

# NA ENCRUZILHADA: A ESCOLA FRANCESA ENTRE O PASSADO E O FUTURO

Angelina Peralva

da FE/USP

---

## RESUMO

As transformações sócio-econômicas que afetaram a França nas últimas décadas, em especial a mudança na composição étnica da população, repercutiram em mudanças no sistema educacional, abalando os princípios sobre os quais se erigiu a escola da República. Este artigo faz uma breve retrospectiva dessas mudanças, apresentando as atuais propostas e projetos em implantação, num oportuno contraponto à encruzilhada em que se encontra a educação em nosso continente.

POLÍTICA EDUCACIONAL - SISTEMAS DE ENSINO - FRANÇA  
- IGUALDADE DE OPORTUNIDADES - RELAÇÕES RACIAIS

## ABSTRACT

FRENCH EDUCATIONAL SYSTEM ON A CROSSROAD BETWEEN PAST AND FUTURE. France has undergone socio-economic changes in the last decades, mainly the change in ethnic composition of the population, which have deeply affected its educational system, challenging the principles on which the Republican school had been built. This article makes a brief review of those changes, presenting current projects being onset in schooling, which may contribute to the debate on school changes in our continent.

Às vésperas da integração européia, vale a pena refletir sobre os desafios que a França vem enfrentando em uma área considerada crucial para o futuro, a educação. O debate aí sofre diretamente o impacto da modernização econômica, em curso nos últimos vinte anos, mas também de uma crise, que tornou inoperantes mecanismos básicos de integração social — mecanismos que perderam legitimidade, sem terem sido no entanto substituídos. O crescimento sustentado do Front National, expressão parlamentar de uma extrema-direita racista e anti-semita, é apenas o indicador mais visível da desorientação e do mal-estar de que padece hoje a população francesa. Antes, portanto, de examinar mais diretamente as tendências atuais no campo da educação, convém esboçar os contornos dessa conjuntura histórica mais geral.

## MUTAÇÃO E CRISE

A modernização econômica favoreceu principalmente a emergência de pólos regionais e nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico, apoiados na robótica e na inteligência artificial, bem como a automação na indústria e nos sistemas de distribuição. Em contrapartida, as atividades tradicionais e de baixa produtividade — incapazes de fazer face à concorrência internacional — foram liquidadas ou converteram-se em atividades mais dinâmicas, gerando um desemprego estrutural que afeta os estratos de menor qualificação. Para esses estratos, as perspectivas de reinserção praticamente inexistem.

Numa cidade como Roubaix, antigo pólo têxtil do Norte (em Pas-de-Calais), reconvertida no terciário moderno e na comercialização automatizada por catálogos, sobre 50.766 empregos disponíveis em 1982 apenas 20.032 eram ocupados por habitantes da cidade. Dentre os desempregados, 80% tinham como único diploma o certificado de estudos primários (Bataille, 1991). Em Marseille, segundo porto da Europa, o número de doqueiros diminuiu na proporção de dez para um em vinte anos. O desemprego atinge fortemente os jovens ativos entre 18 e 25 anos, alcançando taxas duas vezes mais altas que os índices de desemprego global<sup>1</sup>.

Mutação econômica, mas também urbana. Desde o pós-guerra, o crescimento demográfico vinha caracterizando a dinâmica de desenvolvimento das cidades. A construção de grandes conjuntos habitacionais modificou o perfil dos bairros populares, permitindo a reabsorção do déficit de moradias. Em pouco tempo, verdadeiras cidades de concreto surgiram em regiões semi-rurais, dando forma ao sonho dos urbanistas: criar espaços marcados pela diversidade social. Os habitantes desses conjuntos eram, em sua maior parte, operários — franceses e imigrantes. Mas a presença, ao lado deles, de famílias formadas por profissionais de classe média — professores, assistentes sociais, médicos e advogados em início de carreira — conferia a essa população traços de fluidez e mobilidade percebidos como altamente positivos.

A partir de meados dos anos 70, esse quadro se altera, com uma inflexão na curva de crescimento das cidades. Ao mesmo tempo, uma verdadeira explosão demográfica ocorre nos pequenos municípios das regiões metropolitanas<sup>2</sup>. Novas atividades econômicas instalam-se nessas áreas, onde os terrenos são mais baratos que no perímetro urbano, e as facilidades de crédito para construção de habitações individuais provocam, nos conjuntos populares, o êxodo da classe média. As regiões metropolitanas se estendem e se dinamizam, mas as cidades empobrecem, nelas permanecendo sobretudo os habitantes de mais baixo poder aquisitivo, franceses pobres e imigrantes. A utopia urbanística dos anos 60, coletivista e construída sobre o concreto, é substituída pela fantasia ecológica para a classe média: espaços mais convivenciais, maior contato com o verde e a natureza. Nos conjuntos populares, jovens desempregados e desescolarizados derivam para a delinquência e a toxicomania<sup>3</sup>. Os últimos anos têm sido marcados por um revigoramento das associações filantrópicas, que suplementam a ação do Estado no socorro à pobreza.

A última leva migratória, a dos anos 60, formada por trabalhadores árabes da região do Maghreb e, em menor medida, por imigrantes originários da África negra, foi testemunha do fim do modelo nacional de integração, que beneficiou os fluxos migratórios anteriores. A integração através do trabalho e dos sindicatos permitia construir uma oposição dominados/dominantes, no interior da qual todos os particularismos culturais e religiosos se dissolviam. Derrotado em sua luta de resistência à modernização econômica, o sindicalismo recuou fortemente. Já nos anos 70 a França foi invadida por uma febre identitária que parecia ocupar o vazio deixado pelo movimento operário: feministas, homossexuais e movimentos regionalistas apenas abriram caminho para um modo cultural, e não mais social, de manifestação no espaço público. Hoje, enquanto esses primeiros movimentos parecem ter-se esgotado, é, mais uma vez, a cultura que define a lógica de mobilização dos imigrantes. Maciçamente atingidos pelo desemprego e sem perspectivas de retorno ao país de origem, a construção de referências culturais e religiosas constitui para esses grupos a única via de existência coletiva. A França, estupefata, descobriu recentemente que o islamismo é a segunda religião mais importante do país. *Beurs* (jovens de ori-

1 Em 1990, para um índice de desemprego global de 9%, o desemprego da população jovem na França alcançou 18,6%, segundo a Eurostat, série 1/B, 3 de janeiro de 1991. Essa relação entre o desemprego global e o desemprego jovem mantém-se constante em um conjunto de dez países da Europa, considerados no levantamento da Eurostat, à exceção da antiga Alemanha Federal, onde o desemprego jovem era ligeiramente inferior ao desemprego global (Clerc, 1991, p.1 e 10).

2 Também nesse caso, não se trata de um fenômeno exclusivamente francês, mas europeu (cf. Padovani, 1988).

3 A forte presença de imigrantes nesses conjuntos faz com que, cada vez mais freqüentemente, eles sejam caracterizados como guetos, apesar do perfil multiétnico de seus habitantes.

gem árabe) e *zulus* (definidos pela referência à África negra) são hoje elementos característicos de sua paisagem urbana. Mas para os franceses é o fim da nação e eles temem uma possível explosão dos mesmos conflitos interétnicos que já se tornaram habituais na Inglaterra ou nos Estados Unidos.

Fim da nação, mas não só. Fim também do universalismo das instituições e do Estado, essa poderosa alavanca que permitiu a construção da República há mais de um século. Como manter a aplicabilidade dos princípios universalistas que regem a vida das instituições em uma situação definida pela emergência de particularismos e especificidades de todo tipo?

Essa dificuldade traduz-se hoje principalmente através de um tema forte: o racismo e o anti-racismo. Desde 1983, o anti-racismo vem dividindo a França. Naquele ano, o disparo do revólver de um policial feriu gravemente um jovem de origem árabe num conjunto popular da periferia de Lyon. Isso foi o ponto de partida para uma grande articulação nacional anti-racista. Uma marcha sobre Paris, organizada pelos jovens *beurs*, precedeu a formação, poucos meses mais tarde, da associação SOS-racismo.

O anti-racismo tem sido importante como forma de resistência contra um racismo difuso que afeta as minorias étnicas na sociedade francesa: opiniões e preconceitos que constroem uma imagem do imigrante como um delinqüente e um assistido, ou que se referem a uma incompatibilidade cultural dos modos de vida — cheiros, barulho, modo de educação das crianças e visibilidade das práticas religiosas — que tornam "insuportável" a convivência entre franceses e estrangeiros dos estratos populares; discriminação no trabalho (seleção discriminatória nos empregos de baixa qualificação, exercida mesmo contra estrangeiros naturalizados); segregação na moradia (efeito da baixa mobilidade dos trabalhadores estrangeiros); violência racial (assassinatos isolados, *ratonnades* — caça aos estrangeiros — e, mais recentemente, profanação de cemitérios judeus<sup>4</sup>).

Importante como resistência, o anti-racismo no entanto perturbou profundamente o funcionamento das instituições. Hoje, em face da generalização das explosões de violência nas periferias urbanas, a polícia se mostra desorientada e, sob o efeito das acusações de racismo, já não sabe de que maneira ou em que momento intervir<sup>5</sup>.

Mas essa perturbação não se manifesta apenas na ação da polícia. Ela atinge transversalmente o conjunto das instituições. Os assistentes sociais, cujo trabalho se pautava até poucos anos pela gestão da pobreza, hoje vêem-se a braços como uma gestão necessária de particularismos culturais com os quais lidam dificilmente, ao mesmo tempo em que são acusados de favorecer os imigrantes e discriminar a população pobre de origem francesa. No âmbito da política habitacional, os responsáveis pela atribuição de moradias populares hesitam permanentemente entre a segregação, implícita na decisão de permitir uma sobreconcentração de estrangeiros nos conjuntos residenciais mantidos pelo Estado, e a discriminação, im-

plícita na decisão de negar a atribuição de moradias populares a esses mesmos estrangeiros, com o objetivo de evitar a segregação.

O último aspecto que merece registro, nesse quadro geral, é a crise de representatividade dos partidos, tanto os de esquerda quanto os de direita, que ocorre paralelamente ao crescimento do abstencionismo eleitoral e do voto na extrema-direita. A França, país de partidos representativos, já não consegue mais resistir à vaga populista. O Front National cresceu, primeiro recuperando os votos da direita clássica; depois, na esteira da crise do Partido Comunista e do sindicalismo (Guillemet, 1990; Wieviorka, 1990a). Convertendo os imigrantes em princípio explicativo do desemprego, da marginalidade, da violência e da crise de identidade nacional, os adeptos de Jean-Marie Le Pen são a locomotiva e o braço parlamentar de uma extrema-direita nazi-fascista.

A repressão à imigração clandestina beneficia-se de um amplo consenso nacional. Entretanto, além das dificuldades concretas para a expulsão dos estrangeiros em situação irregular<sup>6</sup>, o governo tem consciência de que a contenção, a prazo, do fluxo migratório dependeria das possibilidades de relançar o desenvolvimento econômico no Terceiro Mundo e nos países do Leste europeu.

Por outro lado, o Partido Socialista tem procurado responder a essas dificuldades através de um conjunto de políticas de integração social e luta contra a exclusão. Esses dispositivos estão orientados para três grandes frentes: econômica, urbana e educacional.

Uma renda mínima de inserção, recentemente instituída, beneficia principalmente famílias dos que estão desempregados há longo tempo. A concessão do benefício, no entanto, supõe, por parte das famílias, um projeto de reinserção, e muitas delas já se encontram em um tal estado de abandono que enfrentam dificuldades quase insuperáveis para responder a esse apelo.

4 O episódio mais espetacular, neste caso, foi o do cemitério de Carpentras, em maio de 1990, onde houve exumação e empalamento de um cadáver. Mas já há alguns anos, a profanação de cemitérios por grupúsculos neonazistas tornou-se um fato corriqueiro.

5 Desde outubro de 1990, quando *Le Mas-du-Taureau*, um conjunto habitacional do município de Vaulx-en-Velin, na periferia de Lyon, foi saqueado e incendiado pelos moradores, em resposta a uma ação policial que provocou a morte de um jovem de origem portuguesa, esses episódios de violência têm-se sucedido em diferentes regiões da França. Uma pesquisa nacional, com policiais de diferentes cidades, mostrou que não é o racismo enquanto referência ideológica que melhor explica os impasses atuais da instituição policial, mas a desorientação, em face de um vazio de diretrizes (Cf. Wieviorka, 1991).

6 O controle da imigração clandestina tornou-se praticamente impossível com a necessária abertura das fronteiras na integração da Europa. O estrangeiro preso em situação irregular é expulso por decisão judicial. Mas se ele se recusar a embarcar, o regulamento da IATA impede que o piloto do avião o transporte. Resta a alternativa das expulsões coletivas em aviões fretados, repudiadas por uma parte da opinião pública.

Prioridade tem sido dada à diminuição do desemprego dos jovens ativos entre 18 e 25 anos. Desde 1987, os índices sofreram, nessa faixa, uma redução de cinco pontos percentuais, ao passo que a redução foi de apenas 1,3 pontos, no mesmo período, para o conjunto da população ativa.

Os dispositivos adotados nesse caso têm procurado combinar inserção e formação e apóiam-se em uma isenção patronal das cotizações sociais. Entre 1988 e 1990, houve criação de 700.000 novos empregos. Os jovens foram os principais beneficiados, pois a nível de formação igual, eles custam menos para o empregador. Entre os jovens desempregados, a maior parte não tem qualquer qualificação. As chances de desemprego são quatro a cinco vezes maiores para um não diplomado que para um diplomado (Clerc, 1991).

Essas políticas de urgência, no entanto, têm favorecido uma legalização de atividades precárias e temporárias. O trabalho para o jovem, nesse caso, significa apenas um salário e, portanto, a possibilidade de acesso ao consumo, sem que ele possa vivenciar realmente a experiência de construção de solidariedades ativas geradas no âmbito da atividade produtiva.

Na frente urbana, um dispositivo já antigo, o DSQ (desenvolvimento social dos bairros), vem permitindo um trabalho de requalificação das construções nos bairros populares mais necessitados, ao mesmo tempo em que se aloca recursos para a reativação da vida cultural local e a recriação de laços de sociabilidade entre a população. Esse trabalho é realizado através de assistentes sociais e do estímulo a um associativismo de base. A dificuldade aí é o limite dos recursos disponíveis, que faz com que muitas áreas necessitadas ainda se encontrem fora do dispositivo.

As ZEPs (Zonas de educação prioritárias) foram instituídas a partir de 1982, tendo em vista dar combate ao fracasso escolar. As 362 zonas delimitadas em 1982 converteram-se em 544, em 1989. São áreas com índices particularmente altos de repetência, abandono do sistema educacional ao fim da escolaridade obrigatória e orientação precoce para o ensino profissionalizante. É freqüente que as crianças cheguem ao curso primário já com um ou dois anos de atraso. Filhos de imigrantes, a escola maternal os retém em razão de dificuldades de expressão oral.

Em sua primeira fase, esse dispositivo apoiou-se fundamentalmente na militância dos professores e na idéia de uma articulação necessária entre os diferentes estabelecimentos de ensino que operam no interior das zonas, bem como de uma integração escola-comunidade. Ao longo do tempo, entretanto, a militância arrefeceu e o projeto tendeu cada vez mais a ser abandonado.

A partir de 1989, ele foi relançado em bases mais profissionais. Foi prevista uma coordenação entre o DSQ e a ZEP e uma nova distribuição de zonas para o período 1989/1993. Cada zona foi dotada de um coordenador exclusivamente ocupado nessa função, pelo menos por meio período.

A marca "ZEP" produziu muitos efeitos negativos: seus estabelecimentos são considerados "difíceis", os professores são geralmente pouco experientes e qualificados e há dificuldades em manter equipes estáveis. Por essa razão, os sindicatos negociaram e obtiveram uma indenização especial para os professores designados para atuar nessas áreas.

## A CRISE DA ESCOLA REPUBLICANA

Símbolo da França moderna, a República associa uma filosofia do progresso, um espaço político de referência, a nação, ao mesmo tempo circunscrito e universalista, e um modo de coesão social fundado em uma instituição, a escola, à qual compete a seleção das elites e a difusão de uma cultura comum (Roman, 1990; Julia, 1990; Wieviorka, 1990b). A República apóia-se, assim, em um grande mito fundador: a escola — pública, universal e laica — é o espaço privilegiado de construção da nação e da cidadania; o professor é o agente do universalismo da razão contra todos os particularismos, políticos ou religiosos<sup>7</sup>. Desde algum tempo, diferentes observadores têm constatado a crise desse modelo, em seus dois aspectos principais: o princípio da laicidade e o princípio da igualdade.

Em 1984, a lei Savary, que pretendeu pôr em causa a alocação de recursos do Estado para um ensino particular predominantemente católico, foi derrubada por grandes manifestações organizadas pela Associação de Pais do Ensino Católico, a APEC. Diante da força do protesto público, o governo foi obrigado a recuar.

Um dossiê preparado pela revista *Autrement* já revelava, em 1982, as novas funções que o ensino confessional vinha desempenhando na França. Longe de se apresentar simplesmente como um espaço preservado de educação religiosa, o ensino particular é descrito como um universo complexo e diversificado, operando como um "remédio" contra a "doença" da escola pública. Os pais recorrem à rede privada muito mais freqüentemente em situações de fracasso escolar e em busca de um apoio pedagógico adequado, que não é oferecido pelos estabelecimentos públicos, do que por razões de natureza religiosa. Uma pesquisa de opinião realizada em 1982 revelou que só 9% das famílias inscreviam seus filhos em estabelecimentos confessionais em função de motivações religiosas, ao passo que em 1978 essa proporção era de 21% (On le met..., 1982). Ainda em 1982, 71%

7 A III República transforma os professores em soldados da nação: "Vocês foram liberados como cidadãos pela Revolução Francesa, vocês serão emancipados como professores pela República. Sendo assim, como poderiam deixar de amar, através do seu ensino, tanto a Revolução quanto a República? Tal política é uma política nacional; e vocês podem e devem — não há nada mais fácil — fazê-la entrar, sob as formas e os caminhos devidos, no espírito dos jovens. Vocês são os professores da França e da pátria!" (Jules Ferry, em discurso proferido em 10.4.1870).

dos franceses declaravam-se favoráveis à existência de um ensino particular subsidiado pelo Estado, com o argumento de que todos os cidadãos arcam, através dos impostos, com os gastos de escolaridade.

À laicização das motivações das famílias que optam pelo ensino confessional corresponde igualmente uma laicização dos quadros de professores. Hoje apenas 10% dos professores do primário e 8% dos professores do secundário são padres ou congregacionistas. Outra novidade foi a penetração dos sindicatos nesse meio. O sindicato nacional do ensino católico (SNEC), majoritário, é filiado à central socialista, a CFDT.

O recrutamento das escolas particulares dá-se principalmente nos estratos superiores da sociedade francesa, mas é também significativo nos estratos populares. Em 1980, 21,3% dos alunos de 7ª série e 11,1% dos matriculados na série inicial do 2º grau das escolas particulares eram filhos de operários, contra 38,2% e 19,5% de mesma origem social matriculados no ensino público. Na medida em que o Estado garante aos estabelecimentos conveniados o pagamento dos professores, as mensalidades são baixas e compatíveis com o poder aquisitivo das famílias.

Uma parte significativa das escolas católicas converteram-se durante os anos 70 em importantes centros de experimentação pedagógica. Embora submetidas a uma estrutura nacional, regional e local fortemente organizada, seu grau de autonomia para o desenvolvimento de projetos educacionais é muito superior ao das escolas públicas.

Em face da rigidez do ensino público, o ensino católico aparece não como um espaço de formação religiosa, mas como alternativa. Entretanto, ele é apenas uma das faces da rede privada. A outra, que também tem sofrido uma certa expansão, é constituída pelas chamadas "fábricas de *baccalauréat*", o diploma nacional que sanciona o fim dos estudos secundários. Essas "fábricas" acolhem alunos que correspondem a 50% das matrículas no ensino privado em Paris, contra apenas 7% no resto da França. Constituem um setor que não tem convênio com o Estado. As mensalidades são caras e mais de 40% dos alunos desses estabelecimentos neles ingressam em situação mais ou menos grave de fracasso escolar.

Assim, a vitalidade do ensino particular parece explicar-se muito mais pelas insuficiências do setor público do que como contestação direta ao princípio da laicidade. Esse último tema, no entanto, foi posto na ordem do dia de forma direta e espetacular, através do episódio do véu islâmico.

Em outubro de 1989, a iniciativa do diretor de um ginásio de Creil, pequena cidade ao norte de Paris, de impedir a presença em classe de duas irmãs de origem marroquina e uma aluna de origem tunisiana, por se recusarem a retirar o *khiemar*, o véu islâmico, comoveu a França. De um lado, liderados por Elisabeth Badinter, Régis Debray e Alain Finkielkraut, entre outros, alinharam-se os defensores incondicionais da laicidade que, em carta aberta ao Ministro da Educação e em apoio ao diretor, se perguntavam se o ano

do bicentenário assistiria ao Munique da escola republicana (Badinter et al., 1989). No campo oposto, outro grupo de intelectuais respondia: "Apostemos que nossos professores não capitularão. Mas não apenas pela laicidade, que é preciso defender com unhas e dentes, mas também em face da integração em pane e do escândalo do fracasso escolar em nossas férias" (Brunnerie-Kaufmann et al., 1989).

De um lado, a defesa incondicional do sistema educacional francês, ao qual os imigrantes têm o dever de se adaptar, como dizia claramente naquela ocasião Gisèle Halimi (1989), advogada e antiga deputada socialista: "Para mim, a melhor defesa contra o racismo é dizer aos imigrantes: vocês têm os mesmos direitos, mas também os mesmos deveres que os franceses".

De outro, a resistência das jovens, que se recusam a "abandonar Deus no portão de entrada do colégio". "A religião vem em primeiro lugar, depois a escola." Fátima Achaboun (1989), uma das três jovens punidas pelo diretor de Creil, explica que sempre tirou boas notas e gostaria de ser médica. Mas se continuasse impedida de usar o *khiemar*, voltaria para casa e adeus medicina...

Considerado sinal de submissão da mulher, o uso do véu islâmico na escola foi condenado não apenas por franceses, defensores incondicionais da laicidade, mas também por intelectuais muçulmanos que vivem na França, partidários de um islamismo moderno e liberal e, por isso mesmo, perseguidos em seus países de origem.

Nesse episódio, onde se alinhavaram de um lado e de outro argumentos substanciais, o que emerge é a insuficiência da noção de laicidade, forjada pelo modelo republicano, para dar conta dos novos problemas enfrentados pela escola. No século XIX a Igreja era ainda uma força política cuja neutralização aparecia como condição indispensável para o equilíbrio de uma República nascente e frágil. Os imigrantes que hoje contestam a laicidade são desprovidos de qualquer poder, exceto o da resistência para a preservação de sua própria identidade. Nesse sentido, pensa Alain Touraine (1989), o papel da escola é responder a "um dos grandes problemas do nosso tempo, que só tende a se ampliar permanentemente, (...) integrar os recém-chegados de culturas cada vez mais distantes (...) Eles são empurrados para a economia de mercado, o regime democrático e o individualismo moral que nos são próprios, mas a maioria vive uma passagem onde corre o risco de perder tudo e espera poder conservar um pouco de suas origens no momento em que ingressa em nossa sociedade".

Longe dos debates intelectuais e da mídia, as pesquisas de opinião revelam que 59% dos franceses são favoráveis ao ensino da história das religiões nos estabelecimentos públicos e 46% entre eles pensam que isso tornaria os jovens mais tolerantes. Parecem apontar, assim, na direção de uma laicidade reconstruída (Bedarida, 1991).

O segundo princípio constitutivo da escola republicana, hoje em crise, é o da igualdade. Pública e

universal, a escola é o espelho das regras adotadas pelo Estado, válidas para todo o território nacional. Nos últimos anos, várias brechas têm sido abertas nesse modo de funcionamento. Primeiro foram as ZEPs e a pedagogia do intercultural<sup>8</sup>. Alocar recursos especiais para combater o fracasso escolar em determinadas zonas, em detrimento de outras, significa ferir mortalmente o princípio da igualdade. A deliquescência desse princípio, no entanto, não ocorre apenas por iniciativa do Estado, mas também das famílias. Isso é particularmente visível com o fim da setorização e de sua eficiência enquanto medida administrativa.

Igual para todos, a escola pública não deveria ser objeto de "escolha" por parte das famílias. Tendo em vista garantir uma distribuição adequada de vagas, a criança seria matriculada na escola mais próxima de seu domicílio, entre aquelas incluídas em um setor geográfico.

A setorização existe na França, para as escolas primárias, desde o fim do século passado. Em meados dos anos 60, ela foi adotada para os ginásios e liceus, que passaram a sofrer naquele momento uma considerável expansão. Vinte anos mais tarde, esse princípio começou a ser fortemente questionado pela opinião pública. Partidos da direita tradicional incorporaram como bandeira a supressão do mapa escolar. O próprio Partido Socialista dividiu-se em relação ao problema. Dentro do PS, uma corrente propunha terminar com a "hipocrisia" de um sistema restritivo, que era abertamente contornado por grande número de pais de alunos. Outra tendência opôs-se à supressão do mapa, em nome da igualdade e da justiça social. Também em nome desses valores, o Comitê Nacional de Ação Laica interpelou o Partido Socialista, resistindo à ab-rogação do princípio da escola única (Gausson, 1985).

O PS escolheu a via da moderação. Em 1985, uma experiência de dessetorização foi introduzida em seis distritos urbanos. Desde então, seu raio de alcance foi sendo progressivamente ampliado, até atingir cerca de metade dos ginásios em toda a França e mais 252 escolas de 2º grau, entre as quais a totalidade dos 46 liceus de Paris.

Paralelamente, o Ministério da Educação encomendou a uma equipe de sociólogos da Escola Politécnica, coordenados por Robert Ballion, uma pesquisa sobre os efeitos da dessetorização, primeiro nos ginásios, depois nos liceus (Ballion e Théry, 1985; Ballion e Ouevrard, 1989).

Os resultados mostraram que os estabelecimentos mais solicitados situam-se em bairros centrais. Acolhem uma forte proporção de crianças de origem social abastada e filhos de professores. Oferecem um maior número de disciplinas específicas (russo, classes bilíngües, seções artísticas, seções "esporte-estudo") e menos turmas para crianças em dificuldade. Têm menos alunos atrasados na 5ª série e uma maior porcentagem de alunos que ingressam no 2º grau, ao fim do ginásio. A repetência na 8ª série é freqüente (e os pais preferem essa solução à orientação para

o ensino profissional, que é uma alternativa no caso de "fraca" 8ª série). As equipes são estáveis e contam com maior número de professores altamente qualificados.

Os estabelecimentos mais recusados recrutam filhos de operários e têm uma alta proporção de imigrantes. Estão instalados na periferia das cidades. Têm uma grande porcentagem de alunos atrasados na 5ª série, altos índices de repetência e orientação para o ensino profissional, além de uma alta rotatividade dos professores.

Entre esses dois extremos, estabelecimentos solicitados ou em equilíbrio são de criação recente e raramente se situam no centro da cidade. Têm um recrutamento menos burguês e um índice baixo de repetência e atraso na 5ª série. São geralmente de porte pequeno ou médio e funcionam como recurso para jovens de meios abastados em situação de fracasso, ou como promoção para crianças de origem operária.

As solicitações de matrícula fora do setor provêm principalmente das classes superiores e médias — raramente de famílias operárias. Elas são geralmente justificadas por razões práticas: proximidade do trabalho dos pais, por exemplo; ou existência no estabelecimento escolhido de opções (língua estrangeira, educação artística) que não existem no estabelecimento do setor. Essas justificativas são as que correspondem aos formatos administrativos aceitos. Nas respostas não-identificadas ao questionário, no entanto, mais da metade dos pedidos é explicada a partir de um julgamento de valor sobre os estabelecimentos.

Embora o Sindicato Nacional do Ensino Secundário tenha tomado posição em congresso contra a dessetorização, os professores são os campeões dos pedidos de matrícula fora do setor, seguidos pelos militantes das federações de pais de alunos. Os professores requerem o benefício dessa medida três vezes mais freqüentemente que os operários e obtêm o mais forte índice de respostas positivas: 93% contra apenas 54% para as famílias estrangeiras. Isso se explica pelo fato de as famílias de estratos populares, que desconhecem os mecanismos de funcionamento do sistema, apresentarem freqüentemente argumentos qualitativos, recusados pela administração.

As estratégias de uns e de outros conduzem a uma forte estratificação social das escolas: os filhos de professores fogem dos estabelecimentos de perfil médio; os operários ocupam as vagas liberadas nestes últimos; e as camadas mais desqualificadas, entre elas os imigrantes, permanecem nos piores estabelecimentos, que se convertem em guetos sociais.

A pesquisa constatou ainda uma enorme desigualdade no acesso à informação sobre a dessetorização: 3/4 dos executivos e dos professores, mas menos de 1/3 dos operários estavam a par da novidade.

Até 90% dos franceses são hoje favoráveis à dessetorização. No entanto, 80% consideram bom o es-

8 Sobre a voga da pedagogia do intercultural na França no início dos anos 80, ver Peralva (1987).

tabelecimento freqüentado por seus filhos e não desejam mudar. Pouco mais de 10% são os que pedem matrícula fora do setor.

A equipe conclui que a liberdade de escolha não altera substancialmente o funcionamento atual da escola. Além disso, pensa que o estímulo ao desenvolvimento, no âmbito de cada unidade escolar, de projetos educacionais definidos pela equipe pedagógica em função das características de sua clientela — diretriz lançada no começo dos anos 80 e que só mais recentemente foi objeto de regulamentação — seria incompatível com a matrícula automática. Quem diz projeto, diz diferença. O projeto supõe uma escolha educativa por parte daqueles que o constroem. Não é possível postular que essa escolha será necessariamente aceita por todos aqueles que, em razão do seu domicílio, são usuários potenciais do estabelecimento.

A possibilidade de escolha leva à produção de informação sobre os estabelecimentos escolares, a qual deveria fortalecer, nestes, condutas de recuperação. É possível imaginar que um estabelecimento rejeitado desenvolva estratégias para a superação de uma imagem ruim.

Mais do que isso, a escolha acelera o processo de formação de uma identidade do estabelecimento. A equipe responsável pela pesquisa observa que essa noção de identidade é um dos aspectos mais interessantes da evolução do sistema educacional francês. Ela se opõe ao mito de uma educação única e nacional e afirma implicitamente que os estabelecimentos se constroem a partir de orientações diversas dos educadores e em interação com clientelas específicas. O estabelecimento impõe-se como entidade organizacional e simbólica. A estruturação da imagem desempenha um papel importante, na medida em que obriga os atores educacionais a se considerarem parte de uma coletividade.

Mas o sistema tem também desvantagens. Favorece uma hierarquização acentuada e a auto-reprodução dos estabelecimentos. Como a clientela tende a ajustar seu nível de aspiração ao seu próprio nível de desempenho, os estabelecimentos de ponta nem sequer precisam triar os ingressantes. Eles se auto-selecionam. Isso leva à formação de estabelecimentos "especializados" em cada categoria de aluno: os excelentes, os menos bons e os outros.

Assim, a demanda modela a oferta. Um estabelecimento que habitualmente recebe alunos "excelentes" não tem por quê desenvolver métodos pedagógicos que impliquem em apoio a estudantes em dificuldade. E mesmo, na medida em que o fizessem, deixariam de ser considerados como o espaço adequado para acolher os "excelentes".

Esse mercado escolar cria uma espécie de "consumismo educativo" por parte das famílias, que valorizam o desempenho em detrimento da educação propriamente dita. Por parte dos diretores, a tendência é o "dinamismo empresarial", visando a promoção de seus estabelecimentos. Para isso, a estratégia mais profícua ainda é a de recrutar bons alunos e orientar

os demais para outras escolas. A estratégia menos produtiva é tentar aumentar a esperança escolar de todos, através de uma melhoria da qualidade do serviço oferecido.

Por trás da decomposição do modelo republicano esconde-se uma mudança de funções da escola. A escola francesa do começo do século — e a sociologia durkheimiana deu conta disso amplamente — é um espaço de socialização da criança, antes mesmo que um espaço de instrução. É a escola que cria a nação, na medida em que ela inicia os indivíduos em quadros de referência e valores nacionais. Mesmo a escola secundária, destinada à formação das elites do país, participa desse modelo. Ela é depositária de uma história e de uma cultura, forma cada indivíduo para uma ética do trabalho e do esforço. É uma escola moral.

A Segunda Guerra marca uma ruptura definitiva com esse modelo. Em oposição ao Leste, socialista, o Ocidente busca construir-se como uma sociedade de igualdade, mas ao amparo de regimes democráticos. A escola torna-se um lugar de igualização das oportunidades. O socialismo pensava essa igualização em termos de supressão da propriedade privada. As democracias ocidentais pensam que a escola é o caminho.

Isso supõe uma integração progressiva entre o ensino primário e o secundário. A escola torna-se muito mais aberta aos diversos segmentos da população. Mas essa não é a única transformação que ela sofre. Via obrigatória de passagem para o mercado de trabalho, a seleção, em seu interior, converte-se em um novo princípio de hierarquização social. As elites já não serão mais definidas apenas pela posse — do capital ou da terra. Elas dependerão também da sanção da escola.

Esse segundo aspecto termina por liquidar a escola moral. O problema deixa de ser a integração à nação. O que importa é o desempenho individual, a aptidão de cada um para responder aos imperativos do desenvolvimento econômico. A escola deixa de ser moral, ampliando-se as exigências em termos de desempenho.

Se a contestação à laicidade expressa a resistência dos imigrantes, que buscam preservar sua identidade no momento de se integrarem à sociedade francesa, o fim da escola única é responsável pelos efeitos mais perversos da crise do modelo republicano. A preocupação dos pais em garantir uma "boa" educação para seus filhos está presente desde a escola maternal<sup>9</sup>. A hierarquização entre os estabelecimentos, apontada na pesquisa de Robert Ballion, conduz à segregação escolar e à formação, em todos os níveis, de guetos, marcados pelo abandono, pela violência e pela falta de perspectivas.

9 No filme *Alice*, Woody Allen traduziu com muita sutileza esse estado de espírito, em uma cena em que a professora explica à mãe que, matriculando os filhos em um certo jardim de infância, ela certamente facilitaria o acesso deles à universidade.

## ÀS PORTAS DO FUTURO

A escola francesa não está apenas em crise, mas também em mutação. A tentativa de reconstruí-la em bases novas é visível nas três reformas do ensino em curso no momento atual. Das três emerge a importância atribuída a uma escolaridade longa e de qualidade, como condição necessária para responder aos desafios da sociedade moderna e à integração europeia.

Primeira reforma, a da formação de professores teve como um de seus principais aspectos a unificação dos critérios de recrutamento e da própria formação, em todos os níveis. Se, até agora, exigia-se dos professores de escola maternal e dos professores primários apenas dois anos de escolaridade superior e mais dois anos em uma Escola Normal, a partir deste ano será exigido de todos eles, do mesmo modo como, já antes, dos professores secundários, três anos de ensino superior e mais dois anos nos novos espaços de formação, os Institutos Universitários de Formação de Mestres — IUFMs.

Os IUFMs, criados experimentalmente através de um projeto piloto em 1989, nas Academias de Reims, Grenoble e Lille, passam a articular, sob uma orientação única, todas as antigas estruturas de formação: universidades, escolas normais, os centros pedagógicos regionais (que antes se ocupavam da formação pedagógica dos professores secundários) e as missões acadêmicas para a formação permanente da educação nacional, as MAFPEN. De um lado, o sistema universitário, lugar de produção do saber disciplinar e da própria pesquisa pedagógica; de outro, as instituições encarregadas da formação profissional.

O projeto que criou os IUFMs estabelece assim, como objetivo para a formação de todos os professores, a aquisição de um sólido saber universitário, ao qual se agrega uma competência pedagógica específica. Três níveis de competência são requeridos: conhecimentos relativos às identidades disciplinares (saberes a ensinar, história, epistemologia e contribuições sociais das diferentes disciplinas); conhecimentos relativos à gestão da aprendizagem; e conhecimentos relativos ao sistema educacional.

Historicamente, a universidade afastou-se das tarefas mais diretas de formação profissional, ao passo que as escolas normais enfatizaram a formação profissional e permaneceram marginalizadas da pesquisa. O novo corpo de formadores dos IUFMs não perderá seus vínculos com as instituições de origem, dedicando somente uma parte de sua jornada de trabalho ao instituto. O conjunto de professores com dedicação integral aos IUFMs será reduzido, devendo periodicamente retornar à sua unidade de origem, sobretudo os que estão ligados à educação pública, para que não percam de vista a realidade do sistema educativo.

A formação profissional nos IUFMs será de dois anos, em período integral. O primeiro ano terá por finalidade a preparação para os concursos públicos. No segundo, serão preparados os estagiários aprovados

em concurso, que receberão uma formação profissionalmente orientada, baseada na interação entre as práticas no meio escolar, a análise dessas práticas e as contribuições teóricas correspondentes. Ao final do segundo ano, os alunos receberão um certificado de aptidão ao magistério das escolas de educação infantil, elementar ou média.

Conforme já foi dito, os IUFMs incorporam também as atividades de formação permanente, antes a cargo das MAFPEN, e deverão integrar ainda atividades de pesquisa.

As recomendações ministeriais indicam três objetivos que deverão ser contemplados na formação inicial oferecida pelos IUFMs: formação psicopedagógica, com duplo manejo dos saberes (metodologia e conteúdos) e formação nas novas tecnologias de comunicação; permitir uma verdadeira abertura sobre a realidade sócio-econômica atual; permitir uma abertura para os países europeus, de modo a facilitar intercâmbios futuros<sup>10</sup>.

A reforma da escola primária, implantada também a partir deste ano, traduz antes de mais nada a consciência de que a repetência nos primeiros anos inviabiliza uma escolaridade longa. As estatísticas mostram que apenas 5% dos alunos que são reprovados uma vez durante o curso primário chegarão ao último ano do 2º grau. Os estudos comprovam igualmente a importância da escola maternal. Um aluno que chega diretamente ao curso preparatório à alfabetização, sem ter passado pela escola maternal, tem apenas 46,6% de chances de não repetir na escola primária. Se frequentou a maternal durante um ano, essas chances aumentam para 59,5%; durante dois anos, para 63,3%; durante três anos, para 69,7%; e durante quatro anos, para 71,6% (Garin e Valo, 1990).

Embora a escola maternal não seja obrigatória, ela é freqüentada por 100% das crianças na faixa de 4 a 5 anos, 98% das de 3 anos e 31% das de 2 anos. O trabalho aí está orientado para o desenvolvimento da psicomotricidade e sensibilização para a leitura.

A reforma do primário afeta por ricochete a escola maternal, provocando uma forte reação de seus professores, temerosos de que isso venha a gerar uma descaracterização desse nível de escolaridade naquilo que ele tem de mais específico: a autonomia pedagógica e a ausência de programas.

De fato, o projeto de reforma apóia-se em uma desseriação em três ciclos. O primeiro, chamado de "primeiros aprendizados", inclui as seções pequena e média das escolas maternas, com crianças entre 2 e 4 anos; o segundo, chamado ciclo dos "aprendizados fundamentais", inclui a grande seção da escola maternal e, na escola primária, o curso preparatório à alfabetização e o curso elementar 1, com crianças de, respectivamente, 5, 6 e 7 anos; o terceiro, chamado "ciclo de aprofundamento", inclui o curso elementar 2,

10 Para todos os aspectos relativos aos IUFMs, referi-me ao relatório de trabalho de Marília Sposito (1991).

o curso médio 1 e o curso médio 2, com crianças de 8, 9 e 10 anos.

Com duração de três anos, um dos ciclos (mas apenas um deles) poderá ser percorrido em dois ou quatro anos, respeitando o ritmo do aluno. O objetivo é assegurar a continuidade do aprendizado, sem repetições ou rupturas inúteis.

A classe e o professor permanecem como elemento de referência, mas supõe-se uma diversificação de atividades, trabalho com pequenos grupos e integração vertical no interior dos ciclos, incluindo-se aí uma integração entre a escola maternal e a escola primária.

A viabilização do projeto implica uma redução da carga horária semanal nas escolas, de 27 para 26 horas. A liberação de 36 horas anuais de trabalho é assim distribuída: seis horas para reuniões do Conselho de Escola; 12 para conferências pedagógicas (formação em serviço); e 18 para um trabalho de equipe.

Os programas não foram alterados, mas a estrutura curricular e a carga horária já não se distribuem mais por disciplinas e sim por áreas de conhecimento, permitindo aos professores maior maleabilidade no trato das dificuldades específicas que enfrentam os alunos, em função de uma realidade local diversificada (France, 1991).

O projeto define ainda o tipo de competência que as crianças devem adquirir nessa primeira fase da escolaridade: competências transversais — relativas ao comportamento, à construção de noções fundamentais de espaço e de tempo e aquisições metodológicas; competências propriamente escolares, relativas às disciplinas ensinadas; competências no domínio da linguagem — capacidade adequada de expressão oral e escrita; cultivo da memória; em Matemática, estímulo ao cálculo mental.

Uma recomendação especial é feita no sentido de que a avaliação seja considerada de um ponto de vista positivo, como instrumento de recenseamento de lacunas e deficiências a superar.

O sistema foi posto em prática desde janeiro de 1990 em 33 departamentos-pilotos e generalizado para todas as escolas a partir de setembro do mesmo ano.

Três outras novidades têm contribuído para alterar a fisionomia da escola primária. Desde 1989 foi introduzido aí, a título experimental, o ensino de línguas estrangeiras, beneficiando atualmente apenas 15% da população escolar. Concebido inicialmente como experimentação controlada, sua generalização está prevista ao longo dos próximos dez anos. Enfatiza-se a expressão oral, o suporte escrito sendo considerado marginal. Atualmente, 80% dos alunos beneficiados estudam inglês e 15%, o alemão. O ensino de outras línguas é oferecido residualmente: o espanhol, nas academias do Sul; mas, no Norte, em Lille por exemplo, oferecem-se também o árabe, o holandês, o português e o russo. Dos professores que ministram esse ensino às crianças da escola primária, 68% são docentes dos ginásios. Os professores primários que

também se ocupam dessa atividade são titulares de um diploma universitário de língua estrangeira moderna (La Blache, 1991).

Mais antigo, o programa Informática para todos, lançado em 1985, previa equipar com microcomputadores 33 mil escolas, 27 mil colégios e 500 liceus. Sua implantação, apenas parcial, foi obstaculizada por uma redução, em 1986, do orçamento para a educação. O plano foi relançado em 1989, na expectativa de um barateamento dos custos de equipamento e de uma maior possibilidade de acesso pelas famílias, permitindo utilização regular pela criança, em casa e na escola, através de programas didáticos e educativos.

Desde 1989, vem sendo realizada uma avaliação nacional dos resultados da escola primária. Trata-se de um teste aplicado anualmente em todas as escolas no momento do ingresso na 2ª e na 5ª séries. O objetivo não é avaliar a criança, mas sim, através dela, o ensino, dando a medida da capacidade da escola elementar de preparar os alunos para as séries posteriores. Os resultados individuais não podem ser divulgados. Testam-se as aptidões da criança em Francês (leitura, ortografia, e expressão escrita) e Matemática (cálculo, geometria e noções básicas de orientação — saber ver a hora ou usar um calendário)<sup>11</sup>.

A crise dos liceus foi brutalmente revelada aos franceses durante dois meses de manifestações estudantis que paralisaram as escolas de 2º grau no outono de 1990. Há nessa crise dois aspectos principais. De um lado, um problema de crescimento, que se traduz em insuficiência de professores e precariedade da rede física (Prost, 1991). De outro, a inadaptação dos liceus a um público cada vez mais heterogêneo.

A insuficiência de professores é um problema de solução difícil. Embora os salários não sejam especialmente baixos, o sistema educacional sofre a concorrência de um mercado de trabalho aquecido (nos pólos dinâmicos do desenvolvimento econômico) e que absorve facilmente os profissionais da área de ciências exatas<sup>12</sup>.

A ampliação da rede física está em curso, mas é algo que demanda tempo. A hierarquização dos estabelecimentos faz com que os "novos" liceus funcionem muitas vezes em condições particularmente difíceis<sup>13</sup>. Nas manifestações de 1990, a grande reivindicação era de mais verbas e segurança nas escolas. Violência sexual e agressões de todo tipo foram de-

11 O texto de Bobasch (1991) apresenta os principais resultados da avaliação nacional de 1990.

12 Um indicador apenas: a França forma hoje pouco mais da metade dos engenheiros de que necessita: 14.000, contra 22.000 formados anualmente na Grã-Bretanha e 29.000 na antiga República Federal da Alemanha. Um total de 22.000 seriam necessários para responder à demanda das empresas (Cf. Le système..., 1990).

13 François Dubet (1991), que estudou a experiência escolar dos estudantes de 2º grau, classifica-os em três grandes tipos: os "verdadeiros", estudantes dos liceus tradicionais, formadores da elite; os "bons", vindos dos estratos médios; e os "novos", oriundos dos estratos populares.

nunciadas como fazendo parte do cotidiano desses estabelecimentos, instalados no meio dos conjuntos habitacionais das periferias urbanas, e onde é tênue a fronteira entre a integração e a exclusão.

O crescimento do ensino de 2º grau é recente. Estudos encomendados em 1984 por Jean-Pierre Chevènement, Ministro da Educação na época, apontaram para um declínio previsível e maciço, a partir do ano 2000, dos empregos de baixa qualificação. Essa perspectiva justificou todo o investimento atual na reforma do ensino, com base em um objetivo: levar, na entrada do século XXI, 80% de uma geração ao nível do *baccalauréat*.

A partir daí, os índices de crescimento saltaram de 1,6% ao ano em 1984 para 4,1% em 1985. Os efetivos dos liceus em 1989 são 7,5 vezes mais numerosos que os de 1981. Os índices de acesso à última série do 2º grau entre 1982-83 e 1985-86 permaneceram da ordem de 36% de uma geração. Eles subiram para 49% em 1989-90. Contrariamente às expectativas ministeriais, que privilegiavam a orientação para os *baccalauréats* profissionais e tecnológicos, a aceleração do crescimento traduziu-se em termos de uma vigorosa demanda de ensino geral (Prost, 1991)<sup>14</sup>.

Um projeto de reforma do ensino de 2º grau foi submetido este ano ao Parlamento (France, 1991). Entendendo que a criação do *baccalauréat* profissional é ainda muito recente, as propostas referem-se apenas ao ensino geral e tecnológico.

A grande meta: eliminar os altos índices de reprovação que tornam hoje o liceu uma escola injusta e improdutivo. Para isso, será necessário investir recursos suplementares, mas uma redução de custos advirá, em contrapartida, de uma maior eficiência da escola de 2º grau. Pretende-se ainda romper a hierarquia das vias de formação, atribuindo-lhes uma finalidade clara e precisa no âmbito dos estudos universitários (France, 1991).

A sobrecarga horária pesa muito na seletividade atual do 2º grau. Na 1ª série, o aluno é submetido a 32 horas de aulas; na 3ª, a 36 horas. Na via científica, cada hora de curso demanda cerca de 3/4 de hora de trabalho individual, o que significa cerca de 50 horas semanais de trabalho.

Uma das propostas básicas consiste em suprimir o trabalho de casa, ou pelo menos reduzi-lo substancialmente, e aumentar em 20% aproximadamente o tempo de presença na escola. Esse tempo seria em parte ocupado por um programa complementar (os programas básicos são provisoriamente mantidos), desenvolvido a partir de módulos optativos, e com o objetivo de tornar mais claramente perceptíveis as finalidades do saber, apresentadas de maneira fragmentária no âmbito das diferentes disciplinas.

A reforma criará ainda mecanismos institucionais de apoio pedagógico, com os seguintes objetivos principais: remediação de dificuldades constatadas em

cada disciplina; ajuda na aquisição de métodos de trabalho, ajuda na elaboração do projeto do aluno; ajuda personalizada a todos os alunos em grande dificuldade. Toda ajuda deverá ser limitada no tempo, visar objetivos precisos de aprendizagem e desenvolver capacidades de autoformação. Os estabelecimentos receberão uma dotação horária e financeira específica com essa finalidade.

Tendo em vista acolher de maneira adequada os alunos ingressantes, o ano letivo, nas primeiras séries, será dividido em etapas precisas.

No primeiro bimestre promover-se-á a adaptação do estudante às novas exigências da vida no liceu, com ênfase à aquisição de métodos específicos: anotações, leitura de enunciados, técnicas de memorização, compreensão de gráficos, organização do trabalho pessoal e trabalho em pequenos grupos.

No segundo bimestre, entrarão em cena os professores de estudo, para garantir apoio pedagógico a alunos em dificuldade, e monitores, para ajudar no trabalho personalizado.

No início do terceiro bimestre, um balanço deverá permitir que se estabeleça com o aluno um compromisso de orientação. Ao longo do terceiro bimestre, ou a orientação desejada corresponde aos resultados obtidos, ou uma ajuda pedagógica individualizada deverá ser oferecida.

As decisões de fim de ano devem confirmar os projetos, ou ser rediscutidas com os alunos. Em caso de resultados insuficientes, as motivações do aluno devem ser tomadas em consideração. A reprovação não poderá ser decidida, a menos que o aluno esteja muito distante de suas metas, pelo menos em duas disciplinas importantes para a orientação almejada.

A reforma prevê indenizações especiais para todos os professores de 1ª série e para os professores que assegurarão o apoio pedagógico.

\* \* \*

A modernização da economia francesa, a exemplo do que vem ocorrendo no resto da Europa, teve um custo social altíssimo, com conseqüências que ainda hoje permanecem imprevisíveis. Não se trata apenas do desemprego estrutural gerado pela muta-

14 O *baccalauréat* divide-se atualmente em três grandes áreas: estudos gerais, estudos tecnológicos e estudos profissionais. A criação do *baccalauréat* profissional, em meados dos anos 80, teve por objetivo reabilitar o ensino profissionalizante, beco sem saída para os alunos que fracassavam no ensino geral. Através desse novo exame, o ingresso no ensino superior torna-se possível também para eles. Na prática, o desempenho desses alunos tem sido decepcionante, quando eles optam por um curso universitário e, ao contrário, muito promissor, quando preferem ingressar imediatamente na vida ativa. O peso relativo do *baccalauréat* profissional ainda é pequeno. Se utilizarmos, por comodidade, a classificação citada de François Dubet, é possível dizer que os *baccalauréats* da área de estudos gerais recrutam predominantemente os "verdadeiros" e os "bons" estudantes de 2º grau, ao passo que os "novos" se dirigem de preferência para os *baccalauréats* tecnológicos: indústria e gestão do terciário.

ção econômica e impossível de ser reabsorvido em um período curto. A generalização da violência, o racismo latente que envenena a vida quotidiana e o crescimento da extrema-direita representam riscos reais para o futuro e merecem ser considerados com seriedade.

Muitos franceses hoje olham para trás, em busca do momento mítico de uma nação integrada, livre dos seus trabalhadores estrangeiros. Muitos já não hesitam mais em transpor a fronteira moral do anti-semitismo, erguida sobre os escombros da Segunda Guerra. Mas muitos olham também para frente e resistem às condutas sombrias.

A escola é um dos pólos de condensação desse movimento. Por suas ligações cada vez mais estreitas com a economia, abraçando o individualismo competitivo e a ideologia liberal, atravessada pelo racismo, ela é um lugar de exclusão e desorientação. Mas também resiste e conta, nessa resistência, com a tradição republicana herdada por seus professores, de igualdade e justiça social. Nos projetos de reforma educacional atualmente em curso não parece estar em jogo apenas uma lógica econômica. Os que olham para frente parecem querer a modernidade para todos. Mas, como a França, a escola francesa está hoje na encruzilhada.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ACHABOUN, Fatima. [Entrevista a Jean-François Guyot] *Le Nouvel Observateur*, Paris, 9 nov.1989.
- BADINTER, Elisabeth et al. Profs, ne capitulons pas! *Le Nouvel Observateur*, Paris, 16 nov.1989.
- BALLION, Robert, OEUVRARD, Françoise. *Le choix du lycée*. Paris: Laboratoire d'Économétrie de l'École Polytechnique; CNRS, 1989.
- BALLION, Robert, THERY, Irène. *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième: rapport d'étude pour le Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris: Laboratoire d'Économétrie de l'École Polytechnique, 1985.
- BARBARANT, Jean-Claude. IUFM: oui, enseigner, ça s'apprend. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, sept.1990.
- BATAILLE, Philippe. *Roubaix*. Paris: CADIS, 1991. [Relatório de pesquisa]
- BEDARIDA, Catherine. Enseigner Dieu à l'école. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, juil/août 1991.
- BOBASCH, Michaela. L'évaluation CE2-6e. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, avr.1991.
- BOULLIER, Jean-Michel. IUFM: au pied du mur. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, juil/août 1991.
- BRUNNERIE-KAUFMANN, Joelle et al. Pour une laïcité ouverte. *Le Nouvel Observateur*, Paris, 16 nov.1989.
- CLERC, Denis. Le cri des cités banlieues: jeunes sans avenir. *Le Monde Diplomatique*, Paris, mai 1991.
- DUBET, François. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *École élémentaire: programmes et instructions*. Paris: CNDP, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Quel lycée pour demain?* propositions du Conseil National des Programmes sur l'Évolution des Lycées. Paris: CNDP; Le Livre de Poche, 1991.
- GARIN, Christine, VALO, Martine. La maternelle en danger. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, sept.1990.
- GAUSSEN, Frédéric. Liberté, égalité, école. *Le Monde*, Paris, 21 juin 1985.
- GUILLEMET, Jean-Philippe. *Le vote Front National: essai de construction d'objet; analyse écologique du vote en 1984, 1986 et 1988 dans les agglomérations de Bordeaux, Saint-Denis, Saint-Étienne et la ville de Marseille*. Bordeaux, 1990. [Mémoire de D.E.A., Université de Bordeaux II]
- HALIMI, Gisèle. [Entrevista a Marie-Amélie Lombard] *Le Figaro*, Paris, 28 nov.1989.
- JULIA, Dominique. La République, l'Église et l'immigration: la laïcité dans l'histoire. *Le Débat*, n.58, janv/fév. 1990.
- LA BLACHE, Virginie. Les langues vivantes à l'école primaire. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, juin 1991.
- LE SYSTÈME éducatif français en 30 fiches. Paris: Consonances, 1990.
- ON le met dans le privé? *Autrement*, Paris, n.42, sept.1982.
- PADOVANI, Liliana. Le public et le privé dans les grandes actions de transformation urbaine: les urbanistes dans le doute. *Peuples Méditerranéens*, n.43, avr/juin 1988.
- PERALVA, Angelina. Discutindo o fracasso escolar na França e no Brasil. In: SEMINÁRIO REGIONAL DA SBEC, II. *Anais...* São Paulo: FE/USP, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Marseille*. Paris: CADIS, 1991. [Relatório de Pesquisa]
- PROST, Antoine. Pourquoi les lycées ont craqué. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, avr. 1991.
- ROMAN, Joël. La fin du modèle républicain. *Esprit*, Paris, sept.1990.
- SPOSITO, Marília. *Relatório de estágio: programa BID/USP; bolsas de estudo de graduação*. São Paulo: FE/USP, 1991.
- TOURAINÉ, Alain. Foulard: la raison ne suffit pas. *Le Nouvel Observateur*, Paris, 16 nov.1989.
- WIEVIORKA, Michel. Les bases du national-populisme. *Le Débat*, sept.1990a.
- \_\_\_\_\_. La crise du modèle français d'intégration. *Regards sur l'Actualité*, n.161, mai 1990b.
- \_\_\_\_\_. *Police et racisme*. Paris: CADIS, 1991. [Relatório de Pesquisa]
-