

# A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil<sup>1</sup>

Gabriel Langouët

## *Resumo*

*Este estudo analisa os avanços e limites das medidas de democratização da educação aplicadas na França, sobretudo na segunda metade do século XX, através do estudo das implicações das novas tecnologias, do efeito-estabelecimento de ensino e do efeito-setor na diminuição das desigualdades escolares. Estabelecendo uma relação entre o aumento das oportunidades educacionais e os índices de emprego, o estudo indica que, apesar da evolução não negligenciável dos sistemas de ensino e da conseqüente prolongação dos níveis de formação da população francesa, as desigualdades sociais se perpetuam, a mostrar que a escola ainda exerce um papel importante na reprodução social.*

## *Palavras chave*

*Educação na França; Escola e Reprodução Social; Escolarização e emprego.*

Professor da Universidade René Descartes e pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa Científica-CNRS

## Introdução

Todo sistema educativo democrático tem como objetivos principais a melhoria de sua própria eficiência e uma melhor inserção social dos jovens que a sociedade está encarregada de formar. Esta busca de uma melhor eficiência, de um melhor “rendimento”, pode adquirir formas diversas, segundo as finalidades estabelecidas, as quais podem variar de um período a outro, e variar conforme os níveis de ensino: por exemplo, na França, as leis Ferry<sup>2</sup> tornam obrigatório o ensino primário e atribuem a esse nível de escolarização os objetivos de democratização (todos os franceses devem saber ler, escrever e contar), deixando para o ensino secundário objetivos profundamente elitistas (95% dos jovens franceses cursavam somente o ensino primário, 5% freqüentavam o Liceu<sup>3</sup>).

Desde 1959 (reforme Berthoin), os novos objetivos estabelecidos para a escola francesa, e especialmente para seu ensino secundário, são os objetivos de democratização e de adaptação às evoluções sociais e sócio-profissionais que necessitam de níveis mais elevados de qualificação: a partir daí, a escolaridade obrigatória é efetivamente prolongada até os 16 anos e o ingresso no colégio<sup>4</sup> tende a se generalizar; observa-se uma verdadeira explosão escolar nesse nível de ensino (mas em habilitações diferenciadas que desaparecem somente bem mais tarde), assiste-se a uma massificação do ensino de primeiro ciclo, mas também à colocação em evidência de um fracasso escolar que, apesar da prolongação da escolaridade, se torna mais visível. Vinte e cinco anos mais tarde, cresce o acesso ao Liceu e à continuação dos estudos em nível de bacharelado<sup>5</sup> (cujo objetivo é atingir 80% de uma faixa etária), mas também aos ensinos superiores: um número maior de crianças foram escolarizadas e permaneceram mais tempo na escola que anteriormente. Incontestavelmente, o que numerosos autores chamam de “democratização quantitativa” mas que preferimos chamar de “demografização”<sup>6</sup> se efetuou. No entanto, a “democratização qualitativa”, que supõe não somente a ampliação das chances de todos mas também a aproximação das chances entre diferentes categorias sócio-profissionais, a qual nomeamos simplesmente de “democratização”<sup>7</sup>, aconteceu? Principalmente durante o período de pleno emprego e até o início dos anos 80, democratização escolar e democratização sócio-profissional ou social marcharam sensivelmente no mesmo passo. Isso também acontece hoje, e qual a relação que se pode estabelecer entre formação escolar e emprego<sup>8</sup>? Esta é a principal questão que gostaríamos de responder.

## Escolas observadas do interior: exemplos

Numerosos trabalhos, nacionais ou internacionais, desenvolvidos principalmente em sociologia, mostram as variações de “rendimento” e colocam em evidência diversas causas que constituem a qualidade (ou as qualidades) de um bom ensino<sup>9</sup>. Num nível microscópico, se dará atenção à ação do mestre em classe, ao tipo de relação que estabeleceu com seus alunos ou aos métodos pedagógicos que utiliza: efeito-mestre, efeito-classe. De maneira mais geral e independentemente do efeito-mestre, nos interessarão os efeitos de modificações pedagógicas mais amplas: introdução das novas tecnologias ou de inovações pedagógicas, aplicação de pedagogias compensatórias, etc. Ou ainda, a análise se deterá mais precisamente sobre o efeito-estabelecimento (e as modificações engendradas pela introdução de uma política específica nesse nível: projeto ou contrato) ou o efeito-setor (ensino público ou ensino privado na França). Enfim, e num nível mais macroscópico, se estudarão os efeitos das reformas dos sistemas (a política das ZEP<sup>10</sup>, os efeitos da extensão da escolarização secundária ou a ampliação do acesso aos estudos pós-bacharelado etc.), não somente no que concerne ao próprio ensino e a suas quedas em termos de índices de conclusão ou de concessão de diplomas, mas também em termos de conseqüências sociais, e principalmente de inserções sócio-profissionais.

## Novas tecnologias e inovações pedagógicas

Desde as primeiras medidas visando a escolarização maciça sobretudo do ensino secundário, aplicadas inicialmente nos Estados Unidos e em seguida em outros países, desenvolveu-se um discurso tendendo a afirmar que a melhoria da qualidade de funcionamento dos sistemas repousa sobre a utilização das novas tecnologias, quer se trate do audiovisual ou, alguns anos mais tarde, da informática e dos sistemas interativos, mas também sobre a necessidade de inovar, seja em termos de métodos, da relação professor-aluno, dos conteúdos disciplinares ou de sua conjugação. A idéia forte era que, em matéria de educação, o modernismo não podia ser apenas sinônimo de progresso; mais ainda, que as mudanças de práticas constituíam uma panacéia.

Ora, nada é tão incerto. Desde o final dos anos 80, tínhamos aproximadamente um milhão de experiências de introdução do audiovisual no ensino superior<sup>11</sup> para examinar e comparar os efeitos àqueles causa-

dos pelo ensino “tradicional”. De fato, menos de um terço das experiências analisadas evidenciavam uma maior eficiência global das práticas pedagógicas que se apoiavam sobre a mídia e menos de um terço apresentavam um efeito oposto; os outros resultados eram equivalentes. Uma análise mais qualitativa dessas experiências ressalta, no entanto, a eficácia global do audiovisual no preenchimento de funções específicas, geralmente mais difíceis de serem alcançadas pelo ensino tradicional (ensino da geografia, por exemplo).

Em 1978, conduzimos uma pesquisa sobre a análise dos efeitos sociais das práticas pedagógicas que utilizam o audiovisual no ensino de línguas<sup>12</sup>. As questões colocadas foram as seguintes: as inovações tecnológicas, as práticas pedagógicas apoiadas não somente sobre livros e um quadro-negro, têm um efeito positivo sobre a democratização do ensino? Favorecem as aquisições das crianças das categorias populares? Escolhendo os métodos audio-orais do ensino de inglês, pudemos mostrar que a tecnologia aplicada, longe de reduzir as diferenças de rendimento entre “favorecidos” e “desfavorecidos”, as aumentavam ainda mais, tendendo a prejudicar as crianças das camadas populares.

Em 1983, através de uma outra pesquisa, procuramos responder de maneira mais ampla à seguinte questão: face ao fracasso escolar, aos atrasos e à seleção que dele resultam, à desigualdade das chances que engendra, as inovações pedagógicas constituem, por si sós, remédio para todos os males? Tomando como exemplo inovações introduzidas nos estabelecimentos de ensino secundário francês<sup>13</sup> sob a égide do INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) e a responsabilidade de Louis Legrand desde 1967 (pedagogia diferenciada, grupos de níveis...) e comparando os efeitos sociais de práticas pedagógicas diferenciadas em estabelecimentos experimentais e em estabelecimentos comuns, pudemos mostrar que a seleção é, certamente, mais fraca nos primeiros que nos últimos, mas são os alunos mais jovens e dos meios sociais mais favorecidos que tiram o maior proveito das inovações propostas. A análise de boletins escolares e dos resultados de enquetes efetuadas junto a alunos e professores mostrou que entre estabelecimentos experimentais e estabelecimentos comuns, as diferenças de práticas são menores do que se costuma afirmar; e, muito além das atitudes inovadoras ou não, existem entre os professores outras diferenças sociológicas susceptíveis de explicar em parte as diferenças de resultado dos alunos.

Muitas pesquisas, e principalmente aquelas que visaram avaliar os efeitos sociais da introdução da informática, acabaram confirmando os resultados evocados acima: certamente, ao menos em alguns casos, mas não em todos, as inovações permitem melhorar as performances globais dos alunos, tendendo mais a aprofundar as diferenças de êxito que a reduzi-las.

Entretanto, esse não é sempre o caso. Comparando por exemplo os efeitos de pedagogias inovadoras segundo a implicação dos professores na busca de uma melhor igualização das chances, Isambert-Jamati e Grosperon verificaram que houve maior êxito na prova de francês do bacharelado quando o ensino havia sido ministrado, na 2ª série do Liceu, por professores mais “democráticos”<sup>14</sup>, isto é, mais preocupados, tanto por seus princípios quanto por suas práticas, com o êxito dos alunos dos meios mais desfavorecidos. Esta é uma bela ilustração do efeito-mestre e do fato de que o fracasso escolar não é fatal.

### Efeito-estabelecimento de ensino

Muitas pesquisas visaram a avaliação das diferenças de êxito entre estabelecimentos de ensino, verificando em conseqüência os efeitos das políticas desses estabelecimentos. A primeira precaução metodológica consiste evidentemente em comparar o comparável: por exemplo, vão se comparar estabelecimentos da mesma composição social ou então se levarão em conta as diferenças de composição para tentar isolar o que pode ser atribuído ao estabelecimento.

Entre os trabalhos conseqüentes realizados nesse campo, é necessário citar principalmente os do IREDU (Instituto de Pesquisa sobre a Economia da Educação)<sup>15</sup>, que colocam em evidência chances de orientação muito diferenciadas para um mesmo grupo social, dependendo do estabelecimento no qual as crianças são escolarizadas. Em nosso próprio trabalho sobre as inovações, mostramos que as chances dos filhos de operários ingressarem na 2ª série<sup>16</sup> variam conforme o estabelecimento, de um para três<sup>17</sup>. Certamente, no interior de um mesmo estabelecimento, a hierarquia do sucesso escolar permanece fortemente relacionada à hierarquia social, mas as variações interestabelecimentos são tais que um dado grupo social – ainda que “desfavorecido” – escolarizado em um determinado colégio pode obter mais êxito que um grupo social mais “favorecido” escolarizado em um colégio vizinho.

O problema consiste em explicar essas diferenças, que em certos casos são incontestavelmente consequência de uma ação pedagógica própria ao estabelecimento: pedagogia de projeto ou de contrato, papel do chefe do estabelecimento e da equipe pedagógica etc. Léger e Tripier<sup>18</sup> mostraram por exemplo que duas escolas sociologicamente comparáveis, situadas num mesmo bairro, numa mesma zona de educação prioritária, obtinham resultados diferentes, em função da implicação da equipe pedagógica e dos pais. Mas em muitos outros casos, as coisas são mais complexas: interferem igualmente as possibilidades locais de orientação, a densidade no setor dos estabelecimentos de ciclo imediatamente superior, etc.

### Efeito-setor

Faz dez anos que colocamos o tema das relações entre Estado e escola no centro das preocupações de pesquisa, procurando melhor analisar as relações que se estabelecem entre o ensino público e o ensino privado francês<sup>19</sup>. Ainda que conservem uma parte importante de suas populações específicas, esses dois setores parecem funcionar cada vez mais freqüentemente em complementação; muitos pais recorrem tanto a um quanto ao outro, particularmente quando seus filhos estão em dificuldades. Sem dúvida, as razões dessas transferências são ainda mal conhecidas; em todo caso, sua amplitude mostra a ligação crescente de um grande número de famílias à existência de uma dupla rede de escolarização.

Nos anos 80, mais de 35% de uma geração de alunos haviam utilizado o setor privado durante sua escolarização; e era ainda maior a proporção de famílias que, ao menos para um de seus filhos, tinham recorrido a esse setor. Sete a oito anos mais tarde, a taxa de transferência tinha aumentado significativamente em detrimento dos percursos estáveis, ou “todo público” ou “todo privado”: no total, mais de 37% dos alunos tinham utilizado, total ou temporariamente, o setor privado. Hoje, o índice fica em torno de 40%; e se raciocinarmos em termos do número de famílias, observamos que aproximadamente um em cada dois, ao menos temporariamente e para um de seus filhos, utiliza o privado.

O fato de recorrer às transferências está ligado às dificuldades escolares marcadas principalmente pelo atraso em relação à norma, representadas desigualmente segundo as classes sociais. Especificamente, no que concerne ao ensino secundário, as transferências são feitas

sobretudo pelas categorias sociais elevadas, muito pouco pelos filhos de operários; ao mesmo tempo em que esse setor representa uma segunda chance, embora uma segunda chance desigualmente repartida, contribui para acentuar as desigualdades diante da escola.

Nos últimos anos, o ensino privado reduziu mais as diferenças de sucesso escolar segundo a origem social que o setor público: menos democrático no recrutamento, o privado mostra-se mais democrático no funcionamento. Com exceção dos filhos de agricultores que parecem se submeter às conseqüências de uma escolarização no privado, as crianças das classes populares têm melhor êxito. O setor público elimina mais os filhos de operários no final da 5ª ou da 3ª série<sup>20</sup>, enquanto o privado conduz, com uma taxa mínima de repetência, uma proporção bem mais elevada dessas crianças até a 3ª série, e mesmo até a obtenção do bacharelado. O êxito dos filhos de empregados no privado é ainda mais espetacular.

Pode-se concluir que os estabelecimentos privados constituem-se em lugares mais favoráveis ao sucesso escolar? Sem dúvida para uma parte das crianças, mas não de maneira uniforme: em certos aspectos, os alunos que obtêm êxito se parecem, seja qual for o setor, como se parecem aqueles que fracassam; em outros aspectos, os que freqüentam um mesmo setor também se parecem, seja qual for seu sucesso. Em se tratando de populações sociologicamente comparáveis (os empregados, por exemplo), os investimentos educativos das famílias variam segundo o setor de escolarização escolhido. A explicação do “efeito-setor” necessitaria portanto de observações mais finas dos estabelecimentos de ensino, de suas estruturas e de suas práticas pedagógicas específicas.

## As reformas escolares: demografização e democratização

Por importante que pareça, a análise dos efeitos engendrados pelas ações locais (pedagogias inovadoras, efeito-estabelecimento ou efeito-setor, etc.) não dispensa uma análise mais geral da evolução dos sistemas, dos efeitos das políticas de educação colocadas em prática, e dos seus efeitos tanto em termos de demografização quanto de democratização. Durante os últimos anos, o acesso de uma grande parcela de alunos aos diversos níveis do sistema de ensino francês se acelerou. Mas o crescimento da demografia escolar nem sempre foi acompanhado de sua democratização<sup>21</sup>.

## A escola no seu conjunto: “o nível sobe”

O aumento geral das chances de escolarização perdura desde o início dos anos 60, ainda que se efetue em ritmos diferenciados segundo os períodos. A década 60-70 continua sendo considerada como aquela do esforço maciço de demografização escolar, em particular nos níveis pré-elementares e no 1º e 2º ciclos do ensino secundário, mas também nos ensinos pós-bacharelado. Os movimentos observados durante a década 70-80, marcada entretanto pela baixa no número de escolarizáveis e pelo início da crise econômica, diminuíram. Durante a década 80-90, principalmente durante sua segunda metade, a demografização retoma sua amplitude, especialmente no que concerne aos ensinos secundários de 2º ciclo e pós-bacharelado (a taxa de escolarizados de 2 a 22 anos, estimada em menos de 80% em 1980, chega a 86% dez anos mais tarde; a escolarização da faixa etária de 11-17 anos se torna quase total; enquanto o número de alunos do 2º ciclo geral aumenta em mais de 42%, os efetivos do pós-bacharelado e os universitários crescem respectivamente em 44% e 36%). Esse movimento segue ao menos até 1995-1996 (quando a taxa de escolarização de 2 a 22 anos ultrapassa 91%, permanecendo em torno de 90% em 1999-2000).

A vontade de ampliar a formação dos jovens e de conduzir até o final do século 80% de uma faixa etária ao nível do bacharelado<sup>22</sup> foi mantida. O sistema de ensino no seu conjunto está portanto longe de ter fracassado quanto aos seus objetivos, pois as chances dos alunos cresceram globalmente no decorrer dos últimos anos, tanto em termos de permanência na escola como em termos de níveis esperados ou de diplomas conferidos. Por exemplo, as chances de acesso à 2ª série atingiam apenas 45% em 1980, chegando a 55% em 1995 e permanecendo estáveis desde então. A idade média dos alunos de uma dada faixa etária diminui no início do 1º ciclo, sobretudo em razão da aceleração dos cursos da escola elementar (54% dos alunos da 6ª série estavam na idade adequada em 1980, quase 68% em 1995, mais de 72% em 1999).

Principalmente, o número de diplomados e os níveis de qualificação se elevam (por exemplo, o número de bacharelados gerais que tinha aumentado em 134% entre 1960 e 1970, mas somente em 15% entre 1970 e 1980, cresce em 55% entre 1980 e 1990 e em 14% entre 1990 e 1995). Mas, no mesmo período (1980-1995), os bacharelados tecnológicos

se tornam duas vezes mais numerosos. No total, a proporção de bacharéis duplicou em 30 anos e, hoje, 62% dos jovens de uma geração obtêm um bacharelado (bacharelados gerais: 32,5%; tecnológicos: 18,3%; profissionais: 11,2%). As chances de entrar na Universidade ou em outras seções pós-bacharelado, como já vimos, aumentam tanto quanto as chances de percorrer a carreira até o final. O número de concluintes se eleva: menos de 10% dos jovens obtinham nível I ou II<sup>23</sup> em 1980, e mais de 20% em 1998; o número de jovens a obter um nível III<sup>24</sup> é de menos de 10% em 80, e o dobro em 98. Os diplomas conferidos são claramente mais numerosos: entre 1980 e 1998, o número de BEP (Diploma de Ensino Profissional) mais do que duplicou, enquanto que o de CAP (Certificado de Aptidão Profissional) diminuiu; os diplomas profissionais de níveis IV<sup>25</sup> ou III praticamente triplicaram. Em 1998, 31% dos alunos deixam o sistema sem ter atingido o nível do bacharelado: o objetivo de atingir 80% de uma faixa etária continua portanto presente hoje. Certamente, o número de alunos que do sistema sem formação (níveis VI e Vbis<sup>26</sup>) também diminuiu, principalmente até 1995 (15,8% em 1980; 8% em 1995; 8,2% em 1998); mas esta baixa se deve igualmente à prolongação da escolarização através da diferenciação das saídas; por exemplo, segundo o INSEE (Instituto Nacional de Estatística e de Estudos Econômicos) e a DEP (Diretoria de Avaliação e Prospectiva)<sup>27</sup>, estima-se que 14% dos jovens egressam sem diploma ou com um CEP (Certificado de Estudos Primários) em 1995. Como havíamos assinalado há alguns anos, é sem dúvida aí que se situa o problema essencial: após longas prolongações de estudos (uma quinzena de anos se incluir o período de pré-escolarização), esses alunos deixam a escola com um nível muito fraco e inferior àquele de final da escola elementar, correndo freqüentemente o risco de se tornarem iletrados alguns anos mais tarde.

Da forte amplitude observada entre 1960 e 1970, mais atenuada entre 1970 e 1980, o movimento de demografização escolar retomou sua progressão após 1980, e principalmente até 1995, sobretudo nos níveis de 2º ciclo do ensino secundário e de ensino pós-bacharelado. Esse movimento continua hoje. A demografização foi efetiva pois respondia à necessidade de elevação geral dos níveis de qualificação, de alinhamento das formações em relação àquelas de outros países industrializados, de resposta à crise e ao desemprego etc., e porque se oferecem os meios indispensáveis, em termos de orçamento, para a criação de vagas de professores, de estabelecimentos e de classes. Certamente, a

demografização não é independente do crescimento da demanda social de educação, mas é sobretudo resultado do crescimento da oferta realmente feita, e da qualidade dessa oferta: se a proporção de bacharelados científicos cresceu durante a última década é porque as portas de acesso a estes cursos se abriram consideravelmente; se certos setores do ensino privado, como as Classes Preparatórias para as Grandes Escolas e as Seções de Técnicos Superiores, conheceram um rápido desenvolvimento (interessante de ser observado), é porque souberam oferecer novas vias geradoras de um novo desenvolvimento das demandas das famílias. Mas é sem dúvida também porque a oferta tende a se dirigir em primeiro lugar aos que estão mais preparados para recebê-la. A elevação geral dos níveis de formação observada durante a última década foi acompanhada de uma pequena elevação ou de uma relativa estagnação dos níveis mais fracos: o problema a ser enfrentado no início deste novo século não será primeiramente aquele dos atuais “deixar por conta”?

### Qual democratização escolar?

Essa sensível ampliação das chances de escolarização, dos índices de conclusão e do número de diplomas concedidos foi acompanhada de uma democratização do sistema; dito de outra maneira, para cada um dos níveis observados, constatou-se que houve diminuição nas distâncias entre grupos sociais diferentes. Os resultados são nuançados ainda que se inclinam sobretudo em direção a uma constatação positiva.

No ensino secundário e no 1º ciclo, onde a demografização é muito forte desde o início da década de 1980-1990 e onde decrescem as orientações em direção às carreiras mais curtas desde o final da 5ª série, a democratização – medida no momento de entrada na 4ª série – é menos forte no público que no privado, sendo que este setor acentua seu recrutamento entre as camadas populares; os meninos, mas sobretudo aqueles cujos pais pertencem à categoria “empregados e pessoal de serviço”, vêm aumentar suas chances de perseguir a escolaridade secundária.

Medidas com sete anos de diferença<sup>28</sup> e na matrícula da 2ª série, as chances de todos aumentaram, passando de um pouco mais de 41% a quase 46%. Os meninos reduziram uma parte do atraso considerável que tinham anteriormente em relação às meninas (segundo os levantamentos de 72-73-74, menos de 35% dos meninos e mais de 47% das meninas

ingressavam na 2ª série; aproximadamente 41% dos meninos e 51% das meninas entravam nessa mesma série sete anos mais tarde). Os filhos de agricultores e de operários, principalmente os meninos, são os primeiros a se beneficiar do aumento de chances de acesso à 2ª série, bem mais que os filhos de empregados ou das “profissões intermediárias”, cujas chances se aproximam daquelas das crianças das categorias superiores. Assim, constata-se que, de maneira geral e ainda que a amplitude seja menos importante para as categorias médias, ocorre um duplo estreitamento das diferenças para as categorias cujas chances eram menores: entre as categorias sociais de uma parte, entre meninos e meninas de outra parte.

No 2º ciclo do ensino secundário, onde a demografização é igualmente forte, a primeira metade da década 1980-90, quando se mede a evolução pela comparação das composições sociais dos alunos da 2ª série, isto é, pela matrícula, apresenta novamente uma diminuição global das desigualdades entre meninos e meninas e uma redução sensível das desigualdades sociais no setor privado, mas também uma importante estagnação do público.

Medidas a partir da comparação dos levantamentos citados anteriormente, as orientações em direção às classes de 3ª série progrediram: pouco mais de 34% dos alunos que ingressaram na 5ª série em 72-73-74 alcançaram esse nível, e aproximadamente 48% dos que entraram na 6ª série em 1980. O número de bacharéis (levantamentos de 72-73-74: 27,4%; levantamento de 80: 38,6%) progride em proporções sensivelmente equivalentes. Mas as diferenças entre as chances das meninas e dos meninos, ainda que se reduzam quando do ingresso na 3ª série do Liceu, permanecem quase constantes (na ordem de 10 pontos) no que concerne à obtenção do bacharelado. Os filhos das categorias superiores e de professores mantêm sua vantagem em relação à quase totalidade das crianças de outras categorias, especialmente em relação aos filhos de empregados ou de operários, que certamente progridem, mas sem eliminar realmente seu atraso. Somente os filhos de agricultores – meninas e meninos – (conhecem-se as evoluções desta categoria social) reduzem de maneira significativa a distância que os separa das crianças das categorias superiores ou de professores; as chances de todos os outros progrediram em ritmos sensivelmente equivalentes e a amplitude da democratização é então, no total, e sobretudo quando é avaliada no nível do bacharelado, suficientemente modesta, ainda que, no interior de certas categorias sociais, se desenhem movimentos de diminuição das desigualdades entre meninas e

meninos. Definitivamente, se houve democratização no que concerne ao acesso ao 2º ciclo do ensino secundário, a democratização no seio desse ciclo, e sobretudo no seu término, permanece ainda muito modesta.

Na universidade, onde durante a década de 1980-1990 os efetivos cresceram 3% ao ano, um incontestável movimento de democratização aparece, principalmente se comparamos as populações de estudantes a partir do rendimento em todas as disciplinas: em graus diversos, as chances dos filhos de todas as categorias sociais se aproximam consideravelmente daquelas das categorias superiores, ainda que as diferenças continuem importantes (por exemplo, os filhos de operários que lhes eram 8,6 vezes inferiores em 1982-83, são 5 vezes inferiores em 1990-91; os filhos de agricultores que lhes eram 5,5 vezes inferiores, são somente 4 vezes menos; e os filhos de empregados que lhes eram 2,8 vezes inferiores, são apenas 1,8 vez). A diferença diminui modestamente, mas diminui incontestavelmente.

Entretanto, observamos o quanto essas desigualdades – e as reduções dessas desigualdades – variam segundo as habilitações. Lembremos alguns resultados concernentes às categorias sociais que possuem as menores chances: comparadas àquelas das crianças das categorias superiores, certamente as chances dos filhos de operários progredem em todas as habilitações, mas ainda mais fortemente nas habilitações que apresentam poucas oportunidades profissionais (letras principalmente) e, ao contrário, menos fortemente em outras (habilitações científicas e obtidas no Instituto Universitário de Tecnologia/I.U.T., por exemplo); da mesma maneira, as chances dos filhos de empregados crescem sobretudo nos setores que oferecem poucas oportunidades (letras), mas eles vêm suas chances diminuir em I.U.T.; as chances dos filhos de agricultores diminuem claramente em I.U.T., mas crescem na quase totalidade das habilitações, sobretudo em letras, farmácia e odontologia. No primeiro plano, entre as habilitações cujo acesso se democratiza figuram aquelas para as quais as oportunidades são fracas, principalmente as habilitações literárias, mas também o direito, as ciências econômicas onde se desenvolvem as seções de administração econômica e social e, em certa medida, as habilitações médicas; o acesso às habilitações científicas se democratiza de maneira menos acentuada, e os I.U.T., em direção aos quais se orientam mais que antes as crianças das categorias superiores, recebem também, proporcionalmente, um maior número de filhos de operários, mas um menor número de crianças de todas as outras categorias.

A democratização do ensino registrou certamente alguns progressos. Primeiramente no 1º ciclo do ensino secundário onde, como mostram principalmente os trabalhos de A. Prost<sup>29</sup>, havia estagnado desde meados dos anos 60: é necessário sem dúvida considerar o peso da democratização anteriormente realizada, pois as camadas sociais mais favorecidas freqüentam quase que totalmente esse segmento do sistema e as outras podem apenas se aproximar; mas também é necessário considerar o papel das políticas voluntaristas conduzidas especialmente em favor das Zonas de Educação Prioritárias e multiplicadas pela ação dos professores. A democratização foi bem mais lenta no 2º ciclo, e quase inexistente em final de percurso: ainda que forte, a demografização que atinge ainda hoje, em graus diversos, todas as categorias sociais, engendra comportamentos de atores muito diferentes: uns escolhem os caminhos de maior prestígio a partir de estratégias meticulosamente elaboradas (escolha do estabelecimento, do setor, da habilitação etc.), os outros devem se satisfazer com o que foi relegado pelos primeiros. Enfim, se ela foi clara no nível dos ensinos universitários considerados em seu conjunto, foi mais desigual segundo as habilitações oferecidas: ainda, as estratégias elaboradas por uns contribuíram largamente para a restrição das chances relativas dos outros.

O caminho percorrido no decorrer dos últimos anos está entretanto longe de ser negligenciável. A necessária elevação das oportunidades do maior número supõe a continuidade desse movimento de democratização que ninguém poderia considerar hoje somente como uma quimera.

## Do escolar ao social

Os avanços realizados no plano escolar foram seguidos dos mesmos avanços no plano social? Em outros termos, a elevação dos níveis escolares é acompanhada de uma inserção social mais favorável; e a democratização escolar ao menos parcialmente realizada é, por sua vez, acompanhada de uma diminuição das desigualdades diante da ascensão às diversas posições sociais? Para dizer muito rapidamente, consideramos que uma das condições essenciais de inserção social é a inserção sócio-profissional, mas se consideramos o êxito escolar como condição geralmente necessária ao êxito social, ela não é certamente a condição suficiente; em outros termos, as situações paradoxais, ou mais propriamente seus efeitos perversos, podem fazer com que o êxito escolar se torne fator de agravação das desigualdades sociais e sócio-profissionais.

Em seu relatório ao Ministro<sup>30</sup> publicado em 1988, Lesourne, para responder aos diversos problemas encontrados pela sociedade francesa (aumento da internacionalização, transformação da sociedade e evolução da família, problemas de imigração etc.) e se apoiando sobre uma análise crítica do sistema educacional que não retomamos aqui, propõe uma reforma profunda marcada principalmente pelo acesso, antes do ano 2000, de 80% de uma faixa etária ao nível do bacharelado (abrangendo todas as habilitações profissionais). Sua análise global repousa sobre a hipótese de uma transformação da demografia dos empregos na indústria e retoma as conclusões do Escritório de informações e de previsão econômica<sup>31</sup>: a distribuição dos empregos observados em 1982 (17% de engenheiros e técnicos, 38% de contramestres e operários qualificados, 45% de operários não qualificados) deverá apresentar uma outra redistribuição no ano 2000 (30% de engenheiros e técnicos, 45% de contramestres e operários qualificados, 25% de operários não qualificados).

No que concerne aos bacharelados, estas proposições quantitativas foram em grande parte esperadas, mesmo que compreendam somente os bacharelados profissionais (o relatório previa para 2000 um total de 450.000 bacharéis de todas as seções, número atingido desde 1994, chegando quase a 500.000 em 2000).

Resta saber como a inserção sócio-profissional dos jovens egressos do sistema educacional pode se efetuar tendo em vista o mercado de trabalho. Conhece-se a amplitude do desemprego e suas ligações, tanto com a idade (mais elevado entre os jovens) quanto com as qualificações profissionais adquiridas (diminui com a elevação das competências). Lembremos que, segundo o INSEE, a taxa de desemprego dos que debutam no mercado de trabalho era de 38% em média em 1995, e de 27% em 1991, assinalando um crescimento de mais de 11% em 4 anos (esse índice variava de 26% para os egressos do 3º ciclo a 63% para os que não possuíam nenhuma qualificação em 1995; e respectivamente de 18% a 44% em 1991).

Em outros termos, o mercado de trabalho absorve cada vez menos os fluxos de egressos do sistema educacional, ainda menos quando se trata de jovens não qualificados cujos espaços sócio-profissionais são mais restritos. O resultado disso é uma desclassificação ao mesmo tempo “vertical” (a distância aumenta cada vez mais entre os fluxos de egressos ou os diplomas conferidos e a oferta de empregos de início de carreira profissional) e “horizontal” (para um mesmo diploma ou nível de

escolarização, o acesso ao emprego depende cada vez mais da origem social que do fator “meritocrático”).

### Desclassificação “vertical”

De uma ponta a outra da hierarquia construída pelos níveis escolares esperados quando da saída do sistema educacional, os jovens são conduzidos a reivindicar cada vez menos os empregos para os quais foram “superqualificados”.

Uma primeira forma de analisar as possibilidades de entrada no mercado de trabalho é comparar as estimativas de oferta e a demanda de inserção profissional. A oferta pode ser estimada a partir da distribuição dos jovens no mercado de trabalho (consideramos por exemplo a distribuição das posições profissionais dos jovens de 16 a 25 anos assalariados em 1995. A demanda abrangia os jovens egressos do sistema educacional de um mesmo ano<sup>32</sup>).

Uma outra maneira de apreender a situação dos jovens que ingressam no mercado de trabalho é comparar as expectativas de cada nível e o número dos que exercem profissões que correspondem a uma desclassificação. Segundo Gérard Forgeot e Jérôme Gautié, cuja análise baseou-se numa sucessão de enquetes sobre emprego realizadas regularmente pelo INSEE, a desclassificação média, que era de 15,2% em 1986, atingiu 20,8% em 1995.

As variações foram diferenciadas segundo os diplomas, observando-se principalmente as dificuldades crescentes dos estudantes mais qualificados. Considerando-se os valores corrigidos, o número de desclassificados chegou a duplicar no que concerne às Grandes Escolas e ao 3º ciclo, praticamente a triplicar no 2º ciclo, aproximando-se da metade para a licenciatura curta, considerada durante muito tempo como segura em termos de inserção profissional. Os bacharelados conduziam igualmente a desclassificações mais freqüentes (mais ou menos um jovem sobre quatro para os titulares de um bacharelado geral ou um certificado de técnico; um sobre cinco para os que obtiveram um bacharelado tecnológico ou profissional; somente os titulares de um CAP ou de um BEP apresentavam uma certa estabilidade, mas aproximadamente 3 sobre 10 dentre eles foram desclassificados, ocupando vagas que poderiam ter sido ocupadas por egressos sem qualificação e que por conseqüência não podiam ser desclassifi-

cados). Sem dúvida seria interessante atualizar este estudo a partir da queda dos índices de desemprego; mas a hipótese segundo a qual fortes desclassificações perduram parece continuar pertinente.

### Desclassificação “horizontal”

À desclassificação “vertical” descrita acima pode-se acrescentar uma desclassificação “horizontal”, ela mesma persistindo, quando não cruzando. Lembremos que, relativamente à obtenção de um diploma ou a espera de um nível, as desigualdades sociais continuam fortes (por exemplo, as chances de acesso à 3ª série continuam aproximadamente três vezes mais baixas para os filhos de operários do que para os filhos das categorias superiores; as chances de entrar na universidade, em 1990-91, eram ainda cinco vezes menores em todas as habilitações, tanto para os primeiros quanto para os últimos; as diferenças cresciam ainda mais quando se tratava das habilitações com maiores possibilidades profissionais). Além disso, para diplomas ou níveis equivalentes, a inserção profissional dependia da classe social do iniciante; em outros termos, o fator meritocrático diminui na medida em que engendra uma melhor promoção social. Baseando-se nas enquetes emprego 1993, 1994 e 1995, Pascale Poulet<sup>33</sup>, por exemplo, estuda as chances de tornar-se categoria superior ou técnico conforme o diploma obtido e a profissão do pai (quando o diploma obtido se situa ao menos no nível bac+3, as chances variam pouco segundo a origem social: 91% para os filhos das categorias superiores, 89% para os de operários; mas a diferença se acentua se o diploma é de nível bac+2: respectivamente 78% et 72%; ou de bacharelado: 48% para os filhos das categorias superiores; 28% para os de operários).

Num artigo um pouco mais recente com base nas mesmas enquetes, Dominique Goux et Eric Maurin<sup>34</sup> ressaltam primeiramente que a sociedade francesa não é nem mais nem menos “meritocrática” do que fora em alguns anos; ou seja, o diploma e a elevação dos níveis não constituem uma garantia de mobilidade social ascendente: eles insistem sobre o fato que “os destinos sociais entre as pessoas são forjados na escola”, mas “se constroem igualmente ao longo da vida profissional”. A partir de um coeficiente de reprodução, que mede as probabilidades de conservar o *status* social do pai contra as probabilidades de efetuar uma

mobilidade ascendente, esses autores mostram que, sejam quais forem as gerações, a idade ou o nível de formação, a reprodução predomina sobre a mobilidade (por exemplo, dois homens com a idade de 25 e de 32 anos em 1993, ambos detentores de um bacharelado, o primeiro filho de categoria superior e o segundo filho de empregado ou de profissão intermediária, têm mais de oito vezes de chances de reproduzir o *status* de seus pais que de inverter a posição se não forem portadores de nenhum diploma, mas duas vezes de chances se forem ao menos titulares de um bacharelado). Certamente necessária às crianças de meios populares, a obtenção de um certo nível escolar está longe de ser condição suficiente de mobilidade social.

Em um outro artigo publicado na mesma revista<sup>35</sup>, baseada sobre as enquetes Formação – Qualificação Profissional do INSEE, eles asinalam, de uma parte, que a expansão escolar não é acompanhada de uma redução notável da desigualdade de chances (“a *democratização é uniforme*”, o que significa que é quase inexistente); de outro lado, esta desigualdade é cada vez mais de origem cultural. Por várias razões, este artigo parece essencial, pois reforça a idéia segundo a qual o sistema educacional “parece privilegiar as famílias que apresentam um bom nível de conhecimento”. A conclusão dos autores é perfeitamente clara: “as desigualdades diante da escola parecem ter cada vez mais uma origem cultural e cada vez menos sócio-econômica”; “a persistência das desigualdades no decorrer do tempo seria resultado de um ligeiro reforço das desigualdades culturais e de um pequeno recuo das desigualdades de origem sócio-econômica”.

## Para concluir

Em matéria de escolarização, o caminho percorrido durante os últimos anos está longe de ser negligenciável: o sistema escolar não fracassou globalmente quanto à demanda que lhe fora feita de uma elevação dos níveis de formação e de aumento do número de diplomados. A necessária elevação do nível do maior número supõe perseguir o movimento de demografização. Sem dúvida, como vimos, isto supõe uma vontade política, e sem dúvida, esta tem um custo social elevado. Mas o fracasso escolar não tem um custo ainda mais elevado? A democratização escolar avança muito lentamente, entretanto quando conjuga vontade política

e mobilização dos professores ela avança mais rapidamente. Esse foi, ao menos em alguns estabelecimentos ou em alguns bairros, o resultado de políticas voluntaristas tais como as de zonas de educação prioritárias (oferecer mais meios aos que apresentam maiores dificuldades) ou aquela do remanejamento dos professores. Mas esta mobilização e esta vontade política devem sempre ser retomadas.

No total, a inserção sócio-profissional não teve continuidade diante da persistência da crise e do desemprego. Hoje, os problemas dizem respeito primeiramente aos 10% de alunos egressos do sistema educacional após um período de escolarização de 12 a 15 anos, que apresentam um nível muito fraco e estão portanto ameaçados pelo iletrismo poucos anos após a saída; mas concernem também a todos aqueles que, definitivamente, egressam do sistema com um nível elevado, e freqüentemente muito elevado em relação às possibilidades de entrada no mercado de trabalho. Primeiramente, a fragilização do mundo social, principalmente daqueles cujo nível escolar é mais fraco e certamente reforçado pelo desemprego, mas também, paradoxalmente, pela elevação dos níveis de um maior número de jovens, que engendram uma desclassificação de inúmeros dentre eles e a ausência de chances de acesso ao trabalho para os despossuídos. Enfim, os trabalhos evocados aqui ressaltam a idéia segundo a qual o peso da origem cultural aumenta e é ainda mais importante do que quando Bourdieu e Passeron (1970) conduziram seus trabalhos e formularam a teoria da reprodução. Ao contrário, para retomar a terminologia utilizada por Boudon, o fator meritocrático toma cada vez menos importância em relação ao fator de dominância, à medida que cresce o número de diplomados: em outros termos, o elevador social está em pane.

## Notas

- 1 Título original em francês: “L’école française évolue, mais l’insertion sociale devient de plus en plus difficile”. Texto traduzido por Ione Ribeiro Valle, professora do Centro de Ciências da Educação – FAED/UDESC.
- 2 Jules Ferry foi Ministro da Instrução Pública (1879-1883), tendo dotado a França de um ensino primário gratuito, obrigatório e laico,

e aprovado diversas leis relativas à liberdade (de expressão, por exemplo) e à democratização. (N. da T.)

- 3 Corresponde ao ensino médio brasileiro com a duração de três anos letivos, cujas séries são denominadas respectivamente de 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> e Terminal. (N. da T.)
- 4 O Colégio corresponde basicamente ao ensino fundamental brasileiro de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. (N. da T.)
- 5 Na França, o “*baccalauréat*” (bac) é o primeiro grau universitário obtido após a aprovação nos exames nacionais, aos quais se submetem os alunos que concluíram o ensino secundário. (N. da T.)
- 6 Para um certo nível escolar (ou um certo diploma), a “demografização” escolar é o aumento das chances de escolarização (ou de obtenção de um diploma) do conjunto da população atingida.
- 7 Empregaremos também a expressão “igualdade de chances”. Tanto uma quanto a outra exprimem um movimento. Nós as preferimos a outras expressões tais como “oportunidade” ou “justiça”, que supõem que se proporcione a todos a mesma coisa. Ao contrário, segundo nossa terminologia, a democratização ou a igualização das chances supõe sem dúvida que se ofereça mais a alguns, para compensar as desigualdades.
- 8 Como mostram vários autores, esta relação não teve jamais relação causal simples. Ver principalmente TANGUY, L. (dir.), *L’Introuvable relation formation-emploi. La Documentation française*, Paris, 1986.
- 9 As qualidades esperadas (preferimos o plural) diferem muito segundo os níveis de avaliação. O pedagogo, o planejador ou o chefe de empresa podem esperar a mesma coisa do ensino? Medir a “qualidade” supõe definir critérios precisos, e variáveis conforme os níveis de análise.
- 10 As ZEP (Zonas de Educação Prioritária) se inscrevem numa proposta efetivada pelo Ministério da Educação cujo objetivo é oferecer melhores condições aos estabelecimentos de ensino que apre-

sentam os maiores índices de fracasso escolar e que se situam em zonas consideradas como problemáticas (N. da T.).

- 11 BIPE. Rapport du Haut Comité éducation-économie: Une autre approche de l'avenir, octobre 1987.
- 12 Esses dados foram emprestados de enquetes realizadas pelo INSEE e de estatísticas concernentes ao número de egressos do sistema educacional, publicadas pela DEP-MEN (1997).

## Referências

- DURU-BELLAT, M. ; MINGAT, A. Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte "fait des différences". *Revue Française de Sociologie*, n. 29, p. 649-666, 1988.
- GOUX, D. ; MAURIN, E. Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et Statistique*, [S.l.], n. 306, 1997.
- \_\_\_\_\_. Destinées sociales: le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Economie et Statistique*, [S.l.], n. 306, 1997.
- ISAMBERT-JAMATI, V. ; LANGOUET, G. Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 54, 1984.
- LANGOUET, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur, 1994. 187 p.
- \_\_\_\_\_. Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n. 1, p. 33-52, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Suffit-il d'innover?* Paris: P.U.F., 1985.
- \_\_\_\_\_. *Technologie d'éducation et démocratisation de l'enseignement, méthodes pédagogiques et classes sociales*. Paris: P.U.F., 1982. 192 p.
- LANGOUET, G. ; LEGER, A. *Le choix des familles: école publique ou école privée*. Paris: Éditions Fabert, 1997. 222 p.
- \_\_\_\_\_. *École publique ou école privée: trajectoires et réussites scolaires*. Paris: Éditions Fabert, 1994. 186 p.
- LANGOUET, G. ; TERTRAIS-DELPIERRE, J. Audiovisuel et enseignement supérieur. Des constats de différence à l'étude des fonctions. *Les Sciences de L'éducation pour L'ère Nouvelle*, Caen, n. 4, p. 47-88, 1981.

- LEGER, A. ; TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire?* [S.l.] : Méridiens-Klincksieck, 1986.
- POULET, P. Allongement de la scolarité et insertion des jeunes: une liaison délicate. *Economie et Statistique*, [S.l.], n. 300, 1996.
- PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* 2. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

*French Schools more democratic, but social insertion increasingly difficult*

**Abstract**

*This study analyzes the advances and limits of measures to make education in France more democratic, above all in the second half of the twentieth century. It analyzes the implications of new technologies, of the establishment-effect of education and of the sectoral-effect in decreasing school inequalities. Establishing a relationship between the increase in educational opportunities and employment rates, the study indicates that despite substantial changes in educational systems and the consequent increase in the levels of education of the French population, social inequalities persist, showing that the school still exercises an important role in social reproduction.*

**Key words**

*Education in France; School and Social Reproduction; Schooling and employment.*

*La escuela francesa se democratiza, pero la inserción social se torna cada vez más difícil*

**Resumen**

*El presente estudio analiza los avances y los límites de las medidas de democratización de la educación aplicadas en Francia, en especial en la mitad del siglo XX, mediante los estudios de las implicaciones de las nuevas tecnologías, del efecto-establecimiento de la enseñanza, y del efecto-sector en la disminución de las desigualdades escolares. Al establecer una relación entre las oportunidades educativas y los índices de empleo, el estudio indica que, a pesar de la evolución no negligenciable de los sistemas de enseñanza y de la consecuente prolongación de los niveles de formación de la población francesa, se perpetúan las desigualdades sociales mostrando que la escuela todavía ejerce un papel importante en la reproducción social.*

**Palavras-chave**

*Educación en Francia; Escuela y Reproducción Social; Escolarización y Empleo*

Recebido em: 22/07/2002  
Aprovado em: 05/08/2002