

A restauração de uma escola francesa abandonada: etapas, desenvolvimentos observados e lições aprendidas

Sylvain Broccolichi (coordenador científico da pesquisa)
Brigitte Larguèze (pesquisadora)¹

Resumo

A situação de uma escola do subúrbio de Paris deteriorou-se consideravelmente entre 2007 e 2013: resultados calamitosos em avaliações nacionais, tensões extremas, violência, licenças por motivo de doença e a rotatividade dos professores lotados na escola, assim como grande descontentamento dos pais. Um comitê de direção composto por representantes locais dos dois ministérios em questão, e do município, encarregou a nossa equipe de analisar a situação e, em seguida, de procurar melhorá-la, assim como de identificar formas de combater ou prevenir esse tipo de degradação em contextos semelhantes.

O trabalho de elucidar e resolver os problemas encontrados centrou-se primeiro em estudantes cujos aprendizado e comportamento eram de particular interesse para os professores. A organização conjunta de atividades com esses alunos, de diálogos com seus pais e de conciliações com todos os profissionais que pudessem contribuir para o seu sucesso visava a:

- entender as dificuldades de todos e a interdependência entre elas;
- buscar, em conjunto, soluções para aumentar as oportunidades de aprendizado (de estudantes e educadores);
- identificar barreiras às soluções propostas;
- identificar propostas adicionais para superar esses obstáculos.

Como resultado dessas estratégias, as fragilidades familiares foram mais bem compreendidas e a oferta de acompanhamento escolar as tem considerado. Professores aprenderam a comunicar-se de forma útil com os pais, que puderam então desempenhar melhor o seu papel. Quatro dos cinco professores que haviam chegado em 2014 escolheram continuar comprometidos com a escola nos anos subsequentes.

A maioria dos casos extremos de fracasso escolar e dos problemas observados decorria das dificuldades dos estudantes, que vinham piorando durante vários anos, sem que os profissionais

¹ Depois de estudar matemática e psicologia, Sylvain Broccolichi primeiro trabalhou durante 20 anos com variadas dificuldades acadêmicas e psicológicas de crianças e adolescentes em diversos contextos profissionais, em particular, em um centro médico-psicopedagógico. Após escrever uma tese sobre a gênese dos arranjos escolares e as desigualdades de sucesso em matemática sob a orientação de Pierre Bourdieu, em 1994, ele se tornou professor universitário em Ciências da Educação na Universidade de Dijon e, em seguida, no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Institut National de Recherche Pédagogique - INRP) e no Cresas (1999-2004). Atualmente, ele é professor de Sociologia no Instituto Nacional Superior do Professorado e da Educação em Lille, onde participa da formação docente. Em sua extensa pesquisa sobre as (in)disposições escolares, as desigualdades nessa área e as políticas escolares, ele combinou comparações estatísticas em diferentes escalas, abordagens longitudinais e estudos de caso (de estudantes, professores, salas de aula e escolas). De 2003 a 2009, ele assumiu a responsabilidade científica de um Observatório de Trajetórias Escolares em colaboração com Brigitte Larguèze. Pesquisadora em sociologia e etnologia, Brigitte Larguèze tem participado de inúmeros trabalhos sobre processos de evasão escolar e de interrupção precoce dos estudos, e sobre as desigualdades socioespaciais na educação. Ela realizou muitas pesquisas em escolas de bairros desfavorecidos e participou da avaliação de dispositivos de sucesso educativo. Após ajudar a implementar o Observatório de Trajetórias Escolares de Frassy, em parceria com Sylvain Broccolichi, ela foi a principal arquiteta do dispositivo criado na mesma cidade de 2013 a 2015, durante a pesquisa descrita neste texto.

* Revisão técnica: Maíra Mamede, doutora em Ciências da Educação, professora de Sociologia da Université Paris Est-Creteil.

da escola conseguissem se comunicar de forma eficaz com os pais desses alunos sobre as possíveis soluções para tais problemas. Superar esse obstáculo envolvia assegurar, da melhor forma possível, a cadeia de coordenação entre os profissionais responsáveis por detectar as dificuldades dos alunos, comunicar-se com os pais e promover o acesso a atividades ou cuidados que pudessem ajudar os alunos a progredir. Muitos fracassos escolares e problemas associados podem ser evitados por meio de uma melhor e mais rápida comunicação com os pais dos alunos que, por diversas razões, têm mais dificuldade para atender às expectativas da escola e para comunicar-se com os professores.

Introdução

A pesquisa-ação, cujas etapas descreveremos posteriormente, foi projetada principalmente em função de dois objetivos:

- compreender e ultrapassar uma situação inaceitável, geradora de fracasso e sofrimento para os alunos, assim como para seus pais e professores;
- elucidar os processos cumulativos subjacentes para ajudar a prevenir sua frequente aparição em contextos semelhantes.

De fato, a situação inaceitável em questão é considerada como um caso extremo de mau funcionamento recorrente na França, apesar das políticas compensatórias que deveriam limitar o impacto das desigualdades sociais e da segregação urbana sobre os processos educacionais e sobre a performance de alunos oriundos de diversos meios sociais.

Uma breve descrição dessas políticas, bem como da situação problemática que motivou a presente pesquisa-ação, é delineada na presente introdução. As seções seguintes esclarecerão melhor os contextos nacional e local, as estratégias implementadas e, em seguida, os resultados obtidos e as conclusões que acreditamos poder tirar com tais resultados.

Dois políticas para limitar as desigualdades socioterritoriais na educação nos últimos 40 anos

A crise econômica internacional que começou na década de 1970 afetou particularmente alguns territórios e populações permanentemente desempregadas que se encontram cada vez mais concentradas nesses mesmos territórios. A fim de reduzir desigualdades nas condições de vida e no desenvolvimento educacional resultantes dessa crise, duas políticas compensatórias foram introduzidas na França:

- A **política da cidade**, promulgada em 1977, é uma política de solidariedade com os bairros urbanos mais desfavorecidos: nesses bairros prioritários, o Estado oferece recursos adicionais para agir no desenvolvimento da economia, da educação e da renovação urbana no contexto de vida. O componente “**sucesso educacional**” inclui subsídios e apoios para atividades culturais e esportivas, para pais em dificuldade e para ações de reforço escolar dos alunos (sobretudo para

a boa realização das tarefas de casa). Um **coordenador do programa de sucesso educacional** organiza essas ações em cada bairro prioritário. Essa política é apoiada pelo **Ministério da Coesão Territorial e das relações com as autoridades locais**.²

- A **política de educação prioritária** é conduzida pelo **Ministério da Educação Nacional**. Seu objetivo central foi estabelecido desde a sua criação, em 1981: “corrigir a desigualdade [social] pelo reforço seletivo da ação educativa em áreas e meios sociais nos quais a taxa de fracasso escolar é mais alta”. Essa política está focalizada na escolarização obrigatória (antes dos 16 anos): escolas e colégios classificados como “educação prioritária” em função das características sociais dos pais dos alunos e do desempenho acadêmico destes têm direito a recursos suplementares, tornando possível organizar atividades em pequenos grupos ou reduzir o número de alunos por turma.

Raramente coordenadas de forma satisfatória, essas políticas de sucesso educacional e de educação prioritária não impediram o desenvolvimento das segregações e das desigualdades escolares. Sobretudo ao longo dos últimos 15 anos, as avaliações e pesquisas sobre essas questões constataam um declínio na aprendizagem de estudantes socialmente desfavorecidos, relacionado ao aumento da segregação urbana e educacional.³

Há muito tempo, pesquisadores têm estudado tais processos cumulativos a fim de melhor controlá-los⁴, inclusive no território de Frassy (BROCCOLICHI; CESAR; LARGUÈZE, 2004; LARGUÈZE, 2010). Tais trabalhos forneceram indicadores e ferramentas para estudar o contexto da escola D, desenvolver uma estratégia de pesquisa e de intervenção e, em seguida, analisar as transformações observadas, como especificaremos nas próximas seções.

Contexto

Começaremos por descrever o contexto nacional e, em seguida, o contexto local desta pesquisa-ação.

Contexto nacional

De acordo com dados do Fundo Monetário Internacional, a França se encontra em torno do 20º lugar no ranking mundial do PIB *per capita* (US\$ 43.000), de renda média mensal (US\$ 3.500) e IDH (0,900). Nos últimos 15 anos, o país tem dedicado à educação parte do seu PIB que, embora levemente declinante, ainda figura próximo à média da OCDE (OCDE, 2011, 2018).

² Disponível em: <http://www.cohesion-territoires.gouv.fr/1977-2017-la-politique-de-la-ville-a-40-ans>

³ Broccolichi, 2009; Broccolichi; Sinthon, 2010; Broccolichi; Ben Ayed; Trancart, 2010; Cnesco, 2016; Merle, 2012.

⁴ Broccolichi, 2000; Broccolichi; Ben Ayed, 1999; Broccolichi; Larguèze, 1996; Chauveau, 2002; Chauveau Rogovas-Chauveau, 1992.

No entanto, os resultados têm se tornado cada vez mais decepcionantes em todas as áreas de aprendizagem avaliadas, particularmente no nível da escola primária (OCDE, 2015; DEPP, 2016).

O sistema escolar e a escola primária na França

Estes são os segmentos sucessivos do **sistema escolar francês**:

- Escola infantil (pré-primário para a OCDE), com três níveis de classe (3 a 6 anos de idade).
- Escola elementar⁵ (primária para a OCDE), com cinco níveis de classe.
- Colégio (primeiro ciclo do ensino secundário), compreendendo quatro níveis de classe.
- Ensino médio geral, tecnológico e profissionalizante (segundo ciclo do ensino secundário), composto por três níveis de classe.

A partir da Lei Ferry, de 1882, o início da escolarização obrigatória foi fixado aos 6 anos de idade (a partir de 2019, tal obrigação passou a valer para crianças de 3 anos de idade). A escolarização é obrigatória até os 16 anos de idade.

Algumas peculiaridades da escola primária francesa

Na França, o conceito de escola primária inclui a educação infantil e a escola elementar, para as quais os professores têm exatamente a mesma formação, o mesmo status e as mesmas obrigações de serviço; alunos também têm os mesmos horários de aula.

Cada classe está sob a responsabilidade de um professor (se este trabalhar em período integral), e o número de alunos por professor está pelo menos 30% acima da média da UE e da OCDE (OCDE, 2016, p. 435; OCDE, 2018, p. 377). Isso reflete o baixo investimento na escola primária que caracteriza a França, cujas despesas por aluno sobre os salários dos professores estão cerca de 35% abaixo da média dos países membros da OCDE (OCDE, 2018, p. 345, dados de 2016).

Nítido declínio no aproveitamento dos alunos do ensino primário na França

O aproveitamento cada vez mais fraco, com exceção dos alunos socialmente favorecidos, tem sido, efetivamente, a tendência recorrente observada em todas as áreas do conhecimento avaliadas, tanto em nível de ensino primário como após as avaliações do Pisa (aos 15 anos de idade), desde 2000. A média francesa para as avaliações do Pisa permanece próxima da média da OCDE, uma vez que o declínio que afeta os alunos mais “desfavorecidos” é quase compensado pelo aumento do aproveitamento dos “favorecidos” (a França tornou-se, dessa

⁵ Corresponde às séries iniciais do ensino fundamental, no Brasil. (N. do T.)

forma, um dos países onde o aproveitamento dos estudantes está mais relacionado à origem social).

Os resultados dos alunos diminuíram significativamente na França de acordo com as últimas avaliações nacionais e internacionais: atualmente, eles estão bem abaixo das médias da OCDE e da União Europeia⁶. Nesses resultados, pode-se ver, primeiro, um efeito do baixo investimento na escola primária (cf. box na página anterior). No entanto, os declínios nítidos objetivados também pelas avaliações nacionais da escola primária (DEPP, 2016, 2019) devem ser relacionados às reações dos professores aos novos modos de gestão pública da escola francesa.

Mau funcionamento e mal-estar crescentes

Sobretudo a partir da década de 2000, muitos trabalhos de fato apontam para o mal-estar e o descontentamento dos professores da escola primária, que lutam com limitações duplas: em particular, a de ter que fazer com que todos os seus alunos tenham sucesso em um sistema que lhes inflige múltiplas mudanças de programas e que inclui cada vez mais alunos com distúrbios ou deficiências, ao mesmo tempo que reduz o investimento na formação de professores⁷. Pesquisadores constataram que a grande maioria desses professores criticam “a maneira considerada irreal e burocrática através da qual as reformas são implementadas”⁸, “a burocracia considerada inútil”, “os programas sobrecarregados e constantemente questionados” (DEBARBIEUX; FOTINOS, 2012) e “a falta de consideração das dificuldades concretas da profissão” (ESQUIEU, 2008); e que os avaliadores da Inspeção Geral da Educação Nacional (Igen) reportam queixas quase unânimes sobre a falta de treinamento disponível e sobre “o crescente número de documentos administrativos que eles precisam preencher para dar conta de suas ações”⁹.

⁶ Essa tendência foi confirmada nas recentes avaliações internacionais TIMSS (DEPP, 2016) e PIRLS (DEPP, 2017) realizadas no 4º ano do ensino básico (alunos de cerca de 10 anos de idade). Houve declínio de 15 pontos na leitura e compreensão de leitura (PIRLS) em 15 anos na França em comparação com 13 pontos de aumento, em média, nos outros países avaliados em 2001 e 2016: a pontuação dos alunos tornou-se então significativamente inferior à de 21 dos outros 23 países europeus que obtiveram os melhores resultados (DEPP, 2017). A França obteve os piores resultados de todos os países europeus em Matemática e em Ciências em sua primeira participação na avaliação TIMSS em 2015 (DEPP, 2016).

⁷ A avaliação da formação continuada, publicada na documentação francesa em 2013, indica “o colapso dos fundos planejados e consumidos para a formação continuada entre 2006 e 2011: em apenas cinco anos, essas despesas (principalmente relacionadas a custos de substituição dos professores) foram reduzidas a um terço para os professores de primeiro grau [...]” (IGEN; IGAEN, 2013, p. 13).

⁸ Ao analisar as respostas de 8 mil professores das escolas a uma questão aberta sobre “melhorar a sua prática profissional e o bem-estar nas escolas deste país”, Debarbieux e Fotinos também revelam “um questionamento angustiado sobre como levar em conta os alunos em dificuldade, particularmente quando se trata de distúrbios comportamentais, assim como sobre os efeitos perversos da inclusão escolar obrigatória ligada à lei de 2005, sem que ela seja acompanhada de uma verdadeira política de apoio e formação”.

⁹ “Os professores das escolas sentem que a instituição não lhes dá tempo ou recursos de formação necessários para preparar e desempenhar em condições adequadas as tarefas que lhes são confiadas” (IGEN; IGAEN, 2012, p. 60-

Essas fragilizações e exasperações dos professores tiveram consequências mais sérias em contextos urbanos como o de Frassy, uma vez que entraram em ressonância com a crescente concentração de dificuldades sociais e escolares (BROCCOLICHI; CESAR; LARGUÈZE, 2004; LARGUÈZE, 2010).

Os processos cumulativos de fracasso e evasão escolar observados

Nesse tipo de contexto, de fato, os fracassos e as desordens observados levam à evasão de professores e de alunos cujos pais podem pagar por outras escolas (BROCCOLICHI, 2009). São, portanto, as famílias mais pobres e os professores menos experientes que permanecem nas escolas mais evadidas; e se a situação piora, é também porque, enquanto esperam poder sair¹⁰, os professores tendem a adotar “estratégias de sobrevivência” em curto prazo (WOODS, 1997) que levam ao desenvolvimento de espirais de fracasso (BROCCOLICHI, BEN AYED, TRANCART, 2010; MOISAN; SIMON, 1997; PHILIPPOT, 2014). O comportamento dos alunos se deteriora principalmente porque os professores apresentam o reflexo defensivo de culpar os pais em vez de buscar soluções em conjunto com eles. Nos casos extremos estudados em Frassy e em outros lugares, muitos professores acabam saindo de licença médica quando estão “exaustos”, assim como os seus substitutos: é assim que os distúrbios, as tensões e a violência dentro das escolas continuam a piorar simultaneamente ao fracasso dos alunos.

Contexto local

Após algumas indicações sobre a cidade de Frassy¹¹, suas escolas e as circunstâncias em que nossa equipe foi encarregada da responsabilidade científica por um observatório de percursos escolares em Frassy, em 2003, nos concentraremos na história e no contexto local da escola D. Localizado a cerca de 40 quilômetros de Paris, o município de Frassy é caracterizado pela alta proporção de habitações sociais¹² (que abrigam mais de 70% de seus 10 mil habitantes), pela juventude de sua população, por uma média elevada de habitantes por domicílio, pelo excesso de ocupação de muitas habitações e pelas dificuldades sociais de seus habitantes. Praticamente

61). “A observação das práticas e dos traços das atividades dos alunos nos leva a pensar que a grande maioria dos professores não tem as ferramentas conceituais e didáticas para implementar os programas tais como são. [...]” (IGEN, 2013).

¹⁰ Uma vez que os professores titulares não são obrigados a permanecer em uma escola por mais de um ano, geralmente os novos titulares (os que têm menos tempo de casa) são aqueles nomeados para as escolas, as quais os titulares abandonam sistematicamente. Foi o que aconteceu com Frassy no início do estudo.

¹¹ Comprometemo-nos a preservar o anonimato dos locais e das pessoas entrevistadas por dois motivos: a fim de obter depoimentos sinceros e dados precisos suficientes para alimentar reflexões coletivas sobre os problemas estudados (sem atenuá-los); a fim de não difundir percepções negativas da escola D que possam aumentar sua estigmatização e, portanto, suas dificuldades. Adotamos essas precauções em todo o nosso trabalho, no qual esse tipo de risco existia.

¹² Na França, a política de habitação social é feita por meio de habitações subsidiadas, acessíveis à população carente por aluguéis módicos. (N. do R.T.)

a totalidade do município e de suas escolas é contemplada pelas políticas da cidade e da educação prioritária desde a sua criação, uma vez que as taxas de bolsas sociais das famílias dos estudantes (quase todos oriundos da imigração) e as taxas de desemprego mantiveram-se consistentemente acima dos limiares fixados por essas políticas.

A implementação de um observatório de percursos escolares em Frassy

Durante a década de 1980, a organização pedagógica e os ótimos resultados do colégio em Frassy (em vista de sua população estudantil socialmente desfavorecida) suscitaram a ida de muitos pesquisadores, delegações estrangeiras e do ministro da Educação até o município, em 1989. Mas, após a construção de um segundo colégio em Frassy, o novo recorte setorial¹³, a partida de lideranças pedagógicas, a alta rotatividade dos professores e da direção do (primeiro) colégio, o clima escolar e os resultados se tornaram uns dos piores da França. Havia grandes tensões e acusações trocadas a respeito da responsabilidade a ser atribuída pela derrocada observada. A implementação de um Observatório de Trajetórias Escolares (Observatoire des Parcours Scolaires - OPS), com apoio do Estado, deveria ajudar a objetivar e elucidar essa deterioração, a fim de construir consenso sobre a(s) forma(s) de remediá-la. Após ser selecionada para assumir a responsabilidade científica por essa OPS (de 2003 a 2008), nossa equipe estudou as situações evolutivas dos colégios e escolas de Frassy, incluindo a escola D (LARGUÈZE, 2010)¹⁴.

As primeiras peculiaridades identificadas da escola D

Antes de 2007, a escola D não se distinguia das escolas vizinhas por seus resultados fracos e pela rotatividade dos seus professores (a própria diretora ficou no cargo 30 anos), mas sim por seu fechamento às opiniões externas e às colaborações com parceiros externos¹⁵. No final de 2006, um estudo sobre “as dificuldades, necessidades e pontos de apoio para a educação de crianças de 2 a 11 anos” realizado em Frassy observou mau funcionamento, assim como um clima escolar tenso na escola D: os pais relataram uma “violência inaceitável” contra os alunos e uma ruptura no diálogo dos professores com algumas famílias. Após essas descobertas, os professores da escola D haviam solicitado sua transferência no início do ano seguinte, o ano em que a diretora se aposentaria. Ao longo dos anos seguintes, enquanto os resultados e o clima do colégio e de outras escolas do setor continuavam a melhorar, os da escola D continuaram a

¹³ O público das escolas é determinado por setores previamente definidos.

¹⁴ Ref. BL, apresentação dos resultados no Brasil e indicações adicionais no artigo de Diversidade.

¹⁵ Foi a escola que teve o menor envolvimento em atividades educacionais para pequenos grupos de alunos organizados com a ajuda de funcionários adicionais designados para a educação prioritária (ações que levaram a um progresso significativo nas outras escolas cujos alunos são escolarizados em seguida no colégio do setor).

deteriorar-se, com uma sucessão de incidentes mais ou menos graves e a rotatividade dos professores.

O contexto da escola D estudado em 2013-2014

Solicitados para garantir um diagnóstico da situação da escola em 2013, sabíamos que quatro diretores haviam se sucedido entre 2007 e 2012, e que os resultados dos alunos tinham se tornado muito inferiores aos dos alunos de outras escolas em Frassy. Quando conhecemos os professores da escola no final de 2013, constatamos sua exaustão e seu desejo quase unânime de deixar a escola já no ano letivo seguinte.

Nossa investigação revelou outras particularidades importantes do contexto da escola:

- - Falta de livros didáticos e equipamentos de ensino, odores repulsivos que necessitavam de uma reforma e a alta frequência de gritos e exclusão de classe (constatados a partir das primeiras entrevistas com o diretor e com os membros da rede de apoio que intervinham na escola).
- - Uma forte exposição aos comportamentos desviantes que marcavam o bairro, com um grupo de jovens traficantes nas proximidades que eram visíveis do pátio da escola. Os professores e pais entrevistados estavam consternados de ver que muitos alunos tinham adquirido o hábito de alertar os traficantes de drogas (que eram, às vezes, seus irmãos mais velhos) a cada incursão policial.
- - Uma alta proporção de grandes moradias e famílias numerosas na área escolar, e de pais solteiros ou mães solteiras criando várias crianças. Esse último ponto pareceu ser decisivo, porque esses pais eram volúveis e pouco disponíveis, além de serem pouco conhecidos pelos professores e particularmente afetados pela significativa falta de fonoaudiólogos e de acompanhamento de distúrbios médico-psicológicos (relatados por todos os diretores da escola de Frassy).

Uma lógica da “gestão de crises” (muito mais do que o controle das dificuldades)

A análise dos dados sobre os beneficiários de ações de sucesso educacional com base nas escolas de Frassy indicou que poucos alunos da escola D estavam inscritos em atividades culturais, esportivas ou de reforço do trabalho escolar, atividades que visavam promover o sucesso de alunos oriundos de famílias com poucos recursos escolares. Pelo contrário, eles eram muito mais frequentemente orientados para o dispositivo projetado para os alunos considerados “incontroláveis” na escola do que os alunos das outras escolas. Além disso, essas medições de exclusão temporária da escola referiam-se principalmente aos alunos do final do ensino primário, que haviam abandonado mais ou menos radicalmente as atividades escolares, ao

passo que as dificuldades ou problemas desses alunos haviam sido quase sempre detectados na educação infantil ou no começo do ensino fundamental.

Essa constatação, portanto, levou-nos a questionar o que poderia ter contribuído para que uma lógica de “gestão de crises” tivesse prevalecido tantas vezes sobre a vigilância e a preocupação com o controle das dificuldades emergentes — estudando, em particular, a comunicação entre profissionais capazes de detectar ou abordar as dificuldades dos alunos em questão, assim como os seus pais.

Estratégias inspiradas pelos objetivos perseguidos, pelos trabalhos anteriores e por oportunidades

Temos estudado, por muito tempo, os processos cumulativos de fracassos que conduzem a diferentes formas de abandono¹⁶ (BROCCOLICHI, 2000; BROCCOLICHI; LARGUÈZE, 1996; LARGUÈZE, 2010); e também pudemos ajudá-los a transformá-los, particularmente em Frassy, durante a década passada (BROCCOLICHI, 2015, p. 162). A nossa estratégia de estudo e de intervenção foi, portanto, inspirada nas realizações de tais trabalhos anteriores e de outros trabalhos sobre as possibilidades de corrigir as dificuldades dos estudantes cujos pais não são imediatamente capazes de atender a todas as expectativas da escola (BROCCOLICHI, 2010; CHAUVEAU, 2002; OUZOULIAS, 2004). Nosso projeto para melhorar a comunicação e a cooperação entre esses pais de alunos, os profissionais docentes e aqueles do programa de sucesso educacional passou a ser influenciado pelas restrições e oportunidades específicas do contexto local no qual tivemos de desenvolver o nosso trabalho.

Quatro objetivos, formulados aqui pelo questionamento dos meios de promover tal aproximação, sustentaram a maioria das estratégias. Como podemos conhecer mais precisamente as situações e fragilidades familiares, as dificuldades vivenciadas pelos professores e os processos interativos que levam muitos alunos a “abandonar” a escola? Como podemos explorar as possibilidades de fazer a situação evoluir positivamente e, assim, ajudar a estabilizar um primeiro núcleo docente? Como podemos fomentar uma cooperação mais profícua entre professores, pais e outros parceiros locais, uma vez identificados os obstáculos? Enfim, que conclusões podem ser tiradas a partir das análises realizadas, delimitando as recorrências entre os processos observados nesse campo e em configurações semelhantes?

¹⁶ Nos últimos anos, tem sido realizado um trabalho para estudar o “abandono” de professores que perderam a esperança de fazer seus alunos, ou parte deles, progredirem (ALAVA, 2016; BROCCOLICHI; JOIGNEAUX; COUTURIER, 2018).

Entrando em contato com os professores da escola

Depois de analisar vários elementos reunidos sobre a situação da escola, a fase de contato com os professores foi um momento delicado e importante para conseguir nos comunicar com eles, de maneira informativa e construtiva, sobre a sua experiência nesse contexto. Desde as primeiras horas passadas na escola, no outono de 2013, com o diretor e um professor especializado em *Rased*¹⁷, tomamos conhecimento do ruído, das tensões, do nervosismo e da exaustão que muitas vezes prevalecia e, portanto, da empatia necessária para que nossas ações fossem vistas como tentativas de apoio (e, certamente, não como um repúdio a sua ação) necessárias devido à magnitude das dificuldades que eles enfrentavam. Nós os encorajamos a partilhar as suas experiências nesse contexto e a nos confiar as suas possíveis ideias sobre como remediá-lo. A maioria deles expressou um sentimento de desgaste associado à decisão de mudar de escola o mais rápido possível. Eles, portanto, raramente estavam em posição de analisar a situação de outra forma que não fosse atribuindo as dificuldades às peculiaridades do bairro e das famílias dos alunos, ou fazendo outras queixas. Além da promessa de transmitir algumas queixas ao município (sobre as reformas necessárias no prédio da escola), tomamos o cuidado de considerar o que eles nos disseram a respeito das muitas situações familiares problemáticas, ou pouco conhecidas, de seus estudantes; e os motivamos a investir tempo e esforços para entender melhor algumas dessas situações familiares, na esperança de identificar pistas de ações adequadas, em concertação com eles e com outros profissionais de competências complementares em Frassy.

Em quais famílias de estudantes deveríamos nos concentrar? Especificaremos o que influenciou a escolha desse assunto durante as trocas iniciais com os professores e, em seguida, como entrar em contato e acompanhar as famílias dos alunos.

A inflexão fundamentada da escolha das famílias dos alunos

Tendo em vista a situação desesperadora do ensino fundamental D, e a fim de gerar rapidamente melhorias promissoras, planejamos primeiro focar as dificuldades dos alunos, famílias e professores do curso preparatório (CP) no 1º ano da escola elementar, no qual os alunos geralmente entravam aos 6 anos: porque o progresso mais rápido era previsível com os alunos mais jovens e ainda não apanhados pelo círculo vicioso de fracasso e renúncia¹⁸, e porque

¹⁷ O termo *Rased* refere-se às redes de assistência aos alunos em dificuldade no ensino primário. Cada *Rased* inclui um psicólogo escolar e dois ou três professores especializados que têm de intervir em cinco a dez escolas.

¹⁸ Os alunos do ensino fundamental D vinham do jardim de infância D, em que a equipe docente, que era muito mais estável, mantinha boas relações de cooperação com os pais e alcançava resultados comparáveis aos de outras escolas de Frassy. Assim, sabíamos que os processos cumulativos de fracasso, tensão e desmobilização estavam se desenvolvendo no ensino fundamental, mais frequentemente a partir do 1º ano.

tínhamos ideias específicas sobre como incentivá-los a ingressar na escrita, em apoio aos professores, e levando em conta os recursos e as dificuldades dos pais em participar desse processo. No entanto, mudamos e protelamos essa estratégia em função de um evento e de uma configuração que surgiram durante o primeiro intercâmbio coletivo com todos os professores da escola em janeiro de 2014.

Naquela época, sabíamos que a professora do 2º ano da escola elementar era a única titular que queria permanecer na escola no ano seguinte. No entanto, durante o intercâmbio coletivo, ela deu uma espécie de sinal de alarme sobre muitos alunos de sua classe que ainda não eram leitores e que vários deles apresentavam problemas comportamentais significativos. Pensamos que esse sinal de alarme tinha sido, em parte, dirigido a nós e que tínhamos que colaborar com a única professora decidida a permanecer na escola. O desafio não seria fácil, pois se tratava de desenvolver estudantes que vinham fracassando há mais de um ano (e até dois anos para três estudantes que haviam repetido o 1º ano). Porém, era necessário fazê-lo porque, no momento de tomar a decisão, toda a escola estava sendo perturbada por uma classe de 5ª série que tinha muitos não leitores cujo comportamento havia se deteriorado continuamente ao longo dos anos. O 2º ano em questão possuía um perfil semelhante e não podíamos permitir que o mesmo processo se repetisse nessa turma até o 5º ano¹⁹. Além disso, estudar os problemas dessa classe, e entrar em contato com os pais dos alunos que eram as fontes de maior preocupação, parecia uma boa maneira de progredir rapidamente na descoberta dos principais fatores de fracasso na escola.

Ao terminar de identificar juntamente com a professora e com o diretor da escola as famílias dos alunos que seriam contatadas, consultávamos também outros professores que já haviam trabalhado com esses estudantes e com seus pais em classes precedentes ou na rede de apoio (*Rased*), bem como outros parceiros. Os objetivos eram conhecer os pontos de vista, por vezes divergentes, desses profissionais sobre as famílias dos alunos em questão, coletar dados úteis para a nossa compreensão das situações e iniciar trocas a serem continuadas posteriormente. Procedemos da mesma forma nos anos que se seguiram.

Entrando em contato com os pais e a proposta de acompanhamento

¹⁹ Já havíamos constatado a seriedade das consequências de um grande número de não leitores em turmas de ensino fundamental (e posteriores) nesse mesmo setor colegial quando tomamos a responsabilidade pelo Observatório de Trajetórias Escolares em Frassy. Esses problemas haviam sido resolvidos em poucos anos, por meio de ações pedagógicas intensivas com pequenos grupos de estudantes, inspiradas no trabalho de Raymond Ouzoulias (2004, 2011) no Maclé, no final da educação infantil e no início do ensino fundamental, pelo uso adequado de recursos educacionais adicionais obtidos a título de educação prioritária, exceto na escola de ensino fundamental D, onde muito poucos professores estavam dispostos a participar dessas ações.

O objetivo principal era compreender melhor a situação familiar e as preocupações dos pais (incluindo saúde, emprego ou lazer) a fim de ajustar as nossas trocas e propostas. Sabíamos que eles iriam entender e aprovar os esforços para melhorar a performance escolar de seus filhos (incluindo aprender a ler), com a sua ajuda ou a de outro membro da família, se possível. Assim, levantamos rapidamente a perspectiva de apoio ou reforço que poderia ser feito regularmente na casa das associações (Maison des Associations - MDA) localizada no centro do setor escolar.

A organização do acompanhamento das crianças e dos pais

A maioria das ações foi planejada na MDA, a qual possuía salas de tamanhos diferentes para organizar simultaneamente diversas atividades com números variados de crianças e trocas com os pais, em conjunto ou separadamente. Complementamos o material didático, incluindo livros didáticos e álbuns que os alunos e os pais também poderiam usar ou ler em casa.

Desde o primeiro trimestre de 2014, recrutamos e formamos duas profissionais²⁰ escolhidas por suas habilidades pedagógicas e qualidades humanas, essenciais para desengatilhar os processos de fracasso e desmotivação dos alunos, bem como para se comunicar com os seus pais; elas próprias eram mães de alunos e estavam familiarizadas com o contexto de Frassy. Também estávamos presentes e intervínhamos, em parceria com elas (especialmente no início), junto a pequenos grupos de crianças (às vezes, acompanhadas por um pai) ou separadamente; e partilhávamos regularmente (todos os quatro) as nossas observações e perguntas.

Para conhecer e ajudar os alunos do 2º ano não leitores de forma rápida e efetiva, primeiro planejamos várias sessões por semana durante as férias de abril (que todos passaram em Frassy); em seguida, seções de três ou quatro horas, todas as quartas-feiras.

Os horários foram negociados com os pais. Uma hora foi fornecida para cada criança (em grupos de duas ou três, na maioria das vezes), permitindo-lhes ficar para atividades de grupo maior (jogos, desenho, escrita, leitura de livros infantis). A participação dos pais (ou irmãos mais velhos) foi incentivada e complementada por trocas telefônicas.

Também queríamos ajudar os pais a dominar melhor o papel de ‘pais de alunos’ esperado deles: comunicar-se com os professores, demonstrar interesse na escolarização da criança, acompanhar o seu trabalho e/ou encontrar apoios adequados em caso de grandes dificuldades. Uma série bastante longa de trocas foi necessária para conseguir isso enquanto se descobria e buscava-se fazer evoluir algumas de suas disposições no que diz respeito ao trabalho escolar e dos professores. Essas trocas e o trabalho com as crianças deviam nos ajudar a saber quais modos de acompanhamento os pais poderiam assumir autonomamente, dadas as limitações de

²⁰ Esses profissionais atuam em ações educativas complementares à escola, principalmente na forma de ateliês. (N. do R.T.)

suas habilidades acadêmicas e as dificuldades dos seus filhos²¹, e que outras ações seriam necessárias para superar essas dificuldades.

Desenvolver todas as cooperações úteis

Outro objetivo importante: ajudar a desenvolver comunicações e cooperações bem-sucedidas entre os pais dos alunos, seus professores e outros profissionais ou partes interessadas de associações que pudessem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento das crianças. Esses apoios eram essenciais, já que nossas ações em Frassy haviam sido previstas somente por um tempo limitado.

A partir da fase de investigação diagnóstica, tivemos contato com muitos atores locais, incluindo os funcionários municipais envolvidos na escola, as associações de pais de alunos, os diretores das escolas vizinhas e o centro médico-psicológico infantil²² mais próximo, etc. Em seguida, participamos muitas vezes de reuniões sobre os estudantes e as famílias que já eram identificadas ou que começavam a levantar questões. Tratava-se de garantir, primeiro, a relevância das propostas ou conselhos e, em seguida, a coerência das diversas ações a favor dessas famílias. Também queríamos promover uma melhor compreensão e empatia por parte dos professores em relação aos alunos e pais que apresentavam problemas a fim de preparar o terreno para trocas construtivas entre eles. Ao mesmo tempo, incentivamos os pais a se reunirem com os professores, especialmente se eles não pudessem se comunicar por escrito no livro de correspondência²³ e corressem o risco de serem percebidos como “renunciantes²⁴”.

Diante do grande número de casos de crianças com atrasos significativos na linguagem e com dificuldades de acesso aos fonoaudiólogos também relatados por outros diretores, também buscamos junto aos serviços médicos, aos fonoaudiólogos e aos funcionários municipais possíveis formas de resolver esse problema.

A estratégia resumida em cinco objetivos e etapas

²¹ Sabíamos que seria muito difícil para os pais fazer uma criança trabalhar de forma útil quando, muitas vezes, eles estavam falhando nas atividades escolares: porque começar a trabalhar era um problema desde o início, e os pais com habilidades acadêmicas limitadas não sabiam como reagir aos bloqueios ou erros dos seus filhos, o que levava a muita tensão e mal-estar (THIN, 2009).

²² Os centros médicos-psicológicos infantis são uma rede pública de postos de atendimento à saúde especializados na primeira infância. (N. do R.T.)

²³ Caderno utilizado para a comunicação entre os professores e as famílias dos alunos. (N. do R.T.)

²⁴ *Démisionnaires* no texto original, termo comumente utilizado pelos professores para designar pais de alunos que, segundo eles, não se interessam pela escolaridade dos filhos. (N. do R.T.)

Em resumo, nossa estratégia de pesquisa e ação pode ser esquematizada, distinguindo-se entre cinco objetivos e etapas (podendo se sobrepor) que **também estruturaram as seguintes subpartes: implementação, evoluções observadas e reajustes efetuados.**

- 1) Conhecer os principais **problemas percebidos na escola** pelos professores. Basear-se nas avaliações concertadas com eles e com outros profissionais para selecionar as famílias de alunos com as quais realizar investigações suplementares.
- 2) **Identificar melhor os problemas** em questão e as possíveis **soluções** junto aos pais. Interessar-se pelas preocupações e recursos familiares, assim como conquistar a confiança dos pais e filhos ao lhes oferecer ajuda ou trocas que sejam percebidas por eles como úteis.
- 3) Descobrir **como resolver os problemas enfrentados pelos alunos, pais e professores e identificar barreiras ao sucesso.** Trabalhar as condições a serem cumpridas para que os pais dos alunos possam se comunicar com os professores e encontrar apoios adequados caso as dificuldades de seus filhos ultrapassassem as suas habilidades.
- 4) **Promover visões mais justas e mais favoráveis a cooperações bem-sucedidas** entre todos os parceiros, trabalhando regularmente com eles. Ausentarmo-nos gradualmente (retirar nosso suporte) para que o processo possa continuar sem nós.
- 5) **Analisar as evoluções observadas, os problemas persistentes e as oportunidades de superá-los; identificar propostas de otimização para os tomadores de decisão em questão.**

Avaliações e concertações pré-entrada em relação aos pais

Essas avaliações e concertações iniciais provaram ser muito úteis para estabelecer as bases para uma maior cooperação com os professores da educação infantil, da escola elementar e da rede de apoio (*Rased*), e com os profissionais do programa de sucesso educacional. Eles também nos permitiram identificar diferenças de opinião sobre as crianças ou os pais (por exemplo, seu envolvimento na educação dos filhos) que nos levaram a estudar mais profundamente os pontos que levaram a essas diferenças. Também pudemos notar casos em que os pais nunca iam à escola e cuja comunicação com os professores era quase inexistente, exceto, às vezes, por telefone com o diretor da escola.

Percebemos rapidamente que as crianças cujas circunstâncias eram consideradas as mais problemáticas tiveram atrasos ou distúrbios detectados muitos anos antes, mas que não haviam sido tratados posteriormente. A esse respeito, alguns professores questionaram a responsabilidade dos pais que não tinham feito o que era necessário, enquanto outros (e os profissionais do programa de sucesso educacional) ressaltaram ainda as barreiras que poderiam

explicar a não aplicação das ajudas ou tratamentos recomendados: falta de solução nas proximidades e/ou dificuldades familiares que atrapalhavam a realização dessas etapas por parte dos pais encarregados de fazê-lo. No entanto, mesmo aqueles que falavam de tais obstáculos não viam o que mais eles poderiam fazer para ajudar a superá-los; porque não era o seu papel e/ou porque não tinham a disponibilidade para lidar com todas essas situações complexas e numerosas.

Esses pontos de convergência com trabalhos anteriores nos ajudaram a identificar questões a serem exploradas e formas de começar a fazê-lo em nossas primeiras trocas com os pais.

Clarificação das ligações entre situações familiares e problemas na escola

Como esperado, o contato com os pais não suscitou grandes dificuldades, uma vez que ele foi claro sobre os objetivos e flexível na escolha dos horários e locais de encontro: casa da família, casa de associações, centro social frequentado por alguns deles, etc. Apenas duas mães gravemente doentes preferiram se comunicar por telefone.

As trocas com os pais foram construtivas e realizadas em bom clima, uma vez que propusemos o objetivo de trabalhar em conjunto para encontrar maneiras de ajudar seus filhos a superar suas dificuldades sem qualquer julgamento, levando em conta a disponibilidade e as competências exigidas para tais dificuldades. Essas precauções foram necessárias, no entanto, porque para todos os casos extremos de dificuldade das crianças na escola em que estávamos trabalhando, as situações familiares levantaram problemas que impediram os pais de responder facilmente às expectativas dos professores de acompanhamento do trabalho escolar ou de tomar medidas para que os alunos fossem ajudados por pessoas competentes.

Com efeito, com duas exceções, os pais tinham um nível muito baixo de escolaridade, quase a metade deles era iletrada ou analfabeta. A maioria encontrava-se em situação social precária, com baixos rendimentos e, às vezes, seus horários de trabalho os impediam de estar disponíveis logo após o término das aulas. Das 21 famílias de alunos que fracassavam na escola que, finalmente, acompanhamos (ajudando vários irmãos em uma mesma família em cinco casos), oito mães solteiras e três pais solteiros criavam de duas a sete crianças (frequentemente crianças pequenas)²⁵. Finalmente, quase um quarto deles tinha problemas de saúde significativos que limitavam sua mobilidade e/ou muitas vezes prejudicavam sua disponibilidade para monitorar o trabalho escolar.

²⁵ A pedido de alguns desses alunos, também acolhemos outros alunos de sua classe que poderiam atuar como tutores para eles em certas áreas escolares.

A constatação fundamental foi a de que os pais dos alunos que fracassavam na escola não podiam atender às expectativas habituais dos professores, que não conseguiam entender e levar em conta as causas dessa incapacidade por duas razões que apareceram em nossas concertações prévias (etapa 1): a sua falta de disponibilidade para explorar essas muitas situações familiares complexas e as dificuldades agudas que estavam vivenciando (levando-os a fugir de problemas em vez de elucidá-los e resolvê-los). Por exemplo, eles ignoravam a seriedade dos problemas de saúde incapacitantes de alguns pais e interpretavam sua ausência na escola como um sinal de falta de interesse na escolarização dos filhos, o que andava de mãos dadas com a falta de ajuda que necessitasse do consentimento dos pais²⁶. Assim, a combinação de fragilidades familiares e condições de trabalho precárias na escola muitas vezes produzia dificuldades escolares que pioravam constantemente devido à falta de comunicação entre professores e pais e à falta de uma ação conjunta e concertada a fim de superar essas dificuldades.

Etapas de resolução de problemas e resultados de evolução

Mudar essa situação exigiu trabalhar e interagir com crianças, pais, professores e outros atores que pudessem contribuir para melhorias que beneficiassem a todos. As bases da confiança conquistada com os professores e pais de alunos permitiram-nos trabalhar com as crianças a fim de identificar as suas dificuldades e motivações e, em seguida, várias oportunidades para promover seu progresso e para discutir e desenvolver com as pessoas envolvidas, a começar pelos próprios pais.

O acompanhamento dos alunos e de seus pais

Em diálogo com os pais, sempre chegávamos a um acordo para um horário de trabalho regular na casa das associações (MDA) situada no centro do setor escolar e, conseqüentemente, perto de sua casa. Se necessário, um irmão mais velho ou uma irmã mais velha acompanhava o aluno para compensar a falta de mobilidade ou disponibilidade dos pais, e prevíamos outros momentos de reunião ou de diálogo por telefone com eles.

Pouco depois de começarmos o trabalho com os dez alunos do 2º ano que causavam maior preocupação, os pais de dois deles nos perguntaram se poderíamos ajudar as suas irmãszinhas, as quais estavam fracassando em aprender a escrever no curso preparatório (CP), 1º ano do

²⁶ As duas mães mais gravemente doentes eram de origem estrangeira, tinham um fraco domínio do francês (principalmente do francês escrito) e não se achavam competentes para intervir na esfera da escola. Por outro lado, elas falaram conosco voluntariamente (especialmente por telefone) e concordaram com o estabelecimento de ajuda regular para seus filhos na MDA (depois do horário escolar), também mobilizando um(a) irmão/irmã mais velho(a) para algumas operações de acompanhamento.

ensino fundamental²⁷. Concordamos em fazê-lo depois de conversar com os professores do CP e da rede de apoio envolvidos. Pudemos, então, verificar o interesse de iniciar o apoio no CP (1º em vez de no 2º ano, uma vez que o seu progresso foi mais rápido e mais importante do que o dos dez alunos do 2º ano no ano seguinte; um dos alunos (aprovado no 2º ano) tornou-se um dos melhores alunos da sua classe. Por outro lado, o progresso foi o mais lento e limitado para os três alunos que já haviam acumulado os maiores atrasos de aprendizagem, os quais apresentavam problemas difíceis de ser gerenciados pelos professores e só puderam se beneficiar de cuidados especializados tardiamente. No entanto, todos eles progrediram nas habilidades de escrita e começaram a ler livros infantis e, em seguida, pequenos livros bem selecionados, os quais lhes emprestamos (com léxico e sintaxe ao seu alcance) ao longo dos dois anos seguintes, com exceção de um aluno, para quem a aplicação da terapia fonoaudiológica se deu de forma particularmente tardia e cuja evolução foi mais lenta.

Posteriormente, integramos os alunos do CP e também de outras classes cujas dificuldades e desmotivação estavam piorando devido à falta de acompanhamento do seu trabalho (tanto em casa quanto na escola)²⁸. Mais uma vez, foi muito mais fácil revitalizar rapidamente os alunos com dificuldades mais recentes, o que preconizou uma abordagem preventiva de rápida regulação das dificuldades. Portanto, estudamos as possibilidades de encontrar (ou desenvolver no futuro) substitutos adequados para atender a essas necessidades de acompanhamento regulatório nas escolas ou em dispositivos de sucesso educacional.

O trabalho realizado na MDA permitiu-nos compreender melhor as dificuldades e motivações das crianças e as oportunidades para os pais agirem em vários domínios. Estes expressavam frequentemente as suas dúvidas e medos em tentar encorajar seus filhos a fazer os trabalhos e, às vezes, a vergonha que os desencorajava a falar com os professores sobre o assunto. Lembramos que os pais tinham de incentivar os filhos a fazer o trabalho solicitado pelo professor, mas que eles não tinham que lidar com as dificuldades (sobretudo falar com o professor). Sempre que possível, incentivávamos os pais a se engajarem em atividades de leitura ou escrita de curta duração que seus filhos já haviam realizado conosco e com sucesso, às vezes em sua presença, especificando quais delas. Também mostrávamos como proceder em caso de erro das crianças, sem insistir caso a criança não conseguisse corrigi-lo rapidamente. Quanto mais adquiriam facilidade para fazê-los, mais os pais praticavam esses pequenos exercícios,

²⁷ Em maio de 2014, elas não eram de todo capazes de decifrar a maioria das sílabas, tampouco de codificarem a maioria das palavras.

²⁸ Nossas atividades na MDA rapidamente atraíram outras crianças do bairro, muitas vezes irmãos ou parentes dos alunos acolhidos, os quais queriam fazer os trabalhos, ler um livro, jogar ou desenhar. Com o consentimento dos pais, aceitávamos sempre que um de nós tinha a disponibilidade necessária para recebê-los em boas condições.

cada vez mais espontaneamente. As discussões também podiam abranger diferentes maneiras de conseguir com que as crianças fizessem os trabalhos, incluindo o envolvimento de um(a) irmão/irmã, quando necessário.

Falávamos sobre as oportunidades de alfabetização em Frassy para aqueles que queriam adquirir as bases de conhecimento necessárias. Também lhes informávamos sobre como promover o progresso dos seus filhos, dando-lhes acesso a atividades que eles desconheciam ou que imaginavam como mais caras do que realmente eram: atividades culturais ou esportivas, dispositivos de reforço do trabalho escolar, reeducação fonoaudiológica, etc. Ao dedicarmos tempo para fazê-los entender o valor dessas atividades, a maioria dos pais concordava com a ideia e tentava tomar as medidas necessárias.

Melhores respostas às necessidades dos alunos e o envolvimento de novos professores

Pouco havia sido inicialmente planejado em nível escolar para o trabalho pedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o acompanhamento de seu trabalho escolar, o que justificou o acompanhamento que propusemos na MDA²⁹. Mas, a partir do ano escolar 2014-2015, os profissionais locais da educação nacional e do programa de sucesso educacional viram a necessidade de desenvolver ofertas de ajuda e de acompanhamento, especialmente para beneficiar os alunos que mais precisavam entre aqueles que acompanhávamos (sempre com o consentimento dos pais). Então, dada a frequência de dificuldades na realização do trabalho escolar em ambiente familiar, ao final do horário escolar, um tempo era dedicado a esse trabalho três vezes por semana.

Os novos professores adaptaram-se surpreendentemente bem a esse contexto em evolução e até permaneceram na escola nos anos seguintes. A nosso pedido, e uma vez que eles estavam descobrindo esse território com poucos anos de experiência (dois no máximo), um tempo de informação havia sido previsto na escola para que eles pudessem aprender rapidamente sobre as possibilidades de acompanhamento dos alunos dentro da própria escola e em diversos dispositivos complementares de sucesso educacional. Ao longo das semanas seguintes, pudemos interagir com os três professores dos alunos envolvidos em nossa pesquisa-ação, antes ou depois de conhecerem os pais de alunos (muitas vezes, sob nossa recomendação). Logo, eles sempre se mostravam compreensivos e construtivos diante das dificuldades identificadas,

²⁹ Quando chegamos, apenas três alunos da escola se beneficiavam do acompanhamento da escolarização proposto pelo programa de sucesso educacional que era realizado na escola, um número muito menor do que o registrado em todas as outras escolas de Frassy (embora a necessidade de apoio relacionado a situações familiares fosse particularmente elevada). Posteriormente, várias dezenas de alunos tiveram acesso a esse benefício.

inclusive em suas trocas com os pais. Como resultado, a aprendizagem e o comportamento dos alunos evoluíram muito mais positivamente do que na situação anterior da escola.

Algumas turmas eram muito difíceis de gerenciar, mas desde o ano escolar 2014-2015, o clima escolar começou a melhorar, e essa tendência foi confirmada no ano seguinte com a chegada de uma nova, e altamente cooperativa, diretora. Tudo isso contribuiu para que apenas uma das cinco professoras que haviam chegado à escola em 2014 e 2015 decidisse sair em 2016 (para se tornar diretora da escola mais próxima). A estabilização da equipe docente estava associada a uma maior implicação em diversas ações pedagógicas e de parceria apreciadas pelos pais dos alunos³⁰. O desenvolvimento da comunicação e da cooperação permitiu assim a regulação conjunta das dificuldades existentes (por meio de ações mais coerentes e complementares), a fim de promover uma compreensão do papel e das limitações de cada um e, assim, aliviar as tensões. No entanto, essa evolução apresentava limites e permitia a persistência dos riscos de fracasso que precisavam ser esclarecidos a fim de que novas propostas de melhoria pudessem ser identificadas.

Riscos de fracasso persistentes: os três problemas identificados

Continuavam frequentes os casos em que os pais não sabiam como responder às dificuldades dos filhos, nem podiam recorrer a pessoas competentes. Constatamos esse fato tendo por base alguns dos pais que tentamos ajudar na superação de obstáculos, em parceria com os professores envolvidos; o problema era claramente mais comum para famílias de outras classes.

Ao sobrepor os vários depoimentos e dados disponíveis, achamos útil distinguir três grandes obstáculos no caminho para o sucesso de todos.

1) **A falta de profissionais especializados acessíveis.** Relatado por todos os diretores de escola em Frassy, trata-se principalmente da falta de fonoaudiólogos que possam remediar atrasos na linguagem oral (na educação infantil), assim como dislexia e disortografia³¹ (no ensino fundamental). Agravada pela redução de pessoal e do tempo de funcionamento do centro médico-psicológico infantil em Frassy, essa falta não foi compensada pela chegada de qualquer

³⁰ Por exemplo, o salão principal da escola foi criado para torná-la mais convival; as saídas pedagógicas foram organizadas com a participação dos pais. Uma operação de classe aberta (para os pais) também gerou resultados muito positivos. Um crescente senso de confiança se seguiu, com base em nossas trocas com os pais.

³¹ Relativo à dificuldade de escrita sem incorrer em erros ortográficos e gramaticais. Inclui ainda inversões, aglutinações, omissões, contaminações, alterações internas da palavra e, como consequência, desordem na categoria e estrutura da frase. (N. do R.T.)

fonoaudiólogo. E descobrimos como era difícil conseguir um agendamento de consulta com fonoaudiólogos das cidades vizinhas³².

Os trabalhos recentes sobre distúrbios (incluindo os disléxicos) que resultam em fracasso escolar no longo prazo indicam que a necessidade de tratamento especializado pode ser reduzida pela mobilização de recursos educacionais projetados para estimular a aprendizagem e controlar rapidamente as dificuldades “normais” dos alunos (GARCIA, 2013)³³. No entanto, a insuficiência desses recursos foi precisamente o segundo obstáculo identificado.

2) **Insuficiência de recursos pedagógicos previstos, em termos de necessidades.** A magnitude das necessidades relacionava-se à falta de habilidades escolares e pedagógicas da maioria dos pais e, principalmente, às grandes dificuldades acumuladas na escola durante os anos de situação anômica em que quase nenhuma regulação foi assegurada. De fato, esse problema foi muito atenuado nas primeiras turmas do ensino fundamental, como resultado de nossas ações e da rede de apoio, com professores voluntários que forneciam acompanhamento educativo e contribuía para o controle das dificuldades dos seus alunos³⁴. Entretanto, esse problema era evidente nas outras classes cujas dificuldades eram mais maciças e onde os professores eram menos frequentemente voluntários para tais acompanhamentos. Além disso, a coordenadora do programa de sucesso educacional tinha dificuldade em recrutar profissionais suficientemente competentes para os acompanhamentos que ela organizava, pois esse trabalho era complicado e delicado devido à desmotivação dos alunos após terem fracassado por muito tempo. Os professores expressavam reservas quanto à qualidade pedagógica do trabalho realizado nesse contexto. Em termos de necessidades, a insuficiência de recursos pedagógicos previstos era tanto quantitativa quanto qualitativa.

3) **Ações muito tardias em casos extremos de dificuldades familiares.** O apoio ao sucesso de todos os alunos, a prevenção do abandono escolar e o acesso universal aos cuidados eram defendidos por todas as instituições envolvidas. No entanto, na escola D e em outras escolas onde os professores não tinham tempo para lidar com todas as dificuldades dos alunos, tais

³² Tempos de espera de cerca de um ano eram frequentemente adicionados aos problemas decorrentes da falta de mobilidade ou disponibilidade dos pais mais vulneráveis. Em alguns casos, era difícil obter prazos curtos e ajuda dos serviços sociais para resolver problemas de acompanhamento às consultas.

³³ Um número crescente de pesquisas aponta que dificuldades e erros são estágios normais de aprendizagem que envolvem etapas do progresso por retificação que ainda não foram dominadas pelos professores, dada a sua falta de formação e restrições relacionadas com o número de alunos (GIORDAN; FAVRE; TARPINIAN, 2013; REUTER, 2013).

³⁴ **Acompanhamento educativo** é o nome dado pelo Ministério da Educação Nacional ao dispositivo de educação prioritária orientado para atender à necessidade de apoio ao trabalho escolar fora da sala de aula que os pais não estavam em condições de fornecer. Trata-se de um trabalho suplementar (fora do horário escolar) efetuado com pequenos grupos de alunos escolhidos pelo professor: ainda que seja um trabalho com remuneração extra, supõe que o professor seja voluntário e capaz de se comunicar com os pais para obter o seu consentimento.

dificuldades, muitas vezes, agravavam-se vários anos após terem sido detectadas antes de serem traduzidas em uma ação tardia (portanto, ineficaz) no caso de famílias em situações problemáticas ou pouco conhecidas. Em tais contextos, os professores e o departamento de medicina escolar não tinham a disponibilidade necessária para ajustar seus métodos de comunicação a todos os pais³⁵ e lhes transmitiam, principalmente por escrito, os resultados e conclusões das avaliações ou exames dos alunos. Por conseguinte, eles não identificavam os obstáculos que os impediam de compreender e aplicar as recomendações formuladas: analfabetismo, falta de domínio do francês, falta de mobilidade devido a problemas de saúde ou monoparentalidade.

As ajudas parentais que tomavam em consideração tais impedimentos eram previstas nos textos sobre os percursos personalizados do sucesso organizados pelo coordenador do programa de sucesso educacional (PRE), mas poucas famílias se beneficiavam disso em Frassy devido ao grande peso do procedimento: antes de qualquer passo nessa direção, uma equipe multidisciplinar de 20 profissionais devia dar a sua opinião depois de ouvir a apresentação do caso pelo diretor da escola, o qual tendia a limitar-se aos casos mais graves de fracasso escolar e de distúrbios associados (sem se permitir falar sobre casos para os quais faltavam elementos precisos), o que, ao mesmo tempo, eliminava qualquer perspectiva de rápida avaliação e controle das dificuldades emergentes.

Propostas de respostas aos três problemas

- 1) Para a **falta de profissionais especializados** acessíveis, transmitimos principalmente os resultados de nossas investigações e incentivamos os funcionários municipais a usar vários meios para atrair fonoaudiólogos a Frassy ou para assegurar que o centro médico-psicológico infantil de Frassy fosse mais reativo às necessidades de cuidados infantis da população (alertando os serviços relevantes na região).
 - 2) No que diz respeito aos **recursos pedagógicos a serem desenvolvidos** para regular melhor as dificuldades dos alunos e, assim, prevenir os problemas resultantes dos fracassos duradouros, indicamos diferentes vias que poderiam ser tomadas pelos tomadores de decisão em questão.
- Melhorar ou completar a formação daqueles que acompanham os alunos e controlam as suas dificuldades; especialmente em processos de andaimagem e, primeiro, sobre a compreensão das ligações entre a aprendizagem, as dificuldades e os riscos de desmotivação a serem neutralizados.

³⁵ Eles raramente encontram tempo de contatar por telefone os pais que não vêm, ou pouco vêm, à escola; não é costume dos professores ir até a casa dos alunos na França (ao contrário da Finlândia [ROBERT, 2010] e do Japão, por exemplo, <https://www.ecolespubliques.fr/tourdumonde/index.php/japon>).

- Fornecer apoio, acompanhamento e índices de supervisão dos alunos à altura das dificuldades a serem enfrentadas.
- Fidelizar os interventores do programa de sucesso educacional que adquiriram habilidades de ensino por meio da combinação de experiência e formação ao longo de vários anos, pelo menos enquanto a ação dos professores e da rede de apoio não fosse suficiente.
- Prever tempos de troca entre professores, interventores e pais, se possível na presença de formadores ou professores que tenham adquirido conhecimentos especializados suficientes.

3) Por último, a fim de ajudar a garantir que **a regulação das dificuldades dos alunos fosse muito menos frequentemente impedida ou atrasada pelo desconhecimento dos problemas dos pais**, propusemos estabelecer uma forma de comunicação com os pais que facilitasse esclarecer suas situações e necessidades (sem antes passar pelo procedimento que envolve desde o início a equipe multidisciplinar); e que os professores e diretores preocupados com alguns alunos sem conhecer a sua situação familiar pudessem pedir ao Coordenador do PRE para nomear um profissional de sucesso educacional a fim de dialogar com os pais em questão. De acordo com a nossa experiência nessa área, de fato, quase todos os pais de alunos apreciam o fato de que tais profissionais queiram ajudar seus filhos a ter sucesso, e eles se prestam a uma entrevista para esclarecer suas necessidades nessa questão³⁶. Essa abordagem simples permite ajustar a sequência de operações de maneira mais rápida e sistemática ao se conhecerem melhor as situações, ao se definirem os primeiros conselhos a serem dados e ao se avaliar a necessidade de mobilizar a equipe multidisciplinar a fim de tomar decisões a respeito de determinadas orientações. Recomendações semelhantes foram formuladas após uma avaliação qualitativa aprofundada dos programas de sucesso educacional realizada simultaneamente a nossa pesquisa-ação (TRAJECTOIRE REFLEX, 2015).

Principais resultados

Como lembrete, esta pesquisa-ação enfocou um caso extremo de situação escolar problemática com o duplo objetivo de elucidar e fazer evoluir tal situação, além de alimentar reflexões sobre os meios ideais de controlar os processos envolvidos e de limitar a gravidade de suas consequências. Primeiro, resumimos os principais resultados das abordagens projetadas para lidar com os processos cumulativos de fracasso e instabilidade que perturbavam seriamente o

³⁶ Tínhamos constatado isso até mesmo com os pais cujos problemas de saúde os impediam de se deslocar e que preferiam se comunicar por telefone, incluindo as duas mães descritas na nota 20, as quais estavam ansiosas por cooperar na implementação de ações de apoio aos filhos.

funcionamento da escola D. Em seguida, indicaremos as principais lições que nos parecem úteis ressaltar, por meio da referência cruzada com outras pesquisas e avaliações.

Evoluções de alunos e pais orientados

Primeiro, todos os alunos que não conseguiam aprender a escrever no 2º ano se tornaram leitores capazes de entender instruções escritas e de ler com prazer os livros infantis que eles nos pediam emprestado; inclusive, evidentemente, aqueles cujos pais eram iletrados ou analfabetos. Assim, evitamos que esse grupo de estudantes não leitores se tornasse cada vez mais incontrolável após o 2º ano. Para tanto, foi necessário dedicar muito tempo àqueles que vinham fracassando na aprendizagem por mais de dois anos, cooperar com os pais e professores, bem como obter o apoio de fonoaudiólogos competentes em alguns casos³⁷. Não foi possível fazê-los remediar todos os déficits de aprendizagem acumulados durante a longa fase em que estavam fracassando.

Em seguida, optou-se por controlar mais cedo as dificuldades dos alunos mais jovens (desde o início do curso preparatório) ou que estavam fracassando recentemente porque, muitas vezes, o seu entorno não era capaz de garantir o acompanhamento esperado pela escola. O progresso e a revitalização dos alunos ocorreram sempre mais rápido, o que nos permitiu favorecer um número maior de alunos com os meios à nossa disposição. Por outro lado, esse resultado exige que reconheçamos os limites de uma intervenção tardia em uma escola onde muitos fracassos antigos não foram superados. O experimento de resgate parcial que relatamos não deve, portanto, ser considerado uma solução satisfatória; é mais um meio de reflexão sobre as condições necessárias para garantir um sucesso estudantil muito mais amplo.

Os pais dos alunos com quem trabalhamos se envolviam como podiam nas trocas conosco e na organização de ações que eles não eram capazes de realizar devido a sua falta de habilidades escolares, disponibilidade (pais solteiros ou mães solteiras) ou mobilidade (pais com problemas de saúde). Nos casos extremos de pais de alunos em situação de fracasso escolar que não tinham domínio da escrita, muitas vezes foi difícil e demorado promover uma comunicação positiva com os professores desses alunos, pois a falta de respostas às mensagens escritas no caderno de correspondências ou sua ausência nos encontros haviam esgotado a paciência de professores sobrecarregados que tendiam a julgar esses pais faltosos ou de difícil acesso para trabalhos em conjunto. Esse tipo de obstáculo foi superado mais facilmente com os professores recém-chegados na escola e com aqueles a quem tínhamos fornecido uma

³⁷ Em particular, quando os pais eram muito pobres para cumprir as formalidades administrativas que condicionavam o acesso à assistência e era necessário mobilizar os serviços sociais.

forma de mediação preparatória para que estabelecessem uma comunicação positiva com esses pais³⁸.

Investimentos de novos professores em cooperações duradouras

A fim de fazê-los perceber o valor de outras cooperações (com profissionais do programa de sucesso educacional, em particular), procuramos motivar os novos professores a permanecer na escola D por mais de um ano, apesar das dificuldades e problemas óbvios que prevaleciam na sua chegada (voltaremos a esse ponto), porque o fato de se projetarem no longo prazo era essencial para que investissem nos projetos, nas trocas e nas cooperações, cujos benefícios não eram imediatos. Assim, foi possível começar um círculo virtuoso entre o prolongamento do tempo de envolvimento e os investimentos mais bem-sucedidos dos professores, em vez dos processos cumulativos de fracasso e instabilidade que caracterizavam tanto a escola aqui investigada quanto outras escolas segregadas estudadas em pesquisas já mencionadas.

O fato de que eles planejavam permanecer na escola por mais de um ano também contribuiu para que esses professores nos confiassem seus questionamentos ou preocupações diante de certas situações dos alunos e de suas famílias e, em seguida, para que refletissem conosco sobre novas possibilidades de alertar os profissionais de sucesso educacional, os quais seriam capazes de explorar essas situações, de avaliar a urgência do uso da equipe multidisciplinar ou, às vezes, de perceber rapidamente maneiras simples de controlar certas dificuldades dessas famílias de alunos.

Considerações finais sobre a eficiência³⁹ da organização escolar: dois pontos-chave

Como em situações semelhantes as quais tivemos a oportunidade de estudar anteriormente, as graves ocorrências de mau funcionamento constatadas na escola D resultavam do excesso de processos cumulativos não controlados. Ao cuidar de identificar os principais fatores e processos envolvidos e de ajustar as respostas a eles, foi possível alterar positivamente a situação, mas não remediar todos os danos resultantes de longos anos de fracasso e anomia na escola. Para os tomadores de decisão que desejam otimizar a eficiência da organização escolar, é útil identificar os meios mais eficazes e menos dispendiosos para controlar melhor os processos de fracasso que dão origem a essas situações catastróficas. Com base em pesquisas e

³⁸ Mais uma vez, deve-se salientar que esse tipo de obstáculo raramente era superado devido à falta de mediação adequada no funcionamento normal das instituições em questão; daí a nossa proposta de mudar os procedimentos para resolver o terceiro problema identificado na seção anterior.

³⁹ **Eficiência** é a relação entre os recursos utilizados e os resultados alcançados (CREDOC, 2012).

em avaliações comparativas dessas questões, dois pontos-chave complementares merecem destaque.

O grande desafio da rapidez de controle

O primeiro, já mencionado, é que resultados satisfatórios são muito mais rápidos e certamente alcançados quando as ações são tomadas antes que os processos cumulativos de fracasso degradem a situação e deixem uma marca duradoura sobre os atores, os quais são também vítimas⁴⁰. Esse é um fato conhecido para os alunos (IPP, 2015 p. 105), embora também o tenhamos constatado para os professores, bem como para os pais com vários filhos em situação de fracasso escolar. De fato, aqueles que já haviam experimentado uma longa série de repetidos fracassos e decepções eram muito mais frequentemente derrotistas; seu compromisso com o trabalho cooperativo proposto era muito mais limitado, ou levava mais tempo para ser obtido, do que com os que descobriam as (mesmas) dificuldades e eram rapidamente encorajados a perseverar no esforço para resolver o problema por meio de ganhos de entendimento e poder de ação relacionados às trocas e cooperações propostas. Assim, pode-se entender a súbita estabilização de uma equipe de professores após seis anos de saídas repetidas de professores que fugiam da escola D o mais rapidamente possível. No entanto, diante das mesmas dificuldades agudas enfrentadas por seus antecessores, os professores que chegaram em 2014 ficaram menos desestabilizados e esforçaram-se mais para entender essas dificuldades rapidamente e para começar a agir sobre elas em cooperação com os pais de alunos e outros profissionais. Daí a importância do próximo ponto sobre as condições a serem cumpridas para que, em todas as escolas, as habilidades de compreensão e ação dos professores possam ser rapidamente adequadas aos problemas a serem resolvidos.

As condições sistêmicas para uma prevenção mais geral dos fracassos escolares

O **segundo** ponto-chave diz respeito aos meios para garantir as máximas eficiência e equidade previstas pelas políticas escolares da maioria dos países desenvolvidos ou emergentes. A história da escola D ilustra o risco de um prolongamento desastroso da situação em que os professores ficam cada vez mais submergidos pelas dificuldades com as quais têm de lidar. Por conseguinte, é imperativo identificar as formas mais seguras de limitar esse risco.

A organização da escola finlandesa fornece indícios instrutivos sobre esse assunto, já que ela foi a primeira a reduzir os processos de fracasso em todas as áreas avaliadas, sem despesas

⁴⁰ Essas observações, muito sucintamente evocadas aqui, estão em congruência com o trabalho sobre a demissão aprendida, sobre a essencialização das dificuldades dos alunos e sobre os meios de prevenir a evasão escolar e a violência na escola (CURONICI; JOLIART; MCCULLOCH, 2006; GALAND; CARRA; VERHOEVEN, 2012; LANTHEAUME, 2011; PHILIPPOT, 2014).

educacionais excessivas. Com base em experiências, avaliações e concertações repetidas, a escola finlandesa obteve sucesso ao investir primeiro na formação dos profissionais da escola, a qual foi concebida para que eles adquirissem todas as habilidades necessárias, e associada uma boa taxa de alunos por professor. Assim, ela foi capaz de contar com a autonomia das equipes de ensino, que sabiam organizar cooperações úteis entre professores e interventores mais especializados a fim de resolver os diversos problemas enfrentados pela escola⁴¹. Cientes de que alguns contextos locais poderiam criar dificuldades particulares, o Estado forneceu recursos educacionais adicionais para ajudar as equipes a resolver esses problemas quando os resultados das avaliações nacionais revelassem fragilidades⁴². No entanto, os gastos com educação permaneceram moderados por pelo menos duas razões: a real autonomia das equipes de ensino competentes levou à eliminação de corpos de inspeção⁴³; e a *quantidade* anual de horas de ensino em ambiente escolar na Finlândia era uma das menores dos países da OCDE (2018, p. 362)⁴⁴. Cuidar primeiro da *qualidade* das condições de aprendizagem de todos na escola primária, baseando-se na experiência pedagógica de professores e profissionais de supervisão, é uma escolha relevante para a eficiência da organização escolar, conforme salientado pela OCDE (2015) e pela Cnesco (2016)⁴⁵.

Referências

ALAVA, S. L'enseignant face à la difficulté de la classe: Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives* [on-line], n. 25, 2016. Acesso em: 27 fev. 2017.

BEN AYED, C ; BROCCOLICHI, S. L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire. In : L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. *Revue française de pédagogie*, n°129, 1999.

⁴¹ Robert (2010) mostra que a profissão de professor é muito popular na Finlândia (dez candidatos por cargo) graças às satisfações e reconhecimentos devidos ao sucesso profissional, enquanto os salários dos professores permanecem próximos das médias internacionais (OCDE, 2018, p. 398).

⁴² As disparidades nos resultados por instituição são as mais baixas do mundo na Islândia, Finlândia e Noruega; a Finlândia detém a maior média (PISA, 2015, p. 427).

⁴³ Na França, existe dentro do sistema educativo um corpo de inspetores que são responsáveis hierárquicos dos professores. (N. do R.T.)

⁴⁴ As médias anuais da OCDE e da França excedem as horas finlandesas em 23% e 33%, respectivamente (OCDE, 2018, p. 362). Na Finlândia, as despesas por aluno são muito próximas das médias internacionais no ensino médio e excedem apenas 8% no ensino fundamental. Uma dúzia de países gasta muito mais por aluno para obter resultados mais pobres (OCDE, 2018, p. 269).

⁴⁵ Para restaurar uma escola francesa “marcada por fortes e crescentes desigualdades sociais e migratórias associadas a um grande número de alunos com dificuldades acadêmicas elevadas”, o Conselho Nacional de Avaliação do Sistema Escolar (Cnesco) recomenda “romper com uma lógica de reformas repetidas e pouco implementadas nas salas de aula e contar com a expertise dos atores no campo (professores, diretores de escolas, inspetores e conselheiros pedagógicos) que acolhem os alunos diariamente, dando-lhes os meios para implementar uma ação pedagógica eficaz”. As recomendações da OCDE (2015) para melhorar a escola francesa convergem na mesma direção.

- BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? *Diversité*, n. 155, p. 66, dez. 2008.
- BROCCOLICHI, S. L'efficacité des actions d'accompagnement: comment l'évaluer et l'optimiser? In: APFÉÉ. *Accompagnement à la scolarité: à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire?* Éditions Aléas, 2010.
- BROCCOLICHI, S. Vers une action publique qui réduise enfin l'échec scolaire? *Diversité*, n. 181 (L'école entre national et local), 2015.
- BROCCOLICHI, S. Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *Diversité: ville école intégration*, n. 122, p. 36-47, 2000. Disponible em: <https://docplayer.fr/39142309-Desagregation-des-liens-pedagogiques-et-situations-de-rupture.html>. Acesso em: agosto de 2019.
- BROCCOLICHI, S. L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. Actes de la recherche en sciences sociales, n. 180, p. 74-91, maio 2009. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-74.htm>. Acesso em: agosto de 2019.
- BROCCOLICHI, S.; JOIGNEAUX, C.; COUTURIER, C. Comment les jeunes maîtres appréhendent les difficultés de leurs élèves? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter. *Recherche et formation*, n. 87, 2018.
- BROCCOLICHI, S.; SINTHON, R. Libre choix, hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échecs, In: BEN AYED, C. (Dir.). *L'école démocratique: vers un renoncement politique?* Paris: Armand Colin, 2010.
- BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; TRANCART, D. (coord). *Ecole les pièges de la concurrence*. Paris: La Découverte, 2010.
- BROCCOLICHI, S.; CESAR, C.; LARGUÈZE, B. Qu'est-ce qui désavantage scolairement des enfants de familles défavorisées socialement?. In: Colloque les devenirs des enfants de familles défavorisées en France, 2004, Paris. *Anais [...]*. Paris: Cerc, DEP, Cnaf, Drees, 2004.
- BROCCOLICHI, S.; LARGUÈZE, B. Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège, *Education et Formations*, n°46, pp.81-102, 1996
- CHAUVEAU, G. *Comment réussir en ZEP*. Vers des zones d'excellence pédagogique. Retz, 2002.
- CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, n. 1, 1992.
- CNESCO. *Inégalités sociales et migratoires Rapport Scientifique: comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* 2016. Disponible em: <https://www.ladocumentationfrançaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000613.pdf>. Acesso em: agosto de 2019.
- CREDOC. Performance, efficacité, efficience: les critères d'évaluation des politiques sociales sont-ils pertinents? *Cahiers de recherche*, n. 299, 2012.
- CURONICI, C.; JOLIAT, F.; MCCULLOCH, P. *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants. Paris: De Boeck, 2006.
- DEBARBIEUX, E.; FOTINOS, G. L'école entre Bonheur et ras-le-bol. *Observatoire international de la violence à l'école – UPEC*. 2012. Disponible em: http://www.autonome-solidarite.fr/media/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf. Acesso em: 4 out. 2018.

- DEPP. TIMSS 2015 mathématiques et sciences. Évaluation internationale des élèves de CM1. *Note d'information*, Paris: MEN-DEPP, n. 16.33, 2016.
- DEPP. L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017). *Note d'information*, n. 19.08, mar. 2019.
- DEPP. Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). Évaluation des acquis des élèves. *Note d'information*, n. 28, nov. 2016.
- DIVERSITÉ. Ville-École-Intégration. *Le décrochage scolaire*, hors série n. 14, 2012. Disponible em: http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs14/diversite_hs14/index.html. Acesso em: agosto de 2019.
- ESQUIEU, N. Les enseignants en France: une spécificité en Europe? *Éducation et formations*, n. 78, p. 115-126, 2008.
- GALAND, B.; CARRA C.; VERHOEVEN, M. *Prévenir les violences à l'école*. Presses Universitaires de France|Apprendre, 2012.
- GARCIA, S. *À l'école des dyslexiques*. Combattre ou médicaliser l'échec scolaire. Paris: La Découverte, 2013.
- GIORDAN, A.; FAVRE, D.; TARPINIAN, A. L'erreur en pédagogie. *École changer de cap*, dez. 2013.
- GLASMAN, D.; OEUVRARD, F. *La déscolarisation*. La Dispute, 2004.
- HEDIBEL, M. Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, v. 30, n. 1, p. 41-65, 2006. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm> ou <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>. Acesso em: agosto de 2019.
- IGEN. Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, Rapport - n° 2013-066, Paris, La Documentation Française. 2012.
- IGEN ; IGAENR. Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants, Rapport - n° 2013-009, Paris, La documentation française, MEN-MESR. 2013.
- INSTITUT DES POLITIQUES PUBLIQUES (IPP). *Evaluation des programmes de réussite éducative*. Etude réalisée en partenariat avec le SG-CIV et la DEPP, sous la direction scientifique de Marc Gurgand, 2015.
- LANTHEAUME, F. *La souffrance des enseignants: épiphénomène ou analyseur du métier et du système*. Les Collectifs du Cirp, 2011. (v. 2). ISBN: 978-0-9866654-2-4. Disponible em: <http://www.cirp.uqam.ca>. Acesso em: agosto de 2019.
- LARGUÈZE Brigitte. Splendeur et déclin d'un collège déshérité des Yvelines. In: BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; TRANCART, D. (coord). *Ecole les pièges de la concurrence*. Paris: La Découverte, 2010.
- MERLE, P. *La ségrégation scolaire*. Collection Repères. Paris: La Découverte, 2012.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN). *De la maternelle au baccalauréat, la lutte contre le décrochage scolaire*. Disponible em: <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>. Acesso em: agosto de 2019.
- MOISAN, C., SIMON, J. Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, IGAEN-IGEN, 1997.

- MONFROY, B. La définition des élèves en difficulté en ZEP: le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 140, p. 33-40, 2002.
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2011*. Les indicateurs de l'OCDE. Paris: Éditions OCDE, 2011.
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2016*. Les indicateurs de l'OCDE. Paris: Éditions OCDE, 2016.
- OCDE. *Vers un système d'éducation plus inclusif en France?*. Série Politiques meilleures. France, 2015. Disponible em: <http://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>. Acesso em: agosto de 2019.
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2018*. Les indicateurs de l'OCDE. Paris: Éditions OCDE, 2018.
- OUZOULIAS, A. *Favoriser l'apprentissage de la lecture, les Maclé, modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture*. Editions Retz, 2004. 255 p.
- OUZOULIAS, A. Les difficultés en lecture-écriture: et si on cherchait aussi à les prévenir? *Dialogue*, revue du GFEN, numéro spécial, p. 17-27, décembre 2011.
- PERIER, P. *Ecoles et familles populaires*. Sociologie d'un différend. Presses universitaires de Rennes, 2005.
- PERIER, P. Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question. In: TOUPIOL, G. (dir.) *Tisser des liens pour apprendre*. Retz, 2007.
- PHILIPPOT, T. L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, v. 22, n. 2, p. 13-30, 2014.
- PIRLS. PIRLS 2016: évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans. *Note d'information*, Paris: MEN-DEPP, n. 17.24, 2017.
- PISA. 2015. Résolutions collaborative de problèmes/l'excellence et l'équité. Disponible em: <https://books.google.fr/books?id=xWWQDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=L%27excellence+et+1%27%20C3%A9quit%C3%A9+pisa+2015&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj52KGy3azkAhVJdhoKHc8eBHQ6AEILjAB#v=onepage&q=L'excellence%20et%20l'%20C3%A9quit%C3%A9%20pisa%202015&f=false>. Acesso em: agosto de 2019.
- REUTER, Y. *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2013.
- ROBERT, P. *La Finlande un modèle éducatif pour la France*. ESF, 2010.
- SENAT. *Rapport d'information de la mission sur le métier d'enseignant*. Disponible em: <https://www.senat.fr/rap/511-601/511-6011.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.
- THIN, D. Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, n. 154, abr. 2009.
- TRAJECTOIRES REFLEX. *Enquête qualitative des programmes de réussite éducative*, 2015.
- WOODS, P. Les stratégies de survie des enseignants. In: FORQUIN, J.-C. (dir.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris: INRP; Bruxelles: De Boeck, 1997.