

## Razões e efeitos da sistematização do ensino. Reflexões sobre o modelo de ensino francês<sup>1</sup>

*Antoine Prost\**

Resumo: O ensino francês tornou-se um sistema a partir das reformas dos anos 60, que “sistematizaram” os estabelecimentos educacionais já existentes e que os foram substituindo progressivamente por novos tipos de estabelecimentos. Este texto procura levantar questões a propósito das modalidades e das razões dessa sistematização, dos efeitos causados e a evolução posterior que ocorreu no sistema assim criado. A análise do caso francês parece interessante por três razões. Primeiramente, não se trata de um caso isolado: a França testemunha um conjunto muito mais amplo – em toda a Europa Ocidental e impulsionado notadamente pela OCDE –, um movimento que começou a ser delineado nos anos 1950-1960 com o objetivo de unificar, no seio de uma escola mediana “compreensiva”, estruturas até então isoladas. Em segundo lugar, na França, bem como em outros lugares, essa sistematização perpassa o conjunto das correntes políticas. Lançada pelos trabalhistas na Suécia, ela foi preconizada na França durante a liberação pela comissão Langevin-Wallon, chamada pelo nome dos dois presidentes sucessivos, ambos universitários eminentes e membros do partido comunista. Foi colocada em prática quinze anos mais tarde pelo governo do General de Gaulle. Essa reforma foi cercada de um grande consenso, mesmo não tendo ela uma definição política. Foi sem dúvida na França que esse movimento mais avançou. Pela centralização administrativa, pelo peso do Ministério da Educação Nacional, pela eficácia dos responsáveis locais, os poderes públicos tiveram, mais do que em outros locais, a possibilidade de impor aos estabelecimentos o controle das decisões tomadas. Assim, o caso francês constitui um exemplo bem concluído de um movimento de reforma que marcou todas as sociedades ocidentais e transformou profundamente as estruturas escolares herdadas do século XIX.

Palavras-chave: Sistema educacional, sistema escolar, reforma de ensino, escola francesa, política escolar.

Abstract: The French teaching has been made into a system since the 1960s reforms, which have “systematized” the existing teaching institutions and gradually replaced them with new kinds of institutions. This text aims to raise issues about the modalities and reasons for this systematization, and also the effects and further evolution of the system. The

1. Tradução de “Raisons et effets de la mise en système des enseignements. Réflexions sur le cas français”, publicado originalmente em António Nóvoa, Espaços de educação, tempos de formação, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 111-121.

Tradução: Fátima Freire. Revisão Técnica: Agueda Bernardete Bittencourt.

\* Professor emérito da Universidade Paris – Panthéon – Sorbone. ap-prost@3dnet.fr

analysis of the French case seems interesting for some reasons. First, it is not an isolated case. It is part of a wider context present throughout Western Europe and urged mostly by OCDE, a movement with its origins in the fifties and sixties, and which aimed to combine isolated structures in a medium-level comprehensive school. Secondly, in France, as well as in other places, this systematization is related to political trends. Launched by the workers' movement in Sweden, it was preconized in France, during liberation, by the Langevin-Wallon comission. This comission was named after the two consecutive presidents, both eminent university students and members of the communist party. It was put into practice fifteen years later by General de Gaulle's government. There was great consensus on this reform, although it did not have a political definition. Its greatest advances certainly took place in France, as due to managing centralization, the importance of the National Ministry of Education and the effectiveness of the local professionals in charge, the public authorities were able to impose the control of the decisions taken to the institutions more than anywhere else. Thus, the French case is a well-finished example of a reform movement that has influenced all western societies and deeply changed the school structures inherited from the twentieth century.

Key words: Educational system, school system, teaching reform, French school, school policy.

Há quase meio século a evolução do sistema educacional Francês transformou-se em um verdadeiro "sistema". O termo adquire aqui um importante significado: os estabelecimentos de ensino estão integrados em um conjunto coerente, o que não era o caso logo após a 2º Guerra Mundial. O ensino francês tornou-se um sistema a partir das reformas dos anos 60, que "sistematizaram" os estabelecimentos educacionais já existentes e que os foram substituindo progressivamente por novos tipos de estabelecimentos. Gostaríamos de levantar questões a propósito das modalidades e das razões desta sistematização, dos efeitos causados e a evolução posterior que ocorreu no sistema assim criado.

A análise do caso Francês parece interessante por três razões.

Primeiramente não se trata de um caso isolado; a França é testemunha de um conjunto muito mais amplo. Em toda a Europa Ocidental, impulsionada notadamente pela OCDE, um movimento começou a ser delineado nos anos 1950 – 1960 com o objetivo de unificar no seio de uma escola mediana "compreensiva", estruturas até então isoladas. Iniciada na Suécia, este movimento alcançou a Grã-Bretanha, a Alemanha Federal, a Itália, a França e outros países.

Em segundo lugar, na França bem como em outros lugares, esta sistematização perpassa o conjunto das correntes políticas. Lançada pelos trabalhistas na Suécia, ela foi preconizada na França durante a liberação pela comissão Langevin-Wallon, chamada pelo nome dos dois presidentes sucessivos, ambos universitários eminentes e membros do partido comunista. Foi colocada em prática quinze anos mais tarde pelo governo do General de Gaulle. Esta reforma foi cercada de um grande consenso, mesmo não tendo ela uma definição política.

Enfim, foi sem dúvida na França que este movimento mais avançou. Pela centralização administrativa, pelo peso do Ministério da Educação Nacional, pela eficácia dos responsáveis locais os poderes públicos tiveram, mais do que em outros locais, a possibilidade de impor aos estabelecimentos o controle das decisões tomadas. Assim, o caso Francês constitui um exemplo bem concluído de um movimento de reforma que marcou todas as sociedades ocidentais e transformou profundamente as estruturas escolares herdadas do séc. XIX. Se os sistemas educativos contemporâneos já não possuem quase nada em comum com os seus ancestrais, definitivamente revogados, esse fato é positivo pois, mesmo que suscitem alguma nostalgia, estas reformas os remodelaram.

## 1 – A sistematização

1 – A situação inicial: estabelecimentos não coordenados.

A França havia herdado, bem como os países vizinhos, um tipo de sistema *dual* com o ensino dirigido às famílias ditas “distintas”: a burguesia e as classes superiores, e um outro para o povo.

De um lado o ensino médio, sancionado pelo *baccalauréat*<sup>2</sup>, indispensável para o acesso à Universidade, com o latim, a área de humanas, a filosofia e professores formados em faculdade. Do outro, o primário obrigatório até a idade de 14 anos, complementado seja por um primário superior, equivalente ao primeiro ciclo do ensino médio, oferecido pelos professores do primário, seja por um ensino profissional e técnico. Diferentes em sua administração e em seu corpo docente, como por seus costumes pedagógicos, estes tipos de ensino se ignoravam. Cada um possuía sua própria clientela que lhes depositava toda confiança, e as famílias os escolhiam segundo o nível de expectativa de seus filhos, seus planos de carreira, seus hábitos ou pelos rumores da Vizinhança.

## 2 – A sistematização

A sistematização consistiu em construir um edifício de forma coerente a partir destes estabelecimentos justapostos.

O ensino elementar que existia nos estabelecimentos de ensino médio foi suprimido, passando a ser ministrado nas escolas primárias (5 anos, de 6 a 11 anos). Esta unificação do primário havia sido reivindicada a partir da guerra de 1914-1918 pelo movimento chamado “escola única”, mas apenas no final dos anos 1960 pôde se realizar de maneira efetiva.

Além do ensino elementar foi criado, em 1959, um ciclo de observação de 2 anos (12-13 anos); em seguida, em 1963 um ciclo de orientação (14-15 anos)

2. N. do T. Baccalauréat: Exame Nacional comparado ao vestibular.

também de 2 anos. Os 2 ciclos deveriam ser frequentados por praticamente todas as crianças, pois a obrigatoriedade escolar foi prolongada até os 16 anos (1959). O ciclo de observação permitiu um início de orientação, validado a seguir no ciclo de orientação, com a escolha definitiva de uma carreira escolar, que seria feita ao término deste ciclo.

Mas na realidade, como estes ensinos eram oferecidos em diferentes estabelecimentos, os alunos continuavam sua escolaridade onde eles a haviam começado, sem que qualquer orientação fosse realizada. Foi decidido então reuni-los em uma escola mediana progressivamente unificada desde a reforma, em 1963, até a lei, em 1975, que instituiu definitivamente o colégio<sup>3</sup> único de 4 anos.

O ponto central do debate era então o conteúdo do “tronco comum” que deveria constituir o ciclo de observação. Deveria durar dois anos, como queriam os professores e os administradores do ensino primário ou apenas um ano, como exigia o ensino secundário, preocupado em atrasar o mínimo possível, o ensino do latim? No início os tipos de ensino já existentes (secundário, primário e superior) subsistiam em setores distintos. O tronco comum era, em princípio, de um ano, mas que não durava mais que um trimestre, já que os alunos dos setores clássicos começavam a estudar latim a partir do segundo trimestre. As diferenças foram progressivamente suavizadas e o colégio tornou-se cada vez mais abrangente. O latim passou a ser ministrado apenas no 2º ano do ciclo de observação e sob a forma de uma iniciação ministrada a todos os alunos.

Os diferentes setores se reaproximaram progressivamente, tanto que em 1975, foi possível decidir que todas as classes do ciclo de observação seriam idênticas, misturando alunos que tinham aprendido conteúdos diferentes. Isso é o que foi chamado de classes “heterogêneas”. No ciclo de orientação, subsistem setores diferentes, uns caracterizados pelo ensino do latim e uma língua viva, outros por duas línguas vivas, e um terceiro grupo pelo “reforço” de uma única língua viva.

### 3 – Conclusão do sistema: 1985

Logicamente, a realização do colégio único deveria preparar para toda e qualquer escolha de uma carreira precisa ao final do colégio. Três carreiras foram, aliás, estruturadas em 1965: uma carreira geral, que conduzia a *baccalauréats* muito parecidos, aos que já existiam; a carreira técnica, conduzindo a novos *baccalauréats técnicos*, herdeira dos estabelecimentos técnicos mais antigos, e uma carreira profissional, muito mais recente, uma vez que remonta ao período da 2ª. Guerra Mundial.

Esta última carreira conduzia, no prazo de 3 anos, os alunos que eram recrutados ao término do ensino elementar, entre 13-14 anos, até o diploma que define na

3. N. da R. O colégio, no sistema de ensino francês, equivale ao nível de 5a. a 8a. séries do ensino fundamental no Brasil.

França o operário qualificado, o CAP (Certificado de Aptidão Profissional). A reforma dos anos 1960 havia previsto a substituição dos CAP, aos quais se criticava a enorme especialização (havia cerca de 500 CAP diferentes) por um novo diploma, o BEP (*Brevet d'études professionnelles*), de nível mais elevado, menos excessivamente especializado, cujo período de preparação é de 2 anos após o colégio.

Mas a implantação do sistema esbarrou em resistências concretas. Um número considerável de alunos continuava a abandonar o colégio, ao final do ciclo de observação, para ingressar nos estabelecimentos profissionais e preparar, em três anos, os CAP, desacreditados pelos idealizadores. Ao lado dos novos BEP, a carreira ora condenada, havia paradoxalmente continuado a prosperar, acolhendo cerca de 15% dos alunos desta faixa etária; o aprendizado no estabelecimento patronal subsistia fora da Educação Nacional.

Em 1985, com o objetivo de elevar consideravelmente o nível de qualificação da mão-de-obra, em um contexto de crise que aguçava a concorrência internacional e para lutar contra o desemprego dos jovens, o governo socialista desenvolve uma política, que passou também a ser aplicada pela direita quando esta voltou ao poder, e que pode ser resumida pelo objetivo de garantir que “80% de cada classe de idade alcance o *baccalauréat* e a criação de um novo *baccalaurét*”, o “*baccalauréat professionnel*”. Esta política acabou com a escola mediana: a evasão escolar no colégio em meio de percurso em direção do ensino profissional desapareceu, e todas as orientações se fazem doravante, no final do colégio.

## II – Objetivos e resultados da sistematização

### I – Objetivos

A França, como todos os países que criaram escolas “compreensivas” (abrangentes), perseguiu dois objetivos principais.

O primeiro, de ordem democrática: constatou-se que a escolha entre as diferentes carreiras respondia a critérios de nível social e não de mérito escolar. O que significava exatamente assegurar a reprodução das desigualdades sociais através da escola; Orientando os alunos em função de suas aptidões e do mérito escolar, esperava-se aumentar, com mais segurança que através de bolsas aos bons alunos de origem modesta, o acesso a posições sociais superiores.

O segundo objetivo era de ordem administrativa: tratava-se de racionalizar os dispositivos, com a finalidade de eliminar os duplos empregos, proporcionar exatos investimentos às necessidades e tornar menos complexo o seu funcionamento. Poderíamos de alguma forma, resumir este objetivo dizendo que o ideal do sistema consistia precisamente em tornar-se um sistema.

Examinemos em que medida e a que preço estes objetivos foram alcançados.

## 2 – A racionalização

Houve um progresso incontestável, a tal ponto que os “ensinos escolares” representam atualmente objeto de uma única direção no Ministério. O último ato desta racionalização ocorreu em 1989 com a criação dos IUFM, encarregados de formar na mesma instituição todos os mestres, da escola maternal ao ensino médio, e a unificação da carreira dos professores do primário ao ensino médio, tendo como exceção os “agrégés”<sup>4</sup>.

Uma das principais ferramentas da racionalização foi à carta escolar que organizava a implantação e o recrutamento nos colégios a partir das escolas, e o do ensino médio a partir dos colégios e cujo objetivo, era de reunir nos colégios, efetivos suficientes que possibilitassem a abertura de três diferentes setores no ciclo de orientação. Mas para que este sistema pudesse funcionar foi necessário e adoção de dois dispositivos : de um lado a setorização que consiste em impor o direcionamento do aluno a uma escola primária, em seguida a um colégio em função do domicílio dos pais. Assim todos os alunos de uma mesma escola primária continuariam os estudos em um mesmo colégio.

Por outro lado a orientação, eufemismo que dissimula a alocação discutida, mas não menos imposta, aos alunos do colégio neste ou naquele setor do ensino médio: geral, técnico ou profissional, em função das decisões dos professores e das vagas disponíveis nos estabelecimentos de recepção.

Instituída em 1973, a orientação é conflitante. Foi necessário prever um dispositivo de consulta para gerenciar o descontentamento das famílias. Em 1984, dos 100 alunos que terminaram o colégio, 78 fizeram o pedido para ingressar nos setores gerais do ensino médio mas apenas 60 obtiveram resposta favorável.

Ora, as famílias receberam muito mal esta dupla pressão: da setorização e da orientação, além do que o sistema de ensino não tinha nenhuma legitimidade formal para decidir sobre a alocação dos estudantes, já que nenhum governo jamais pediu ao parlamento para outorgar à Educação Nacional o direito de decidir sobre alocação escolar no lugar dos pais.

A pressão foi parcialmente ineficaz, pois os setores de ensino privado subsidiados, aceitavam acolher os alunos recusados pela Educação Nacional nos setores por eles solicitados tornando-se assim o ensino de 2º escolha. Pesquisas precisas mostram que se 25% dos alunos do ensino médio é escolarizado em estabelecimentos privados, 37% dos alunos que chegam ao *baccalauréat* passam pelo menos um ano em escola privada<sup>5</sup>. A eficácia desta sistematização está evidentemente comprometida pela manutenção desta variante.

4. N. do R. Agrégé: professor de liceu ou de faculdade, já aprovado em concurso próprio.

5. Gabriel Langouet e Alain Leger, *Public ou Privé ? Trajectoires et réussites scolaire*, Paris, Publidix, 1991

Entende-se, nestas condições, que na tentativa de integração do ensino privado em um quadro flexível, entretanto regido pela *carte scolaire*<sup>6</sup>, o governo socialista havia suscitado uma imensa mobilização. Uma recusa em massa da Lei Savary em 1984 não foi um protesto de católicos ameaçados em sua fé, mas a vontade dos pais e dos representantes do ensino público em manter os meios de escapar das diretivas da educação nacional. A derrota da lei Savary atenua a setorização e a orientação; significa uma desregulamentação.

### 3 – A Democratização

A existência de um setor privado, parcialmente independente das regulamentações, representa um primeiro limite para a democratização, mas o seu fracasso relativo é imputável à causas mais profundas.

Pode-se de fato falar em fracasso, mesmo que a questão seja cheia de controvérsias<sup>7</sup>. Uma pesquisa sobre a democratização na região de Orléans, conduzida a partir de fontes homogêneas e de acordo com uma classificação social estável<sup>8</sup> mostra de fato que as proporções dos filhos de operários aumentaram e as de filhos de profissionais de categorias superiores diminuíram nas classes de ensino médio até meados dos anos 1960, quer dizer *antes* das reformas mas que a evolução inversa aconteceu depois delas. No 1º ano de liceu de ensino geral, a proporção de alunos oriundos das classes superiores diminuiu de 26,4% para 16,2% entre 1947 - 1949 e 1962 - 1964, para chegar a 27,9% em 1980 - 1981, enquanto que ela se fixou nas mesmas datas no ano do *baccalauréat*, em 27,7%, 18,3% e 30%.

Um estudo mais sofisticado, feito a partir de pesquisas sobre a população adulta mostra que, para aqueles que completaram 19 anos entre 1968 e 1972 a desigualdade de acesso ao *baccalauréat* foi inferior do que para aqueles que completaram esta idade antes de 1948, mas que a partir daí aumentou sensivelmente. O crescimento da escolarização surtiu efeitos bem positivos, o que poderia se chamar de uma democratização quantitativa, entretanto a política de “*comprehensive schooling*” não atingiu seus objetivos.

A explicação desta constatação surpreendente é dupla. A democratização anterior às reformas se explica pelo acesso ao ensino médio de bons alunos do primário superior, cujos mestres se mobilizaram para ajudá-los neste sentido. O que serviu

6. Carte scolaire: no original.

7. Tentei estabelecer um balanço recente: Antoine Prost, “A démocratisation de l’enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale” Revista Suíça de Ciências e da Educação, 1-2001, pp.73-92.

8. Antoine Prost, « L’enseignement s’est-il démocratisé ? » *Les élèves des Lycées et collège de l’agglomération d’Orléans de 1945 a 1980*, Paris, PUF, (coll. Sociologies), 1992 [1ère éd. 1986].

9. N. do T. *Comprehensive schooling*: no original.

também à sua própria reputação junto aos pais de alunos e aos seus superiores. A ineficácia da orientação se explica por um tipo de “*Distillation fractionnée*”<sup>10</sup> que direciona os alunos não aprovados ou atrasados que são frequentemente de origem modesta a carreiras de segundo plano, sem a possibilidade real de retornar as carreiras mais prestigiadas. A escola descobriu que o sucesso escolar dependia do meio social, e que não tinha tanto poder face às desigualdades sócio-culturais. Houve um grande esforço para mudar este quadro de “*handicap sócio-cultural*”, notadamente pela criação generalizada de escolas maternas – a taxa de escolaridade da faixa de 3 anos é de 100% - mas estas estratégias de compensação não tiveram muito sucesso.

### III - A Evolução do Sistema e os Debates Atuais

#### I – O fim do Jacobinismo

A sistematização do ensino Francês se completa ao mesmo tempo em que um crescimento espetacular está em curso. A racionalização deveria permitir uma gestão mais eficaz mas a própria amplitude do sistema, “o mamute”, disse um Ministro, comprometeu a eficácia de sua administração pelo centro. Tornou-se assim impossível o enfrentamento por meio de soluções definidas nacionalmente, às inúmeras dificuldades da gestão cotidiana.

Poder-se-ia discutir por muito tempo o problema de saber se estas dificuldades são atribuídas à “*comprehensivisation*”<sup>11</sup> ou a evoluções sociais mais amplas. Apesar do interesse que ela traz para o julgamento retrospectivo das reformas, deixaremos esta questão de lado, pois ela mereceria uma discussão muito ampla.

Será suficiente assinalar que a gestão das dificuldades produziu em dois aspectos uma revisão radical da tradição administrativa francesa. Sob o risco de comprometer o lado sistemático, a administração começou a atenuar a gestão do sistema educacional através de duas séries de medidas que constituem verdadeiras rupturas com a herança napoleônica e republicana:

- Primeiramente a descentralização que transferiu para a escola local várias decisões e criou espaços de liberdade e adaptação. A partir de 1995, o horário dos colégios é acrescido em duas horas semanais obrigatórias para os alunos.
- Em seguida, a discriminação positiva. Desde a criação dos ZEP (Zonas de educação prioritária) em 1981, foi dada a autorização de repartir de maneira

10. N. do T. *Distillation fractionnée*: analogia a destilação de uma mistura de vários líquidos com pontos de ebulição diferentes.

11. *Comprehensivisation*: no original.

desigual os meios existentes, oferecendo mais às zonas e aos estabelecimentos desfavorecidos.

Esta política não foi avaliada. Difícil é dizer até onde ela avançou. Sem dúvida bem longe, ignora-se entretanto em que medida os estabelecimentos de ensino fazem uso das margens de iniciativa que lhes foram oferecidas e qual é a amplitude das diferenças de dotação entre os estabelecimentos. Pesquisas sobre estes pontos seriam indispensáveis.

## 2 – O Problema Pedagógico

A reforma dos anos 1960 tinha também um objetivo cultural. O ensino médio não era criticado apenas por seu caráter seletivo mas também por sua inadaptação à sociedade moderna. “A concepção de uma cultura transcendente e durável cuja guardiã seria a escola, floresceu em um conjunto de circunstâncias históricas atualmente ultrapassadas”, escreveu em 1971 um especialista da OCDE<sup>12</sup>. A crítica visava o ensino exclusivamente literário e muito abstrato muito distante das preocupações do público. De qualquer modo era impossível estender ao conjunto da população um ensino concebido em seus conteúdos e métodos para uma pequena elite. Era necessário modernizar este ensino e construir um novo ensino humanista, onde principalmente as ciências econômicas e sociais seriam integradas e onde as áreas técnicas teriam seu espaço.

Assistimos de fato a uma certa modernização do ensino do colégio e do ensino médio. Os conteúdos dos programas de ensino evoluíram. A matemática substituiu o latim como ferramenta de seleção. Um novo setor foi organizado, sancionado por um novo “*baccalauréat*” geral, em que as ciências econômicas e sociais ocupam um lugar importante e que é atualmente reconhecido. No colégio um novo hábito foi definido, intermediário entre a pedagogia do primário superior e do ensino médio. Mesmo mais próximo deste em seus conteúdos, mas mais cuidadoso e mais afetivo para com os alunos. A discussão se dá em dois pontos principais :

- Primeiramente os conteúdos e notadamente os novos exercícios. O resumo de texto e a explicação de documentos tiveram uma importância crescente, o que levou ao recuo o uso de exercícios mais tradicionais. É dessa forma que no *baccalauréat*, em francês apenas 9% dos alunos escolhem uma dissertação.
- Em seguida, os métodos. Para motivar os alunos houve um esforço para individualizar o ensino, lançar mãos dos trabalhos em grupo. Esta conduta

12. Relatório do professor Frankel (Columbia university) in OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation*, France, Paris, 1971, p.21.

foi sancionada pela lei de orientação de 1989 que afirma que o ensino deve ser centrado no aluno. Ela levou (em vão) uma proposta em 1982 que consistia em dar a cada aluno do colégio um “tutor”, que seria um dos professores, e mais recentemente a conceber trabalhos pessoais organizados (TPE).

O debate sobre estes dois pontos é totalmente passional. É levado por importantes universitários que têm fácil acesso à mídia, principalmente ao jornal *Le Monde*, e que, pela circunstância, esquecem os princípios que querem ensinar a seus doutorandos. É desta forma que em um artigo intitulado: “É a literatura que se assassina” (4 março 2000), ataca com veemência em nome da defesa da dissertação, um texto que diz explicitamente o oposto daquilo que lhe é acusado. Algumas semanas mais tarde (8 abril), um professor de sociologia no *Collège de France* se sentia indignado com a transformação do ensino superior em um mercado à americana, sem nenhum cuidado, sem qualquer discussão sobre os três traços que representam a Universidade francesa face as Universidades americanas – o acesso livre, a quase gratuidade e os diplomas nacionais – sejam questionados. Nem em um caso nem em outro, os signatários destes textos admitiriam tais desvios nas regras da própria profissão, em uma tese de doutorado. Isso significa que a paixão tem mais peso do que o método científico que deveria ser garantido pelos universitários.

Um outro sinal desta paixão é o caráter contraditório dos argumentos que foram sucessivamente utilizados. A tutoria de 1982 foi combatida em nome da liberdade e o governo socialista foi acusado por querer enquadrar politicamente os alunos: o tutor como sendo um comissário político. Os TPE atuais, que tem a mesma ambição, são combatidos através de argumentos inversos: na tentativa de adaptar o ensino aos alunos e preocupada em pensar no aluno como indivíduo, a escola os trataria como clientes e os intelectuais denunciam a lógica liberal do mercado que ameaçaria invadir o serviço público. Ontem quase stalinista, uma mesma reforma é considerada hoje selvagememente liberal.

Essas reações são tão passionais e tão excessivas que torna-se importante analisá-las como um sintoma. O que está em jogo por trás destes debates, é sem dúvida a identidade profissional dos docentes, da qual os universitários constituem o arquétipo, sua própria imagem. A definição do professor pelo saber que ele deveria dominar fundamenta o exercício liberal da profissão e permite a recusa a priori de qualquer intervenção daqueles que não detenham este saber, notadamente os pais e a administração. Admitir a necessidade de melhor articular a cultura escolar com as aspirações e as necessidades de nossos contemporâneos, como o nível real dos alunos, passa por uma política de abandono ou de demissão. Isto seria retirar parcialmente o poder dos professores e assim atentar contra seu prestígio.

### 3 – A Nostalgia do período das carreiras

Entretanto cada um tem consciência, inclusive os universitários que defendem a tradição pedagógica, da impossibilidade de propor a produção de dissertações em latim e grego, para todos os alunos das periferias. É por esta razão que a idéia de reestabelecer as carreiras está avançando hoje através de pessoas de todos os horizontes. Já que os alunos são muito diferentes, é necessário refazer – dizem eles – boas classes para bons alunos e não tão boas para os piores. Isto pode parecer uma proposta de bom senso.

Considerando-a com mais atenção, não é tão evidente. Por um lado esta proposta é em parte instável. O maior problema não é o nível dos alunos mas a violência escolar. A heterogeneidade das classes seria suportável se estas não gerassem enormes problemas de disciplina. Por trás do “aluno fraco fora do lugar adequado” se esconde o turbilhão, o aluno indisciplinado violento que perturba a classe.

Por outro lado a proposta divide a categoria dos professores. Cada um sonha em ter uma boa classe onde poderia desenvolver um trabalho como gostaria. Cada um fica apreensivo inversamente, de se ver perante uma classe ruim, que se tornou agressiva por ter consciência da sua relativa inferioridade. Por outro lado, cada um mantém a esperança, ou a nostalgia, de uma democratização possível. No fórum interior, cada professor esta dividido, como mostrou um estudo sociológico<sup>13</sup>. Os professores nunca se resignaram com a desigualdade escolar.

De fato a reconstituição das carreiras colocaria problemas insolúveis: a história não volta atrás. As carreiras que desapareceram possuíam cada uma seu costume pedagógico próprio, seus próprios exercícios, sua própria maneira de gerenciar o tempo e os grupos de alunos, conjunto complexo de práticas estabilizadas por um corpo docente específico, em acordo firmado com uma clientela específica para quem eles tinham um significado imediato e que lhes concedia um valor simbólico.

Tudo isso que desapareceu não pode ser restaurado como uma casa medieval após um incêndio. Por falta de um antigo acordo com o público, por falta de costumes legitimados pela tradição, as carreiras “novas” apareceriam então por aquilo que elas representariam: instâncias de segundo plano, meio de uma segregação negativa. O sistema francês já fez esta experiência com as classes ditas de “transição” no ciclo de observação dos anos 60, depois com os setores de educação especializados, transformados hoje em Setores de Ensino Geral preparatórios para o aprendizado. É muito difícil ensinar nessas classes onde os alunos particularmente indisciplinados estão quase sempre na origem da violência que desestabiliza vários estabelecimentos de ensino.

13. Voir François Dubet, Alain Bergounioux, Marie Duru-Bellat, Roger-François Gauthier, Le collège de l'an 2000. Débat national sur le collège : résultats et analyse. Relatório destinado à Ségolène Royal, 18 mai de 1999, Paris, Ministério da Educação nacional, pp. 78 sq.

Nestas condições, o sistema educacional francês parece bloqueado, pego pela armadilha de suas próprias contradições, incapaz de encontrar respostas eficientes para o desafio da democratização que ele tanto desejou e gerenciar a heterogeneidade dos alunos que ele próprio ensinou.

As alternativas pedagógicas se desenvolverão sem dúvida, fora do sistema educacional. Talvez elas já estejam sendo constituídas através dos Centros para formação de aprendizes, financiados por Conselhos Regionais e por taxas para o aprendizado, independentes da Educação Nacional, e que, pela via alternativa, prepararam em torno de 300.000 alunos não apenas para os CAP mas para outros cursos profissionais. Uma carreira profissional completa com saídas escalonadas em níveis sucessivos de qualificação, está se consolidando, com sua própria legitimidade e costumes pedagógicos originais.

No interior do sistema educacional, por outro lado, parece inútil esperar o aparecimento próximo de uma alternativa pedagógica. A característica de um sistema é de ser fechado, rígido. Para que ele seja capaz de inventar respostas às dificuldades que encontra, seria necessário não apenas que se flexibilizasse com uma descentralização, como já o faz atualmente; seria necessário que o próprio sistema educacional atribuísse uma importância estratégica à pesquisa. Apesar dos sinais encorajadores, não se tem certeza de que a Educação Nacional seja capaz de sustentar, como outras grandes organizações preocupadas com sua renovação, um esforço contínuo e coerente neste domínio. Entretanto, o Ministério da Educação não deveria mais do que todos os outros, confiar na inteligência, capacidade e pesquisa para inventar soluções para seus problemas?