

Democratização escolar e justiça da escola*

François Dubet**

Resumo

A democratização é uma realidade na escolarização do ponto de vista da igualdade de acesso aos estudos; no entanto, parece que uma escola *a priori* mais justa que em outros tempos criou sentimentos novos de injustiça, freqüentemente contraditórios entre si. Modificando o foco de análise e buscando observar mais claramente esse sentimento de injustiça e de decepção paradoxal, o presente artigo aprecia a situação da escola francesa a partir de vários critérios de justiça.

Palavras-chave: Escola. Democratização da educação. Justiça.

Scholar democratization and justice of school

Abstract

Democratization is a reality in education in terms of equal access to education, however, it seems that a school in advance fairer than in other times, it has created new feelings of injustice, often contradicting one another. Changing the focus of analysis and looking observe more clearly the feeling of injustice and disappointment paradox, this article examines the situation of French school from various criteria of justice.

Keywords: School. Democratization of education. Justice.

* Tradução concedida realizada por Vanderlene Rolim Dutra; revisão e notas de Karina Klinke. Este artigo foi publicado originalmente em francês in: PAUGAM, S.(dir.). **Repenser la solidarité**. Paris: PUF, 2007, p. 111-124.

** Professor de Sociologia da Universidade de Bordeaux e diretor de estudos da École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

François Dubet

Em menos de quarenta anos, passamos de 15% a quase 70% de *bacheliers*¹ por faixa etária e, atualmente, a metade desses jovens entram no ensino superior. Do ponto de vista da igualdade de acesso aos estudos, a escola francesa democratizou-se fortemente, pois a grande maioria dos jovens segue estudando por mais tempo, indo até o ensino médio, enquanto esse é o caso de apenas uma dezena de seus avós e somente um terço de seus pais. Os diplomas são como certos bens de consumo (os carros, as geladeiras – eles cessaram de ser raros) e os filhos de operários cursarem o ensino superiores não é mais uma exceção – tanto admirável quanto virtuosa – e também as filhas têm se beneficiado largamente dessa democratização de bens escolares.

No entanto, a crítica às injustiças escolares parece que nunca esteve tão viva quanto hoje, pois essa democratização absoluta não foi acompanhada de uma democratização relativa; Merle (2002) fala dessa proposta de “democratização segregativa”. É preciso modificar o foco para compreender as causas da decepção. As carreiras mais prestigiosas, as mais seletivas e mais rentáveis permanecem largamente reservadas aos alunos oriundos das classes sociais privilegiadas, enquanto as formações técnicas e profissionais abrigam, sobretudo, os alunos mais fracos e menos favorecidos. Afigura-se mesmo que as separações entre os estabelecimentos se constroem enquanto inúmeros alunos parecem irremediavelmente fadados ao fracasso. A decepção se deve ao fato de que, em se multiplicando, alguns diplomas parecem ter perdido sua eficácia e não garantem mais mobilidade social àqueles que os possuem. Enfim, a democratização tem modificado profundamente o funcionamento da própria escola e até os educadores temem que, com o passar dos anos e devido às dificuldades sociais, a escola perca progressivamente sua vocação de assegurar seu papel educativo e igualitário, enquanto os jovens da periferia se vinculam aos estabelecimentos escolares e os estudantes se interrogam sobre sua formação.

A fim de tentar analisar mais claramente esse sentimento de injustiça e de decepção paradoxal, pois a igualdade de acesso à educação escolar foi reforçada, é preciso tentar apreciar a situação da escola a partir de vários critérios de justiça, pois parece que uma escola *a priori* mais justa que em outros tempos criou sentimentos novos de injustiça, freqüentemente contraditórios entre si.

Da igualdade de acesso à igualdade de oportunidades

A escola republicana retirou sua grandeza da igualdade de acesso de todos à escola elementar interessada em instituir a República: difundir uma cultura nacional, instaurar o reinado da Razão, das Luzes e do Progresso, formar cidadãos [...] Mas a escola da República era, de início, a escola do povo, as crianças da burguesia tendo acesso aos pequenos liceus² e ao ensino secundário, onde reinavam as Humanidades e, a partir de 1902, uma formação científica de alto nível. Esse sistema dual remetia ao elitismo republicano, à possibilidade oferecida a algumas crianças do povo, particularmente virtuosos e trabalhado-

res, de ascender ao Colégio e, bem mais raramente, ao Liceu.³ Assim, instalou-se a dupla formada pelos Herdeiros e pelos Bolsistas. Numa sociedade de classes fortemente constituída na qual os níveis eram também as barreiras, esse sistema pôde aparecer como um formidável progresso, pois oferecia uma sociedade a todos e porque permitia a alguns escapar à sua condição para se tornarem “suboficiais” da República. No entanto, a escola republicana não tinha por objetivo central desenvolver a mobilidade social e, fundamentalmente, esta escola pôde parecer justa num mundo clivado por fortes desigualdades sociais.

A massificação escolar atrelada à Liberação e fortemente acentuada ao longo dos anos 70 e 80 do século XX modificaram profundamente o modelo de justiça escolar. Ampliando o acesso de todos ao ensino secundário, ao Colégio depois ao Liceu, passamos da igualdade de acesso à igualdade de oportunidades. Admite-se que a escola deva progressivamente apagar a influência das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos, a fim de estabelecer o reinado do mérito próprio dos indivíduos. Numa sociedade de mais a mais democrática, ou seja, uma sociedade que considere os indivíduos fundamentalmente iguais, a igualdade da competição escolar num sistema unificado deve permitir, a cada um, dispor das mesmas oportunidades de fazer valer seu mérito, e esperamos da escola que ela funde hierarquias escolares e sociais perfeitamente justas, considerando apenas o trabalho, o talento e o mérito dos indivíduos.

A priori, toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa. A força da igualdade meritocrática das oportunidades deve-se ao fato de que esse modelo de justiça surge como o único capaz de combinar a igualdade fundamental dos indivíduos e as hierarquias da divisão do trabalho. No mais, esse modelo confere uma legitimidade moral às desigualdades que lhe são resultantes, pois se a competição escolar é justa, cada um pode ater-se apenas a si mesmo. As elites têm todas as razões de serem fiéis ao seu sucesso, enquanto aqueles que fracassaram só podem atribuir seu desânimo a si mesmo. Trata-se, então, de um princípio de justiça às vezes cruel para os indivíduos e exigido pelo sistema, pois supõe que cada aluno tenha a capacidade e a vontade de ter êxito e que o recrutamento das elites reflète, no final, a estrutura da sociedade. É assim que o colégio único, instaurado em 1975, foi pensado como um primeiro ciclo do Liceu de ensino geral oferecido a todos, cada um tendo o dever de tentar sua oportunidade até o fim e cada um sendo orientado em função de suas lacunas e seus fracassos.⁴

Não é de se surpreender que a sociologia da educação tenha consagrado uma grande parte de sua atividade nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na França particularmente (BERNSTEIN, 1975; COLEMAN, 1966; BOUDON, 1973; BOURDIEU; PASSERON, 1970), para demonstrar que esse modelo não

François Dubet

poderia ter sido questionado, já que a escola não consegue apagar o peso do nascimento sobre as *performances* escolares dos alunos. Mesmo quando a igualdade de acesso é garantida pela quase gratuidade dos estudos, ainda assim o capital cultural das famílias e as estratégias e as ambições dos pais desempenham um papel central no êxito e no fracasso dos alunos. E podemos considerar que a igualdade de oportunidades visa a se realizar apenas nas sociedades já igualitárias, ou seja, em parte alguma, ou quase. Mais ainda: o modelo de igualdade de oportunidades é tão exigente e tão difícil que em muitos países, como a França, a crítica e a consciência das desigualdades escolares parecem aumentar tanto quanto o progresso da igualdade de acesso. Mas acontece que nas sociedades democráticas e capitalistas, o princípio da igualdade de oportunidades aparece como um modelo cardinal, pois ele parece ser o único capaz de criar uma ordem justa. Essa crença é tão mais forte na França, que a escola republicana encarnou um projeto de justiça e integração social que a economia e o mercado pareciam incapazes de cumprir. Assim, no dia seguinte às revoltas urbanas do outono de 2005, o governo intitulou uma série de medidas de “igualdade de oportunidades”, sem que a noção dessas medidas encontre oposições sérias e sem que os paradoxos dessa noção estejam sublinhados: tudo se passa como se o problema das periferias fosse regulado no dia em que os alunos desses bairros tivessem acesso às grandes escolas e, nesse caso, os outros poderão contar consigo mesmos apenas, pois terão tido a oportunidade de ter êxito.

Igualdade de oferta e discriminação positiva

Sem dúvida, a causa principal das dificuldades de igualdade de oportunidades se deve, de início, às desigualdades sociais e culturais situadas fora da escola. O mundo escolar se liga tanto a esta interpretação, que se isenta de toda responsabilidade na reprodução das desigualdades escolares; e depois, existem suficientes êxitos excepcionais para que a crença nesse princípio de justiça se mantenha. Entretanto, está claro que, há uma dezena de anos, a pesquisa sociológica demonstra que uma parte dos fracassos de igualdade de oportunidades pode ser atribuída ao funcionamento da própria escola (DURUBELLAT, 2002). A denúncia das desigualdades sociais não é suficiente e o funcionamento da própria escola é colocado em questão.

Uma primeira leva de críticas coloca em evidência a desigualdade de oferta escolar. De modo geral, se as classes sociais mais favorecidas têm acesso às melhores fileiras e aos melhores estabelecimentos, não é somente porque possuem mais “capital cultural”, é também porque elas são melhor informadas sobre o funcionamento do sistema e porque elas utilizam mais livremente as diversas possibilidades de modificação do programa escolar, da mesma forma que todos os sistemas de sustentação privados preparam para a competição escolar. No fim das contas, o sistema escolar é mais propício aos favorecidos e observamos que as elites sociais formam o essencial da elite escolar, enquanto os mais desfavorecidos se agrupam nas fileiras e nos estabelecimen-

tos menos prestigiosos e menos rentáveis. A competição de igualdade de oportunidades está longe de ser imparcial, pois às desigualdades sociais, juntam-se as desigualdades da oferta escolar. Desse ponto de vista, podemos mesmo nos interrogar sobre a igualdade do princípio de gratuidade dos estudos, que cria transferências em prol dos mais favorecidos, aos quais a coletividade “oferece” os estudos mais longos e mais caros e os mais rentáveis. Esse tipo de crítica conduz a uma tentativa de reforçar a igualdade da oferta escolar, repartir melhor os recursos sobre o território, evitar as classes de nível que aumentam as diferenças escolares e sociais, traçar novamente o mapa escolar, reforçar o sistema de bolsas, desenvolver todas as políticas visando construir uma escola mais justa porque mais igualitária, uma escola capaz de constituir uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Uma segunda leva de críticas destaca que a escola é necessariamente inigualitária quando ela faz uma oferta igualitária aos grupos e aos indivíduos fundamentalmente desiguais. Nesse caso, é preciso estabelecer os sistemas compensadores que visam atenuar as deficiências dos mais fracos. É esse princípio que comandou a política das Zonas de Educação Prioritária (ZEP)⁵ visando dar mais estrutura aos estabelecimentos menos favorecidos. Alguns querem ir mais longe ainda nessa direção, desenvolvendo políticas de quotas, reservando certo número de lugares aos alunos menos favorecidos ou às minorias visíveis. Outros ainda querem permitir aos alunos menos favorecidos ascender às melhores formações por uma política de sustentações específicas: suporte escolar, preparações particulares, gerenciamento de concursos...

A priori, os defensores da igualdade de oferta republicana e os defensores da discriminação positiva parecem se opor. De fato, nós assistimos a uma combinação desses dois tipos de políticas que visam uma e outra – a estabelecer condições de igualdade de oportunidades e que se interessam prioritariamente à igualdade de recrutamento das elites. Para todos, à grande injustiça escolar resta a frágil representação dos alunos e estudantes oriundos das classes desfavorecidas nas classes preparatórias e as grandes escolas nas quais o recrutamento permanece escandalosamente reservado às crianças da elite social e cultural. Notemos também que, em todos os casos, há ainda a distância entre as declarações de princípios e as realizações: a oferta escolar permanece profundamente inigualitária, os estabelecimentos desfavorecidos permanecem menos dotados, os desvios se cruzam entre os melhores e os piores. Parece então que essas veleidades igualitárias sejam de pouco peso diante das estratégias das famílias de classe média, que procuram aumentar as distâncias, e diante das estratégias dos estabelecimentos, que procuram recrutar os melhores alunos que puderem. Todas essas dificuldades acabam por questionar o princípio da igualdade de oportunidades meritocrática; mais objetivamente, elas convidam a ponderá-lo por outros princípios (DUBET, 2002).

A igualdade de base

A priori, o princípio de igualdade de oportunidades não diz nada da natureza e da amplitude das desigualdades – fossem elas justas – que ele engendra; não diz nada da amplitude das distâncias que resultam de uma competição escolar igualável. Imaginemos que os vencedores desta competição monopolizassem todos os conhecimentos e todas as vantagens sociais relacionadas a seus diplomas, enquanto os vencidos seriam totalmente ignorantes e destinados aos empregos de menor remuneração, os mais instáveis e mais difíceis; teríamos, sem dúvida alguma, reticência em considerar que o cumprimento da igualdade de oportunidades seja perfeitamente justo nesse caso. É o problema colocado por Rawls (1987) sob o nome de “princípio da diferença”: as desigualdades oriundas da competição meritocrática da igualdade de oportunidades são justas ou aceitáveis à medida que elas não degradam o destino dos mais frágeis e, até mesmo, o tornam melhor.

A questão se evidencia tanto mais hoje que parece que as distâncias de desempenho entre os melhores alunos e os mais fracos não se reduzem. Elas se acentuam mesmo quando sabemos que algumas dezenas de milhares de jovens experimentam grandes dificuldades em adquirir saberes elementares e saem da escola sem nenhuma qualificação. Dessa forma, a escola não se limita a reproduzir as desigualdades, parece que ela as acentua. Ora, do ponto de vista da igualdade de oportunidades, quer dizer, do direito de chegar à excelência, esta observação não é verdadeiramente chocante desde que os alunos estejam colocados em condições escolares igualáveis. Sem anular a igualdade de oportunidades, o princípio da diferença supõe então que o destino dos mais fracos se torna uma prioridade, a fim de que a meritocracia não degenerem em uma competição darwiniana. O problema nesse caso é então saber o que a escola oferece e garante aos alunos mais fracos e aos menos favorecidos.

Essa questão se colocou e se coloca sempre com uma grande acuidade nos debates relativos ao colégio único institucionalizado em 1975 e que foi construído em torno de dois princípios de justiça contraditórios (DUBET; DURU-BELLAT, 2000). De um lado, instaura uma escolaridade comum a todas as crianças. De outro, em seus métodos e seus programas é concebido como o primeiro ciclo do Ensino Secundário de ensino geral. O modelo da “excelência para todos” se impõe, então, o que traz inúmeras conseqüências: 1) um grande número de alunos não pode satisfazer a essas ambições e evadem progressivamente sem que a norma do que é exigido para eles seja de fato explícito e assegurado; 2) tem lugar um mecanismo de seleção por fracasso: os alunos mais fracos sendo definidos pelas lacunas e sendo orientados em direção a formações técnicas e profissionalizantes, pois não podem satisfazer às exigências da excelência escolar ligada ao modelo de igualdade de oportunidades; 3) esta contradição entre igualdade de oportunidades causa enormes dificuldades pedagógicas para os professores encarregados de acolher todos os alunos de um quadro feito para os melhores, e isso gera uma frustração intensa entre os alunos, obrigados a seguir uma escolaridade que, de fato, relega-os muito.

Desde então, os debates se tornaram mais vivos entre os que desejam renunciar ao colégio único e aqueles que querem instalar um colégio construído sobre uma cultura comum, ou seja, sobre um conjunto de conhecimentos e competências exigíveis a todos, a fim de assegurar um tipo de “SMIG escolar”⁶ aos alunos mais fracos. A vitória, ao que parece, dos segundos, conduz a uma forte ponderação do princípio de igualdade de oportunidades em nome de uma igualdade relativa dos resultados a fim de que os alunos mais fracos e menos favorecidos tenham garantida uma igualdade escolar de base. Mas, no momento, há uma distância das declarações de intenção aos fatos. A tentação de abrir as vias de relegação como a aprendizagem, há 14 anos, existe sempre – e a maioria dos atores da escola não parece desejar mudar os programas e os métodos, a fim de suspender a seleção durante o tempo da escolaridade comum e de modificar a ordem das prioridades: substituir a igualdade de base pela seleção dos melhores. No entanto, de um ponto de vista social, parece que essa mudança de prioridade seria uma das maneiras de atenuar a evasão escolar dos alunos e dos estabelecimentos menos favorecidos. Enquanto o princípio do SMIG não encontra nenhuma resistência no domínio salarial, o da igualdade de base escolar se choca com profundas resistências, pois muitos acreditam que seja preciso baixar o nível, que penaliza os melhores e, enfim, que põe em questão o princípio da igualdade de oportunidades em nome do igualitarismo. No entanto, não podemos renunciar ao critério de igualdade de base quando os alunos menos favorecidos socialmente parecem não realizar as aprendizagens elementares exigidas pela escola.

Desigualdades escolares e utilidades sociais

Essencialmente, a sociologia da educação racionaliza em termos de influência as desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, pois o ideal de igualdade de oportunidades leva a privilegiar esse problema. Mas podemos também julgar a justiça de um sistema escolar interrogando sobre a natureza da ligação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais que elas engendram. Dois grandes fatores convidam a desenvolver essa questão.

De início, quando constatamos que as desigualdades escolares não são necessariamente justas do ponto de vista da igualdade de oportunidades, podemos pensar que as desigualdades sociais que elas engendram não são, em sua totalidade, perfeitamente justas. Se o diploma é um tipo de privilégio, a influência excessiva dos diplomas sobre os empregos pode duplicar esse privilégio. Depois, num sistema massificado e que distribui muitos diplomas, a empresa dos diplomas sobre o acesso ao emprego se reforça necessariamente, o que acarreta três conseqüências maiores: 1) aqueles que não têm diplomas ou que têm diplomas “fracos” são penalizados e mesmo verdadeiramente prejudicados no mercado de trabalho; 2) desenvolve-se uma corrida por diplomas capaz de assegurar sua utilidade por sua relativa raridade, acentuando assim a competição escolar; 3) um grande número de estudantes secundaristas e uni-

François Dubet

versitários se deparam com a desvalorização relativa dos diplomas, o que ocasiona fenômenos de desclassificação subjetivos (DURU-BELLAT, 2006). Para dizer de maneira menos abstrata, os não diplomados são cada vez mais marginalizados, o recrutamento das elites se fecha progressivamente e a massa de estudantes acredita ver a utilidade de seus estudos diminuir.

O que está em jogo aqui é o problema da utilidade dos diplomas. Ora, se nós sentimos algumas vezes um mal-estar ao nos fazermos essa pergunta é porque parece evidente que a formação escolar e os diplomas constituem um capital individual e coletivo: o indivíduo escolarmente qualificado obtém benefícios pessoais, mas sua qualificação é também um bem para a sociedade que tira vantagem de suas competências técnicas e culturais. Poderíamos evidentemente discutir esse ponto (BAUDELOT, LECLERQ, 2005) e nos perguntar como dissolver o capital social coletivo e a utilidade privada ligada aos diplomas à medida que uma escola justa deva garantir uma utilidade privada elementar das qualificações que ela distribui. Ou está longe de ser o caso, pois, ao mesmo tempo em que muitos denunciam as quase rendas profissionais oferecidas aos alunos das grandes escolas, é evidente que seja injusto que muitos diplomas, que têm um custo para os indivíduos, tenham uma inexpressiva utilidade privada. Desse ponto de vista, o fraco controle dos fluxos escolares e dos processos de orientação, e a existência de formações ligadas muito tenuemente ao mercado de trabalho, engendram grandes injustiças sociais, sem contar as frustrações e ressentimentos. Dito de outro modo, as maiores diferenças de utilidades privadas oferecidas pelos diplomas e as formações num sistema escolar de massa apresentam um problema de justiça relativamente novo, pois obriga a racionalizar sobre o aval das formações e sobre as conseqüências sociais das desigualdades escolares.

Seria muito fácil mostrar que essa percepção de justiça escolar em termos de utilidades sociais das formações tem pesadas conseqüências sobre o funcionamento do sistema. Sabemos, por exemplo, que as condutas das famílias são de mais a mais estratégicas e utilitaristas, pois os pais sabem que as *performances* escolares de seus filhos são decisivas em relação ao acesso ao emprego: as demandas seletivas são cada vez mais precoces, as escolhas de utilidade levam a escolhas culturais e intelectuais e aqueles que não podem se orientar no labirinto do mercado escolar são fortemente penalizados, enquanto se desenvolvem os cursos e apoios privados. Nos bairros menos favorecidos, os jovens têm o sentimento de estarem presos num jogo de azar, pois suas formações não desembocam num emprego, e a evasão escolar se desenvolve ao mesmo tempo em que a violência contra os estabelecimentos; muitas centenas de escolas foram queimadas por ocasião das revoltas do outono de 2005. Enfim, os estudantes das universidades de massa manifestam, com direito e razão, uma grande inquietude, pois seus diplomas não lhes garantem mais um nível de emprego, pois um dentre cada dois estudantes, em média, ocupa um emprego sem relação com sua formação. O movimento anti-CPE⁷ (Contrato de Primeiro Emprego) da primavera de 2006 cristalizou esses temores e decepções.

Vemos então que a utilidade das formações apresenta um problema de justiça tão mais agudo que, de modo geral, as condições dos jovens – em relação a seu acesso ao emprego – degradaram-se com o desemprego, com a precariedade e a divisão muito desigual dos salários. Enquanto a escola viu sua empresa crescer sobre o destino social dos indivíduos, a legitimidade dessa empresa é colocada em questão pelos próprios atores quando possam ter o sentimento de que o jogo não vale a pena ou quando as desigualdades escolares pesem muito sobre o destino de cada um. Assim, estaremos errados em ver nas dificuldades da escola nada além das conseqüências dos problemas sociais, pois certas injustiças sociais procedem do funcionamento da escola.

Escola republicana, escola democrática

A igualdade de oportunidades, a igualdade de base e a justa divisão das utilidades não são os únicos princípios de justiça sob os quais podemos julgar a escola. Faríamos mal em considerar que uma escola de igualdade de oportunidades perfeita, na qual os alunos seriam aterrorizados e humilhados, seria uma escola justa, pois esperamos da escola que ela forme cidadãos seguros de si e indivíduos brilhantes. Nesse sentido, uma escola justa é uma escola que trata bem os indivíduos, que os educa ao mesmo tempo em que os instrui. Mesmo se toda escola hierarquize e classifique os alunos, nas sociedades democráticas ela também trata de lhes assegurar sua igual dignidade, autoestima e confiança em si, daqueles que a deixam para entrar na vida profissional. A escola está encarregada de formar sujeitos autônomos independentemente de seu merecimento e de suas *performances*. Evidentemente, é difícil de incluir esse critério de justiça nas estatísticas, mesmo que algumas pesquisas se esforcem em tratar de sentimentos de justiça experimentados pelos próprios alunos (DUBET, 1991; MERLE, 2005; MEURET, MARIVAIN, 1997).

Parece que a injustiça mais constantemente denunciada pelos alunos é o “desprezo” que organiza a cadeia de relações e de hierarquias escolares. Aqueles que não conseguem as vias reais se sentem pouco ou bastante desprezados porque estão nos estabelecimentos “ruins”, nas fileiras “ruins”, porque eles são “ruins”. Tudo se passa como se os vencedores e vencidos tivessem interiorizado a escala das dignidades escolares fixando o mecanismo de orientação para os fracassos e as lacunas mais que pelos projetos e as capacidades. O caso mais claro é o da orientação para o ensino profissional, ao final do colégio,⁸ orientação vivida como a sanção de uma incompetência pessoal e, nesse caso, a injustiça objetiva da reprodução se duplica em injustiça subjetiva do desprezo. Primeira injustiça: as crianças das classes desfavorecidas se encontram nas fileiras que as conduzem às posições profissionais desfavorecidas. Segunda injustiça: os alunos terminam por pensar que merecem sua sorte por causa de suas falhas e de sua “nulidade”. Nesse momento, compreendemos que os professores dos liceus profissionais⁹ se esforçam em apagar as imagens degradadas que os alunos têm deles próprios, enquanto que muitos dos alunos se revoltam e rechaçam a escola, até que inúmeros deles

não joguem mais o jogo. O caso do ensino profissional é apenas a imagem mais extrema de um mecanismo geral de divisão da dignidade e do desprezo escolares, de acordo com toda uma série de classificações sutis e de distribuições de bens de salvação e julgamentos infamantes. Poderíamos dizer que a competição escolar é tão brutal quanto a competição esportiva, apenas sendo desprovida do “espírito esportivo”, visando não humilhar os vencidos e deixá-los pensar que uma nova competição apagará a precedente: mas a escola não consola os vencidos e a partida não se joga de novo. Sem dúvida, tudo isso não tem nada de muito novo e o desprezo escolar é talvez menos violento hoje quanto era antes, quando os castigos físicos e humilhações dos miseráveis eram comuns. Mas tudo muda quando todos os alunos são obrigados a jogar, e jogar durante muito tempo o jogo escolar, e quando a afirmação de igualdade de oportunidades convida cada um a pensar-se como igual aos outros e a aderir às mais altas ambições a fim de provar essa igualdade.

Tanto mais a escola é animada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mais ela afirma que os indivíduos são livres e iguais, e mais ela se afunda numa contradição, pois ela é encarregada de classificar todos os alunos mantendo sua igualdade e sua dignidade fundamentais. É uma questão que não se formulava mais, a da escola republicana apoiada sobre uma cultura autoritária e sobre um frágil número de “competidores escolares”. Hoje, a multiplicação das “desordens escolares”, violências, incivildades, evasões, levanta o problema das capacidades propriamente educativas da escola e a da transformação de um modelo pedagógico republicano em um modelo democrático, ou seja, assegurando uma civilidade escolar, os direitos e deveres, uma socialização moral por uma via coletiva mais ou menos democrática. Nesse domínio, o peso do imaginário institucional da escola francesa não favorece a mutação (DUBET, 2002). Na “tradição republicana”, o ofício de professor permanece centrado unicamente na transmissão de saberes; a escola é pensada como um santuário, devendo se proteger das demandas sociais, e o aluno é, de início, um aprendiz, um sujeito resignado cuja confrontação com o universal e com a Razão do mestre deva conduzir à autonomia e à liberdade. Ora, é difícil constatar que este modelo não funciona mais quando nos afastamos das boas classes dos bons estabelecimentos. É a legitimidade da escola e da autoridade dos mestres que estão em questão. E quando a ordem escolar da classe e do estabelecimento parece ela própria injusta, como pensar que a manutenção da ordem é suficiente para torná-la aceitável? Nesse patamar, a escola republicana está diante de uma mutação social e cultural que a desestabiliza e explica que muitos procuraram no retorno nostálgico a uma “idade de ouro”, a solução para suas inquietudes.

Os efeitos da democratização escolar só podem ser avaliados, ou mesmo descritos, na medida dos princípios de justiça que justificaram esta democratização. Não é necessário que esses princípios sejam explicitados para encontrá-los atrás de cada estatística. Comparar as taxas das meninas em *terminale S*¹⁰ àquelas das meninas na sociedade, é raciocinar em termos de igualdade de oportunidades. Mensurar o aumento da distância entre as

performances entre os melhores e os piores alunos, é raciocinar em termos de igualdade de base. Avaliar as taxas de desemprego associadas aos diferentes níveis de saída do sistema escolar é raciocinar em termos de igualdade de utilidades [...] Quando introduzimos todos esses critérios na máquina de medir a democratização escolar, o julgamento é, às vezes, complexo e cheio de *nuances*.

De maneira geral, a democratização de acesso progrediu muito engendrando fortes decepções. A primeira entre elas se relaciona ao que a igualdade de oportunidades não conseguiu e, para se aproximar disso, precisaria aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta. Mas o cumprimento desse modelo, por mais utópico que possa parecer, implica também que raciocinemos em termos de igualdade de base, em função do destino reservado aos mais frágeis. Seria necessário também que pensássemos a justiça escolar em termos de equidade de utilidades, de conseqüências sociais das desigualdades escolares. Enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente.

No entanto, os princípios de justiça são apenas princípios, e as injustiças e desigualdades não passam de efeitos perversos. Por trás de cada debate escolar se percebem interesses mais tangíveis, pois não podemos esquecer que, no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais “ganham” enquanto outros “perdem”, e toda a reorganização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas. Do ponto de vista democrático, toda a dificuldade vem do fato de que os vencedores têm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade, enquanto os perdedores se sentem inválidos e não podem nem querer empenhar a palavra. Esses desequilíbrios profundos acentuam as dificuldades dos menos favorecidos e a exclusão dos excluídos no seio de um modelo no qual continuamos convencidos de que as desigualdades produzidas pela escola continuam, no fundo, profundamente justas. Assim, o caminho entre a crítica dos sociólogos e a crítica social fica mais longo e mais tortuoso do que poderíamos acreditar.

Referências

BAUDELLOT, C.; LECLERQ F. et al. **Les effet de l'éducation**. Paris: La Documentation française, 2005.

BERNSTEIN, B.. **Langage et Classes sociale**. Paris: Ed de Minuit, 1975.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington DC. Government Printing Office, 1966.

BOUDON, R.. **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**. Paris: A. Colin, 1973.

François Dubet

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C.. **La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement**, Paris: Ed de Minuit, 1970.

DUBET, F.. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.

_____. **Le déclin de l'institution**, Paris, Seuil, 2002.

_____. **L'école des chances**. Paris: Seuil, 2004.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.. **L'hypocrisie scolaire**. Paris: Seuil, 2000.

DURU-BELLAT, M.. **Les inégalités sociales à l'école**. Paris: PUF, 2002.

_____. **L'inflation scolaire**. Paris: Seuil, 2006.

MERLE, P.. **La démocratisation de l'enseignement**. Paris: La Découverte, 2002.

_____. **L'élève humilié**. Paris: PUF, 2005.

MEURET, D.; MARIVAIN, T.. Inégalités de bien-être au collège. **Les Dossiers d'Education et Formation**, n. 89, 1997.

RAWLS, J.. **Théorie de la justice**. Paris: Seuil 1987.

Notas

¹ *Bacheliers* – estudantes que prestam exames para admissão à universidade.

² Pequeno Liceu – eram as “séries elementares” (6-10 anos de idade), correspondente no Brasil de hoje (Lei n. 9.694/1996) aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ O Ensino Secundário francês era dividido em Colégio (10-14 anos de idade) e Liceu (14-17 anos), correspondentes hoje, no Brasil, aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ René Haby propôs em 1975 a reforma geral do sistema educacional através da qual unificava as estruturas administrativas do primeiro ciclo do Ensino Secundário, suprimindo a distinção entre Colégio e Liceu, que passavam a ser todos colégios. Unificava, assim, as estruturas pedagógicas, dando fim à distribuição dos alunos desde a 5ª série (metade dos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro) em seções diferenciadas conforme os resultados obtidos no primário, devendo ser oferecido a todos, a partir de então, a mesma escolaridade. A distribuição dos alunos nas classes passa a ser feita sem distinção, era estabelecida a heterogeneidade das classes e organizadas ações de apoio e atividades de aprofundamento; o diploma nacional dos colégios aprovava a formação única adquirida (substituindo a formação do primeiro ciclo e, posteriormente, do segundo ciclo, criado em 1947). O diploma era obtido quer na seqüência de um exame, quer perante os únicos resultados escolares do candidato. A idéia da reforma era orientar os alunos, em função das suas aptidões, no final da 3ª classe (correspondente ao final do Ensino Fundamental no Brasil, hoje), para a continuidade no ensino geral (aspirante ao superior), técnico ou profissional.

⁵ ZEP – *Zone d'Éducation Prioritaire* (Zona de Educação Prioritária)

⁶ SMIG – *Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti* (Salário Mínimo Interprofissional Garantido).

⁷ CPE- *Contrat Première Embauche* (Contrato do Primeiro Emprego).

⁸ Correspondente ao final do ensino fundamental atualmente no Brasil.

Democratização escolar e justiça da escola

⁹ O objetivo das escolas profissionais é adquirir os conhecimentos de *saber fazer* de um domínio profissional. Ele permite preparar, em dois anos, após a 3ª classe (correspondendo ao final do Ensino Fundamental brasileiro), para a Certificação de Aptidão Profissional (CAP), ou um *Brevet* de Estudos Profissionais (BEP). A CAP é um diploma especializado que prepara para um serviço específico e conduz prioritariamente para a vida ativa; o BEP é uma qualificação mais ampla: permite evoluir mais facilmente no mundo profissional e favorece o prosseguimento dos estudos, notadamente para o bacharelado profissional (técnico superior). Maiores informações no sítio: < <http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle.html> >

¹⁰ *terminale* – divisão de áreas dos estudos finais na Educação Secundária (Ensino Médio no caso brasileiro), no caso S = scientifique (científica).

Correspondência

François Dubet - CADIS - Université Victor Segalen Bordeaux 2 - 3 ter, place de la Victoire - 33076 Bordeaux cedex

E-mail: francois.dubet@u-bordeaux2.fr

Recebido em 17 de julho de 2008

Aprovado em 27 de outubro de 2008

