

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR*

MARIA DROSILA VASCONCELLOS**

RESUMO: Ao analisar as práticas pedagógicas, este artigo objetiva demonstrar as transformações do sistema educativo no ensino secundário na França. O estudo da ação pedagógica desenvolvida nos *lycées* (privados e públicos) da cidade de Lille mostra que estes são bem cotados tanto pelos resultados de seus alunos no *baccalauréat* como por sua disposição a preparar os melhores de seus alunos para as “grandes écoles”.¹ Estas últimas ocupam um lugar privilegiado no Sistema de Ensino Superior francês por prepararem as elites dirigentes dos setores público e privado. Esta investigação revela as diferenças que se forjam no próprio âmbito das salas de aula de acordo com o tipo de pedagogia usado pelos docentes em função de seus juízos ou apreciações quanto ao dever dos alunos. Embora os conteúdos ministrados sejam os mesmos para todos os alunos, as modalidades de transmissão dos saberes disciplinares diferem, de modo que alguns adquirem conhecimentos de maneira “racional” ao passo que outros os recebem por meio de “experimentações” pedagógicas que não lhes permitem apreender a lógica ou os princípios da disciplina.

Palavras-chave: Ensino secundário. Ação pedagógica. Transmissão dos saberes. Pedagogia racional. Experimentação pedagógica.

* A primeira versão deste texto foi uma contribuição à publicação coletiva sobre “Os novos contornos da divisão do trabalho pedagógico” nas Presses de l’Université de Lille 3 (no prelo), que também foi apresentada no seminário do RAPPE, em setembro de 2004, em Bruxelas. Tradução de Alain François.

** Professora de Sociologia da Educação da Universidade Lille 3 (Paris).
E-mail: vasconcellos@wanadoo.fr

EDUCATIONAL ACTION IN THE SOCIAL CONSTRUCTION
OF SCHOOL EXCELLENCE

ABSTRACT: Through an analysis of the pedagogic practices, this paper aims at demonstrating the changes in the educational system in the French secondary education. Exploring the educational action developed in (private and public) secondary schools of the city of Lille (northern France) reveals that these are highly rated both because of the results of their pupils at the *baccalauréat* (final examination) and their tendency to prepare their best pupils for the “high schools”. Since they prepare the leading elites of the public and private sector, these hold a significant place in the French higher education system. This investigation highlights the differences that arise within the classes as a function of the kind of pedagogy used by teachers according to their judgments or appreciations on the future of their pupils. Although the contents are the same for all pupils, their transmission modalities differ and some succeed in acquiring knowledge in a “rational” way while others receive it through educational “experiments” that do not allow them to perceive the discipline logic or principles.

Key words: Secondary education. Educational action. Transmission of knowledge. Rational pedagogy. Pedagogical experimentation.

Nestas duas últimas décadas, o sistema educacional francês passou por transformações notáveis: a extensão da escolarização teve efeitos não somente sobre as diferenças de resultados dos alunos como na divisão social e técnica do trabalho pedagógico nos estabelecimentos escolares.

Assim, os ajustes ou as adaptações do trabalho escolar são associados à idéia de modernização evocada pelos principais atores – docentes, diretores de estabelecimento, pessoal de educação e de supervisão – envolvidos no desenrolar da escolaridade.

Sem dúvida, o ensino secundário na França foi profundamente modificado em seus objetivos educacionais, que haviam de acompanhar as evoluções da sociedade em seu conjunto. Assim, a questão da integração social está no cerne das políticas educacionais, mais especificamente quando se trata de alunos que moram em bairros ou cidades que acumulam dificuldades socioeconômicas. Contudo, a lógica dos

processos sociais em jogo está sendo questionada: de fato, a análise das mudanças pedagógicas revela que uma dinâmica está se desenvolvendo, a qual cria diferenças importantes entre um tipo de estabelecimento e outro. Embora um conjunto importante de trabalhos tenha sido realizado por vários pesquisadores sobre os estabelecimentos que enfrentam mais problemas em razão da acumulação de dificuldades sociais, econômicas e escolares, há de se reconhecer que existem poucos estudos sobre os estabelecimentos considerados “bons” *lycées*, nas classificações ministeriais, em função de seus resultados no *baccalauréat* (taxa de acesso e taxa de aprovação; origens socioprofissionais dos alunos, idade em que os alunos são aprovados). Logo, interessa-nos conhecer melhor as modalidades por meio das quais esses estabelecimentos constroem sua “excelência”, para extrair elementos que possam ser transpostos a outros estabelecimentos, assim como para compreender melhor a atuação e as estratégias dos diversos atores envolvidos na escolarização dos alunos desses estabelecimentos. Obviamente, poderíamos nos referir à maneira como esses estabelecimentos recrutam seus alunos por meio, por exemplo, de seu prestígio, de sua localização geográfica etc. Entretanto, pareceu-nos mais significativo analisar, de modo mais aprofundado, a realização do trabalho pedagógico no cerne de alguns desses estabelecimentos, focando nossa atenção no modo como neles se instauram a divisão das atividades pedagógicas e o jogo dos atores (docentes, diretor do estabelecimento, pessoal de educação e da inspeção, pais de aluno etc.). Este texto se limita a relatar os elementos de uma investigação em andamento sobre as modalidades de transmissão dos conhecimentos nas diversas séries que compõem os *lycées* de ensino geral. Por motivos próprios da comunidade da cidade de Lille, decidimos tratar essa questão tanto no ensino público como no privado.

De fato, o peso do ensino privado no Ensino Médio da Academia² de Lille é um dos mais importantes em relação às outras academias. Assim, no conjunto dos portadores do *baccalauréat* de 2001, 25,5% eram oriundos do privado (quarta posição no conjunto das academias) e, segundo o setor, os resultados apresentam uma taxa de desvio de 17,1%, a mais elevada na França, e uma taxa de êxito de 78,1% e 90,8% para o público e o privado, respectivamente (Maetz, 2004). Isso é tanto mais significativo que, nessa academia, se nos referirmos às “trajetórias-tipo”, analisadas por vários pesquisadores, que se caracterizam por uma complexidade de passagem do privado ao público, mais particularmente nas

séries finais do Ensino Fundamental, a taxa de percursos escolares realizados exclusivamente no privado é uma das mais elevadas entre as academias francesas. De fato, C. Tavan (2004) e J. P. Caillé (2004) realçam essa regularidade nessa academia e a explicam pela quantidade de pais de alunos oriundos de categorias profissionais “independentes”, constituídas por artesãos, agricultores, pequenos comerciantes, diretores de empresas e profissionais liberais, os quais tendem a escolarizar seus filhos em estabelecimentos que gozam de uma boa imagem tanto pelos resultados escolares alcançados como pelo clima de disciplina e acompanhamento escolar.

Escolhemos conduzir esta investigação em um número restrito de estabelecimentos: seis no total, três no setor público e três no privado. Eles se situam no centro da cidade de Lille ou nas municipalidades vizinhas e recrutam alunos de origens sociais diversas. Embora as crianças oriundas de famílias “favorecidas” ou “muito favorecidas” predominem, existem matizes de um estabelecimento ao outro: assim os dois *lycées* públicos do centro de Lille acolhem majoritariamente crianças das classes médias bastante intelectualizadas e a proporção de crianças oriundas das classes “muito favorecidas” é quase igual à de crianças das famílias de origem “modesta”. Cabe observar que, desde o fim dos anos de 1980, mudanças afetaram a composição social dos habitantes de certos bairros de Lille, que conheceram uma deslocalização das famílias “abastadas” rumo a municipalidades vizinhas e a chegada de famílias desfavorecidas, especificamente de origem estrangeira. Isso acarretou modificações importantes no público desses *lycées*, reputados há muito como “bons *lycées*” de Lille, que oferecem CPGÉ³ e atraem docentes que vêm neles o coroamento de sua carreira.

As dificuldades enfrentadas nos anos de 1990 (queda das taxas de êxito no *baccalauréat* e do número de alunos nas CPGÉ) levaram as equipes pedagógicas a se mobilizarem para preservar a boa “imagem” desses *lycées* e reconquistar melhores colocações nas classificações da academia.

Os estabelecimentos de ensino privado são reputados, há muito tempo, por seus resultados no *baccalauréat* e atraem muito mais famílias “abastadas”, em particular as que dispõem de recursos econômicos (donos de empresas, grandes empresários, profissionais liberais etc.), mas também alunos das classes “intermediárias” e populares (inclusive os que não pertencem ao grupo confessional do estabelecimento). Quase 75%

dos alunos aprovados no “*bac*” realizaram toda sua escolaridade nesses estabelecimentos.

De início, cabe notar que uma das diferenças mais “visíveis” entre os dois setores é o número de alunos por sala: a média continua em torno de 20 alunos no setor público, ao passo que, no privado, ela é de 15.

Fundamentalmente, contudo, nosso interesse se focou no trabalho pedagógico do pessoal docente. Diante da impossibilidade de conduzir uma investigação por observação, realizamos, num primeiro momento, entrevistas tanto individuais como coletivas com os docentes, no intuito de apreender “o modo como transmitem conhecimentos” às diferentes turmas. Esforçamo-nos por interrogar os docentes, escolhidos em função das disciplinas ensinadas, quanto às suas práticas educativas: primeiro, sua apreensão concreta e descritiva da própria atuação; em seguida, sua concepção dessas práticas, para tentar revelar seu modo de “teorizá-las”, implícita ou explicitamente, e, finalmente, sua relação com as prescrições (tradução dos enunciados teóricos, dos princípios, dos saberes abstratos; codificações de concepções para transpô-los e como efetuam isso).

Uma das dificuldades desta pesquisa é conseguir levar em conta os vários fatores que influenciam o trabalho pedagógico dos docentes: por um lado, esses estabelecimentos não recrutam seus alunos de forma aleatória, mas são confrontados com públicos que se diferenciam do ponto de vista sociocultural e econômico. Esses elementos desempenham um papel importante no êxito escolar, pois, nesses estabelecimentos, a maioria desses alunos dispõe de trunfos familiares socioculturais e lingüísticos, do investimento de seus pais na sua escolaridade (acompanhamentos extra-escolares por pessoal especializado, materiais sofisticados etc.), e as mães de famílias, em sua maioria, têm um nível de escolaridade elevado, com o *baccalauréat* e estudos superiores.

Nesta investigação, escolhemos interrogar docentes de classes de *terminale* (terceira série do Ensino Médio), em razão da importância de que se reveste seu exercício profissional diante dos desafios da aprovação no *baccalauréat*. Isso levou os entrevistados a evocarem o futuro dos estudos superiores dos alunos. Ora, ao contrário de outras academias ou das idéias difundidas na opinião pública, os portadores de *baccalauréats* gerais, inclusive os da série S, quando fazem estudos superiores no setor público, orientam-se mais para as *filières* profissionais de curta duração. De

fato, a análise realizada por D. Castelani e F. Gugenheim (2004), sobre a evolução das matrículas de portadores do *baccalauréat* no Ensino Superior nessa academia, mostrou que, entre 1994 e 2000, a proporção de portadores do *baccalauréat* de ensino geral que se matricularam nas universidades diminuiu sensivelmente. E isso é tanto mais significativo que, nesse período, a proporção de portadores de *baccalauréats* gerais na aglomeração de Lille aumentou em cerca de 3%. Estes últimos se orientam muito mais para escolas profissionais, IUT e STS⁴ do que para universidades. Observa-se que entre 1994 e 2000, apesar de sua grande diversidade (formações oferecidas, formas de recrutamento e seleção), as instituições de nível superior diferentes das universidades absorveram mais de 37% dos portadores de *baccalauréats* gerais. Em contrapartida, é importante notar que a oferta de formações universitárias não parou de aumentar: não somente duas novas universidades foram criadas, mas as universidades de Lille abriram *campi* nas cidades médias da região. Entretanto, durante esse período, as universidades viram seu número de alunos diminuir em 1,8% ao passo que as formações profissionais de curta ou longa duração têm registrado um forte aumento: + 48% em CPGE; + 23% em IUT; + 5% em STS; + 61% nas escolas de engenharia; e + 185% nas escolas paramédicas, sociais e outras. Tais números estão entre os mais elevados no conjunto das academias. Esse fenômeno pode ser explicado pelo aumento de famílias “abastadas” que têm muito mais recursos econômicos do que capital cultural (grandes empresários, grandes comerciantes, altos executivos do setor privado etc.), e que nem sempre fizeram estudos gerais compridos.

Vale ainda levantar um último ponto: a heterogeneidade das formações propostas, as quais vão da preparação para o trabalho social a especialidades mais reputadas como comércio, gestão e engenharia, ou mais sofisticadas como artes gráficas, alta-costura, ofícios de arte etc. Além do mais, cerca de 40% das escolas profissionais pertencem ao setor privado, e seus custos são bastante elevados.

Essas características regionais do Ensino Superior não são desprezíveis aos olhos dos docentes entrevistados, pois estabelecem relações entre o trabalho que realizam, a aprovação no *bac* e o futuro que se delinea para esses alunos. Nas entrevistas, eles evocam com bastante frequência a escolha dos alunos pela “boa” classe de *terminale* S ou L, as “médias” ou até mesmo as mais “fracas”, e o tipo de atividade pedagógica utilizado.

O fato de levar esses diferentes fatores em conta confere todo seu sentido à nossa investigação: preparar para o *bac* um aluno que, mais tarde, se orientará para estudos em Administração Econômica e Social (AES), em ciências econômicas ou numa escola de engenharia ou de arte (em suas múltiplas variedades) parece predispor os docentes a enfrentarem a realização de seu trabalho de modo diferente. Obviamente, os docentes começam por expor suas idéias sobre o trabalho de transmissão dos conhecimentos ou de transposição didática (Verret, 1976; Chervel, 1998). Suas idéias sobre as relações que se estabelecem entre as características de suas atividades e os estudos ulteriores de seus alunos apenas transparecem nas entrelinhas, no decorrer das entrevistas. Compreender a ação pedagógica desses docentes exige que esta seja situada com relação às evoluções da concepção do trabalho pedagógico.

Diante da dificuldade de conduzir esta investigação em todas as disciplinas que compõem as diferentes séries ou opções desses estabelecimentos, escolhemos pesquisar as práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas consideradas como tendo mais peso, como física e química, matemática e as letras, nas classes de *terminale* científica, econômica e social, e literária desses *lycées*. Nosso objetivo era o de apreender as diferenciações no trabalho pedagógico – modo de transmitir saberes ou conhecimentos – realizado pelos docentes e as justificativas para essas práticas, que costumam ser ditadas pelo nível de resultados dos alunos e seus projetos de orientação em seus estudos futuros. Nossas hipóteses se fundamentam nos fatores que explicam essas diferenciações, no trabalho pedagógico, entre formas de transmissão centradas nos saberes, num processo considerado mais “dedutivo” e próximo dos modelos ditos “tradicionais”, e outros, considerados “indutivos”, mais próximos das inovações pedagógicas que animam certas práticas docentes. Supomos que essas diferenciações não se devem apenas às idéias ou convicções dos docentes quanto à forma de transmissão dos conhecimentos. Elas seriam antes vinculadas à idéia que estes têm dos alunos, de seu nível de escolaridade e de suas capacidades de se apropriarem dos saberes por vias ditas “tradicionais”, segundo procedimentos fundamentados nos princípios que regem a constituição das disciplinas ensinadas e vinculadas aos projetos de continuação de estudos que os alunos ostentam. Nessa perspectiva, as desigualdades do tipo de trabalho pedagógico realizado são explicadas em referência aos objetivos visados. Em certos casos, as expectativas em termos de integração social justificam práticas pedagógicas “inovadoras” apesar, se-

gundo os docentes, dos déficits educacionais que elas podem acarretar. Aqui, a lógica social é evocada sem que os desafios que ela representa sejam revelados.

Neste texto, buscamos, num primeiro momento, caracterizar as transformações fundamentais do sistema educativo que, desde os anos de 1970, levaram à diversidade das práticas pedagógicas. Num segundo tempo, tentamos identificar os fatores que, em contextos precisos, permitem explicar a emergência das transformações do trabalho pedagógico e os novos contornos da divisão do trabalho nos estabelecimentos.

As transformações do trabalho pedagógico no ensino secundário

Os anos de 1960 e de 1970

Fruto de uma lenta evolução que lhe conferiu sua forma atual, o *lycée* ocupa, na estrutura do ensino francês, um lugar de articulação entre as séries finais do Ensino Fundamental, obrigatórias, e o preparo para o *baccalauréat* e os estudos superiores. Ele apresenta um conjunto de *filières* (gerais, tecnológicas e profissionais), cada qual composta de séries com opções que as distinguem. Também apresenta modalidades particulares de recrutamento dos alunos, de gestão de fluxo, de certificações. Outro fator importante são as diretrizes atuais das políticas educacionais que modificaram as modalidades de funcionamento interno e a gestão desses estabelecimentos. Contudo, nossa preocupação fundamental se focalizou num conjunto de indagações a respeito do currículo, isto é, o que suposta ou realmente é ensinado e aprendido nas diferentes séries e o trabalho dos docentes em dadas disciplinas. O *lycée* é um “mundo social” rico de experiências afetivas e relacionais que, sem dúvida, são subjacentes ao quadro de aprendizagem cognitivo. Isso leva a se indagar quanto ao lugar do *lycée* no sistema educativo contemporâneo. Surge então a referência à “revolução curricular” que, já há várias décadas, representa a criação de um sistema educativo que veio substituir o das “ordens” de ensinos, organizado por graus de ensino e destinado a públicos precisos sem articulação entre si. Hoje em dia, o *lycée* é um elo na escolaridade juvenil que representa a passagem de um ciclo a outro. Depois das reformas dos anos de 1960 e 1970, a escolarização secundária coloca-se em termos relativamente novos: primeiro, há a distância cultural que é menor para os “herdeiros” do que

para os recém-chegados, os quais não dispõem de um quadro prévio fornecido pela socialização familiar e, de algum modo, têm de construir para si mesmos estruturas de assimilação. Este é um dos efeitos da extensão da escolarização iniciada nos anos de 1960. Outra questão é o paradoxo da “democratização meritocrática”: a partir do momento em que o diploma se torna um componente-chave de acesso ao estatuto social e, sobretudo, ao emprego, ele se torna um “bem escolar” econômica e culturalmente valorizado, segundo o sistema de hierarquização social dos diplomas escolares. Embora não tenham valor intrínseco, os saberes escolares transmitidos tornam-se “bens substanciais”, usados pelos usuários da escola como “bens posicionais” por causa das transações que permitem a quem os detém, segundo as leis de competição ou de escassez. Os estudos sobre a escola demonstram não somente a intensificação da tensão competitiva e seletiva no cerne dos estabelecimentos para a obtenção dos diplomas, mas também uma indiferença para com os conteúdos dos saberes ensinados, reduzidos a puros “valores de trocas” (Forquin, 1998). Logo, o *lycée* revela-se dividido entre um modelo de escola provedora de saberes de “base” e a tentação de uma adaptação antecipada ao modelo de especialização dos saberes avaliados por critérios de competências oriundos do mundo profissional. Parece então se desenvolver um questionamento sobre as possibilidades de ampliação do leque das disciplinas suscetíveis de serem ensinadas, e que, de algum modo, correspondam ao ideal enciclopédico segundo a tradição curricular francesa, e sobre as implicações didáticas das renovações e recomposições no campo dos saberes.

O pensamento educativo conheceu suas mudanças mais profundas ao longo de três ou quatro décadas. Realizadas na escala de uma geração de docentes e alunos, essas transformações ocorreram progressivamente. Para caracterizá-las, compararemos as concepções pedagógicas que dominavam nos anos de 1960 com as que passaram a prevalecer duas ou três décadas mais tarde. De fato, até os anos de 1960, o currículo do Ensino Médio era definido segundo os princípios de uma uniformização que preparava ao Ensino Superior. A orientação que guiava a definição curricular se embasava na qualidade formadora dos ensinamentos escolares que tendia a aumentar com o rigor e a dificuldade da progressão dos conhecimentos transmitidos. A legitimidade dos ensinamentos ministrados ancorava-se no afastamento da vida prática e de todo uso imediato (línguas antigas ou modernas, certos sabe-

res da matemática). A ambição pedagógica vinculava-se à idéia de que treinar as faculdades mentais seria um verdadeiro trabalho intelectual aplicado à aprendizagem dos saberes. Vale lembrar que o pensamento educativo subjacente a essas concepções curriculares se embasava na democratização do ensino destinada a quem, por seus esforços, era “merecedor” do Ensino Médio.

As críticas suscitadas por essas orientações centravam-se na transmissão de saberes que tinham pouco ou nenhum sentido para os alunos, e permaneciam vinculados a valores do passado, sem a menor articulação com a vida social da época. Em sentido inverso, os renovadores dos currículos escolares apregoavam um ensino fundamentado na experiência e que oferecesse soluções para dadas situações. Defendiam a idéia de que o aluno deve ser preparado para uma sociedade em constante mutação e que a escola não se destina a satisfazer as aspirações de uma elite restrita (docentes, pessoal da inspeção, direções ministeriais e representantes de certos meios profissionais). A oposição, então, deu-se entre quem tentava preservar a idéia de um currículo estático, tradicionalmente construído pelo meio acadêmico hegemônico, e quem preconizava um currículo fundamentado em experiências dinâmicas.

O desafio principal parece ter se cristalizado no papel dos conhecimentos no desenvolvimento da criança, de suas necessidades e de seus interesses e no preparo efetivo para a idade adulta. O currículo “ativo” deveria estruturar-se em torno dos campos da experiência social individual ou coletiva e não mais de saberes formais. Por exemplo, a educação dos rapazes e das moças deveria favorecer uma participação efetiva na vida social, num espírito de emancipação do autoritarismo e de desenvolvimento do pensamento crítico. Os princípios evocados por certos pensadores que inspiraram os acontecimentos de maio de 1968 se reencontram nas idéias que animaram as reformas exigidas para os conteúdos e as práticas pedagógicas. É o princípio do pedocentrismo, segundo o qual a criança está no centro da experiência escolar que comanda a organização da experiência escolar em função das finalidades sociais desejadas. O ensino deveria se centrar menos nos conhecimentos “já prontos” do que em inculcar comportamentos mais adequados à vida social moderna. O processo educativo é considerado uma acumulação de experiências mais do que de conhecimentos. Ao longo dos anos de 1970, inovações pedagógicas foram introduzidas nos estabelecimentos escolares e provocaram certas tensões entre quem reivindicava a in-

rodução desse tipo de trabalho pedagógico centrado antes na experiência e quem recomendava a preservação do ensino disciplinar visando à continuação dos estudos superiores.

A diversificação das *filières* no *lycée* – geral, tecnológica e profissional – assim como a ampliação das séries contribuíram para o efeito de embaralhamento entre um ensino “finalizado”, julgado por sua eficácia imediata, e um ensino “geral” destinado a formar a mente e a enriquecer os conhecimentos para a realização de estudos superiores compridos e gerais.

Os anos de 1980 e de 1990

Diante das “inovações pedagógicas” que se sucederam, mais particularmente nos anos de 1970, surgiu um movimento reativo, já no início dos anos de 1980, para preconizar uma certa racionalidade no trabalho pedagógico. Vale frisar que em meados dos anos de 1980, a empresa como instituição era apresentada como modelo a se seguir tanto em termos de gestão de recursos humanos como de critérios avaliativos de competência ou eficácia.

Cabe lembrar também que as taxas de fracasso escolar foram fortemente divulgadas na opinião pública: cerca de 30% dos alunos saíram da escola em situação difícil (repetências sucessivas, abandonos, graves lacunas nas aprendizagens fundamentais etc.). As orientações ministeriais que se desenharam, nos anos de 1980, tentaram introduzir a noção de competência, emprestada do universo das empresas, à qual as noções de “saber” ou de “conhecimento” cederam o passo (Roppé & Tanguy, 1994). A racionalização dos conteúdos de ensino e dos programas escolares passou então a ser justificada pela necessidade de saberes ensinados segundo seu papel funcional ou do uso “na ação” da aquisição dos saberes. Por sinal, uma polêmica instaurou-se entre as posições “tradicionalistas”, por um lado, consideradas “guardiãs dos saberes” disciplinares e da transmissão segundo um certo procedimento pedagógico que privilegiava a aquisição dos princípios e dos padrões que determinam a organização dos saberes disciplinares, e, por outro, a posição de quem apregoava “a adaptação da escola à sociedade”. Os conteúdos e programas escolares foram submetidos a renovações regulares que visavam a redefinir o interesse pedagógico de cada um dos ensinamentos preconizados em função dos novos valores educacionais dominantes. Ao

passo que os ensinamentos de ordem prática não tinham de justificar sua validade pedagógica, os “mais acadêmicos” eram questionados não apenas em seus conteúdos como também em suas formas de transmissão, como foi o caso, por exemplo, da filosofia (Raffin, 1996; Rayou, 2002). As justificativas eram que a escola devia acompanhar as mutações econômicas e sociais da sociedade em sua totalidade e as novas demandas em termos de competências, que se traduziam pela formação de um homem de ação que dispusesse dos meios intelectuais para encontrar soluções aos novos problemas levantados e pudesse se adaptar às novas regras da organização social e técnica do trabalho.

Essa evolução rumo a uma racionalização dos conteúdos de ensino foi claramente definida na Carta dos Programas (1988), promulgada pelo Conselho Nacional dos Programas, composto por “personalidades escolhidas em função de suas competências em campos específicos”, que recomendavam a elaboração de programas de concepção geral dos ensinamentos e sua adaptação às evoluções dos conhecimentos.

Na verdade, uma reorganização geral dos programas de ensino, desde a escola maternal até a *terminale* dos *lycées*, foi empreendida para redefinir as finalidades da formação dos alunos, os critérios que presidiam à seleção dos saberes disciplinares, as articulações entre objetivos de socialização, indissociáveis das aprendizagens escolares. A finalidade principal era a de preparar os jovens ao “mundo fora da escola” para que pudessem construir sua personalidade, sua vida profissional e se tornassem cidadãos por inteiro.

Seria difícil detalhar aqui as mudanças gerais dos conteúdos dos ensinamentos, mas pode-se enfatizar a nova estruturação dos ensinamentos e sua hierarquização por uma acumulação de aquisições escolares. O princípio fundamental que transparece é o da dissociação entre a aprendizagem racional das disciplinas e a aprendizagem por “experiência” que induz a apropriação dos conhecimentos pela compreensão dos “fatos” vivenciados pelos alunos. Seu objetivo seria que o aluno, por meio de experiências (singulares ou repetidas), adquirisse saberes sem ter de recorrer aos esforços que a aprendizagem formal dos saberes constitui. A atividade pedagógica embasa-se na mediação da experiência que os alunos têm dos conhecimentos e do sentido que lhes dão. Isso levou ao abandono da aprendizagem da gramática do francês, ao desinteresse pela memorização de vocabulário das línguas vivas etc. Em outras pala-

vas, a experiência substituíra-se à disciplina intelectual de aquisição de conhecimentos.

Fundamentalmente, contudo, essa renovação introduzia, de fato, uma hierarquização, na escola, entre o teórico e a prática, o puro e o aplicado. A idéia de aprendizagem educativa das disciplinas substituíra-se, assim, à de atividade.

Esses princípios educacionais eram compartilhados tanto pelos docentes e pesquisadores, que viam nessa transformação a resposta às necessidades do aluno, como por quem apregoava uma racionalização funcional dos ensinos (representantes dos meios profissionais, das instâncias do Ministério da Educação francês ou outros). Contudo, esses dois grupos se opunham assim que os objetivos enfocavam mais precisamente os ensinos e as finalidades atribuídas ao sistema educativo. Daí as tensões que surgiram regularmente entre eles e as críticas dirigidas à escola quanto à sua capacidade de dotar os alunos das competências valorizadas no mundo do trabalho. O exemplo mais acabado dessa nova concepção de ensino foi a reorganização dos ensinos nos *lycées* profissionais. Por sinal, os ensinos ministrados nesses estabelecimentos receberam outras denominações: a aprendizagem da língua francesa tornou-se “expressão escrita e oral” e a história e a geografia interpenetraram-se para dar lugar ao “conhecimento do mundo contemporâneo”. Os ensinos técnicos e os saberes profissionais de ofícios eram elaborados por representantes dos sindicatos do empresariado, assalariados e docentes ou peritos do Ministério da Educação francês, em termos de “referenciais” de formação, calcados nos “referenciais” do emprego propostos pelo mundo do trabalho. E, neste caso, os ensinos eram concebidos por módulos, no modelo pedagógico pelos objetivos definidos em termos de *ser capaz de...*

No ensino geral, os princípios pedagógicos focados no pedocentrismo também introduziram novas formas de racionalização do trabalho pedagógico. Assim, o aluno não era mais um ser passivo, mas o garante de seu interesse intelectual e um ser capaz de “aprender a aprender”, pela sua participação no seu próprio desenvolvimento cognitivo. Portanto, as novas modalidades do trabalho pedagógico deslocaram-se aos poucos para a valorização da atividade como um bem em si que concentrava todas as virtudes das mudanças pedagógicas: realizar experiências, ter expressividade ou fazer exercícios “concretos” tornou-se um princípio de eficácia, de aquisição de experiência e de competência.

Entretanto, esse modo de desenvolver o trabalho pedagógico ficou diferente em função das séries, das classes (segundo seu nível) e das ambições das famílias e dos alunos em termos de continuação dos estudos. Assim, nas *terminales* de um *lycée* público que dispõe de classes heterogêneas em termos de origens sociais e escolares dos alunos, a física, na série S, não é ensinada do mesmo modo para quem se prepara, por exemplo, para as CPGE, e para os outros. Para os primeiros, o ensino da física fundamenta-se nos conhecimentos das leis, dos princípios, da estrutura dos ensinamentos transmitidos; em seguida, eles são convidados a realizar experiências em laboratório. Para quem não apresenta o mesmo nível de ambição e as mesmas origens sociais ou de percurso escolar anterior, o trabalho pedagógico fundamenta-se na experiência. A partir dos exercícios realizados em laboratório, o docente tenta extrair os elementos constitutivos da disciplina, dos princípios ou das leis dos fenômenos analisados ao mesmo tempo pelos alunos e pelo docente. Ora, neste último caso, os alunos tendem a reter mais os acontecimentos das experiências do que a dedicar sua atenção aos fatores explicativos dos exercícios realizados.

Apesar de realizarem toda sua escolaridade num mesmo estabelecimento reputado como um dos mais prestigiosos da região, a forma de transmissão dos mesmos ensinamentos depende das concepções que os docentes têm do uso ulterior dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. No caso exposto, um mesmo docente apresenta dois tipos de práticas pedagógicas, segundo as idéias que as famílias e o pessoal do estabelecimento têm do futuro dos estudos dos alunos. Como possui uma ampla prática pedagógica, e já ensinou em *lycées* de grandes cidades da região, esse docente conseguiu desenvolver atitudes diferenciadas em função do “nível” das classes. Ao privilegiar o ensino “teórico” para uns e a “resolução de problemas” para outros, ele impõe de fato uma desigualdade a mais no cerne do sistema educativo. A partir da idéia de que o aluno ativo, que manipula sozinho seus recursos, pela experiência extrai os princípios que ordenam os saberes cognitivos da disciplina, prepara-se assim o futuro cidadão, capaz de enfrentar os imprevistos e de fazer prova de espírito de curiosidade ou até mesmo de “esperteza” intelectual. No entanto, segundo esse docente, os alunos submetidos a esse tipo de trabalho pedagógico nunca aprendem os fundamentos estruturais da disciplina e podem sempre revelar lacunas em seus conhecimentos disciplinares. Sem esquecer de que eles se acostu-

mam a ver na aprendizagem disciplinar uma atividade que exige apenas saber “usar” os recursos disponíveis (literatura, materiais pedagógicos diversos) sem aprender as atitudes ou os comportamentos da atividade intelectual necessária para compreender os princípios fundamentais das disciplinas. Por sinal, este é o resultado apontado por várias investigações realizadas com estudantes no seu primeiro ano na universidade: o êxito é maior entre os que adquiriram métodos de trabalho intelectual que lhes possibilitam adquirir saberes abstratos e de modo individualizado (Coulon, 1997; Rayou, 2001).

A análise das práticas concretas

Os docentes pesquisados – 18 no total – apresentam percursos variados no ensino secundário: sua experiência profissional vai de 8 a 21 anos e eles já ensinaram em vários estabelecimentos.

Os nove docentes dos *lycées* privados completaram estudos universitários até o mestrado e quatro se apresentaram no concurso da *agrégation*,⁵ embora tenham sido reprovados várias vezes (entre duas e três), e tiveram experiências em *lycées* públicos antes de se orientarem para o setor privado em razão dos “problemas” encontrados no setor público, essencialmente de disciplina em sala de aula e de relações com os pais. Quando de sua chegada nos *lycées* privados, todos receberam uma formação pedagógica que enfocou, mais particularmente, “a qualidade” das relações entre docentes e alunos. Foram “formados” para preparar as aulas: primeiro, prever as relações dos ensinamentos transmitidos nas outras disciplinas do dia, a gestão da duração das aulas, as atividades e os exercícios a propor e os trabalhos a realizar fora do *lycée* e como avaliá-los. Foram convidados a preparar fichas (conteúdos, objetivos e meios) para facilitar as reuniões pedagógicas cuja frequência muda em função dos estabelecimentos (mensal ou trimestral). A direção das aulas também é seguida metodicamente: atitudes, gestos, clareza das exigências, criar o ambiente “correto” entre alunos e professor (confiança, diálogo, afabilidade, firmeza, perseverança etc.). As situações conflitantes são tratadas, quando desse preparo inicial, por práticas de simulação entre docentes e formadores. Os docentes também têm de freqüentar estágios de formação de uma semana por ano ou quando surgem dificuldades no estabelecimento ou no setor. Eles têm

de participar do treino para as provas do *baccalauréat* várias vezes (durante o período de férias escolares). Também devem dar uma atenção especial à aprendizagem de “métodos de trabalho” dos alunos. Estes não apenas aprendem a “gerenciar seu tempo” escolar, mas também o de sua vida cotidiana fora do *lycée*. Num desses estabelecimentos, os alunos são convidados a manter uma agenda das atividades cotidianas e do tempo a dedicar a cada uma (por exemplo, cada aluno recebe uma agenda para o tempo dedicado, entre outros, ao percurso entre seu domicílio e o *lycée*, segundo seu meio de transporte, outra para as atividades esportivas que deve realizar nos fins de semana etc.).

Os docentes também são convidados a manter uma grade de observação de comportamentos dos alunos, que serve de base para as reuniões semanais entre docentes e o supervisor (Conselheiro Principal de Educação (CPE) ou vice-diretor no *lycée* público), os encontros com os pais etc. Essa prática é comum aos três estabelecimentos entrevistados.

Embora a atividade dos alunos em aula seja preconizada pelas diretrizes dos estabelecimentos, cada um as interpreta a seu modo: cinco dos nove docentes afirmam apelar para a experiência dos alunos, mas recorrer a aulas “mais expositivas” assim que o assunto exija algum tipo de atitude intelectual. Os outros quatro explicam suas práticas pedagógicas de modo “metódico”: perante o programa bastante carregado da *terminale*, consideram que a atividade dos alunos e sua expressividade são deixadas a sua iniciativa, quando de exercícios pedagógicos realizados em grupo. De fato, nesses estabelecimentos, o trabalho em grupo é encorajado pelos responsáveis para que os alunos aprendam a “trocar” suas experiências de trabalho. Entretanto, os deveres “de casa” continuam de regra, o que acarreta, para alguns alunos, recorrer a “acompanhantes” (aulas particulares), pois, segundo os discursos desses docentes, o nível de exigência do estabelecimento é mais pronunciado em *terminale*. Aqui, também, eles se referem ao futuro desses alunos que vão continuar estudos superiores compridos,⁶ de preferência no setor privado.

No ensino público, todos os nove entrevistados salientam a heterogeneidade do público assim como suas dificuldades como docentes, seis dos quais têm mais de 20 anos de profissão, e, os três outros, entre 8 e 15 anos. De fato, eles conhecem as evoluções, mais particularmente, dos objetivos ou das missões prescritos aos docentes para que dominem os saberes e a didática das disciplinas, bem como as transfor-

mações da instituição escolar e as reflexões sobre o ofício de docente. Abordar sua prática foi uma oportunidade para “reverem” suas experiências e uma oportunidade para exprimirem o quanto lamentam as dificuldades para capitalizar as aquisições de suas práticas, mesmo quando suas trocas entre colegas e inspetores ocorrem de maneira empírica. Por sinal, eles ressaltam a capacidade de que fizeram uso para se adequar a “públicos designados” pelas instâncias acadêmicas ou nacionais que têm implicações sobre os conteúdos disciplinares, e visam a integrar as contribuições de novos conhecimentos disciplinares assim como levar em conta as evoluções das questões sociais e das prioridades estabelecidas para o *lycée*. Também mencionam as adaptações que fizeram no seu trabalho de ensino em virtude das evoluções do comportamento dos jovens (os quais, por exemplo, apesar de suas origens sociais “abastadas”, mostram-se reticentes com relação às atividades de leitura ou de lazer artístico, como visitar exposições, ir ao teatro, em conformidade com a idéia dos “herdeiros” dos anos de 1960).

Em contrapartida, a importância concedida ao estabelecimento dentro de seu “bom” modo de funcionamento acarretou, para esses entrevistados, uma profunda transformação do trabalho pedagógico. A instauração de uma nova organização interna por meio da criação de equipes pedagógicas e do trabalho em equipe, as relações com vários atores externos (pais, representantes de instituições ou pessoas notáveis em nível local etc.) induziram novas formas de divisão interna do trabalho pedagógico entre docentes, pessoal de educação e diretores dos estabelecimentos. Como a reputação de dois desses estabelecimentos foi posta em xeque nos anos de 1990, esses docentes enfatizam a importância da “mobilização” do pessoal para “impedir que o *laisser-aller*” se instaure em seu *lycée*. Cinco dos entrevistados (professores *agrégés*⁷) consentem facilmente em explicar sua trajetória, pontuada por experiências em vários *lycées* em cidades próximas, ou em outros *lycées* de Lille, onde o ambiente de trabalho era marcado por crises, conflitos entre pessoal docente, de direção, de educação ou administrativo. Depois dessas experiências frustrantes, o fato de chegarem aos “bons” estabelecimentos do centro da cidade ou das periferias próximas os predispôs a “fazerem com que as coisas funcionem”. Vale notar que sua chegada a esse estabelecimento coincide com o momento de mudança no modo de recrutamento dos alunos, que possibilitou o acesso das crianças de camadas sociais “modestas” ou médias as quais, no entanto, tinham

bastante êxito em seus percursos escolares. Segundo os entrevistados, isso lhes permitiu “enfrentar” os desafios impostos por essas transformações do público. Como um desses *lycées* é pioneiro na abertura das classes europeias, as relações com estabelecimentos estrangeiros, especificamente da Grã-Bretanha, constituem um dos principais atrativos para que eles “mantenham o nível”. Num outro caso, um *lycée* que oferecia CPGE viu a composição social de seu público modificar-se, desde o início dos anos de 1990. O número de alunos dessas classes preparatórias despencou e uma mudança importante ocorreu nas orientações pedagógicas do estabelecimento. A chegada de um novo diretor e a vontade da equipe pedagógica de garantir um acompanhamento dos alunos em dificuldade permitiram que esse *lycée* reequilibrasse sua dinâmica e voltasse a ter uma boa colocação entre os estabelecimentos mais cotados.

É nesse contexto que esses entrevistados explicam suas práticas pedagógicas e suas distinções. Por terem conhecido experiências pedagógicas diversas ao longo dos anos de 1980 e 1990, eles se referem facilmente ao uso das práticas pedagógicas segundo o tipo de público com o qual se deparam. Assim, descrevem exercícios pedagógicos diferentes para que alunos que não têm o mesmo “sustentáculo de cultura escolar” consigam se apropriar dos conteúdos de ensinamentos considerados como dificilmente acessíveis para certos tipos de públicos (matemática, física, línguas antigas ou modernas etc.). Portanto, evocam a necessidade de adotar procedimentos “pragmáticos”, incluídos na “cozinha pedagógica”, que recorrem a formas de comunicação (meios audiovisuais, debates, trocas) cujos resultados parecem ser frutíferos para públicos que eles designam como mal preparados e sem recursos, diante da aquisição de certos tipos de saberes ou conhecimentos incluídos nos programas de *terminale*. Sua eficiência pedagógica, que se deve essencialmente a seu tempo de prática docente, permite que se adaptem a públicos diversificados, aproveitem suas experiências e saibam intervir de modo correto junto do pessoal da inspeção para demonstrar suas capacidades de lidar com alunos que têm uma bagagem escolar insuficiente para satisfazer às exigências dos estabelecimentos considerados os melhores da academia. A importância da aprovação no *baccalauréat* leva a equipe pedagógica e todo o pessoal do estabelecimento a intensificar seus esforços para preservar a reputação do *lycée*. Vale notar que, nesses estabelecimentos, mais da metade dos alunos pertence a classes sociais “favorecidas” ou “muito favorecidas”. Estas últimas constituem cerca de

15% dos alunos do setor público. Entretanto, o conjunto das famílias de origem social “média” ou “(muito) favorecida” mostra claramente sua vontade de se juntar às equipes educacionais para iniciar procedimentos de mobilização e salvar a reputação do estabelecimento pelo êxito dos alunos. Aqui, os pais de origem “abastada” são altos executivos da função pública ou de empresas públicas e privadas, algumas das quais são multinacionais sediadas na região, ou então docentes do superior ou pesquisadores com mais recursos culturais do que econômicos.

Para os docentes entrevistados, o grupo potencial de “bons” alunos, pelos resultados escolares anteriores e sua familiaridade com a “cultura escolar”, é o “motor” que puxa “para cima” o trabalho pedagógico realizado. Cabe enfatizar que, segundo os depoimentos desses entrevistados, a maioria desses alunos se beneficia de um acompanhamento escolar (essencialmente aulas particulares) para ser aprovada no *baccalauréat* com menção. Daí a diferenciação citada anteriormente nas formas de transmissão entre uma turma e outra, entre quem aprende por “experiências”, por meios pedagógicos inovadores que visam a tornar acessíveis tipos de saberes que parecem “abstratos demais” para certos grupos de alunos.

Embora os esforços que consentem sejam obviamente ditados pela vontade de ostentar “bons resultados” no *baccalauréat*, os docentes mencionam mais facilmente o devir dos alunos de origens social e escolar modestas que, mesmo preparando um *bac* “S”, afirmam querer se orientar para formações técnicas de curta duração (BTS, DUT). Embora compreendam a preocupação das famílias em buscar uma “rede de segurança” que essas formações profissionais representam, os docentes deixam transparecer uma certa decepção com relação aos ideais que os alunos fundamentam a propósito de seu preparo para o *baccalauréat* geral. Por isso, costumam a submeter suas atitudes e decisões aos critérios de igualdade ou equidade da eficiência de seu trabalho pedagógico, por considerarem “de fato” que há uma diferença nas escolhas ulteriores do público de origem social “média” ou “modesta”. Entretanto, vale lembrar que, perante a heterogeneidade do público, esses docentes evocam facilmente as escolhas das quais se protegem e mencionam seus conhecimentos dos trabalhos de pesquisa que, por exemplo, dizem respeito às expectativas dos docentes segundo as capacidades supostas de alunos. Ao apelarem para o efeito “Pigmalião”, afirmam que as diferenciações de alunos (entre os que têm o nível “correto” e os que são conside-

rados como tendo um nível “fraco”) favorecem, em sua prática, a “discriminação positiva” por esforços consentidos em fazer com que os alunos com menos recursos adquiram saberes, atitudes ou comportamentos escolares que lhes permitam ser aprovados no *baccalauréat*.

Em outras palavras, esses docentes, ao aproveitarem não apenas suas aquisições empíricas do ofício como também os resultados de pesquisas, elaboram ajustes das práticas pedagógicas e desenvolvem assim relações de proximidade ou mais interativas com o público de nível mais fraco, e permitem que este último tenha êxito em sua carreira de aluno que, por suas origens socioescolares, não deixava augurar a realização de estudos no ensino geral, nem em estabelecimentos bem reputados.

Elementos de conclusão

As mudanças pedagógicas que afetaram o sistema secundário, desde os anos de 1980 e 1990, participaram de fato da polaridade construída em nome da eficácia social: diante da heterogeneidade do público em termos de origens sociais e escolares, as modalidades do trabalho pedagógico modificaram-se. Nesse estágio da pesquisa, parece que esse processo de valorização dos novos saberes introduzidos e das abordagens pedagógicas para tornar o aluno “ativo” em sua aprendizagem está longe de encontrar sua legitimidade na neutralidade intelectual ou científica. Ele se apóia em concepções de trabalho pedagógico “ativo” ou “passivo”, segundo os públicos encontrados nas classes, nas séries e nos estabelecimentos. A importância dada aos saberes disciplinares, aparentemente afastados da prática e cumulativos pela experiência, faz com que estes sejam considerados como exigindo públicos relativamente homogêneos. Assim, as novas missões atribuídas ao *lycée* geral são de ordem social, em razão da forte evolução da população dos *lycées*, o que deixa na sombra a missão cognitiva da escola, estendida a todos. Embora todos os alunos recebam os mesmos conteúdos de ensino, estes não são transmitidos do mesmo modo, o que introduz diferenciações importantes na aquisição dos saberes básicos gerais.

Ao se prevalecerem de sua experiência, alguns docentes tentam adequar-se ao público de alunos que não apresenta o mesmo nível de bagagem escolar. Em função da escolha dos futuros estudos que lhes

supõem (por exemplo, formação profissional de curta duração), tais docentes justificam a diferenciação do trabalho pedagógico pelas dificuldades que esses alunos demonstram para se apropriarem de saberes mais abstratos. Assim, os princípios que orientam esses ensinamentos visam a contornar as questões levantadas pelas diferenças de aquisição dos alunos. Na verdade, esses docentes parecem estar divididos entre seu ideal de preparar alunos das séries “nobres” (S) e o uso que estes farão desses ensinamentos mais tarde. Embora o princípio de igualdade, que oferece a todos o mesmo tipo de ensino, seja preservado aos seus olhos, esses docentes realçam a necessidade de preservar a boa reputação do estabelecimento pelos resultados no *baccalauréat* e de salvar as CPGE, garantias da continuidade do estabelecimento na formação de alunos que integrarão as prestigiosas *filières* superiores. Neste caso, é o trabalho realizado nas classes que decide, de modo diferenciado, o futuro dos alunos. Os esforços desses pessoais, seguidos pelo conjunto dos atores no âmbito dos *lycées*, conduzem verossimilmente os alunos a percursos de êxito escolar. Contudo, por suas características sociocognitivas, alguns alunos apenas alcançam bons resultados pelo tipo de trabalho pedagógico realizado. Aqui, somente um acompanhamento desses alunos permitiria observar a incidência dessas práticas de ensino sobre o resto de seu percurso de estudos e profissional.

Contudo, mais fundamentalmente, esta investigação, na sua realização final, tenta compreender a introdução das desigualdades que se forjam no próprio âmbito das salas de aula. Entretanto, por um outro viés, ela permite analisar a capacidade desses docentes de enfrentar as dificuldades encontradas. De fato, parece possível desvendar, nesses *lycées*, o desencadeamento de um processo de mobilização dos atores envolvidos (docentes, pessoal de direção e de educação, pais) para levar alunos que, de saída, não possuíam os trunfos necessários para ter êxito em séries e estabelecimentos bem considerados a ultrapassarem os obstáculos encontrados e alcançarem o sucesso escolar.

Recebido em setembro de 2005 e aprovado em março de 2006.

Notas

1. *Lycées* são estabelecimentos que oferecem o “ensino secundário” francês, isto é, as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, este geralmente chamado de secundário superior.

Baccalauréat ou *Bac*: criado em 1808, o diploma do *baccalauréat* tem a dupla particularidade de sancionar o fim do Ensino Médio e de dar acesso ao Ensino Superior, do qual se constitui o primeiro grau universitário. Existem três tipos de *baccalauréat* que correspondem às três “*filières*” (“vias”) no *lycée*: geral, tecnológica e profissional. Cada um desses *baccalauréat* compreende “séries”, como, por exemplo: a série ES (econômica e social) no *baccalauréat* geral, a série STI (ciências e tecnologias industriais) no *baccalauréat* tecnológico etc. Esse exame nacional consiste de nove a dez provas obrigatórias, entre escritas e orais, e de provas facultativas. (Fonte: Ministério da Educação francês).

As “*grandes écoles*” incluem escolas normais superiores, escolas de engenheiros e escolas de comércio. Muito particulares no contexto do ensino francês, todas elas visam a um alto nível de excelência, motivo pelo qual selecionam seus estudantes mediante um concurso de ingresso. (Fonte: SENDOTEC) (N. do T.).

2. Escalão administrativo que permite aplicar nas regiões a política educacional definida pelo governo francês e atuar em função do contexto local, em parceria com as coletividades territoriais: as municipalidades para o ensino “primário” (séries iniciais do Ensino Fundamental), os “*départements*” para os “*colleges*” (séries finais do Ensino Fundamental) e as regiões para os *lycées*. (Fonte: Ministério da Educação francês) (N. do T.).
3. Classes preparatórias para as “*grandes écoles*”. (N. do T.)
4. IUT – *Institut Universitaire Technique* (Instituto Universitário Técnico); STS – *Section de Technicien Supérieur* (Secção de Técnico Superior). Ambos oferecem cursos, geralmente, de dois anos, sancionados por um BTS (Diploma de Técnico Superior). (N. do T.).
5. Concurso de recrutamento de professores do ensino público do Estado. (N. do T.).
6. Embora, nesses estabelecimentos, apenas se evoque o ensino universitário em termos de rede privada ou não, esses alunos recebem orientações possíveis sobre os campos de estudos precisos e, nesse caso, sobre as especificidades das instituições em relação à sua rede confessional. Por exemplo, estudar psicologia na universidade de Lille e na universidade confessional é apresentado como diferente: a primeira caracteriza-se por ensinamentos fundamentados nas teorias comportamentalistas e experimentais ao passo que a segunda seria mais psicanalítica ou psicossocial. Assim, ambas oferecem futuros diferentes. As escolas de gestão também são mostradas em sua diferença de especialidade entre os setores público e privado pelas possibilidades de carreiras futuras: cada uma dessas instituições – privada ou pública – levaria seus alunos a ter acesso a funções ou responsabilidades diferentes, em empresas privadas ou públicas ou em órgãos parapúblicos. A continuação dos estudos no setor privado é também valorizada pelo tipo de trabalho pedagógico, especificamente pelo acompanhamento mais “estrito” dos alunos, pela variedade dos estágios ou pelas relações com o universo profissional.
7. Professores aprovados no concurso de *agrégation*. (N. do T.).

Referências bibliográficas

ALAVA, S.; ROMAINVILLE, R. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition; note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 136, juil./sept. 2001.

BALLION, R. *La démocratie au lycée*. Paris: ESF, 1998.

CAILLÉ, J.P. Public ou privé?: modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. *Éducation et Formations*, Paris, n. 69, 2004.

CASTELANI, D.; GUGENHEIM, F. Évolution des inscriptions des bacheliers dans l'enseignement supérieur du Nord-Pas-de-Calais. *Éducation et Formations*, Paris, n. 67, 2004.

CHATEL, E. (Dir.). Enseigner les sciences économiques et sociales: le projet et son histoire. *Rapport de Recherche*, Paris, n. 6, 1993.

CHERVEL, A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Bellin, 1998.

COMBERMALE, P. *Les sciences économiques et sociales: une discipline en émergence*. Paris: INRP, 1995.

COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Seuil, 1997.

COUSIN, O. L'effet établissement dans les collèges et les lycées. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 34, n. 3, juil./sept. 1993.

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

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

FORQUIN, J.-C. Quelques questions pour introduire à une réflexion sur le lycée. In: FORQUIN, J.-C. *Lycées, lycéens, savoirs*. Paris: INRP, 1998.

MAETZ, I. Les disparités académiques et sectorielles de réussite au baccalauréat général. *Éducation et Formations*, Paris, n. 69, 2004.

PROST, A. *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI siècle*. Paris: MEN; CNDP, 1983.

RAFFIN, F. (Coord.). *La lecture philosophique: la dissertation sur texte*. Paris: INRP; CNDP; Hachette, 1996.

RAYOU, P. *Seconde, mode d'emploi*. Paris: Hachette, 1994.

RAYOU, P. *La cité des lycéens*. Paris: l'Harmattan, 1998.

RAYOU, P. (Dir.). Entrer, étudier, réussir à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 136, juil./sept. 2001.

RAYOU, P. *La dissertation de philosophie: sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes: PUR, 2002.

ROPPÉ, F.; TANGUY, L. (Dir.). *Savoirs et compétences*. Paris: l'Harmattan, 1994.

TAVAN, C. École publique, école privée: comparaison des trajectoires et de la réussite scolaire. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 45, n. 11, p. 133-165, 2004.

TAVAN, C. Public, privé: trajectoires scolaires et inégalités sociales. *Éducation et Formations*, Paris, n. 69, 2004.

VERRET, M. *Le temps des études*. Lille: Atelier de Reproduction de Thèses, 1976.

ZANTEN, A. (Dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000.

ZANTEN, A. et al. *Quand l'école se mobilise*. Paris: La Dispute, 2002.

ZANTEN, A. *L'école de la périphérie*. Paris: PUF, 2002.