

CHRISTIAN LAVAL

**A Escola não é
uma empresa**

*O neo-liberalismo em ataque
ao ensino público*

editora
PLANTA

Todos os direitos reservados
editora PLANTA
www.editoraplanta.com.br
(43) 3357-1108 /9102-4620
Rua José M.S. Paranhos, 123 # 26
86061-270 Londrina-PR

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação
Visualitá Programação Visual

L426e Laval, Christian

A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público Christian Laval. trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva - Londrina : Editora Planta, 2004. xxi, 324p. ; 22cm

Título original:

L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public / Christian Laval. - Paris: Éditions La Découverte, 2003

inclui bibliografia
ISBN 85-902002-4-8

1.Escola 2. Neo-liberalismo 3. Políticas Públicas I. II. Título

CDU 37.014.4
CDD 370.1

ISBN 85-902002-4-8

Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil - Printed in Brazil
2004

À C L E M E N C E

A G R A D E C I M E N T O S

Meu reconhecimento vai para todas aquelas e todos aqueles que tive a sorte de encontrar nesses últimos anos no Clube Político de além-mar, dentro do RILC (Rede de Iniciativas Laicas e Culturais), e no Instituto de Pesquisas da FSU. Não esqueço minha dívida para com aquelas e aqueles que me forneceram uma documentação preciosa e responderam oralmente à minha curiosidade, em particular Evelyne Roigt e Marcel Touque. Eu me beneficieei durante todo o trabalho das observações de Pascal Combemale, Pierre Dardot, Guy Dreux, Joel Koskas, Hugues Jallon, Évelyne Meziani, Régine Tassi e Louis Weber e agradeço a todos. As análises e as reflexões submetidas aqui ao debate público engajam somente seu autor.

Í N D I C E

<i>Introdução</i>	IX
A vertente neoliberal da escola	XI
Mutação ou destruição da escola	XVII
I. A produção do “capital humano” a serviço da empresa	
<i>Capítulo 1. Novo capitalismo e educação</i>	03
Os momentos da escola	05
Uma escola a serviço da economia	09
Em direção à escola neoliberal	12
A escola “flexível”	15
Degradação do vínculo entre diploma e emprego	17
Uma coerência totalmente relativa	20
<i>Capítulo 2. Do conhecimento como fator de produção</i>	21
Educação ampliada, cultura útil	23
A época do capital humano	25
Capitalismo e produção dos conhecimentos	29
As novas indústrias do saber	33
Um modelo que se generaliza	38
<i>Capítulo 3. A nova linguagem da escola</i>	43
O aprendizado ao longo de toda vida	46
O uso estratégico das competências	53
A pedagogia das competências	58
<i>Capítulo 4. A ideologia da profissionalização</i>	65
A escola englobada	69
A reviravolta	73
A profissionalização para todos como nova ideologia	78
O caso da universidade	81

II - A escola sob o dogma do mercado

<i>Capítulo 5. A grande onda neoliberal</i>	89
Um programa de privatização	91
A argumentação da ideologia neoliberal	93
A promoção da escolha	97
A ofensiva liberal da direita francesa	102
A escola como mercado: um novo senso comum	106
<i>Capítulo 6. O grande mercado da educação</i>	109
As formas da mercantilização	111
Um mercado promissor	114
A globalização do mercado educativo	116
A privatização da educação	122
Mercado das novas tecnologias e ilusões pedagógicas	126
As novas fronteiras do <i>e-learning</i>	131
<i>Capítulo 7. A colonização mercantil da educação</i>	135
O desfraldar publicitário na escola: o exemplo norte-americano	136
A situação francesa	143
Regular a publicidade na escola?	147
Publicidade e objetividade: o exemplo da Renault	149
<i>Capítulo 8. A mercantilização da escola e seus efeitos segregacionistas</i>	155
Da descentralização à não-regulação	156
As políticas do liberalismo escolar	158
A hipocrisia francesa	164
A segregação à francesa	167
A escolha como novo modo de reprodução	172
A idealização do mercado escolar e a realidade	177
O mercado eficaz?	180
III- Poder e gerenciamento na escola neoliberal	
<i>Capítulo 9. A “modernização” da escola</i>	187
O sentido da modernização	189
A modernização do ensino americano	193

Os efeitos da racionalização tayloriana	198
A fascinação da administração escolar pela empresa	202
O culto da eficácia	206
Os efeitos redutores da avaliação e da eficácia	210
A ideologia da inovação	216
A modernização tecnológica	220
<i>Capítulo 10. Descentralização, poderes e desigualdades</i>	225
As críticas, cada vez mais numerosas quanto à uniformidade	228
A diversidade contra o centralismo	230
O gerenciamento como horizonte “realista” da esquerda	235
Uma nova organização descentralizada	238
O estabelecimento escolar no centro do dispositivo	242
Escolas ricas, escolas pobres	244
Controle local e mutação dos valores	249
<i>Capítulo 11. O novo “gerenciamento educativo”</i>	257
Democracia ou burocracia	260
Filosofia do gerenciamento educativo	262
Um gerenciamento retrógrado	266
O contra-senso neotayloriano	268
A autonomia do ensino e as hierarquias intermediárias	272
Uma nova identidade	278
O chefe do estabelecimento, pedagogo	283
<i>Capítulo 12. As contradições da escola neoliberal</i>	289
O império impossível	291
Política de austeridade, recuo educativo e capital humano	294
Os novos valores da escola	300
As contradições do gerenciamento público à francesa	303
Contradições pedagógicas	306
O mal - estar na instituição escolar	311
Conclusão	317
<i>Sites e Entidades citadas</i>	323

INTRODUÇÃO

A escola vive uma crise crônica, da qual uma abundante literatura apresenta regularmente o quadro clínico. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida. Desde as críticas sociológicas e políticas que mostraram a face escondida da escola – seleção social, submissão dos espíritos à ordem estabelecida – até as críticas liberais que a atacaram por sua falta de eficácia frente ao desemprego e à inovação, a escola não é mais sustentada pelo grande discurso progressista da escola republicana, hoje em dia suspeita de ser um mito inútil. Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento, velha herança das Luzes, passa como uma idéia obsoleta. Ligada a uma mutação que ultrapassa de longe apenas o quadro institucional, essa crise toma múltiplas formas. Os professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas. A massificação escolar não desembocou na grande mestiçagem social, no reino da meritocracia harmoniosa. As dificuldades de muitos estabelecimentos com forte recrutamento popular foram agravadas por políticas liberais que acentuaram a marginalização de frações importantes da população e aumento das desigualdades que afetam de muitas formas o funcionamento da escola.

Quanto ao aspecto educativo em si mesmo, ele se tornou mais difícil devido às transformações sociais e culturais maiores: com a extinção progressiva da reprodução direta dos ofícios e dos lugares nas famílias até o peso, cada vez mais decisivo, da indústria da mídia na socialização infantil e adolescente, passando pela incerteza crescente quanto à validade dos princípios normativos herdados, assiste-se a um profundo questionamento das relações de transmissão entre gerações.

O discurso mais corrente sustenta que o conjunto dessas tendências e desses sintomas reclama uma “reforma” necessária da escola, panacéia, ao mesmo tempo que fórmula mágica, que faz geralmente papel de reflexão. Mas, uma “reforma” para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade? As propostas atuais mais estereotipadas sobre a “reforma” não constituem mais uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto apenas pela preocupação gestinária de colmatagem imediata ou ainda objeto de um estranho culto da “inovação” por ela mesma, separada de toda aposta política clara. No entanto, é preciso se esforçar para ultrapassar as críticas da bricolagem inovadora e da reforma incessante e se colocar a seguinte questão: na série de medidas e contramedidas que afetam a ordem escolar, nos relatórios oficiais que estabelecem os diagnósticos da crise, na opinião dos administradores e dos governantes, não haveria uma certa idéia da escola, um modelo novo de educação que, conscientemente ou não, os atuais promotores da reforma tendem a traduzir nos fatos, fazendo aparecer uma certa ideologia para a fatalidade e fazendo de uma certa concepção uma realidade que eles queriam que fosse “incontornável”? Nós mantemos aqui que uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios – mas se encontraria também essa mutação em outros campos sociais – é a **monopolização** progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora.

A vertente neoliberal da escola

O primeiro objetivo dessa obra consiste em trazer à luz a nova ordem escolar que tende a se impor tanto pelas reformas sucessivas quanto pelos discursos dominantes; tende a fazer aparecer a lógica que subentende as mudanças profundas do ensino. Sem dúvida já são conhecidos alguns dos elementos desse novo modelo e percebe-se melhor, graças a trabalhos cada vez mais numerosos, as tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que dobraram o sistema escolar¹. Mas, não se vê sempre muito bem o quadro na sua totalidade, com suas coerências e suas incoerências. É o que nós tentamos fazer aqui, juntando as peças de um quebra-cabeças. Para se ater a algumas figuras do discurso dominante, nós devemos nos perguntar quais relações têm umas com as outras as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico, da família consumidora. Essas relações são pouco visíveis à primeira vista. A construção dessas figuras, suas lógicas e seus argumentos são diversos. Relacionando, entretanto, algumas das principais evoluções desses últimos vinte anos, quer se trate da lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias de inspiração individualista, relacionando-as tanto às transformações econômicas quanto às mutações culturais que afetaram as sociedades de mercado, é possível perceber por que e como a instituição escolar se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal, cuja configuração geral nós queremos aqui traçar.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a

1. Cf. em particular os trabalhos pioneiros de Nico HIRITT com Gerard de SÉLYS, *Tableau noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, Bruxelles, 1998. *Les Nouveaux Maîtres de l'école*, EPO VO éditions, Bruxelles, 2000; e *L'École prostituée*, Éditions Labor, Bruxelles, 2001. Cf. igualmente as obras de Yves CAREIL, *De l'école publique à l'école liberale, sociologie d'un changement*, Presses universitaires de Rennes, 1998 e *École liberale, école inégale, Nouveaux Regards/Syllepse*, Paris, 2002.

todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. À afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares². Essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. Mais precisamente, duas tendências se misturam para fazer da escola um trunfo (aposta, capital) maior de civilização e um lugar de muito fortes tensões.

Inicialmente, a acumulação de capital repousa cada vez mais nas capacidades de inovação e de formação de mão-de-obra, portanto em estruturas de elaboração, de canalização e de difusão dos saberes ainda amplamente a cargo de cada Estado nacional. Se a eficácia econômica supõe um domínio científico crescente e uma elevação do nível cultural da mão-de-obra, ao mesmo tempo, pelo próprio fato da expansão da lógica da acumulação, o custo consentido pelos orçamentos públicos deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência de encargos para as famílias. Sobretudo, a despesa educativa deve ser “rentável” para as empresas utilizadoras do “capital humano”.

A globalização das economias reforça e inflete essa primeira tendência. A educação, da mesma forma que a estabilidade política,

2. A concepção dominante da educação tem uma dupla dimensão: é ao mesmo tempo utilitarista segundo a idéia de que ela dá saber, e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento de bem-estar econômico é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve um interesse individual ou uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece só existir para fornecer às empresas o capital humano que essas necessitam. Mas é, de modo complementar, liberal pelo lugar que dá ao mercado educativo. Se o conhecimento é primeiramente, mesmo essencialmente, um recurso privado que engendra rendas mais importantes e proporciona posições sociais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educativa deve ser regida por uma relação do tipo mercantil ou deve ao menos imitar o modelo do mercado.

a liberdade de circulação financeira, o sistema fiscal favorável às empresas, a fraqueza do direito social e dos sindicatos e o preço das matérias-primas, se tornou um “fator de atratividade” dos capitais cuja importância cresce nas estratégias “globais” das empresas e nas políticas de adaptação dos governos. A esse título, ela se torna entre outros um “indicador de competitividade” de um sistema econômico e social³.

As reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a “profissionalização” dos professores, são fundamentalmente “*competitiveness-centred*”⁴. A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. Deve-se medir bem a ruptura que se opera. A escola, na concepção republicana, era o lugar que devia contrabalançar as tendências dispersivas e anômicas de sociedades ocidentais cada vez mais marcadas pela especialização profissional e a divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. O que acontece, inversamente, assim que essa escola é cada vez mais questionada pelas diferentes formas de privatização e que ela se reduz a produzir um “capital humano” para manter a competitividade das economias regionais e nacionais?

3. Cf. Annie VINOKUR, “Mondialisation du capital et reconfiguration des systèmes éducatifs des espaces dominés”, *Informations et commentaires*, n° 118, janeiro-março 2002.

4. Martin CARNOY, *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Unesco, 1999.

A concepção de educação que inspira hoje em dia as reformas está longe de ser somente francesa, e ainda se tem muita tendência, quando é questão de educação, a só considerar os debates hexagonais. Não sem ter integrado certos traços propriamente nacionais, ela saiu em grande parte da grande onda neoliberal que penetrou profundamente, desde os anos 1980, as representações e as políticas nos países ocidentais. A “literatura cinza” composta por múltiplos relatórios oficiais e artigos de experts na França, deve ser relacionada à abundante produção das organizações internacionais, “guardiãs da ortodoxia”, se se quer perceber como a “reforma da escola” na França participa da nova ordem educativa mundial. Essa mutação da escola não é o produto de uma espécie de complô, mas de uma constrição ainda mais eficaz uma vez que não há nem mesmo diversas instâncias responsáveis que se poderiam facilmente identificar; que o processo é muito difuso e que tem múltiplas alternâncias nacionais e internacionais, cujas relações não se vêem à primeira vista; que ele segue vias muitas vezes técnicas e que ele se cobre geralmente das melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Européia) contribuem para essa constrição transformando as “constatações”, as “avaliações”, as “comparações” em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado⁵.

A escola neoliberal permanece ainda uma tendência e não uma realidade acabada. Mesmo se tratando ainda de uma antecipação, essa hipótese é necessária à análise das transformações em curso. Ela permite atualizar e relacionar as avaliações e políticas concretas, resgatar o sentido de práticas e de políticas *a priori*

disparatadas. “A hipótese antecipa. Ela prolonga a tendência fundamental do presente⁶”, dizia Henri Lefebvre. Delinear o novo modelo de escola não significa, no entanto, que na escola de hoje, e especialmente na França, a doutrina liberal seja, desde já, triunfante. Esse modelo, ao menos quando é exposto *explicitamente*, continua a ser recusado por numerosas pessoas refratárias à nova ideologia, tanto na França como no mundo inteiro.

Sob outro ponto de vista, seria muito simples pensar que todas as dificuldades da escola atual sejam devidas à aplicação dessas reformas de inspiração liberal. Para ressaltar apenas alguns fenômenos mais importantes: o aumento dos efetivos do colégio, do liceu e da universidade é uma tendência antiga de nossas sociedades. Se é possível pensar que ela desemboca hoje em uma massificação mal pensada, mal preparada, muito pouco financiada, não é efeito de uma doutrina toda voltada para resultados programados. A falta de meios, a penúria dos professores, a sobrecarga das classes, se testemunham sem dúvida uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, relacionam-se igualmente a uma antiga tradição das elites econômicas e políticas que, se pagando palavras generosas, concedem mesquinamente os meios financeiros quando se trata da instituição de crianças das classes populares. Marc Bloch, tirando lições das derrotas de 1940, o ressaltava antigamente⁷. Quanto à centralização burocrática que caracteriza a administração do estado, ela engendra há muito tempo um espírito de casta, mantém o desprezo das esferas superiores com relação a uma base julgada incapaz ou imóvel, um autoritarismo de chefe e um fetichismo do regulamento e, no todo, uma iniciação geral dos administrados e dos funcionários que pode tornar por vezes sedutoras certas soluções liberais extremas. Enfim, e talvez sobretudo, a escola é atravessada por uma contradição maior, longamente exposta por numerosos

5. Cf. Christian LAVAL e Louis WEBER (coord.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, *Nouveaux Regards/Syllepse*, Paris, 2002.

6. Henn LEFEBVRE, *LQ Révolution urbaine*, Gallimard, Paris, 1970, p. 11.

7. Marc BLOCH, *L'Étrange Défaite*, Gallimard, Paris, 1990, p. 256-257

autores, entre as aspirações igualitárias de acordo com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes, contradição que não se dá sem acelerar a imposição da concepção liberal da escola que pretende sobrepujá-la e que na realidade a agrava. A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura. Com a imposição desse modelo liberal, a questão escolar não é mais somente o que se denomina “problema social”, ela tende a se tornar uma questão de civilização. Em uma sociedade com poderes de produção notáveis, o acesso universal à cultura escrita, letrada, científica e técnica pela educação pública e instituições culturais, se torna uma utopia irrealizável. No entanto, o que é possível não pode ser realizado por pelo menos duas razões associadas. A primeira refere-se à preeminência da acumulação de capital sobre qualquer outro fim consciente da sociedade. Realizar esse direito universal à cultura superior, com efeito, um financiamento público ampliado – sob a forma de imposto ou de cotizações sociais – que contradiria as políticas liberais de baixa das contribuições obrigatória, baixa que visa a aumentar a despesa privada e a estender a esfera mercantil em detrimento da esfera pública. Nesse contexto, o direito à educação não pode se degradar em uma demanda social solvível que se destinará sempre mais, e de modo muito desigual, a uma educação privada. O outro limite relaciona-se à pressão das solicitações mercantis e de divertimentos audiovisuais que aprisionam o desejo subjetivo na gaiola estreita do interesse privado e do consumo. O livre uso da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito. Salvo quando se dispõe de uma célula familiar muito protetora, os jovens são facilmente desencaminhados pela “socialização-atomização” mercantil das alegrias intelectuais e, em decorrência, entram com mais dificuldade na cultura transmitida pela escola. Na sociedade de mercado, o consumo ultrapassa a transmissão.

Mutação ou destruição da escola?

Nossa proposta pretende refutar a falaciosa oposição entre imobilistas e renovadores. Pretende, igualmente, evitar as teses alarmistas e catastróficas, às vezes necessárias, mas que desmobilizam quando parecem significar que a boa velha escola republicana estando morta, “tudo está perdido”. A escola coloca questões complexas que não se saberia reduzir a itens simplistas ou a diagnósticos muito rápidos, sobretudo quando eles concluem um pouco rapidamente, pela morte clínica. Se ela engaja o sentido da vida individual e coletiva, se liga passado e futuro e mistura gerações, a educação pública é também um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas. As relações de força não são nem essências nem fatalidades. A questão que nós gostaríamos de colocar nessa obra é sobre o conteúdo e a dinâmica do modelo escolar que se impõe hoje em dia nas sociedades de mercado. Trata-se de adaptar melhor a escola à economia capitalista e à sociedade liberal, adaptação que colocaria cada vez mais em perigo a autonomia da Instituição escolar mas que não a destruiria, ou bem a uma discussão sobre um caminho mais firme em direção à destruição da escola como tal?

Essa última tese foi proposta por Gilles Deleuze em uma fórmula notável: “Tenta-se nos fazer crer em uma reforma da escola, como uma liquidação.”⁸ Segundo Deleuze, nós deixaríamos as sociedades de aprisionamento e de “recomeço” analisadas por Michel Foucault, nas quais o indivíduo passa, sucessivamente, por uma série de instituições descontínuas (família-escola-indústria-hospital) para entrar nas sociedades de controle total e permanente nas quais “não se acaba nunca com nada” e sobretudo não com um controle contínuo que assegura uma flexibilidade e uma

8. Gilles DELEUZE, entrevista com Toni Negri, *Futur Antérieur*, n. 1, primavera de 1990, retomado em *Pourparlers*, Éditions de Minuit, Paris, 1990, p. 237.

disponibilidade ilimitada dos dominados. A análise das recentes mutações escolares fornece, ver-se-á, argumentos sólidos à tese da *desescolarização*, cuja tendência é para uma *pedagogização* generalizada das relações sociais. Não se está no “aprendizado ao longo de toda a vida”, fórmula doravante oficialmente admitida que diz bem da dilatação da relação pedagógica? O desenvolvimento das tecnologias da informação e a individualização da relação com os saberes, não são tantos sinais de um inevitável declínio da forma escolar? O universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de serem cada vez mais numerosos aqueles que não vêem mais a razão de ser da autonomia dos campos de saber nem a significação tanto intelectual quanto política da separação entre o mundo escolar e o das empresas. Com a universalização da conexão mercantil dos indivíduos, parece chegada a época de um enfraquecimento das formas institucionais que acompanharam a construção dos espaços públicos e dos Estados-nações.

A despeito desses sinais mais importantes, deve-se, no entanto, interrogar os limites dessa evolução em função de suas próprias conseqüências. Se ela responde bem a certas tendências, a tese do declínio irreversível da instituição escolar não tem alguma coisa de ilusória e específica na visão dos imperativos funcionais da economia capitalista e das exigências de ordem social? Se nós ainda não estamos na liquidação brutal da forma escolar como tal, nós assistimos seguramente a uma mutação da instituição escolar que se pode associar a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização, e uma desintegração. Essas são inseparáveis das que tendem a uma recomposição de um novo modelo de escola.

Desinstitucionalização? A adaptabilidade às demandas e a fluidez nas respostas que se espera dessa escola, concebida doravante como produtora de serviços, levam a uma *liquefação* progressiva da “instituição” como forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa. Essa tendência está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de

resultados e de inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível”.

Desvalorização? Mesmo se a educação é mais do que nunca reconhecida nos discursos oficiais como um fator essencial de progresso, só se pode constatar a erosão dos fundamentos e das finalidades de uma instituição até lá voltada à transmissão da cultura e à reprodução dos quadros sociais e simbólicos da sociedade no seu conjunto. Os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico.

Desintegração? A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola, através da promoção da “escolha das famílias”, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar. As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e “leve”, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não têm grande coisa a ver com a “escola única”. O novo modelo de escola funciona com a “diversidade”, a “diferenciação” em função dos públicos e das “demandas”.

Essas tendências que conduzem a um novo modelo escolar não são levadas a termo e nem todas as contradições que elas encerram eclodiram. Sem mesmo falar da resistência dos professores e dos usuários a escola, ao menos para o período presente, é marcada por sua hibridação, mistura curiosa de certos aspectos próprios ao setor mercantil (“serviço à clientela”, espírito “empreendedor”, financiamento privado) e certos modos de comando e de prescrição característicos de sistemas burocráticos mais restritivos. Por um lado, essa escola híbrida é, progressivamente, sujeita à lógica econômica da competitividade, tendo ação direta sobre o sistema de controle social visando a elevar o nível de produtividade das populações ativas. Por esse lado, a escola que se delineia parece cada vez mais com uma empresa “a serviço de interesses muito diversos e de uma

ampla clientela” para retomar uma fórmula da OCDE, o que a conduziu a se diversificar segundo os mercados locais e as “demandas sociais”. Por outro lado, ela aparece como uma megamáquina social comandada de cima por um “centro organizador” poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “bons conteúdos” correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico. A escola francesa é, sob esse ponto de vista, um bom exemplo desse híbrido de mercado e de burocracia que alguns tomam por uma evolução “moderna” da instituição.

Para analisar as mutações da escola francesa em sua lógica de conjunto, nós tentamos ultrapassar, tanto quanto possível, as separações de abordagens, de métodos, de disciplinas: o curto termo deve ser colocado em perspectiva histórica, porque o que acontece à escola tem raízes profundas; a dimensão nacional, que não pode ser eliminada em matéria de ensino, deve ser relativizada por comparações necessárias; a função econômica da escola, cada vez mais essencial no quadro do novo capitalismo, deve ser relacionada com as mutações sociais, políticas e culturais; as determinações econômicas e sociais externas são relacionadas com as evoluções internas da instituição escolar de natureza organizacional, sociológica ou pedagógica e as restrições ideológicas devem sempre ser relacionadas com as experiências dos indivíduos nas sociedades de mercado em construção. Vale dizer que cada um desses aspectos teria merecido um desenvolvimento mais longo, que um livro geral como esse proíbe. Nós procuramos aqui, articular três grandes tendências que correspondem às três partes desse livro: o envolvimento da escola no novo capitalismo, a introdução das lógicas de mercado no campo educativo, as novas formas e poder gerencial dentro da escola. Para dizer de outra maneira, na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas.

Enfim, posto que se é rapidamente acusado de conservadorismo se não se adere com todo o entusiasmo necessário aos dogmas modernistas ou, ao contrário, de ser um liquidador da escola republicana se se pensa que certas transformações seriam indispensáveis para melhor defender a vocação emancipadora da escola e tornar o acesso à cultura mais igual, é preciso dizer aqui que a chantagem à modernidade ou a recriminação de traição não deveriam mais estar nos debates e análises sobre a escola. Se nos parece indispensável mudar muito a escola e, em certos pontos de maneira *radical*, nos parece também necessário distinguir cuidadosamente duas lógicas de transformação. Há uma que busca negar o que está no princípio da educação pública, a apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. Quem mais é em nome da “igualdade de chances”, instaura uma lógica mercantil que consolida e mesmo intensifica as desigualdades existentes. É nessa vertente que estamos hoje amplamente enredados. Há uma outra transformação, toda contrária, que visaria a melhorar para o maior número de pessoas as condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito mais amplamente a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, segundo os ideais que a esquerda carregou muito tempo antes de os esquecer, de escola *emancipadora*. Ideais que são traídos se a escola não é mais do que uma antecâmara de uma vida econômica e profissional muito desigual. É essa visão de universalização da cultura que preside aqui a análise do modelo neoliberal da escola. Vale dizer que essa crítica, se é uma prévia, não substitui a construção de uma educação universal digna desse nome, obra necessariamente coletiva.

PARTE I

**A produção do "capital humano"
a serviço da empresa**

Novo capitalismo e Educação

Pode-se prever que a educação será, cada vez menos, um meio fechado, que se distingue do meio profissional como outro meio fechado, mas que todos os dois desaparecerão, em proveito de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo exercido sobre o operário-aluno ou sobre os dirigentes da universidade”

Gilles Deleuze, 1990.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico.

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidos, que propulsionaram essa concepção da escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos: “A competitividade econômica é também a

competitividade do sistema educativo¹". As apostas estratégicas da "massa cinzenta" ou dos recursos humanos se tornaram cada vez mais importantes na competição entre empresas transnacionais e entre economias nacionais. Se acreditarmos nos peritos internacionais solicitados pela OCDE, nós entramos em um novo modelo educativo. Um deles, James W. Guthrie, apresenta, assim, as principais características do modelo: "A inteligência quando é valorizada pela educação, em outros termos, o "capital humano", está em vias de se tornar, rapidamente, um recurso econômico primordial e pode ser que este "imperativo" dê, pouco a pouco, nascimento a um modelo educativo internacional. Os países membros da OCDE esperam de seus sistemas educativos e dos diversos programas de formação profissional que participem fortemente no crescimento econômico e adotem reformas nesse sentido²". Não se saberia explicar melhor o sentido das evoluções. O controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não vai tão-somente determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, mas vai oferecer às empresas um mercado fortemente promissor. A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um "input" em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria. Como dizia com seu habitual "a propósito" o ex-Ministro da Educação Claude Allègre, a formação é "o grande mercado do próximo século".

O caráter essencial da nova ordem educativa atém-se à perda progressiva da autonomia da escola que é acompanhada por uma

1. Haut Comité Éducation Économie, Éducation-économie. *Quel système éducatif pour la société de l'an 2000?*, La Documentation Française, Paris, 1988, p.8. O relatório acrescenta que "hoje em dia, um dos elementos essenciais da competitividade econômica de um país é constituído pelo nível de formação de sua população, pelo estoque de conhecimento por ela acumulado, muito mais do que pela posse de matérias primas minerais ou agrícolas muito mais ainda que pelo baixo nível do salário pago à mão de obra"

2. "L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs", in *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p.70.

valorização da empresa erigida em ideal normativo. Nessa parceria generalizada, a empresa se torna "qualificante" e aprendiz e termina por se confundir com a instituição escolar em estruturas de aprendizado flexíveis³. O Livro Branco da Comissão da Comunidade Européia resume bem a tendência: "Há convergência entre os Estados membros sobre a necessidade de uma maior implicação do setor privado nos sistemas de educação e/ou de formação profissional e na formulação das políticas de educação e de formação, para dar conta das necessidades do mercado e das circunstâncias locais, sob forma, por exemplo, de se encorajar a colaboração das empresas com o sistema de educação e formação e a integração, pelas empresas, da formação contínua nos seus planos estratégicos⁴."

Os momentos da escola

As mutações do capitalismo permitem explicar, pelo menos em parte, a natureza das reformas em curso. O nascimento e o desenvolvimento de um sistema de educação e de instrução separado da família e dos meios de trabalho, constituem uma das grandes transformações do Ocidente. Esta tendência pertence a uma transformação de conjunto dessas sociedades marcadas pela "autonomização" das diferentes ordens da religião, da política, da economia, do pensamento. Esse "desembutimento" (disembeddedness) geral das esferas sociais, para retomar a expressão de Karl Polanyi, foi acompanhado por sua racionalização⁵. Se o desenvolvimento de uma instituição especialmente dedicada à divulgação do saber não encontra suas razões primordiais na formação da mão-de-obra, mas sim na construção das burocracias religiosas e políticas, o que implicava na extensão da cultura escrita tanto a seus servidores diretos quanto a muitos daqueles com quem elas estavam

3. Cf. Manuel CASTELLS e Martin CARNOY, *Une flexibilité durable*, OCDE, 1997, p.37-38

4. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENES, *Croissance, compétitivité, emploi, les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle*, 1993, p.122.

5. Cf. KARL POLANYI, *La Grande Transformation*, Gallimard, Paris, 1988. Cf. igualmente Max Weber, *Avant-propos à l'Éthique Protestante et l'esprit du capitalisme (1904)*, Flammarion, coll. "Champs", Paris, 2000.

em relação de comunicação, será, cada vez mais, estimulada e orientada, desde o início da revolução industrial, pela demanda das indústrias e das administrações em matéria de qualificação⁶.

Essa transformação será, de certa forma, mascarada pela preponderância das finalidades culturais e políticas da escola, conservada durante muito tempo, o que explica a causa de ter sido considerada, por longo tempo, como um fundamento da identidade nacional e um pilar da ordem republicana. Sabe-se que o Estado se definiu, inicialmente, como um educador da Nação em luta contra a Igreja, para assegurar sua hegemonia simbólica e ideológica e que não hesitou em retomar muito de seu adversário, tanto no plano organizacional quanto no plano pedagógico, para realizar essa grande obra⁷. No entanto, segundo uma sutil combinação, a escola sempre manteve ligações mais ou menos diretas, segundo as épocas e os domínios, com o universo do trabalho. A própria impulsão da escolarização depende, em grande parte, dos recursos que nascem do desenvolvimento econômico não sem defasagens, mais ou menos importantes, entre as fases de forte crescimento econômico e as explosões da escolarização⁸. Nas suas formas e nos seus materiais, na sua moral como nos seus modos pedagógicos, o sistema escolar soube dar lugar tanto aos valores do trabalho quanto à orientação profissional diferenciada dos alunos na sociedade industrial. Desde a segunda metade do século 19, ao lado do ensino secundário clássico, foram abertos cursos, seções e estabelecimentos destinados a fazer crescer o nível profissional da mão-de-obra e a prover os quadros de dirigentes da indústria e do comércio. No entanto, apesar dos avanços nessa via profissional, durante o período entre as duas guerras mundiais, a lógica dominante da escola permaneceu, durante muito tempo, aquela que Bernard Charlot qualificou como “político-cultural⁹”.

6. Cf. LOUIS FONTVIEILLE, “Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIXe et XXe siècles”, in Jean-Jaques PAUL, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, ESF, Paris, 1999.

7. Cf. *L'exemple des écoles normales primaires étudiés par Christian NIQUE, L'Impossible Gouvernement des esprits*, Nathan, Paris, 1991.

8. Cf. LOUIS FONTVIEILLE, “Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIXe et XXe siècles”, art. citado.

9. Cf. Bernard CHARLOT, *L'école en mutation*, Payot, Paris, 1987 e *L'École et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Collin, Paris, 1994, p. 27-48.

Poder-se-ia, a partir desse autor, distinguir três períodos históricos: um período no qual a principal função da escola era a integração moral, lingüística e política à Nação; depois, um período no qual o imperativo industrial nacional é que ditou sua finalidade à instituição; por fim, a fase atual, na qual a sociedade de mercado determina mais diretamente as mudanças da escola. Não se deve, no entanto, conceber a evolução da escola segundo um caminho linear. Desde o século 16, se firmou uma concepção utilitarista da educação a qual não cessou de alimentar a crítica dos sistemas escolares estabelecidos. Com o advento de uma sociedade menos religiosa e mais científica e técnica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados foram, pouco a pouco, contestados. O saber, conheceu uma transformação maior quando foi, cada vez mais, visto como uma ferramenta capaz de “resolver problemas¹⁰”. É, sem dúvida, Francis Bacon quem, no final do século 17, formula de maneira mais nítida a virada utilitarista que levará muitos séculos para ser completada: “Knowledge is power”, o saber é um poder. O indivíduo só quer saber para melhorar sua sorte e, isso, desde as primeiras experiências de criança. O homem em busca da felicidade aumenta os poderes de suas faculdades em decorrência do aperfeiçoamento de seu saber. A “grande rebelião baconiana¹¹”, segundo a fórmula de Spencer, contra a escolástica, concebe, assim, o saber como um estoque que se acumula, como um capital cuja função é aumentar a capacidade humana de domínio da natureza a fim de fazê-la servir melhor ao bem-estar. É a proposição moderna maior e não se saberia insistir o suficiente sobre sua importância. Expressão máxima da representação que se farão as novas classes ativas da indústria – burguesia e proletariado –, ela é o embasamento comum do liberalismo e do socialismo. A partir dessa “revelação” do trabalho e da felicidade terrestre, a crítica utilitarista se aterá às formas e aos conteúdos pedagógicos próprios à civilização cristã e à cultura clássica do humanismo, e denunciará, no saber escolar, o distanciamento da

10. Michel FREITAG, *Le Naufrage de l'université, La Découverte/Mauss*, Paris, 1995, p. 38-39

11. Herbert SPENCER, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique (1861)*, Marabout Université, 1974, p. 74.

prática, a separação da vida cotidiana, a abstração dos conhecimentos. Tais defeitos traduziriam a natureza essencialmente aristocrática e ornamental do conhecimento até então transmitida. Ao contrário, os critérios de eficácia na produção e no comércio corresponderiam a exigências democráticas e populares: o povo tem necessidade de certos conhecimentos ligados à prática, para seu bem-estar. Os outros lhe sendo inúteis são desvalorizados.

O neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. Muito cedo, numerosos autores se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo. A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo. É suficiente reler os clássicos para que se perceba esse fato. Em Spencer, por exemplo, que foi um dos principais teóricos utilitaristas da educação em meados do século 19¹², reencontram-se os argumentos já desenvolvidos antes dele por Benjamin Franklin, mas também por Rousseau e muitos outros, em favor de uma educação que preparasse para uma “vida completa”. “O que é mais negligenciado em nossas escolas é justamente aquilo de que nós temos mais necessidade na vida¹³”, diz Spencer. E, entre essas necessidades, aquelas ligadas às profissões e aos negócios são as mais importantes. Era reencontrar, também, o que Adam Smith já havia salientado quando tencionava introduzir uma dimensão de mercado nas relações entre os indivíduos e os estabelecimentos de educação: se se quer que as escolas ensinem coisas úteis, é necessário que elas obedeçam antes a uma demanda do que ao conformismo da corporação ou ao capricho de superiores. O mercado é o melhor estimulante do zelo dos mestres, posto que ele permite que seus interesses e seus deveres se confundam¹⁴.

Uma escola a serviço da economia

Esses conceitos utilitaristas e liberais vão se impor em várias etapas. Depois da Segunda Guerra Mundial, o período de forte crescimento econômico é caracterizado pelas exigências, em mão-de-obra, de uma indústria eficaz e pela decolagem correspondente dos efetivos escolarizados em todos os níveis que não o da escola elementar: pré-escolar, secundário e superior. É na época do grande compromisso do Welfare State que se dá o desenvolvimento extensivo do sistema escolar, de 1946 a 1973, época durante a qual é levado por uma lógica quantitativa, tanto no plano dos efetivos quanto no dos investimentos. Esse período é marcado pela aspiração à equalização das condições e pelo ajuste mais manifesto e mais direto do sistema escolar ao sistema produtivo. Os anos 1960 e 1970 são dominados pela obsessão de fornecer à indústria francesa, trabalhadores qualificados em número suficiente e de formar, igualmente, futuros consumidores capazes de utilizar os produtos mais complexos fabricados pelo sistema industrial. Outros fatores, em particular de natureza ideológica, tiveram um papel importante, a começar pela crença progressista da identidade do crescimento econômico, da democracia política e do progresso social, expresso, por exemplo, no Plano Langevin-Wallon, referência principal da esquerda política e sindical no pós-guerra¹⁵.

Por outro lado, a partir dos anos 1960, o Estado é dotado de categorias de análise e de ferramentas de gestão destinadas a operar a regulação e a adaptação dos “fluxos de mão-de-obra”. Essa “industrialização da formação” não necessita de investimentos apenas financeiros, solicita também “investimentos simbólicos”, quer dizer, criação de formas institucionais e de classificações que estructurem a relação salarial: os diplomas e as qualificações, os níveis de saída e o conjunto de procedimentos de orientação de alunos, por exemplo. É a partir do IV Plano (1960-1965) que aparecem os primeiros esforços de planejamento coordenado da mão-de-obra e da formação, prolongados e amplificados pelos trabalhos do V Plano (1965-1970). A idéia principal consiste em determinar o melhor possível, por

12. Herbert SPENCER, *De l' éducation intellectuelle, morale et physique*, op. cit.

13. Herbert SPENCER, op. cit., p. 31.

14. Adam SMITH, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, vol.II, Livre V, chap. 1, section 3, Garnier Flammarion, Paris, 1991.

15. Guy BRUCY e Françoise ROPE, *Suffit-il de scolariser?*, Éditions de l'Atelier, Paris, 2000, p.24.

extrapolação das tendências observadas, um ajuste ótimo entre mão-de-obra e necessidades da economia. A análise da relação “formação-emprego” permite, então, determinar a estrutura e o tamanho ótimo do sistema educativo em função das necessidades esperadas das empresas¹⁶.

Esse período é marcado por uma crítica, de inspiração tecnocrática, do ensino dito tradicional ou clássico que é reencontrada nos relatórios do Plano, em certos meios sindicais e patronais e que se confundem, freqüentemente, com uma crítica política e sociológica de um sistema desigual. Ela se exprime igualmente, nas organizações internacionais e, muito particularmente, nos trabalhos da OCDE que passam, hoje em dia, por textos pioneiros. A obra de Lê Thành Khôi, *A indústria do ensino*, resume a argumentação, no início dos anos 1970¹⁷. O autor constata que o ensino transformado, em diversas etapas, em uma verdadeira indústria de massa, só pode, doravante, ser descrito sistematicamente, com a ajuda das categorias econômicas. Essa interpretação do ensino distingue três funções da educação moderna: a formação de uma mão-de-obra qualificada, a mudança cultural que prevalece sobre a herança e a formação de cidadãos responsáveis¹⁸. Essa mutação marca para o autor o fim do humanismo clássico, fundamentado no desinteresse e na livre atividade humana.

A primeira função é imposta pelo crescimento econômico e o desenvolvimento do bem-estar. A escola, que não é mais a única fonte de saber, deve, doravante, “aprender a ensinar” a fim de que a criança possa ordenar e selecionar a informação confusa, lacunar e orientada da cultura comercializada de massa. Essa primeira educação escolar é o prelúdio de uma educação permanente, uma formação de todos os dias, acompanhada por numerosas seções periódicas de reciclagem – por exemplo, a cada três ou cinco anos, segundo os ramos – “a fim de

que o produtor atualize seus conhecimentos e se adapte a uma tecnologia em movimento¹⁹”. A universidade deve, além disso, criar conhecimentos novos e não se contentar em transmitir a herança das gerações passadas. Dessa exigência, o autor conclui que a escola e a universidade devem tornar-se quase-empresas funcionando sob o modelo das firmas privadas e restritas à “performance” máxima. O autor insiste ainda na variável chave do “rendimento do ensino” que as novas tecnologias devem assegurar, e no imperativo de adaptar o ensino à “modernidade”, para evitar os desperdícios e as perdas de tempo: “A escola não é nada se não prepara para a vida” diz o autor, retomando, sem o saber, o utilitarismo de Spencer²⁰. Sem dúvida, não é questão de privatização nem de rentabilidade em um sentido propriamente mercantil. O papel da oferta educativa no quadro de um serviço público parece preponderante, posto que se trata, para o Estado, de contribuir para a modernização da sociedade e para a eficácia global da economia.

Convém, no entanto, observar que esse discurso modernizador constituiu, historicamente, um meio de redefinir contra o humanismo tradicional o sistema de ensino como uma máquina produtiva, levantando modos de raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores da produção. Muitos progressistas aderiram a tais propostas ainda mais facilmente porque pareciam ir no sentido dos avanços promissores da ciência e do “desenvolvimento das forças produtivas”.

Apesar dessas críticas, um certo acomodamento entre a missão cultural e política da escola e o novo imperativo econômico, pôde se manter por bastante tempo, o que permitiu a muitos acreditar que a mão visível do estado poderia no futuro associar, harmoniosamente, os progressos do espírito e o desenvolvimento da produção, sob a condição de, todavia, centrar menos os estudos nas antigas humanidades e abandonar toda ilusão quanto ao desinteresse da cultura. Esse grande compromisso histórico que tentava combinar o

16. Cf. Lucie TANGUY et al., *L'Introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française, Paris, 1986.

17. Lê Thành KHÔI, *L'Industrie de l'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1973. O livro é sob todos os pontos de vista, notável e premonitório. Sua leitura mostra que a maior parte dos temas que a OCDE ou a Comissão Européia desenvolveram depois, já estavam, em germe, nessa literatura modernizadora há 30 anos.

18. *Ibid*, p.110

19. *Ibid*, p. 115

20. *Ibid*, p. 178.

desenvolvimento econômico da nação com a idealização da burocracia francesa “educadora do espírito” prepararia, no entanto, os questionamentos neoliberais dos anos 1980-1990.

Em direção à escola neoliberal

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a “qualidade do trabalho²¹”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade”.

Mas, a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública. Daí a colocação, na mesma época, tanto em nível mundial como em escala nacional e sobre todos os registros da atividade educativa, de todas as campanhas de opinião e de todas as políticas destinadas a diversificar o financiamento dos sistemas educativos. Isso foi feito apelando muito mais abertamente para a despesa privada, para gerenciar mais “eficazmente” a escola, à maneira das empresas. Apelando, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o “bem raro” e, portanto, caro, da educação.

Desde os anos 1980, aparece uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil da escola. Essa nova fase corresponde à desestruturação da sociedade industrial que os economistas chamam “fordista” e da norma de emprego que lhe é própria. Depois da reviravolta do governo socialista, o Estado deixa, mais abertamente, que as regras de mercado atuem, quer reduzir seu

perímetro de ação, se inspira na empresa privada. No plano da administração escolar, a tendência é para a descentralização, para o gerenciamento moderno e para a “gestão pela demanda”. Durante esse período, os imperativos de eficácia impostos à escola começam a se tornar preponderantes, inicialmente por razões de controle dos custos, em seguida, por razões de concorrência entre países e entre empresas e enfim, por razões propriamente ideológicas: a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado. A retórica gerencial se torna cada vez mais invasora, por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar²².

O “Estado regulador”, segundo expressão proposta por Bernard Charlot, tem tendência a delegar aos escalões inferiores e aos serviços descentralizados, a ação cotidiana, racionalizada segundo as regras de gerenciamento dito “participativo” e conforme o esquema contratual entre níveis e tipos de administração e a generalização dos “parceiros” entre “atores” de todos os tipos. Esse Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública, fica conhecido por definir as grandes perspectivas e avaliar, a posteriori, os resultados de uma gestão mais autônoma, com a ajuda de um sistema estatístico rigoroso, que deve permitir a “pilotagem” das unidades locais e periféricas. Segundo esse esquema é que foi pensada, e que se desenvolveu, a descentralização do sistema escolar.

Usando como pretexto os numerosos defeitos, cada vez mais manifestos, de um sistema burocrático que se havia hipertrofiado e massificado no grande período do Estado fomentador, as pressões se acentuaram, em nome da eficácia e da democracia, para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial. Nos fatos, uma política de “territorialização” abriu caminho, progressivamente, a uma “desregulamentação” escolar em resposta a novas necessidades sociais, versão soft da mão invisível dos liberais: “A doutrina dominante derruba a proposição anterior: em educação, como nos outros domínios, não se trata mais de corrigir as

21. Martin CARNOY, *op.cit.*, p.37.

22. Cf. B. CHARLOT e J. BEILLEROT (dir), *La construction des politiques d'éducation et des formations*, PUF, Paris, 1995, p.79.

imperfeições do mercado pela intervenção do Estado, mas de suprir as fraquezas do Estado pela promoção do mercado, suposto autorregulador, quer dizer, estabelecer a superioridade ética da agregação das preferências individuais pelos processos mercantis sobre a deliberação, como forma de elaboração das escolhas sociais²³. O papel tutelar do Estado educador é questionado quando a “escolha das famílias” é reconhecida e encorajada pela “desestorização” dos estabelecimentos, pela publicação da classificação dos estabelecimentos e por todas as formas de se apelar à responsabilidade individual dessa escolha. O modelo do mercado tende a se impor, ao menos como referência ideológica, e, de um modo muito eufemístico, quando a esquerda se engajou, com um certo zelo, nesse caminho. A instituição escolar, nesse novo contexto, deve produzir uma oferta que vise a satisfazer uma demanda de consumidores avisados. No fim dos anos 1990, uma fria constatação se impõe: “A ofensiva neoliberal na escola é um processo já bem avançado²⁴”.

Essa mutação deve ser substituída no quadro mais geral das transformações do capitalismo desde os anos 1980: mundialização das trocas, financialização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase-empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados em uma “guerra econômica” geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição à disciplina pelo medo do desemprego. Muito mais do que a uma “crise” passageira, é a uma mutação do capitalismo que assistimos. A aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social²⁵. Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à

eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação.

A escola “flexível”

As transformações da organização do trabalho, por um lado reais, por outro, idealizadas no discurso oficial, explicam em grande parte o tipo de modificações escolares reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes. O ideal de referência da escola é, daí em diante, o “trabalhador flexível”, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento. O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. Desejaria, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele “se autodiscipline”, não acontece sem um certo aumento do saber. Em uma palavra, seria necessário que ele incorporasse as maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo, segundo as fórmulas em vigor. Para isso, autodisciplina e auto-aprendizado caminham juntos. A hierarquia burocrática e o “taylorismo” do tipo clássico tenderiam, assim, a se apagar diante de um autocontrole generalizado. A nova “regulação” no trabalho residiria em uma maior margem de ação deixada à periferia e a um controle fundamentado na

23. A. VINOKUR, “Pourquoi une économie de l'éducation ?”, in Jean-Jacques PAUL, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, op. cit., p. 316.

24. Yves CAREIL, “Le néo-libéralisme dans l'école: un processus déjà bien engagé”, *Nouveaux Regards*, no 6, junho, 1999.

25. Cf. M. VAKALOUKIS, *Le capitalisme postmoderne, Éléments pour une critique sociologique*, PUF, Paris, 2001.

realização dos objetivos. Paralelamente, e de acordo com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido: “Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional²⁶” O conceito norteador é o da “empregabilidade” individual.

Sem que isso seja sempre claramente afirmado, é a essa representação do trabalho e da nova subjetividade esperada dos “jovens” que a escola deveria se adaptar, e adaptar os futuros assalariados. A Comissão da Comunidade Européia salienta, assim, que “a instalação de sistemas mais flexíveis e abertos de formação e o desenvolvimento das capacidades de adaptação dos indivíduos serão, com efeito, cada vez mais necessários ao mesmo tempo para as empresas, a fim de melhor explorar as inovações tecnológicas que elas desenvolvem ou que elas adquirem e para os próprios indivíduos, dos quais uma proporção importante corre o risco de ter que trocar quatro ou cinco vezes de atividade profissional ao longo de sua vida²⁷”. Como dizem os peritos da OCDE, “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não somente mais qualificados mas também mais leves e “aptos a se formar²⁸”. Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos. Essa maior flexibilidade da escola é inclusive apresentada como a “questão central” pela Comissão Européia²⁹. Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o

26. Martin CARNOY e Manuel CASTELLS, *Une flexibilité durable*, op. cit., p. 39.

27. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, op. cit., p.24.

28. OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001, p.30.

29. COMMISSION EUROPÉENNE, *Livre blanc, Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, 1995, p. 44-45.

“destinatário do serviço”, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de “incerteza” crescente. A nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incerteza” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos. Se as formações profissionais muito precisamente adaptadas a empregos específicos são, algumas vezes, declaradas anacrônicas – posto que os assalariados terão que trocar de empresa mais amiúde e a trocar de cargos no seio de cada empresa –, inúmeras são os textos que dizem que o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza”. A “competência” primeira, a meta-competência, consistiria em “aprender a aprender” para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional.

Degradação do vínculo entre diploma e emprego

Por trás desses discursos repetidos, as transformações importantes se delineiam. O período dito “fordista” do capitalismo assegurou a instalação de um conjunto de instituições e de procedimentos de proteção social fundamentados no reconhecimento de direitos e posições que proporcionaram aos assalariados uma relativa estabilidade, regularizando não somente o consumo, a evolução salarial, a carreira, mas igualmente o próprio curso da vida. É essa institucionalização do assalariado que, segundo muitos economistas e sociólogos, permitiu a integração da classe operária ao lhe garantir recursos suficientes para consumir o que as empresas “taylorizadas” produziam em série e a baixo custo. É igualmente nesse período que muito mais indivíduos puderam antecipar uma progressão social, não apenas para si próprios, mas também para seus filhos, graças a seus estudos. A escola, parte atuante do “compromisso

fordista” e da “sociedade salarial³⁰”, entregou, assim, títulos a pessoas dotadas de direitos reconhecidos por convenções coletivas e contribuiu para o estabelecimento de posições que eram pontos de apoio nos quais poderiam se fundamentar para vender sua força de trabalho. Mesmo se a relação entre diploma e emprego não foi jamais geral e unívoca, o diploma estava, para uma grande parte, no fundamento da hierarquia interna à classe assalariada, especialmente na função pública. Mas, ele tinha igualmente como característica ascender de uma esfera escolar que, por sua autonomia relativa, tinha a força simbólica suficiente para torná-lo relativamente independente das relações de força imediatas no mundo profissional. São particularmente verdadeiros os diplomas técnicos e profissionais que permitiam aos assalariados não depender diretamente das exigências instáveis e arbitrárias dos empregadores. A ligação entre um “bom diploma” e um “bom ofício” aparecia como uma relação necessária em uma sociedade de estatutos. Se o ensino técnico foi objeto de um relativo desprezo, amplamente devido à divisão social e técnica do trabalho, ele constituiu um vetor de reconhecimento das qualificações e deu a muitos um sentimento de dignidade pessoal e de utilidade social, condições de uma ação coletiva prolongada.

O período neoliberal do capitalismo tende a mudar a ligação, que ele deixa mais frouxa e mais leve, entre o diploma e o valor pessoal reconhecido socialmente. Esse título escolar e universitário, em uma época onde se declara que o saber é um produto “perecível”, e que as competências são, elas mesmas, objeto de uma “destruição criadora” permanente, tende a perder sua força simbólica. No momento em que ele se expande, ele é cada vez mais considerado como uma fonte de rigidez que não corresponde mais aos novos imperativos de adaptabilidade permanente e de reatividade imediata da empresa. Esse questionamento deve estar, evidentemente, relacionado às transformações do trabalho. A classe assalariada foi atomizada em múltiplos estatutos, subestatutos e sem estatutos. A identidade ao trabalho – e pelo trabalho – é debilitada com o

desemprego de massa e a instabilidade crescente dos empregos e dos postos de trabalho, dos quais são vítimas os assalariados. A insegurança atinge não apenas a posse de um emprego mas, igualmente, o conteúdo do ofício, a natureza das tarefas, a participação em uma empresa, as qualificações que se possuem em uma organização do trabalho mais “fluida”. O enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a instalação de práticas de avaliação de competências mais próximas das situações profissionais, a influência maior das empresas na determinação dos conteúdos de formação, participam desta insegurança quase ontológica dos trabalhadores, cuja amplitude é mostrada por certos trabalhos sobre a “desqualificação” social³¹. Em suma, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender, cada vez mais estreitamente, das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do modo menos institucional, menos “formal” possível. O trabalho se aproxima, então, cada vez mais de uma mercadoria como as outras, perdendo aos poucos sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas.

A tendência atual à não-institucionalização da relação entre o diploma, a qualificação e o ofício, decorre desse enfraquecimento das posições dos assalariados que encontram cada vez menos segurança nas instituições e referências estáveis quanto ao que eles valem e ao que eles são e que, em consequência, se tornam culpados pela sua sorte. Com efeito, a transformação do mercado do trabalho acentuou a vulnerabilidade dos detentores de títulos escolares, aos quais se pediu uma experiência profissional, ou, ao menos, um “treinamento”, através de múltiplos estágios e empregos precários. Certos relacionamentos oficiais reforçam a idéia segundo a qual os diplomas entregues pelas universidades não valeriam mais, alguns anos após sua primeira entrega, o que só acentua a disparidade crescente entre o valor jurídico de um título e seu valor social³². A escola e a Universidade se vêem, então, representar um papel ambíguo que consiste em manter, por diplomas de validade temporária, a precariedade do valor escolar e profissional dos indivíduos.

30. Robert CASTEL, *Les Métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 1995.

31. Cf. por exemplo Serge PAUGAM, *Le salarier de la précarité*, PUF, Paris, 2000.

32. O relatório Atalli afirma, nesse sentido que “nenhum diploma terá mais legitimidade permanente”. Jacques ATALLI, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, MEN, 1998, p.19.

Uma coerência totalmente relativa.

A contradição parece estar cada vez mais forte entre a aquisição do saber pelas jovens gerações, as quais pedem estabilidade, segurança do valor do que se aprende, respeito por uma cultura comum e construção de uma personalidade, e as necessidades econômicas, particulares e variáveis. Enquanto a “profissão” para a qual a escola preparava permitia vislumbrar um futuro relativamente estável e a realização de uma “função” social em um conjunto compreensível, a profissionalização, aliás parcial, dos estudos não tinha todos os efeitos destruidores que pode ter, quando a vida futura não evoca mais do que uma indústria ameaçada de deslocamento ou à deriva de trabalho em trabalho. O capitalismo “flexível” e “revolucionário” mina a confiança a longo prazo, desconsidera os engajamentos, o cuidado com o patrimônio cultural e o sentido dos sacrifícios pelo próximo. Como associar o nomadismo inerente a essa deriva profissional prometida aos assalariados do futuro e a filiação confiante a uma cultura e a seus valores? Certo, é fácil esperar da escola que ela “incuta nos alunos as noções de autonomia, de adaptação rápida às mudanças e de mobilidade”, mas, dificilmente, se vê como ela poderia fazê-lo no seio de uma esfera social e cultural em vias de desintegração. É no coração da subjetividade que se instala a contradição que todos os sintomas associados a essa perda de amanhã exprimem.

Os especialistas em educação do OCDE sentiram que se abalava a própria estabilidade das sociedades ocidentais que não estavam somente ameaçadas pela crise financeira, mas, igualmente, pelos efeitos deletérios da “perda de referências” das jovens gerações, da “crise de laços sociais”³³. Se a tomada de consciência é louvável, embora tardia, vê-se mal como a escola poderia, sozinha, chegar ao fim da “degradação do ambiente social”, quer dizer, das desigualdades, da insegurança social, da anomia crescente, da delinqüência, etc. Sobretudo, não se vê como uma escola, cujas competências seriam as mesmas da sociedade de mercado, poderia contrariar os efeitos de dissolução que o curso atual do neoliberalismo engendra.

33. Cf. OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2000. Em particular o capítulo 3 “Le rôle du capital social”, p. 45 et sq.

Do conhecimento como fator de produção

As sociedades de mercado se caracterizam pela escravização de todas as atividades à lógica da valorização do capital, de agora em diante considerado como uma evidência, uma fatalidade, um imperativo, ao qual nenhum ser razoável pode se furtar. Sob esse ponto de vista, seria necessário meditar sobre os ditos premonitórios de Nietzsche em *Schopenhauer educador* e nas conferências *Sobre o porvir nos estabelecimentos de ensino*. Particularmente nessas últimas, Nietzsche interroga o sentido real dos grandes discursos sobre a “necessidade de cultura” da época moderna. A cultura clássica, reservada a alguns, cai em ruínas, constata o filósofo. Por “cultura universal”, entende-se daqui por diante uma cultura totalmente diferente daquelas que as universidades ou os estabelecimentos secundários se propunham a dar aos alunos e que visavam a formar espíritos intelectualmente treinados e equipados para os pensamentos mais elevados. A nova cultura, que hoje em dia chamaríamos de massa, não se propõe a reproduzir e reconduzir o esforço dos grandes gênios das gerações anteriores. Ela está subordinada a três fins específicos: o fim econômico, o fim político e o fim científico. A primeira subordinação tem, de longe, para Nietzsche, os efeitos mais importantes: se ela conduz à “extensão” e à “ampliação” da cultura, é com a finalidade de aumentar a riqueza pessoal e coletiva. É “um dos

grandes dogmas da economia política, mais caros ao tempo atual"¹, como atestam os escritos de James Mill ou de John Stuart Mill sobre o tema da educação. A democratização da cultura é, cada vez mais, guiada pela eficácia econômica e impede qualquer forma de cultura "que torne solitário, que se proponha a fins além do dinheiro e do ganho e que demande muito mais tempo"², acrescenta Nietzsche. É necessária uma cultura rápida, econômica, que custe pouco esforço e permita ganhar muito dinheiro. Mais pessoas são chamadas para o saber, mas é um saber que deve ser útil, servir à finalidade do bem-estar. "A verdadeira tarefa da cultura seria, então, criar homens tão correntes quanto possível, assim como se fala de uma moeda corrente." Quanto mais existissem homens correntes, mais um povo seria feliz, e o propósito da escola só poderia ser justamente o de fazer cada um progredir até o ponto no qual sua natureza o chamasse a tornar-se "corrente", o de formar cada um de tal forma que, de sua medida de conhecimento e saber, ele tire a maior quantidade possível de felicidade e benefício"³. Em uma palavra, Nietzsche observa de modo muito lúcido a que ponto uma lógica de eficiência apodera-se pouco a pouco do domínio cultural e escolar. Esse diagnóstico sobre a evolução do ensino pode ser prolongado: não é de uma espécie de *malthusianismo* generalizado, visando à baixa do nível cultural que estamos, exatamente, ameaçados, mas de um duplo movimento de extensão social e de "instrumentalização" da cultura, pelos interesses econômicos privados.

Essas transformações, afetando o lugar e a natureza dos conhecimentos, são fundamentais para o futuro da educação. O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente

1. Friedrich NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignements* in *Œuvres philosophiques complètes, Écrits posthumes 1870-1873*, Gallimard, Paris, 1975, p.94.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença freqüente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante.

Educação ampliada, cultura útil

No dia seguinte dos acontecimentos de 1968, Michel Crozier, na sua obra *A sociedade bloqueada*, tinha louvado esta mudança de significado da cultura "que não é mais um luxo inútil reservada a uma minoria de aristocratas privilegiados e a alguns criadores marginais". Ela se transformou em "um instrumento essencial de ação em um mundo racionalizado, que só pode ser dominado através da utilização de modos de raciocínio que necessitam uma aprendizagem cultural"⁴. De modo geral, o utilitarismo que caracteriza o "espírito do capitalismo" não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. É ainda mais verdadeiro hoje em dia, em uma época onde o capitalismo, "fundamentado no saber", "cognitivo", "informativo" supõe uma elevação do nível de conhecimento da população. A organização patronal Mesa Redonda Européia (ERT)⁵, por exemplo, lembra a necessidade de realizar investimentos financeiros e humanos importantes na educação, acentuando que neles está o futuro econômico e social da Europa. O especialista da OCDE que nós já citamos, James Guthrie, sublinha que: "Antigamente, um país devia sua influência em grande parte, às riquezas que ele podia extrair do solo mas, em nossos dias, seu poderio é, cada vez mais, subordinado às riquezas do espírito. [...] Considera-se, cada vez mais, a inteligência humana – quando é desenvolvida

4. Michel CROZIER, *La Société bloquée*, Seuil, Paris, 1970, reedição "Point/Seuil", 1995, p.149-150.

5. A ERT (European Round Table) fundada em 1985 por cerca de 40 grandes industriais europeus é um dos principais "think tanks" que inspiram os relatórios da Comissão Européia, especialmente em matéria de educação.

pela educação e se alia a competências muito especializadas – como o recurso econômico primordial de uma nação, do qual essa última tem, maciçamente, necessidade"⁶. É nessa perspectiva que se coloca a estratégia de aprendizado contínuo: "A população da Europa deve estar engajada em um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida. A integração crescente do conhecimento no ambiente industrial transforma os trabalhadores em "trabalhadores cognitivos"⁷. Essa afirmação repousa sobre um argumento muito divulgado. A vida profissional, mesmo nos escalões subordinados, para não falar da vida social mais geralmente, supõe hoje em dia uma capacidade intelectual e um domínio simbólico, mesmo elementar, que apenas uma escolaridade relativamente longa, durante uma grande parte da juventude, pode assegurar.

Certos meios patronais ou políticos continuam, é certo, a sustentar e praticar, em nome das restrições orçamentárias devidas às políticas liberais ou em nome dos riscos de desclassificação, um malthusianismo educativo visando a fazer recuar o esforço em matéria de escolarização⁸. Mas muitos dos "tomadores de decisão" pleiteiam, de preferência, um "aumento" desse esforço, com a condição, todavia, de que eles se concentrem no saber-fazer e nos saberes úteis, supostamente melhor adaptados aos jovens vindos das classes populares e correspondendo às necessidades das empresas. Tem-se uma dupla reivindicação: por um lado, a favor de um investimento educativo importante, e por outro lado, a favor de uma redução dos conhecimentos julgados inúteis e aborrecidos quando eles não têm ligação evidente com uma prática ou um "interesse"⁹. Esses responsáveis políticos e econômicos, que querem combinar educação de massa e determinação mais restrita dos conteúdos pela utilidade

6. James W. GUTHRIE, "L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs", in *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p.71.

7. ERT, *Investing in Knowledge, The Integration of Technology in European Education*, 1997, p. 6.

8. Cf. sobre esse ponto, Jean-Pierre TERRAIL (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, La Dispute*, Paris, 1977, p. 230.

9. Michel Crozier e Bruno Tiliette apelam assim "a aliviar a complexidade que esmaga os indivíduos, o que demanda uma redução da massa de conhecimentos a absorver, quando a escola tende a multiplicá-los sem cessar" (Michel CROZIER e Bruno TILLIETTE, *Quand la France s'ouvriera*, Fayard, Paris, 2000, p.145.

econômica e social, são nisso acompanhados por certos reformadores pedagógicos bem imprudentes que, em nome da democratização, consideram que as crianças do povo não podem, a priori, receber a cultura da elite. É o que faz o caráter, frequentemente, equívoco das noções de "democratização", de "cultura de base" ou de "cultura comum", noções que podem receber interpretações muito diferentes segundo os objetivos políticos e os valores que lhes servem de referência e que solicitam, então, elaborações avançadas¹⁰.

A época do capital humano

A doutrina dominante em educação encontra hoje seu centro de gravidade nas teorias do capital humano. Essas últimas, mesmo distorcidas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias. Os economistas designam capital humano, o "estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos"¹¹. São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reuniria "os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico"¹². Sem ser totalmente original, a concepção do capital humano conheceu um imenso sucesso nos organismos internacionais e entre os governos ocidentais, não somente porque ela propõe uma

10. Cf. sobre este tema os trabalhos da associação "Défendre et transformer l'école pour tous" bem como a obra publicada pelo Institut de recherches da FSU: Hélène ROMAIN (dir.), *Pour une culture commune*, Hachette, Paris, 2000.

11. Cf. D. GUELLEC e P. RALLE, *Les Nouvelles Théories de la croissance*, La Découverte, coll. "Repères", Paris, 1995, p. 52.

12. OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001, p. 18.

estratégia de "crescimento duradouro", como o dizem seus promotores, mas porque ela dá uma justificativa econômica às despesas educativas, a única que tem valor hoje em dia aos olhos dos que têm poder de decisão". Além disso, a noção, como iremos ver, tem a vantagem de traduzir o enfraquecimento da ligação entre diploma escolar e emprego e justificar uma maior seletividade por parte dos empregadores em um período onde a inflação de títulos tende a fazer crescer a importância dos componentes "informais", sobretudo de origem social, na apreciação da "empregabilidade" dos assalariados.

Para compreender o sucesso dessa noção, é preciso partir de algumas considerações gerais. Os trabalhos do economista americano Edward F. Denison permitiram mostrar, nos anos 1960, que o crescimento econômico estava ligado não somente ao aumento quantitativo dos fatores de produção (capital e trabalho) mas também à qualidade da mão-de-obra, qualidade que talvez pudesse vir, em parte, da educação¹³. Levando em conta esta relação, não se poderia esperar a busca do crescimento isolado dos investimentos físicos nem o crescimento isolado do volume da mão-de-obra: seria necessário "investir" em um novo tipo de capital¹⁴. A noção de capital humano, sem constituir a revolução da teoria econômica padrão vista por alguns, permitia desviar o olhar que se tinha sobre a despesa da educação, colocando-a antes do lado dos investimentos do daqueles dos consumos. A noção nova se espalhou por múltiplos canais e por interesses diversos, ao ponto que os partidos de esquerda e os sindicatos retomaram por seu lado, nos anos 1970, esse raciocínio para a legitimidade que ele parecia trazer aos esforços do Estado em matéria de ensino público.

Essa metáfora do "capital humano" desemboca, todavia, em uma visão muito empobrecida dos efeitos do "investimento no saber",

13. Edwards F. DENISON, *Why Growth Rates Differ? Postwar Experience in Nine Western Countries*, Brookings Institution, Washington D.C., 1967. Cf. Éric DELAMOTTE, *Une introduction à la pensée économique en éducation*, PUF, Paris, 1998, p. 99.

14. *Ibid.*, p. 38. Cf. também Denis CLERC, "La théorie du capital humain", *Alternatives économiques*, mars 1993 e Élisabeth CHATEL, *Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie de l'action éducative*, Delachaux e Niestlé, Lausanne e Paris, 2001. Para uma visão de conjunto dos trabalhos sobre o assunto, Cf. OCDE, *op. Cit.*, 2001, p. 30 et sq.

essencialmente considerado como uma fonte de ganhos de produtividade. Os perigos de redução são particularmente visíveis na versão ultraliberal dessa teoria defendida por um outro economista americano, Gary Becker. Para Becker, o capital humano é um bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem. Esta concepção estritamente individualista concorda com os pressupostos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele vai tentar fazer crescer ao longo de sua existência para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais. Concebe-se, então, que não pode haver nada de desinteressante na aquisição de um tal capital humano. Essa concepção supõe que a "escolha do ofício" é unidimensional: só importa o rendimento que a profissão abraçada proporcionará. Ela negligencia, dessa forma, todas as representações de futuro ligadas às condições presentes, aos valores transmitidos e às chances percebidas e desconhece que a relação com a vida ativa é uma relação que compromete tanto uma história pessoal e coletiva quanto as relações entre as classes sociais, os sexos e as faixas etárias¹⁵. Na concepção utilitarista da escolha profissional, tudo é dirigido pelo esforço racional com vistas a adquirir rendimentos monetários suplementares. Esse esforço é determinado pela taxa de rendimento esperado do investimento. Seu financiamento deve depender dos ganhos esperados, dos costumes e do grau de generalidade das competências adquiridas. Se a despesa educativa é, de início, destinada à formação de um capital humano, a questão que se coloca é, com efeito, saber quem deve pagar, quem deve definir os conteúdos, quem deverá ser o mestre-de-obras dessa formação. Em função dos ganhos esperados, o financiamento deve ser repartido entre o Estado, a empresa e o indivíduo. Entretanto, o Estado não deve se desinteressar pela educação uma vez que existem "externalidades positivas", quer dizer, efeitos benéficos para toda a coletividade. Mas, se ele deve se encarregar de uma parte das despesas educativas, deve igualmente criar as condições para que os indivíduos

15. Para uma análise das representações que estruturam a pesquisa de emprego, cf. Francis VERGNE, *De l'école à l'emploi, attentes et représentations*, Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2001.

operem as escolhas racionais e assumam os custos que retornem a eles legitimamente. Se os poderes públicos devem assegurar a formação inicial, tendo visto a forte rentabilidade social dos investimentos a ela consagrados, devem, igualmente, apelar para financiamentos privados, provenientes das famílias e das empresas, especialmente em um período marcado pela "intensificação das restrições orçamentárias"¹⁶. Diversificar as fontes de financiamento aparece como a única via racional, já que ela faz com que os casais se encarreguem de uma parte crescente da despesa, na proporção das vantagens pessoais que eles obtenham. Quando a OCDE e o Banco Mundial convidam para um financiamento diversificado ou para um "co-financiamento" da educação, é a esta lógica do rendimento educativo que eles se referem.

As implicações sociais dessa diversificação do financiamento estão longe de serem negligenciáveis. Acredita-se que a análise do tipo custo/benefício explique as diferenças de investimento educativo. Os estudantes mais dotados têm interesse em prosseguir seus estudos porque o investimento é, nesse caso, muito rentável, enquanto os menos dotados têm mais interesse em abandonar seus estudos e entrar mais rápido na vida profissional. A teoria do capital humano, contrariamente a algumas pretensões à "equidade" da OCDE ou do Banco Mundial, não é, em nada, igualitária. Gary Becker legitima, ao contrário, as desigualdades escolares pelo cálculo racional do indivíduo: os alunos dotados aprendem rápido e, por um custo limitado, acumulam um capital muito rentável, ao passo que os menos dotados penam para obter os diplomas cujo custo não será compensado pelos rendimentos futuros¹⁷. É esta lógica que se vê trabalhar no mercado da formação permanente erigida por alguns como modelo para a educação de base e cujo efeito mais certo é uma produção de desigualdades entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de

execução. Desse ponto de vista, a articulação estreita entre a escola e a empresa não é, necessariamente, mais democrática.

Essas concepções ultra-utilitaristas da educação têm, hoje em dia, muita influência sobre as representações dominantes. Pode-se temer que elas contribuam para reforçar o já conhecido ensino em várias velocidades, no qual os alunos mais "rentáveis" se beneficiam de investimentos mais importantes do que os de pior "performance". Mesmo se uma vasta literatura empírica mostra que a correlação entre o investimento na formação e o nível de remuneração está muito longe de ser tão simples quanto os economistas liberais o proclamam – é preciso acrescentar múltiplas variáveis para interpretar as relações observadas, em particular a tendência dos empregadores a empregar pessoal superqualificado –, o essencial permanece: a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial¹⁸.

Capitalismo e produção dos conhecimentos

As teorias modernas do capital humano, da "economia do conhecimento" ou da "nova economia", não descobriram o papel crescente da ciência na produção, papel que já havia sido percebido por Smith e analisado por Marx. Desde o primeiro capítulo da *Riqueza das Nações*, Smith descreve o caráter positivo e acumulativo dos efeitos da divisão do trabalho sobre o progresso técnico e salienta que "um grande número de descobertas é devido à indústria dos construtores de máquinas, desde que essa indústria se tornou objeto de uma profissão particular. Algumas são devidas à habilidade dos que são chamados sábios ou teóricos, cuja profissão é de fazer nada mas observar tudo e que, por esta razão, se acham, freqüentemente, aptos

16. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1997, p. 24.

17. Cf., Denis CLERC, "La théorie du capital humain", art. citado.

18. Cf. sobre esse ponto os trabalhos do Institut de recherches da FSU e em particular Christian LAVAL e Louis WEBER (coord), op. cit.

a combinar as forças de coisas as mais distanciadas e as mais diferentes"¹⁹. Smith faz, nesse ponto, a exposição resumida de uma evolução mais complexa: desde muito tempo atrás, a divisão social do trabalho permitiu a grupos humanos desenvolver sua capacidade intelectual longe das restrições da produção material, à distância relativa do trabalho diretamente produtivo. Na escala da sociedade, a diferença maior entre grupos sociais repousou sobre esta divisão entre trabalho intelectual e trabalho material, condição primordial de uma acumulação ampliada de conhecimentos ligados ao trabalho social. No século 20, esta tendência à "capitalização do saber" se acentuou nitidamente.

A esta primeira divisão geral entre trabalho intelectual e manual, se acrescentou uma segunda. No meio do processo de produção, os conhecimentos "vivos", incorporados aos trabalhadores, foram, ao mesmo tempo captados e substituídos pelos saberes formalizados que se impõem como fonte de prescrições e normas exteriores aos gestos profissionais, saberes que se tornaram o apanágio de certas categorias de assalariados. O taylorismo é, sob esse aspecto, apenas um momento de uma longa evolução. O desenvolvimento da ciência para um dos pólos da sociedade e essa capitalização dos saberes técnicos para o interior da esfera de produção, conjugaram seus efeitos para fazer da "ciência" um estoque de conhecimentos diretamente úteis na produção, integrados nas ferramentas, nos códigos e nos programas²⁰. Essa articulação entre as atividades intelectuais e produtivas não é um acontecimento recente. Já havia sido destacado por Marx que, tanto nos *Gundrisse*, como mais tarde em *O Capital*, insistia na submissão das ciências à lógica da acumulação de capital: "a invenção se torna um ramo dos negócios e a aplicação da ciência à produção imediata determina as invenções ao mesmo tempo que as

solicita". O conceito marxista de "forças produtivas" saído do conceito de "faculdades produtivas" que são encontrados nos economistas do século XVIII e em Saint-Simon engloba não apenas as ferramentas e a organização do trabalho, mas igualmente o "nível de habilidade médio do operário" e o "desenvolvimento da ciência e suas possibilidades de aplicação tecnológica".

O crescimento da pesquisa nos países capitalistas desenvolvidos, testemunha esse lugar cada vez mais decisivo dos conhecimentos, considerados como componentes essenciais do sucesso econômico. O conjunto das despesas de Pesquisa-Desenvolvimento (P & D) nos 29 países da OCDE representa mais de 470 bilhões de Euros, ou seja, cerca de um terço do PIB francês, e tem tido um aumento absoluto muito forte desde os anos 1980 (quase 75% de aumento entre 1981 e 1996). Sua concentração é igualmente muito sensível: a OCDE realiza cerca de 90% das despesas de P & D no mundo, tendo à frente os Estados Unidos, que representam mais de 40% das despesas da OCDE. Esses dados conduzem um certo número de teóricos a pensar que nós estaríamos entrando em economias fundamentadas no conhecimento. Essa idéia tornou-se mesmo, como se sabe, um slogan encarregado de resumir as doutrinas e estratégias políticas e econômicas dos países da OCDE. Teríamos mesmo, segundo alguns, uma economia nova repousando em leis muito diferentes das antigas, na medida em que o conhecimento é um fator de produção cujos rendimentos são crescentes, ao contrário do que ocorreu com os fatores "físicos" do capital e do trabalho: a utilização de uma unidade suplementar de informação, longe de diminuir a produtividade marginal dessa unidade, tem tendência a aumentá-la, em decorrência do caráter cumulativo do conhecimento²¹. Essas teorias e essas representações indicam a seguinte tendência: se a acumulação dos conhecimentos tem um papel crescente na produção,

19. Adam SMITH, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, op. cit., I, chap. 1, p. 77.

20. Cf. Dominique FORAY, *L'Économie de la connaissance*, La Découverte, "Repères", Paris, 2000, p.46 et sq.

21. Cf. Dominique GUELLEC, *L'Économie de l'innovation*, La Découverte, "Repères", Paris, 1999, e D. GUELLEC e Pierre RALE, *Les nouvelles Théories de la croissance*, op. cit

a ciência vai estar, cada vez mais estreitamente, submetida às exigências da valorização do capital.

Essa subordinação dos saberes à economia, já muito perceptível na segunda metade do século XIX, só fez se estender, desde então, com a multiplicação dos laboratórios e dos centros de pesquisa nas empresas gigantes, com as múltiplas aproximações entre pesquisa privada e pública e com aumento considerável dos investimentos em P & D e das patentes²². O exemplo americano do MIT, freqüentemente considerado modelo, mostra quanto a pesquisa aplicada, comandada pela indústria, pode dominar a produção dos saberes. O desenvolvimento das biotecnologias, das atividades espaciais assim como das pesquisas ligadas à informação e à comunicação, testemunham, numa escala mais ampla, essa interpenetração crescente dos setores produtivos e das instituições universitárias. A produção de conhecimentos torna-se, ao mesmo tempo, uma atividade mercantil específica pelas formas jurídicas de sua apropriação privada (patentes, direitos autorais) e uma fonte de benefícios, importante para as empresas que as desenvolvem. Uma das características do capitalismo moderno é, precisamente, a organização sistemática da pesquisa sobre uma base capitalista, a fim de liberar rendas tecnológicas para as firmas. O número de empregos no setor da produção de conhecimentos cresce, nitidamente, mais rápido do que na média dos outros setores; os conhecimentos científicos e as inovações tecnológicas conhecem uma aceleração notável ao mesmo tempo em que se constata uma obsolescência cada vez mais rápida dos equipamentos, especialmente no domínio da informática, segundo um processo de "destruição criativa" que parece estar desenfreado²³. Essa situação na qual "todas as ciências se encontram aprisionadas a serviço do capital" como diz Marx, parece reclamar um aumento contínuo de mão-de-obra qualificada e altamente qualificada, fenômeno no qual se pode ver uma das razões da massificação escolar

22. Dominique FORAY, *L'Économie de la connaissance*, op. cit., p. 20-21.

23. *Ibid.*, p. 31.

que as escolas secundárias e as universidades nos países capitalistas desenvolvidos, experimentaram desde os anos 1950.

As novas indústrias do saber

É por essa mesma lógica que se pode compreender melhor a expansão das "universidades-empresa", iniciada nos Estados Unidos nos anos 1950, e depois, mais recentemente, na Europa. A partir de alguns estudos sobre o assunto, existiriam cerca de trinta delas na França, geralmente dependentes de um grande grupo. Se ainda é difícil, por falta de perspectiva de conjunto, prever sua evolução, pode-se, no entanto, ressaltar que, em certos casos, elas tendem a se distinguir dos centros de formação para dirigentes com "alto potencial", tornando-se verdadeiros locais de formação capazes de recrutar estudantes no exterior e de expedir diplomas²⁴. De modo mais geral, abre-se um novo campo de acumulação de capital, com a transformação das universidades em indústrias de produção do saber eficaz. A produção dos conhecimentos e o próprio saber são, doravante, modelados pelo "capitalismo universitário"²⁵. É, em realidade, toda a cadeia de produção dos conhecimentos que tende a se transformar segundo os imperativos de valorização do capital, como o mostra o exemplo da América do Norte. No início dos anos 1970, com a importância adquirida pelas "indústrias de inteligência" e pela valorização do capital humano visto como uma variável estratégica na competição econômica, a pesquisa universitária foi a primeira transformada em uma produção de bens submetidos ao regime de direitos de propriedade e comercializáveis no mercado. Solicitação de licenças e deposição de patentes tornaram-se atividades comuns, geradoras de rendimentos apropriados ao mesmo tempo pela instituição, os pesquisadores e os parceiros financeiros do setor privado. Durante os anos 1980, os sucessivos governos tanto dos

24. Cf. de um modo muito apologético, Annie RENAUD-COULON, *Université d'entreprises. Vers une mondialisation de l'intelligence*, Village Mondial, Paris, 2002.

25. Cf. David F. NOBLE, *Digital Diploma Mills, Part I, "The Automation of Higher Education"*, outubro 1997, <<http://www.communication.ucsd.edu/dl/ddm1.html>>.

Estados Unidos como do Canadá favoreceram, do ponto de vista fiscal, o financiamento privado da pesquisa universitária e permitiram aos laboratórios se apropriar, legalmente, dos resultados de seus trabalhos, financiados por fundos públicos. Em 1980, a lei Bayh-Dole foi a primeira das leis autorizando as universidades a patentear as invenções financiadas pelo governo, em seguida a vendê-las (antes da adoção dessa lei, essas patentes eram atribuídas ao governo federal), o que fez com que as universidades se beneficiassem de um aporte de fundos, cada vez mais importante, proveniente de firmas privadas. Essa lei, decisiva para a extensão da comercialização da pesquisa, reforçou a trama das relações entre as universidades e as firmas privadas. A intenção era, no início, relançar a produtividade e enfrentar o "desafio japonês" ou, mais amplamente, asiático²⁶. Se, em um primeiro momento, se trata de vender novas idéias, fruto da pesquisa, essa lei desembocaria em uma subversão das relações entre empresas e universidade. Os laboratórios se transformaram, pouco a pouco, em "centros de aproveitamento", integrados em uma instituição universitária, ela mesma metamorfoseada em um lugar de acumulação de capital. As universidades criaram filiais privadas encarregadas de comercializar as patentes e operar investimentos financeiros. As redes e as "parcerias" com a indústria se multiplicaram, na maior parte do tempo sob a forma de subvenções mais ou menos disfarçadas. Se os riscos e os custos permaneciam amplamente socializados, os benefícios eram privatizados. Essa política causou um profundo desequilíbrio em detrimento das atividades pedagógicas reduzidas ao mínimo. Vários pesquisadores se desinteressaram pelo ensino, menos remunerador que a pesquisa comercializada; os departamentos mais afastados das atividades rentáveis viram seus meios diminuir rapidamente, baixar os salários e aumentar o número de alunos por curso.

Direções de empresas e administrações universitárias desenvolveram as colaborações e partilharam uma concepção

26. Desde que o Japão tomou medidas semelhantes modificando sua legislação para atribuir aos pesquisadores do setor público a metade dos direitos de patente sobre suas invenções.

reduzidora das missões universitárias a serviço das atividades econômicas. O acordo entre a Universidade da Califórnia (Berkeley) e a firma farmacêutica suíça Novartis assinado em novembro de 1998, ilustra, particularmente, esse fenômeno. No fim desse acordo, Novartis atribuía 25 milhões de dólares ao departamento de microbiologia, ou seja, um terço do orçamento do departamento, em contrapartida aos quais a universidade dava à firma privada o direito de se apropriar de mais do que o terço das descobertas dos pesquisadores da universidade e o de negociar as patentes de invenção que delas derivassem²⁷. Esse tipo de acordo não é raro desde que os Estados americanos viram suas receitas fiscais estagnar e precisaram operar cortes nos orçamentos da educação. Se, por exemplo, o estado da Califórnia fornecia 50% do orçamento total de Berkeley no meio dos anos 1980, ele não fornecia mais do que 34% em 97. Mesmo que os financiamentos públicos continuem consideráveis nos Estados Unidos, uma parte sempre maior da pesquisa universitária é, doravante, financiada por doações privadas.

A busca do lucro não atingiu apenas a pesquisa. Nos anos 1990, a expansão das "redes" e a possibilidade de vender cursos "on line" aos particulares e às empresas apareceram como outras oportunidades para "rentabilizar" o próprio ensino. É, então, toda a instituição, até em suas atividades fundamentais, que se torna um lugar de valorização do capital. As condições de trabalho, as posições dos pesquisadores e dos professores são afetadas. Uma grande parte dos professores e dos pesquisadores perde sua posição de pequenos produtores independentes – freqüentemente comparados às profissões liberais e aos artífices – para tornarem-se trabalhadores industriais submetidos a uma disciplina, a uma intensificação do trabalho, a restrições e, por parte da administração, a controles intensificados que reduzem, consideravelmente, sua autonomia. Essa revolução transforma uma minoria de professores e administradores em verdadeiros capitalistas dispondo de suficientes recursos financeiros,

27. Eyal PRESS e Jennifer WASHBURN, "The Kept University", *The Atlantic Monthly*, março 2000.

institucionais e cognitivos para fazer trabalhar alguns de seus "colegas" menos bem dotados em títulos, em poder e em dinheiro e alguns de seus estudantes, em troca de promessas de colocações ou de remunerações simbólicas e materiais. Ao seguir as primeiras experiências de mercado e-learning da América do Norte, verifica-se que a colocação on line dos cursos permite, em numerosos casos, impor aos professores normas pedagógicas sob a forma e a base de produtos pedagógicos cada vez mais calibrados e aumentar sua carga de trabalho. Esses "produtos" pedagógicos comercializados escapam ao domínio dos produtores e podem circular sob o único controle da administração como mercadorias rotuladas pela instituição universitária.

A introdução de valores de mercado no funcionamento universitário não se dá sem conseqüência. Os doadores impõem suas logomarcas nas paredes e nos mobiliários, rebatizam os prédios e dotam cátedras em troca de uma designação que testemunhe a origem dos fundos. O exemplo mais caricatural dessa hibridação entre a universidade e firmas privadas é reportado por Ibrahim Warde, que descreve assim a nova Business School da Universidade da Califórnia: "A família Haas (herdeira do fabricante de jeans Levi-Strauss) que efetuou a doação mais importante obteve que a Business School levasse seu nome. Grandes empresas financiaram cátedras. A decana do estabelecimento, Laura D'Andrea Tyson, uma antiga conselheira econômica de Clinton, porta, por exemplo o título de 'Bank of America Dean of Haas'"²⁸. Essa prática de dotação de cátedras expandiu-se muito entre as firmas que buscam modificar ou melhorar sua imagem social. Eyal Press e Jennifer Washburn na sua pesquisa sobre a universidade americana indicam, por exemplo, que a firma Freeport Mc MoRan, uma companhia mineira questionada por sua má conduta ecológica na Indonésia, criou uma cátedra sobre o meio ambiente na faculdade de Tulane. A mistura de gêneros prejudica a ciência, mantém uma cultura do segredo, faz penetrar em toda parte a

lógica do lucro imediato e, antes de tudo, nos cérebros dos pesquisadores e dos universitários: "Os dirigentes de universidade, cujo papel se assemelha, doravante, ao dos representantes comerciais, são julgados, antes de tudo, por sua capacidade de levantar fundos"²⁹. Os centros universitários servem de cobertura aos interesses privados, trazendo seu aval e sua caução "científica" a operações comerciais e ao trabalho de fazer lobby. Professores e pesquisadores atuam, nesse caso, como porta-vozes desses interesses, inclusive nas revistas científicas mais prestigiosas. Em certos casos, os fundos de origem privada limitam, abertamente, a liberdade de pensamento e a reflexão crítica. Ibrahim Warde relata assim, que a firma Nike "suspendeu" recentemente seu suporte financeiro a três universidades (Michigan, Oregon e Brown) sob o pretexto de que seus estudantes haviam criticado algumas de suas práticas em países pobres, em particular no tocante ao emprego de crianças³⁰. Noam Chomsky cita o caso de um estudante do MIT em ciência informática que se recusou a responder a uma questão durante um exame, apesar de conhecer a resposta, sob o pretexto de que um outro professor, engajado em uma pesquisa para a indústria, lhe havia, formalmente, imposto segredo sobre esse assunto³¹. A conclusão não é difícil a tirar: o valor mercantil das pesquisas é mais importante do que seu escopo de verdade, na medida que esse termo tenha qualquer validade na nova configuração, ou, para dizer de outra maneira, a verdade, embasamento até então da atividade teórica, é "desmontada" pelo mercado. Para alguns observadores americanos, "a disciplina pelo dinheiro", que se impõe ao mundo universitário, deixando ao mercado o cuidado de repartir os recursos e as recompensas, introduz ameaças muito sérias sobre a vida intelectual e o pensamento, tão perigosas quanto as do macarthismo³². Pode-se temer que, com as prerrogativas acordadas ao

29. Eyal PRESS e Jennifer WASHBURN, artigo citado.

30. Artigo citado, p. 21.

31. Noam CHOMSKY, "Assaulting Solidarity, Privatizing Education", maio 2000 no site da Aped, <http://users.swing.belaped/documents/d0095Chomsky.html>.

32. David HARVEY, "University, Inc.", *The Atlantic Monthly*, outubro 1998.

28. Ibrahim WARDE, "L'université américaine vampirisée par les marchandes", *Le Monde diplomatique*, março 2001.

setor privado em numerosos casos, a lógica da apropriação privada dos conhecimentos não vá muito diretamente ao encontro da ética que guia a pesquisa intelectual, feita de rivalidade mas também de livre circulação de idéias e de crítica aberta aos trabalhos antigos e aos em curso.

Um modelo que se generaliza

Essa política de hibridação institucional e de subordinação específica é encorajada por todos os obstinados do liberalismo econômico. A OCDE, em nome da importância da inovação "schumpeteriana" no crescimento econômico, convida, assim, os Estados a remover todo obstáculo à cooperação entre universidades e empresas para favorecer a inovação: "A inovação não depende mais, somente, das performances das empresas, das universidades, dos institutos de pesquisa e das autoridades regulamentares; ela é, hoje em dia, tributária de sua cooperação.[...] É, portanto, conveniente, eliminar os obstáculos à cooperação e à constituição de redes e promover a colaboração entre as universidades, os institutos de pesquisa públicos e as empresas. Em muitos países da OCDE, os pesquisadores nas universidades não são incitados a se engajar em pesquisas que poderiam ser objeto de uma aplicação comercial nem a cooperar com as empresas. Os Estados Unidos são um dos primeiros países a tomar medidas nesse campo"³³.

A aceleração dessa comercialização da pesquisa pública é observável em todos os países capitalistas desenvolvidos. Ela é favorecida pelo reforço do papel da propriedade intelectual, particularmente no domínio das ciências da vida e da informática, domínios submetidos cada vez mais a uma extensão da patenteabilidade. Maurice Cassier e Jean-Paul Gaudillière escrevem: «Os anos 1990 foram marcados pela difusão de práticas de apropriação no campo da pesquisa genômica em um contexto de

33. Jean GUINET, Dirk PILAT, "faut-il promouvoir l'innovation?", *L'Observateur de l'OCDE*, outubro 1999, p. 66.

estritamento das ligações entre a ciência, a medicina e o mercado. Mais de um milhão de patentes sobre fragmentos de genes foi depositado até agora. Os contratos de pesquisa entre os laboratórios farmacêuticos e os laboratórios públicos, providos de cláusulas de "confidencialidade" e de exclusividade, se multiplicaram³⁴. Essa tendência é reforçada por leis que facilitam a apropriabilidade e a transferibilidade mercantil dos conhecimentos segundo o modelo de *Bahy Dole Act*. Ela está ligada, sobretudo, à evolução das práticas e das instituições. Os canais que permitem a interpenetração dos meios de pesquisa e da empresa se multiplicaram e, particularmente sob a forma de instituições de pesquisa situadas na intersecção do setor público e do setor privado e que produzem ao mesmo tempo bens públicos e bens privados³⁵. Em muitos países ocidentais, o aporte de fundos públicos a um laboratório é, inclusive, condicionado pela assinatura de um contrato com uma ou várias empresas privadas.

A lógica do lucro entrou maciçamente na universidade francesa, globalmente subfinanciada. Na França, certamente, o hábito do eufemismo conduz a falar de "parceria", de "realismo", de "eficácia" e de "inovação". No entanto, nesse domínio, o liberalismo mimético não é muito difícil de ser reconhecido e, além disso, a imitação do modelo universitário americano é claramente confessada pelos responsáveis de primeiro plano³⁶. Claude Allègre declarava: "A cultura americana é uma cultura de mobilidade e de riscos, o que a cultura francesa não é. Nós não somos os descendentes daqueles que atravessaram o Atlântico, nós somos os descendentes dos que ficaram do lado de cá"³⁷. Segundo relatório redigido por Jacques Attali, as

34. Maurice CASSIER e Jean-Paul GAUDELIERE, "Droit et appropriation dans le domaine des biotechnologies, quelques remarques sur l'évolution récente des pratiques", *Réseaux*, no 88-89, 1998. Cf. Igualmente Brigitte CHAMAK, "Conséquences des brevets sur les séquences génomiques: les cas des brevets sur les tests de prédisposition au cancer du sein", *Nouveaux Regards*, no 15, outono, 2001.

35. Cf. Jean-Loup MOTCHANE, "Géno plante ou la privatisation des laboratoires publics", *Le Monde diplomatique*, setembro 1999.

36. Cf. Christophe CHARLES, "Université et recherches dans le carcan technocratique", *Le Monde diplomatique*, setembro 1999.

37. Entrevista dada à revista americana *Science*, citada por Christophe Charles. Esse último comenta assim essa nota: "Os responsáveis europeus são fascinados pelo modelo americano conhecido por associar financiamento público leve e financiamento privado significativo e integrar pesquisa fundamental, pesquisa aplicada, inovação tecnológica e desenvolvimento de empresas[...]."

universidades devem se tornar sempre mais um entrelaçamento de empresas, de laboratórios e de serviços de financiamento capitalista. Elas poderão "abrigar empresas iniciantes das quais poderão tomar, se desejarem, uma parte do capital"³⁸. Segundo uma volta retórica, o Relatório Attali pretende conter a mercantilização que ameaçaria a universidade francesa, através de um caminho que, ao contrário, serve para prepará-la: "Se se quer evitar que empresas de tamanho mundial decidam satisfazer, por seus próprios meios, suas necessidades futuras de formação com mais intensidade do que o fazem hoje em dia, as universidades deverão contribuir para a criação de empresas e seu desenvolvimento. Para tal, deverão valorizar sua pesquisa, tirar patentes, organizar empresas em seu seio"³⁹. Os professores devem poder se tornar empreendedores e fundir, na mais completa legalidade, suas funções de ensino, pesquisa e dirigente de empresa: "O status dos professores deverá ser alterado para lhes permitir mais mobilidade e, em particular, participar da formação de empresas inovadoras, fundamentadas nos resultados de suas pesquisas sem, necessariamente, dever abandonar definitivamente seu status de funcionário", diz, ainda, o mesmo relatório. Essa visão desembocou em uma série de incitações que levam a uma comercialização, cada vez mais acentuada, dos resultados científicos. A lei sobre a inovação e a pesquisa, apresentada por Claude Allègre em julho de 1999, pretende facilitar a criação de empresas pelos pesquisadores, as trocas entre órgãos públicos de pesquisa e empresas privadas e a constituição de estruturas profissionais de valorização. Ela prevê, especialmente, para os pesquisadores e professores-pesquisadores, a possibilidade de criar empresas como associados, administradores ou dirigentes, continuando como funcionários, enquanto os textos precedentes limitavam as relações do antigo funcionário, que resolveu criar uma

38. Jaques ATTALI, *op. cit.*, p. 24-25.

39. *Ibid.*, p. 19.

40. As informações detalhadas sobre essas medidas se encontram em Christophe JAQUEMIN, "Profession: entrepreneur-chercheur" *XXIe siècle – Le magazine du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 4, abril 1999.

empresa com o seu órgão de origem⁴⁰. Em agosto de 2002, essa política foi completada por uma série de facilidades dadas aos empreendedores, pesquisadores e assalariados do setor privado, para se tornarem professores-pesquisadores da universidade. Essa concepção retém, de seu modelo americano, a idéia de que a colaboração é, presumidamente, produtora de "benefício mútuo" uma vez que a "batalha econômica mundial é a batalha da matéria cinza", segundo as proposições de Claude Allègre⁴¹. Em nenhum ponto é considerado o risco de reconsideração da autonomia da pesquisa, indispensável ao progresso do conhecimento, nem mesmo a maneira de tratar o caso de conflito de interesses, no entanto muito provável, em função da confusão das espécies, da mistura dos financiamentos e do emaranhamento dos status pessoais.

Os próprios fundamentos da universidade e da escola são atingidos quando é necessário que elas respondam, sem mediação e sem prazo, às exigências econômicas que mais fazem pressão. O economista Ernest Mandel já explicava por essa transformação, a crise estudantil do final dos anos 1960 e início dos anos 1970: "Não é mais a produção de "homens honestos", de burgueses cultos, quer dizer, de indivíduos aptos a julgar e a resolver dificuldades razoável e rigorosamente – o que correspondia às necessidades do capitalismo de livre concorrência –, mas sim a dos assalariados intelectualmente muito qualificados, que se tornou a tarefa essencial do ensino superior na terceira idade do capitalismo"⁴². A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão a universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação

38. Jaques ATTALI, *op. cit.*, p. 24-25.

39. *Ibid.*, p. 19.

40. As informações detalhadas sobre essas medidas se encontram em Christophe JAQUEMIN, "Profession: entrepreneur-chercheur" *XXIe siècle – Le magazine du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 4, abril 1999.

41. Cf. entrevista com Claude Allègre, *L'Expansion*, 4-7 de novembro de 1999.

42. Ernest MANDEL, *Le troisième âge du capitalisme*, vol. 2, 10/18, Paris, 1976, p. 94

intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado ou, mais geralmente, do "trabalhador" cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. Não tendo mais por horizonte que o campo das profissões e das atividades existentes, ela se encerra em um presente ao qual é necessário, custe o que custar, se adaptar suprimindo a utopia de uma liberação. Segundo a justa expressão de André Tosel, a época é da escola "desemancipadora"⁴³.

43. Cf. André TOSEL, "Vers l'école désémancipatrice", *La Pensée*, n° 318, abril-junho 1999.

A nova linguagem da escola

"A educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico"

Relatório da Mesa Redonda Européia,
Fevereiro de 1995.

Não há educação sem ideal humano, sem uma idéia da excelência humana. São, sem dúvida, pouco numerosos os autores e atores interessados pelo domínio educativo que questionam abertamente o famoso tríptico hierarquizado do final da escola republicana: formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem. Como se poderia, abertamente, instituir como referência a submissão direta aos imperativos econômicos? E, no entanto, os "novos homens" a formar, se se presta atenção aos discursos mais correntes, são, prioritariamente, os trabalhadores e os consumidores do futuro. Depois do crente, depois do cidadão do Estado, depois do homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado. Quando se pergunta qual é o "pólo da educação" de hoje, para retomar a expressão de Durkheim¹, quer dizer o ideal ao mesmo tempo uno e diverso que resume a "alma" de um sistema educativo, é necessário, atualmente, se voltar para as categorias econômicas que

1. Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, PUF, Paris 1985, p. 50.

permitem pensar a pessoa humana como um "recurso humano" e um consumidor a satisfazer².

Essa evolução das referências normativas deve ser substituída no movimento de revalorização da empresa, "motor e modelo da sociedade civil" na representação dominante. Em ruptura com os ideais clássicos da escola, a referência ao mundo da empresa era vista como trazendo, já prontas para o uso, as soluções radicais para a crise de centralização burocrática e para o conjunto das dificuldades introduzidas pela rápida massificação da população escolarizada do meio dos anos 1980. Essa referência não somente serviu de justificativa à reaproximação dos dois mundos, escolar e econômico, foi, igualmente, o meio de modificar os parâmetros internos da própria escola, seu modo de funcionamento, sua organização, a natureza do comando que a governa e até suas missões primordiais³. A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista. Essas lógicas de eficácia que se impõem não são "axiologicamente neutras", como dizem os gerentes que pretendem conhecer filosofia e sociologia, elas não são somente técnicas mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas.

A instituição escolar, no seu conjunto, conheceu, como outras instituições, mas com uma intensidade excepcional, uma verdadeira "transferência tecnológica", que preparou as reformas de inspiração liberal⁴. Todo o léxico que acompanha o "pensamento-gerencial" pode supostamente ser aplicado à ação educativa em todas as suas dimensões. Esse trabalho de redefinição da instituição escolar como

2. Cf. sobre esse ponto Ricardo PETRELLA, "L'éducation victime de cinq pièges", *Le Monde diplomatique*, outubro 2000.

3. Jean-Pierre Le Goff analisou muito bem a penetração dos temas da modernização gerencial na escola. Cf. Jean-Pierre LE GOFF, *Le mythe de l'entreprise, La Découverte*, Paris, 1992, em particular o capítulo 7.

4. Exemplo dessa operação de tradução sistemática: um diretor de colégio em um número da revista *Éducation et management*, apresenta assim sua missão: "Gerenciar é levar em conta todos os parâmetros materiais e humanos, avaliar para atingir a melhor rentabilidade possível, quer dizer o sucesso escolar da maior quantidade de alunos", cartas dos leitores em *Éducation et management*, n° 19, p.32.

"empresa educativa" foi desenvolvido desde o fim dos anos 1970, concomitante a um certo número de colóquios, no curso de trocas com os peritos internacionais e os administradores de países onde o processo estava mais avançado (o Canadá, por exemplo), em certas revistas relacionadas ao meio do pessoal de direção e da administração central da Educação nacional⁵, nas múltiplas obras de peritagem ou com objetivo formador. É suficiente, para dar uma primeira idéia desse fenômeno, lembrar a inflação galopante do léxico da gestão na nova linguagem da escola. No desvio dos anos 1980, a pedagogia se torna uma "gestão", mesmo uma "gestão mental" e alguns propõem ver no professor um "gerente de sua classe"⁶. Saberes, inovação, parcerias, tudo depende dessa lógica que tem a atração das visões totalizantes. Esses discursos permitiram colocar, simbolicamente, a instituição escolar sob a jurisdição de uma lógica de gestão estranha à sua referência cultural e política antiga mas, também, submetê-la à pressão de lógicas sociais e econômicas que até então lhe eram exteriores, favorecendo, assim, a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais.

Essa conversão do sistema escolar às necessidades econômicas supõe uma hibridação das categorias de inteligibilidade e de legitimidade. Na intersecção da economia e da educação, em uma zona de recobrimento lexical, palavras de concordância, de convivência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. É, por exemplo, a noção de "aprendizado ao longo da vida", estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma

5. É na revista *Éducation et management* – publicada pelo CRDP de Créteil – que são encontrados, talvez, os traços mais evidentes da constituição do "referencial" doutrinário do gerenciamento educativo. A confusão de gêneros está inscrita de chofre na capa da revista. O subtítulo, em forma de oxímoro, dessa revista constitui seu programa: "Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise" (Os valores da escola e o espírito de empresa).

6. Alain LOUVEAU, "À quand le professeur-manager?", *Éducation et management*, no 10, novembro 1992. Para uma exposição sobre do uso do termo no mundo educativo, Cf. Marcelle STROOBANTS, "Autour des mots "gestion" et "compétence"", *Recherche et formation*, n° 30, 1999, p. 61-64.

representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. A constituição dessas categorias com dupla face, educativa e produtiva, não deve ser negligenciada. A mudança se apegava ao fato de se querer pensar de modo contínuo aquilo que era até então descontínuo, ou seja, a passagem do estado de escolarizado ao de ativo.

O aprendizado ao longo de toda a vida

Mascarada pelo debate sempre muito apaixonado entre os adeptos da "instrução" e os partidários da "educação", se operou uma mutação quando o termo genérico "formação" se impôs com um sentido particular. Certamente, a noção é antiga e suas raízes, que evocam a constituição do caráter do ser humano pela ação pedagógica, são profundas. Mas, na utilização recente do termo, a finalidade profissional parece comandar, de modo teleológico, as etapas que levam à "formação". O ensino escolar é, cada vez mais, visto como uma "formação inicial", quer dizer, preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em "feedback" suas injunções, especialmente em matéria "comportamental". A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível.

A "formação inicial", devendo servir à aquisição de uma "cultura" de base orientada em função de motivos profissionais amplamente compreendidos, reclama uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza. Mas, não se compreenderia inteiramente, o novo alcance que a expressão "formação" encerra, se não se visse que a empresa quer ser formadora e busca associar mais estreitamente, produção e formação. Uma vez que é no exercício da atividade que o

trabalhador aprende sobretudo a operar as escolhas otimizadas que são esperadas dele, a empresa deve procurar tornar-se uma organização "qualificante" ou "que ensina"⁷. Essa concepção dá à empresa um "ponto de vista" sobre a educação e uma legitimidade para intervir na "formação inicial"⁸. Dessa maneira, vê-se o meio patronal pleitear que o ensino deixe um lugar cada vez maior para as maneiras de ser e de fazer, para que ele coloque ênfase nas operações, nas atividades, nas produções e mobilize todos os aspectos da personalidade. O ensino, renovado segundo as vontades dos chefes de empresa, deve permitir ao trabalhador, assimilar os discursos e reproduzi-los em situação de interação com outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e os fornecedores; aderir a retóricas mobilizadoras, buscar e utilizar novas informações; de serem, assim, capazes de responder às exigências de autonomia controlada que a organização espera do assalariado.

Em íntima ligação com o uso especial do termo "formação", a expressão "aprendizado ao longo de toda a vida" lançada desde os anos 1970 e retomada em 1996 pela OCDE, torna-se um dos discursos dominantes. A nova palavra de ordem exaltada pela OCDE, a Comissão Europeia ou Unesco, parece ser muito louvável. Dentro de uma perspectiva humanista poderia traduzir um avanço na difusão de conhecimentos mais amplos a um maior número de pessoas. Em aparência, a idéia central do "novo paradigma" escolar é ao mesmo tempo sedutora e marcada pela justiça: aprende-se durante toda a existência, o que supõe preparar para si caminhos de aprendizagem contínua permitindo aperfeiçoamentos, recuperações e retomada de estudos⁹. Além disso, é o que parece sugerir a OCDE: "o aprendizado durante a vida deve responder a vários objetivos: favorecer o

7. C. SAURET, "Les organisations qualifiantes, processus de développement des compétences professionnelles", *Entreprise et personnel*, abril 1989.

8. Cf. Lucie TANGUY, "Rationalisation pédagogique et légitimité politique" in Françoise ROPÉ e Lucie TANGUY (dir), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris, 1994, p.23-61.

9. *Estar-se-ia enganado ao acreditar em uma novidade radical*. Cf. Lê Thành KHÔI, *L'Industrie de l'enseignement*, op.cit., p. 211.

desabrochar pessoal; enriquecer os lazeres (em particular durante a aposentadoria); reforçar os valores democráticos; encorajar a vida coletiva; manter a coesão social e favorecer a inovação, a produção e o crescimento econômico¹⁰.

As evoluções econômicas, quer se tratem da internacionalização das trocas ou das novas organizações do trabalho, conduziram, ao mesmo tempo, a um progresso social e cultural. Com essa retórica generosa, o capitalismo flexível se apresenta voluntariamente como, cada vez mais, "libertador". Essa noção seria, assim, o eixo de uma reconstrução do sistema global de ensino, a qual implicaria em parceria; na formação inicial adaptada à formação contínua; na validação das experiências adquiridas por unidades capitalizáveis¹¹. Suporia, igualmente, uma redefinição do papel dos poderes públicos e uma nova repartição das funções entre Estado central e coletividades territoriais como entre setor público e setor privado.

A expressão e a idéia são em realidade profundamente ambivalentes. Tanto a proposição de não limitar a educação apenas ao início da vida é rica em perspectivas democráticas, quanto é necessário se interrogar sobre o sentido real do emprego que dela fazem a OCDE, a Comissão Européia e os diferentes governos ocidentais e sobre as políticas que dela decorrem¹². A significação que as esferas dirigentes propõem é claramente utilitarista. A ordem dos objetivos não pode, com efeito, enganar: o esforço de conhecimento é exigido por razões de interesse pessoal e de eficácia produtiva. A Comissão Européia situa a aposta sem subterfúgios: trata-se de fazer da Europa "a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo", o que passa pela constituição de um "espaço europeu de educação e de formação ao longo de toda a vida"¹³.

10. OCDE, *Apprendre à tout âge*, 1995, p. 15.

11. Pierre LADERRIÈRE, *L'Enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*, L'Harmattan, Paris, 1999, p.17.

12. Cf. sobre esse ponto, Yves BAUNAY e Annie CLAVEL (coord.), *Toute la vie pour apprendre, un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous?*, Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2002.

13. Comunicação da COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, "Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie", 21 de novembro de 2001.

Presume-se que a escola inicial dote o jovem de um "pacote de competências de base" segundo a expressão empregada pela Comissão Européia e ela deve sobretudo se consagrar a "aprender a aprender", tipo de quadro geral sem substância muito definida. O conteúdo desse saber é remetido em essência aos costumes produtivos ulteriores, de acordo com uma lógica instrumental do saber.

A Comissão Européia, a OCDE ou o ERT não estão alheios a certa representação do que deveria ser a cultura escolar e têm intenção de influenciar quando a ocasião lhe é dada. O importante não é a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, ainda mais que esses podem ser inúteis e mesmo um estorvo. O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. Essa capacidade de "aprender a aprender" não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho. Criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base, são outras dessas faculdades permanentes. Em outros termos, as análises convergentes dos meios industriais e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, para uma "auto-aprendizagem" contínua. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma "acumulação" de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos.

Nessa perspectiva, o "life long learning", prepararia menos para o "diploma" o qual permitia o acesso ao emprego e a fazer uma carreira, do que para as competências de base comercializáveis (marketable skills,) permitindo a adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado. Não é muito difícil perceber que em uma economia onde, diz-se, o assalariado permanente está condenado a desaparecer, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar o mais facilmente e o mais rapidamente possível. A noção de "aprendizagem ao longo de toda a vida" permite, assim, articular, de maneira sintética, a elevação do nível de

competência do assalariado e a flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mutações tecnológicas e econômicas do capitalismo moderno.

Se o objetivo permanece essencialmente econômico, os diferentes textos de referência desse "espaço da educação e da formação ao longo de toda a vida" dão uma definição muito ampla da expressão, incluindo a plenitude pessoal, a cidadania ativa, a integração social e não somente a inserção profissional e a performance no trabalho. Mas de que vale essa retórica, geralmente confinada aos fins de parágrafo ou notas de rodapé, se o objetivo principal é tão claramente predominante? A política educativa da Comissão Europeia está, na realidade, subordinada a objetivos de adaptação da mão-de-obra às novas condições do mercado de trabalho, como mostra o Memorando sobre a Educação e a Formação ao Longo de Toda a Vida (30 de outubro de 2000) que coloca deliberadamente a educação e a formação ao longo de toda a vida em uma lógica de emprego.

O novo paradigma está repleto de perigos: de confusão de lugares, de dissolução de conteúdos e de empobrecimento cultural, quando é interpretado na lógica restritiva do capital humano. Supõe-se, com efeito, que toda a estrutura da educação se recomponha a partir dessa noção. A concepção conduz a colocar no mesmo plano, múltiplas "formas de aprendizagem permanente" que devem se articular, mesmo se subjugar, de modo ao mesmo tempo leve e complexo, a uma "estrutura de oferta de formação" diversificada¹⁴. Essa combinação passa pela abertura da escola em direção ao exterior e a conduz a construir "parcerias" múltiplas e duráveis com outros interventores: famílias, coletividades locais, empresas, todas, instâncias consideradas como "organizações aprendizes". Segundo o Memorando europeu, diversos modos de aquisição de saberes são

14. A OCDE já tinha avançado tais perspectivas. "É admitido que a aprendizagem de desenvolva em múltiplos contextos, formais e informais", OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.

possíveis: ao lado da educação formal (a escola), existe uma educação formal? (a experiência profissional) e uma educação informal (a experiência social), que compõem uma "lifewide learning", um "aprendizado que engloba todos os aspectos da vida".

Os mundos familiares, locais e profissionais devem ser interpretados, por exemplo, reforçando "a iniciação prática ao trabalho nos programas ordinários" e multiplicando as ofertas de formação para os assalariados que já estejam com uma ocupação. Em uma palavra, a via proposta, dita "sistêmica", é aquela da flexibilização do sistema de formação, de sua não-especialização e de sua integração em um "processo" contínuo de adaptação a situações complexas e mutantes. Na "sociedade cognitiva" não pode mais existir lugar separado do mundo profissional, exclusivamente consagrado aos saberes acadêmicos. Na verdade, não existe mais lugar "gratuito" independente da categoria totalizadora da aprendizagem, não pode haver mais do que "pontes", "redes de aprendizado", "rotas flexíveis", "parcerias", e todas as formas de interpenetração facilitadas pelo uso das novas tecnologias.

Esse "novo paradigma" quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender. Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica da existência. Assim, autodisciplina e auto-aprendizado se completam. Se os indivíduos não são mais capazes de "gerenciar a incerteza" e de "assegurar sua empregabilidade" em uma sociedade onde o risco de marginalização é cada vez maior, a eficácia global da economia será diminuída. Os custos gerados por uma fração demasiadamente grande da população, economicamente inútil, sobrecarregarão as contas sociais e as taxas fiscais. Além disso, a expansão pessoal não é "gratuita", ao contrário, é vista como fonte de ganho para a empresa e a sociedade¹⁵. Trata-se de permitir aos

15. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.

indivíduos se "garantir contra o risco" a que se expõem, cada vez mais, no mercado de trabalho ao satisfazer as expectativas das empresas em matéria de inovação e criatividade¹⁶.

Efetuada dentro e fora das instituições, o aprendizado ao longo da vida está por toda parte e em nenhuma, ele se confunde com a vida de um eterno aprendiz "responsabilizado" por seu dever contínuo de aprender¹⁷. Aí está o coração de uma estratégia desreguladora que coloca no mesmo plano, instituições escolares, empresas, aprendizados em domicílio e associações em uma noção genérica que pretende, em nome das necessidades do indivíduo e da lógica da demanda, criar um vasto mercado da educação no qual ofertas e financiamentos seriam, cada vez mais, numerosos e diversificados¹⁸.

Os textos da Comissão Européia e em particular o Memorando sobre a educação e a formação, são muito reveladores desse processo individualista. No quadro de uma vida mais arriscada e mais aberta às escolhas individuais, o indivíduo é colocado perante suas responsabilidades de "aprendiz". Não é o caso para uma instituição de educação a obrigar nem mesmo construir um curso, são os indivíduos que constroem, planificam e escolhem segundo sua vontade e seu interesse pessoal compreendendo: "A vontade individual de aprender e a diversidade de oferta, tais são as condições indispensáveis a um trabalho bem-sucedido de educação e de formação ao longo de toda a vida", destaca o texto. Ele se faz ainda mais claro: "No seio das sociedades do conhecimento, o papel principal é dado aos próprios indivíduos". O fator determinante é essa capacidade que o ser

16. Cf. COMMISSION EUROPÉENNE, *Rapport Reifers, Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, 1991, p. 270

17. Como indica a OCDE, essa noção "está em adequação com as necessidades engendradas pelas mudanças que transformam profundamente os países da OCDE, as quais se achem a fenômenos tais como os períodos contínuos de crescimento econômico, a inovação tecnológica, a internacionalização, a desregulamentação dos mercados, a evolução demográfica e o impulso das novas economias", in *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.

18. O Memorando sobre a educação e a formação ao longo de toda a vida de outubro de 2000 fala de "osmose" entre os setores de ensino formais, não formais e informais (esse último se confunde com "a vida cotidiana").

humano tem de criar e explorar os conhecimentos de maneira eficaz e inteligente, em um ambiente em perpétua evolução."

Essas aparentes banalidades não devem ocultar o conceito que as trama: uma oferta diversificada ao mesmo tempo em seus conteúdos, seus níveis e seus métodos deve responder às demandas individuais. Longe de estabelecer garantias coletivas no quadro das instituições, essa visão da formação quer ser, fundamentalmente, não-institucional. É o indivíduo "responsabilizado", quer dizer, consciente das vantagens e dos custos do aprendizado que deve fazer as melhores escolhas de formação para seu próprio bem. Isso supõe que, para escolher de modo lúcido, o que ele deve aprender, ele seja bem informado pelas "agências de orientação". Elas liberarão sua motivação, lhe fornecerão informações pertinentes e lhe "facilitarão a tomada de decisão"¹⁹. Quanto aos professores, eles se tornarão "guias, tutores e mediadores" que deverão acompanhar os indivíduos isolados no seu processo de formação.

O uso estratégico das competências

As palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas. Não é sem importância a substituição da palavra "competência" por "conhecimento". Certamente a palavra "competência" em si mesma, tomada fora das relações que mantém com suas vizinhas habituais ou com aquelas que substitui e fora do contexto da ação social, não está em questão. Percebendo objetivos tão vastos quanto "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a viver em grupo" além do objetivo de "aprender a conhecer"²⁰, poder-se-ia ainda ler essas expressões segundo as

19. O Memorando da Comissão Européia compara o ofício de orientador ao do corretor da bolsa: "O futuro papel dos profissionais de orientação e do conselho poderia ser descrito como um papel de "corretagem". Guardando presentes no espírito os interesses do cliente, o corretor em orientação" é capaz de explorar e de adaptar um vasto leque de informações que o ajudam a decidir o melhor caminho a seguir no futuro" (p.33).

20. São os "quatro pilares da educação" segundo o relatório à Unesco da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI, presidida por Jacques DELORS (*L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Odile Jacob, Paris, 1996).

perspectivas humanistas mais tradicionais. Poder-se-ia mesmo manter que a "entrada pelas competências" permite remeter ao domínio jurídico no qual o termo implica uma ligação muito definida entre os poderes e os status. No entanto, o sucesso atual do termo só se atém de muito longe a uma reativação dos ideais de Erasmo ou de Rabelais e tem bem pouco a ver com uma consolidação dos direitos dos assalariados. O emprego estratégico que dele é feito tanto na empresa quanto na escola é inseparável da nova "gestão de recursos humanos" na qual a escola tem o papel inicial. Esse uso é mesmo preferencialmente destinado a questionar as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo.

Essa noção de "competência" é a aposta dos debates numerosos e possivelmente embaralhados nos quais não entraremos²¹. A noção é polissêmica (tem um sentido em direito, em lingüística, em psicologia cognitiva) e se presta então a múltiplos usos sociais, o que reforça sua evidência e sua aparente neutralidade. A dificuldade prende-se aqui ao fato de que o termo pode designar realidades variadas, tanto encerrar incontestáveis progressos democráticos quanto conduzir a verdadeiros retrocessos. "Noção encruzilhada" para alguns, "atrativo estranho" para outros, a competência permite por exemplo que os assalariados tenham reconhecidos alguns *savoir-faire* não sancionados por diplomas, que os empregadores não estão, espontaneamente, prontos a reconhecer. Certos sindicatos são favoráveis à valorização e à validação de competências profissionais quando não foram reconhecidas socialmente pela tradução simbólica através de um diploma ou de um outro título. Uma grande parte da qualificação profissional, quando não foi sancionada institucionalmente, não encontra, efetivamente, no empregador seu justo reconhecimento nem sua retribuição correspondente.

21. É uma das noções dúbias, cuja palidez favorece o uso grandioso que é feito por agentes diversos. [...] É forçoso reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social de que ele se reveste e das idéias que ele veicula", escrevem F. ROPÉ e L. TANGUY, *op. cit.*, p. 14.

Poder-se-ia, igualmente, sustentar que a noção, quando visa a associar o conhecimento à prática, recoloca em questão a divisão, freqüentemente, muito rígida entre o "abstrato" e o "concreto", divisão na qual se fundem a triagem escolar e a distribuição dos empregos. Mas ela se inscreve, sob outro ponto de vista, no conjunto das ferramentas de avaliação e de remuneração, de controle e de vigilância à disposição dos empregadores que buscam racionalizar da maneira mais justa sua mão-de-obra, concebida como "estoque de competências". A "competência" como lembram Françoise Ropé e Lucie Tanguy, designa um conhecimento inseparável da ação, ligado a um *savoir-faire* que depende de um saber prático ou de uma faculdade mais geral, que o inglês designa pelo termo "agency". Dessa maneira, designa-se capacidade em realizar uma tarefa com ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.

A noção teria mais fortemente pertinência nos dias atuais, quando as transformações do trabalho, em particular com a difusão das novas tecnologias de informação, rompem a antiga ligação entre um ofício, uma especialidade e um diploma ou, ainda, permitem transcender a oposição antiga entre trabalhadores intelectuais e operadores de máquinas. Tudo isso tem sua porção de verdade, mas o uso predominante que determina seu significado principal e sua eficácia simbólica se atém a considerações estratégicas. No contexto atual, a noção está no princípio dos discursos que constroem as relações de força entre grupos sociais. A competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na "sociedade da informação".

No campo econômico e profissional, se a noção de "competência" vem, assim, cada vez mais, substituir a noção de qualificação, isso se prende a que, na antiga sociedade salarial, a qualificação funcionava como uma categoria imediatamente social à qual estava atrelado um conjunto de garantias e direitos. Desde a

Liberação, ela estava codificada em grades por acordos nacionais ou particulares, definida em referência a diplomas e constituía a base das remunerações. Esse reconhecimento da qualificação nas convenções coletivas equivalia a uma formalização coletiva dos julgamentos sociais sobre o valor das pessoas e dos trabalhadores, por intermédio de um estado detentor, graças ao sistema educativo, da avaliação legítima²². A qualificação certificada por um diploma dava, assim, ao Estado educador uma função de garantia, em última instância, do valor pessoal. Isso dava um poder às vezes muito grande aos veredictos escolares, o que a sociologia crítica de Pierre Bourdieu salientou abundantemente.

Mas essa sociedade salarial se desfaz, as dimensões institucionais e coletivas das relações salariais se decompõem. A função mediadora do Estado é questionada em nome de uma maior transparência do mercado e de uma maior individualização das relações sociais. A contestação que contém implicitamente a promoção da noção de competência se inscreve nessa tendência. O patronato mantém doravante um discurso de desconfiança com relação ao título escolar. Segundo ele, o diploma congela a hierarquia profissional, bloqueia a mobilidade e a atualização constante dos *savoir-faire*, prejudica a avaliação e a recompensa dos resultados efetivos.

Denunciando apenas o efeito de "casta" do diploma – que, paradoxalmente, diz respeito particularmente às direções das grandes empresas – mas esquecendo muito facilmente quanto o diploma pode ser um meio de resistência ao arbítrio patronal para os trabalhadores da base ou do meio da escala, os chefes de empresa querem fazer da "competência" uma ferramenta permitindo a análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão-de-obra e a empresa mais fechada no trabalho. Essa ferramenta de poder é ainda mais utilizada quando as relações de força na empresa deixam um grande

22. Cf. Danielle COLARDYN, *La gestion des compétences*, PUF, Paris, 1996, p. 57.

espaço para as direções na apreciação da eficácia de seu pessoal e que a evolução das tecnologias permite medir muitas vezes mais estreitamente os rendimentos efetivos dos empregados. A competência não é validada por um título permitindo fazer valer de modo seguro e estável seu valor, ela justifica, antes de tudo, uma avaliação permanente no quadro de uma relação não igualitária entre o empregador e o assalariado.

Passa-se, assim, de um sistema onde o julgamento sobre o valor de uma pessoa era atividade de uma instituição pública, para um sistema onde a avaliação pertence, mais diretamente, ao jogo do mercado de trabalho. O mercado se torna assim, no lugar do Estado a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos.

Definida como uma característica individual, a categoria de "competência" participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de "recursos humanos". Qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional. O empregador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um "capital humano", uma "personalidade global" combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc.

Como mostraram Luc Boltanski e Ève Chiapello, o gerenciamento moderno introduz na relação salarial a dimensão "pessoal", retornando assim em seu benefício o que havia sido evidenciado contra o taylorismo, a preocupação com o fator humano²³. Essa "personalização" reúne uma tendência à desmaterialização da produção que modifica todas as atividades e as

23. Luc BOLTANSKI e Ève CHIAPELLO, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999.

aproxima de serviços nos quais são as pessoas que são diretamente fornecedoras de satisfação e não produtos fornecidos pelos trabalhadores.

A pedagogia das competências

Por trás dessa substituição da qualificação pela competência, se joga a substituição de uma validação do valor pessoal pelo Estado, por um "mercado do valor profissional" mais flexível e mais transparente. A contradição não é no entanto levantada: é necessária uma norma geral que torne visível a competência, que assegure uma "medida comum", função que justamente a certificação escolar preenche. Na medida em que não se pode dispensar totalmente o sistema educativo, a tendência consiste em introduzir na escola a "competência lógica" e combinar assim a marca do sistema educativo e a determinação mais rígida da formação da mão-de-obra pelas empresas que delas se utilizam.

Seria necessário, então, que a escola passasse de uma "lógica de conhecimentos" para uma "lógica de competência". É suficiente lembrar aqui as propostas mantidas pelos peritos da OCDE, da Mesa Redonda Européia ou da Comissão Européia para se perceber a importância dada a essa mutação pedagógica. A OCDE, por exemplo, alia a lógica gerencial e a nova pedagogia de maneira particularmente explícita: "Quando os professores começaram a colaborar com as empresas, descobriram uma outra razão importante para não mais desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram, freqüentemente, muito mais próximos do que um ou outro pudesse imaginar. Supôs-se, durante longo tempo, que havia um conflito inevitável entre a finalidade precisa de preparar uma criança para o trabalho e o objetivo de cultivar seu espírito. Na medida em que as empresas têm necessidade de trabalhadores com qualificações técnicas ligadas a tarefas específicas, esse conflito é sempre muito real. Porém, cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar

iniciativa – essas qualidades e outras competências "genéricas" – são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde, sob outro ponto de vista, à evolução pela qual a pedagogia passa. Numerosos docentes desejam abandonar a tradição que consiste principalmente em transmitir conhecimento a seus alunos e preferem fazê-los aprender a refletir e a aprender por si mesmos. Felizmente, para esses docentes e seus alunos, deixar os jovens tomar iniciativas e decisões na sala de aula constitui uma excelente preparação para o moderno mundo do trabalho. É verdade que os professores não estão todos dispostos a enfatizar essas atitudes, assim como muitas empresas não sabem, ainda, utilizá-las. Mas as empresas que têm as políticas mais avançadas em matéria de recursos humanos, caminham, freqüentemente, no mesmo sentido que as escolas que desenvolvem programas de estudos mais inovadores"²⁴. O Memorando da Comissão Européia, já citado, diz a mesma coisa. Os docentes solicitados a se tornarem "guias, tutores e mediadores do aprendizado" deverão se adaptar a demandas de indivíduos e de grupos pluriculturais, os mais variados, o que supõe rever completamente os objetivos e métodos de ensino.

Nos Estados Unidos, uma comissão composta por dirigentes econômicos e educativos, o SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) redigiu em 1991 um relatório intitulado "O que o mundo do trabalho espera da escola" ("What Work Requires from School"). Nesse documento, cinco competências fundamentais são esperadas dos futuros assalariados, concernentes à geração de recursos, ao trabalho em equipe, à aquisição e utilização de informação, à compreensão das relações complexas, ao uso de diversos tipos de tecnologias. Nesse, como em outros textos, a escola recebe por missão principal dotar os futuros trabalhadores de atitudes que possam transpor contextos profissionais variáveis: "ler, escrever, contar" são competências indispensáveis para comunicar mensagens.

24. Centro para a pesquisa e a inovação no ensino (CERI), *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*, OCDE, 1992, p. 11.

Se "refletir" é uma competência importante, é para melhor "resolver problemas" e ter meios de aprender a aprender. As qualidades morais adquiridas devem permitir se integrar em um grupo. Trata-se de incutir um "espírito de empresa" que um relatório da OCDE define como a aquisição de "certas disposições, atitudes e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidades, aptidão ao aprendizado e à reciclagem"²⁵.

Desde que a "competência profissional" não é redutível apenas aos conhecimentos escolares mas depende de "valores comportamentais" e de "capacidades de ação", a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde. Muitos administradores e criadores de programas se lançaram com zelo nessa tarefa de "modernização" dos conteúdos e dos métodos de ensino. O ensino técnico foi particularmente afetado por essa maneira de conceber as missões da escola. As comissões profissionais consultivas, que reúnem representantes do mundo escolar e do mundo industrial, receberam a função de estabelecer referenciais de formação a partir de referências de cargos, fundamentadas nos recenseamentos finais e exaustivos das competências teóricas, comportamentais e práticas, requeridas. Não é que os saberes sejam suprimidos, a tendência é de não ver neles mais do que ferramentas ou um estoque de conhecimentos operatórios, mobilizáveis para resolver um problema, tratar uma informação, realizar um projeto.

A competência, que presumidamente permite levar em conta uma situação concreta, não pode ser descrita e julgada sem as tarefas prescritas observáveis e objetiváveis segundo critérios precisos. A avaliação, se possível em situação operacional, torna-se verdadeiramente, o centro do processo de aprendizado e impulsiona a decompor os saberes em tarefas separadas e em realizações e operações

25. *Ibid.*, p. 30. Cf. no mesmo espírito, COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Livre blanc, Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, 1995, p. 31 e sq.

múltiplas. Hervé Boillot assinala que "os saberes disciplinares são assim recompostos em uma multiplicidade de atos e de operações mentais que, para o aprendiz, significa identificar e dominar, quer dizer, poder reproduzir em situação". A aprendizagem tem por objeto a aquisição de competências cognitivas, de competências fragmentadas que servem de suporte à determinação pedagógica de objetivos. Esses descrevem, de maneira detalhada, as tarefas a cumprir que mobilizem essas competências às quais, para as necessidades de avaliação, deve poder corresponder, a cada vez, um comportamento observável²⁶.

Além do ensino técnico e profissional, são todas as vias de ensino que são "reformatadas" segundo a "lógica da competência". Algumas grandes datas marcam essa generalização. Se já o relatório Bourdieu-Gros de 1989 (Princípio para uma Reflexão sobre os Conteúdos do Ensino) se aventurava em desenvolver a idéia de uma "tecnologia intelectual" sob forma de "ferramentas de pensamento" e de métodos separados dos conteúdos, é sobretudo a criação do Conselho Nacional dos Programas, em seguida à grande consulta de 1989 que marca uma virada. O regulamento dos programas publicado no Jornal Oficial de 6 de fevereiro de 1992, formula a nova doutrina da matéria, como mostrado por L. Tanguy. Os conhecimentos são reinterpretados no léxico das competências, dos objetivos, das avaliações, dos contratos. Ele redefine o programa escolar como uma soma de "competências terminais exigíveis no final do ano, de ciclos, ou de formação, às quais associa as modalidades de avaliação correspondentes"²⁷.

O Relatório Faroux retomou essa idéia propondo instituir um referencial nacional de competências associado a uma bateria de provas, "verdadeira armadura" de instrumentos de medida, pouco dispendiosos em tempos de correção. Na escola primária são impostas cadernetas de competência que aprisionam a atividade docente

27. Citado por L. TANGUY, *op. cit.*, p.33.

26. Hervé BOILLOT, «La «démocratization»: simulacre et démocratie», in J. PLANTIER (dir.), *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 56.

dentro de prescrições restritas. Desde o maternal, a avaliação modifica o olhar dos professores e seu trabalho com as crianças. Durante os anos 1990, os boletins trimestrais e as cadernetas escolares introduzem a "lógica competência" nos julgamentos e veredictos escolares. Mais amplamente, os grandes programas de avaliação trazidos pela OCDE apelam para essa noção de competências sociais na "vida real", a partir das quais os governos são convidados a julgar e a corrigir os sistemas educativos²⁸.

Os programas mudam de significado e se transformam em guias prescrevendo objetivos detalhados e explicitados, chegando, por vezes até a indicar o tempo que corresponde a cada um e as diversas etapas que cada lição deve seguir. A elaboração de referenciais sobre o modelo da formação contínua foi sistematizada na formação inicial com a criação dos bacs* profissionais em 1985. Desde então, foi aplicada a todas as disciplinas e todos os níveis. Esse método que consiste em analisar detalhadamente os conteúdos ensinados e a traduzi-los em "savoir-faire" e em "competências" participa de uma padronização pedagógica que é, supostamente, fonte de eficácia. Referenciais de diferentes disciplinas, tipos de exercícios propostos aos estudantes, sistemas de avaliação, critérios de julgamento nos boletins e cadernetas, conteúdos de diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo em que tornam técnico, taylorizam e burocratizam o ensino, estabelecem, de modo progressivo e quase automático, uma coerência com o mundo das empresas para definição dos perfis de cargos e das listas de competências construídas para selecionar, recrutar, formar a mão-de-obra. Em suma, ela permite articular racionalmente a "gestão dos fluxos escolares" com a gestão de recursos humanos na empresa.

Esse ensino às migalhas utiliza todas as novas tecnologias de avaliação que, sob pretexto de racionalização, terminam por recortar

28. Cf. o relatório do Programa Internacional para o acompanhamento das conquistas dos alunos (PISA – Programme International pour le suivi des acquis des élèves), Knowledge and Skills for Life, publicado em dezembro de 2001 e sua análise em *Nouveaux Regards*, no 16, inverno 2002.

*Nota tradutor: bac significa baccalauréat, exame nacional a que são submetidos os estudantes no fim do secundário (na França) e que dá acesso a Universidade.

os saberes e os savoir-faire em elementos isoláveis analiticamente e, no final das contas, por colocar em pedaços o "aprendiz", segundo os diversos registros de competência que se acredita poder distinguir na avaliação. Essa "lógica da competência", dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem.

A pedagogia das competências, supostamente, segundo seus promotores, responde ao imperativo geral de controle fino e de avaliação rigorosa segundo normas idênticas para todos, eliminando, portanto, o que poderia ser um traço de classe ou um código implícito do meio social. No entanto, introduzir a noção de competência na escola não contribui, necessariamente, para melhorar a relação com o saber das crianças de famílias populares: tais competências são, com efeito, sejam muito especializadas, perdendo então todo o sentido intelectual, sejam muito amplas (saber tomar a palavra, trabalhar em equipe...) o que as envia novamente a maneiras de ser implícitas, a competências socialmente herdadas²⁹. Uma das contradições pedagógicas da nova ordem escolar está nisso: como mobilizar a atividade intelectual dos estudantes, desvalorizando as disciplinas científicas e culturais e deixando pensar que a experiência prática, espontânea e "informal", os engajamentos associativos ou as boas intenções caritativas são da mesma ordem que os estudos escolares e educação física e cultural que eles proporcionam³⁰?

Examinamos aqui apenas algumas das maneiras de falar dos reformadores "modernos". Outras noções, mais clássicas, são objeto de

29. Bernard CHARLOT, "Le rapport au savoir", in Jean BOURDON e Claude THÉLOT (dir.), *Éducation et formation*, CNRS, Paris, 1999, p. 33-34.

30. Essa equivalência falaciosa falsamente equalizadora, preside a instalação do novo sistema de créditos das unidades de ensino batizado por Jack Lang, o antigo ministro da Educação nacional (da França), o "euro das Universidades". Cf. Emmanuel DAVIDEN KOFF, "L'université française entre en classe européenne. Le ministre crée un système favorable aux échanges", *Libération*, 24 de abril de 2001.

mutações igualmente significativas. Seria necessário, por exemplo, se interrogar sobre o destino de um termo como "serviço" para revelar os desvios e deslizos que sofre na nova ortodoxia. Se, por um lado se faz uma concessão de que o financiamento do sistema escolar deva permanecer público, é para logo afirmar que sua missão de "serviço público" o obriga a se tornar uma empresa assegurando um "serviço" de formação para cliente/-usuário que formulam uma demanda a ser satisfeita. Mas, defini-la como um "serviço" prestado aos indivíduos é, muitas vezes, analisar sua destinação em termos de capital humano. Daí uma postura insustentável dos reformadores "modernistas" de esquerda que, depois de quase vinte anos, acreditam que, importando essas categorias do mundo da empresa e da teoria liberal, defenderão melhor o serviço público em face da extensão da lógica de mercado. O balanço pode ser estabelecido: essa importação antes solapou os fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar do que os consolidou. Compreende-se, inversamente, que as concepções "modernas" do serviço público, respondendo apenas aos critérios de eficácia e rentabilidade, sejam altamente apreciadas pelos ultraliberais, que nela vêem uma propedêutica necessária à gestão privada, senão de toda a escola, pelo menos de suas atividades e de seus segmentos mais rentáveis. Esse raciocínio enviesado, que pretende a objetividade e a eficácia, facilitou a transformação do sistema educativo em um apêndice da máquina econômica tornando naturais as novas finalidades que lhe são atribuídas.

A ideologia da profissionalização

"A época onde a formação inicial era um território proibido para a empresa está terminada. Saibamos extrair todas as conseqüências"

CNPF, Jornadas de Deauville
8 de outubro de 1990

Repete-se, freqüentemente, como uma evidência, que os dois mundos, da economia e da escola enfim se descobriram e é possível aos poucos sobrepujar seus preconceitos. Além dos estereótipos idílicos do "reencontro" e do "casamento da razão", importa compreender a natureza da profissionalização da escola que está em curso. A confusão das linguagens econômica e educativa facilitou a implantação de uma ideologia poderosa na França que, bem antes das palavras de ordem da Comissão Européia, do ERT, do CNPF depois do MEDEF que querem colocar a escola a serviço da economia, influenciou a evolução das estruturas mas, sobretudo, começou a transformar a representação da função da escola.

A profissionalização é um dos embasamentos da nova ordem da escola. Se a tendência é antiga e se apegamos à forma das sociedades salariais, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica. O fenômeno mais significativo depende do fato de que todos os níveis e todos os cursos, e não somente seus anos terminais, nem somente os cursos profissionais e tecnológicos, são atingidos por essa finalização. A profissionalização tornou-se um imaginário que gostaria de reinterpretar todos os atos e todas as medidas pedagógicas em função de um fim único. Essa ideologia, que transforma a política

educativa em uma política de adaptação ao mercado do trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade. Sem dúvida, ela geralmente se apresentou como uma via de modernização do sistema escolar e mesmo como a via régia de sua democratização. Mas ela constituiu sobretudo uma reabilitação da empresa, quando não, estigmatiza a educação pública¹.

A França não é um caso à parte. Em todo o ocidente desde os anos 1980, o objetivo foi de reaproximar ou de "casar" a escola com o mundo econômico, por uma operação de hibridação generalizada. A universidade foi sem dúvida a mais exposta a essa tendência. Ao invés das críticas formuladas em Maio de 68 denunciando as ligações perigosas entre a universidade e o capitalismo, a situação econômica, a penúria de emprego e a conjuntura ideológica dos anos 1980 contribuíram amplamente para banalizar a idéia segundo a qual a universidade devia estar estreitamente subordinada às necessidades econômicas de mão-de-obra. Desde 1984, a lei Savary sobre o ensino superior dava, assim, o status de Estabelecimento Público com Caráter Científico, Cultural e Profissional (EPSCP) aos estabelecimentos superiores e integrava explicitamente sua missão na política do emprego².

Nos últimos 20 anos, o consenso em favor de uma tal orientação parece muito amplo. Assim, quando a Comissão Européia afirma que "a escola e a empresa são locais de aquisição de saberes complementares, que é necessário aproximar"³, parece tratar-se de uma asserção perfeitamente inocente e evidente. Aquele que ainda ousa se perguntar se esse gênero de proposta não tende a colocar no mesmo plano dois "ambientes" com lógicas muito diferentes ou, mesmo, a submeter um ao outro, arrisca fortemente passar por um conservador, um elitista e um nostálgico.

1. Cf. sobre esse ponto, Jean-Pierre OBIN, *La face cachée de la formation professionnelle*, Hachette, Paris, 1995.

2. Cf. R. BOURDONCLE, "Profession et professionnalisation", in *Recherche et professionnalisation, relatórios para DRED, MEN, junho de 1992*.

3. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENES, *op. cit.*, p.60.

Essa nova ideologia escolar pretende responder a um verdadeiro problema em uma economia moderna, a formação da mão-de-obra. Desde os anos 1960, a problemática da inserção social começou a levar a melhor no ensino sob a visão da integração política dos futuros cidadãos. Como assinala, justificadamente, Bernard Charlot: "A escola da Terceira República devia integrá-los ao corpo da nação evitando, ao mesmo tempo, abalar sua dependência social. A escola que se instala nos anos 1960 não pensa mais nem em termos de dependência social (todos os cursos são, pelo menos em direito, abertos a todos), nem em termos de integração, mas em termos de inserção, que se torna a palavra mestra. A escola deve inserir o jovem em uma sociedade onde a classe assalariada se generalize, onde os ofícios, repousando na posse de um patrimônio (agricultura, comércio...) se rarefazem e onde o nível de inserção profissional e social dependem, cada vez mais, do nível escolar atingido"⁴.

De fato, a profissionalização dos estudos é uma dimensão sem dúvida incontornável em nossas sociedades. A escola prepara para o ofício e o sucesso escolar parece sempre garantia de sucesso social e profissional. A maior parte das famílias, em todos os meios, sustenta a escolarização de suas crianças na esperança do "bom ofício" que, presumidamente, deve se encontrar ao fim de uma escolaridade completada. Além disso, o imperativo da profissionalização da escola pode se apoiar em uma angústia social massiva, em um período de desemprego crescente. Um dos argumentos mais freqüentemente repetido pelos "realistas" para "aproximar a escola e a empresa" foi, ao longo dos anos 1980, a alta taxa de desemprego dos jovens. Esse argumento convenceu ainda mais porque, segundo os estudos estatísticos, o risco do desemprego cresce efetivamente quando não se é ou é pouco diplomado. Isso explica, em parte, o aumento de demanda de escolarização e profissionalização dos estudos, por parte

4. Bernard CHARLOT, *L'École et le territoire, op. cit.*, p.31.

das famílias e dos alunos. O pressuposto da tese oficial é, portanto, discutível. Ela sustenta que o emprego não falta, que há mesmo um excesso de ofertas de emprego. O que faltaria seria a qualificação adequada para os ocupar. A escola é, em decorrência, acusada de preparar mal para a vida profissional, de estar muito afastada das preocupações do emprego. A política seguida pelos poderes públicos a partir dos anos 1970 seguirá, então, uma lógica de melhoramento da formação dos jovens que demandam emprego, sob a forma de estágios e outros "pactos para emprego", enquanto a política social e urbana tentará remediar uma "socialização enfraquecida".

Como nós havíamos tido a ocasião de relembra, o objetivo da escola republicana se desviou segundo o tríptico do homem, do cidadão e do trabalhador. Uma das principais reivindicações dos movimentos sindicais, associativos e políticos progressistas foi, e ainda permanece, aquela de uma educação geral, verdadeiramente completa, não negligenciando nem a inserção nem a promoção profissionais. Esses movimentos, se desconfiam, legitimamente, dos modos de exploração dos jovens aprendizes por patrões pouco escrupulosos, não esquecem que muitos dos jovens dos meios populares devem receber a qualificação profissional a mais sólida possível no âmbito escolar, para ter mais trunfos no mercado de trabalho⁵. Além disso, na tradição mais constante do movimento operário, o trabalho e a técnica são vistos como fontes importantes de cultura, tempo demais esquecidos por uma concepção idealista do conhecimento.

Essa reivindicação, que na época se voltou contra uma visão etérea da educação herdada do desprezo aristocrático pelo trabalho, é, hoje em dia, recuperada pelos mantenedores da escola neoliberal que fazem da inserção profissional o principal fundamento da reforma que eles desejam. Mas eles não o fazem para promover o valor do trabalho, para melhor defender a dignidade dos "profissionais", mas para melhor

5. Cf. Chantal NICOLE-DRANCOURT e Laurence ROULLEAU-BERGER, *Les jeunes et le travail, 1950-2000*, PUF, Paris, 2001.

servir as empresas com mão-de-obra "adaptada". É possível, então, se interrogar sobre o seguinte paradoxo: enquanto o "técnico" como currículo que leva ao emprego, continua a ser desprezado, enquanto seu ensino específico é marginalizado ou ignorado, ele se tornou uma espécie de "chefe geral" sobre o qual deveriam se calcar todas as outras formas de saberes e de estudos, pelo próprio fato de estar estreitamente articulado ao "profissional", segundo a máxima proposta por Roger Faroux de acordo com a qual toda formação deve ser profissionalizante⁶.

A escola englobada

Essa interpretação dos objetivos da escola tem um alcance geral, ao mesmo tempo moral e político. Segundo os advogados dessa mutação, a escola é, doravante, incapaz de assegurar sua obra formadora sem o socorro da empresa. Desde 1988, Yves Cannac, antigo funcionário e homem de negócios, o diz sem rodeio nas Jornadas de Deauville do CNPF, as quais vão consagrar a noção de "empresa formadora": "Hoje em dia é o mundo do ensino que chama a empresa. É ele que pede à empresa para aconselhá-lo e ajudá-lo. Como, em nome do que, poderíamos recusar ajuda e conselho?" O mesmo Yves Cannac define assim a nova missão "salvadora" da empresa: "No fundo, se tomamos uma certa distância, é patente que a escola republicana não está apta a manter sozinha, mesmo aproximadamente, sua promessa de desenvolvimento das aptidões de cada um e de igualdade de chance para todos.[...] O remédio para essa situação prejudicial para todos deve ser procurado na empresa pelo menos por causa tanto de seus valores quanto de seus meios"⁷. A OCDE diz a mesma coisa nos seus relatórios que convidam ao desenvolvimento de parcerias: "O ensino colocado sob a influência exclusiva do Estado apresentou carências graves, notadamente na

6. Roger FAROUX, *Pour l'école*, Calmann-Lévy, Paris, 1996, p. 23.

7. Cf. o relatório em *Éducation-Économie*, n° 10, março de 1991, p. 15 et sq.

preparação dos alunos para a vida ativa"⁸. A base do raciocínio é simples: se não se pode mais conceber uma escola como uma ilha separada da sociedade e da economia, é preciso aceitar que as empresas contribuam na definição do conteúdo e dos métodos de ensino⁹.

Segundo os defensores da integração completa da escola nessa lógica econômica, a intervenção das empresas se tornou possível a partir do momento em que os professores abandonaram, quase em toda parte, sua prevenção "ideológica" com respeito à empresa e compreenderam, com a ajuda do desemprego, que eles tinham por missão adaptar a oferta de mão-de-obra à demanda: "O capitalismo e a empresa, fora de moda nos anos 1960, se tornaram respeitáveis nos anos 1980. Quanto aos professores, o desemprego que os maltratou nos anos 1980 lhes deu uma razão suplementar para admitir as prioridades, assim como as críticas, dos empregadores sobre as insuficiências do ensino"¹⁰. A antiga primeira ministra Edith Crésson podia declarar na tribuna da Assembléia Nacional em maio de 1991, no seu discurso de posse: "Eu desejo encorajar, desde o colégio, a abertura real ao mundo das empresas".

Nesses últimos anos, certas instâncias tiveram igualmente um papel no mínimo ambíguo, como o Alto Comitê Educação-Economia. Essa instância (rebatizada atualmente como Alto Comitê Educação-Economia-Emprego) instalada por René Monory em 1986 recebeu por missão reaproximar o sistema educativo e o mundo da empresa. Reagrupando administradores e representantes do mundo econômico e social, ele teve um grande papel no objetivo de levar 80% de uma faixa etária ao "baccalauréat*", em particular com a criação, seguida de expansão, dos "baccalauréats*" profissionais. Mas

o Alto Comitê não é somente uma instância de observação, de estudos e de previsões, necessária para compensar a miopia do mercado quanto aos empregos futuros. Pela sua própria finalidade, tende a desenvolver o mundo escolar na lógica econômica construindo, entre outras instâncias e outros lugares, o novo ideal normativo para se impor ao sistema educativo.

As publicações do Alto Comitê, fornecendo, freqüentemente, uma apresentação idealizada da empresa, parecem feitas para justificar o imperativo da adaptação às necessidades das empresas. O argumento parte de algumas evidências e tira conclusões unilaterais: se três jovens em quatro têm por destino a empresa, conviria prepará-los, e mesmo pré-adaptá-los o mais cedo possível. Nenhuma outra dimensão da personalidade diferente da atividade profissional saberia dar importância ou, mais exatamente, nenhum tipo de emancipação intelectual saberia se destacar sobre a finalidade profissional. A necessária profissionalização dos estudos que se pode deduzir e que se apresenta sob o exterior do bom senso, em uma sociedade salarial, não é mais, então, uma finalidade, entre outras, da escola, ela tende a se tornar uma representação dogmática e exclusiva, que não quer ver nos alunos mais do que futuros trabalhadores a formar segundo as necessidades da economia¹¹.

Em todos os países capitalistas, os desejos do patronato e de suas organizações têm o mesmo sentido: determinar de maneira mais precisa o conteúdo das formações a fim de dispor de uma mão-de-obra mais "empregável" e mais capaz de utilizar as ferramentas técnicas mais modernas. Na França, para se "adaptar" ao mercado de trabalho, em um contexto de incerteza exacerbada e na ausência das previsões anteriormente fornecidas pelo Plano, a estratégia consistiu em

8. Centro para a pesquisa e a inovação no ensino (CERI), *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*, OCDE, 1992, p. 7.

9. *Ibid.*, p. 9-10.

10. *Ibid.*, p. 10

* *Aspas do tradutor, por não existir equivalente em português.*

11. No mesmo espírito, Jacques Lesourne não hesita em assimilar os quatorze milhões de crianças e de jovens escolarizados a ativos potenciais: "Se se considera os alunos e estudantes como ativos que trabalham para se formar, o sistema educativo emprega 14,5 milhões de pessoas em uma população ativa ampliada de 35 milhões de pessoas, ou seja 41%!", in Jacques LESOURNE, *Le Modèle français*, Odile Jacob, Paris, 1998, p. 162-163.

reforçar, tanto nos cursos como na pedagogia, o lugar dos "profissionais" com enfoque direto nas evoluções dos mercados e das técnicas. A solução mais freqüentemente avançada, retomada por exemplo no relatório Faroux, remete a uma co-educação escola-empresa para o conjunto dos caminhos profissionais. Assistiu-se, desse modo, a uma reaproximação mais estreita que se manifestou, entre outras, pela instauração de procedimentos de "consulta" a fim de definir o conteúdo das formações e o tipo de diplomas e multiplicar, em nível tanto local como nacional, ações de "parceria" entre empresas e estabelecimentos de formação profissional (sociedades, regionalização dos programas de formação profissional, definição das formações nas comissões profissionais consultivas, atividade do Alto Comitê Educação-Economia, etc.). Igualmente se viu multiplicar o número e o tipo de estágios de formação, de inserção e de requalificação dos jovens nos locais de trabalho. Em outros termos, se instalou, progressivamente, uma "partilha do poder pedagógico", segundo as aspirações expressas há muito tempo pelo patronato.

A escolha decisiva foi feita no início dos anos 1980 pela generalização da alternância na formação profissional. Não é que tenha havido uma completa novidade. Mas o ensino alternado concernia, até então, aos cursos de escolarização destinados aos alunos em situação de fracasso escolar. Daí em diante, são as formações qualificantes que obedecem a esse princípio. Os "baccalauréats*" profissionais são seu melhor exemplo, posto que as formações que levam a ele, alternam períodos passados na empresa e períodos passados no liceu, da mesma maneira que as classes de técnicos de nível superior e de IUT que sistematizam os estágios em empresas. Além disso, o aprendizado se ampliou para novos cursos e ciclos de estudos, sem esquecer as múltiplas iniciativas locais consistindo em enviar colegas em estágios curtos para "descobrir o mundo da empresa".

As adaptações necessárias de diplomas às mutações profissionais se fizeram, muitas vezes, de modo muito mecânico, a partir dos anos 1980, se apoiando na "lógica da competência" de que

falamos anteriormente. As instâncias encarregadas de gerir a articulação emprego/formação (em particular o secretariado das comissões profissionais consultivas) se lançaram na construção de "referenciais de emprego", aplicando à formação, a lógica das situações de trabalho, em detrimento das coerências disciplinares. Como salienta Catherine Agulhon, "há finalização da formação e instrumentalização dos saberes" em uma perspectiva estritamente operacional¹².

A reviravolta

Como explicar a reviravolta do discurso oficial que se pôs a pregar a profissionalização de todos os tipos de curso? Essa tendência à profissionalização da escola não é nova, mas havia encontrado, até o fim do século 20, seus limites na aspiração a fazer da escola a fábrica do homem moral e do cidadão. Na França, a tendência que prevaleceu historicamente foi a de uma escolarização dos aprendizados profissionais, testemunho da primazia dos interesses gerais sobre as estritas necessidades econômicas e individuais. Aqueles que denunciam a escola de Ferry como uma "escola burguesa", esquecem, freqüentemente, que uma grande parte do patronato de setores com forte utilização de mão-de-obra, na área têxtil ou de construção em particular, só aceitou a escolarização, mesmo primária, com a mais extrema repugnância, criticando o "esvaziamento da mão-de-obra" e reclamando a volta ao mercado de uma força de trabalho dócil e adaptada às suas necessidades, que ele não encontrava na saída da escola primária.

Em 1910, Villemin, presidente da Federação Nacional da Construção e dos Trabalhos Públicos, desejava a criação de escolas organizadas e financiadas pelas indústrias em função de suas necessidades: por esse aprendizado, o operário "não terá um excedente

12. Cf. Catherine AGULHOW, "Les relations formation-emploi: une quête sans fin?" in François CARDI e André CHAMBON (coord.), *Métamorphoses de la formation*, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 35.

de bagagem teórica; porque é isso que nós tememos ver dar aos operários", uma vez que essa formação geral impele o operário a "se evadir de sua situação"¹³. Por suas divisões e sua profunda desconfiança em relação à escola, o patronato francês se encontrou na incapacidade de instituir um ensino profissional digno desse nome, e as tentativas de imitar o modelo alemão de formação por alternância falharam por falta de mobilização e de estruturação suficiente das empresas. Foi o Estado que assegurou a formação profissional indispensável em um mundo econômico dominado por muito tempo por pequenos patrões, freqüentemente rotineiros e "com visão de curto prazo". Apesar dos temores e das recusas dos meios patronais, do operariado e da pequena empresa que viram sempre com maus olhos a ingerência do Estado na formação e na certificação das aptidões profissionais, é a idéia "bem francesa" da escolarização da formação profissional, como a qualificava pejorativamente, um padrão do início do século, que se impôs, muito diferente do modelo alemão construído sobre o princípio da alternância.

A missão republicana da escola consistindo em assentar a República na difusão dos saberes, deixou sua marca no ensino profissional, da forma com que ele foi estruturado no final do século 19. Foi nessa época que um debate opôs os reformadores republicanos e os industriais liberais, um debate que, de resto, nunca cessou inteiramente. Para os primeiros, formar um operário qualificado não dispensava fazê-lo um bom cidadão. Como dizia Ferdinand Buisson, "uma escola profissional não é, antes de tudo, um estabelecimento industrial, é, antes de tudo, um estabelecimento de educação e de instrução"¹⁴. Em um relatório sobre as escolas de aprendizes em 1871, Octave Gerard, inspetor geral e diretor de ensino primário da região de Seine, havia formulado essa doutrina republicana de escolarização

das aprendizagens profissionais, afirmando que ela devia repousar em dois pilares da formação geral e da formação técnica de alto nível, adquirida fora do atelier¹⁵.

A linha mestra que comandou essa política repousa no ideal humanista da escola que emancipa, o qual se reconhece por seus ascendentes, tanto Diderot quanto Condorcet. As Luzes devem libertar das ligações de dependência pessoal o que explica que, na doutrina republicana, a preocupação com a cultura geral e a retomada dos princípios científicos sejam sempre reafirmadas, apesar das acusações regulares do "enciclopedismo". Assim, Hippolyte Luc, diretor de ensino técnico a partir de 1933, dizia que era necessário, ao lado da preocupação "da utilidade e da utilização", sustentar o "ideal imperioso da cultura"¹⁶.

Essa concepção se chocou com os interesses dos meios políticos e industriais sustentados pelo Ministério do Comércio que, favorável em certa medida à escolarização da formação profissional, pretendia, no entanto, restringir a parte da cultura geral vista como uma perda de tempo e de eficácia. O essencial era a formação de uma aristocracia profissional compreendendo os "suboficiais do exército do trabalho", capaz de dar à indústria francesa uma mão-de-obra tão qualificada quanto aquela de que dispunham, na época, a Alemanha e a Inglaterra. Segundo essa concepção, o imperativo da concorrência econômica devia primar nos objetivos de um ensino técnico "autônomo, descentralizado e elitista", com o Estado se contentando com o papel de "engenheiro conselheiro da iniciativa privada", segundo uma fórmula do diretor geral do ensino técnico em 1925¹⁷. É o que justificou a presença dos representantes da profissão nos júris (nas bancas) e nos corpos de inspeção, presença que foi sempre um princípio da organização do ensino técnico a fim de dar conta das necessidades econômicas, incluindo regionais.

13. Citado em Guy BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Belin, Paris, 1998, p.56.

14. Citado por Patrice PELPEL e Vincent TROGER, *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, Paris, 1993, p. 49.

15. Cf., Guy BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel*, op. cit., p. 29 et sq.

16. Citado por Patrice PELPEL e Vincent TROGER, op. cit., p. 71.

17. *Ibid.*, p. 55.

O ensino técnico não cessou depois de viver na tensão entre a lógica econômica da adaptação e a preocupação republicana de emancipação do cidadão, entre duas concepções da formação mas também duas concepções da relação salarial, tendo por aposta o domínio ou não de um ofício reconhecido por uma certificação independente do empregador. Os fatos se impuseram além das divergências de representações: diante das carências do patronato francês em matéria de formação profissional, o Estado não parou de promover e de enquadrar o ensino técnico e profissional, com mais ou menos felicidade.

Mesmo se até a 2ª Guerra Mundial uma ampla autonomia foi dada aos estabelecimentos, às profissões e às municipalidades para responderem às necessidades locais, o Estado por intermédio dos professores e dos diretores dos estabelecimentos manteve sempre um papel poderoso nesse domínio. De fato, foi constituído um sistema de ensino diverso e hierarquizado, desde as grandes escolas formadoras dos dirigentes e engenheiros, passando pelo ensino técnico intermediário fornecido nas escolas profissionais, até a organização do ensino técnico elementar destinado aos operários e empregados.

Com a modernização do capitalismo de pós-guerra, especialmente na época gaulista, é todo o sistema escolar que será solicitado pelo imperativo do desenvolvimento industrial e que começará a se transformar, muito mais diretamente, em função das necessidades econômicas explicitadas e sistematizadas pelo Plano. É a época onde novas ferramentas estatísticas de previsão (os níveis de saída do sistema escolar, por exemplo) permitem estabelecer, antecipadamente, as distribuições de alunos nos diferentes tipos de classes, compreendendo inclusive os cursos especiais, em função das previsões econômicas¹⁸. Esse período, considerado por alguns como "idade de ouro" do ensino técnico e profissional, é o da normalização,

18. Cf. *As análises de Bernard CHARLOT e de Madeleine FIGEAT, L'École aux enchères, Payot, Paris, 1979, p. 62 et sq.*

da padronização dos empregos e das qualificações e de seu relacionamento, sob a égide do Estado organizador. Essa dupla colocação, profissional e escolar, que começou desde o período antes da guerra, se acelerou e generalizou durante o período de crescimento fordista. A hierarquia no trabalho vai, cada vez mais, corresponder a diferentes níveis de formação, certificados pela instituição escolar.

A reforma Berthouin de 1959 faz da inserção profissional um imperativo declarado. As reformas dos ciclos curtos, do colégio único, da formação pós-"baccalauréat", guiadas por imperativos econômicos e elaboradas conjuntamente pelo patronato e o governo, visam reforçar a formação geral dos futuros operários qualificados e dos técnicos. Essa ambição de relevar o nível dos ativos está fundamentada em uma idéia da necessária polivalência dos futuros trabalhadores, idéia partilhada amplamente pelos administradores e os representantes dos setores mais modernos do patronato. A adaptabilidade tecnológica e mesmo social torna-se, pouco a pouco, um tema dominante.

Durante os anos 1970, vê-se melhor ainda aparecer nos discursos patronais e governamentais todos os temas que passarão, parcialmente, pelos fatos: ao lado do aumento quantitativo do número de alunos e da criação de um "colégio único" em nome da "adaptabilidade da mão-de-obra pela polivalência", assiste-se à promoção de um "ensino alternado" e, mais amplamente, de uma "abertura para a vida"; à presença mais influente dos representantes das empresas nas instâncias de consultoria e de avaliação da educação nacional; à definição de um cartão escolar em função das necessidades locais de mão-de-obra. Assim, desde o fim dos anos 1960 e durante a década seguinte, uma estratégia de adaptação mas estreita com a estrutura previsível de empregos, se instalou, relativamente velada, atrás de um discurso suavizante sobre a escola única, a igualdade das chances, a diversidade das atitudes e o desabrochar da criança segundo seus gostos. Em uma palavra, a doutrina clássica da escolarização do ensino profissional começou a se transformar em um discurso sobre a profissionalização da escola, a qual se tornou um

imperativo maior e uma das principais linhas mestras de todas as reformas a partir de então.

A profissionalização para todos como nova ideologia

O novo dogma impõe uma universalização do modelo profissional que se torna, pouco a pouco, a norma da escola. Essa oscilação é, por outro lado, apresentada freqüentemente pelos altos funcionários da Educação nacional ou pelos jornalistas como a maior revolução da escola nas últimas décadas. Trata-se, doravante, de pensar o ensino na sua totalidade em termos de saídas profissionais e mesmo, mais longe, de pensar toda a educação como um simples momento em uma formação contínua "do berço à tumba", segundo a fórmula muitas vezes empregada nas publicações da OCDE ou da Comissão Européia.

Assim que o ministro Christian Beullac introduz as "seqüências educativas em empresa" em 1979, ele as instala para todos os alunos dos liceus e dos colégios e não somente para os alunos das seções profissionais. Aos olhos desse homem vindo da empresa, essa última é vista como um lugar de formação universal, permitindo combinar a preocupação igualitária com a da eficácia. Dez anos mais tarde, a lei de orientação de 1989 retoma a idéia de alternância para todos, mesmo se ela só a torna obrigatória para as formações tecnológicas e profissionais¹⁹. A posição de Edith Cresson em 1991, vinda igualmente dos meios empresariais, será mais nítida ainda: "A alternância deve, igualmente, ser generalizada. A mistura do tempo passado no estabelecimento de formação e na empresa, deve tornar-se a regra e isso para todas as formações, sejam elas profissionais, técnicas ou gerais"²⁰. Essa nova doutrina encontra seu pretexto na "chegada

dos jovens de classes populares ao secundário e o peso do fracasso escolar sobre eles"²¹.

A lei quinquenal de 1993 previu, explicitamente, um "direito à experiência de iniciação profissional destinado a desviar os jovens do ensino geral e a equilibrar os fluxos entre esse ensino e o ensino profissional". Essa visão profissional, quando se aplica ao colégio, por exemplo, longe de ampliar o campo dos conhecimentos, engendra confusões muito lamentáveis que fazem, por exemplo, com que, no discurso dominante, a cultura técnica em vez de ser um meio de inteligência do mundo moderno se torne um modo de orientar os alunos em direção às vias profissionais.

A reivindicação em favor da profissionalização não cessa de refletir contradições. De um lado, cresce-se de bom grado em direção a uma especialização estreita e precoce das formações quando, de outro, se quereria questionar as correspondências entre diplomas e empregos em nome de uma profissionalização generalista e, de certo modo, mais comportamentalista do que técnica. Com efeito, uma fração do patronato, sob o pretexto de que a instabilidade do novo capitalismo não permite mais a previsão das especializações profissionais como se tentava fazer durante as Trinta Gloriosas, pretende fazer da relação com a empresa, não uma questão de escolha profissional particular, mas um processo de aclimatação a valores e a comportamentos esperados de todos os "colaboradores" da empresa.

A palavra "profissionalização" muda então de sentido. Ela não remete mais a uma especialização articulada a um posto, mas a "atitudes" e a "socialização" na empresa. Para alguns, a hora seria a de um profissionalismo de operadores que só poderia ser adquirido "dentro" da empresa. Não se trataria mais, com efeito, de visar a qualificações determinadas para empregos repertoriados, mas de preparar o futuro trabalhador para situações profissionais muito

19. Em seu artigo 7, instaura a obrigação feita ao sistema escolar de fornecer a todos os alunos, seja qual for o nível de ensino atingido, uma formação profissional antes de sua saída do sistema escolar.

20. Edith CRESSON, "Le développement de l'alternance et de l'apprentissage dans le programme Matignon", *Éducation-Économie*, n° 13, dezembro de 1991.

21. Marie-Claude BETBEDER, "Une solide formation de l'esprit critique", *Écoles et entreprises, Autrement*, n° 118, janeiro de 1991, p. 172.

"evolutivas". Daí o sentido da formação não só em empresa mas para a empresa. Como dizem F. Dalle e J. Bounine, tratar-se-ia de "aprender a empresa" e não de aprender um ofício²². A maior parte dos alunos deverá "aprender a viver em uma comunidade mais ou menos ampla, com estruturas hierarquizadas, cuja atividade é subentendida pela persecução de um objetivo de realização: produzir e vender mais, aumentar o lucro, ampliar a fatia de mercado, criar novos produtos"²³.

Essa profissionalização da educação como um todo atém-se a um duplo imperativo formulado pelas empresas desde os anos 1980: de um lado o conhecimento deve estar no centro da reorganização do trabalho, o que passa pelo aumento do nível escolar de todos os assalariados, enquanto de um outro lado, uma maior eficácia e uma maior "flexibilidade" são esperadas dos assalariados.

Se todo ato pedagógico deve ser orientado pelo fim da inserção na empresa, é necessário, logicamente, começar pelos professores, formando-os no espírito de empresa, em graus diversos segundo sua implicação no fato "empresa"²⁴. Quer eles ensinem uma disciplina tecnológica ou geral, não é o conteúdo dos saberes que deve importar para os professores, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional dos cursos, das disciplinas e dos métodos, aos olhos das exigências requeridas pelo mundo econômico. Para alguns autores são, de resto, os professores das disciplinas que tirarão o maior proveito dessa preocupação constante da finalidade profissional, colocando enfim em relação suas abstrações mais ou menos vãs com a "verdadeira realidade", com apenas o concreto da vida econômica: "O ensino fundamental da leitura, da escritura e do cálculo deverá ser tratado diferentemente: os assalariados deverão ser capazes de ler manuais e de compreender as fichas técnicas e não somente ler livros e compreender a álgebra"²⁵. Segundo Daniele Blondel, há um meio

22. François DALLE e Jean BOUNINE, *L'Éducation en entreprise*, Odile Jacob, Paris, 1993, p. 14.

23. Danièle BLONDEL, "Former des enseignants", *Écoles et entreprises*, op. cit., p. 47.

24. *Ibid.*, p. 48.

25. Centro para a pesquisa e a inovação no ensino (CERI), *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*, OCDE, 1992, p. 27.

muito simples de fazer com que os professores acessem essa "cultura de empresa", que consiste em impregná-los da idéia de projeto já que a empresa moderna se define, essencialmente, por essa noção.

O termo "empresa" não é sinônimo de "executar um desenho"? Para a OCDE, igualmente, a pedagogia do projeto aparece como o melhor aprendizado da empresa: "Um empreendimento pode ser toda a forma de operação ou de projeto e não somente um negócio comercial²⁶. Esse jogo de palavras é bem feito para naturalizar a realidade econômica: "visitas de empresas bem preparadas, estágios mesmo curtos [...] podem iniciar os professores na estratégia da mudança e dar consistência ao conceito de "projeto" que se utiliza bastante atualmente no sistema educativo sem que a lógica e os procedimentos correspondentes tenham sido realmente ensinados. A palavra "projeto" não é quase sinônimo da palavra "empresa!"²⁷.

De modo complementar, o direito a uma informação sobre a orientação, prevista pela lei de orientação de 1989, se transformou em uma injunção feita aos alunos de elaborar, o mais cedo possível, um "projeto de orientação escolar e profissional" de sorte que nenhum deles possa ignorar, hoje em dia, qual é o sentido único da escolaridade. Essa coação, que alguns dentre os responsáveis pela orientação escolar qualificam atualmente de "terrorista", tem precisamente, por princípio, destruir todo desejo subjetivo sob os imperativos pesados da "escolha de uma profissão", negando assim tudo o que uma tal elaboração tem de complicado e de não linear.

O caso da universidade

Com o ensino técnico e profissional, a universidade é muito diretamente afetada por essa ideologia. Nesse domínio, igualmente, a tendência à obra não pode ser separada do campo político e social nos quais se desenvolve. Os Estados Unidos constituem ainda o caso que permite melhor compreender a evolução na França. O modelo da

26. *Ibid.*, p. 30.

27. Danièle BLONDEL, *artigo citado*, p. 49.

profissionalização teve, até hoje, um papel essencial na impulsão da universidade americana²⁸. Ela foi, efetivamente, desde sua criação, submetida ao modelo instrumental do saber a "serviço da comunidade". Tanto no desenvolvimento da sociedade industrial como na difusão de uma ideologia pragmatista, a concepção dominante lhe atribuiu uma dupla função de formação profissional e de produção de conhecimentos úteis às empresas²⁹.

Em 1963 o economista americano Clark Kerr, então presidente de Berkeley, teorizava o fim da universidade como lugar autônomo e unitário de saber e anunciava a emergência de uma "multiversidade" que justaporaria as formações profissionais e dos centros de pesquisa sem outra relação a não ser administrativa, uns com os outros³⁰. Não sem humor, esse autor via na universidade americana "uma série de escolas e de departamentos reunidos por um sistema comum de calefação", ou, melhor ainda, como "uma série de empreendedores individuais de ensino, agrupados pelo fato de reivindicar estacionamentos em comum"³¹. Seria dizer, em termos mais sociológicos, que a universidade "aberta para a vida" devia ser concebida como um decalque, o mais exato possível, da divisão econômica e técnica do trabalho, que ela devia ser composta de células onde cada uma não é mais do que um apêndice externalizado do tronco, até da empresa que utiliza seus serviços de pesquisa e sua produção de mão-de-obra. C. Kerr dizia bem: a nova universidade americana não é, na verdade, nem pública nem privada, nem desvinculada da sociedade nem totalmente inserida. Ela tornou-se uma "loja de conveniência para o grande público"³². É precisamente essa evolução que os estudantes, especialmente aqueles engajados nos cursos de literatura e ciências

humanas, começaram a contestar nos campi nos anos 1960 em nome da luta contra a alienação da universidade e da subordinação do saber unicamente aos interesses econômicos do big business, crítica que se propagou na Europa no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970.

Essa ideologia instrumental da universidade terminou, no entanto, por se impor na França por níveis sucessivos, em nome da democracia, do emprego e da modernidade³³. Do relatório Laurent de 1995 ao relatório Attali, passando pelo Plano Universidades 2000 e pela multiplicação recente das licenças profissionais³⁴, é a mesma representação que se aplica com perseverança e que transforma, cada vez mais profundamente, a missão da universidade, a qual não encontra mais outras razões legítimas a não ser o fim profissional dos estudantes, o benefício que as empresas podem tirar das pesquisas e a formação que podem receber os assalariados, especialmente aqueles do vasto continente terciário.

A lei Savary de 1984 preparou a virada ao afirmar que a universidade devia contribuir para a "política de emprego". Suprimindo muito sintomaticamente o Doutorado de Estado, diploma julgado muito pouco eficaz profissionalmente, ela indicou o caminho a seguir. Mais recentemente, o Relatório Attali salientou que "todo estudante deverá ser assegurado de poder deixar o ensino superior com um diploma com valor profissional, se ele está pronto a envidar os esforços necessários para obtê-lo. [...] A preparação para a vida profissional deve se tornar um dos eixos principais do projeto pedagógico de todo estabelecimento de ensino superior"³⁵. Sempre segundo esse texto, a universidade deverá relacionar sistematicamente a formação e sua finalidade, no modelo das grandes escolas. Em decorrência disso, é a organização completa dos cursos que é comandada pela idéia de que todo diploma universitário é um

28. Alain RENAULT, *Les révolutions de l'université, Essai sur la modernisation de la culture*, Calmann-Lévy, Paris, 1995.

29. Cf. Michel FREITAG, *Le naufrage de l'université*, op. cit., p. 41.

30. Cf. Clark KERR, *Métamorphose de l'Université*, Éditions ouvrières, Paris, 1967 (o título americano é mais eloquente: *The uses of the University*

31. *Ibid.*, p. 27-28.

32. *Ibid.*, p. 15.

33. O que faz Alain Renault dizer que "a França descobre a América" quando a universidade faz da inserção profissional seu fim principal, até exclusivo (*Les Révolutions de l'université*, op. cit., p. 204).

34. *Universités 2000, Quelle université pour demain?*, Sorbonne 26-29 de junho de 1990, La Documentation française, Paris, 1991.

35. Jacques ATTALI, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, op. cit., p. 5.

diploma profissional³⁶. Não há mais fronteira entre uma licença geral e uma licença profissional: "O titular da licença adquirirá um corpo de conhecimentos de base e uma capacidade de análise e de questionamento profissionalmente utilizáveis"³⁷. Mais ainda, a licença profissional não é um diploma como os outros, é, doravante, o modelo de todo diploma universitário.

"A universidade deve se tornar o motor da Educação ao longo de toda a vida. A licença profissional responde a esse objetivo", sustenta o Ministério da Educação Nacional. Não se saberia dizer melhor. A desregulamentação que ela introduz, a dependência com relação aos interesses locais dos empregadores e das coletividades, o lugar dos "profissionais" no ensino superior, delineiam o futuro previsível da universidade se poderosas contratendências não surgirem nos próximos anos. Mesmo o Relatório Faroux, no entanto, pouco suspeito de idealismo desinteressado, havia denunciado esse "adequacionismo" que tinha chegado, segundo o autor, a uma espécie de superadaptação da escola à divisão do trabalho. "A escola desenvolveu, nos últimos trinta anos, sua oferta de formações profissionais e especializadas – mais de 600 diplomas – a um ponto tal que se pode recriminá-la não por ser excessivamente fechada às demandas dos ramos profissionais mas de lhes ser permeável."³⁸

Permanece a questão de saber se a universidade é feita para distribuir uma formação muito especializada e estreitamente ajustada às necessidades imediatas das empresas, então sem grande horizonte temporal ou, ao contrário, se ela não estaria mais no seu papel, dotando os alunos por ela acolhidos, atualmente, de uma formação geral, permitindo-lhes uma maior autonomia na vida. Os "herdeiros", como se sabe, encontraram refúgio em outros lugares, precisamente nas classes preparatórias e nas grandes escolas onde não se regateia sobre os conteúdos culturais mais exigentes e os mais amplos.

36. *Ibid.*, p. 27.

37. *Ibid.*, p. 28.

38. Roger FAROUX, *op. cit.*, p. 109. É que, efetivamente essa super especialização fruto da vontade de "colar" às demandas das empresas, provocou mais dificuldade no acesso ao emprego do que facilidades (cf. p.113).

Numerosos, à esquerda, foram os que viram na massificação do ensino o meio de quebrar o que eles chamam "o modelo cultural dominante" próprio à elite intelectual e burguesa e de introduzir outras dimensões, ao mesmo tempo práticas e cognitivas, mais aptas a fazer os jovens dos meios populares terem sucesso. É nesse sentido que seria necessário introduzir de pleno direito e estender o ensino de uma cultura técnica desde o colégio e em todos os cursos do ensino em geral, que seria necessário desenvolver os cursos tecnológicos e profissionais e dotar os alunos de qualificações sólidas, lhes permitindo se defender no mercado de trabalho e no emprego.

Essa argumentação não é desprovida de fundamento, e não teria certamente havido o alongamento da duração média dos estudos no século 20 e, mais recentemente, a progressão do número de bacharéis, sem o crescimento dos cursos em questão. Além do mais, permanece, como referido acima, muito caminho a percorrer para reconhecer o valor intelectual e formador dos conhecimentos técnicos e dos domínios práticos que estão ligados aos diversos campos profissionais, na mesma medida em que um dos grandes fatores de crise do ensino francês se atém a esse desprezo no qual é tido o ensino técnico e profissional, desprezo a relacionar com a dominação à qual foi submetida a classe operária e à ausência de reconhecimento de suas qualificações e de seus trabalhos. Em função desse desprezo, os jovens pagam muito caro a condição operária de seus pais, inclusive quando eles querem dela se afastar³⁹.

Há no entanto uma confusão a evitar: defender a necessidade de uma cultura técnica para todos não significa a subordinação às exigências das empresas em matéria de profissionalização. Além disso, muitas técnicas e saberes ditos tecnológicos não têm apenas destinação profissional, mas têm ou podem ter hoje em dia um uso social muito mais extenso como mostra o exemplo da informática. Por deslocamentos sucessivos chega-se rapidamente, no entanto, a confundir cultura técnica e fim profissional. O risco é real, com a

39. Cf. Stéphane BEAUD, 80% du bac...et après? Les enfants de la démocratisation scolaire, La Découverte, Paris, 2002.

difusão dessa ideologia, de reduzir o ensino geral e profissional apenas às competências úteis às empresas, de negar o valor da cultura técnica e mesmo muitos dos seus usos sociais, e de obedecer, assim, a um utilitarismo que impede os jovens de achar o menor interesse no que parece não ser vendável no mercado de trabalho. A ilusão consistiria em crer que a profissionalização tal como é levada constitui uma estratégia democrática em si mesma.

Se é verdade que a educação nacional estaria enganada em deixar o seu lugar para um sistema de formação privada onde reinariam escolhas arbitrárias, desigualdades sociais e todas as limitações inerentes a uma formação orientada segundo as necessidades muito imediatas das empresas, não é suficiente, para resistir à onda neoliberal, que o serviço público vá na frente dos desejos das empresas, profissionalizando todas as formações e todos os níveis. A questão, compreende-se, atém-se à capacidade que tem a instituição escolar de definir o campo dos saberes e a organização dos estudos que qualificam autenticamente os futuros assalariados, sem abdicar de visões culturais mais amplas. Isso supõe que a instituição seja suficientemente forte para não obedecer às demandas e às restrições avançadas pelas empresas, cuja lógica é necessariamente diferente, senão oposta à da escola.

O perigo de obedecer a essa lógica do rendimento e das competências que as empresas querem impor, é ainda maior quando nós temos que tratar com um capitalismo cada vez mais instável, no qual os ciclos econômicos, mas também os ciclos de emprego e as "ondas tecnológicas", determinam flutuações dificilmente previsíveis das demandas das empresas em matéria de "competências". Defender a universalidade das certificações expedidas pela escola é necessário para resistir à fragmentação, acrescida por uma oferta de formação profissional. Mas é necessário também defender a autonomia da escola em face de um neoliberalismo que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade.

PARTE II

A escola sob o dogma do mercado