



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Biarnès, Jean

O significado da escola nas sociedades do século XXI (O exemplo da escola francesa)

EccoS Revista Científica, vol. 6, núm. 2, dezembro, 2004, pp. 107-128

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560206>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

O SIGNIFICADO DA ESCOLA NAS SOCIEDADES DO SÉCULO XXI (O EXEMPLO DA ESCOLA FRANCESA)

PALAVRAS-CHAVE: Relações homem/ecossistema. Revolução científica. Significado da escola. Sociedades humanas do século XXI. Transformação cultural.

*Jean Biarnès**

*Professor no Departamento de Ciências da Educação – Université de Paris 13 [França].
biarnes@lshs.univ-paris13.fr

*Tradução de Désiré N'Guessan***

**desiregn@uninove.br

RESUMO: Atualmente todas as sociedades humanas vivem diversas situações de 'revolução'. As descobertas científicas do fim do século XIX e, sobretudo, aquelas do século XX mudaram radicalmente as relações do homem com o ecossistema físico-natural, no qual nasce, desenvolve-se, produz e morre. As bases 'culturais'¹ de todas as sociedades são fortemente abaladas. Perguntar para que pode servir 'a escola' nessas novas relações homem/ambiente, relações apenas identificadas, compreendidas, e em perpétua evolução, torna-se 'a questão' incontornável das sociedades pós-industriais e, mais além, de todas as sociedades, independentemente de seus modos de desenvolvimento. Tomando o exemplo do sistema francês, tentamos abrir os eixos de construção de respostas para essa questão.

¹O conceito de cultura está exposto no sentido antropológico (MAUSS; LEVI-STRAUSS, 1993).

Recebido em: 5 nov. 2004
Aprovado em: 25 nov. 2004

A escola comunitária do início do século XX ou ‘a escola de uniforme’

²Jules Ferry (1832-1893) foi Ministro da Instrução Pública da III República. Considerado o ‘fundador’ do ensino público laico, empreendeu a reforma de legislação de ensino, desvinculando estado e religião (Nota do Editor).

O sistema educativo herdado das leis Jules Ferry² tinha como objetivo declarado educar o cidadão e, assim, promover sua Liberdade, a Igualdade de todos e a Fraternidade entre os homens. Esses grandes conceitos ideológicos devem passar pela escola essencialmente por meio do laicismo. Como diz François Dubet (1996, p. 87),

[...] é verdadeiro que a escola da república era menos definida pela vontade de instruir a nação, o processo já estava bem adiantado, do que pelo projeto de construir uma cidadania capaz de enraizar a legitimidade da III República.

No entanto, os objetivos humanistas não são os únicos. A escola é e sempre será um local onde se faz e se refaz a distribuição dos poderes de uma sociedade e também se molda o ‘bom’ ator do sistema econômico. Ora, esse sistema, que está em transformação,³ exige, no fim do século XIX, uma pessoa capaz de produzir e consumir. Não se deve esquecer que, naquela época, a escola ‘comunitária’ não era feita para os filhos da burguesia, que freqüentavam o Liceu, único meio possível para ter acesso aos cargos de decisão, cuja missão era formar a elite. A escola comunitária tinha de ‘produzir’ ao mesmo tempo futuros bons operários e formar, como executivos intermediários, os melhores alunos que podiam ir ao colégio de ensino geral. Não havia ligação possível entre os dois sistemas até os anos seguintes à segunda guerra mundial; portanto, a escola comunitária podia enaltecer o princípio da igualdade, entendida como a igualdade entre si. O uniforme que cada aluno devia usar apenas mascarava a diversidade das origens familiares, não só aquelas oriundas de tal vilarejo ou bairro, mas também as vinculadas ao sistema de crenças

³Passamos do capitalismo selvagem para o capitalismo planejado que também irá ocupar-se em criar ‘os desejos de consumo’ para poder produzir.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 2

dez.
2004

trazidas da família – e não das classes sociais, visto que as crianças da burguesia freqüentavam o liceu.

Essa ‘injustiça’ fundamental da escola comunitária, entretanto, era e continua sendo mascarada por muitos franceses, em razão de a escola comunitária ter a função de descobrir aqueles que pretendiam mudar de classe social para ascender nos circuitos da educação de elite. Essa condição de ‘promoção social’ constituía uma imagem forte e uma parte real da função da escola Jules Ferry. A pessoa formada pela escola comunitária e aquela que apenas conhecia tal tipo de escola deveriam ser ‘orientadas’ para o bom funcionamento da sociedade e de sua economia: não se tratava tanto do desenvolvimento da pessoa, mas da produção de um cidadão rotulado de ‘III República’, um ator econômico capaz de produzir e consumir. Para isso, à época, tinha-se o Ministério da Instrução Pública.

A escola comunitária podia somente reconhecer o ‘aluno’ e, de maneira nenhuma, a criança em sua diversidade, emoções e desejos. O conceito aluno era ao mesmo tempo abstrato e concreto: abstrato, porque não correspondia às expectativas da criança que ingressava na escola; concreto, porque foi pré-construído em termos de valores e conteúdos de saberes. Para isso, era necessário que a escola atendesse a duas exigências: de um lado, a padronização dos conteúdos (programa, erradicação das línguas regionais substituídas pelo ‘francês padrão’ para todos) e, de outro, a não-interferência de fatores externos. Por exemplo, o *Code Soleil*,⁴⁻⁵ que ditava a cada professor as regras da profissão, indicava também com quem casar e os dias da semana em que podia manter relações sexuais com a esposa, evidentemente uma professora de escola! “Claro, a senhorita professora da escola não deve viver solitária como uma santa no seu ninho, nem se aproximar de maus elementos, nem se prestar às convivências duvidosas [...]” Essas linhas estão inscritas na 45ª edição do *Code Soleil*, editado em 1975 (p. 21, artigo 21 ‘da vida privada do professor’).

⁴*Code Soleil* – le livre des instituteurs, obra de autoria do político francês Joseph Soleil (1832-1893), editada pela primeira vez em 1926. Foi atualizado e adaptado diversas vezes pelo Ministério da Educação Nacional (Nota do Editor).

⁵A obra determina princípios destinados ao sistema educativo, baseados no tripé homem-trabalhador-cidadão, contendo leis, decretos, programas e ‘regras de vida’.

⁶François Pierre-Guillaume Guizot (1787-1874), estadista francês, foi Ministro da Instrução Pública. Organizou o ensino público gratuito primário e disciplinou a criação de estabelecimentos de ensino (Nota do Editor).

Até os anos 60, era formalmente proibido ao professor levar um jornal para seu estabelecimento! Reservava-se a ele apenas o direito de consultar o conteúdo oficial dos ‘programas’. Desse modo, garantia-se o controle do que deveria ser aprendido, e o que determinava a lei Guizot⁶ (1833), mesmo que não aparecesse de maneira tão clara nos textos, estava sempre presente – a escola devia ser ‘o governo do espírito’.

Tudo isso era legitimado pelo princípio laico, levando-nos a entender que a escola era ‘uniforme’, distante da esfera privada (o que o ‘uniforme’ revela, além da metáfora) e não cabia tratar da diversidade dos alunos.

Uma escola que tinha um sentido: a promoção social

Essa padronização dos conteúdos da aprendizagem que se dirige a um ‘aluno-padrão’ não diferenciado de seu colega é reforçada pela padronização dos métodos pedagógicos. Quando o legislador elaborou o primeiro *corpus* de conteúdo da aprendizagem, procurou saber como os ‘estudantes’ se interessariam em apropriar-se dele. A resposta encontrada é lógica e simples: para se apropriar de uma noção, basta que o aluno esteja interessado em trabalhá-la. Ocorre que o legislador sabia muito bem que a maioria dos alunos estava longe de se interessar pelos conteúdos do programa de instrução; para isso, caberia ‘forçá-los’ a fazer certas perguntas a si mesmos, cujas respostas seriam encontradas no *corpus* dos programas, ou seja, os métodos pedagógicos eram elaborados para que eles se fizessem as ‘boas perguntas’, pouco importando as concepções metodológicas envolvidas – importava que elas contivessem todas as questões que levassem a encontrar a resposta no *corpus* dos programas oficiais.

Pode-se compreender, então, por que os métodos que se baseiam mais no desejo da criança, isto é, em suas próprias questões, nunca se disseminarão no sistema escolar francês. Da ‘pedagogia Freinet’,⁷ a pedagogia institucional,

⁷Célestin Freinet (1896-1966) criador de uma prática pedagógica com várias técnicas, centralizada na criança (Nota do Editor).

seja de referência psicanalítica (OURY; VASQUEZ, 1967), seja de referência psicossociológica (ROGERS, 1962; LOBROT, 1975; LAPASSADE, 1972), ficam os exemplos que mostramos, embora de pouca ressonância no conjunto do sistema pedagógico, a começar pela formação dos professores.

No entanto, esse encaminhamento, que excluía da escola as questões das próprias crianças e só contemplava o questionamento imposto pelo sistema, funcionou bem nos dois primeiros terços do último século. Por quê? Porque, no conjunto, incluía uma legitimação simbólica muito forte compartilhada por todos, a promoção social. O professor era, ele mesmo, produto dessa promoção social; os pais sabiam que, se a criança aprendesse ‘bem’, teria situação social melhor que a deles, e ela era impregnada desse ideal – um vilarejo inteiro festejava o sucesso de um aluno que retornava com o certificado de estudos.⁸

⁸Certificado recebido ao final do primeiro ciclo, aos 12 anos, abolido nos anos 60-70.

A escola abandona o uniforme a partir de 1960

A partir do início dos anos 60, a escola muda profundamente. Dois fatores contribuem fortemente para essa transformação: o desenvolvimento da era ‘comunicacional’ e a valorização da teoria dos dons pela deficiência sociocultural.

A ideologia pedagógica na qual o sistema Jules Ferry se fundamentou foi a teoria dos dons. Uma criança nascia dotada ou não, e as causas de seu sucesso ou fracasso estavam ‘dentro’ dela. A seleção pelas ‘composições’, exames ou testes era coerente com essa ideologia. – procuram-se sempre ‘dentro’ da criança as razões de orientá-la para os estudos de longa ou curta duração. A padronização se conforma bem a essa teoria que divide o mundo infantil em dois mundos de alunos: os dotados e os outros. Entretanto, a teoria dos dons é duramente criticada nos anos 60, e o conceito-chave destacado passa a ser a suposta deficiência sociocultural. Se uma criança fracassa na escola é porque vive num meio pobre em solicitações culturais.

⁹Dossiê informatizado criado pelo Ministério da Saúde (1971) que os médicos deveriam ‘alimentar’ após cada visita de uma futura mãe, desde a gravidez até os 2 anos da criança.

¹⁰Serviço do Ministério da Saúde para mães jovens.

¹¹Trata-se do efeito que, numa relação entre dominante e dominado, leva o dominado a transformar-se no que o dominante deseja, inconscientemente ou não.

Embora não se possa ver essa pobreza, é possível determiná-la pela análise da classe socioprofissional a que a criança pertence, desde que os professores e os atores sociais não parem de acumular ‘saberes’ sobre a família (MASSON, 1975). O mito então é pensar que se pode trabalhar de maneira eficaz somente se soubermos tudo ou quase tudo sobre o ambiente de convivência da criança. Os dossiês passam a ‘perseguir’ a criança mesmo antes do seu nascimento. O dossiê Gestão Automatizada da Medicina Infantil (GAMIN),⁹ por exemplo, exige um acompanhamento da ‘Proteção Maternal e Infantil’,¹⁰ obrigatória no nascimento de uma criança filha de mãe solteira, pais estudantes, de pai convocado ao serviço militar e de pais migrantes. Discursos do tipo “Ela está em aperfeiçoamento, já tem seu irmão ou sua irmã também em aperfeiçoamento, você entende a família que ela tem” não causam mais problemas aos professores, pois são legitimados por todo esse saber, mesmo que ‘o efeito Pygmalion’¹¹ seja bastante denunciado (ROSENTHAL; JACOBSON, 1974).

Atualmente, os partidários da escola de dois anos para todos se referem, em grande parte, a essa visão behaviorista da relação meio sociocultural/família/capacidade de aprendizagem da criança/sua orientação. De uma visão padrão do aluno passamos a questionar a diversidade social e cultural das famílias – o uniforme não tem mais sentido. Esta abordagem da diversidade tem como efeito fortalecer o sistema escolar em uma representação do ‘bom aluno’ que deve vir de uma ‘boa família’.

A relação conflitante entre escola e novas tecnologias comunicacionais

Reencontraremos esse mesmo olhar voltado para as novas mídias. Nos anos 60, a mídia televisiva foi local e assunto de um forte combate entre o professor e a própria televisão. Um dos primeiros motivos dessa nova versão

de combate dos antigos com os modernos é, sem dúvida, a análise de duas ‘visões’ do mundo por meio da educação. À época, era proibido ao professor introduzir na instituição escolar um jornal. Vinte anos mais tarde, os trabalhos sobre a imprensa passam a ser não apenas autorizados, mas também aconselhados, dado o forte desenvolvimento da televisão e sua presença na maioria dos lares franceses. Nos dias de hoje, nem bem tivemos tempo de discutir as relações entre a televisão e a escola (por exemplo, os professores não são sempre formados para ler a imagem), o problema se deslocou para as multimídias e a internet. Se precisarmos de uma prova da atual velocidade da transformação do mundo, no campo escolar ela estará bem debaixo de nossos olhos, na sua relação com as novas mídias.

Não retomaremos a abundante literatura produzida sobre a televisão e a escola ou sobre a televisão e o aluno – indico, entre outras, a obra de Georges Friedmann (1977). No entanto, como o assunto interessa ao campo da pedagogia, tentaremos entender a polêmica ‘escola-televisão’.

“Professora, ontem eu vi na televisão...” – tal frase é aparentemente sem importância, mas, culturalmente, revela-se perturbadora para a professora (e para a escola toda). Ali onde havia uma situação quase de monopólio para transmissão de conhecimentos, ela se vê concorrendo com uma novidade, a telinha. Houve então uma primeira fase de rejeição a cobrir esses intrusos de todas as palavras: “Na segunda de manhã eu não consigo fazer nada, eles dormem sobre a mesa, assistiram à televisão até não sei que horas.”

Michel Tardy (1973, p. 5) denuncia esse sistema que se condena ao imobilismo porque “[...] toda novidade aparece como um atentado [...]”. Portanto, a introdução da televisão na vida cotidiana abriu o acesso à informação de todos sobre tudo e em tempo real. Se o assassinato de John Fitzgerald Kennedy já foi acompanhado ao vivo por milhões de telespectadores, o que dizer do 11 de setembro de 2002! A escola se viu apenas ‘desprovida’ desse ‘poder de informação’, ou seja, da transmissão de conhecimentos factuais, sem perceber o formidável campo que se abriu para ela, aquele da estruturação

do pensamento. Livre de uma grande parte desse papel de transmissão (se bem que a ela cabe e caberá a parte mais profunda), a escola poderia consagrar-se ao ensino das metodologias de análise e organização desses conhecimentos fragmentados, sem vínculos nem análises.

De fato, uma imagem se lê e se interpreta. A escola ainda fabrica os ‘analfabetos da imagem’. Quando se percebe que a formação dispensada pelas Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM) é baseada no ‘domínio’ de uma disciplina a ser ensinada pelo professor ao aluno, ficamos muito preocupados em relação às capacidades que o estudante poderá desenvolver diante desse mundo que se constrói sob nossos olhos. Se a base de todo o ensino é disciplinar, seu objetivo atual deveria ser superdisciplinar. Michel Foucault (1975, p. 234) dizia que as disciplinas “[...] têm o papel preciso de introduzir assimetrias insuportáveis e excluir as reciprocidades [...]”. Ao contrário, é nas recíprocas trocas de conhecimentos que a diversidade pode ser reconhecida, reconhecer e constituir novos conhecimentos compartilhados.

Esse desconhecimento, pelos professores, da técnica audiovisual (diremos a mesma coisa para a informática e a multimídia) e do impacto simbólico que ela produz sobre as relações inter-humanas e, em particular, sobre as relações pedagógicas conduz a uma instrumentalização da atividade técnica. A técnica é então desafiada ou, ao contrário, diabolizada – estamos no centro do pensamento mágico. Os professores, não sabendo mais como resolver os atuais problemas levantados pelos alunos, encontram a resposta milagrosa numa ou outra técnica, ou se referem à imagem mural, porque, assim, todo mundo vê a mesma coisa.

A introdução da televisão deveria obrigar a escola a levar em consideração a diversidade de referências, de leituras das informações, de verdades construídas pelo indivíduo. No entanto, o professor continua a acreditar na padronização da situação pedagógica por trás da ‘sua disciplina a ser ensinada’ e ‘da lição’ que acaba de explicar; com isso, ele apenas violenta a maioria dos alunos aos quais se dirige.

Contra a padronização da informação, trabalhar com a diversidade dos pensamentos na escola

“A revolução audiovisual foi perdida, não podemos perder a da informática [...]” (BOSSUET, 1982, p. 27).

Atualmente, podemos dizer que a introdução da informática na escola francesa foi um fracasso ainda mais dramático do que aquele da televisão porque fez a França perder 20 anos nessa área e, para tentar compensá-lo, haveria necessidade de uma política governamental muito voluntarista. Compensar não significa procurar fazer o que já foi feito por aí, e sim aproveitar a falha atual para introduzir na escola aquilo que deveria ser amanhã, isto é, o computador em rede, a multimídia e o acesso às redes mundiais de informação. Hoje, nos colégios e liceus, enquanto os alunos têm a possibilidade de pesquisar dados via CD-ROM ou Internet, o mesmo acesso não se faculta a seu professor! Com tal desigualdade entre alunos e professores, qual será a função do docente nessas condições?

Recuperar esse atraso também quer dizer fazer o inverso do que foi feito em 1985 com o projeto ‘Informática para todos’. De fato [...] no total dos 2 bilhões de créditos da época, 1,6 bilhão foram gastos com equipamentos das escolas, o restante, ou seja, 0,4 bilhão foi para a formação dos professores e a compra de programas. Esses números traduzem um fracasso tecnicista, a fascinação pela máquina não é novidade. (CORMERAIS, 1997, p. 157).

Para a escola, a informática ficou dividida: trata-se de uma disciplina a ser ensinada e/ou de uma ferramenta para ensinar. A multimídia e o acesso às redes mundiais de informação podem dissipar essa ambigüidade pelo fato de unirem ao problema da introdução de novas tecnologias um problema social e cultural. O que pode ocorrer aos particularismos culturais ante a

¹²Equipamento de informática, da marca Thomsom, modelo TO7 (Nota do Editor).

mundialização das informações, cujas fontes estão subordinadas aos países do norte industrializados e, em particular, aos Estados Unidos da América? Tal padronização dos conteúdos da informação representa um perigo para o mundo inteiro. A escola vê-se diante da obrigação de não apenas reconhecer a diversidade, mas também fazê-la viver para combater ‘o pensamento único’ que percorre as auto-estradas da informação. Não devemos nos enganar: a dita ‘liberdade’ deixada a todos para acessar e alimentar essas redes privilegia apenas os ‘desenvolvidos’ no assunto, desenvolvidos no sentido de saber fazer muito mais que em termos materiais.

É por esse motivo que um sistema educativo que não queira auto-excluir-se desta terceira onda tecnológica deveria principalmente voltar-se à formação dos seus professores para dominar essas novas mídias, antes da instalação maciça de materiais adequados. Atualmente, quando o Ministério da Educação Nacional incentiva a introdução de novas tecnologias na escola, já percebemos a chegada do fracasso. De fato, elas não constituem problema para a escola, na condição de ferramentas, e sim em termos da ‘nova cultura escolar’. As centenas de milhões de francos franceses que serão mobilizados para a compra do material deveriam destinar-se prioritariamente à formação de todos os professores, para transformação da cultura e do ato de ensinar-aprender. Assim, é preciso desenvolver, imediatamente, uma abordagem epistemológica, se não quisermos rever aquilo que se passou com os T07¹² nos anos 80, quando os computadores ficaram apenas nos armários das escolas. Isso remete uma vez mais à subordinação dos procedimentos aos processos. Sem um importante acompanhamento de formação, como os professores poderiam passar do duplicador a álcool (mimeógrafo) ao emprego educativo da Internet? Essa formação deveria igualmente responder à questão de como fazer viver a diversidade cultural sem abandonar o sentido do tribalismo ou do nacionalismo, encontrado nas fronteiras do racismo.

A perda do sentido ‘de ir para a escola’

Após o abandono do uniforme e depois da crítica à padronização excessiva na transmissão de conhecimentos, a escola perde sua função de promoção social nos últimos 30 anos do século XX. A crise econômica dos anos 70 traz, como consequência imediata, o fato de que a geração desse período, adultos nos anos 80 e com grau de instrução superior ao de seus pais, não encontrará empregos mais qualificados. Todos os indicadores franceses apontam dois problemas: primeiro, mesmo que os diplomados encontrem menos dificuldade no mercado de trabalho, o diploma não constitui garantia de um emprego, pois a falta de vagas para os jovens qualificados leva-os a candidatar-se a empregos que necessitam de menos conhecimento e competência; e em segundo, encontramos uma juventude mais qualificada que a precedente, porém ocupando cargos menos qualificados. Um importante indicador do início dos anos 2000 mostra que o fluxo de dinheiro entre gerações, antes dos jovens para os pais, atualmente se faz dos pais para os jovens. São os seniores que, bem menos qualificados, possuem um poder de compra mais importante que o da geração seguinte mais diplomada.

Se a escola não mais constitui o vetor da promoção social, que sentido ela tem para as crianças? Por esse motivo, elas passam a questionar o que lhes é imposto pelo *corpus* das ‘questões obrigatórias’ e a necessidade de acesso aos conhecimentos predefinidos nos programas.

Essa questão é importante, pois as mídias, a informática e a Internet propiciam às crianças e aos jovens acesso a múltiplos recursos de transmissão de conhecimentos, que serão as fontes de ‘suas’ perguntas; já o professor, que sempre foi formado para abordar o ‘programa’ por meio das ‘questões obrigatórias dos métodos’ de transmissão de saberes, não entenderá os questionamentos dos jovens. Estes se sentem, então, não reconhecidos. Trata-se de uma violência simbólica destrutiva que gera, nos jovens, uma conduta violenta e constitui uma das grandes razões desse problema na escola.

Passar da escola padronizada para a escola diversificada

Onde mais se percebe o problema da abordagem da diversidade não é, de fato, na escola elementar, ex-escola comunitária. Ela respondia a essa interrogação, seja pela construção de um circuito paralelo (o ensino ‘especializado’), seja por métodos pedagógicos ‘especializados’, acompanhados por pseudo-reformas de estrutura. A pedagogia individualizada, a pedagogia por objetivo, os grupos de nível e os ciclos funcionaram muito mais como ‘pensamento mágico’ de ferramenta milagrosa para tratar os sintomas, verdadeiros questionamentos desse padrão original.

A escola elementar foi a menos afetada por essas mutações e observamos rapidamente que os temas da crise da escola e da expressão das diferenças não a atingem, como se a imagem da criança e a veracidade dos objetivos estabelecidos contribuíram para preservá-la [...] (DUBET, 1996, p. 93).

Com a abertura do colégio a todos, nos anos 60, surge o problema da diversidade no sistema escolar. Primeiro, porque o colégio se destinava a uma cultura de elite e não a uma cultura de massa. Antigamente, apenas chegavam ao colégio os alunos que provavam estar no molde da cultura escolar. Segundo, por viverem no colégio não as crianças, e sim adolescentes com suas reivindicações identitárias, como os que reclamavam um espaço cultural no colégio e bancos no pátio. Ao contrário da criança da escola elementar, o adolescente não pode deixar sua vida privada e emocional na porta do colégio, pois este representa o lócus de erupção da vida social, em toda a sua diversidade, para o universo escolar. O problema do lenço de cabeça na escola francesa, injustamente chamado de ‘lenço islâmico’, é um dos episódios. Como se pode viver o laicismo num local em que, longe de impor a padronização da escola elementar, não se consegue dominar bem todas as diversidades. Pensamos que

esse seja o problema fundamental das sociedades e da escola do século XXI: o como atuar sob os princípios universais de Liberdade, Igualdade, Fraternidade e Laicidade reconhecendo e vivendo a diversidade. E não levando em conta essa questão fundamental para as sociedades atuais, volta-se ao tribalismo, ou seja, há o recuo sectário de suas certezas de identitárias.

Atualmente, existe uma única certeza: o reconhecimento da diversidade é um imperativo incontornável, tão incontornável que só pode ser feito se observados os princípios fundantes da universalidade humana. Foi o que tentamos mostrar na abordagem antropológica do espaço pedagógico e de seu funcionamento (BIARNÈS, 1999). Todo sistema educativo deve então saber cuidar do duplo movimento dessa mesma problemática. Sem resposta para propor aos usuários, é a violência que atingirá – e já atinge – inúmeros colégios e liceus, um vazio inviável.

Por que tanta dificuldade em trabalhar com a diversidade dos alunos?

Para qualquer sistema e, em particular, para o educativo, levar em conta a diversidade significa pôr a pessoa em situação de sujeito; no entanto, como todo sistema é também responsável pelo ‘controle social’ de seus usuários, isso, de fato, os deixa em situação de objeto.

Todo sistema educativo e de formação encontra-se em situação paradoxal: deve ser ao mesmo tempo um espaço destinado à transmissão de conhecimentos e aquisição de habilidades e valores culturais, para o desenvolvimento de cada sujeito, e um local de controle social dessa transmissão, para impedir que o sujeito se transforme em algo que o sistema não possa controlar. Todo sistema oscila sempre entre dois pólos: ou não faz referência ao sujeito em formação e então “[...] produz o mesmo [...]” (BOURDIEU, 1993, p. 224), o que gera “[...] efeito de destino [...]” (id. ib.), ou ele se coloca a serviço do sujeito

e não controla nada das evoluções futuras. No primeiro caso, em decorrência da rapidez da evolução atual das ciências que põe as culturas do Norte em posição de ‘revolução perpétua’, a reprodução é suicídio, e seus efeitos se fazem sentir naquilo que alguns atualmente chamam de ‘fratura social’. No segundo, não controlar mais nada engaja uma sociedade no caminho da explosão de identidade, o que pode ser verificado em algumas partes do mundo.

Mas o problema é saber se o fazer referência ao sujeito, como ator principal da formação, resulta na perda de todo o controle ou na construção de uma outra maneira de estar no mundo, de uma outra cidadania, de um outro tipo de democracia.

Aparentemente, por termos questionado inúmeras vezes o fato de a formação dos educadores não corresponder às ‘inovações’ das reformas propostas (Zona de Educação Prioritária [ZEP], projeto de estabelecimento, criação de ciclos), podemos pensar que os poderes políticos dos últimos 30 anos não responderam a essa pergunta, mantendo apenas um controle de sua reforma, justamente por não terem propiciado aos educadores os meios intelectuais e estruturais (muito mais que materiais) para pôr em prática essas inovações. Além disso, pensamos que as únicas reivindicações advindas atualmente dos professores seriam a formação inicial e a continuada.

Hoje a cultura é outra

Informática, genética, robótica, casa inteligente, cibernética...; enfim, um amplo rol de elementos determina os componentes da futura sociedade que já estamos vivendo.

Como exposto no início, 80% dos conhecimentos humanos foram construídos ao longo do século passado. Não se trata apenas de mais uma revolução científica, mas de uma verdadeira mutação da humanidade que tem um de seus fundamentos mais profundos ameaçados, aquele da complemen-

taridade dos sexos na sobrevivência da espécie humana. A clonagem poderá fazer-nos conhecer uma sociedade unisex em que o feminino talvez guarde, em reserva, espécimes masculinos – jamais saberemos!

Quando Philippe Merieu (1996, p. 18) diz: “Educar é desenvolver uma inteligência histórica capaz de saber em quais heranças culturais nos inscrevemos: de quem eu sou filho ou filha? pergunta a criança [...]”, talvez essa questão, hoje fundamental, torne-se obsoleta amanhã. Nesse contexto cultural, apresentam-se grandes dificuldades de ‘superação’. Aqueles que adquiriram poucas ferramentas intelectuais para analisar, situar-se, procurar ajuda para sua própria transformação, estão no rumo da exclusão – os modos de pensar sobre o mundo mudam, e é preciso permanecer em contato com eles. Por isso, os que amanhã estiverem distantes das fontes de informação correrão o risco de exclusão desse processo de transformação mundial. Tal situação questiona a escola, que deveria responder, com métodos eficazes, às transformações que se fazem presentes. Anteriormente, escrevemos que “[...] somos para nossos filhos os índios caraíbas do tempo de Cristóvão Colombo.” (BIARNÈS, 1999, p. 140).

Para que pode servir amanhã a escola de hoje?

Essa evolução rápida obrigará as gerações a transformar suas vidas em função dos conceitos que lhes serviram de base para fundamentar e organizar sua apreensão do mundo durante a infância e a adolescência. Significa dizer que teremos de aprender a viver durante a ‘fase hipotético-dedutiva’, percebida contemporaneamente pelos professores como a última fase do desenvolvimento do pensamento lógico, e isso como finalidade da ‘educação escolar’ poderia ser insuficiente para as gerações futuras. Assim, a formação do espírito pela ‘educação escolar’, se é que ela poderia ser dessa forma concebida no século XIX e na primeira metade do século XX, torna-se insuficiente na chegada do

século XXI, em razão do aparecimento, na França, em 1970, de um sistema de ‘formação continuada’. No entanto, observa-se que o estudante sempre é visto por ele mesmo e a formação continua como um outro domínio, o que gera pedagogias dissociadas da sociedade global.

Nos dias de hoje, educação fundamental e formação permanente não podem mais ser vistas separadamente, e sim como um conjunto homogêneo, permitindo a cada um dotar-se de ferramentas indispensáveis para bem conduzir as diversas transformações exigidas pelos conhecimentos e das estruturas de pensamento indispensáveis a todo sujeito humano para não se encontrar em situação de exclusão social, econômica e cultural. A descontinuidade entre os conceitos de professor e formador é obsoleta e perigosa na sua atual configuração. Efetivamente, o professor percebe seu papel num universo finito, aquele da educação escolar; e o formador pensa sua função como a continuidade, seja para acrescentar ‘algo mais’ à formação inicial, seja para suprir, digamos, suas carências.

A revolução científica e a rapidez de sua transformação exigem uma revolução dos sistemas de educação e de formação. É necessário conceber sistemas para toda a vida ativa do indivíduo, durante a qual ele deverá reformar seu pensamento várias vezes. Tais sistemas deveriam ser capazes de ‘retomar’ qualquer um, a qualquer momento. Isso exige evidentemente o pensar, levando em conta a diversidade dos percursos intelectuais e profissionais e também das estratégias de pensamento. Na falta disso, sempre haverá mais excluídos por essas sociedades que, sabemos, contribuirão ainda mais para a violência.

Isso também quer dizer que o sistema educativo deve ser um sistema que aprende, que aprende rápido e se transforma, o que aponta o problema da inovação.

A inovação no cotidiano pedagógico de amanhã

Devido à transformação ultra-rápida do ambiente social e cultural da escola, esta também deve estar em permanente movimento transformativo. É o que atualmente entendemos com frequência pelo termo de inovação pedagógica, cuja definição é essencial. De fato, se essa rapidez das transformações sociais e culturais põe obrigatoriamente a escola em movimento, o que é positivo, ela expõe-se ao perigo de se ver presa na espiral da ‘urgência adaptativa’ e, portanto, de tornar-se essencialmente uma ferramenta a serviço da transformação social, esquecendo-se de ser, antes de tudo, uma ferramenta a serviço da construção e do desenvolvimento das pessoas. Para que todas as crianças possam desenvolver suas potencialidades e não apenas ‘aprender o programa’, a maioria dos atores educativos e dos usuários do sistema escolar e de formação concorda em dizer que é preciso ‘fazer de outra maneira’, mas é esse ‘fazer de outra maneira’ que é difícil de determinar para que não signifique simplesmente um *slogan* que terá apenas um efêmero ‘efeito de anúncio’ nem seja um *status* de pensamento mágico do tipo: ‘para reduzir o fracasso de aprendizagens, na leitura buscamos o melhor método’.

A partir de análises feitas sobre quinze ações inovadoras na pedagogia, em vários países da Europa, graças ao Instituto Europeu para o Desenvolvimento das Potencialidades de Todas as Crianças (IEDPE) e apoiadas pela União Européia, obtivemos a certeza de que a inovação será amanhã, se hoje já não é a ‘realidade’ do campo pedagógico, pois é o meio privilegiado de ‘produção de saberes’, ‘saber de ação’ e do ‘saber dizer’; em outras palavras, de capacidade adaptativa a todo meio e mudança de meio.¹³

¹³Remetemos o leitor, para uma definição da inovação pedagógica, à obra de Michel Bonami e Michèle Garant (1996) e à nossa (BIARNÈS, 1999), já citada.

Hoje, parceria obrigatória: praticantes/pesquisadores/decisores por uma mudança solidária

A experimentação, ou fica na clandestinidade, ou é objeto de uma imediata 'mídiação'. As duas são inadequadas. A experimentação deveria se beneficiar de um estatuto definido e deveria ser objeto de autorizações muito mais numerosas nos âmbitos igualmente definidos [...] (SCHWARTZ; LAMBRICHS, 1994, p. 18).

Se afirmamos que, para a inovação, parece impensável não relacionar praticantes e pesquisadores, é também impensável não relacionar os decisores. Nossas pesquisas europeias mostram dois dados importantes sobre essa parceria:

- baseia-se em realidades muito complexas e muito diferentes de um país para outro: as relações entre praticantes, intermediários, expertos e decisores dependem das formas de poder, das restrições e margens de liberdade que existem desde o nível nacional até o local, dos riscos sociais e da visão do papel do experto.

Percebemos então que é essencialmente a partir dessas diferenças que a realidade escondida atrás do conceito de inovação varia de um país para outro. Uma ação nomeada como inovação em um lugar pode ser nomeada em outro como evolução ou reforma instituída – tudo depende de quem tem o poder e a legitimidade de nomear, e desta nomeação dependem os riscos acima citados. As diferenças a respeito do conceito de inovação na educação se apóiam mais numa nomeação político-administrativa do que nas diferenças de concepção ou conteúdo.

- não existe inovação que tenha uma disseminação importante, ou seja, um impacto transformativo real que não tenha sido conduzido pela tripla parceria.

A partir das nossas experiências de campo e das entrevistas com decisores feitas no quadro de uma convenção européia, uma convergência muito forte nasceu: em todos os lugares, a gestão político-administrativa se torna complexa e moderna. Isso impõe um papel cada vez mais importante dos decisores intermediários e também um sentimento de ‘deslocamento’ entre seu papel e o dos decisores institucionais. Assim, os problemas surgem, de um lado, dos critérios da eficácia e eficiência e, de outro, do princípio da equidade, o que implica, para o decisor, a resolução de um novo paradoxo: estar ao mesmo tempo em uma abordagem global e bem localizada. Daí a necessidade de encontrar novas formas de legitimidade das práticas coletivas e individuais. Para isso:

- de um lado, os praticantes e os pesquisadores tomam consciência de que não podem trabalhar e, *a fortiori*, inovar sem que os decisores sejam implicados nas mudanças;
- de outro, ante a complexidade dos campos sociais e educativos, eles tomam consciência da distância que pode existir entre o nível de tomada de decisão e a realidade, como requerentes de ligações diretas com as práticas. Isso nos leva a falar de ‘mudança solidária’, que seria essa articulação das competências profissionais dos atores de campo, dos pesquisadores ou outros expertos e dos decisores em novas configurações, tendo como objetivo garantir mais solidariedade e equidade, no interior dos sistemas, a serviço das pessoas. Esse paradigma, nos parece, uma resposta à questão de Bertrand Schwartz e Michèle Lambrichs, aqui citada.

À guisa de conclusão

O sentido da escola atual para o futuro – estruturação do pensamento e desenvolvimento das competências adaptativas

A escola francesa foi até aqui a escola da padronização e a diversidade foi tratada apenas pela setorização dos espaços de aprendizagem. No entanto, no interior de cada setor, não havia lugar para trabalhar com a diversidade dos sujeitos aprendentes. Essa setorização em função das classes sociais como a que existiu até os anos 60 entre o liceu e o colégio elementar, em razão das deficiências apresentadas pelos aprendentes, que implicaram orientações setorizadas (BIARNÈS, 1999). Esse sistema, entretanto, teve sucesso até os anos 70, pois funcionava com objetivos conhecidos de todos, assim como o da promoção social que o transcendia, promoção esta que, fora do mito fundador, pôde atualizar-se pelo menos para certo número de alunos – os outros ficavam na reprodução social (BOURDIEU, 1993) e na reprodução do fracasso.

Atualmente, o espaço escolar apenas funciona no reconhecimento e no trabalho com a diversidade de pensar, de se pensar e com a diversidade das estratégias de transformação. As sociedades mudam tão rapidamente que amanhã se tornarão desconhecidas para professores e alunos. Então, o que se precisa ensinar e aprender senão as competências para se adaptar rapidamente, para mudar de cultura, pelo menos de cultura profissional?

A escola do século XXI deve ser a escola da diversidade e da permanente mudança. Isso implica que todo o sistema de educação seja capaz de ‘se revolucionar’ constantemente. A inovação pedagógica, longe de ser um ‘ao lado’ do sistema, deve tornar-se o centro. A inovação será amanhã o cotidiano pedagógico, ou então nenhum outro sistema educativo será viável. A pesquisa deve estar presente em todos os níveis da educação, desde o domínio dos processos de aprendizagem, que apenas começamos a definir nas suas diversidades, até

o sistema e seu funcionamento, que deverão criar as condições de um espaço pedagógico que possa trabalhar com todas as diversidades.

**MEANING OF THE SCHOOL IN THE SOCIETIES OF 21TH CENTURY
(THE EXAMPLE OF FRENCH SCHOOL)**

ABSTRACT: The all human societies are today in situation of 'revolution'. The scientific discoveries of the end of the 21th century and especially those of the 20th changed radically the connections of the man with physico-natural ecosystem in which he is born, develops, produces and dies. The 'cultural' bases of all the societies are strongly shaken. The question is to know what is the utility of the school in these new connections man/environment, still hardly identified and included, connections in perpetual evolution becomes 'the' inescapable question of the post-industrial societies and beyond, of all the societies about their mode of development. By taking the example of the French system, we are going to try to open axes of construction of possible answers for this question.

KEY WORDS: Change of the culture. Connections man/ecosystem. Human societies of 21th century. Scientific revolution. The sense of the school.

Referências

- BIARNÈS, Jean. *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BONAMI, Michel; GARANT, Michèle. *Système scolaire et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Broeck, 1996.
- BOSSUET, Gérard. *L'ordinateur à l'école* (l'educateur). Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1982. 234 p.
- BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.

CODE SOLEIL: LE LIVRE DES INSTITUTEURS. 45. ed. Paris: Societé Universitaire d'Editions et de Libraire, 1975. 444 p.

CORMERAIS, Franck. *Nouvelles technologies, valeurs de l'information et socialisation: une approche anthropologique et communicationnelle*. Thèse de doctorat. Paris: Université de Paris 13, 1997.

DUBET, François. La laïcité dans les mutation de l'école. In: WIEVORKA, M. *Une société fragmentée* (sous la dir.). Paris: La Découverte, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1975.

FRIEDMANN, Georges. *Ces merveilleux instruments, essais sur les communications de masse*. Paris: Denoël-Gontier, 1977.

LAPASSADE, Georges. *Autogestion pédagogique*. Paris: Denoël-Gonthier, 1972.

LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Denoël-Gonthier, 1975.

MASSON, Marcel. *Main mise sur l'enfance*. Paris: A. Colin, 1975.

MAUSS, Marcel; LÉVI-STRAUSS, Claude. *Sociologie et anthropologie*. Rééd. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1983.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 1996.

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aïda. *Vers la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero, 1967.

ROGERS, Carl. *Psychothérapie et relations humaines*. Liège: Nauwelaert, 1962.

ROSENTHAL, Robert A.; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman, 1974.

SCHWARTZ, Bertrand; LAMBRICHS, Louise L. (collab.). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994. 245 p. (Cahiers libres).

TARDY, Michel. *Le professeur et les images*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1973.