

Para uma abordagem sistémica da crise da escola*

Franck Poupeau**
Sandrine Garcia***

Resumo

Os autores reflectem sobre os limites de uma análise do sistema de ensino que não seja capaz de valorizar o vasto conjunto de condições sociais – pressões económicas, peso das lógicas urbanas de acesso ao alojamento, alargamento da base de recrutamento a grupos sociais oriundos de meios populares desfavorecidos, etc. Estes factores “exteriores” à escola influenciam de modo decisivo a acção das instituições e outros agentes educativos, assim como as possibilidades de democratização efectiva do ensino. As medidas políticas de compensação revelam-se assim simples medidas de remedeio, em que um dos fundamentos ideológicos tende a considerar os estabelecimentos de ensino e os professores como os grandes responsáveis da derrota da escola. Na ausência de uma compreensão dos factores sociais que se repercutem no acesso e sucesso educativos, corre-se, segundo os autores, o risco de abdicar de aperfeiçoar as aprendizagens propriamente escolares e de contribuir de modo efectivo para o combate contra as desigualdades sociais.

Desde há algumas décadas a esta parte, parece ter-se estabelecido um consenso, a nível nacional e internacional, relativamente ao facto de os sistemas de ensino serem doravante instituições em crise¹. Confrontados com as exigências das políticas económicas de “globalização”, eles são considerados como a chave da futura prosperidade económica; por tal razão, deveriam pôr em questão os

* A versão original, em francês, deste texto foi publicada na *Revue du M.A.U.S.S.*, nº 28, 2006. A Revista de Sociologia agradece aos autores a possibilidade da publicação da versão portuguesa.

** Centre de Sociologie Européenne, EHESS, Paris

*** IRISES, Université PARIS IX e Centre de Sociologie Européenne, EHESS, Paris

¹ Este “novo consenso” foi analisado por sociólogos anglo-saxónicos; ver Avis (1993), Ball (1990), Woods e Bagley (1996), Brown e Lauder (1996).

seus modos de funcionamento. Os temas do imobilismo burocrático, da ausência de resposta às necessidades dos utilizadores, e mesmo da ineficácia do sector público encontraram grande eco junto de certas categorias de pais de alunos e de decisores políticos (cfr. Van Zanten, 2001a). Mas aquilo que, nos relatórios europeus sobre a questão, é apresentado como uma indispensável adaptação ao mundo da empresa², é também percebido, pelos corpos profissionais escolares, como uma “destruição da escola pública”: contra o ponto de vista dos decisores económicos, os sindicatos de professores franceses põem assim a tónica no perigo que constituiria a privatização da escola republicana, de que a desvalorização dos saberes seria a primeira etapa. Um tal discurso militante tem contudo dificuldade em produzir uma visão diferente da escola, já que repousa nos mesmos pressupostos do discurso gestor, limitando-se a inverter-lhe os termos: toma mesmo, como adquiridas, as críticas dos economistas, em particular a inevitável inadaptação da escola republicana ao mundo da empresa.

Um dos principais problemas colocados por estas controvérsias sobre a “mercantilização” da escola é que elas tendem a ocultar os processos de segregação social que afectam, em profundidade, o sistema de ensino³. Há com efeito um consenso sobre a escola, um acordo sobre os desacordos que animam os discursos actuais: quer se trate de lógicas administrativas, políticas ou científicas, a discussão concentra-se a maior parte das vezes nos factores escolares, em detrimento dos factores sociais. No preciso momento em que o sistema de ensino escolariza cada vez mais alunos, e durante cada vez mais tempo, a escola acaba, contudo, por ser afectada mais do que nunca por condições sociais que lhe são exteriores: pressões económicas, peso das lógicas urbanas, chegada massiva de crianças oriundas de meios populares, etc.. A difusão deste consenso “escolar-cêntrico” (Poupeau, 2003) leva a fazer incidir sobre a escola, e quase exclusivamente sobre a escola, a responsabilidade das dificuldades que afectam um sistema que conheceu, em algumas décadas, transformações sem precedente.

Uma das principais consequências desta visão consiste em acreditar que, para responder aos problemas postos pela chegada de “novos públicos”, basta “mudar as práticas pedagógicas”, para realizar as políticas de “democratização” do ensino⁴. O problema do insucesso escolar é assim reduzido ao da formação de “bons professores” – tema retomado tanto pelas federações de pais de alunos, como pelas inspecções educativas e pelo Ministério da Educação. Esta intricação

² Tais textos foram analisados nomeadamente por militantes belgas como N. Hirtt (1996; 2001)

³ Ver a tal propósito Van Zanten (2001b), François e Poupeau (2005).

⁴ O projecto político de “democratização” da educação, que se corporizou em reformas institucionais tais como a instauração do *college* único (reforma Haby de 1975) ou as sucessivas medidas de descentralização, acompanhou, de facto, e reforçou, as tendências para o prolongamento das escolaridades designadas pelo termo “massificação”.

dos *enjeux* políticos e científicos tem como efeito tornar difícil qualquer análise da mudança pedagógica: para o fazer, propomo-nos analisar o *sistema de ensino*, não como simples *relação de ensino*, mas como *sistema social*, no qual cada elemento e cada transformação não faz sentido senão em relação com os outros. Assim, para voltar aos debates sobre a privatização da escola, ver-se-á que o movimento de internacionalização da economia e o reconhecimento da educação como investimento produtivo vão sem dúvida no sentido da liberalização de um número crescente de sectores da vida social – entre os quais os bens culturais e educativos –, mas que a realização desse processo esbarra com o problema da rentabilidade dos diferentes níveis da educação nacional: a internacionalização das fileiras mais prestigiadas do ensino superior público e privado, segundo o modelo das *business schools*, contrasta com efeito com a relegação à qual estão destinados os alunos escolarizados nas “escolas da periferia” (Van Zanten, 2001b). Torna-se então necessário tomar em conjunto todos os aspectos do sistema para compreender aquilo que, nas políticas de “democratização escolar” conduzidas em França desde há várias décadas, pôde contribuir para o bom funcionamento, e mesmo para a renovação, de um modo de reprodução social. Interrogar-nos-emos sobretudo sobre se, em vez de procurar *remédios pedagógicos* para a “selecção pelo insucesso”, não será preciso questionar a impossibilidade de a escola, no seu funcionamento actual, se opor à sua função de triagem social.

DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E REMEDIAÇÃO SOCIAL

A partir dos anos 1980, o imperativo da “mudança das práticas pedagógicas” tornou-se a solução milagre de políticas escolares que se mostraram incapazes de afectar meios ajustados às dificuldades de alunos cada vez mais afastados do sistema de ensino. Este imperativo exprime de facto uma transformação profunda da escola e da sua relação com as classes populares, que as análises sociológicas das promessas de “democratização” ou das ameaças de “privatização” não captam senão imperfeitamente. Na realidade, as vagas sucessivas de massificação promovidas pelas políticas escolares tiveram efeitos notáveis em matéria de “gestão dos fluxos escolares”: a unificação formal da instituição (o *collège*⁵ único),

⁵ Nota da Tradução: Uma vez que os sistemas de ensino francês e português estão organizados em moldes distintos, não é possível estabelecer uma correspondência não-ambígua entre as suas propriedades e respectivas designações. Optou-se, assim, por não traduzir as expressões que, na versão original, se referem à organização do sistema educativo francês. Para situar os respectivos conteúdos, deve ter-se em atenção o seguinte.

Em França, o chamado “*enseignement primaire*” engloba a *école maternelle*, cuja frequência (dos 2 aos 6 anos, em princípio) não é obrigatória, e a *école élémentaire*, em que alunos com idades compreendidas, em princípio, entre os 6 e os 11 anos frequentam um *cours préparatoire* (1 ano), um *cours élémentaire* e um *cours moyen*, cada um destes últimos com dois anos. O

assim como a diversificação interna das fileiras e dos cursos (reforma dos *bacs*) permitiram - é um facto bem conhecido - pôr em prática uma “selecção diferida”⁶. Desde há uma trintena de anos, o elogio da “diversidade” para “a adaptação aos novos públicos” tornou-se o refrão preferido dos Ministros da Educação e dos seus peritos encartados: para fazer face às transformações, os remédios devem ser pedagógicos. O produto desse pensamento de Estado será aqui designado pela expressão “escola da remediação”⁷. A tese desenvolvida será a seguinte: esta escola da remediação não resulta só dos imperativos de adaptação a um mundo económico exercendo pressões cada vez mais fortes sobre as formações e as certificações, ela é muito mais o produto de compromissos institucionais realizados ao longo das políticas de massificação escolar na perspectiva de uma reorganização da força de trabalho disponível. Não se trata pois de um “jogo” com dois protagonistas, opondo a escola e a empresa: a intervenção activa do Estado, fazendo daquele um jogo a três - ou mesmo a quatro, se incluirmos a pressão das famílias -, não é despreciada na orientação das políticas escolares e nos seus efeitos de publicitação (*effets d’annonce*). E tal como mostram certas experiências, não chega a haver possibilidade de ensinar de um modo que não seja condicionado pelo seu quadro administrativo⁸.

Se é verdade que a menor visibilidade, relativamente aos países anglo-saxónicos, dos fenómenos de desregulação em França está indubitavelmente ligada à história dos diferentes sistemas de ensino, ela também se deve ao facto de que os mecanismos de desregulação operam aqui em grande parte sob responsabilidade do Estado. Assim, uma deliberação do Conselho de Estado de Novembro de 1998 abre a possibilidade de as colectividades territoriais financiarem sem restrição os estabelecimentos privados, rompendo assim com o artigo 69 da Lei Falloux (1850) que limitava o financiamento do ensino privado pelas colectividades locais a um décimo das despesas do estabelecimento. A Lei Astier (1919) já tinha autorizado estas colectividades a financiar sem limite o ensino técnico; a deliberação do Conselho de Estado veio precisar que, para ficar ao abrigo da

chamado *enseignement secondaire* engloba quatro anos (*sixième, cinquième, quatrième, troisième*) ministrados em *collèges*, mais três anos num *lycée général* ou *technologique*, findo o qual os alunos obtêm o *baccalauréat, général ou technologique*; no *lycée professionnel* os alunos podem obter um CAP (*certificat d’aptitude professionnelle*) ao fim de dois anos ou, se frequentarem um ano adicional, um BEP (*brevet d’études professionnelles*).

⁶ Foi François Oeuverdard (1979) quem pela primeira vez explicitou as consequências de tal facto. Para uma análise das transformações que se produziram nos anos 1980-1990, ver B. Convert (2006).

⁷ Para mais desenvolvimentos, ver Garcia e Poupeau (2003a).

⁸ Este tipo de constatação causará perturbação entre os adeptos da autonomia pedagógica, que não conseguem ver que a ocultação deste constrangimento administrativo é uma das condições do funcionamento de rotina da instituição e da violência simbólica que ela produz, através da pessoa do professor. Este ponto é amplamente desenvolvido por Pierre Bourdieu nos seus trabalhos sobre educação, desde *La Reproduction* (com Jean-Claude Passeron) (1970) até *La Noblesse d’État* (1989) e *Réponses* (1992).

Lei Astier, bastará criar no futuro fileiras tecnológicas, cláusula que abrange também os *lycées d'enseignement général* privados. Não se trata pois de privatizar o público, mas de assegurar as condições de uma maior competitividade de certos sectores bem determinados. Os níveis “inferiores” do sistema de ensino permanecem, com efeito, afastados das grandes tendências de internacionalização, ou, mais exactamente, ficam condenados a suportar os efeitos das suas evoluções. Na hora da “cultura do mercado mundializado”, da universalização das exigências de competitividade e de lucratividade, todo um segmento do sistema de ensino surge muito mais como um espaço de relegação – para o qual remetem expressões correntes como turmas ou escolas “caixote do lixo”.

De facto, desde o fim dos anos 1970, as disparidades entre *collèges* públicos aumentaram (cfr. Trancart, 1998; Thomas, 2005): a concentração das populações de alunos classificados como “desfavorecidos”, segundo critérios como a origem social ou o atraso escolar, é reforçada pela concentração dos professores mais jovens e mais precários nas zonas mais difíceis. A concorrência entre estabelecimentos provoca assim um crescimento dos processos segregativos associando lugar de residência e lugar de escolarização – tendo as práticas de evitamento escolar sido reforçadas a partir de 1984, com o aligeiramento da carta escolar (Cfr. Broccolichi, 1995; Broccolichi e Van Zanten, 1997; François, 1998). Nesta perspectiva de “gestão de fluxos”, o mais rentável não é talvez tanto a privatização da escola pública quanto a sua transformação em lugar de remediação para todos aqueles que não entram nos circuitos de reprodução das elites. No mesmo passo em que a educação é apresentada como uma garantia essencial de empregabilidade, a acção do Estado consiste, na verdade, quanto ao essencial, em pôr em prática políticas de inserção e em generalizar o acesso à educação, no termo de um trabalho em que se procura que a luta contra o insucesso se substitua à luta contra o desemprego e ao modo de repartição da riqueza. Encontra-se uma marca disso mesmo nas observações ministeriais sobre as relações entre “necessidades de formação” e os níveis de educação dos jovens: “a tendência para a evolução dos níveis de diploma deverá ser prosseguida se quisermos colar-nos o mais possível às necessidades das empresas” (*Ministère de l'Éducation Nationale*, 2002, citado em Duru-Bellat, 2006, p.63).

As classes populares são assim convidadas pela classe política e pelo discurso mediático a esperarem a “salvação pela escola”, para retomar a expressão de Stéphane Beaud (1997; cfr. também Beaud, 2002). Perante a degradação do mercado de trabalho, esta ofensiva ideológica reciclou o mito da escola libertadora em “ilusão promocional”, associando a posse dos estatutos e dos rendimentos à obtenção da certificação o mais elevada possível, e alimentou a crença na promessa de ascensão social pelo simples acesso a estudos de longa duração e à universidade. Ora, a generalização da certificação escolar faz com que inevitavelmente intervenham outros critérios de selecção no recrutamento: características dos diplomas, fileiras frequentadas, recursos ligados à origem social, etc.. Mas

esta “ilusão promocional”, que permitiu transferir para o sistema educativo as causas do desemprego e da precariedade, implica que o Estado garanta um serviço público de educação, ao mesmo tempo que assegura a mercantilização dos serviços educativos. No quadro das políticas europeias de educação (cfr. Garcia, a publicar em 2007), a solução para conciliar um serviço público de educação “gratuito” com um mercado lucrativo não pode residir senão numa bipartição entre o privado e o público ou, se se preferir, entre o mercantil e o não-mercantil, as categorias favorecidas e as outras. O papel dos poderes públicos limita-se assim a assegurar o acesso à aprendizagem daqueles que jamais constituirão um mercado rentável “e cuja exclusão da sociedade em geral se acentuará enquanto outros vão continuar a progredir” (de Sélys, 1998). A liberalização económica do ensino não funciona sem a redefinição da instituição escolar como lugar de gestão das populações desfavorecidas, e a incorporação da educação na lista dos serviços mercantilizáveis.

Estes processos são evidentemente ignorados pelas diferentes medidas de “recuperação” anunciadas em todos os inícios de ano (planos contra a iliteracia, criação ou extensão de novas delimitações territoriais – ZEP, REP... -, etc.). Ao mesmo tempo que a situação social dos estabelecimentos escolares está cada vez mais polarizada, a política educativa parece cada vez menos ter em conta os mecanismos sociais de produção das desigualdades na escola, e agarrar-se cada vez mais a uma visão centrada sobre os factores escolares: a ideia segundo a qual bastaria “mudar as práticas pedagógicas” para “debelar o insucesso escolar” pressupõe que bastaria ter “bons” professores para assegurar o sucesso escolar de todos os alunos.

GERIR OS ALUNOS DE ORIGEM POPULAR

Esta orientação acaba por ser reforçada pelo tratamento mediático de problemas como a formação de “guetos escolares” ou a explosão das “violências na escola” (cfr. Garcia e Poupeau, 2001), que se tornam o objecto principal das preocupações ministeriais e que, reforçados pelos efeitos do seu anúncio público, constituem pretexto para reafirmar periodicamente a “missão sagrada” da escola, último “santuário” do espírito republicano nos domínios rejeitados pela economia de mercado – tomando o santuário a forma de centros fechados para os alunos mais difíceis. Os Ministros da Educação que se sucederam foram sempre claros a este respeito. Assim Luc Ferry (2002-2004), antecipando os projectos presidenciais de Ségolène Royal, colocou a tónica no tratamento na escola dos “problemas de insegurança” que tinham constituído o tema principal das eleições presidenciais de 2002 em França: “totalmente solidário com a acção de Nicolas Sarkozy” para sancionar os pais dos alunos absentistas, sustenta que “os jovens estão fartos de ser tratados por “selvagens” (sauvageons), de serem associados à

imagem da violência e da incivilidade. Têm razão, já que a associação é absurda e injusta. Mas são também eles os primeiros a saber que temos um problema gravíssimo de violência em certos estabelecimentos, ainda que não abranja, para os incidentes mais graves, senão cerca de 5% do total. Não há autoridade sem sanção. Precisamos pois de retirar conclusões do facto de as sanções tradicionais já não funcionarem. (...) Há uma sanção que é eficaz: o afastamento da escola e a colocação noutra estrutura” (cfr. *Le Monde* de 6 de Fevereiro de 2003). Apesar da sua pretensão a “restaurar a ordem”, estas medidas constituem uma denegação e uma desregulação da ordem escolar, já que se contentam em externalizar os alunos que põem problemas pelo seu comportamento, sem dar qualquer meio ao sistema escolar para produzir uma ordem escolar favorável às aprendizagens. Reduzindo tudo a factores escolares, o mais que se concebe é uma exclusão forçada para aqueles que a pedagogia oficial classifica como “intratáveis”.

A transformação da instituição escolar em lugar de gestão das populações desfavorecidas resulta também das transformações decorrentes da política de “democratização” dos sistemas de ensino ligada a objectivos puramente quantitativos de sucesso escolar, como é o caso dos “80% de uma classe de idade no *bac*”. Esta política foi acompanhada de um certo número de artifícios destinados a melhorar os resultados escolares independentemente da *performance* dos alunos: “orientações” ou passagens para uma classe superior sem ligação com o sucesso escolar, pressões multiformes sobre o corpo docente para classificar favoravelmente os alunos (cfr. Garcia e Poupeau, 2003b) – como prova o *bac* 2006, com mais de 80% de admitidos e orientações para garantir a benevolência dos júris. As passagens para a classe superior obedecem à mesma reavaliação institucional das exigências pedagógicas: os professores foram progressivamente destituídos do poder que lhes era atribuído na avaliação e orientação dos alunos para o mesmo ser redistribuído pelos dirigentes dos estabelecimentos e pelas famílias, que têm maior margem de manobra nas decisões de orientação. Esta situação substitui-se a um estádio anterior do sistema escolar em que, pelo contrário, o veredicto pedagógico era todo poderoso e em que os professores, frequentemente influenciados pela “ideologia do dom”, detinham de facto um poder total e absoluto sobre o destino escolar de um aluno, o que não se pode defender se se admitirem os valores da igualdade. Ser-se-ia assim facilmente tentado a pensar que a situação actual constitui, neste sentido, um progresso social. Mas ao contentar-se em limitar as repetências e em diferir a selecção “para cima”, ela tem como efeito conservar no sistema, durante cada vez mais tempo, alunos em situação de insucesso escolar: estes “excluídos do interior” vêem então as suas dificuldades tanto mais acentuadas, quanto mais se admite que possam adquirir conhecimentos novos sobre bases já frágeis. O acesso a certos lugares do sistema escolar por parte de grupos alvo independentemente do seu domínio dos saberes escolares reforça esta lógica de desvalorização dos critérios escolares. São visados grupos definidos pela sua exclusão, no quadro

de uma política de inserção que se inscreve no espaço escolar sob a forma de “dispositivos de transição”⁹ (“*dispositifs relais*”).

Do mesmo modo, as políticas de discriminação positiva substituíram progressivamente - em vez de se acrescentarem a - grandes orientações gerais, que valham para todos. Foi assim que a obtenção de créditos permitindo o funcionamento quotidiano dos estabelecimentos ficou subordinada à constituição de uma “situação crítica” que permita a atribuição de meios suplementares através da etiqueta ZEP ou de projectos de estabelecimento que visam justamente diferenciar os estabelecimentos segundo o seu recrutamento local. A grelha horária dos ensinamentos nacionais foi suprimida em benefício de uma margem de modulação local - a DHG (dotação horária global) - cujas recorrentes diminuições estão na origem de numerosas contestações docentes desde os anos 90 (cfr. Poupeau, 2004). Ao mesmo tempo, o número de horas obrigatórias de francês no *collège* foi reduzido de forma substancial. Assim, os procedimentos de remediação visando facilitar o sucesso escolar dos alunos oriundos de categorias desfavorecidas foram atribuídas muitas vezes não a mais, mas em vez, dos ensinamentos no quadro do *collège* para todos. Mais do que a transmissão de saberes, foi a luta contra o “insucesso escolar”¹⁰ que se tornou a finalidade da instituição escolar.

Contrapartida da renúncia da instituição escolar ao ideal de igualdade, a “escola para todos” é a que não quer excluir ninguém, mas que também não garante condições de aprendizagem escolar suficiente para os mais desfavorecidos (isto é, os mais afastados da cultura escolar legítima). A redefinição da instituição escolar como lugar de gestão de fluxos apresenta ainda assim uma certa racionalidade política: permite manter as aparências de uma política igualitarista, deixando as famílias enganarem-se sobre o valor dos resultados escolares e dos diplomas concedidos e mantendo o mais longamente possível no sistema escolar uma juventude cuja desescolarização seria susceptível de aumentar a taxa de desemprego. Enfim, tal redefinição reforça a ilusão de uma “democratização” do sistema, sem deixar de manter as distâncias entre os grupos sociais: as famílias mais dotadas conhecem e podem reconhecer-se na “oferta educativa” e na hierarquia dos estabelecimentos e das fileiras. Os diplomas obtidos em certos lugares do sistema escolar são totalmente desvalorizados porque o seu valor não procede nem da sanção possível do mercado de trabalho nem da sanção das *performances* escolares. Perante os efeitos sociais das políticas económicas, é necessário produzir a legitimidade de um tal sistema, alimentando a esperança junto das categorias mais submetidas à precarização. A despolitização da revolta

⁹ Sobre estes temas, ver os artigos de B. Geay, M. Millet e D. Thin no nº 149 de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (2003)

¹⁰ Sobre a noção de insucesso escolar e a sua construção nos anos 1959-1960, ver E. Plaisance (dir.) (1985).

das classes populares – como nos “distúrbios de Novembro de 2005” – responde então a um imperativo de pacificação social, enquanto que a reactivação encantatória da ilusão promocional pela escola é um dos melhores meios de o conseguir.

OS IMPASSES DA (NOVA?) CRÍTICA SOCIOLÓGICA

O problema das críticas actuais da escola é que elas não captam a coerência destas mutações do sistema de ensino, o que se deve, por um lado, a um concepção largamente mitificada da “democratização” e a análises demasiado parciais da constituição de um mercado da educação. Se os sucessivos governos nada mais foram capazes de opor à mercantilização do que o sortilégio da igualdade escolar, as forças sindicais e associativas não sabem senão brandir, perante as ameaças que pesam sobre o carácter público do serviço de educação, o espantinho da privatização. É verdade que o papel das novas tecnologias neste processo de mercantilização foi mais ou menos apercebido por certos sindicatos e associações de defesa da escola, sob o impulso nomeadamente dos trabalhos de Nico Hirtt e Gérard de Séllys, ou ainda de Louis Weber, Christian Laval e Yves Careil¹¹. Mas as críticas da degradação da escola pública fazem-se muitas vezes em nome de uma visão elitista do sistema educativo e não da construção de uma outra escola. Aceitando o objectivo dos “80% de uma classe de idade no *bac*”, aferido apenas pela bitola dos meios investidos, os diferentes “actores” da escola contentaram-se assim em validar os critérios quantitativos das taxas de acesso a um certo diploma referidas à origem social como únicos indicadores da “democratização”, enquanto que os governos se remetiam exclusivamente às práticas pedagógicas para debelar o insucesso escolar. É certo que uma “democratização” encontra necessariamente no médio ou longo prazo alguma tradução estatística (cfr. Merle, 2002; Garcia e Poupeau, 2003b); mas o próprio facto de se fixarem antecipadamente as taxas de sucesso obrigatórias não podia deixar de conduzir a uma “reavaliação” das exigências pedagógicas e, face aos inevitáveis problemas de gestão dos fluxos, a um imperativo de “mudança de práticas”: o que doravante está em causa é “gerir a heterogeneidade” dos alunos e, para tanto, diversificar as formações, as modalidades de aprendizagem e os financiamentos locais. Longe de ajustar as práticas pedagógicas e a instituição escolar a uma mesma finalidade de transmissão de saberes, as políticas escolares limitaram-se a adaptar-se à amplificação das diferenças entre os alunos. “A indiferença às diferenças” da herança cultural, que, segundo Bourdieu e Passeron, contribuía para reproduzir as desigualdades escolares, deu lugar a uma valorização das diferenças que já não se trata, sobretudo, de combater, mas de “respeitar”, sejam quais forem as *performances* escolares.

¹¹ Cfr. Laval e Weber (2002), Careil (2002), Laval (2003).

Consequência: vê-se surgir uma “nova crítica social” a pôr em causa o *collège* único, ou ainda a inflação dos diplomas¹², exactamente em nome das desigualdades escolares persistentes. Se a crítica social da função conservadora da escola pôde assim ser desviada, foi-o à custa do esquecimento do que constituía o seu instrumento: uma pedagogia racional respondendo às mesmas exigências que as do sistema de ensino monopolizado pelos “herdeiros”. Esta apropriação da crítica sociológica fez-se paradoxalmente com desprezo por qualquer análise outra que não a que visa ligar as taxas de sucesso às origens sociais dos alunos. A frequência do sistema de ensino torna-se um fim em si mesmo e o acréscimo do número de alunos ou estudantes o indicador principal da “democratização”. Tudo se passa como se a crítica ficasse “bloqueada” num estágio da dominação das classes populares no interior do sistema escolar nos anos 1960, sem ver que a massificação substituiu pura e simplesmente a eliminação dos alunos das categorias populares pela sua “conservação” em situação de insucesso escolar no sistema de ensino até à sua saída. A função conservadora da escola continua hoje a exercer-se bem, ao preservar em situação de sub-selecção escolar (cfr. Convert e Pinet, 1999) aqueles que excluía no anterior estágio do sistema.

Nesta altura, poderia objectar-se, como de costume: “Criticar é fácil, mas afinal o que propõe?”. Aqui, contudo, é possível questionar os questionadores. Por que razão a crítica dita “de esquerda” nunca analisou os fundamentos dos seus posicionamentos políticos e da contradição em que actualmente se encontra: chegar à situação de defender (ou mesmo idealizar), face ao mundo da empresa, uma escola pública que ela considerava, há pouco tempo ainda, injusta, inigualitária e ao serviço da classe dominante? Como pode ela deixar encerrar-se nos debates pré-construídos entre conservantismo e progressismo, defesa dos saberes e mudança das práticas pedagógicas, sem analisar os interesses que estão em jogo em cada tomada de posição, e em particular a importância dos grupos que participam, de forma conflitual mas complementar, na construção das políticas educativas: corpos disciplinares elitistas e peritos formados na crítica à escola tradicional?

Não se tratando aqui de lamentar a perda de uma “idade de ouro” que nunca existiu, a não ser na cabeça dos defensores de uma escola republicana fantasiada, sempre prontos a esquecer as funções de triagem social desempenhadas pela escola do tipo da Terceira República, certo é que falta elaborar colectivamente outras ambições para o sistema escolar que não a sua massificação a qualquer preço, ou seja a não importa que preço. Para isso, pode conceber-se a unificação do sistema escolar como uma etapa necessária para um acesso ainda mais alargado dos indivíduos aos estudos que não se traduza por uma diferenciação e uma hierarquização crescentes do sistema escolar. A desregulação que pressiona cada

¹² Ver sobre este ponto a crítica de F. Neyrat (2006).

vez mais alunos do primário e do secundário a saírem da escola pode atingir a universidade, com todos os possíveis efeitos sobre as condições de aprendizagem de uns e outros. Esta desregulação é uma condição essencial para que, num sistema marcado pela tradição republicana, se estabeleça um compromisso entre o Estado e as forças económicas que permita também aos “partidários da emancipação das classes populares” “salvarem a face”, isto é reservarem a escola pública para as populações mais desfavorecidas. Quando, à reavaliação das exigências escolares já operada no secundário, se acrescentam políticas que, em nome da inserção, visam integrar ao nível superior populações recrutadas com base em critérios de exclusão, é o ensino público como lugar de transmissão de saberes que é condenado e transformado de facto em lugar de gestão das populações desfavorecidas. A escola tornar-se-á por si própria esse lugar “sonhado” pelos peritos económicos: caber-lhe-á assegurar “o acesso à aprendizagem” àqueles que não têm outra solução. A produção, a coberto de políticas estatais, da degradação do serviço público permite estabelecer uma bipartição entre privado e público, fazendo do primeiro um serviço educativo que se paga e, do segundo, um lugar de gestão dos mais desmunidos – indispensável exactamente por essa razão. Assim, o compromisso entre o Estado e as forças económicas poder-se-á estabelecer favorecendo a implantação das escolas privadas até ao fim da escolaridade obrigatória, e o ensino em linha para o superior não-obrigatório, podendo empresas privadas especializadas em educação fornecer os dois. O serviço público de educação ficará com aqueles que o mercado não quer e, sem dúvida, com algumas formações verdadeiramente selectivas, gratuitas ou subvencionadas, a fim de que a elite da nação possa continuar a reproduzir-se, e caucionar por sua vez este funcionamento do sistema de ensino. Nestas condições, de nada servirá “defender” o público contra a “ameaça” do privado, ambos sendo elementos funcionais de um mesmo sistema.

*(Tradução do original em francês
de José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira)*

Bibliografia

- Avis J. 1993, «A new orthodoxy, old problems », British Journal of Sociology of Education, 14, p. 245-260.
- Ball S. 1990, Education, Inequality and School Reforms : Values in Crisis !, Centre for Educational Studies, Inaugural Lecture, Kings College, Londres.
- Beaud S. 1997, « Un temps élastique », Terrain, n° 29, septembre. – 2002, 80 % d’une classe d’âge au bac... Et après ?, La Découverte, Paris.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude 1970, La Reproduction, Éditions de Minuit, Paris.

- 1989, *La Noblesse d'État, Le Seuil, Paris.*
- 1992, *Réponses, Le Seuil, Paris.*
- Broccolichi S. 1995, «Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27.
- Broccolichi S., Van Zanten A. 1997, «Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17.
- Brown P., Lauder H. 1996, «Education, globalization and economic development », *Journal of Education Policy*, 11 (1), p. 1-25.
- Careil Y. 2002, *École libérale, école inégale, Syllepse, Paris.*
- Convert B. 2006, *Les Impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques, Raisons d'agir, Paris.*
- Convert B., Pinet M. 1999, «Les classes terminales et leur public », *Revue française de sociologie*, XXX, p. 211-234.
- De Sélys G. 1998, «L'école, grand marché du xxie siècle », *Le Monde diplomatique*, juin.
- Duru-Bellat M. 2006, *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, Le Seuil, Paris.*
- François J.-C. 1998, «Discontinuités territoriales et mise en évidence de systèmes spatiaux dans l'espace des collèges de l'agglomération parisienne », *L'Espace géographique*, p. 63-75.
- François J.-C., Poupeau F. 2005, *Les pratiques d'évitement scolaire en Île-de-France. De l'espace résidentiel à l'espace scolaire, rapport au ministère de l'Éducation nationale sur « Les disparités territoriales », mars.*
- Garcia S. 2007, «L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167.
- Garcia S., Poupeau F. 2001, « Violences scolaires : la faute à l'école ? De l'illusion promotionnelle à la remédiation sociale », in Bonelli L., Sainati G. (coordonné par), *La Machine à punir, L'Esprit frappeur, Paris* p. 119-130.
- 2003a, «L'école de la remédiation », *Agone*, n° 29-30.
- 2003b, «La mesure de la "démocratisation" scolaire. Note sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 74-87.
- Gay B. 2003, « Des "cancres" aux "sauvageons" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149.
- Hirtt N. 1996, *L'École sacrifiée, éditions EPO, Bruxelles.*
- 2001, « Les trois axes de la marchandisation scolaire », *Études marxistes*, n° 56, p. 79-110.
- Laval C. 2003, *L'école n'est pas une entreprise, La Découverte, Paris.*
- Laval C., Weber L. 2002, *Le Nouvel Ordre éducatif mondial, Syllepse, Paris.*
- Merle P., 2002 *La Démocratisation scolaire, La Découverte, Paris.*
- Millet M., Thin D. 2003, «Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2002, Note d'information n° 2.30, « Prospective emploi-formation à l'horizon 2010 ».
- Neyrat F. 2006, «Le retour du sélectionnisme », *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, p. 364-393.
- OEUVRARD F. 1979, «Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 87-97.

Plaisance E. (sous la dir. de) 1985, L'Échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Éditions du CNRS, Paris.

Poupeau F. 2003, Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France, Raisons d'agir, Paris.

– 2004, Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève, Syllepse, Paris.

Thomas F. 2005, « Des collèges publics divers », Éducation et formations, n° 71, p. 105-115.

Trancart D. 1998, « L'évolution des disparités entre collèges publics », Revue française de pédagogie, n° 124, juillet-septembre, p. 43-53.

Van Zanten A. 2001a, « Un libéralisme éducatif sans frontières ? », in L'École : l'état des savoirs, La Découverte, Paris, p. 355-365.

– 2001b, L'École de la périphérie, PUF, Paris.

Woods P., Bagley C. 1996, « Market elements in a public service : An analytical model for studying educational policy », Journal of Education Policy, vol. 11, n° 6, p. 641-653.

Résumé

Les auteurs réfléchissent sur les limitations d'une analyse du système d'enseignement qui ne soit pas capable de valoriser le vaste ensemble de conditions sociales – pressions économiques, poids des logiques urbaines d'accès au logement, élargissement de la base de recrutement à des groupes sociaux originaires des milieux populaires défavorisés, etc. Ces facteurs «extérieurs» à l'école influencent de façon décisive l'action des institutions et des autres agents éducatifs, ainsi que les possibilités de démocratisation effective de l'enseignement. Les mesures politiques de compensation s'avèrent ainsi être de simples mesures de remédiation, dont un des fondements idéologiques tend à considérer les établissements d'enseignement et les enseignants comme les grands responsables de l'échec de l'école. En l'absence d'une compréhension des facteurs sociaux qui se répercutent dans l'accès et succès éducatifs, on court, selon les auteurs, le risque d'abdiquer de perfectionner les apprentissages proprement scolaires et de contribuer de façon effective au combat contre les inégalités sociales.

Abstract

The authors reflect about the limits of an analysis of the school system that is not capable of highlighting the vast set of social conditions – economic pressures, the weight of the urban logics on the access to housing, the growth of the recruitment base to social groups with popular impoverished origins, etc. These “exterior” to the school factors influence in a decisive way the action of the institutions and of other education agents, as well as the possibilities of effective democratization of the school. Thus, the political measures of compensation reveal to be simple measures of remedy, where one of their ideological foundations tends to considerer schools and teachers as the great responsible for the school's defeat. According to the authors, with the absence of the comprehension of the social factors that take place in educational access and success, we risk to resign to perfect school learning and to contribute in an effective way to the combat against social inequalities.