

# CRISE DO PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO OU CRISE DE UM MODELO DE DEMOCRATIZAÇÃO? ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO CASO FRANCÊS (1980-2010)\*

JEAN-LOUIS DEROUET\*\*

*RESUMO:* Este artigo retoma a análise das dificuldades que as tentativas de democratização da educação conduzidas pelas organizações internacionais, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, vêm enfrentando. Trata-se de uma crise do próprio projeto político (a democratização seria uma utopia que não resiste à prova da realidade) ou de uma crise dos dispositivos sobre os quais a implementação do projeto (colégio único,<sup>1</sup> ampliação do tempo de estudo etc.) se apoiou? Esta análise salienta uma recomposição paralela das formas da justiça e do Estado. As concepções de justiça diversificaram-se e a igualdade não passa de uma definição entre outras. Outras referências surgiram: a obrigação de resultados, o reconhecimento das diferenças, etc. A tese principal é a de que não há recuo do Estado perante o mercado, mas mudança de forma do Estado: a passagem de um Estado de bem-estar, que prometia chances iguais, a um Estado gerencial, garantia da obrigação de resultados. No seu fim, este artigo tenta ressaltar algumas pistas para uma retomada das políticas de partilha dos benefícios dentro do campo da educação.

*Palavras-chave:* Políticas de educação. França. Justiça social. Estado. Sociologia.

---

\* Tradução de Alain François.

\*\* Professor de Sociologia da Educação do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (UMR “Educação & Políticas”, França). *E-mail:* jean-louis.derouet@inrp.fr

CRISIS OF THE EDUCATION AND TRAINING DEMOCRATIZATION PROJECT  
OR CRISIS OF A DEMOCRATIZATION PROJECT MODEL? SOME REFLECTIONS  
BASED ON THE FRENCH CASE (1980-2010)

*ABSTRACT:* This paper takes up again the analysis of the difficulties faced by the attempts to democratize education led by international organizations since the end of the Second World War. Is it a crisis of the very political project (democratization would be a utopia that does not stand the test of reality) or a crisis of the apparatus (comprehensive schools [*collège unique*], lengthening of compulsory schooling, etc.) on which the project implementation was built? This analysis stresses a parallel recomposition of the forms of Justice and State. The conceptions of Justice have become diversified and equality is just a definition among others. Other references have emerged: obligation of results, acknowledgement of differences, etc.. The main argument is that the State did not back down before the market but changed its form. It passed from a welfare State promising equal chances to a managerial State warranting the obligation of results. The text concludes with some clues to resume benefit sharing policies in the field of education.

*Key words:* Education Policies. France. Social Justice. State. Sociology.

**D**esde o fim da Segunda Guerra Mundial, ao menos, um modelo de democratização foi promovido pelas organizações internacionais. Caracteriza-se pelo agrupamento de todos os alunos, até completarem 15 ou 16 anos, numa “escola compreensiva” e pela ampliação do tempo de estudo para todos. A implementação dessas políticas acarretou muitas dificuldades, e até mesmo efeitos perversos (Duru-Bellat, 2006). É difícil estabelecer tal parecer, pois abala certo número de ideais em torno das quais a esquerda pedagógica se uniu desde o começo do século xx, em particular a da igualdade de chances (Garnier, 2008). E é ainda mais árduo interpretá-lo. A sociologia da educação reconstruiu-se amplamente, a partir dos anos de 1950, apoiando-se nesse projeto político, ou seja, compartilhando parte de seus pressupostos. Uma nova proposta surgiu para inscrever o projeto de formação na organização reticular do mundo, que corresponde ao novo espírito do capitalismo (Boltanski & Chiapello, 1999): em vez de tempo de estudo separado da produção, uma formação ao longo da vida; em vez de saberes abstratos, competências práticas. Sem falar da implicação

das coletividades territoriais e das empresas no financiamento e na governança dos estabelecimentos de ensino, etc. Embora esse novo modelo se justifique antes pela eficácia, também apresenta uma concepção de justiça embasada na obrigação de prestar contas. Portanto, é possível pensar o conjunto dessas mudanças dentro de um âmbito global: uma recomposição paralela das formas da justiça e do Estado.

No campo da educação, a evolução remonta ao relatório *A nation at risk*, publicado em 1983, nos Estados Unidos. Deitou as bases de um novo sistema de referência no qual o intuito essencial da formação não era mais a igualdade ou a coesão dentro de uma sociedade, mas a manutenção do lugar do país no âmbito da concorrência mundial. Suas conclusões, hoje em dia muito discutidas (Berliner & Biddle, 1995), questionavam as políticas compensatórias das presidências democratas. Não apenas eram onerosas e ineficientes, mas tinham desviado os investimentos do essencial: a formação de elites competitivas. Por causa desses erros, os Estados Unidos estavam a ponto de perder sua posição na competição econômica mundial. Para corrigir essa situação, o relatório preconizava fundamentar as políticas de educação sobre bases radicalmente novas. O objetivo era o de desenvolver competências que correspondessem à nova organização da produção: além dos *know-hows* profissionais propriamente ditos, era preciso formar um novo tipo de trabalhadores caracterizados pela capacidade de mobilização em torno de projetos em perpétua recomposição. Essa filosofia geral presidia tanto formação dos executivos quanto da mão de obra. Obviamente, o relatório previa o deslocamento dos investimentos para a formação das elites, mas também modificava a definição dessas elites. A meta não era a de manter uma tradição cultural, mas de integrar muito cedo os futuros gerentes num funcionamento internacional em rede. As exigências da formação para todos foram reformuladas no mesmo sentido. Ao contrário do que se diz, às vezes, não se tratava absolutamente de um rebaixamento do nível. Para manter sua competitividade perante os dragões asiáticos, os velhos países deviam, pelo contrário, melhorar constantemente a formação de sua mão de obra. O relatório afirmava que as exigências culturais que estiveram no cerne das preocupações das políticas sociais democratas colocavam os alunos de origem popular em dificuldade e que, de qualquer modo, não eram úteis para as tarefas que teriam de cumprir. A escola devia, primeiro, garantir os fundamentos básicos (*back to basics*). Ao mesmo tempo, havia de desenvolver os

*know-hows* úteis para a produção. Essa política se concretizou pela construção de padrões que reformularam os conteúdos do ensino em competências próximas das qualificações do mundo do trabalho.

Esse relatório constituiu uma ruptura, provavelmente excessiva. Os povos continuam apegados a um ideal de igualdade que, embora inacessível, é parte constitutiva da consciência democrática. Mais concretamente, as sociedades devem evitar um aumento das desigualdades que ponha em risco a coesão social. É nessa perspectiva que o Reino Unido propôs uma solução de compromisso: a Terceira Via (Giddens, 1998). Ao contrário do que, por vezes, se deplora, essa organização não corresponde a um declínio do Estado. Este se desengaja, obviamente, de certas obrigações que lhe costumavam caber: a pressão fiscal acarreta a deslocação das atividades e dos empregos. Os governos buscam, portanto, transferir parte dos gastos em educação para as coletividades locais e as famílias, mas esse movimento constitui apenas um aspecto das evoluções em andamento. A obrigação de resultados leva à implementação de dispositivos que reforçam o poder dos Estados, mesmo se desloca seus lugares de exercícios ao passar, nos países de tradição centralizada, do controle *a priori* à avaliação *a posteriori*. Logo, para descrever essa nova forma, pode-se falar de Estado gerencial (Clarke & Newman, 1997; Clarke, Gewirtz & McLaughlin, 2000). Da mesma maneira, nos Estados Unidos, dez anos após *A nation at risk*, o presidente Bush propôs, com a lei *No child left behind* (2002), uma solução de compromisso mais matizada. O retorno dos investimentos para a formação das elites já estava vingando e os instrumentos para gerir essa política estavam instalados: o sistema LMD<sup>2</sup> impôs-se por toda parte (Charlier & Croché, 2007); depois da famosa classificação de Xangai, várias agências refinaram a medição da qualidade das formações no ensino superior, etc. Ao mesmo tempo, tanto a coesão social quanto a eficiência econômica implicavam certa preocupação com os alunos em dificuldade. Meios não desprezíveis foram de novo alocados para apoiar os estabelecimentos dos bairros populares. Só que esse projeto se situa num âmbito liberal: os meios acompanham-se de obrigações de resultados, a dinâmica do sistema repousa sobre a concorrência entre estabelecimentos, a remuneração dos docentes depende do desempenho dos alunos, os estabelecimentos que continuam tendo maus resultados são fechados etc.

Essas orientações foram progressivamente adotadas pela Comunidade Europeia. A conferência de Lisboa, em 2000, fixou um objetivo:

que a Europa ocupe, em 2010, o primeiro lugar numa economia do conhecimento. Para alcançá-lo, é preciso que os Estados-membros se prestem conta mutuamente dos seus desempenhos em matéria de formação. Além da variedade dos programas de cada país, isso implica a definição de padrões que possibilitem comparações. Em seguida, um Método Aberto de Coordenação (MAC) estabelece uma regulação por *benchmarking*: os Estados com desempenhos mais fracos são convidados a inspirar-se nas “boas práticas” dos que têm sucesso (Lawn & Nóvoa, 2005).

Essa perspectiva apresenta tanto rupturas quanto continuidades com o programa de justiça que inspirou as políticas de educação desde, pelo menos, o século XVIII. Para apreender seus deslocamentos e tentar medir sua magnitude, o melhor procedimento consiste em raciocinar com base em uma matriz formal. Esta pode ser construída a partir de duas dimensões. A primeira diz respeito às relações entre a formação e o resto da vida social. Os historiadores discutem as teses avançadas por Philippe Ariès (1973). O sentimento da infância provavelmente existiu antes do século XVIII. Entretanto, não resta dúvida de que o Antigo Regime conheceu um modelo de formação pelo *compagnonnage* que associava os jovens à vida social corriqueira. Isso valia tanto para jovens camponeses ou artesãos quanto para pajens em casas nobres. Essa formação lhes transmitia ao mesmo tempo conhecimentos, técnicas, modos de ser e valores. Tratava-se, obviamente, dos do seu meio e, portanto, existia um risco de enclausurar cada um na sua comunidade de origem. É para autonomizar os indivíduos que as Luzes optaram por uma separação da escola e do mundo social: um tempo de estudos separado da produção, saberes em ruptura tanto com as superstições de vilarejos quanto com a experiência cotidiana, um financiamento e uma organização que protegem mestres e estabelecimentos escolares das pressões da Igreja e dos notáveis, etc. Essa filosofia se inscreve obviamente nessa ordenação do mundo pela razão clássica que Foucault chama de grande enclausuramento (Foucault, 1961). Estabiliza um conjunto de convenções a respeito tanto do programa curricular quanto da organização ou das relações entre professores e alunos. É nesse âmbito que, no século XX, ocorreram todas as controvérsias em torno da democratização dos estudos. Os movimentos da Escola Nova vêm, desde sua origem, interrogando essa ruptura. É significativo que o tema da abertura da escola refloresça tão regularmente quanto os castanheiros (Derouet-Besson, 2005): há pouco controle sobre a realidade.

Várias influências convergem, hoje em dia, para abrir essa caixa-preta. Primeiro, a nova organização do capitalismo. Se o intuito da escola é o de disponibilizar as competências necessárias ao desempenho econômico, é preciso que as empresas sejam envolvidas, assim como vários pontos de vista de esquerda. Estes partem da análise das dificuldades dos jovens de origem popular. Nos anos de 1960 e 1970, os filhos das classes médias tiveram acesso a estudos compridos. Algumas adaptações foram necessárias, mas a forma global permaneceu. Hoje em dia, os filhos das novas classes populares recusam-se a entrar nesse jogo. Trata-se, talvez, de uma antecipação racional das suas chances de êxito, mas existe também um mal-estar diante das provas em papel, na escola. Alain (1932) justificava assim a noção de exercícios: o aluno que erra em aritmética recebe uma nota ruim; o quitandeiro que erra suas contas está arruinado. Essa desconexão em relação às experiências da vida de verdade, que foi concebida como uma proteção, desembocou em uma perda de sentido. Ballion (1994) entrevistou “novos secundaristas”, isto é, os jovens matriculados em razão do objetivo de levar 80% de uma geração ao nível do *baccalauréat*. Têm de fazer bicos para pagar seus estudos. São sensíveis ao fator de desigualdade que esse peso constitui. Ao mesmo tempo, afirmam que esse contato com a realidade os ajuda a dar sentido aos exercícios escolares.

Apoiando-se na experiência dos países do Sul, Ivan Ilich questionou a própria existência da instituição escolar (1970). Propôs, com a ajuda dos meios de comunicação modernos, um compartilhamento dos saberes que não passasse pelo Estado nem por um corpo de profissionais. Essa utopia escandalizou, mas, numa certa medida, foi recuperada pela nova organização do capitalismo com as noções de empresa e até mesmo de região de aprendizagem.

A outra dimensão diz respeito ao desdobramento das diferentes formas de que a exigência permanente de justiça pode se revestir. Desde a Revolução Francesa, o ideal de justiça confundiu-se com o objetivo de igualdade e o debate concentrou-se em torno dessa noção. Durante muito tempo, a crítica focalizou-se na denúncia de uma concepção abstrata e na busca dos meios necessários para torná-la real. A perspectiva evoluiu no fim do século XX. As sociedades enfrentavam as dificuldades de implementação do objetivo de igualdade de chances. Primeiro, os peritos propuseram deslocamentos que abrissem vias alternativas, embora permanecessem no âmbito estabelecido: passar da igualdade de chances

à igualdade de resultados, reformular o princípio de igualdade em perspectiva de equidade, etc. Esse âmbito explodiu com a afirmação das referências de justiça fundamentadas na obrigação de prestar contas e com o crescimento da reivindicação de reconhecimento das diferenças (Taylor, 1994; Caillé, 2007). Esse desdobramento obriga, hoje em dia, a remontar às origens e a construir uma perspectiva mais ampla. É preciso aceitar que a igualdade não passa de uma das formulações possíveis do ideal de justiça e não confundir o objetivo de igualdade social, quaisquer que sejam suas formas, com o que Lucas Boltanski e Laurent Thévenot chamam de princípio de comum humanidade (1991). A construção de uma cidade política supõe a recusa de todas as formas de desigualdade natural: racismo, eugenismo etc. Esse princípio constitui uma ruptura fundamental, que seria bem imprudente considerar irreversível, mas não se traduz necessariamente em projeto de igualdade social. Não faltam exemplos. O mais característico é o de Jules Ferry, o qual explicava, em seu discurso sobre a igualdade de educação, que seu objetivo era o de dar a todos os homens meios de exercício da cidadania, isto é, a instrução que lhes permitisse desenvolver seu juízo. Não se tratava, em hipótese alguma, de pôr em xeque as hierarquias sociais.

Essa matriz pode gerar um número infinito de discursos. O programa da primeira modernidade apoiou-se numa referência que, progressivamente, no decorrer do século XX, tornou-se numa unanimidade: a igualdade de chances. Para manter um ideal inacessível de igualdade das condições e enfrentar as coerções da produção, esse programa introduziu uma seleção pelo mérito. Essa noção é hoje em dia muito criticada (Dubet, 2004), mas o essencial talvez esteja em outro lugar. No projeto de igualdade de chances, a busca pela eficácia é considerada uma coerção externa com a qual é melhor pactuar. A segunda modernidade considerou a obrigação de resultados uma parte da definição da justiça. É um aspecto da obrigação de prestar contas: prestar contas ao Estado e ao contribuinte pelo dinheiro gasto, prestar contas aos usuários pela qualidade dos serviços que lhes são propostos, etc.

Essa evolução do programa de justiça é subjacente à do Estado. O ideal de igualdade de chances havia se tornado parte constitutiva do programa do Estado de bem-estar. A escola constituía um instrumento essencial do seu projeto de redistribuição das riquezas e de mobilidade social. O Estado gerencial apoia-se na obrigação de prestar contas: os docentes devem prestar contas à sociedade pelos resultados dos

investimentos que esta consente para a formação, os estabelecimentos escolares devem prestar contas às empresas pelo preparo dos jovens, os Estados europeus prestam-se contas mutuamente pela formação que dão aos futuros trabalhadores, etc.

Este artigo se propõe a seguir os processos envolvidos na passagem de um modelo a outro, a estudar as imbricações (*tuilages*) que caracterizam o período contemporâneo e a colocar as perguntas corretas para o futuro. O que está em crise? Será a definição da justiça, o projeto político de democratização dos estudos ou os dispositivos que foram propostos, desde o começo do século XX, para alcançá-la?

O raciocínio apoia-se no exemplo francês. É, provavelmente, um caso de escola: esse país levou muito a sério o princípio de igualdade de chances e instaurou dispositivos sistemáticos encarregados de instaurá-la: uma carta escolar que designa o estabelecimento dos alunos em função do lugar onde moram, um colégio único etc. Portanto, é particularmente afetada pela crise desse modelo e a análise da sua evolução elucidada a do conjunto dos países desenvolvidos. Esta, contudo, não se pode compreender senão no âmbito da globalização. Portanto, a análise é esclarecida pela das políticas americanas e britânicas.

Desenvolve-se em três tempos. Primeiro, uma volta para os impensados do primeiro modelo de democratização. Em seguida, uma interrogação ao mesmo tempo sociológica e política das recomposições em andamento e uma análise do modo como estas levam a uma passagem do Estado de bem-estar ao Estado gerencial. Finalmente, uma reflexão sobre a maneira como a pesquisa há de evoluir para apreender esses deslocamentos e participar da construção de um novo modelo de democratização.

Da constatação do bloqueio do primeiro modelo de democratização a um retorno reflexivo sobre suas origens

As dificuldades de um período costumam se dever aos impensados dos séculos precedentes. Logo, é essencial confrontar pareceres dos sociólogos e perspectivas dos historiadores. François Dubet e Maria Duru-Bellat, entre outros, listaram as dificuldades com as quais o primeiro programa de democratização se confrontou: o colégio único é um lugar de sofrimento para todos, alunos tanto quanto docentes (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Por quanto tempo os docentes vão continuar se apegando a



um princípio de igualdade de chances que não têm como alcançar e que serve apenas para alimentar as denúncias da sociedade contra eles? No tocante aos alunos de origem popular, sua recusa em engajar-se num funcionamento, em saberes e numa relação com o saber que não correspondem à sua experiência tornou-se patente.

Os trabalhos dos historiadores permitem interrogar essa constatação a partir de vários pontos de vista. No longo prazo, chamam para uma reflexão que leva à problemática central de Durkheim (1938): a meta da educação é a de transmitir uma concepção do mundo e valores de uma geração para outra (Caspard, 2009). Os outros objetivos (mobilidade social, desempenho econômico, etc.) correspondem a conjunturas históricas e, portanto, estão fadados a se transformar, e até mesmo a desaparecer, junto com as circunstâncias nas quais nasceram.

Em prazo mais curto, põe em perspectiva o “grande enclausuramento” que tem separado a escola do mundo comum desde o século XVIII. Sem dúvida alguma, era necessário libertar a formação da jovem geração da autoridade da Igreja e da influência dos notáveis. Entretanto, a nova organização também comporta seus pontos cegos, e até mesmo efeitos perversos. No início do século XX, existiam várias propostas para ampliar a formação dos jovens de origem popular. Contudo, o modelo da escola única, que se inscrevia no âmbito do grande enclausuramento, apenas foi se impondo aos poucos (Garnier, 2008). Afastou outras propostas que se apoiavam mais na experiência operária. Estas emanavam de meios muito diversos, do cristianismo social ao anarco-sindicalismo. A exploração desse continente esquecido está apenas começando e é difícil extrair o sentido político dos diferentes programas, embora todos apresentassem um ponto comum: ancorar o projeto de democratização no trabalho. Seria obviamente preciso aprofundar o conhecimento para ordenar essa nebulosa e considerar as relações que talvez mantenha com a palavra de ordem atual de formação ao longo da vida (Tanguy, 2005), mas é importante pôr em xeque o relato tanto simplista que apresenta a escola única como uma tradução evidente do objetivo de democratização. Outras vias eram possíveis e, até os anos de 1930, existiu uma oposição de esquerda à escola única. Na estratégia “classe contra classe” dos comunistas dos anos de 1920, esta aparecia como um meio de integrar as crianças da classe operária que tinham êxito na escola à visão burguesa do mundo e fazer delas auxiliárias da sua gestão. A perspectiva revolucionária era antes a de mantê-las numa cadeia de formação específica para fazer delas os executivos

do partido e do sindicato da classe operária. Apenas quando a ameaça fascista levou a Terceira Internacional a passar para uma estratégia de Frente Popular, a perspectiva da escola única fez unanimidade. Elementos desses modelos alternativos subsistiram no ensino profissional, público ou privado, e foram objeto de um incontestável interesse por parte das classes populares (Thivend, 2007).

No início do século xx, os historiadores evidenciam uma realidade complexa e diversificada. A organização do ensino repousava sobre a separação de duas ordens. A ordem primária escolarizava as crianças de origem popular. Os melhores alunos podiam ter acesso a um ensino primário superior, que culminava, em torno dos 16 anos, no *brevet* e dava acesso a profissões intermediárias. Os filhos da burguesia entravam nas primeiras séries dos liceus a partir dos 6 anos e evoluíam, por bem ou por mal, até o *baccalauréat*. Nenhuma passagem entre as duas ordens era possível: o latim, disciplina rainha da ordem secundária não era ensinado na primária. Nesse sistema abertamente desigualitário, Briand e Chapoulié (1992) ressaltam um movimento de aumento dos estudos dos filhos de origem popular que se apoiava no local. Os “colégios do povo” nasceram da iniciativa das coletividades territoriais e das *Chambres des Métiers* (Câmaras de Ofícios). Seu ensino era muito vinculado à atividade econômica da região; os professores costumavam ser ex-profissionais.

A partir de 1941, a criação de classes modernas (isto é, sem latim) nos liceus abriu uma passagem entre a ordem primária e a secundária. O estudo de Antoine Prost sobre a região de Orléans (1985) mostra que essa decisão desencadeou uma “democratização rasteira” que parou, no início dos anos de 1960, quando o Estado tomou as primeiras medidas que levavam ao colégio único. Como explicar esse paradoxo? Para enfrentar a demanda de aumento da escolaridade, a sociedade e os estabelecimentos inventavam várias bricolagens. No seu estudo dos liceus das pequenas cidades antes de 1960, Antoine Prost identifica uma variedade de formas que correspondem à diversidade das situações locais (2008). Essas bricolagens faziam desordem e, nos anos de 1960, o Estado pensou fazer progredir o projeto de democratização racionalizando a oferta de formação. Um olhar retrospectivo revela que essa diversidade tinha seu lado funcional.

O confronto dessas análises é ao mesmo tempo exaltante e um pouco frustrante. Exaltante porque dá o que pensar e leva a várias perguntas alegre e politicamente incorretas. Será que a escola não caiu na própria armadilha ao pôr em primeiro plano o objetivo de igualdade de

chances? Este lhe confere um lugar essencial no projeto do Estado de bem-estar: redistribuir as posições sociais a cada geração. Ao mesmo tempo, como não tem nenhum meio para sustentar realmente a pretensão que ostenta, de algum modo se designou de antemão como alvo dos críticos. Do mesmo modo, essa confrontação leva a se indagar sobre os efeitos perversos do voluntarismo de Estado. É provavelmente verdade que a sistematização dos anos de 1960 quebrou as progressões locais que conduziam a uma certa democratização dos estudos. Contudo, seria muito imprudente afirmar que a democratização do ensino secundário teria progredido melhor se o Estado tivesse deixado os estabelecimentos livres para fazerem o que quisessem. Não há certeza de que a sociedade queira a redistribuição das posições sociais. Muitos estudos comprovam o clientelismo que reinava nos estabelecimentos entre as duas guerras. Entretanto, é possível concluir que um projeto político forte não implica a centralização nem a uniformização dos estabelecimentos.

### As recomposições dos modelos de justiça nas sociedades segundo o Estado de bem-estar

O primeiro modelo de democratização entrou em crise com o fim das Trinta Gloriosas. A primeira crise do petróleo (1973) constituiu um ponto de ruptura para todas as políticas do Estado de bem-estar (Ewald, 1986). As organizações internacionais conscientizaram-se dessas dificuldades no início dos anos de 1980 e trabalharam, em paralelo, em várias formas de reajuste. As primeiras tentaram reformular ou deslocar o objetivo de igualdade. Foram rapidamente ultrapassadas e, num segundo tempo, o procedimento questionou evidências que pareciam indiscutíveis: o grande enclausuramento da escola e a tradução da exigência de justiça em reivindicação de igualdade. Chegou a propor novas soluções de compromissos em torno da palavra de ordem da diversificação e do projeto de formação ao longo da vida.

### *Equidade, igualdade de resultados – uma transição entre o Estado de bem-estar e o Estado gerencial*

A passagem da igualdade de chances à igualdade de resultados repousa sobre um raciocínio bastante simples: a igualdade de chances é uma utopia. Seria menos grave se todos os alunos alcançassem um nível

de competências que lhes permitisse defender-se na vida. A implementação acarretou muitas polêmicas: para que esse nível pudesse ser atingido por todos, não devia ser elevado demais e havia de insistir nas dimensões instrumentais mais do que nas culturais. Essa definição da igualdade podia, portanto, enclausurar as classes populares em *know-hows* úteis para a produção sem lhes dar os meios de tomar certa distância e criticar sua posição. A contenda remonta ao menos a 1975. A criação do colégio único acompanhou-se de um projeto curricular que insistia nos saberes práticos. Este, chamado de SMIC cultural,<sup>3</sup> foi unanimemente rejeitado pela sociedade francesa. A situação evoluiu com a crise do colégio único. Em meados dos anos de 1980, alguns intelectuais de esquerda retomaram este termo num sentido positivo (Baudelot & Estabiet, 1989) e, até mesmo, o apresentaram como o fundamento de uma nova cidadania (Lelièvre, 2004). Essa evolução, que tinha certa sintonia com o procedimento anglo-saxão de retorno aos fundamentos básicos, foi muito contestada por outra parte da esquerda (Paget, 2006). Entretanto, foi estabilizada pela Lei de Orientação de 2005, que propunha uma nova definição da justiça. O Estado garante a aquisição de uma “base comum de conhecimentos e competências” ao cabo da escolaridade obrigatória. Essa medida consagra, além disso, o princípio de uma regulação das políticas de educação pelos resultados, com a maquinaria das avaliações que a acompanha.

Outra proposta consistia em passar do ideal de igualdade ao de equidade. Apoiava-se na tradição anglo-saxã do tratamento da pobreza. Não se tratava de dar a mesma coisa a todos, mas a cada um o de que precisa, o que implica conhecê-lo. A ajuda às pessoas não é, portanto, regida por regras nacionais impessoais. Fica a cargo das autoridades locais. A França resistiu por muito tempo a essa concepção, pois temia que levasse a desvios clientelistas. As expectativas foram renovadas pela nova filosofia moral norte-americana e, em particular, pela obra de Rawls (1971), que avançou a noção de desigualdades justas quando se tratava de dar mais aos que tinham menos. A OCDE também reformulou seus indicadores. O objetivo era o de conservar as perspectivas de partilha dos benefícios e de mobilidade social por uma referência a uma definição da justiça que levasse em conta os lugares e as circunstâncias (Bottani & Hutmacher, 2001; Grupo Europeu de Pesquisa sobre a Equidade dos Sistemas Educativos, 2003). Na França, a esquerda viu nisso uma maneira de responder à crítica de Bourdieu e Passeron contra a “indiferença às diferenças” da tradição republicana. Assim que chegou ao poder, instaurou

uma política focada nos bairros “difíceis”, especialmente os subúrbios das grandes cidades: as ZEP (Áreas de Educação Prioritária) retomaram os procedimentos desenvolvidos desde os anos de 1970 na Grã-Bretanha. É difícil avaliar os efeitos, mas essa decisão começou a desfazer, na opinião francesa, a montagem que fazia com que igualdade e justiça parecessem sinônimas.

O sentido político dessas propostas aparece, portanto, com certa distância, ambíguo. Apresentaram-se como uma renovação dos meios do Estado de bem-estar. A análise mostra, hoje em dia, que introduziram aos poucos os conceitos e os instrumentos do Estado gerencial.

*Recuo do projeto de redistribuição, reconhecimento das diferenças – uma recomposição do projeto de justiça em torno da palavra de ordem da diversificação*

O meio dos anos de 1990 foi marcado por uma estranha convergência que questionava o projeto de redistribuição do Estado de bem-estar. A solução de compromisso em torno da palavra de ordem da diversificação corresponde à segmentação da sociedade descrita por Giddens. Permite que vários grupos persigam seus interesses de modo independente, mesmo que estes se encontrem nos mesmos dispositivos.

O papel das classes médias é provavelmente essencial nessa evolução. A guinada situa-se em torno de 1975, no momento em que a lei de modernização do sistema educativo estabeleceu o colégio único. As classes médias haviam militado em favor dessa medida, esperando que abrisse o acesso à escola da burguesia para seus filhos. Já haviam obtido meia satisfação com as medidas dos anos de de 1960 e apavoraram-se com a própria audácia sobre quando todas as crianças tiveram acesso aos estudos secundários. O perigo mudava de forma: seus filhos corriam o risco de ser afundados na massa (Derouet, 2001). Logo, era preciso inventar novas distinções num sistema em princípio unificado. O instrumento mais cômodo foi a escolha do estabelecimento. Desde os anos de 1960, a organização do setor público repousava sobre uma carta escolar que designava o estabelecimento das crianças em função de seu domicílio. Tal sistema supunha que todos os estabelecimentos de mesmo estatuto oferecessem um serviço equivalente. Os consumidores da escola (Ballion, 1982) desmascararam essa ficção há muito. As estratégias de contorno existiam desde os anos de 1970, entre elas o recurso ao ensino particular.

Nos anos de 1990, o desenvolvimento da avaliação forneceu instrumentos que permitiam apreender diferenças e refinar as escolhas. A lei de 1989, que fez do projeto de estabelecimento o pivô da gestão do sistema educativo, abriu a porta para as interrogações: preconizava um acordo entre o projeto da família ou do jovem e o do estabelecimento. Essa proposta correspondia ao que a pesquisa produziu como conhecimento a respeito da gênese das desigualdades de educação. Os trabalhos dos historiadores mostraram os efeitos perversos da padronização. Bourdieu e Passeron denunciaram a “indiferença às diferenças” da escola da República. Uma certa diversidade dos estabelecimentos é necessária para dar conta das diferenças sociais e territoriais. Sem abrir mão desse princípio, os governos socialistas deixaram, entretanto, possibilidades para que os reitores abrandassem a carta escolar. Em 2007, os programas dos dois principais candidatos à eleição presidencial colocavam a questão de sua supressão. Nicolas Sarkozy desejava pôr fim a um planejamento que lhe parecia digno do sistema soviético. Para a candidata socialista, tratava-se também de um reconhecimento dos direitos dos usuários, mas no âmbito de um projeto de democracia de proximidade. Além disso, a explosão dos preços no mercado imobiliário aumentava as segregações urbanas. Nessas condições, a carta escolar podia tornar-se um meio de formar guetos. Após a vitória de Sarkozy, uma supressão progressiva foi anunciada para os anos seguintes e, desde a volta às aulas de 2008, as diretorias de ensino devem publicar indicadores para esclarecer as escolhas das famílias.

Essa evolução das classes médias mantém relações estreitas com as mudanças que dizem respeito à formação das elites (Dutercq, 2008). Um novo tipo de desigualdade surge entre estabelecimentos com redes curtas, que integram a juventude popular ao seu meio, e outros com redes longas, que inserem as futuras elites nas redes internacionais. A classificação, que, agora, é oficial no ensino superior, está se começando a aplicar ao ensino anterior. Para entrarem nas melhores universidades, os jovens devem ser escolarizados em estabelecimentos secundários que respondam aos mesmos critérios de qualidade.

Essas evoluções desempenham provavelmente um papel essencial. Entretanto, as reivindicações de reconhecimento das diferenças étnicas e religiosas ocupam o primeiro plano. A criação das ZEP havia tentado resolver o problema sem realmente colocá-lo. As lembranças da Segunda Guerra Mundial ainda estão muito vivas. As oposições a um censo das populações que registre a origem étnica ou a religião são muito fortes.

O mapa das ZEP foi elaborado a partir de indicadores econômicos e territoriais, mais particularmente as dificuldades ligadas à moradia nos subúrbios das grandes cidades. Ao mesmo tempo, ninguém ignora que grande parte dos moradores desses bairros é de origem magrebina e de religião muçulmana. Essa prudência foi muito rapidamente ultrapassada. Além dos debates sobre o uso do lenço árabe, o fim do século XX viu uma reformulação da questão das desigualdades. Esta se tornou inseparável das diferenças étnicas e religiosas (Lorcerie, 2003; Payet, 1995).

A palavra de ordem de diversificação permite que essas preocupações muito diferentes se juntem numa causa só. Uma atmosfera “anti-Estado” garante, por enquanto, a solidez dessa montagem cheia de ambiguidades. Entretanto, é necessário propor à sociedade uma perspectiva de justiça para todos que recomponha a unidade dessa escola explodida. O interesse, portanto, desloca-se para o sentimento de justiça ou injustiça vivida pelos indivíduos. Há certamente aí uma verdadeira questão que não foi suficientemente trabalhada. A escola da igualdade de chances podia ser bastante dura. Sua moral repousava sobre o sacrifício: prometia aos indivíduos a felicidade, mas para depois. Antes, exigia uma disciplina estrita dos corpos e das almas. Uma reivindicação veio à tona desde, ao menos, 1968: como falar de preparo para a autonomia, de formação para a cidadania quando se mantém uma organização dos estabelecimentos que priva os alunos de toda e qualquer responsabilidade, e até mesmo sanciona quem quer que tente assumir algumas (Merle, 2005)? Um paradoxo foi enfatizado por Dubet e Martuccelli (1998). Nas primeiras séries, os alunos brigam para representar seus camaradas nos diferentes conselhos; em fim de escolaridade, não há mais candidatos. Será que a escola da República ensina a recusar o engajamento? A situação evoluiu no decorrer dos anos de 1990. As manifestações dos colegiais levaram à criação de novos dispositivos cujo intuito é o de permitir que os alunos se expressem: as “*maisons des lycéens*” (casas dos colegiais), os comitês de vida colegial etc. A sua implementação enfrentou resistências, mas o principal obstáculo está em outro lugar: os alunos não moram nas instituições que conseguiram criar (Rayou, 2000).

Assim, a escola inscreve-se na filosofia social que propõe novas relações entre indivíduos e instituições. Os cidadãos são menos confrontados à arrogância do Estado e da burocracia. Quando isso ocorre, têm possibilidades de recursos e de mediação. Essas garantias compensam o que, de outro modo, poderia ser considerado uma vergonha: a constituição de

uma elite que se distingue muito cedo da massa e se instala num espaço de mobilidade internacional ao qual as outras categorias não têm acesso. Entretanto, esse arranjo é frágil. Parte das classes populares mantém a reivindicação de um compartilhamento dos benefícios e de uma perspectiva de mobilidade social. Mais ainda, a montagem corre o risco de desabar se outra parte das classes populares exige a introdução de um direito das comunidades na escola. Essa reivindicação é inaceitável tanto para as classes médias quanto para o Estado. Todos esses rancores e contradições podem constituir um fermento de mudança... Como a pesquisa, numa tal conjuntura, pode contribuir para a emergência de um novo projeto de democratização?

Para a emergência de um novo modelo de democratização – qual a contribuição das Ciências Sociais?

É possível que, após meio século de afirmação positiva, as políticas de democratização entrem numa fase negativa. É significativo que os movimentos que se erigem contra a nova ordem mundial se definam em relação a ela: “esquerda antiliberal”, “anticapitalista” etc. Sabem contra o que lutam, mas sentem dificuldades em formular um projeto novo. É um dos aspectos da crise da crítica (Van Haecht, 2004). Talvez a esquerda pedagógica deva se preparar para longos anos em que o novo espírito do capitalismo será hegemônico não apenas na esfera econômica como também no debate de ideias. Essa constatação um pouco desencantada não deve impedir de relançar a reflexão sobre a construção de um novo modelo de democratização da escola e da sociedade. Num pensamento dialético, o momento negativo desempenha um papel tão importante quanto o positivo. O procedimento deve ao mesmo tempo inscrever-se no âmbito novo, acompanhar a implementação de suas promessas e prestar atenção a certo número de fenômenos que estão em ruptura. Estes talvez esbocem as linhas de força de um novo modelo.

*Acompanhar e avaliar a implementação da definição da justiça social conduzida pelo Estado gerencial*

As classes populares estão longe demais da escola para elaborar, elas próprias, um novo modelo que corresponda a seus interesses. Em compensação, seus sofrimentos e rancores, suas resistências e, eventualmente,



seus ardis para interpretar e deslocar as prescrições oficiais constituem fermentos de evolução. É possível raciocinar por analogia com a maneira como Kuhn analisa as mudanças de paradigma científico. Existe um modelo de inteligência que fornece uma interpretação satisfatória da maioria dos fenômenos conhecidos. Pequenos desajustes surgem, primeiro menores, e, em seguida, cada vez mais importantes. Tentativas de reajuste desenvolvem-se e, aos poucos, distanciam-se do modelo inicial até acarretar seu questionamento. A primeira tarefa é provavelmente a de acompanhar a implementação do novo modelo, os defeitos que surgem e as tentativas de reajustes.

Pela lei de orientação de 2005, o Estado compromete-se a fazer com que todos os jovens franceses dominem, no fim da escolaridade obrigatória, certo número de conhecimentos e competências. Além das controvérsias a respeito da definição dessa “base comum”, a prova crucial será a avaliação da confiabilidade dessa garantia. Não se corre o risco de recair na taxa de fracasso em torno de 20% que existe desde a implementação do colégio único? As políticas de educação prioritária não surtiram efeito nesse quesito e o objetivo de levar 80% de uma geração ao nível do *baccalauréat* não fez senão inverter essa constatação em positivo. Se fosse o caso, qual seria a alternativa? Pode o Estado oferecer um verdadeiro trabalho e verdadeiras possibilidades de retorno em formação a jovens que não tiraram proveito da primeira chance? Ou estes vão entrar num ciclo sem fim de precariedade e assistencialismo? Os primeiros estudos mostram os limites dos *slogans* a respeito da formação ao longo da vida. É, sem dúvida, generoso afirmar que o destino dos indivíduos não pode ser selado pelas qualificações que adquiriram entre 15 e 25 anos. Contudo, essa afirmação vale apenas o que os dispositivos destinados a implementá-la valem. A instituição de uma validação dos saberes adquiridos pela experiência abre obviamente perspectivas, mas a implementação desses procedimentos leva tempo e, por enquanto, a formação continuada beneficia essencialmente os que tiveram uma boa formação inicial.

A concepção liberal coloca sobre os indivíduos a responsabilidade da construção dos percursos que prolongam a formação depois da base comum. É uma nova definição da orientação que emerge, muito diferente da que fora proposta na sequência do Plano Langevin-Wallon. Não se trata mais de discernir a “jazida de competências” representada pela inteligência das crianças de classes populares, mas de refletir sobre a maneira como cada um pode construir seu projeto num universo reticular.

Isso implica indivíduos que saibam fazer um balanço de suas competências, confrontá-las à situação do emprego nacional e internacional, identificar os recursos de que precisam, tirar as conclusões dessa análise e considerar as mudanças de profissão ou mobilidades geográficas necessárias... Mesmo se um dos pilares da base comum diz respeito à aprendizagem da autonomia, todos os indivíduos não dispõem dos mesmos recursos. Para permanecer num âmbito de justiça, o Estado gerencial deve reassumir certas tradições do Estado de bem-estar: implementar dispositivos de ajuda à orientação ativa, garantir as rendas e os direitos sociais dos trabalhadores nos períodos em que não estão no circuito da produção. Os partidários da nova ordem gostam de citar como exemplo a “flexicuridade” dinamarquesa. Como essa solução de compromisso repousa sobre tradições e instituições próprias dos países escandinavos (Barbier, 2009), quais seriam as condições para poder generalizá-la?

*Contribuição para a construção de um novo modelo de democratização: questões teóricas*

A construção de um novo modelo de democratização supõe um projeto de dinâmica global ao qual o projeto de educação esteja vinculado. Logo, a reflexão deve focar primeiro o que se chama de modelo de sociedade. Os projetos de igualdade de chances e de partilha dos benefícios correspondiam a um período em que a sociedade francesa se via como um vasto caleidoscópio no qual grupos mantinham relações de concorrência e cooperação em permanente recomposição. Nessa concepção, a justiça consistia em proteger os mais fracos e em garantir que as trocas repousassem sobre a reciprocidade. Numa certa medida, a concentração do interesse sobre o fracasso escolar desequilibrou a visão. Perante essa urgência, a questão da formação das elites surgiu como politicamente incorreta e foi excluída do debate. Foi provavelmente um erro. A filosofia política da justiça deve tratar conjuntamente a questão do ensino para todos e a do ensino para os melhores. Seu problema central é encontrar o princípio que permita pensar esses dois aspectos juntos. A imagem que prevalece, hoje em dia, é antes a de uma curva em sino (Boltanski, 1999). No centro, uma enorme classe média, tão enorme que não é mais uma classe, mas um conglomerado de indivíduos que, mesmo assim, define certa norma. Nos dois extremos, há minorias que não se inscrevem nessa norma. Por um lado, a elite muito rica inscreve-se em

redes internacionais que escapam ao controle dos Estados. Pelo outro, uma população que não é apenas pobre e pouco qualificada, mas também excluída, isto é, que perdeu os laços com a vida social corriqueira. Nesse caso, a principal preocupação de justiça é a integração desses excluídos. A questão do lugar ocupado nas hierarquias torna-se secundária.

Seria possível conceituar outro modelo de sociedade, que encontre um projeto de redistribuição? As muitas coerções que se deve levar em conta são às vezes contraditórias. Garantir a transmissão cultural entre as gerações sem deixar de respeitar as diferenças numa sociedade multiétnica e multicultural. Assegurar uma base comum para todos, elevar os padrões de competência da mão de obra e formar elites competitivas. Principalmente, devolver sentido às aprendizagens ao inscrevê-las nos desafios da vida de verdade, embora conservando a independência do projeto humanista de formação em relação às coerções da produção. As propostas do novo capitalismo para uma organização em redes que permitam uma comunicação entre o mundo da produção e o da formação talvez respondam a certas expectativas das classes populares. Entretanto, quantas armadilhas! Essas redes, obviamente, são governadas pelos interesses econômicos. Para que esse sistema traga progressos, é preciso que as classes populares encontrem novos modos de organização que possam defender seus interesses nesse âmbito. Isso supõe não apenas uma presença mais forte nas instâncias que governam esse sistema, como também uma reflexão sobre a alternativa que os novos meios de circulação dos saberes apresentam.

### *Em busca de um novo modelo de democratização – algumas pistas para estudos empíricos*

As reflexões teóricas apenas poderão progredir se se apoiarem sobre trabalhos empíricos que, em particular, inventariem esse negativo que pode alimentar o avanço do pensamento dialético. Isso supõe interrogar o cotidiano dos atores, feito de sofrimentos, ardis e pequenas felicidades (Derouet-Besson, 2006). Esse trabalho pode inspirar-se naquele conduzido por Ivor Goodson no Reino Unido (2003), que entrevistou docentes que vivenciaram a passagem das reformas democratizantes dos anos de 1970 à reorganização liberal do governo Thatcher e, em seguida, à implementação da Terceira Via. As primeiras conclusões mostram o fosso que está se cavando entre as orientações impulsionadas na cúpula do

Estado e o sentido da ação para os atores básicos. Obviamente, o fato de não existir resistência organizada não significa que o espírito das reformas passe no cotidiano. Numa atmosfera geral de perda das referências, este é feito de limitação dos riscos e de evitação dos conflitos. A impressão geral é a de um sofrimento esclarecido por alguns ardis. A sociedade pode estar vivendo no que parece, para retomar o termo de Hirschman, uma espécie de “*exit* generalizado”.

Para ajudar esse programa, a Sociologia deve operar um retorno sobre si mesma e sair do âmbito que se construiu na época das políticas de igualdade de chances. Para conseguir fazer surgir novas perspectivas, precisa interessar-se por “coisinhas” que escaparam às grandes enquetes. Um primeiro deslocamento ocorreu nos anos de 1980, quando a desconcentração e a descentralização parcial da *Éducation Nationale* (Ministério da Educação) constituíram novos objetos: os estabelecimentos escolares, as Áreas de Educação Prioritária, os territórios, etc. Um segundo deslocamento é hoje em dia necessário. Não se trata apenas de interessar-se por uma construção do social no cotidiano, mas de extrair realidades que, geralmente, surgem apenas indiretamente. Tal procedimento aproxima-se da “etnografia crítica” desenvolvida pelos antropólogos americanos nos meios minoritários (Gérin-Lajoie, 2006).

A importância das grandes enquetes numa regulação por *benchmarking* impõe também que nos voltemos sobre a epistemologia da mensuração e do comparatismo. As avaliações repousam sobre instrumentos que foram concebidos numa situação e em função de seus desafios particulares. Os instrumentos traduzem o estado das convenções negociadas num dado momento para definir as metas da educação: um projeto político (reprodução das elites, democratização dos estudos etc.), um programa curricular e uma definição das competências esperadas dos alunos etc. Em seguida, transportam-se de um período a outro, de um continente a outro e, às vezes, são empregados a serviço de projetos muito diferentes dos que presidiram a sua origem. Assim, as mensurações da inteligência concebidas numa perspectiva eugenista foram usadas para sustentar as políticas de igualdade (Normand, 2007). Obviamente, existe aí um campo de pesquisa que deve ser desenvolvido para que a sociedade reencontre o domínio dos instrumentos que escoram a sua gestão.

Da mesma forma, o processo de globalização chama uma nova concepção do comparatismo: as grandes enquetes tornaram-se instrumentos de governo. Para devolver à comparação sua função de ferramenta de

conhecimento, a pesquisa deve dar mais um passo rumo à exterioridade e construir um quadro mais amplo (Osborn et al., 2003), que leve em conta os contextos. Assim, os decisores políticos estão fascinados pelos excelentes resultados dos países escandinavos: os desempenhos da Finlândia nas aprendizagens básicas, a “flexicuridade” dinamarquesa no que diz respeito ao acompanhamento das políticas de formação ao longo da vida. Pedem à pesquisa para que identifique “boas práticas” facilmente transferíveis. Antes, é provavelmente preciso compreender profundamente os dispositivos, sua historicidade e a socialização política que os sustenta... (Barbier, 2009).

## Conclusão

*Uma reflexão sobre o projeto de educação nas sociedades pós-modernas: acompanhar os processos de socialização dos universos de violência e de amor rumo aos universos de justiça*

O caminho que acabamos de percorrer mostra uma ampliação do âmbito no qual a educação e o projeto de democratização são pensados. O modelo antigo repousava sobre um grande enclausuramento da escola e uma tradução da exigência de justiça em objetivo de igualdade. Esses dois princípios estão sendo questionados. A concepção reticular do mundo que estabelece circulações entre formação e produção não corresponde apenas aos interesses do capitalismo. Também vai ao encontro de certos interesses das classes populares. Da mesma forma, o fim do século XX passou de uma definição da justiça centrada no objetivo de igualdade para uma concepção mais ampla que compreende tanto o reconhecimento das diferenças quanto a obrigação de prestar contas. Os anos por vir vão provavelmente conduzir a ampliar esse âmbito mais ainda. O processo de educação não pode ser pensado somente dentro dos universos da razão e da justiça. Sua meta é a de fazer entrar as crianças e os jovens numa cidade política governada por referências de justiça: cada um recebe em função de sua contribuição para o interesse geral. Implicitamente, isso significa reconhecer que as crianças e os jovens não lhes pertencem espontaneamente. Vêm de mundos nos quais as relações entre indivíduos não são regidas por um princípio de equivalência: a violência, na qual os indivíduos se enfrentam diretamente; o amor, cujo movimento é o de dar sem pensar em retorno (Boltanski, 1990). A socioantropologia da infância

e a sociologia das emoções, que se desenvolvem, revelam a importância desses fenômenos e elaboram ferramentas para pensá-los sociologicamente. Essas contribuições renovam o estudo do sentido comum e do processo de socialização. Não se trata de passar da violência ou do amor à justiça: os diferentes universos entrelaçam-se permanentemente (Rayou, 1999). A competência social define-se pela capacidade de discernir, a cada vez, a referência pertinente em função da situação. Hoje em dia, uma das metas da Sociologia é a de traçar um âmbito de inteligência que permita seguir e compreender esse trabalho.

Qual o papel das instituições nesse percurso? A teoria clássica apoia-se num processo de exteriorização. Instituições fortes (a família, a escola, o exército, a empresa) carregam normas que se impõem aos indivíduos aos poucos. Dubet mostra o declínio desse programa (2002). As instituições estão sendo contestadas. Devem negociar com indivíduos que mobilizam os recursos que lhes convêm em diferentes espaços. Esse novo procedimento exige que repensemos a posição da instituição escolar. Qual seu papel nessa organização reticular? Qual, também, o papel dos novos modos de circulação dos saberes. Isso supõe a realidade de avaliar os projetos de empresas, e até mesmo de regiões de aprendizagem (Le Boterf, 1994), mas também indagar-se sobre a possibilidade de trocas horizontais (Héber-Suffrin, 1998)? Esses tipos de formação devolveriam o seu sentido aos saberes? Quais seriam suas consequências em termos de democratização?

*Recebido em julho de 2010 e aprovado em agosto de 2010.*

## Nota

1. N. do T.: "Collège Unique", aqui traduzido por "colégio *único*", designa um ensino secundário básico igual para todos.
2. N. do T.: Licenciatura, Mestrado, Doutorado.
3. O SMIC é o salário mínimo interprofissional de crescimento, que o Estado garante a todos os trabalhadores. É um dispositivo importante do Estado de bem-estar. Ao mesmo tempo, é bastante baixo e, portanto, frequentemente criticado: visa manter a força de trabalho necessária à economia capitalista, e não oferecer aos indivíduos a possibilidade de desenvolverem suas potencialidades.

## Referências

ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Paris: Rieder, 1932.

ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.

BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.

BALLION, R. *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris: Hachette, 1994.

BARBIER, J.C. Pour une autre approche des différences culturelles: l'exemple du Danemark. In: DEROUET, J.L.; DEROUET-BESSON, M.C. (Coord.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bern: Peter Lang, 2009.

BARROSO, J. *Schools facing up to new challenges*. European Conference, Lisbonne, 2007. Disponível em: <<http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/28.html>>.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *Le niveau monte*. Paris: Seuil, 1989.

BERLINER, D.C.; BIDDLE, B.J. *The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Nova York: Perseus, 1995.

BOLTANSKI, L. Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix*, v. 3, n. 10-11, p. 124-134, 1990.

BOLTANSKI, L. Une sociologie sans société? *Le Genre Humain*, Paris, p. 303-311, 1999.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

BOTTANI, N.; HUTMACHER, W. *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001.

BRIAND, J.P.; CHAPOULIE, J.M. *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris: ENS, 1992.

CAILLÉ A. *La quête de la reconnaissance: nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte, 2007.

CASPARD, P. L'école, les ouvriers et les ouvrières: quel ascenseur social au siècle des Lumières? In: DEROUET, J.L.; DEROUET-BESSON, M.C. (Coord.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bern: Peter Lang, 2009.

CHARLIER, J.-É.; CROCHÉ, S. The implications of competition for the future of European Higher Education (I), European Education. *Journal of Issues and Studies*, v. 39, n. 4, 2007.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The managerial state*. London: Sage, 1997.

CLARKE, J.; GEWIRTZ, S.; McLAUGHIN, E. *New managerialism, new welfare?* London: Sage, 2000.

DARRAS. *Le partage des bénéfiques: expansion et inégalité en France*. Paris: Minuit, 1969.

DEROUET, J.-L. La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 5, p. 9-24, 2001.

DEROUET, J.-L. Centralisation-décentralisation du système éducatif. In: VAN ZANTEN, A. *Encyclopédie de l'éducation*. Paris: PUF, 2008.

DEROUET-BESSON, M.-C. Les cent fruits d'un marronnier ; éléments pour l'histoire d'un lieu commun: l'ouverture de l'école. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 13, p. 141-159, 2005.

DEROUET-BESSON, M.-C. (Coord.). Le quotidien du politique: ruse, souffrances et petits bonheurs. *Éducation et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 17, 2006.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, F. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil, 2004.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil, 2000.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1998.



DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1938.

DURU-BELLAT, M. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006.

DUTERCQ, Y. (Coord.). Former des élites dans un monde incertain. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 21, 2008.

EWALD, F. *L'État providence*. Paris: Grasset, 1986.

FOUCAULT, M. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon, 1961.

GARNIER, B. *Les combattants de l'école unique*. Lyon: INRP, 2008.

GERIN-LAJOIE, D. L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 17, p. 73-87, 2006.

GEWIRTZ, S. *The managerial school: post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge, 2002.

GIDDENS, A. *The Third Way: the renewal of social democracy* (La Troisième Voie: le renouveau de la social-démocratie). London: Polity; Blackwell, 1998.

GOODSON, I. *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Maidenhead: Open University, 2003.

GRUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS. Rapport *L'équité des systèmes éducatifs européens: un ensemble d'indicateurs*. Liège: Université de Liège, 2003.

HÉBER-SUFFRIN C. *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

ILLICH, I. *Deschooling society*. Nova York: Harper, 1970. (Trad. fr.: *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971).

LANGOUET, G.; LÉGER, A. *École publique ou école privée?: trajectoires et réussites scolaires*. Paris: Fabert, 1991.

LAWN, M.; NÓVOA, A. *L'Europe réinventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2005.

LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LELIÈVRE, C. *L'école obligatoire: pour quoi faire?*. Paris: Retz, 2004.

LORCERIE, F. *L'école et le défi ethnique*. Paris: ESF, 2003.

MERLE, P. *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit*. Paris: PUF, 2005.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*, 1983. (Rapport).

NORMAND, R. Enquête d'une mesure des inégalités: genèse et développements d'une arithmétique politique en éducation. In: BATIFOULIER, P. et al. *Approches institutionnalistes des inégalités en économie sociale*. Paris: L'Harmattan, 2007. v. 1.

OSBORN, M. et al. *A world of difference?* London: Open University, 2003.

PAGET, D. *Aventure commune et savoirs partagés*. Paris: Syllepses, 2006.

PAYET, J.P. *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1995.

PLAISANCE, É. *L'échec scolaire*. Paris: CNRS, 1985.

PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF, 1985.

RAWLS, J. *A theory of justice (Théorie de la justice)*. Paris: Seuil, 1971.

RAYOU, P. *La grande école: approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: PUF, 1999.

RAYOU, P. *La cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan, 2000.

TANGUY, L. De l'éducation à la formation: quelles réformes? *Éducation et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 16, p. 99-122, 2005.

TAYLOR, C. *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris: Flammarion, 1994.

THIVEND, M. L'enseignement technique et la promotion scolaire et professionnel sous la IIIe République. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 159, 2007.

TOMLINSON, S. *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University, 2001.

VAN HAECHT, A. (Coord.). La posture critique en sociologie de l'éducation. *Éducation et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 13, 2004.

VAN ZANTEN, A. (Coord.). Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée. *Éducation et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, Bruxelles, n. 14, 2004.