do crescimento económico permanece, se bem que a fuga para a frente para novas reformas choca com interesses mais terra-a-terra : manter o emprego e as condições de trabalho, fazer funcionar a escola num mundo em crise, onde a intenção de instruir já não é um dado adquirido. A violência e a falta de civismo parecem, neste final do século XX, preocupar mais os sistemas educativos do que o insucesso escolar. Como se se tratasse de outro problema.

Enquanto na década de 1950 se assistiu ao " aparecimento do insucesso escolar como problema social " (Isambert-Jamati, 1985), encontramos-nos, cerca de meio século mais tarde, num esquema ideológico completamente diferente: ao mesmo tempo, menos resistência ao princípio de uma educação para todos e maior cepticismo em relação às hipóteses de lá chegar.

É compreensível esta sensação de impotência com laivos de cansaço. Não têm conta as leis, as reformas, os programas de formação, os projetos que se reclamam da luta contra o insucesso escolar. Os militantes assemelham-se um pouco aos pacifistas que acreditaram no " isto nunca mais " e assistem, desesperados, ao rebentar de novas guerras.

Todavia, olhando mais de perto, não há qualquer razão para desespero. As tentativas de luta contra as desigualdades não ficaram sem efeito. O nível sobe, ainda que esta democratização em sentido lato não reduza os desníveis entre as classes sociais: a escala apanhou o elevador, mas continua a ser uma escala, na expressão de Hutmacher. O destino escolar das raparigas e rapazes está em vias de se aproximar, até mesmo de se inverter a hierarquia. Quanto às taxas de escolarização, elas indicam que poucos jovens hoje saem do sistema educativo ao fim da escolaridade obrigatória. Se nem todos têm um diploma, quase todos tiveram ocasião de alargar a sua formação de base. Podemos, portanto, ser levados a opor a imagem de um copo meio cheio à de um copo meio vazio. Não escamoteemos, porém, o facto de que as competências e saberes de uma parte dos jovens fica largamente aquém dos objetivos visados pelos sistemas educativos, ao mesmo tempo que se considera que estes objetivos correspondem a uma dotação de base, a um " salário mínimo cultural ", abaixo do qual não é possível pretender controlar a nossa existência e participar com conhecimento de causa na vida da cidade.

Se continuamos " longe da conta ", não é de admirar : as nossas tentativas mantêm-se irrisórias quando comparadas com a força dos mecanismos a neutralizar, as nossas didáticas e políticas de democratização continuam mais próximas da gesticulação dos médicos de Molière do que de uma abordagem séria dos problemas.

Talvez seja de impotência que se trata. Mas ela nada deve à " natureza dos alunos ". Tem antes a ver com a inconstância, a incoerência e a ineficácia programada das nossas políticas

educativas. Esta constatação severa não visa prioritariamente os ministérios. As suas decisões não são mais do que a expressão de uma sociedade civil, um sistema político, um aparelho administrativo e um corpo docente que têm a arte de viver com problemas, transferindo-os em vez de os resolver.

Tentarei analisar alguns dos mecanismos que estão na base da nossa impotência:

- A recusa em fazer parte do problema.
- A vontade de não saber.
- O peso dos *lobbies*.
- A procura de resultados a curto prazo.
- As orientações da formação dos professores.
- A concepção da mudança e das organizações.
- As falhas na condução das reformas.

É, obviamente, confortável assumir uma postura crítica. É esse o papel dos investigadores, mas é também obrigação deles contribuir, " entre comprometimento e distanciação " (Duru-Bellat, 1999) para levantar os problemas e propor soluções. Não se lhes perdoaria se não tivessem ainda apresentado todos os conhecimentos necessários : o voluntarismo não faz milagres neste domínio, como é sabido em medicina ou na física, apesar dos meios, que nada têm a ver com os que se concedem à pesquisa em educação. No resto, os investigadores fazem parte do sistema e não têm virtudes especiais...

## **A recusa em fazer parte do problema**

O fracasso das políticas é, como o inferno, sempre culpa dos outros. Ora, com que nos deparamos ?

Os professores persistem em assacar a responsabilidade pelo insucesso aos alunos e às suas famílias. Como se o desejo de instrução fosse pensado como já existindo, como se a tarefa do professor consistisse ainda e sempre em transmitir saberes a alunos perfeitamente dispostos a assimilá-los, com excepção de alguns momentos de turbulência ou de fadiga. Dizer " *Dêem-me alunos que queiram aprender, gostem de aprender, dominem a linguagem escolar e todos os códigos, beneficiem de todos os apoios familiares e eu comprometo-me a eliminar o insucesso escolar* ", é dizer de facto: " *Tragam-me um problema resolvido e eu comprometo-me a resolvê-lo num instante* ". Os alunos " são o que são ", a única competência profissional válida é fazer alguma coisa com eles. Desperdiça-se no sistema educativo uma energia desproporcionada a procurar *culpados*, quando o que há são *problemas* que não podem resolver-se a não ser considerando-os normais e enfrentando-os com método. Ninguém poderá acusar um problema por não estar resolvido ! É aquele que o enfrenta que faz a diferença, ao encontrar, ou não, uma solução.

Os políticos têm por norma (com algumas honrosas excepções) atirar todos os males para cima da detestável mediocridade dos seus antecessores (mesmo que da mesma coligação) e anunciar que vão, finalmente, enfrentar os verdadeiros problemas. Voltarei a isto a propósito da procura de efeitos a curto prazo.

Os pais queixam-se da escola, mas, na sua maioria, comportam-se hoje como *consumidores da escola* (Ballion, 1982) bastante egocêntricos, que não se preocupam com os efeitos perversos das suas estratégias de orientação. Em nome dos interesses do seu filho - o que, obviamente, é compreensível - alteram o sentido do mapa escolar, das áreas, das opções, dos diplomas, reintroduzindo hierarquias camufladas onde o sistema educativo ia no sentido da via única e da coexistência de todas as classes sociais. Os pais que mais alto falam são, em geral, aqueles cujos filhos recebem quase tudo do sistema educativo, enquanto aqueles cujos filhos foram há três ou seis anos encaminhados para as áreas desvalorizadas não encontram porta-vozes tão eficazes.

Os diretores dos estabelecimentos e os quadros das escolas estão mais preocupados em conservar ou melhorar a sua posição e administrar a sua organização do que em transformar as práticas pedagógicas. Assim que a mudança ameaça o seu poder de gestão, ou simplesmente a tranquilidade da organização, escolhem a segurança.

Os formadores, os mestres da didática, os investigadores em educação, os inspectores, em suma, os membros da noosfera, estão frequentemente mais prontos a lançar pedras aos praticantes do que a comprometer-se nas transformações no terreno. Isto explica-se, sem dúvida, pelo facto de que, no sistema educativo, os que pensam sobre as práticas são, na sua maioria, professores que " conseguiram " deixar de dar aulas. Não estão interessados em voltar a mergulhar nas contradições da acção pedagógica.

Os empregadores julgam muitas vezes a escola de forma simplista e recusam-se a admitir que não podem exigir assalariados, *ao mesmo tempo*, capazes de evoluir de acordo com os progressos tecnológicos e das reestruturações do aparelho de produção e imediatamente adaptados ao seu primeiro emprego.

## **A vontade de não saber**

Apresenta-se sob uma dupla forma :

- há coisas que não sabemos, por falta dos meios para as estabelecer ;
- há coisas que sabemos, mas acerca das quais nada fazemos, o que vem a dar no mesmo.

A nossa ignorância efectiva deriva de vários aspectos importantes do insucesso :

- em certos países, faltam estatísticas escolares de base ; nem sempre se sabe, por exemplo, em que proporção os alunos são repetentes, em que idade, em que disciplinas isto se verifica ; tão pouco se sabe a importância dos abandonos (*drop out*, abandono escolar) depois dos 15 anos ;
- os indicadores de competências à saída da escolaridade básica e na idade adulta são ainda insuficientes ; é certo que os esforços americanos (*National Assessment*), os grandes inquéritos do IEA, do TIMMS, depois os trabalhos da OCDE sobre os indicadores e as pesquisas em diversos países (por exemplo a França sob o impulso de Claude Thélot) permitem a pouco e pouco determinar os efeitos dos sistemas educativos, mas estamos ainda longe de ter os meios de uma forte lucidez sobre os *factos* ;
- as desigualdades perante a escola e entre escolas continuam tabu em diversos sistemas educativos ; podemos, neste caso, afirmar, sem riscos de sermos desmentidos por dados

incontestáveis, que todos os alunos têm as mesmas hipóteses, que a classe social não tem influência sobre o êxito escolar ou que o insucesso é sobretudo um problema de língua e de imigração ;

- as investigações que explicam os mecanismos do insucesso continuam escassas, funcionam como " sondagens " dispersas e difíceis de comparar, em vez de funcionarem como elementos de programas coerentes ; quando existem, esclarecem mais sobre as características dos alunos do que sobre o funcionamento da escola ; as obras sobre o efeito-professor e o efeito-estabelecimento são relativamente recentes ;
- as inovações e as investigações-acções que permitiriam verificar e afinar os conhecimentos resultantes dos inquéritos são muito raras.

De qualquer modo, sabemos certamente mais acerca disto do que sabíamos há trinta anos, tanto no registo descritivo como no registo de elucidação das causas e dos mecanismos. Será que nos servimos do que sabemos para agir ? Numa medida insuficiente :

- a cultura estatística dos actores do sistema educativo permanece limitada, uma tabela de dupla entrada assusta-os, uma análise de variáveis para eles é chinês ; ora, nenhuma das conclusões é simples, todas as análises são multifacetadas, é preciso controlar algumas variáveis para isolar, por exemplo, o efeito da nacionalidade ou da composição da turma sobre os resultados escolares ou a eficácia da reprovação ;
- em numerosos sistemas, a formação dos professores e dos dirigentes só marginalmente lhes dá formação inicial, e até nenhuma na pesquisa e nas ciências da educação ;
- as relações entre a investigação e os decisores são bastante más, empurrando uma parte dos investigadores para uma posição puramente crítica e levando uma parte dos responsáveis pelas decisões a concluir que nada podem esperar destes " espíritos miudinhos ", de " científicos " que se levam demasiado a sério, respondem às perguntas com novas perguntas, se manifestam assim que as decisões são tomadas ou preferem não se comprometer nas manobras políticas de alto risco ;
- quanto ao conhecimento do que se faz do conhecimento, apesar de estudos interessantes sobre a disseminação dos saberes e sobre a utilização da pesquisa pelos professores e por quem toma decisões (Huberman e Gather Thurler, 1991), não se pode dizer que constitua um meio satisfatório de regulação dos actuais modos de transferência de conhecimentos e de gestão das inovações ;

Os saberes são, sem dúvida, frágeis, controversos e mutáveis. Há, todavia, sectores em que sabemos o bastante para agir. Sabemos, por exemplo, que a reprovação é, ao mesmo tempo, dispendiosa (para as pessoas e para os sistemas, financeira e simbolicamente) e ineficaz (Crahay, 1996). Ora, o que fazem os actores com este conhecimento ? Preferem, em vez dele, a sua " íntima convicção " de que a reprovação é " útil, apesar de tudo ". O " *Olhem conheço um miúdo que, graças à reprovação conseguiu ir longe nos estudos* " faz de contrapeso a todas as estatísticas. Segundo exemplo : as experiências de escolaridade sem notas mostram que a sua supressão não tem qualquer efeito negativo, desde que se continue a avaliar seriamente os progressos e as aquisições e a informar acerca deles os interessados. Ora, a esta evidência empírica, os actores, desde o professor ao ministro, contrapõem a sua experiência pessoal e a sua ligação à nota como fonte de motivação. Terceiro exemplo : as turmas consideradas capazes de seguir com êxito o mesmo programa anual são, de facto, muito heterogéneas, ainda que se garanta, em nome de um ensino expositivo, quer um nivelamento por baixo, quer o insucesso de uma parte da turma. O que fazemos com esta evidência ? No momento em que

uma pedagogia diferenciada pareceria uma regra de base em todo o sistema educativo, alguns começam a imaginar algumas horas de apoio, os mais avançados reservam a pedagogia diferenciada para zonas de educação prioritária e para as áreas mais desvalorizadas, uma forma subtil de provar que ela não faz milagres...

[Source et copyright à la fin du texte](#)

in Duarte, J.B. (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2002, pp. 17-44  
(version portugaise de " Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire : une impuissance teintée de lassitude ", in Hexel, D. (dir.) *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, Genève, Service de la recherche en éducation, 1999, pp. 53-69).