

Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado

PHILIPPE PERRENOUD *

1. A DESIGUALDADE SOCIAL FACE AO ENSINO

Aos 18 ou 20 anos, os indivíduos de uma mesma geração não têm a mesma formação escolar, e observa-se uma forte associação estatística entre formação e origem social. A constatação é banal. Encontramo-la em todas as estatísticas disponíveis do nível e tipo de formação de uma geração. É a manifestação do fenómeno que geralmente se denomina *desigualdade social de formação*. O meu objectivo não é o de relembrar as estatísticas. Podem-se consultar em relação a Genève, por exemplo, as publicações recentes que indicam o nível de formação aos 19 anos de uma geração, proveniente do sistema de ensino desta cidade (Amos, 1977; Hutmacher, 1977).

Duas observações, no entanto, se impõem acerca dos fenómenos da desigualdade:

a) Não se sabe bem qual o significado, em termos de *aquisições reais*, das diferenças observadas através de indicadores tais como o diploma obtido, o número de anos de estudo, os últimos graus académicos e cursos frequentados. E isto porque nos referimos ao ensino seguido (nível, conteúdo, duração), em ordem a

deduzir das suas diferenças — muitas vezes avaliadas instintivamente — relativas ao que os indivíduos deveriam ter aprendido, e portanto acerca do que sabem efectivamente no fim dos seus estudos.

Mas mesmo quando se toma como indicador o diploma que, em princípio, certifica para uso de terceiros o domínio de certos conhecimentos e o *savoir-faire*, é necessário reconhecer que os possuidores de um mesmo diploma não se encontram no mesmo nível no que respeita ao domínio desses mesmos conhecimentos, e que a própria interpretação do conteúdo do diploma e das exigências pode variar de um estabelecimento para outro ou de uma região para outra. O que implica que não se conheçam muito bem as diferenças de formação reais, influenciando isto a forma de as explicar. Neste sentido, a generalização de *surveys* pedagógicos no terminus da carreira escolar não pode senão aumentar o nosso conhecimento das diferenças reais e dos seus laços com a origem social (se esta for medida, o que não é evidente).

b) Quando se tratam as diferenças de formação como *desigualdades*, introduzem-se evidentemente juízos de valor ou de utilidade. Independentemente de o observador os aceitar ou não, estes juízos existem na sociedade, e têm uma expressão muito concreta no mercado de

* Professor da Universidade de Genebra, Serviço de Investigação Sociológica.

trabalho. Fundamentam-se em grande parte na representação dos privilégios sociais desiguais aos quais conduzem — em média — formações diferentes: rendimento desigual, prestígio, interesse pela profissão, vida cultural, participação social e política.

Os actores sociais não esperaram pelos inquéritos sociológicos sobre estratificação social para suspeitarem que as diferenças de formação têm por consequência, a maior parte das vezes, desigualdades de condição social. A pesquisa sociológica pode entretanto afinar, confirmar ou desfazer certas representações comuns acerca do papel que exerce a formação inicial sobre o decurso da existência. Mas também aqui subsistem bastantes incógnitas. Graças a trabalhos como os de Jencks (1972) ou de Girod (1977), começa-se a aprender melhor quais as incidências da formação sobre o rendimento ou a mobilidade profissional no decorrer de uma carreira. E apercebemo-nos que a conversão de um diploma ou de uma formação inicial num estatuto social resulta de uma sucessão de estratégias e de oportunidades, que se devem em grande parte, senão ao acaso, pelo menos a determinantes estranhos à formação inicial. Sabendo-se melhor sobre o que incidem realmente as diferenças de formação, para além dos diplomas obtidos ou dos últimos cursos frequentados, aprender-se-ia sem dúvida melhor, em relação à influência da formação, que se mantém inegável, que parte se deve ao seu *reconhecimento social* no mercado de trabalho, e que parte é directamente posta em jogo no sucesso profissional, a promoção, a mobilidade ou pelo contrário o falhanço, a desqualificação, etc. Para além disto, aprender-se-ia melhor quais as incidências possíveis da formação inicial sobre as componentes não profissionais da existência individual e colectiva. Assim, não podemos saber grande coisa sobre inculcação ideológica, sobre a influência do *curriculum* não explícito, as atitudes políticas ou morais, com um diploma. São os conteúdos específicos da formação que é necessário apreender, os quais subentendem uma diferenciação e desigualdades potenciais muito

mais complexas e subtis do que aquelas para que nos remetem os indicadores habituais de nível/tipo de formação.

A realidade da desigualdade social de formação só é simples na aparência, e está por construir uma representação das diferenças reais, o que supõe ao mesmo tempo a existência de conceitos adequados, fruto de um trabalho que deve ser interdisciplinar, e da existência de dados que a estatística das qualificações não contém. Esta última serve, apesar de tudo, para pôr em evidência as grosseiras desigualdades sociais de formação, que é necessário procurar explicar sem esperar no entanto que se tenha avaliado integralmente qual a sua natureza ou consequências no posterior decurso da existência.

Há pelo menos uma vintena de anos, que a sociologia da educação tenta explicar a desigualdade social de formação, ou seja, tenta isolar os factores determinantes e reconstituir a sua génese a partir da primeira infância. Não dispomos actualmente de uma teoria unificada, nem mesmo de uma linguagem comum. Também não é possível o reenvio para uma obra de síntese, nem esboçar aqui uma abordagem dos diversos trabalhos realizados. Tanto mais que me interessa por uma classe limitada de processos geradores de desigualdades de formação, aqueles que estão em jogo no seio de *um grupo confrontado a um mesmo ensino colectivo ou de fraca diferenciação*. Mesmo neste quadro, limitar-me-ei aos processos nos quais a avaliação e as normas escolares desempenham um papel central.

A desigualdade social de formação aos 18 ou 20 anos não é interpretável, o que é evidente, unicamente em termos de desigualdade social em relação ao mesmo ensino. Pelo contrário, os jovens têm formações desiguais porque frequentaram nos anos anteriores um ensino cujos conteúdos, duração e níveis são diferentes. O que é verdade para quase todo o domínio de escolaridade pós-obrigatória, que nem todos frequentam, que pode apresentar aspectos muito variados, desde as fileiras liceais que desembocam na

universidade até às formações profissionais fracamente escolarizadas.

Excepto nos sistemas escolares que têm o regime da escola de base, a diferenciação instala-se já no decurso dos últimos anos da escolaridade obrigatória, aquilo que se convencionou denominar ensino secundário, ensino do segundo grau ou escola média. De facto, em numerosos sistemas, existe uma dupla fileira a partir do ensino elementar, já que se enviam para a educação especial, para a pedagogia curativa ou para as classes de adaptação aqueles alunos que apresentam deficiências orgânicas ou mentais, perturbações do desenvolvimento ou do comportamento, condutas consideradas desviadas ou inadaptadas.

Ao que é necessário acrescentar que nem todas as crianças de uma mesma geração frequentam o ensino pré-obrigatório, enquanto que algumas, quando repetem um ano no ensino primário ou secundário, percorrem duas vezes o mesmo programa.

A desigualdade social perante o mesmo ensino desempenha entretanto um papel crucial no decurso da carreira escolar:

- no decorrer dos últimos anos de escolaridade obrigatória e dos estudos pós-obrigatórios, no interior da mesma fileira, subsistem diferenças importantes: por um lado nem todos os estudantes terminam os estudos que iniciaram, ou não obtêm o diploma final, por outro lado os portadores de um mesmo diploma e provenientes da mesma geração dominam muito desigualmente os conhecimentos e o *savoir-faire* que o seu diploma é suposto certificar;
- sabe-se também que a repartição dos alunos pelas diferentes fileiras secundárias se opera em grande parte a partir do valor escolar que a criança ou adolescente reconhece ter ou que lhe é atribuído, quer pela escola quer pela família. Assim, se existe uma desigualdade social perante a selecção escolar à entrada para certas fileiras,

isto deve-se em grande parte à anterior existência de uma desigualdade social perante um mesmo ensino, ou seja à assimilação desigual do mesmo programa. Sem serem por si só determinantes, as aquisições escolares anteriores, reais ou supostas, têm grande importância na primeira orientação à entrada para o ensino secundário, através da dupla acção da selecção instituída pela escola e da auto-selecção muitas vezes praticada pelos indivíduos ou pelas famílias. O processo repete-se no interior das fileiras do ensino secundário quer para determinar transferências individuais para outras fileiras, quer para fundar, à saída de um ciclo de estudos, uma orientação mais fina entre vias mais especializadas.

Sob o ângulo de desigualdade social perante a escola, a desigual assimilação de um mesmo programa apresenta portanto, geralmente, uma *dupla face*:

- é por um lado uma desigualdade *actual* de competências reais ou de competências reconhecidas (pelo aluno, pelos seus familiares, pela escola), desigualdade que pode conter como tal consequências, independentemente da carreira escolar ulterior. Assim, saber ou não ler correctamente e fluentemente no terminus da escolaridade primária, implica toda uma série de consequências imediatas, por exemplo no papel que cabe à leitura nas distrações. Na medida em que a escolaridade ulterior não corrige as diferenças, as consequências manifestam-se também a mais longo prazo, por exemplo na vida do adulto;
- é por outro lado uma desigualdade *virtual* de competências que se manifestará um, cinco ou dez anos mais tarde, na medida em que a *desigualdade actual determina destinos escolares distintos*: aquele que não domina suficientemente a leitura será

orientado para as fileiras nas quais a literatura ou a linguística são componentes marginais do ensino da língua materna ou de línguas estrangeiras, fileiras em que se aprende a redigir ou a decifrar textos simples, com objectivos essencialmente práticos, e durante poucos anos. Não saber ler correctamente aos 12 anos exclui, portanto, todo um conjunto de ensinamentos que, pelo contrário, serão frequentados por aqueles que lêem bem. De tal modo que a desigualdade no domínio da leitura contém *em germe* muitas outras desigualdades, incidindo algumas delas em conhecimentos completamente estranhos à língua, por exemplo em matemática.

Verifica-se que o sistema de orientação/selecção *amplifica* as desigualdades de sucesso, ao excluir uma fracção dos alunos de certas formações. Boudon (1973) pôs muito bem em evidência estes mecanismos amplificadores sob o ângulo das probabilidades diferenciais de acesso a certos níveis de formação. O efeito amplificador é tanto mais forte quanto a estrutura em forma de árvore da rede escolar é mais ramificada, e comporta portanto numerosas plataformas de selecção ou de orientação. Há ainda que compreender melhor, no plano qualitativo, sob o ângulo dos conhecimentos e *savoir-faire* que os indivíduos dominam desigualmente aos 18 ou 20 anos, o que se pode imputar à *desigual assimilação do mesmo ensino*. O exemplo da leitura esboçado acima mostra que o problema não é simples. Não o posso aprofundar aqui. Desejo simplesmente que não nos esqueçamos que a desigualdade perante o mesmo ensino conta simultaneamente por si própria e pelas desigualdades de destino escolar que implica. Do ponto de vista da luta contra a desigualdade social perante a escola, a desigualdade perante o mesmo ensino constitui portanto um problema duplo; pode-se provavelmente sugerir que uma maior igualdade perante um mesmo ensino, pelo facto de que ela própria deixaria de alimentar os mecanismos amplificadores da selecção e da

orientação, teria um peso maior sobre a igualdade social das formações finais do que as múltiplas reformas da estrutura do ensino secundário que os sistemas escolares europeus conheceram no decurso dos últimos 10 a 20 anos, e isto porque estas reformas não mudaram senão o sistema de orientação e de selecção à saída do ensino primário, sem tocar nas desigualdades perante a própria formação primária. Mas não tenciono discutir aqui as políticas de democratização do ensino. De qualquer forma, mesmo a título puramente analítico, importa ter em mente a dupla face que reveste a desigualdade social perante o mesmo ensino, na medida em que uma parte dos processos geradores de essa mesma desigualdade têm por base o facto de a desigual assimilação de um mesmo programa constituir o fundamento de posterior selecção.

Um outro exemplo, menos ligado à avaliação, permitiria entender melhor como é que a análise do que se passa no quadro de um mesmo ensino não pode abstrair a selecção e as opções que se seguiram a esse ensino. Como se sabe, as aspirações, a procura de educação, os projectos de formação diferem de uma classe social para outra, mesmo para um valor escolar considerado igual. O valor atribuído a um tipo definido de formação depende de numerosos factores, particularmente do custo que é necessário despender para adquirir esta formação (tempo, distância, trabalho, riscos corridos, despesas, etc.) e das vantagens esperadas, tanto da própria formação como das saídas profissionais que ela oferece. De uma classe social para outra estes factores *variam, devido simultaneamente à desigualdade das condições objectivas de existência e às diferenças de valores, de definição da realidade, da percepção das oportunidades, etc.* A acção destes factores localiza-se geralmente num momento chave da escolaridade: a entrada para uma fileira secundária, o prosseguimento dos estudos, as decisões de abandono ou de transferência, etc. Isto é, as diferentes aspirações, em média, das diversas classes sociais parecem pesar sobretudo nas decisões de orien-

tação e no interior da margem de liberdade, muitas vezes pequena, permitida pela estrutura da rede escolar e pelas normas de selecção. Pode-se também considerar que estas diferenças de aspiração e de projecto comandam investimentos desiguais no trabalho escolar, mesmo que não haja de imediato decisões de orientação a tomar. E isto porque a aprendizagem escolar é em parte o produto de uma actividade voluntária, guiada por um projecto pessoal ou familiar. Aprende-se porque se quer aprender, porque se faz o necessário esforço de atenção na aula e de trabalho em casa. Por outro lado, estas motivações para o trabalho estão ligadas ao interesse intrínseco do estudo, e não dependem, portanto, de um projecto. Mas por outro lado pode-se considerar que o investimento no trabalho escolar é o produto de uma *estratégia pessoal* ou familiar mais ou menos explícita, mais ou menos controlada e que deve conduzir o aluno a satisfazer os critérios de admissão numa fileira definida. Pode-se pôr a hipótese de que as classes sociais diferem não só no seu nível global de aspirações, mas também na sua inclinação para formar estratégias escolares a longo prazo e na sua capacidade de as conduzir com conhecimento de causa, informando-se sobre as fileiras, os procedimentos e critérios de selecção, etc.

Na medida em que os actores implicados — professores, alunos, pais — antecipam a selecção e a orientação que se seguem a um grau ou ciclo de ensino, ajustam a sua acção presente em função dessa selecção e orientação. É por isso que não se pode realmente compreender o que se passa no quadro de um mesmo ensino se não se souber o que se passa depois.

Inversamente, é necessário saber o que se passou antes, na medida em que as características e as diferenças dos alunos que se inscrevem num mesmo tipo e grau de ensino resultam em grande parte da sua escolaridade anterior. Mas voltarei mais tarde a este ponto, na medida em que as diferenças iniciais no interior de uma mesma população escolar podem ser uma das causas principais da desigual assimilação do programa.

2. UM MESMO ENSINO?

Dizer que os alunos seguem um mesmo ensino ou um mesmo programa, é, em primeiro lugar, designar uma realidade familiar a todos os que vivem numa sociedade fortemente escolarizada. Basta imaginar o começo das aulas: num corredor, 25 alunos — ou 18 ou 43 — esperam o professor que durante todo o ano escolar se ocupará deles com vista ao percurso do programa de um grau, numa disciplina particular ou no conjunto das disciplinas. No mesmo edifício, ou noutras escolas, outras turmas esperam um professor que lhes ministrará durante todo o ano o mesmo programa.

Ora, se reflectirmos um pouco, apercebemo-nos de que a linguagem utilizada é terrivelmente ambígua. O mesmo ensino? Não exactamente, sem dúvida, já que as turmas se compõem de alunos diferentes, confiados a professores diferentes. Os alunos diferem quanto à sua origem, às suas aquisições anteriores, aos seus projectos, e no seu número e nas relações que estabelecem entre si. Os professores diferem na sua formação, na sua experiência, na sua ideologia, nas suas concepções pedagógicas e na sua personalidade. Como é que se pode pretender que os alunos do terceiro grau da primária, por exemplo, recebam o *mesmo ensino*?

Pelo menos seguem o mesmo programa. Mas será isso verdade? O programa oficial, impresso, impõe-se com efeito a todas as turmas. Mas é esse o programa que será de facto ensinado aos alunos de cada turma? Em certos países, como a Itália por exemplo, o programa do ensino primário não chega ao pormenor. Na realidade não existe um verdadeiro programa, mas somente um conjunto de objectivos bastante gerais a atingir no termo do ciclo de estudos. Neste caso, a diversidade dos programas reais é evidente, e instituída pelo próprio sistema de ensino. Mas não existirá esta diversidade de programas reais também nos sistemas centralizados e uniformizados, segundo o modelo francês? Apesar da identidade dos manuais, da exposição detalhada das noções a ensinar, das directivas metodológi-

cas precisas, da supervisão por um corpo de inspectores, será possível que em todas as turmas do terceiro grau primário francês se ensine realmente o mesmo programa? Apercebemo-nos, pelo contrário, que existe uma nítida variação do *curriculum* real, variação tanto mais camuflada quanto é considerada ilegítima. Estas variações são certamente geradoras de desigualdades de assimilação do mesmo programa oficial. Mas para que estas desigualdades privilegiem certas classes sociais e desfavoreçam outras, têm que se reunir duas condições: — é preciso, em primeiro lugar, que as crianças de certas classes sociais se concentrem em certas escolas, em certos bairros, em certas regiões; — é preciso, em seguida, que a qualidade média do ensino dispensado varie em função da composição social das turmas.

A primeira condição realiza-se, em graus variados, através da *distribuição desigual* das diversas classes sociais pelas diversas regiões de um país e sobretudo pelos diversos bairros de uma aglomeração urbana. Quanto à segunda condição, ela pode realizar-se quer porque a qualidade do ensino se ajusta ao nível escolar médio das turmas, que varia em função da sua composição social, quer porque as escolas situadas nos bairros populares estão menos bem equipadas do que as outras, ou atraem professores com menos prática e menor qualificação. Estes mecanismos, geradores de desigualdade, são muito mal conhecidos no que respeita às classes sociais. Em compensação, os trabalhos de Coleman (1966) demonstraram que a desigualdade escolar entre negros e brancos nos Estados Unidos se explica em grande parte pelo ajustamento do ensino à composição social das turmas e menos por uma dotação muito desigual das escolas negras e brancas em equipamento pedagógico e em pessoal docente qualificado. Tratando-se de classes sociais, a segregação espacial é menos marcada, e a distribuição dos recursos pedagógicos provavelmente menos desigual. No entanto, no contexto de uma abordagem global das desigualdades sociais perante o mesmo *curriculum* formal, tais processos não podem ser excluídos.

Por falta de dados suficientes, não avançarei muito neste terreno. Sugiro, no entanto, que a avaliação escolar na sua forma mais corrente participa deste tipo de processos geradores de desigualdade. Na maior parte dos sistemas escolares, pratica-se ainda uma avaliação denominada «a referência normativa», isto é, que compara os alunos uns aos outros no seio de um grupo de referência, e avalia cada um em relação à média do grupo. Na medida em que cada grupo constitua uma amostra representativa do conjunto dos alunos que seguem um mesmo programa, este modo de avaliação não é gerador de desigualdade social. No entanto, desde que os alunos de certas classes sociais estejam concentrados em certas escolas ou certos bairros, e que estas escolas ou bairros delimitem o grupo de referência, apercebemo-nos que se obterá em cada escola ou bairro uma proporção semelhante de bons e maus alunos, visto que esta proporção está ligada à forma — aproximadamente normal — da distribuição das *performances*. Isto passa-se igualmente quando o grupo de referência se limita à própria turma. Se o professor não tem outro ponto de referência além da média do seu grupo ou da sua escola, não detém nenhum meio de estimar o nível real dos seus alunos. Bem entendido, existe sempre uma avaliação denominada «a referência criterial», ou seja em função do que cada aluno deveria saber. Há pois certos meios que evitam uma heterogeneidade excessiva dos grupos ou das escolas. Esta é, no entanto, real e se muitas vezes diz respeito inicialmente à composição por níveis escolares do grupo de referência, reforça-se por um *processo circular*: ensinar-se-á menos e mais lentamente a grupos em média mais fracos, mais e mais depressa a grupos em média mais fortes — de tal forma que no fim do ano a diferença entre os grupos terá aumentado. Se estes grupos não forem compostos nas mesmas proporções por alunos de diferentes classes sociais, mas pelo contrário acolherem uns em maioria alunos das classes populares e outros alunos das classes burguesas, o sistema de avaliação terá aumentado a desigualdade social face ao mesmo *curriculum* formal.

Mesmo quando está estruturada segundo o modelo das organizações burocráticas, a escola não consegue assegurar que o mesmo programa seja ensinado nas mesmas condições, por professores de qualificação igual, em todas as turmas de todas as escolas. Por outro lado o direito à diferença, ao pluralismo pedagógico é reivindicado por uma fracção das escolas ou dos docentes, contra a regra da uniformidade burocrática. Esta regra conhece de resto variantes mais ou menos rígidas, de modo que a parte de interpretação legítima deixada aos estabelecimentos e aos professores varia bastante de um sistema para outro. Tendo recordado estes factos, e sublinhado o seu carácter por vezes gerador de desigualdade social perante o mesmo programa, porei, daqui em diante, este aspecto da análise de lado, para me centrar sobre os processos geradores de desigualdade social *perante o mesmo programa real* e o mesmo ensino.

Concretamente, isso poderia significar que nos colocamos no interior de um grupo — turma a cargo dos mesmos docentes. Grupos tão pequenos prestam-se mal, sem dúvida, a uma análise estatística. Mas os processos multivariantes permitem dissociar os efeitos das variantes entre escolas ou entre grupos-turmas, do efeito de outros factores. De qualquer modo não se trata aqui de um estudo empírico, e é por isso que se pode, sem discutir os problemas metodológicos, tentar descrever os processos geradores de desigualdade perante o mesmo programa real. No seguimento da análise abordarei *o modelo de organização pedagógica* que está, nos nossos dias, ainda em vigor na maioria dos sistemas de ensino: *o agrupamento de alunos por turmas de vinte a trinta*, a cargo de um ou vários docentes durante o ano escolar. Para uma disciplina determinada, eventualmente definido o nível de dificuldade nesta disciplina, o grupo de alunos é constituído para o ano inteiro, ou pelo menos para vários meses, e a maior parte das vezes encontram-se todas as semanas a hora e dias fixos, perante um só docente encarregado de uma disciplina, no quadro de um programa e de um plano de estudos que se impõem a todos os alunos do grupo. Este modelo não

esgota as formas possíveis ou existentes da organização pedagógica. Em muitos países, procura-se pelo contrário tornar este sistema mais maleável, não separando as turmas de maneira estanque, constituindo equipas pedagógicas e áreas abertas, organizando o estudo independente, numa palavra rompendo o face-a-face entre o professor e a sua turma. Mas este modelo mantém o modo dominante da divisão de trabalho no seio dos sistemas de ensino contemporâneo. Na análise das causas de desigualdade social perante o ensino, é necessário então prestar-lhe uma atenção particular. Se ele tende a ser posto em questão, se as inovações pedagógicas implicam muitas vezes uma ruptura com o sistema de agrupamento em turmas, isso deve-se em parte à influência das críticas que provoca um tal sistema, em particular sob o ângulo de desigualdade perante o ensino.

Não estou, porém, certo de que se apreenda sempre com suficiente clareza os mecanismos geradores desta desigualdade. Corre-se o risco por outro lado de as reconstituir de outra forma numa escola de área aberta, por exemplo. A não separação, a formação de equipas educativas, a livre circulação num espaço aberto, a constituição de grupos à volta de tarefas ou de centros de interesse, a substituição de grupos especializados (por níveis ou opções) por grupos polivalentes: estes temas estão omnipresentes no discurso sobre a inovação pedagógica. No entanto, à partida *nada garante que estas inovações neutralizarão todos os mecanismos geradores de desigualdade social perante o ensino*. É por isso que, mesmo que os sistemas de ensino mudem e procurem modelos alternativos de organização pedagógica, não é inútil analisar o que se passa nos sistemas convencionais, para evitar reproduzi-los.

De qualquer modo, a sociologia da educação, sem subestimar as mudanças possíveis ou em curso, deve *dar conta da génese das desigualdades na escola tal qual ela é*. Ora a realidade escolar, para a imensa maioria das crianças e dos adolescentes é ainda o grupo-turma a cargo de um único professor, para uma dada disciplina durante o ano escolar. Quer no que

respeita ao conjunto do programa no ensino primário, quer para cinco horas semanais de matemática ou alemão no ensino secundário, nada se modifica de fundamental nos mecanismos geradores de desigualdade. Também a presente análise não visa uma ordem de ensino ou uma disciplina particular. Não que não haja diferenças. Uma análise cuidada deveria pelo contrário pô-las em evidência, mas desenvolverei apenas hipóteses bastante gerais.

3. DESIGUALDADE DE TRATAMENTO; UNIFORMIDADE DE TRATAMENTO

Daqui em diante abstrairamos as desigualdades escolares devidas à disparidade das condições materiais, à qualidade diversa das metodologias ou dos professores. Debruçar-nos-emos sobre os ensinamentos colectivamente dados a grupos-turmas de 20-30 alunos. Para simplificar a exposição consideraremos somente um grupo-turma, tendo presente que os processos geradores de desigualdade que se podem aí encontrar só têm alcance estatístico se se reproduzem noutros grupos-turmas. Ou seja, estamos à procura de *regularidades*, processos típicos que não estejam ligados à equação própria de um grupo ou de um professor, mas que, por razões estruturais, se encontrem em situações de ensino comparáveis.

Que se passa num grupo-turma? À entrada das aulas, cada professor encontra-se perante um grupo de 25 alunos, de que está encarregue de fazer progredir, no quadro de um programa e de um plano de estudos que lhe são mais ou menos rigidamente impostos, em condições materiais, locais, com manuais e suportes pedagógicos no essencial previamente fixados. A intervalos mais ou menos aproximados, o professor deverá situar os alunos uns em relação aos outros, e atribuir a cada um uma nota ou uma apreciação qualitativa, que serão levados ao conhecimento dos interessados, da sua família, dos inspectores ou da administração escolar. Consoante os sistemas de ensino, os alunos sujeitar-se-ão ou não a provas comuns a várias

aulas ou a exames de fim de ano que permitirão de modo mais ou menos confesso controlar o trabalho do professor, submetido por outro lado a uma supervisão intermitente pelos seus superiores hierárquicos, bem como a uma vigilância indirecta, mas contínua, por uma fracção de pais ou pelos seus colegas.

De uma disciplina para outra, de um nível de ensino para outro, a pedagogia difere, e uma análise detalhada do processo de ensino mostraria que ele pode revestir-se de inúmeras formas. O que, contudo, se pode afirmar é que as condições em que se processa o ensino impõem limites à diferenciação da acção pedagógica em função das características individuais. Estas condições são, antes de mais, o número de alunos, as exigências dos horários uniformes, a concentração do grupo num local único, a sala de aula, o programa que é preciso seguir, as regras de avaliação que é necessário respeitar. A estas condições objectivas junta-se o facto de em muitos sistemas de ensino os professores não estarem preparados para dar, em tais condições, um ensino individualizado ou por pequenos grupos, de modo que não utilizam plenamente as possibilidades de diferenciação, eventualmente existentes.

Não quereria generalizar abusivamente, e não duvido que aqui ou acolá, em tal ou tal turma, escola ou sistema de ensino, as coisas se passem de outro modo. Consideremos simplesmente que, sem esgotar a realidade escolar, a forma de ensino colectivo acima descrita é ainda válida para inúmeras aulas, em sistemas de ensino muito diversos, e que vale a pena fazer a sua análise mesmo que ela não seja aplicável, pelo menos totalmente, a formas de ensino menos colectivas.

Quais são, num ensino colectivo, os mecanismos geradores de desigualdade? Há-os de dois tipos, que repartirei em duas categorias:

- a desigualdade de tratamento na acção pedagógica e na avaliação;
- a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da acção pedagógica e de avaliação.

Estas duas categorias não são *antinómicas*: o ensino é gerador de desigualdade tanto pelas diferenciações que estabelece como pelas que não estabelece. Para compreender este duplo esquema de análise, tomemos um exemplo médico: um conjunto de doentes apresentando os mesmos sintomas no mesmo momento, e que são tratados num mesmo serviço hospitalar. Ao fim de um certo tempo, observam-se nítidas diferenças no seu estado de saúde: para alguns, os sintomas agravaram-se, para outros desapareceram, para outros ainda permanecem estacionários. Como explicar esta diversidade? Podemos afirmar:

- ou que os doentes receberam tratamentos diferentes, sendo uns mais eficazes do que outros;
- ou que todos os doentes receberam o mesmo tratamento tendo beneficiado dele de um modo desigual em virtude das suas diferenças de constituição, estado geral, atitude para com a medicina, etc.

As duas explicações não são contraditórias: algumas diferenças podem ser imputáveis a diferenças de tratamento, outras a diferenças de constituição.

O ensino não é uma terapêutica, e os educadores não são médicos. Mas reencontramos estes dois modelos de explicação, não exclusivos: por um lado, mesmo no seio de um grupo único, os alunos não recebem todos o mesmo tratamento pedagógico. E por outro lado, mesmo que recebam o mesmo tratamento, beneficiam dele de um modo desigual, em função das suas características pessoais.

Os dois tipos de processos merecem ser analisados separadamente, mesmo que se combinem na realidade escolar. Eles não têm o mesmo estatuto teórico nem a mesma significação ideológica. A desigualdade de tratamento dos alunos não está em conformidade com a norma de equidade formal que rege o ensino colectivo. Com a evolução do debate sobre a desigualdade face à escola tende, sem dúvida, a admitir-se cada vez mais a ideia de uma «discriminação

positiva», de uma diferenciação que visa compensar a desigualdade dos pontos de partida ou das «aptidões». Em contrapartida, toda a desigualdade de tratamento que poderia aumentar a diferença entre alunos é severamente condenada pelo direito, pela deontologia pedagógica e pela opinião pública. Em relação à representação normativa do papel do docente, trata-se de uma *deviance*, de uma injustiça social e de um erro profissional. É pois difícil falar disso abertamente, e de obter dados fiéis.

Se a desigual «aptidão» dos alunos em beneficiar do mesmo tratamento pedagógico põe também em causa a escola, é de uma maneira completamente diferente, ao nível não da conformidade do docente ao seu papel, mas de uma crítica da organização pedagógica dominante na maior parte dos sistemas de ensino. O debate ideológico é pois de uma outra natureza. Retomarei no seguimento do texto o carácter gerador de desigualdade de um ensino indiferenciado dirigido a alunos diferentes.

De imediato queria discutir rapidamente alguns aspectos da *desigualdade de tratamento*, em particular sob o ângulo de avaliação. De que natureza são as desigualdades de tratamento geradoras de desigualdade de sucesso escolar?

Há primeiramente a discriminação deliberada em função da situação social do aluno. Sem excluir esta eventualidade, pode-se tomá-la por marginal na maior parte das escolas. Na minha opinião, são muito raros os docentes que decidem privilegiar deliberadamente as crianças de uma classe social. E quando isso se produz, serei levado a crer que é de preferência em favor de alunos das classes populares, no sentido de uma «compensação selvagem».

A desigualdade de tratamento não nasce, na sua forma mais geral, de uma vontade de discriminação, mas do facto de que, colocado perante um grupo de vinte a trinta alunos, um único professor não pode tratá-los de um modo totalmente uniforme. Ele dispensará a alguns mais atenção, mais tempo, mais consideração. E nem os encorajamentos, nem as admoestações serão equitativamente distribuídas. Isto deve-se ao

facto de que, se um grupo de vinte cinco alunos permite dificilmente a individualização da acção pedagógica, como tal, ou mesmo a avaliação escolar propriamente dita, não exclui, pelo contrário, uma percepção individualizada da personalidade de cada aluno, do seu modo de participação na aula, da sua atitude para com o professor, ou com os seus camaradas, do interesse que ele dispensa à escola, da sua vivacidade de espírito, da sua facilidade de réplica, etc. Em qualquer interacção social, cada actor não cessa de avaliar a competência, o saber viver, o a propósito, a lealdade, a elegância, dos outros actores. Porque se processariam de outro modo as interacções na aula? O professor, como qualquer pessoa na sua vida social quotidiana, está longe de ter uma consciência clara dos juízos de valor, das impressões mais ou menos favoráveis, dos movimentos de atracção ou de repulsa, que atravessam o seu espírito; também não domina a medida em que as suas impressões fugitivas ou repetidas reflectem a sua conduta, a sua relação com cada aluno, a maneira como sorri, como comunica, como censura ou encoraja, etc.

Estes fenómenos são geradores de desigualdade social perante o ensino? Sim, na medida em que as subtis diferenças de tratamento que acabam de ser evocadas:

- estão ligadas à origem de classe dos alunos;
- influenciam o seu trabalho escolar e o seu sucesso.

A segunda hipótese parecerá tanto mais fundamentada quanto considerarmos a *interacção como o motor da aprendizagem* e atribuímos aos *elementos afectivos e relacionais* um lugar considerável na progressão escolar dos alunos.

Esta hipótese baseia-se na ideia de que a atitude de um professor em relação aos alunos, a maneira como comunica com eles, os julga, os estimula, etc., dependem:

- por um lado do valor escolar dos alunos, ou seja do domínio que manifestam já em matemática, em língua materna, etc.; ora

este domínio está precisamente ligado estatisticamente à sua origem social;

- por outro lado, da facilidade de contacto destes alunos, da sua presença na aula, da sua participação activa, da sua educação, do seu modo de entrar no jogo do professor — atitudes que se podem supor ligadas aos modos de relação e aos hábitos educativos que se praticam nas famílias das classes médias ou superiores.

Para fundamentar seriamente as hipóteses precedentes, seria necessário referir numerosos trabalhos empíricos, aprofundar a elaboração teórica, distinguir o demonstrado do plausível, etc. Não tenho lugar aqui para me debruçar sobre este assunto. Limitar-me-ei a discutir as desigualdades de tratamento na própria avaliação (o que constituirá o objecto da secção seguinte) e nos momentos da vida na aula em que a avaliação entra em jogo: *o efeito Pigmalião e a interacção selectiva*.

Rosenthal e Jacobson (1968), num estudo célebre, puseram em evidência o facto de que os progressos dos alunos no decurso de um ano escolar dependiam grandemente da ideia que o professor tinha à partida das suas possibilidades de progressão. É uma das formas da *self-fulfilling prophecy*, da previsão que pelo facto de existir e de orientar a acção, realiza as condições da sua própria realização, em geral sem que os actores disso se apercebam. Ora este diagnóstico releva da avaliação intuitiva, por vezes mais analítica, à qual o professor procede no início do ano. Pode-se supor que ele assinala de modo mais ou menos consciente os alunos que terão uma grande facilidade, os que terão de imediato grandes dificuldades, e entre estes, a massa dos alunos médios.

Na medida em que se conduza uma acção compensatória, um diagnóstico inicial não irá certamente no sentido da desigualdade. Se, pelo contrário, se ficar ao nível de um puro prognóstico, imbuído de um certo fatalismo ligado à ideia de que os alunos são ou não dotados (ideologia do dom), ou à ideia de que é impossível compensar desigualdades acumuladas de

longa data, então pode-se dizer que se produzirá o efeito, Pigmalião, que *os alunos dos quais se espera mais terão ainda mais possibilidades de sucesso*, e que aqueles de quem se espera menos confirmarão este pessimismo.

O prognóstico inicial baseia-se certamente nas primeiras avaliações propriamente escolares. Mas pode-se levantar a hipótese, tendo em conta o instrumental limitado de que dispõem os professores em geral para medir precisamente as aquisições anteriores, de que uma parte das suas impressões iniciais se baseia numa imagem sincrética do aluno, na sua maneira de ser e de comunicar, tanto como nas suas *performances* escolares. Cada docente traz inevitavelmente consigo uma *imagem mais ou menos estereotipada do bom e do mau aluno*, e pode acontecer que o diagnóstico se faça por semelhança com qualquer destas imagens, ao sabor de uma avaliação global da pessoa, mais do que através de uma avaliação analítica das suas aquisições e das suas «aptidões». Ainda aqui pode-se sugerir que, independentemente do seu valor escolar, as crianças saídas das classes privilegiadas estão mais conformes à imagem estereotipada do aluno desperto, atento, activo, etc. *Não há efeito Pigmalião sem avaliação*, mesmo que a avaliação não seja enquanto tal responsável por ele, mas oriente simplesmente a acção pedagógica ulterior. Mas pode-se pensar que uma avaliação inicial menos intuitiva e menos influenciada pelas aparências permitiria controlar o efeito Pigmalião. Quanto à *interacção selectiva*, ela significa a propensão do professor, no seio de um grupo, para estabelecer preferencialmente o diálogo com certos alunos, provavelmente aqueles que se mostram mais gratificantes, quer porque participem espontaneamente, quer porque a sua participação contribua para o progresso do conjunto do grupo. Tenho a impressão que um tal fenómeno poderia ser observado designadamente no quadro de processos que vão da questão dirigida ao grupo à interrogação oral mais ou menos sancionada. De certa forma, quanto mais o docente se recusa ao monólogo, mais procura levar os alunos a participar num discurso outrora man-

tido unicamente por ele, mais interpela provavelmente alunos que têm, a seu modo, certas características do bom professor, que se exprimem claramente sem acumular os erros, que não abrandam demasiado o ritmo de progressão, etc. É o que se passa com o jogo das perguntas e respostas, com a interrogação oral que deve, no espírito do professor, ter uma função pedagógica para o conjunto do grupo, e não somente para o aluno interpelado. Se estas hipóteses têm fundamento, e se se admite que os alunos mais frequentemente solicitados são os que apresentam certas características ligadas à origem social, será legítimo esperar as seguintes consequências: os alunos que, de certa maneira, menos necessitam de interacção são aqueles que serão formados através dela, reforçados numa imagem positiva de si próprios, e preparados na devida forma para as verdadeiras avaliações, que as avaliações em branco e o jogo da pergunta-resposta prefiguram.

Como se vê, as hipóteses precedentes são formuladas com muitas reservas, e numerosos trabalhos empíricos seriam necessários para as fundamentar e mais ainda para as confirmar. Elas parecem-me, contudo, relativamente plausíveis. Talvez tenham um interesse metodológico, pois acentuam os processos pelos quais a avaliação desempenha um papel importante na desigualdade de tratamento pedagógico, sem que se trate de uma desigualdade social perante a avaliação *stricto sensu*.

Existem muitas outras modalidades de desigualdade de tratamento. Uma análise cuidada de processos de ensino permitiria pô-las em evidência em diferentes domínios: repartição do tempo de intervenção oral, autoridade ou tarefas delegadas pelo professor, relações com os pais, tempo dedicado pessoalmente a cada aluno na aula ou fora dela, etc. A raiz comum destas desigualdades encontra-se nas *diferenças culturais* entre alunos, que incluem as diferenças de aquisição escolar ou de capital cultural *stricto sensu*, mas que abrangem também os gostos, os interesses, as atitudes, os hábitos, as maneiras de falar, de se deslocar, de cuidar dos cadernos, de se vestir, etc. Algumas destas diferenças têm

uma incidência directa na desigualdade perante o ensino ou a avaliação. Mas aquelas de que tratámos até aqui só actuam através de uma mediação: a diferente relação que os vários alunos estabelecem com o professor. Entre o professor e os alunos há necessariamente uma distância social, cultural, psicológica, ligada à diferença de idades, à desigualdade do saber, à relação de poder, à distinção dos papéis. Mas esta distância não é a mesma para todos os alunos. E a sua variação, mesmo no seio de um grupo, é geradora de uma desigualdade de tratamento, que, por não ser nem procurada nem consciente, não deixa porém de produzir os seus efeitos.

4. A DESIGUALDADE PERANTE A AVALIAÇÃO E A NORMA

Qualquer desigualdade de tratamento pedagógico toca sempre, de perto ou de longe, a avaliação, na própria medida em que a avaliação informal, intuitiva, é uma componente permanente da actividade mental do professor perante os seus alunos. Mas falta tratar da desigualdade perante a própria avaliação.

Há avaliação, no sentido lato em que a tomo aqui, desde que no espírito do professor se forma um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade e conduta. Que se torne claro, ao mesmo tempo, que a avaliação ultrapassa a aplicação de provas escolares ou testes, ou uma interrogação oral formal, e que não implica de modo nenhum a atribuição de uma nota ou de uma apreciação qualitativa. Exprimo a hipótese:

- por um lado que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, imprecisas, que se formam no decurso da interacção na aula ou na reflexão sobre ela;
- por outro lado que o comportamento do professor é influenciado tanto pela avaliação informal como pela formal, em particular a partir do momento em que ele reenvia a cada aluno uma imagem do seu valor escolar.

A *competência reconhecida* pelo professor consiste na ideia que ele forma da capacidade do aluno para a leitura, para a superação de certas dificuldades gramaticais, para a realização das quatro operações, para a manipulação das noções de conjunto, etc.

A *competência real* consiste na competência que ele mediria se não existisse na sua avaliação nenhum erro, nenhum desvio¹. Certamente ela não é directamente mensurável, e só medidas independentes da avaliação escolar nos permitem calculá-la aproximadamente. Do ponto de vista metodológico este conceito coloca o problema dos indicadores que se lhe atribuem, e da possibilidade de encontrar uma medida que não apresente os desvios da avaliação escolar.

A diferença entre a competência reconhecida e a competência real constitui o que se pode chamar um *erro de avaliação*. Mas a existência de um tal erro não é em si geradora de desigualdade social. Ela só o é a partir do momento em que o modo de avaliação leva a subestimar as competências das crianças das classes populares, e inversamente a sobrestimar as das crianças das classes privilegiadas.

Mas existe um tal desvio social na avaliação?

Para responder a esta questão é necessário antes do mais desfazer-nos da imagem de um instrumento de medida semelhante ao termómetro que, retomando a analogia médica, sobrestimaria constantemente a temperatura dos doentes burgueses e subestimaria a dos doentes proletários, pois uma tal imagem física da medida das competências oculta um facto essencial: *na avaliação das competências humanas, em particular na situação pedagógica, o operador é um ser humano e os processos em causa são actividades mentais que se inserem numa interacção social.*

Para mais, a avaliação é uma acção orientada para um fim, e constitui um jogo entre actores a partir do momento em que eles conhecem as suas possíveis consequências. Para descrever a *resultante* da desigualdade social face à avaliação, pode-se utilizar a linguagem do

¹ *Biais* no original.

erro favorecendo sistematicamente um grupo em detrimento de um outro. Mas, para compreender o *processo gerador* de um tal desvio sistemático, é necessário analisar a interacção como um processo psicossocial complexo que coloca em presença pelo menos dois actores, com interesses e finalidades parcialmente divergentes. Estes actores opõem-se, no interior de um grupo-turma e no quadro de uma relação pedagógica, ao sabor das estratégias do professor, que quer conhecer o verdadeiro valor do aluno, e das contra-estratégias do aluno, que se esforça por esconder os seus pontos fracos para evidenciar os pontos fortes.

Analisei demoradamente num outro texto (Perrenoud, 1977b) os vários momentos da avaliação em que poderia aparecer um desvio social. Tinha dividido o processo de avaliação, concebido como uma interacção social complexa, em oito fases esquemáticas:

1. *O convite a manifestar-se*: para julgar o aluno, o professor pode observá-lo nas suas actividades espontâneas. Mas, na maior parte das vezes, para ganhar tempo, para comparar os alunos num determinado momento, ou porque as actividades espontâneas não envolvem as competências que ele pretende avaliar, o professor deve provocar actos, obras, respostas, por outras palavras, criar uma situação que convide ou obrigue o aluno a fazer, dizer ou escrever qualquer coisa, a manifestar-se. Pode haver desigualdade de tratamento nesta primeira fase. Reencontramos aqui a hipótese da interacção selectiva.

2. *Descodificar as expectativas*: trata-se aqui do aluno, o que o professor espera dele pode não ser perfeitamente claro. É o que acontece mesmo numa prova em que as questões são escritas e as instruções explícitas, ou numa interrogação em regra. É também o caso, mais ainda nas situações informais, em que o professor solicita de maneira não explícita, uma resposta, uma proposição, uma participação. Pode-se levantar a hipótese que serão beneficiados os que

melhor souberem descodificar as expectativas do professor, e até precedê-las. O que se pode ligar à origem social, quer porque este tipo de descodificação faça parte do modo de relação entre pais e filhos, quer porque os melhores alunos, que pertencem na maior parte dos casos às classes privilegiadas, compreendem melhor e mais depressa o que se espera deles.

3. *A negociação das expectativas*: os alunos de origens sociais e níveis escolares diferentes dispõem de modo diferente das estratégias requeridas para fugir a uma pergunta, precipitar ou diferir uma interrogação oral, arranjar as coisas de modo a estarem doentes no dia de uma prova escrita embaraçosa, obter esclarecimentos complementares sobre as perguntas, ganhar alguns minutos a mais do que o tempo concedido, etc. Salvo nos exames em que tudo é codificado antecipadamente, há sempre na interacção avaliativa uma margem de liberdade para os dois actores, da qual os alunos sabem desigualmente tirar partido.

4. *A mise-en-scène das competências*: por definição uma competência não é observável; ela só pode ser julgada através de uma conduta, um texto, um discurso, uma actuação ou um produto observável. De modo geral não se pode representar a performance como uma actualização automática da competência, que se operaria quase sem a participação do indivíduo, ou de qualquer modo sem que ele a pudesse modelar. Pelo contrário toda a gente desde a escola primária toma consciência do facto de que pode, se nisso se aplicar, parecer mais competente do que é, valorizar ou encenar o que sabe ou o que pode fazer. Além das suas capacidades de encenação, que podemos supor socialmente partilhadas de modos desiguais, é necessário levar em conta as competências instrumentais que permitem a manifestação de outras, que se trata de avaliar. Entre as competências instrumentais, pensar-se-á primeiro no domínio da língua e da comunicação sob todos os aspectos. Para mostrar que se sabe pensar,

calcular, classificar, todas as operações lógico-matemáticas, é preciso saber falar, escrever, desenhar...

5. *Observar e registar as actuações*: mesmo que as suscite, o professor está longe de poder observar e registar o conjunto dos comportamentos, *performances* e trabalhos dos seus alunos. Não se pode afastar a hipótese de uma atenção selectiva dispensada a certos alunos ou a certos tipos de comportamentos ou trabalhos característicos de determinados alunos, designadamente aqueles que o professor acha mais sedutores, atraentes, divertidos, vivos ou estimulantes. Ora é provável que estas maneiras de ser não sejam independentes da classe social de origem, nem da distância cultural que se cria entre o professor e o aluno.

6. *Interpretar as observações*: mesmo nas operações formais de avaliação, o professor pode corrigir um resultado em função de uma impressão de conjunto, considerar uma má actuação como accidental porque provém de um aluno bom, ou pelo contrário, não ligar importância ao bom resultado de um aluno de que não esperava grande coisa. O efeito Pigmalião fundado num prognóstico inicial influencia as impressões seguintes.

7. *Fazer conhecer a avaliação*: o professor dispõe de uma ampla liberdade de manobra no modo como vai enviar ao aluno ou à família o resultado da avaliação; ele pode escolher o momento, dar-lhe formas, ser mais ou menos encorajador para o futuro, etc. Se se admite que a imagem de si desempenha um papel importante na atitude do aluno face à escola e à aprendizagem, pode-se supor que uma desigualdade de tratamento nesta fase terá uma certa importância, muito simplesmente porque ela modula o valor reconhecido publicamente a cada aluno.

8. *Negociar a avaliação*: desde o momento em que ela se torna do domínio público, ou simplesmente em que é comunicada ao aluno ou à família, a avaliação torna-se uma verdadeira

trama: as crianças e os pais das diversas classes sociais estão desigualmente armados para contestar uma avaliação, fazê-la rectificar ou atenuar-lhe as consequências. Que se veja por exemplo a que classes sociais pertencem em geral os pais que protestam junto do professor, escandalizados por uma avaliação injusta.

Não quereria dar a impressão de perceber em cada um destes oito estádios do processo de avaliação desvios maciços e sistemáticos que, acumulados, produziram uma distância considerável entre as competências reais e as reconhecidas, em detrimento das crianças social ou escolarmente desfavorecidas. Digo simplesmente que alguns destes desvios são plausíveis em muitas situações de avaliação nalgumas daquelas fases, porque a avaliação escolar participa dos processos gerais de percepção e avaliação social, e não são instrumentos de medida. Para detalhe da hipótese reenvio ao texto citado acima e aos trabalhos de Jean Cardinet (1976a, 1977).

Se fosse necessário conceder prioridade na análise a uma das oito fases, eu reter-me-ia sem dúvida na quarta, a *mise-en-scène* das competências, tanto sob o ângulo da capacidade específica de *mise-en-scène*, de actuação, como sob o das competências instrumentais e dos saberes auxiliares que é necessário mobilizar para manifestar outras competências. Sobre este aspecto de desigualdade social face à avaliação, dispomos em particular dos trabalhos, agora bastante numerosos, sobre testes, ditos *cultura free* ou *culture fair*. *Estes trabalhos mostram em particular que é praticamente impossível medir uma competência operatória — classificação, seriação, raciocínio, etc. — sem lhe propor conteúdos materiais ou simbólicos. O que coloca a questão, para competências operatórias iguais, da desigual familiaridade com os conteúdos impostos. O problema coloca-se em termos vizinhos para as provas escolares no ramo das matemáticas, por exemplo, e é válido também para as estruturas gramaticais, que não podem funcionar senão à base de significados*

e de significantes cujo domínio é estranho à competência gramatical a medir.

Este aspecto da desigualdade social face à avaliação é interessante de um outro ponto de vista: permite pôr o problema da norma e da *desigualdade face à própria norma*. Porque até aqui suposemos que o professor tinha claramente formulada uma competência a avaliar, que se esforçava por só a medir a ela, mas que era equívocado pela actuação de competências instrumentais ou de saberes auxiliares. As coisas não são tão simples na prática escolar. Pode-se admitir que o psicometrista que constrói um teste define previamente e rigorosamente a variável latente segundo a qual pretende distribuir os indivíduos, esforçando-se em seguida por detectar e neutralizar o efeito das outras competências e da cultura do sujeito. Esta dissociação analítica não se desenrola do mesmo modo na situação pedagógica vulgar. A questão que se põe neste quadro é: *qual é o estatuto da norma?* Ou, noutros termos: a *démarche* lógica que consiste em impor uma norma, derivando ela própria dos objectivos pedagógicos, visando a avaliação da conformidade dos alunos com esta norma, corresponde à *démarche* efectivamente seguida na prática escolar? Evidentemente, numa certa medida. Mas o que me interessa aqui são os casos em que *a avaliação cria a norma*.

A avaliação não cria a norma em bloco. De facto ela especifica-a a partir de uma imagem bastante vaga, completa-a em função dos valores próprios do professor, da sua concepção de excelência escolar, daquilo a que ele atribui importância, na forma e no fundo. Refiro-me ao conteúdo das normas de avaliação. A precisão é útil, pois a avaliação cria a norma de um modo bem conhecido: é em função da distribuição, mais ou menos normal, dos resultados dos alunos, que o professor constrói uma escala, atribui uma nota média ao mesmo tempo que distingue os alunos suficientes dos insuficientes. Mas neste caso a dimensão da avaliação é dada, e a avaliação não faz mais do que localizar um limiar ou uma média segundo esta dimensão, uns colocados abaixo, outros colocados acima.

O que se visa aqui é outra coisa: é a capacidade do professor, no próprio acto de avaliação, de pôr em jogo as *expectativas normativas* que correspondem aos seus esquemas de pensamento e à sua concepção da cultura e do saber. O professor não cria esta norma em bloco exactamente porque se situa no interior de um programa determinado, e baseia-se numa visão mais ou menos vaga dos objectivos finais ou intermédios a atingir. Se resta uma *margin importante de interpretação* na especificação das competências a avaliar, é precisamente porque num sistema de ensino colectivo os objectivos são formulados de modo bastante vago e pouco operativo. Graças ao programa e ao plano de estudos o professor sabe suficientemente bem para o seu gosto, o que deve ensinar e em que ordem. Mas isso não lhe diz necessariamente quais são exactamente as aprendizagens que deve favorecer aos alunos, em direcção a que objectivos é preciso caminhar, em termos de saber, *savoir-faire*, domínio de técnicas, de métodos, de códigos, aquisição de esquemas de pensamento, etc. Cada professor deve, na sua conta, *traduzir o programa em normas de avaliação* que permitem saber se os alunos assimilam ou não tal fracção do programa. Ora essa tradução obriga a escolhas e especificações que não se encontram no programa, e que nem sempre são o objecto de directrizes metodológicas.

Porque é que esta criação de normas de excelência escolar assim deixadas aos professores contribuiria para a desigualdade social face ao mesmo ensino? Porque ela ameaça *aumentar a distância entre as normas escolares impostas a todos, e a cultura, o vivido de que cada aluno é tributário do seu meio social* e da sua experiência quotidiana extra-escolar. Não é a avaliação que cria esta distância. Ela existe já ao nível dos programas, dos objectivos, dos manuais, numa palavra, da cultura ensinada. *Mas, a partir do momento em que a cultura avaliada não é já a cultura ensinada, e em que dá lugar a um certo número de valores ou hábitos de pensamento de um professor saído em geral das classes médias ou superiores, é muito possível que a norma se aproxime assim dos hábitos e da*

cultura das classes «instruídas», afastando-se da cultura dos meios populares.

Falta-me espaço para dar mais exemplos. Retomarei o da linguagem. Os objectivos exprimem-se nalgumas formas simples: saber ler fluentemente, explicar um texto, decompor uma frase, compor uma narrativa, recitar um poema, contar uma história, etc. *Mas o que é exactamente saber ler bem? O que é uma narrativa bem construída, uma história bem contada? Que grau de domínio ortográfico ou gramatical se deve exigir? É mais importante ter aprendido as regras gerais ou respeitá-las escrupulosamente sem as ter compreendido? Qual a parte do tom, do estilo, do acento? Cada professor é portador de um modelo de língua absoluto, completo, com o qual confronta quotidianamente os seus alunos. De certo modo ele confronta-os à imagem da sua própria prática erguida em modelo. Ora esta norma corresponde a uma prática ou a uma imagem normativa que advém de um dado meio profissional, pertencente às fracções cultivadas das classes médias ou da classe superior, segundo o nível de ensino.*

Se há desigualdade face ao mesmo ensino, tal facto deve-se a que:

- os objectivos e os programas criam uma distância desigual entre os respectivos pontos de partida e o ponto visado no termo de um ano ou ciclo de estudos;
- a pedagogia colectiva não tem em conta esta distância desigual à partida, de modo que encontramos-la à chegada.

Mas estas causas maiores da desigualdade de aquisições não devem fazer esquecer:

- os efeitos das desigualdades de tratamento pedagógico, em particular na avaliação;
- a acentuação das distâncias à norma ligada à parte de interpretação e de especificação das normas que remete para os professores.

Embora menos conhecidos, estes dois mecanismos não deixam de contribuir para a desi-

gualdade face ao ensino. E não é certo que um ensino mais diferenciado, visando a difusão de uma cultura menos «burguesa», fosse suficiente para os neutralizar.

5. UMA CERTA INDIFERENÇA ÀS DIFERENÇAS

Há mais de dez anos, P. Bourdieu escrevia: «Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão, e nos critérios de juízo, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, ao tratar todos os alunos, por muito desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar, de facto, as desigualdades iniciais face à cultura» (Bourdieu, 1976).

Estas linhas descrevem perfeitamente um dos principais mecanismos geradores de desigualdade de aprendizagem e de sucesso no quadro de um ensino colectivo. Não se trata já de uma desigualdade de tratamento pedagógico, mas de um tratamento *uniforme* que produz efeitos diferentes pelo facto de se dirigir a alunos *desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem*. É uma banalidade dizer que a acção pedagógica atingirá tanto melhor as suas finalidades quanto o aluno apreender o sentido e a utilidade da aprendizagem, tiver vontade de trabalhar, conseguir descodificar a mensagem pedagógica e comunicar com o professor, dispuser de aquisições prévias que lhe permitam integrar as noções ou as informações novas reestruturando a nível superior a sua organização cognitiva. O desenvolvimento, a aprendizagem, bem como a acção, são sempre o produto da *interacção entre um sujeito e uma situação*, sendo claro que o sujeito não recebe passivamente as influências formadoras, mas transforma-se através da sua própria actividade de organização da experiência.

Será necessário dizer que o conjunto das diferenças geradoras de desigualdade de aprendizagem é de natureza cultural? É em parte uma questão de linguagem e podemos concordar que todas as dimensões de diferenciação dos indivíduos estão de uma maneira ou de outra culturalmente marcadas. É importante, somente, não excluir as diferenças de personalidade, de desenvolvimento intelectual, de modos práticos de funcionamento mental e social, questões que nem sempre figuram na representação da cultura, muitas vezes entendidas como um conjunto de valores ou de conhecimentos. Neste sentido, o conceito de *habitus cultivado*, desenvolvido por Bourdieu, apresenta menos riscos de redução aos conteúdos, visto que se trata do sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de acção que todos os indivíduos devem ao seu passado, em particular à sua experiência no seio da família (Bourdieu, 1972).

É quase tautológico afirmar que alunos desigualmente preparados para seguir *o mesmo* ensino obtêm dele benefícios desiguais? A questão não é tanto de saber como, face a um ensino indiferenciado, as diferenças de cultura, de desenvolvimento, de personalidade, de domínio das aquisições escolares prévias, são transformadas em desigualdades de aprendizagem e de sucesso. O que é muito mais perturbador, é a persistência bastante generalizada desta forma de ensino colectivo fracamente diferenciado.

Trata-se de saber em que medida os docentes têm consciência das diferenças que existem entre os alunos que recebem no início do ano. Se ela é fraca, ou inexistente, perguntar-nos-emos como é que preservam a ilusão de homogeneidade do seu grupo quando a heterogeneidade salta aos olhos de um observador exterior. Se os docentes têm consciência das diferenças, perguntar-nos-emos como podem funcionar quotidianamente num sistema que lhes dá meios muito fracos de ajustar a acção pedagógica às características individuais. Num caso como outro, põe-se o problema da avaliação. Estaríamos certamente condenados a nada compreender da fraca diferenciação do ensino no interior

de um mesmo programa, se não tomássemos em consideração a organização geral deste tipo de escola, que visa formar grupos *homogéneos* do ponto de vista das capacidades de aprendizagem e do nível escolar anterior. Desde o ensino primário que se espera que os alunos, sendo repartidos por idades, apresentem o mesmo grau de desenvolvimento. Nesta fase, intervêm já algumas correcções: alguns alunos começam a sua escolarização obrigatória em avanço, outros em atraso. A generalização do ensino pré-obrigatório facilita estes ajustamentos.

Para mais, desde o início da escola que se canalizam para a educação especial os alunos que apresentam importantes atrasos no desenvolvimento ou diversas categorias de perturbações da personalidade ou do comportamento. O ensino pré-obrigatório permite também a despistagem precoce e uma entrada de parte dos alunos nas fileiras da pedagogia curativa ou das turmas de adaptação desde o início do ensino obrigatório. Dentro do tronco comum primário, muitos sistemas de ensino ainda apresentam repetências, por vezes substituídas pela coexistência de uma via rápida e de uma via lenta. Em qualquer dos casos, visa-se a homogeneização da população escolar dos diversos graus ou vias paralelas. Desde o ensino secundário que a selecção e a orientação funcionam essencialmente como formas de homogeneização dos grupos de alunos, segundo o seu nível escolar ou o seu projecto de formação. Quanto mais a rede das vias de formação se ramifica, mais os alunos que nela se encontram passaram um certo número de barreiras selectivas, e mais homogéneos são, em princípio, quanto à sua capacidade de assimilação do ensino que lhes é ministrado. Isto poderia aliás explicar o facto de a diferenciação no interior do grupo de alunos diminuir à medida que sobe o nível do ensino, para desaparecer quase por completo no ensino universitário.

Esta homogeneização dos alunos, que nos parece evidente, não era de modo nenhum a regra nas escolas antigas e medievais. Na Idade Média e no Antigo Regime, o professor tinha diante de si um grande número de alunos de

todas as idades, níveis e condições. Num ensino ex-cátedra, sem avaliação ou quase, uma tal diversidade não perturbava o funcionamento da aula. O ensino universitário nos grandes auditórios dá uma ideia do que se passava outrora nas escolas mais elementares. Foi só progressivamente, com o desenvolvimento de uma pedagogia mais racional, mais preocupada com a eficácia, que apareceram formas de organização escolar prefigurando a actual repartição em fileiras diferenciadas, com sucessivos graus de dificuldade, e tendo como condição de acesso o domínio do programa do grau anterior.

Esta evolução, cujo fim é a formação de turmas homogéneas do ponto de vista das capacidades dos alunos, não permite afirmar que a escola não se preocupe com as diferenças. É talvez precisamente porque a escola se preocupa tanto com as diferenças, *na fase de selecção prévia*, que se dispensa de as tomar em consideração no interior de um grupo seleccionado. Como qualquer organização burocrática, a escola tende a sobrestimar o poder normalizador das suas regras de funcionamento. A racionalidade burocrática por excelência, a que prevalece na produção industrial, consiste em tratar do mesmo modo casos semelhantes. Por isso é necessário formar classes de objectos, de acontecimentos, casos, pessoas, suficientemente homogéneos para justificar um tratamento *standard*. O ajustamento da organização às características individuais toma então, sobretudo, a forma de uma afectação a uma classe homogénea, portanto ao tratamento *standard* reservado a todos os elementos dessa classe. Este projecto normalizador, tal como se inscreve nos organigramas, na uniformidade dos programas e dos manuais, nos métodos, horários e condições materiais, na formação de professores, não deixa de ter efeitos normalizadores. Mas há também nisso uma parte de ilusão, que consiste em acreditar que a realidade se submete por completo à racionalidade burocrática. Podemos avançar a seguinte ideia: uma organização burocrática tende a dissimular as diferenças que subsistem no interior de classes pretensamente homogéneas, porque, para fazer face a tais diferenças, ela res-

ponde sempre com uma classificação ainda mais fina que leva a especializar ainda mais os casos e os tratamentos, logo os agentes encarregados de os aplicar. Por detrás desta linguagem um pouco abstracta, podemos reconhecer a emergência do ensino especial, a diferenciação contínua das fileiras no ensino secundário, o sistema de cursos com níveis e opções, as turmas de apoio e manutenção. Em todos esses casos, trata-se de constituir, no seio de um grupo muito heterogéneo, subgrupos mais homogéneos. Mas este modo de adaptação às diferenças exige reformas de estrutura e mudanças de organização.

Porque é que esta tendência para a homogeneização dos alunos submetidos a um mesmo ensino deixará subsistir diferenças relevantes, conducentes a aprendizagens e êxitos diferentes? Podemos avançar duas hipóteses:

- a homogeneização é insuficiente, quer dizer, permanecem muitas disparidades no seio do grupo que é admitido a seguir um mesmo ensino;
- os critérios de selecção são inadaptados, ou seja têm um fraco valor predictivo; consequentemente, mesmo uma forte homogeneidade segundo estes critérios não garante capacidades de aprendizagem e de êxito similares.

Estas duas hipóteses não são inconciliáveis. De certa maneira, em qualquer organização burocrática, o agrupamento em classes homogéneas deixa de ser racional para além de certo limite, ou seja, obriga a gerir em paralelo demasiados tratamentos especializados.

Se o agrupamento de alunos, até certo ponto, é um dos factores de economia nos sistemas de ensino, para além desse limite tornar-se-ia um factor de custo suplementar. Daí advém o facto de os sistemas de ensino tolerarem, com conhecimento de causa, uma heterogeneidade residual, seguindo os próprios critérios que presidiram à selecção. O que remete para uma discussão, que não posso aprofundar aqui, sobre os processos de gestão de riscos de insucesso nos sistemas escolares. É que a racionalidade do

agrupamento por níveis escolares homogéneos não requer que a totalidade dos alunos que ingressam num curso ou num nível de ensino determinado obtenham êxito, mas somente uma maioria suficiente deles. Agindo um pouco sobre a proporção admissível de insucessos faz-se variar o grau de homogeneidade requerido, e portanto o custo da homogeneização.

No entanto, a segunda hipótese é aqui mais interessante, pois diz directamente respeito à avaliação e aos critérios de avaliação, em particular aos critérios de avaliação predictiva, aquela que fundamenta a selecção e orientação. Saindo um pouco do tema, podemos dizer que o acesso a um ciclo ou grau de estudos depende, de maneira muito geral, dos bons resultados escolares anteriores. Ora nada garante que o capital escolar adquirido seja o melhor prognóstico para a aprendizagem ulterior.

De qualquer maneira, os conhecimentos escolares prévios estão longe de constituir o único factor de êxito. Não me vou referir ao conjunto muito diversificado de factores postos em jogo na aprendizagem escolar. Notarei simplesmente que os conhecimentos escolares anteriores são unicamente um elemento entre muitos outros. Ora estes outros elementos são muito menos tidos em conta nos processos de homogeneização. Não tentarei explicar aqui as razões dessa homogeneização parcial que segue critérios que não esgotam nem de longe as dimensões pertinentes. Para evitar qualquer mal-entendido acrescento que não defendo de modo algum uma maior homogeneização dos grupos que seguem um mesmo programa, que não defendo uma selecção mais fina ou mais racional do ponto de vista psicométrico. Constatato simplesmente a heterogeneidade de facto, e também que ela não traduz, à escala do sistema escolar, uma total indiferença às diferenças, bem pelo contrário, mas sim um certo inacabamento do modo privilegiado de resposta às diferenças individuais nas organizações burocráticas — ao que se acrescenta *um certo desconhecimento das diferenças pertinentes*.

Se nos situarmos no interior do mesmo ensino, e tendo constatado a heterogeneidade, é

necessário interrogarmo-nos se os professores a percebem e a assumem. É aqui que regressamos à forma notificadora e comparativa de avaliação num ensino fracamente diferenciado. Avançarei as duas hipóteses seguintes:

— Pelo seu carácter essencialmente comparativo, a avaliação revela diferenças; porém estas diferenças são utilizadas, em larga medida, para situar cada indivíduo numa relação com a média erigida em norma. Aquilo a que um professor toma atenção é a uma certa dispersão dos resultados e não ao desnível entre o que cada um sabe e o que deveria saber. Aliás, desde o momento em que se traduzem as *performances* individuais em pontos ou em notas, a dispersão é essencialmente manipulável pela escolha de escalas, de forma que a quantificação das diferenças entre os alunos, se tem consequências do ponto de vista da sua média, logo do seu êxito, não tem de modo algum significado quanto ao que os separa do ponto de vista das suas aquisições reais. Só uma *avaliação de referência criterial*, confrontando as aquisições de cada aluno com o que deveriam ser, permitiria tomar consciência dos desníveis reais entre os alunos, e ainda mais entre a situação de cada um deles e os objectivos a atingir;

— Pelo seu carácter essencialmente notificador, a avaliação praticada convencionalmente não abrange senão aquisições escolares mais ou menos gerais; no melhor dos casos, no início do ano, por exemplo, o professor avalia os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores; no entanto, na sua avaliação formal, não levará em conta o conjunto das características individuais que, não sendo conhecimentos nem *savoir faire*, condicionam a sua aquisição. Tal como é praticada no quadro de um ensino colectivo fracamente diferenciado, a avaliação leva a subestimar — sem as dissimular por completo — as diferenças que existem entre os alunos no início de um ano ou ciclo de estudos, pois esta forma de avaliação não é feita para medir diferenças iniciais. Mesmo as provas feitas um ou dois meses após o início do ano, já se destinam a medir as primeiras aquisições.

A este respeito duas observações se impõem:

— A génese das desigualdades perante o mesmo ensino não releva somente da avaliação, mas também de um ensino pouco diferenciado, de que a avaliação não é mais do que uma componente. Não é a avaliação que cria a indiferenciação do ensino — mas o modo de avaliação contribui para manter a ilusão da homogeneidade dos alunos do mesmo grau ou da mesma turma;

— Esta ilusão não é completa. Todos os docentes sabem que recebem alunos diferentes, e que a homogeneidade é uma meia ficção. Também sabem que, com os meios de que dispõem, a sobrecarga dos programas, a rigidez do plano de estudos, não podem deixar de manter os desníveis. Não os agravar no decurso do ano constitui já uma vitória. Portanto o sistema de avaliação não pode dissimular por completo a realidade das diferenças; mas impede que o docente seja constantemente confrontado com elas, através dos próprios instrumentos de que se serve para precisar o aproveitamento dos alunos.

Inversamente, podemos dizer que uma avaliação realmente formativa (que diagnosticasse de maneira analítica os modos de funcionamento, as dificuldades específicas, os interesses, os ritmos de cada um) conduziria a um beco sem saída no ensino de tipo colectivo — e isto na medida em que tal avaliação produziria uma informação largamente inutilizável, pois o professor não disporia de meios para individualizar a acção pedagógica no mesmo grau em que tivesse individualizado a avaliação.

Segue-se que uma avaliação formativa, se for introduzida sem outra alteração, suscitará uma contradição no sistema pedagógico, uma tensão entre o grau de diferenciação das observações e o grau de diferenciação das acções. Consoante a situação do sistema escolar, uma tal tensão pode ser geradora de mudanças. Se a situação está bloqueada, essa tensão pode, pelo contrário, ser geradora de frustração, desilusão, cinismo.

Evidentemente que o modo de avaliação não é o único factor que contribui para manter a es-

tabilidade de uma forma de organização pedagógica fundada no ensino colectivo. Não me estou a referir a constrangimentos económicos ou relações de força políticas. Refiro-me sim ao factor crucial de estabilidade que constitui, em muitos docentes, o desconhecimento das diferenças iniciais entre os seus alunos, ou a resignação a essas diferenças. Este último ponto liga-se ao fatalismo pedagógico, à ideologia dos dons, à representação dos indivíduos como portadores de talentos mais ou menos consideráveis que a escola pode pôr em evidência, revelar, mas que não pode transformar. Uma discussão aprofundada levar-nos-ia muito longe; sugeriria simplesmente que a ideologia das aptidões naturais² inspira ainda muitos modelos de avaliação utilizados na selecção escolar. Em princípio, a avaliação praticada no interior de um ano escolar, por exemplo, é de outra natureza, e visa mais as competências adquiridas que as disposições para aprender. No entanto, pode-se pôr a questão de saber se não há mais parentesco do que se pensa entre estes dois momentos de avaliação. A evolução do sistema de ensino para uma selecção fundada mais nos resultados escolares anteriores do que em exames e provas de aptidão, conduz talvez a uma maior igualdade perante a orientação e selecção escolares, mas não deixa de ter outras consequências. Ela atribui cada vez mais funções predictivas de sucesso no ciclo seguinte, nesta ou naquela fileira, às notas escolares e às avaliações notificadoras obtidas no ciclo anterior. *Não está fora de causa que esta dupla função favoreça uma fusão dos modelos de avaliação notificadora e predictiva.* Limito-me a levantar o problema, pois tentei noutro trabalho (Perrenoud, 1977b) desenvolver algumas das hipóteses brevemente esboçadas aqui.

Para uma análise mais fina dos mecanismos de conversão das diferenças culturais em desigualdades escolares, pode-se consultar Bourdieu (1966), Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1971, 1973, 1975), para só citar os trabalhos mais importantes.

² Cf. na obra de Noëlle Brisseret (1974) o cap. 1, «A ideologia das aptidões naturais».

6. É DA AVALIAÇÃO QUE NOS VEM TODO O MAL?

Enquanto tal, será a avaliação responsável pela desigualdade face ao mesmo ensino? Em resumo, direi:

1. que a avaliação não é puramente reveladora da desigualdade, *ela participa na sua génese*;
2. que ela o faz directamente *quando subestima as competências reconhecidas dos alunos das classes desfavorecidas, ou sobrestima as competências dos alunos das classes privilegiadas* (desigualdade face à avaliação como operação de medida, em princípio equitativa, das aquisições reais dos alunos);
3. que enquanto componente importante, omnipresente, do sistema de ensino e da organização pedagógica no quadro de um ensino colectivo, a avaliação participa na génese das desigualdades de aprendizagem e de êxito.

Em relação à política de democratização do ensino, este último ponto não deixa de ter consequências. Como contrapartida ao carácter colectivo do ensino, devemos propor formas de acção pedagógica mais diferenciadas, com base numa avaliação formativa, criterial, individualizada. Há, no sistema pedagógico actual, certos graus de liberdade e os modos de avaliação poderiam evoluir, até certo ponto, em direcção de uma avaliação formativa e individualizada, sem transformações globais da organização pedagógica. Porém, esta última impõe tais limitações que não se pode esperar de uma reforma na avaliação somente uma progressão espectacular rumo à igualdade de aquisições.

Não nos esqueçamos que as diferenças culturais só se tornam factores de desigualdade escolar em relação a certos objectivos pedagógicos.

É provável que uma transformação dos objectivos pedagógicos, uma redefinição da cul-

tura digna de ser transmitida pela escola, não dispensassem um esforço de diferenciação na escola. Mas está fora de dúvida que um maior pluralismo de objectivos, uma menor distância entre a cultura ensinada na escola e o vivido e a experiência das famílias populares transformariam consideravelmente os dados do problema, passando então as esperanças nos resultados da diferenciação a ser menos desmedidas (cf. Perrenoud, 1977e).

Para terminar, uma observação quanto ao método: fiz incidir o conjunto da análise nos processos, nos mecanismos que, por mediações mais ou menos complexas, convertem as diferenças culturais em desigualdades propriamente escolares. *Esta aproximação contrasta com as explicações da desigualdade perante a escola que dão relevância unicamente às diferenças entre crianças, deixando por esclarecer o facto de estas diferenças só serem criadoras de desigualdades escolares devido a um determinado funcionamento do sistema de ensino.* Não pretendi aqui dar conta de todos os processos que compõem o funcionamento de um sistema de ensino, mas só daqueles que ocupam um lugar no interior de uma turma ou de um grau, no quadro de um ensino fracamente diferenciado, cujos objectivos são materializados num programa e que pratica uma avaliação notificadora e comparativa. Existem, evidentemente, muitos outros processos, particularmente os que comandam a entrada no ensino, a passagem deste para o mercado de trabalho, ou ainda os que, pela orientação e selecção, realizam uma regulação do fluxo de alunos e de carreiras através do sistema de ensino. A tudo isto se acrescentam os processos de gestão e de decisão que ajustam quantitativa e qualitativamente o pormenor da organização escolar à expansão demográfica do seu público, à procura de educação, às possibilidades financeiras, à evolução das ideias pedagógicas, às transformações da economia, etc. A meu ver, a análise dos processos constitui uma condição para a explicação da génese das desigualdades face à escola. Mas a sociologia da educação deve ir mais longe, e

desde 1970, mais ou menos, ela abriu resolutamente caminho. A organização do ensino, que está na base dos processos geradores da desigualdade, deve, por sua vez, ser explicada no plano sócio-político. É com «A Reprodução» (Bourdieu e Passeron, 1970) que se iniciou o debate sobre a reprodução das classes sociais através do sistema de ensino, sobre a política de educação de que este sistema é a expressão, sobre as relações entre classes sociais e partidos que esta política traduz. A abordagem deste segundo nível não era aqui o meu objectivo — mas importa simplesmente não esquecer que a explicação das desigualdades não termina quando se pôs em evidência os processos pedagógicos que transformam as diferenças culturais em desigualdades escolares. *É ainda necessário explicar a gênese e a reprodução de um sistema de ensino cujo regular funcionamento é gerador de desigualdades.*

RÉSUMÉ

L'auteur se propose ici d'analyser quelques-uns des mécanismes qui, dans un système d'enseignement collectif faiblement différencié convertissent les différences culturelles en inégalités scolaires, en mettant particulièrement l'accent sur les processus dans lesquels l'évaluation joue un rôle notable. L'explication sociologique de la genèse des inégalités sociales devant l'école passe par la mise en évidence de tels processus. Mais pour les sciences de l'éducation, en particulier dans le cadre des travaux de développement d'une évaluation formative et d'un enseignement différencié, l'analyse sociologique du système d'enseignement tel qu'il est lui paraît être un préalable. Elle doit inviter chacun à se convaincre que le mode d'évaluation ou le degré de différenciation de l'enseignement sont précisément des composantes d'un système, et qu'il est un peu vain de vouloir les changer sans prendre en compte les interdépendances, et donc sans s'interroger sur ce qu'il faut changer d'autre dans le système d'enseignement pour qu'il évolue dans le sens d'une évaluation formative et d'une pédagogie différenciée.

Des spécialistes de l'évaluation tendent souvent à en construire une image abstraite, en utilisant le langage de la cybernétique: fonctions,

information, décision, optimisation. Sans nier les vertus heuristiques d'une analyse formelle, la sociologie tendra à réintégrer, dans l'image de l'évaluation, les individus et des organisations, les enjeux et les conflits, les normes et les conduites, les rationalités contradictoires et la part d'irrationnel, d'implicite, de non-dit.

REFERÊNCIAS

- AMOS, J. (1977) — «La formation postobligatoire: généralisation et inégalités», *Études pédagogiques*.
- ARIES, Ph. (1973) — *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien-Régime*, Seuil, Paris.
- BERNSTEIN, B. (1971) — *Class, Codes and Control*, vol. I, «Theoretical Studies Toward a Sociology of Language», Routledge & Kegan, London.
- BERNSTEIN, B. (1973) — *Class, Codes and Control*, vol. II, «Applied Studies Toward a Sociology of Language», Routledge & Kegan, London.
- BERNSTEIN, B. (1975) — *Class, Codes and Control*, vol. III, «Toward a Theory of Educational Transmissions», Routledge & Kegan, London.
- BISSERET, N. (1974) — *Les Inégaux et la Sélection Universitaire*, P.U.F., Paris.
- BOUDON, R. (1973) — *L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Armand Colin, Paris.
- BOURDIEU, P. (1966) — «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, 3:325-347.
- BOURDIEU, P. (1972) — *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1970) — *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris. Trad. port. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Col. Universidade, Editorial Vega, Lisboa, 1978.
- CARDINET, J. (1976) — «L'inégalité devant l'examen», *Études pédagogiques*.
- CARDINET, J. (1977a) — *Objectifs Éducatifs et Évaluation Individualisée*, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel.
- CARDINET, J. (1977b) — *Le Biais Social dans les Tests et les Critères*, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel.
- COLEMAN, J. et al. (1966) — *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington.
- CRONBACH, L.-J. e DRENTH, P. J. D. (1972) — *Mental Tests and Cultural Adaptation*, The Hague, Mouton, Paris.
- GIROD, R. (1977) — *Inégalité — Inégalités. Analyse de la Mobilité Sociale*, P.U.F., Paris.
- HUTMACHER, W. (1977) — *L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- JENCKS, C. (1972) — *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York.
- PERRENOUD, P. (1970) — *Stratification Socio-culturelle et Réussite Scolaire. Les Défaillances de l'Explication causale*, Droz, Genève.

- PERRENOUD, P. (1974a) — «Education compensatrice et réproduction des classes sociales. Esquisse d'une sociologie politique de la démocratisation de l'enseignement», *Bulletin d'Information du Conseil de l'Europe*, 1.
- PERRENOUD, P. (1974b) — *L'école à quatre ans: d'une nouvelle image de l'enfant à l'éducation compensatrice*, Service de la Recherche Sociologique, 7, Genève.
- PERRENOUD, P. (1976) — *Égalité des chances et démocratisation des études. Lignes d'action, lignes de recherche*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977a) — *L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977b) — *L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école?* Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977c) — *L'inégalité sociale devant l'école genevoise: esquisse d'un modèle explicatif*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977d) — *La différenciation de l'enseignement, condition de l'égalité sociale devant l'éducation*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977e) — *Faut-il changer d'objectifs éducatifs pour démocratiser l'enseignement?*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977f) — *Qui veut la démocratisation de l'enseignement?*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1978) — «Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique», *Revue Suisse de Sociologie*, 1.
- POURTOIS, J.-P. et al. (1977) — «Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant?», *Faculté des Sciences Psycho-pédagogiques*, Mons.
- RAPSODIE (1977) — *Projet de recherche action sur les prérequis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement*, Département de l'Instruction Publique, DEP-SRP-SRS, Genève.
- ROSENTHAL, R. A. e JACOBSON, L. (1968) — *Pygmalion in the class room*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Na colecção

BIBLIOTECA DO EDUCADOR

A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES

O professor primário
e o insucesso escolar

ANA BENAVENTE

LIVROS HORIZONTE, LDA.

Rua das Chagas, 17, 1.º, Dto.

Lisboa 2

editar conhecimento é a nossa vocaçãO

A Socicultur edita conhecimento: Psicologia, Pedagogia, Educação e Reabilitação, Higiene, Ecologia, Filosofia, são algumas das nossas colecções — indispensáveis para uma perspetivação dos problemas actuais ou para a sua especialização profissional. Peça o nosso catálogo ou visite-nos — e na Livraria Socicultur encontrará ainda do tratado de medicina ao livro de poesia, do romance ao livro de arte, em edições nacionais e estrangeiras. Ler é participar.

VIVER O SEU CORPO

O conhecimento e desenvolvimento perfeito do corpo, a pedagogia do movimento, a consciência da unidade psicossomática. Ilustrado.



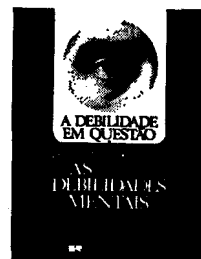
O DIÁLOGO CORPORAL

O desenvolvimento da criança, a comunicação, a evolução da actividade lúdica, a imaginação e o poder criativo, os interesses e motivações, a educação na primeira infância, a adaptação social, a escola materno-infantil. Ilustrado.



AS DEBILIDADES MENTAIS

Quociente intelectual e limites da debilidade, as atitudes para com os deficientes mentais, relações entre organismo e psiquismo. Obra em 5 tomos.



SOCICULTUR

Rua Portugal Durão, 3-A/7-B
Lisboa 4 - Telef. 77 55 93
(ao Rego)
(Autocarro 31, à porta)



ANÁLISE PSICOLÓGICA

*No volume 2 1978/1979
temos ainda para lhe oferecer:*

- **TERAPIA DO
COMPORTAMENTO**
(Janeiro 1979)

- **ANÁLISE INSTITUCIONAL**
(Abril 1979)

- **NEUROPSICOLOGIA**
(Julho 1979)