

3

ISSN 0104-656X

Relatório Meirieu: para a reforma do ensino médio da França

Philippe Meirieu

Série Documental
TRADUÇÕES



INEP

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**RELATÓRIO MEIRIEU:
para a reforma do ensino médio da França**

Philippe Meirieu*

Tradução de José Adelmo Guimarães

* Professor da Université Lumière 2 e presidente do Comitê de Organização da Consulta Nacional “Que saberes ensinar aos estudantes?”.

REVISÃO

José Adelmo Guimarães
Rosa dos Anjos Oliveira

PRODUÇÃO EDITORIAL

Jair Santana Morais
Hiro Kumasaka

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM: 1.000 exemplares

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP
MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexos I e II, 4º andar
70047-900 – Brasília-DF
Fones: (061) 224-1573 – 224-7092
Fax: (061) 224-4167

As opiniões emitidas são da inteira responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Meirieu, Philippe.

Relatório Meirieu: para a reforma do ensino médio da França / Philippe Meirieu; tradução de José Adelmo Guimarães. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

32 p. (Série documental. Traduções, ISSN 0104-656X; n.3)

1. Ensino médio – França. I. Guimarães, José Adelmo. II. Título. III. Série.

CDU 373.5

SUMÁRIO

RELATÓRIO MEIRIEU: para a reforma do ensino médio da França

APRESENTAÇÃO	5
O SIGNIFICADO DA CONSULTA AOS LICEANOS	7
QUE SABERES ENSINAR AOS ESTUDANTES DO LICEU?	11

APRESENTAÇÃO

Trinta anos depois de 1968, os estudantes franceses voltam às ruas em grandes manifestações. Obviamente, não são os mesmos. São apenas os estudantes do ciclo secundário – os três anos de estudos durante os quais os jovens da França se preparam para ingressar na universidade, em carreiras da área tecnológica ou aprendem uma profissão de nível médio. No dia 15 de outubro deste ano, realizaram 350 marchas em diferentes pontos do país, envolvendo cerca de 500 mil manifestantes. “Não é uma revolução, mas já é um povo em marcha, bandeiras ao vento”, observou o jornal *Le Monde*.

As manifestações se repetiram alguns dias depois, pouco antes das curtas férias dos feriados de Todos os Santos, enquanto o governo do primeiro ministro Lionel Jospin (que já foi ministro da Educação) reconhecia a legitimidade do movimento e a necessidade de responder às demandas dos secundaristas. De sua parte, o ministro da Educação, Claude Allègre, apressou-se em anunciar um projeto de reforma do ensino secundário e em apresentar ao Parlamento um plano de emergência que inclui empréstimos aos governos regionais para investimentos nas escolas secundárias e a contratação de 14 mil pessoas, a fim de reforçar a segurança e o atendimento personalizado aos estudantes. Concordou com a reivindicação de mudança curricular, de redução da jornada a menos de 35 horas semanais, prometeu reduzir o número de alunos por turma a menos de 35 e reforçou o papel dos “Conselhos da Vida Liceana”, com metade de seus membros integrada por alunos e a atribuição de propor à administração colegiada das escolas a organização de suas atividades. Foi uma vitória dos estudantes, concedeu Allègre.

Os meios de comunicação brasileiros, de um modo geral, não deram grande destaque ao fato, indo pouco além de breves registros sobre os incidentes ocorridos durante as manifestações e referências superficiais às reivindicações dos estudantes, em particular a de redução da jornada. Na vizinha Espanha, onde os secundaristas imediatamente começaram a se articular a fim de promover um movimento semelhante, os acontecimentos foram seguidos com maior atenção e o mais importante jornal espanhol, *El País*, dedicou um editorial ao assunto, notando que “Provavelmente é uma sorte para um país que a opinião generalizada de seus estudantes, de um ou outro nível acabe tendo repercussões relevantes. Denota que os poderes públicos levam a sério aqueles que em poucos anos serão os encarregados de adotar muitas das decisões que afetam a vida coletiva”.

Com engajamento variável, o movimento secundarista – que não tem uma liderança única e bem articulada – conta com o apoio de pais e professores. Para alguns líderes estudantis, dos professores e dos partidos políticos à esquerda do governo socialista, as medidas e gastos adicionais anunciados não são suficientes. Isso apesar de que, como notou *El País*, “para inveja de muitos – os espanhóis entre eles – a França destina à educação, há dez anos, a maior parcela de seu orçamento.

Ao longo da última década, o número de jovens prestes a concluir o liceu dobrou. Num país em que o desemprego entre pessoas com menos de 25 anos atinge 30% (e está longe de ser o mais alto da Europa), o rumo político de movimentos de massa desse tipo preocupa a muitos observadores. Por enquanto, como observou *El País*, os estudantes não se rebelaram contra o sistema, mas para ter melhores oportunidades dentro dele. De sua parte, o sociólogo Alain Touraine, em artigo publicado pelo *Le Monde*, alertou que cabe aos políticos, aos sindicalistas e aos intelectuais dar respostas às questões colocadas pelos estudantes. “A um protesto massivo, não se pode responder com simples adaptações administrativas; estas não têm sentido se não organizam ou ao menos não tornam possível uma mudança no sistema escolar cuja finalidade principal não pode mais ser a de transmitir a lei, mas ajudar os alunos a adquirir, em particular pelo conhecimento, uma capacidade de ação autônoma num mundo cuja desordem os ameaça”.

Nenhuma liderança política se manifestou abertamente contra as reivindicações estudantis. Mas o partido conservador do presidente da República, Jacques Chirac (RPR) deixou transparecer seus temores ao acusar o ministro Allègre de “assoprar as brasas” do mal-estar estudantil com suas declarações. O receio é compreensível. Afinal, os gaullistas nunca se recuperaram totalmente de maio de 1968. Até certo ponto estão corretos ao dizer que o governo atçou a insatisfação estudantil. O que ocorre na França é um caso raro de um movimento social nascido a partir (e não em reação contra) de uma iniciativa governamental.

No final de 1997 e início de 1998, havia insatisfação dos estudantes com o ensino secundário francês, mas era uma situação latente, sem perspectiva de evoluir para um movimento reivindicativo organizado. Foi então que o ministro da Educação nomeou Philippe Meirieu, um reconhecido professor da Universidade Lumière 2, para presidir um Comitê de Organização da Consulta Nacional sobre “Que saberes ensinar aos estudantes”. Foram mais de três milhões de questionários encaminhados a alunos, professores e pais.

Meirieu e seus colaboradores foram surpreendidos pelas respostas. Não podem, contudo, ser acusados de ingenuidade por desencadear, com sua consulta, uma tomada de consciência por parte dos jovens. O texto a seguir (complementado pelos princípios defendidos pelo ministro Allègre para o ensino nos Liceus) é o resultado daquele trabalho (que incluiu seminários com a participação de estudantes, após a tabulação dos questionários). O *Relatório Meirieu*, como se tornou conhecido o documento, é uma instigante síntese do papel do ensino médio na cultura francesa e dos desafios que atualmente enfrenta. Seu autor sabia o que estava fazendo. O objetivo era realmente motivar os liceanos, seus pais e professores diante da alternativa que ele identificou como:

“...saberá o serviço público da educação acompanhar todos os jovens para o êxito escolar, profissional e pessoal que lhes proporcione confiança nos valores assumidos pela escola? Ou então, nossas hesitações, inconseqüências, nossas querelas internas farão com que os jovens deixem de investir na escola para se voltarem àqueles que lhes garantam outras formas de satisfação mais imediatas, mais fáceis e também mais perigosas e, muitas vezes, contraditórias com os referenciais da República?”

Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente do Inep

O Significado da Consulta aos Liceanos

A consulta feita aos liceanos¹ desperta na opinião pública não só interesse mas também inquietação. Interesse como resultado da seriedade amplamente manifestada pelos liceanos, à ocasião, pela forte implicação quanto ao objetivo que lhes foi conferido e, também, pela originalidade de suas respostas, algumas, rebuscadas, sem reflexão, em uma ou outra academia, e que foram publicadas. Inquietação, ao mesmo tempo, com o tratamento e a utilização dessa enorme massa de informações, visto que a operação é, de todo, inédita. Mais de três milhões de questionários distribuídos; mais de dois milhões de exemplares para abrir; a vontade de não apelar para um organismo especializado; questões abertas, metodologias e instrumentos diferentes para analisar as respostas, conforme a especificidade e os recursos de cada academia; tudo isto num prazo demasiadamente exíguo. Podemos legitimamente inquietar-nos e temer as manipulações.

Na realidade, uma vez apresentado o princípio da consulta aos liceanos, duas opções eram possíveis: a primeira, a mais rigorosa, sem dúvida, consistia em indagar sobre questões fechadas uma amostra representativa de liceanos. Sociólogos poderiam ser convocados, com a certeza de obter uma fotografia exata do estado de espírito da população liceana como: elementos de satisfação, problemas encontrados, aspirações diversas, em função do tipo de liceu, da classe, do sexo, do meio social de origem, etc. Teríamos obtido então resultados particularmente confiáveis e exploráveis, indicadores preciosos para a reflexão dos professores e as decisões dos políticos. A segunda possibilidade, a que foi escolhida, inspirou-se em outros princípios. Optamos deliberadamente por questões abertas, a fim de engajar a discussão nas classes e mobilizar os alunos para apelarem às suas recordações e formularem proposições originais cujo interesse reside, precisamente, no fato de nós, adultos, não podermos antecipá-las.

Limitar os alunos a questões de múltipla escolha era, por definição, impor nosso próprio crivo de leitura da realidade escolar e impedir captar pontos de vista que, embora não emanando de nós, pudessem afirmar-se como majoritários. Além disso, assumir a tarefa de interrogar todos os alunos é, incontestavelmente, expor-se a uma extrema heterogeneidade resultante das condições de preenchimento do questionário. É de nosso conhecimento que, em algumas classes, houve longas discussões preparatórias, enquanto, em outras, isto foi feito improvisadamente, em poucos minutos. Alguns alunos levaram e guardaram consigo o questionário por vários dias, outros tiveram que devolvê-lo um quarto de hora depois de sua distribuição. É impossível, em tais condições, tratar cientificamente as respostas, à base do tradicional “todas as coisas em condição de igualdade”.

Incontestavelmente, somos perdedores nesta questão, mas não podemos ganhar em todos os aspectos. Nosso objetivo prioritário foi e permanece ainda encaminhar uma retomada coletiva de reflexão implicando todos os parceiros envolvidos.

Eis aí uma opção política fundamental. Se cada um não se conscientizar em compartilhar do problema, não se pode esperar uma participação ativa para a sua solução. A reflexão e a decisão em uma democracia não são possíveis por amostragens, por mais representativas que sejam. Legítimo quando se trata de um estudo sociológico, o método de amostragem confisca o debate, congela o estado da opinião em um dado momento, desencorajando toda discussão. Não engaja os atores em um processo democrático e, erigido em instrumento do governo, facilita o caminho para o desvio tecnocrático.

Isto mostra sem dúvida por que o “questionário Ballardur” representava um projeto interessante. Mas, inconsciente de seus desdobramentos, não considerou os meios de sua eficácia. Recusando o

¹ Estudantes de liceu na França, estudantes de ensino médio no Brasil. (Nota do Tradutor)

princípio de amostragem, usava, portanto, os métodos de tratamento, prendia os jovens a questões de múltipla escolha e não se inscrevia em uma postura global de discussão a longo prazo. A consulta feita aos liceanos, engajada sob o estímulo de Claude Allègre, obedece a princípios radicalmente diferentes. Os jovens não são questionados de forma alguma acerca do conjunto de suas ocupações, mais precisamente, sobre sua aprendizagem escolar e a cultura a ser adquirida no liceu. Não são os únicos interrogados e sabem que os professores, os diretores de estabelecimentos e os pais são também consultados. Sua opinião, por si só, não pode transformar-se em lei. Eles são apanhados numa questão como outros parceiros e considerados como um conjunto, cujo ponto de vista poderia ser tratado independentemente dos adultos.

Enfim, preenchido o questionário com o auxílio dos professores, a consulta não está concluída. Muitos estabelecimentos fizeram a leitura do questionário, em caráter interno, a fim de alimentar sua reflexão; os conselhos acadêmicos da vida liceana (eleitos pelos representantes de classe) apoderaram-se de perguntas feitas e se reunirão todos (700 alunos), pela primeira vez em sua história, no dia 26 de março em Lion. Deveria resultar daí um texto que, ao lado das sínteses acadêmicas dos resultados da consulta aos professores e das contribuições dos parceiros tradicionais da educação nacional, com os trabalhos do Conselho científico, alimentasse o colóquio nacional de 29 e 30 de abril.

Resta, todavia, a espinhosa questão da filtragem. Alguns princípios importantes foram afirmados e serão postos em ação. Todos os questionários preenchidos serão lidos e constituirão objeto de um duplo tratamento: quantitativo para revelar as grandes tendências; qualitativo para fazer emergir sugestões ou opiniões interessantes, embora minoritárias. Cada comitê acadêmico (presidido por um universitário) é livre para utilizar os instrumentos que desejar.

Três programas de informática e quatro grades de abertura manual estão disponíveis. Eles foram criados por técnicos de informática, professores e educadores, segundo o mesmo método: leitura inicial de 500 a 1.000 questionários sorteados, elaboração de uma tipologia das diferentes respostas possíveis por questão, criação de um programa de computador que permita captar todas as respostas, inclusive acrescentando a categoria, quando alguma não for utilizável. Em uma segunda oportunidade, um sistema computadorizado de análise permitirá estudar todos os cruzamentos possíveis entre a identificação dos alunos e suas respostas, por exemplo, o que os alunos do BEP respondem sobre o ensino de História? Que propostas apresentam os alunos de *deuxième* a respeito de avaliação?, etc. Podemos inquietar-nos com o fato de que cada academia utiliza um método diferente, em condições específicas. Que síntese nacional será possível? De um lado, o caráter plural das grades de leitura utilizadas representa, na realidade, uma garantia contra os perigos de um tratamento homogêneo necessariamente parcial. De outro lado, dado que o comitê nacional propôs às academias um modelo para a apresentação da síntese dos resultados, lições generalizadas poderão ser tomadas. Decerto, tudo isto será discutível e deverá ser discutido. É por isso que todos os materiais recolhidos, tanto de nível acadêmico, quanto de nível nacional estarão disponíveis para consulta pela Internet bem como todos os instrumentos utilizados para obtê-los. Por não ser “científica”, a consulta será pelo menos transparente e provocará o debate. Ora, onde o “científico” se impõe, o cidadão se curva para não passar por obscurantista; onde reina a transparência, o cidadão questiona, interroga, interpreta e propõe.

Finalmente, permanece apenas a questão de conteúdo. Que podem dizer-nos os liceanos sobre o futuro do liceu? Que poderemos fazer com suas observações e seus estados de espírito? Para que serve saber que eles sentem tédio com a aprendizagem recebida e que consideram como essencial? Todo educador sabe muito bem que o grau de satisfação imediata não garante, de forma alguma, a viabilidade de uma aprendizagem e sua apropriação no decorrer do tempo. Que poderemos retirar de propostas necessariamente contraditórias? Não teremos incorrido no risco de submeter os programas escolares aos caprichos dos alunos? Compreendemos estes temores. Eles decorrem, no essencial, dos adultos, que não têm muito contato com os adolescentes. Estes sabem que abdicando de nosso papel de pedagogo, não é possível educar quem quer que seja, ou sem a sua aquiescência. Portanto,

se tudo o que os alunos dizem não for considerado, como também o fato de que eles possam compreender que as decisões políticas, em matéria de educação, não podem ser tomadas através de simples compilação de opiniões individuais, importa, igualmente, não deixar passar despercebidas as preocupações que os atormentam.

Por conseguinte, levar em consideração suas preocupações, suas inquietações e suas próprias fantasias não significa em absoluto submeter-se a seus ditames; mas sim trabalhar com o que resiste ao cotidiano em nossos projetos educacionais. Tampouco denota enfraquecer essa resistência mediante a força e sim fazer com que ela se torne presenciada por nós, educadores, e assim nos interrogarmos sobre a nossa finalidade e sobre nossas práticas. Tem-se ouvido dizer, aqui e ali, que o questionário dirigido aos liceanos seria demagógico. Pelo contrário. Há, sim, uma galopante demagogia que ameça hoje os estabelecimentos escolares: a que consiste em transformar os saberes em mercadorias e em promover a astúcia como modelo absoluto de êxito. Tentar colocar no centro, novamente, a instituição escolar, com finalidades claras, levar uns e outros a refletirem sobre estas, sem condescendência, experimentando cada dia a dificuldade do compromisso não tem nada de demagógico. Para dizer a verdade, é o único caminho à altura do homem para a realização educacional plena, em uma sociedade democrática.

Philippe Meirieu

Que Saberes Ensinar aos Estudantes do Liceu?

INTRODUÇÃO

A consulta iniciada por Claude Allègre, ministro da Educação nacional, da Pesquisa e da Tecnologia sobre a pergunta “Que saberes ensinar nos liceus?” permitiu mobilizar grande parte da instituição escolar para uma reflexão coletiva acerca das finalidades desta. A despeito ou em conseqüência da exigüidade do tempo, da escolha dos métodos, por parte do comitê organizador, que concedeu uma ampla liberdade de iniciativa às academias no trato dos questionários, deliberadamente abertos, incontestavelmente “a máquina começou a funcionar”.

Aí está, sem dúvida, a primeira lição que podemos tomar dessa operação, pois, por menos significativo que seja o número de indivíduos envolvidos com a educação nacional a ser solicitado e por menor que seja a amostragem dos alunos interrogados, todos são igualmente capazes de engajar-se e de aproveitar a ocasião que lhes foi apresentada para exprimir suas opiniões.

Apresentamos aqui alguns números: 1.812.109 questionários de alunos (cerca de 10% preenchidos coletivamente) foram abertos, lidos e interpretados; 78% dos alunos dos liceus públicos responderam ao questionário. Cinquenta e dois por cento dos professores de todos os liceus exprimiram-se individual e coletivamente. Cem por cento dos estabelecimentos apresentaram uma contribuição específica, embora essa não implique todo o efetivo da área educacional. Desejaríamos que houvesse uma maior participação da parte dos pais de alunos, em especial, através do questionário encaminhado aos estabelecimentos, todavia nossa tarefa não foi sempre compreendida. Não há dúvida, porém, que algo original e até inédito ocorreu na instituição escolar francesa.

Nós mesmos nos pronunciamos, algumas vezes, a respeito da consulta acerca da experiência de uma “ação democrática inteiramente nova”. O assunto, com certeza, não é tão simples, pois não basta fazer falar, escrever ou mesmo provocar o debate, para que surjam opiniões consensuais e, do confronto de opiniões individuais, venha impor-se afinal uma expressão coletiva. É claro, todavia, que em assunto político, a definição do “bem comum” não é redutível à soma dos pontos de vista dos indivíduos, sempre contextualizados e sempre considerados na complexidade das histórias que se entrelaçam e onde jamais se renuncia facilmente à satisfação de seus interesses imediatos.

Não acreditamos, igualmente, que algum clericato esteja habilitado a preceituar autoritariamente em nome de uma verdade revelada. Acreditamos, pois, que é através do trabalho lento e paciente, no encontro regular das pessoas e no esforço comum para pensar junto o “bem comum” que se encontra a esperança de uma sociedade à altura do homem.

É oportuno ressaltar que, entre os interesses de cada família, de cada aluno, disciplina, estabelecimento e professor, de um lado, e o que pode constituir o horizonte de referência do liceu da República, de outro lado, há igualmente continuidade e ruptura.

Foi este duplo movimento que realizamos para elaborar o presente relatório: continuidade, visto que nos empenhamos em retomar os principais resultados da consulta em externar os pontos de vista expressos em todas academias da França metropolitana e de além-mar. Ruptura, porque formulamos a partir daí um bom número de princípios. “Princípios” e não proposições,

sugestões ou projetos, pois, para nós, um “princípio” representa mais que uma constatação acompanhada de sugestões. Um princípio, segundo a significação desta palavra, cujo emprego foi proposto por Montesquieu e o Iluminismo, inspira e organiza uma configuração nova que ultrapassa uma situação dada. Um princípio pode tornar-nos inteligentes, visto que ele torna o presente inteligível, mediante a perspectiva da ação transformadora que é projetada. Além disso, pode-se representar o que é, nesse sentido, um princípio, se nos lembrarmos que a metáfora foi tomada de empréstimo à Química, onde se fala de um “princípio ativo”.

Os primeiros princípios por nós elaborados foram amplamente discutidos, por ocasião dos trabalhos no colóquio de Lion e de Saint-Fons, de 28 a 29 de abril. Eles foram objeto de análises e de observações críticas por parte dos interlocutores habituais da Educação nacional como: sindicatos dos professores, federações de pais e de alunos, associações de especialistas, movimentos pedagógicos e de educação popular bem como, também, de associações representativas dos estudantes.

Nós os reexaminamos à luz do conjunto desses elementos e podem constituir, agora, o objeto de uma harmonização com o conjunto das forças sociais e políticas da Nação, alimentando também um verdadeiro debate democrático sobre o que todo o país espera de seu liceu. Esta é a única ambição do comitê organizador.

1. O lugar e a função do liceu na instituição escolar

O conjunto da consulta fez surgir expectativas consideráveis no que diz respeito ao liceu tanto entre professores e alunos quanto entre os seus pais. Todavia, essas expectativas estão longe de ser homogêneas e sua própria hetero-

geneidade sugere que a instituição deve ser redefinida claramente quanto à sua missão.

A noção de “projeto de estabelecimento” parece ter se tornado um fato como testemunham amplamente as respostas ao questionário junto aos estabelecimentos; mas as inquietações continuam entre os professores e parte do alunado, quanto à articulação deste com um projeto nacional que nem sempre aparece com transparência. O temor de um desmantelamento do serviço público está presente através de vários indícios como: a recusa a programas não oficiais, o apego ao valor nacional conferido ao *baccalauréat*², a preocupação com a igualdade de oportunidades quanto ao acesso aos estudos superiores. Por outro lado, os alunos dos liceus profissionais exprimem, de forma acentuada, seu desejo de ser reconhecidos como liceanos plenos.

A consulta testemunha assim a vontade de que seja reafirmada a unidade do liceu em um projeto comum de formação. Mas, que projeto? Que espécie de liceu desejaria um cidadão informado e lúcido quanto aos desafios de nossa história e de nossa exigente sociedade, na sua busca da verdade e solidário em sua relação com seus semelhantes? Todas as sínteses acadêmicas enfatizam este “dever de exemplaridade” registrado no relatório de Bordéus que impõe a todo liceu o ideal comum ao qual convém aproximar-se com obstinação. Mas nenhuma destas sínteses, simetricamente, contesta, por isso, a necessidade de encarnar este projeto, por modalidades e séries específicas. O princípio e a exata definição de cada uma dessas modalidades e séries bem como o equilíbrio delas resultante jamais são contestados ou se tornaram, algumas vezes, objeto de indagações esclarecedoras.

De maneira geral, inúmeros professores sublinham a necessidade de maior coerência do ensino no interior de cada modalidade, favorecendo, ao mesmo tempo, a prática de uma interdisciplinaridade direcionada aos campos discipli-

² Exame final de conclusão do 2º grau (médio no Brasil) organizado em escala nacional, que dá acesso à universidade e comporta diferentes modalidades. (N.T.)

nares de referência de cada uma dessas e à inteligibilidade dos cursos propostos.

Mas é também a inteligibilidade do lugar e função do liceu no sistema cuja melhoria é desejada. Os professores, com efeito, declaram hesitar entre um ensino que prolongue o colégio e outro que prepare para o ensino superior. Os alunos, por sua vez, apresentam percepções bastante contrastadas com respeito a essa instituição. Por uns é vista como um local de “mero consumo de cursos” e rápida passagem para o ciclo universitário, apresentando contornos mal definidos. Para outros é apenas um lugar de preparação para as grandes escolas ou mesmo local de espera antes de ter acesso final à “vida ativa”. Todos os casos aqui exemplificados são, portanto, possíveis.

É esta incerteza, sem dúvida, que leva 69% dos alunos a colocarem o êxito no exame final, frente a seus objetivos de escolarização. Esse desejo, certamente, não de todo condenável, fortalece a necessidade de redefinir um horizonte para o liceu e, também, finalidades claras de que o *baccalauréat* é um indicador salutar.

Princípio 1

O liceu é uma instituição da República. Seu lugar e função não podem ser definidos tendo por única referência as necessidades de seu meio imediato ou as solicitações da sociedade mercantil. Sua identidade não decorre da natureza ou da força de pressões internas e externas sobre ele exercidas. Cada liceu dispõe, portanto, de **um referencial claro quanto à sua missão**. O “projeto de estabelecimento”, previsto na lei de orientação de 1989, está articulado a esse referencial, não para subrepticamente contradizer-lhe o espírito, introduzir ou aumentar as disparidades locais, mas para permitir que ele se concretize segundo as condições da realidade. Que essas condições sejam, pois, levadas em consideração, para garantia do êxito do projeto nacional.

Princípio 2

O Liceu é uma instituição da República que forma seus alunos para que se tornem cidadãos

ativos e solidários. Essa aprendizagem se realiza mediante o conjunto de atividades propostas no estabelecimento: ensino, organização da vida coletiva, intercâmbio, relações com o corpo docente, o pessoal administrativo e os prestadores de serviço. Todas essas atividades visam favorecer **a transmissão de saberes**, como ocasião privilegiada da aprendizagem para a cidadania. Através dessa transmissão, o liceu ensina aos alunos as atitudes fundamentais da probidade intelectual e da busca da verdade. Ele desenvolve ainda o espírito crítico entre os alunos e a vigilância com respeito a todas as formas de manipulação e de totalitarismo. Para tanto, ele se aplica, obstinadamente, em tornar claros os mecanismos de nossa sociedade, pela divulgação da cultura herdada de nossa história.

Princípio 3

Enquanto instituição da República, o Liceu é único. É o **liceu** que oferece modalidades de formação geral, tecnológica e profissional, sendo também um lugar de acolhimento para toda uma faixa etária. A valorização dos liceus profissionais e o reconhecimento de sua igual dignidade em face dos liceus de ensino geral e tecnológicos constituem uma prioridade absoluta da política educacional. Esta combate a exclusão e se insere em uma política ordenadora do território que visa à supressão de toda estrutura marginalizadora. A elaboração da legislação escolar, com respeito às formações, participa de um projeto político global que promove a mobilidade geográfica e social, transformando o liceu em um instrumento de luta contra as desigualdades. O ensino privado, sob contrato, ao participar do serviço público, deve inscrever-se necessariamente nessa perspectiva.

Princípio 4

O liceu é uma instituição da República que ocupa uma posição vital no sistema escolar. Entre a escolaridade obrigatória — que obedece a uma lógica de unificação — e o ensino superior — que obedece a uma lógica de especialização —, o liceu participa da formação intelectual e soci-

al dos jovens, na perspectiva de uma **diversificação progressiva**. Para isso, ele articula dois elementos constitutivos: de um lado, uma **cultura comum** à qual devem ter acesso todos os alunos, quaisquer que sejam suas modalidades, série e opção, de outro lado, **cursos de formação**, cuja inteligibilidade e coerência devem ser reforçadas. Um *cursus* é definido por uma “série” no interior de uma das três “modalidades”: ensino geral, ensino tecnológico e ensino profissional. As séries atuais, criadas em 1991, em segmento às recomendações do Conselho Nacional de Programas, constituem hoje uma forma de organização aceitável dos liceus de ensino geral e de liceus tecnológicos. Elas foram recentemente consolidadas e isso não permite considerar sua evolução senão a meio termo; essa evolução não poderá realizar-se, a não ser a partir da articulação dos liceus com o ensino superior e os setores profissionais. Os estudos realizados em liceu profissional, ao contrário, devem ser apresentados de forma mais clara e organizados em três grupos: “serviços”, “produção”, “artesanato” e “atividades artísticas”. À saída do liceu, todo aluno terá possibilidade de prosseguir os estudos ou ter acesso a um emprego qualificado.

2. Os princípios de organização dos programas do liceu

Tratando-se da organização dos programas, a consulta revelou, de uma forma muito convergente, entre todos os parceiros, a preocupação com uma diminuição dos conteúdos programáticos. Isto não deve, todavia, ser interpretado como simples “redução”, mas como uma “volta ao essencial” consoante indicam os colegas da Academia de Nancy-Metz. O relatório da Academia de Rennes explica até que ponto essa diminuição dos conteúdos é necessária para reduzir ou erradicar a pressão na preparação para o *baccalauréat*. Os professores de todas as academias se queixam do caráter excessivamente denso dos programas que colocam no mesmo plano, como particularmente acentuaram os professores das disciplinas literárias, elementos fundamentais e exemplos arbitrários. Entretanto, to-

dos parecem concordar quanto à forma utilizada na Academia de Paris: “menos e melhor”.

Ao mesmo tempo, os professores se dizem, com raras exceções (as disciplinas artísticas, algumas vezes, a Educação Física e Esportiva, temporariamente) presos a programas nacionais por eles considerados como constrangedores em demasia. É o caso dos professores de Letras, quase unânimes na recusa às listas limitadoras de obras obrigatórias das quais muitos denunciam o uso escandalosamente comercial feito por certos editores. Não obstante, continuam a indagar-se quanto às orientações gerais sobre os referenciais culturais comuns em que possam apoiar-se, e desejam ver ampliada a sua lista, no espaço e no tempo (a mitologia grega e a literatura estrangeira, a literatura da Martinica, da Reunião, a literatura guadalupense, a guianense para as academias de além-mar). Por várias vezes, os professores de Francês e de Filosofia sugerem que os programas fixem categorias de obras, e lhes seja conferida a oportunidade de escolha.

No concernente à organização dos programas, encontra-se, através de inúmeras respostas oriundas de professores, especialmente da área científica (Matemáticas, Física e Química, Ciências da Vida e da Terra) uma reflexão sobre as exigências específicas das modalidades de ensino que se poderia chamar de “complementares”. Esses professores concordam, com efeito, em recusar a concepção da cultura científica e técnica para os alunos das classes literárias ou econômicas que seja uma redução empobrecida dos programas especializados. Portanto, eles enfatizam a famosa frase de Brüllat Savarin, afirmando que “não se forma da mesma maneira um cozinheiro e um gastrônomo”. Essa frase deve ser levada mais a sério quando se observa um fenômeno paradoxal nas respostas dos estudantes de liceus: estes, conjuntamente, declaram inúteis as disciplinas “secundárias” (as ciências, em séries literárias e vice-versa) e solicitam, por outro lado, independentemente de suas modalidades, mais cultura geral, uma sensibilização sobre os problemas sociais e as grandes conquistas da ciência.

A exigência de uma cultura menos instrumental e tecnicista, capaz de completar as espe-

cializações requeridas pelo *cursus* se inscreve aqui, mais globalmente, numa busca de sentido: quando os saberes escolares não são finalizados por um futuro uso em estudos ou atividades profissionais ulteriores, devem apegar-se a comunicar seu sentido, graças à inteligência que conferem ao mundo e graças à curiosidade com que saciam e excitam ao mesmo tempo. É nessa perspectiva também, que se pode compreender o estranho pedido desses estudantes de um liceu tecnológico da Academia de Versalhes: “Dêem-nos paixões, ensinem-nos a administrar nosso lazer e a descobrir nossos futuros *hobbies*”.

Princípio 5

À medida que seu conteúdo constitui ou não o objeto de *cursus* de estudos, após o liceu, ou de investimento imediato na vida profissional, o ensino do liceu se organiza seguindo duas lógicas: uma lógica de **preparação para uma especialização** ou uma **lógica de final de etapa**. A predominância de uma ou de outra dessas lógicas permite diferenciar as modalidades de transmissão de uma disciplina, segundo as modalidades e as séries. Esse princípio se aplica especialmente à cultura científica, destinada aos alunos dos *cursus* literários ou da série de “ciências econômicas e sociais” que não pode, de forma alguma, ser constituída por uma redução ou fragmentação do programa das séries científicas. Ela deve sobretudo representar uma via de acesso particular para a compreensão do mundo, sob o prisma de seu desenvolvimento técnico-científico. Da mesma forma, o ensino de línguas vivas nas séries científicas e tecnológicas não pode ser concebido como uma versão empobrecida ou menos exigente do mesmo ensino, nas séries literárias; mas deve apoiar-se em suportes específicos, sem renunciar às suas exigências culturais, favorecendo a comunicação nos domínios em que os alunos terão de se especializar.

3. A cultura comum

A exigência de uma cultura comum aparece de forma acentuada como um dos resultados mais

salientes da consulta. Os questionários e, em especial, o questionário destinado aos professores são, sem sombra de dúvida, instigadores nesse aspecto. Mas, considerando mais atentamente as respostas dos alunos, é claro que a homogeneidade das “perguntas culturais” com respeito à escola é, por si só, um fato sociológico da maior importância. Todos os liceanos pedem um espaço maior para as atividades esportivas, para a expressão artística e as questões políticas e, de forma unânime, afirmaram os representantes dos comitês acadêmicos da vida liceana, reunidos em 26 de março em Isle d’Abeau, para um ensino das religiões “neutro” e “laico”. Todos os liceanos desejam, ainda, que o liceu se torne um lugar calmo, de reflexão e debate sobre os acontecimentos da sociedade, à luz de conhecimentos precisos, que permitam compreendê-los.

É sem dúvida nesta perspectiva que é preciso interpretar as solicitações dos liceanos, particularmente em relação a tudo o que diz respeito à organização da Cidade, ao ensino de Direito, solicitado como disciplina à parte por 19% deles. Querem aprender e compreender os princípios que regem a vida social. Ante a pergunta: “O que não é permitido ignorar?” responderam: “A ninguém é justo ignorar a lei”.

Não nos surpreenderemos, pois, na mesma ótica, quanto à importância conferida à História pelos liceanos. É a disciplina mais citada quando se lhes pergunta se eles se lembram de um problema que particularmente assimilaram e o que mais lamentam por não constituir o objeto de um enfoque menos escolar, menos sujeito às exigências acadêmicas do exame. É nesse espírito que é preciso compreender o lugar essencial por eles conferido ao Francês, que criticam, em perfeita convergência com a imensa maioria de professores, pelo seu caráter demasiado tecnicista que separa, ao mesmo tempo, a aprendizagem da comunicação escrita e oral e a reflexão sobre o sentido das obras e sobre o questionamento universal de que elas são portadoras.

As palavras ditas sobre a Filosofia se inscrevem no prolongamento da questão geral dos

liceanos, que desejam que o liceu reflita sobre suas preocupações. Eles não pedem que o liceu renuncie às contribuições culturais indispensáveis e que permitem colocar esses ensinamentos em perspectiva; amplamente colocada em plebiscito pelos estudantes do liceus profissionais que dela estão privados, esperada com muito interesse pelos liceanos de *seconde*³ e de *première*⁴, a Filosofia é uma ocasião de decepções para um número significativo de alunos da terminal literária, que lamentam nela não encontrar oportunidade para o debate sobre os problemas que os preocupam (mais de 41% deles). Certamente, pode-se compreender que os professores de Filosofia se recusem a organizar demagogicamente discussões informais sobre assuntos como a “clonagem”, por exemplo. Sem dúvida, devemos alegrar-nos por eles desejarem utilizar como mediações as grandes obras filosóficas, embora para muitos alunos, estas obras não possuam muita função de mediação frente às questões filosóficas que poderiam ajudar a compreendê-las mas que, melhor dizendo, não passam de objetos escolares, instrumentalizados com a única perspectiva do exame. Por isso lhes foi perguntado se a Filosofia deve continuar, segundo a expressão consagrada, como um “coroamento” da escolaridade no liceu ou se deve dizer respeito a todo o liceu e verdadeiramente “coroar”, articulando-se a ela o conjunto das disciplinas que ali são ensinadas, como bem apontaram os professores da Academia de Montpellier.

Acrescentamos que os liceanos, juntamente com os professores, observam que a cultura comum deve comportar, evidentemente, as dimensões científica, tecnológica, lingüística e econômica. Mas, em conformidade com os considerando nos capítulos precedentes, eles notaram que, mesmo se houver objetivos nacionais convém, em função das dominantes das modalidades e das séries, esperar por esses objetivos seguindo percursos variados.

Somente o uso da informática constitui aqui exceção: quase a totalidade dos alunos, desde os do Centro Nacional de Ensino a Distância até os de Maiyotte, exprimem aqui uma real inquietação, associada às vezes ao temor de não encontrarem emprego se não dispuserem de conhecimento de informática. Eis por que, na Academia de Nice, a informática é citada em 86% dos questionários preenchidos pelos alunos.

No total, é de todo evidente que os alunos não recusam de maneira alguma os saberes ensinados.

Princípio 6

Os programas não devem ser confundidos com **a programação**. Os programas, redigidos em escala nacional, fornecem indicações pouco numerosas, porém capazes de propiciar a constituição de referenciais culturais comuns. Não constituem uma programação visto que não conduzem a um rígido corte do ensino em seqüências, nem à utilização forçada de exemplos, de suportes ou de exercícios, que são da iniciativa dos professores. Os programas indicam os conceitos, temas, períodos, autores indispensáveis para a formação intelectual dos alunos, jamais comportando listas limitativas e obrigatórias de obras de estudos. Sua redação responde a uma dupla exigência: ser inteligível, de modo similar, por todos os professores e, ainda, motivar esses últimos a interpretarem a sua prescrição de maneira livre e criativa. Complementos técnicos e documentos pedagógicos acompanham os programas nessa dupla perspectiva.

No liceu, diz-se apenas que querem “viver esses saberes”. Afirmando assim, à sua maneira, a elevada posição que deve ter a Pedagogia.

Princípio 7

Uma cultura comum é definida nacionalmente mediante proposição do Conselho Nacional de

³ Segundo ano (chamado de “1º profissional”) é seguido de uma série terminal de *baccalauréat* profissional, permitindo aos seus portadores inserção na vida profissional e dar seqüência aos estudos superiores. (N.T.)

⁴ Primeiro ano (chamado de “segundo profissional”) é uma das divisões do ensino profissionalizante que seguido de uma série terminal – o Brevê de Ensino Profissionalizante – BEP, leva em princípio a um diploma que permitirá a inserção no mercado de trabalho. (N.T.)

Programas para todos os alunos de liceu, quaisquer que sejam suas modalidades, série e opção. É formulada em termos de **objetivos finais** de liceu e constitui **uma referência única** para todos os estabelecimentos, de ensino geral, tecnológico, profissional e agrícola, públicos e particulares. Ela compreende, de um lado, um conjunto de **habilidades sociais** indispensáveis ao aluno, qualquer que seja o seu futuro escolar, profissional e pessoal e, de outro lado, um conjunto de **conhecimentos** permitindo referenciar essas habilidades à sua história e a seus cometimentos. As dimensões instrumental e patrimonial da cultura comum devem ser sistematicamente ligadas a cada etapa de sua aquisição.

Princípio 8

A cultura comum garante a coesão social e evita a exclusão. Ela constitui o objetivo de programas indiferenciados, independente de modalidades e das séries para as seguintes disciplinas:

- **Francês** (expressão escrita, expressão oral, história da literatura, estudo de textos franceses e estrangeiros, evitando-se em todos os domínios enfoques tecnicistas);
- **História e Geografia** (estabelecimento de marcos cronológicos gerais, integrando o conjunto das civilizações, o estudo aprofundado de História Contemporânea e de seus desdobramentos);
- **Educação Cívica, Jurídica e Política** (elementos de Direito, apresentados a partir de referências históricas, os regimes políticos, as instituições da República, o direito do trabalho, o uso da informação estatística no debate público e as grandes questões sociais; todos esses temas serão abordados através da prática oral e dentro da perspectiva de uma aprendizagem para o debate argumentado);
- **Educação Física e Esportiva** (formação através da prática de atividades que permitam o domínio do corpo, o desenvolvimento de todas as formas de motricidade, a aprendizagem das situações de cooperação e a gestão autônoma da saúde);

- **Expressão Artística** (sob a modalidade de, pelo menos, dois ateliês anuais, escolhidos pelos alunos, segundo as propostas do estabelecimento: teatro, dança, artes plásticas, música, etc.).

Esses ensinamentos de cultura comum devem figurar em todos os níveis de ensino e em todas as seções, com horário comum. Complementos desse programa indiferenciado serão propostos na *première* e na terminal, em função da importância de cada uma destas disciplinas, nas modalidades e nas séries.

Os liceanos têm, entretanto, acesso em classe terminal à reflexão filosófica, consoante modalidades adaptadas a seus *cursus*. Esse ensino articula as questões particulares colocadas pelos alunos em relação à proposta de uma rigorosa cultura filosófica. Permite, assim, a cada um encontrar as respostas às suas preocupações e interrogações, fazendo-o descobrir em que medida elas participam do questionamento universal sobre “a condição humana”. É, neste sentido, um poderoso instrumento de integração social. Além disso, o ensino da Filosofia se nutre, prolonga e dá coerência, de forma crítica, às contribuições de outras disciplinas. Utilizam-se, ainda, diversas formas de exercícios escritos, conferindo-se um amplo lugar para a expressão oral, cuidando-se para que todos os alunos se expressem de forma correta em sala de aula.

Finalmente, todos os liceus se beneficiam com um aprofundamento da aprendizagem sistemática da **informática**. Conforme o plano de equipamento atual, os alunos devem chegar ao liceu já dominando as funções básicas do computador (uso de processador de texto, acessos e usos elementares da rede, conexão de um computador a outro aparelho). No liceu, o uso de novas tecnologias passa por todas as disciplinas, em harmonia com as exigências de cada uma delas. Na classe de *seconde*, isto se realiza através da iniciação às disciplinas tecnológicas. Na *première* e na terminal, as novas tecnologias, além de seu uso disciplinar, são um instrumento privilegiado de trabalho pessoal.

Princípio 9

Participando da cultura comum, **as outras disciplinas** constituem objeto de enfoques diferenciados na *première* e na terminal, devido a exigências associadas ao prosseguimento de estudos, à natureza dos saberes ensinados e à necessidade de uma progressão rigorosa. A cultura científica e técnica bem como a contribuição dos instrumentos matemáticos fundamentais são apresentadas em todas as modalidades e séries. O aprendizado de línguas vivas constitui, por fim, uma necessidade para todos os alunos, mas deve ser ministrado, diferenciadamente, em função das modalidades e das possíveis orientações.

Princípio 10

O acesso a uma cultura e objetivos comuns de um programa indiferenciado supõe a aplicação de **métodos diferenciados**, adaptados aos contextos específicos dos alunos. A utilização de percursos diversificados não pode, de forma alguma, levar a renunciar à exigência de uma cultura comum.

4. A estrutura do liceu

A segunda determinação jamais foi questionada pelos professores e alunos. Os primeiros são, com efeito, pouco numerosos (4%) a desejar que a orientação nas séries de ensino geral ocorra desde o fim da *troisième*. Os alunos, ao contrário, em sua grande maioria, desejam que a *seconde* possa verdadeiramente determinar-se e que a filiarização disfarçada existente em certos estabelecimentos seja extinta. “É preciso que as coisas permaneçam abertas até o fim da *seconde*”, afirmam os liceanos de Caen. Nos liceus tecnológicos e profissionais, a preocupação dos liceanos está mais voltada para o conhecimento de setores profissionais, que é considerado deficiente, mas esta questão não é formulada apenas em termos de estágios, e os alunos sugerem, muitas vezes, como na Academia de Orleans-Tours, “seqüências a descoberto” cujas modalidades exatas aguardam definição.

Em regra geral, a inquietação, quanto à orientação, às modalidades de escolha das áreas e das séries bem como, em um grau menor, às condições de escolha das línguas e das opções chamadas obrigatórias, preocupam muitíssimo os liceanos. Muitos deles têm o sentimento de terem sido levados a fazer escolhas sem o verdadeiro conhecimento dos conteúdos, das modalidades de ensino e das saídas permitidas. Muitos (37% na Academia de Lion) dizem ter descoberto muito tarde o caráter irreversível de certas escolhas. Constatam, ainda, que suas decisões, tomadas sem a suficiente informação, comprometem possibilidades de estudos superiores tão almejadas. Todavia, alguns alunos externam o desejo, como numa classe da Academia de Estrasburgo, de que “as matérias que são estudadas, com vistas à escolha, não sejam consideradas na média”.

Há uma preocupação por parte dos liceanos com relação à verdadeira educação e à escolha que remete ao liceu, mas também quanto ao colégio: os liceanos afirmam, muitas vezes, jamais terem tido a ocasião de fazer escolhas reversíveis e sem conseqüências antes de fazer escolhas determinantes e irreversíveis para o seu futuro.

No que tange às opções, os professores e os alunos estão atentos para que o ensino hoje ministrado não seja objeto de supressões e que não haja “empobrecimento cultural” do liceu. Grande número de alunos (67%), de todos os liceus juntos, desejam que a Expressão Artística seja proporcionada a todos e não relegada à condição de simples opção. Aspiram, enfim, à possibilidade de uma opção realmente livre e que seja esta extensível a todos.

Princípio 11

A classe de *seconde* geral e tecnológica é uma classe de determinação. Como tal, permite aos alunos se aproximarem das disciplinas novas que, por sua vez, especificarão em seguida as séries. Ela é condição indispensável para

uma lúcida orientação e compor as disciplinas constitutivas da cultura comum às quais é preciso um ensino comum de línguas vivas, Matemáticas, Física e Química, Ciências da Vida e da Terra, disciplinas essas que serão estudadas, em seguida, e de forma diferenciada, segundo as séries. Mas, além disso, os liceanos devem ser favorecidos com uma **iniciação sistemática** nas ciências tecnológicas, industriais e terciárias. É no quadro destas que os liceanos são beneficiados com uma aprendizagem para o uso avançado da informática. Os resultados obtidos pelo aluno, nas disciplinas de iniciação, são avaliados fora de toda preocupação seletiva, com a única perspectiva da educação à escolha. Seu ensino é densamente concentrado em uma parte do ano escolar, a fim de evitar o excessivo desmembramento da jornada de trabalho do aluno.

Princípio 12

Além das disciplinas de iniciação na *seconde*, **a Expressão Artística**, que era anteriormente ensinada no quadro de opções, foi introduzida sistematicamente em todas as séries, com uma hora semanal. **A Educação Cívica, Jurídica e Política** se torna uma disciplina inteiramente à parte, também com uma hora semanal. O ensino dessas duas disciplinas poderá ser unificado em dois períodos mais longos, não podendo ser submetido ao ritmo semanal. Desde a classe de *seconde*, entretanto, até o fim do ciclo terminal, os alunos poderão fazer **uma opção facultativa**, independente da série escolhida, na classe de *première*. A carga horária semanal média é fixada em duas horas. Uma lista escolar das opções, com a preocupação da equidade social da sua distribuição foi elaborada. Com ela se evita a implantação exclusiva das opções “raras” nos estabelecimentos de ensino geral, dispendo de classes preparatórias para as grandes escolas; favorece também a criação de opção suscetível de favorecer orientações específicas, após o *baccalauréat* sobretudo pela aprendizagem de uma terceira língua viva.

Princípio 13

A classe de *seconde* profissional, primeiro ano de preparação para o certificado de

estudos profissionais (BEP), é uma classe de determinação. Os alunos têm acesso a ela, através da cultura comum, descobrindo ao mesmo tempo os campos profissionais nos quais poderão em seguida especializar-se (“os serviços”, “a produção”, “o artesanato” e “as profissões artísticas”). Essa descoberta é feita por meio das seqüências especializadas, com carga horária suficiente para assim evitar o desmembramento e permitir uma fecunda iniciação. Ela supõe também o compartilhar de equipamentos entre os estabelecimentos vizinhos e permite a cada aluno escolher, de forma segura, seu caminho de formação, evitando as orientações precipitadas, especialmente as das moças, quando direcionadas a seções predeterminadas cedo demais, com representações erradas.

Princípio 14

Embora o liceu se esforce para permitir aos alunos escolhas responsáveis a meio termo, **a orientação não implica jamais um caráter irreversível.** “Pontes” são, portanto, organizadas entre as modalidades; sua realização, decidida conjuntamente pelos estabelecimentos de um mesmo eixo de formação, estabelece o objeto de medidas de acompanhamento, necessárias à eventual reposição ao nível de algumas disciplinas: estas medidas visam reforçar os saberes gerais e adquirir conhecimentos metódicos, tecnológicos ou profissionais segundo a via escolhida. Algumas “pontes” são indispensáveis:

- Após a *seconde* profissional, direcionada à *première* geral ou tecnológica;
- Após o BEP, rumo à *première* geral e tecnológica;
- Em seguida à *seconde* geral e tecnológica, rumo à terminal BEP, sem a garantia de que o aluno realize uma formação especial, em dez semanas, no setor profissional escolhido (estas formações são organizadas pela Educação no nível de cada academia).

Visto que elas contribuem para a mobilidade social e são fatores de justiça e de integração,

as “pontes” representam uma prioridade acadêmica. Cada reitorado estabelece, em cada ano, uma relação geral dessas fazendo-as divulgar amplamente aos alunos e pais. O uso dessas “pontes” e seus resultados constituem objeto de precisa avaliação anual.

Princípio 15

O programa de informação sobre a orientação, após o liceu, se inscreve no conjunto definido pelo projeto do estabelecimento. Esse programa é elaborado anualmente, com a ajuda das instâncias e documentos acadêmicos; é impresso e distribuído aos alunos e pais, todo ano, antes do fim de outubro. Ele compreende uma exaustiva apresentação das formações regionais e as perspectivas quanto ao leque de emprego, às ações organizadas pelo estabelecimento e sua vizinhança, à participação dos alunos do estabelecimento nas ações organizadas pelo ensino superior ou aos parceiros profissionais, à lista dos locais e instâncias em que os alunos podem obter informações precisas, às modalidades de intervenção por parte dos conselheiros, orientadores e psicólogos (COP). Esse programa serve de base para reuniões de informação, realizadas no transcurso de abril, para os alunos e seus pais.

5. O acompanhamento dos alunos em sua escolaridade

Como foi amplamente divulgado e com justa razão pela imprensa, o questionário dirigido aos liceanos não se referia diretamente a essa questão, mas estes aproveitaram a ocasião para externar a importância que eles atribuíam à qualidade da relação pedagógica. Vinte e dois por cento deles consideram-na como o “verdadeiro remédio escolar contra o tédio escolar”; 14% dão primazia à melhoria dos métodos de aprendizagem e 18% propõem a redução de programas (somente 5% citam as novas tecnologias). Embora os liceanos confiem, deveras, em seus professores quanto aos conteúdos ministrados e reconheçam sua competência didática, encaminham suas preocupações essenciais quanto ao acompa-

nhamento de suas atividades escolares pelos professores.

Essa preocupação remete também (mais de 36% o acentuam) a dificuldades reais que eles experimentam para realizar os trabalhos exigidos como: compreender instruções, revisar exames, preparar comunicações orais, a serem ouvidas por toda a classe, fazer fichas de leitura, tomar notas de curso, etc. O exemplo da dissertação é muitas vezes citado. A mesma palavra, todavia, é usada em disciplinas diferentes e, às vezes, com sentidos variáveis. A injunção para fazer uma dissertação é raramente acompanhada de indicações precisas quanto aos critérios que permitem saber se uma dissertação é ou não exitosa. Quarenta e dois por cento dos liceanos consideram que o trabalho realizado em casa é o mais importante para o sucesso escolar e, entre eles, mais de 2/3 se consideram insuficientemente preparados para realizá-lo corretamente.

É, portanto, significativo que, em uma academia como a de Créteil, o tema mais escolhido pelos estabelecimentos escolares seja precisamente o do “trabalho individual dos alunos”. Em Lille, Aix-Marselha, Besançon, a ajuda ao trabalho individual assume a prioridade entre as preocupações dos alunos. A Academia de Rennes propõe, como uma prioridade, a liberação de cargas horárias com livre acesso para o apoio dos alunos com dificuldades. Em Dijon, sugere-se a realização de encontros regulares entre cada professor principal e cada aluno para supervisionar individualmente a escolaridade e os problemas encontrados. Em Nancy-Metz, propõe-se uma reflexão sobre os sistemas de seqüências que permitiria fazer sobressair, de forma sistemática, os pontos fortes dos alunos e apoiar-se sobre eles para a construção do projeto pessoal.

Em Ruão, foram criados pequenos grupos de reflexão e de apoio para ajudar cada um a vencer eventuais dificuldades. Os alunos dos CAVLs⁵ falam de professores que sejam verdadeiros “acompanhantes da aprendizagem” e pedem que todos os recursos de uma mesma disciplina estejam disponí-

⁵ Centro Acadêmico da Vida Liceana. (N.T.)

veis para auxiliar todos os alunos que assim o desejarem. A síntese nacional realizada para os estabelecimentos dependentes do Ministério da Agricultura deixa claro que a ajuda no trabalho dos alunos, por parte dos professores ou pelo irmão mais velho, é determinante, tanto para a sua inserção no estabelecimento quanto para o êxito escolar.

Enfim, os professores consideram que os módulos, ainda que tenham se afastado muito de seus objetivos iniciais, representam ocasiões preciosas de acompanhamento mais personalizado pelos alunos. Eles desejam que a fórmula seja clarificada, as ambigüidades de funcionamento erradicadas, pois são prejudiciais à eficácia, e que os grupos deliberadamente consagrados ao “trabalho dirigido” possam acompanhar plenamente os alunos em seu trabalho.

Princípio 16

A igualdade dos alunos quanto ao acesso aos saberes supõe que cada um deles disponha de tempo, lugar e recursos no estabelecimento para realizar seu trabalho individual em melhores condições. O trabalho individual em classe, em dado conjunto, com exercícios apropriados, é a garantia da justiça social. É por isso que todo ensino que se inscreve em uma progressão e visa à aprendizagem de técnicas de trabalho individual comporta, entre as experiências expostas, distribuições de instruções coletivas com relação aos **horários de estudo dirigido**, inscritos como tais, pelo emprego do tempo dispensado a cada disciplina. O estudo dirigido substitui os “módulos” e trata-se de tempo exclusivamente reservado para o exercício realizado, individual ou coletivamente, sob o controle e a supervisão do professor.

Princípio 17

A igualdade dos alunos quanto ao acesso aos saberes supõe **um acompanhamento** de cada um deles para uma solução diferenciada. Ora, existe uma desigualdade social de fato nesse domínio, que a escola deve corrigir. O amplo desenvolvimento do mercado particular do setor escolar permite, sem dúvida, a alguns disporem

de recursos sistemáticos ao saírem da sala de aula. É por isso que a escola deve organizar tais sistemas gratuita e eqüitativamente. Convém, pois, que cada aluno possa recorrer a um outro professor, em vez do seu habitual, em caso de dificuldade particular. Esta possibilidade passa pela organização, em todas as disciplinas, em relação a horas, chamadas de “permanências de ajuda individualizada”. Algumas horas estão previstas para isto, no emprego do tempo em que os professores estão disponíveis para atender a alunos que desejam uma explicação individual. O trabalho em equipe garante a coerência dos dispositivos de ajuda assim definidos. Finalmente, **a ajuda mútua dos alunos** do mesmo nível de classe e de níveis diferentes é sistematicamente encorajada; ela se realiza sob a responsabilidade dos professores que podem situá-la no conjunto de suas atribuições no trabalho.

Princípio 18

O acompanhamento dos alunos quanto à sua escolaridade ocorre sempre pela **mediação das tarefas escolares**. Não é, de forma alguma, um acompanhamento psicológico ou, *a fortiori*, uma ocasião de encontro por afinidade social, religiosa ou política.

6. As relações entre as disciplinas

O tema da interdisciplinaridade está presente constantemente em todas as sínteses acadêmicas e constitui uma preocupação maior no conjunto das jornadas disciplinares.

Essencialmente, do ponto de vista dos alunos, a interdisciplinaridade é, de início, uma questão de coordenação entre diferentes professores que agem numa sala de aula: coordenação dos prazos relativos aos trabalhos, à organização dos controles, dos exames simulados, do uso de vocabulário e dos instrumentos técnicos transferidos de uma para outra disciplina. Como observaram os liceanos da Guiana, entre muitos outros, “a coordenação do ensino e a união dos professores são necessárias visto que são os alunos que têm que fazer a síntese do que foi dito”.

No geral e tratando-se da interdisciplinaridade, sob o ângulo dos conteúdos, os alunos deixam a desejar em suas opiniões. Ante a pergunta: "Você estabelece relações entre os saberes aprendidos nas diferentes disciplinas?", alguns tiveram dificuldade para respondê-la (29% não a responderam). Muitos apresentam-se despreparados quando se lhes pede para sugerir meios para facilitar estas comparações (74% não responderam). Em compensação, os professores estão convictos de que as relações entre as disciplinas, desde que se organizem a partir de um aprofundamento da identidade disciplinar de cada disciplina, contribuem para a qualidade da formação. Na Academia de Créteil e, mais geralmente, nos liceus profissionais e tecnológicos, os professores desejam criar projetos que associem, em grande escala, os ensinamentos geral, tecnológico e profissional.

Em Limoges, os professores pedem que lhes seja possibilitado trabalhar com dois professores de disciplinas diferentes e em uma mesma classe de alunos. Em Caen, Amiens e Poitiers, insistem na colaboração a longo prazo, permitindo aos alunos melhor perceberem a coerência da formação que recebem.

Princípio 19

O estabelecimento da coerência no ensino das disciplinas é uma necessidade. Implica **um trabalho de coordenação entre as disciplinas** em todos os níveis da instituição escolar desde o Conselho Nacional de Programas até os conselhos de administração e dos estabelecimentos de ensino. Esta coordenação se refere ao vocabulário utilizado, aos métodos e à natureza dos exercícios e aos trabalhos exigidos por parte dos alunos bem como aos próprios conteúdos de ensino. É a partir de cada disciplina e para permitir aos alunos melhor perceberem a identidade de cada uma delas e sua complementaridade que a harmonização interdisciplinar foi concebida.

Princípio 20

O liceu favorece **o enfoque interdisciplinar ou pluridisciplinar** de complexos objetos

bem como de questões ou problemas que figurem no programa das várias disciplinas. A intervenção de dois professores de diferentes disciplinas em um mesmo grupo de alunos pode ser organizada nessa perspectiva. Essa possibilidade conferida aos professores é considerada como atividade docente.

7. O liceu e sua inserção no meio econômico, associativo e cultural

Os liceanos, como se tem muitas vezes acentuado, buscam o liceu porque este assegura aprendizagens deliberadamente diferenciadas dos programas escolares como: primeiros socorros, consertos, culinária, psicologia, jardinagem, puericultura, auto-escola, etc. É preciso evidentemente compreender estas solicitações, em paralelo com o esboçamento das estruturas tradicionais de socialização em que as aprendizagens eram realizadas (a família, a vizinhança, as associações, etc.). Convém, sem dúvida alguma, fazer justiça a tais exigências sem todavia desviar a função da escola, nem desvitalizar, tampouco, o meio associativo. Isto só pode ocorrer instalando-se no próprio liceu uma estrutura específica que, ao mesmo tempo, ponha à disposição dos jovens os recursos do meio ambiente, o qual, por sua vez, vem a lucrar, com as atividades organizadas pelo liceu e, ainda, através da participação dos alunos e dos que nele trabalham. É isto o que propõem as academias de Reims e de Clermont-Ferrand que insistem na abertura cultural do liceu, visando a uma maior justiça social. Embora seja este o objetivo buscado por muitos liceanos, todavia, os da Academia da Córsega lamentam a pouca importância conferida ao lar socioeducativo ou as dificuldades da "casa dos liceanos", acentuando ainda que estas estruturas não podem funcionar como aporte e investimento externos.

Sob outro aspecto, são os liceus profissionais, evidentemente, os mais sensíveis à inserção do estabelecimento no meio econômico. As academias de Lille e de Estrasburgo, por exemplo, pedem que os estágios sejam mais bem organizados, planejados e sobretudo enquadrados.

Insistem elas, também, na clara definição feita pelo estabelecimento quanto aos seus objetivos, ao papel do tutor e à elaboração de uma lista de cargos rigorosa. A Academia de Nancy-Metz, que dispõe de uma experiência importante neste domínio, enfatiza o papel vital do parceirismo com as empresas na formação, pois elas contribuem como uma “forma concreta e significativa”, com respeito aos aportes teóricos, mas isto não será de todo formativo se tal concretização não “constituir o objeto de uma retomada teórica no liceu”.

Finalmente, é preciso observar que em alguns liceus de ensino geral e tecnológico a demanda junto às empresas é acentuada. Alguns professores e estabelecimentos desejam que os alunos possam descobrir nessas empresas situações de trabalho, pois vêem nelas, com relação aos liceanos, uma oportunidade de acesso às exigências sociais que, em seguida, hão de favorecer sua orientação e inserção profissionais. Sem pôr em dúvida a pretensão dessa exigência, outros professores reforçam, entretanto, o caráter irrealista (tanto em relação ao emprego do tempo dos alunos quanto da disponibilidade das empresas) e até mesmo perigoso desta proposta. Eles temem uma diluição da missão do liceu, uma dispersão do trabalho dos alunos e por isso insistem para que não se criem ilusões neste domínio.

Princípio 21

O liceu é um local de ensino que se insere em um ambiente econômico, associativo e cultural, mas a este não devendo estar submetido. Todavia, a inserção do liceu neste ambiente poderá ser um fator de enriquecimento para a formação do aluno, se as contribuições forem claramente identificadas, controladas e selecionadas. É o papel da “**sala de multimeios**” que vem substituir estruturas anteriores (lar socioeducativo, a casa dos liceanos). É animado por membros da comunidade educativa amplificada, sob o controle do conselho de administração e de parceiros externos como: associações locais, movimentos pedagógicos e de educação popular, empresas industriais e artesanais, coletividades territoriais, etc. Garantia de justiça social, a

“sala de multimeios” permite a todos o acesso às riquezas do ambiente imediato ou mais distante do liceu, sendo, também, um fator de redução de desigualdades culturais.

Princípio 22

O liceu e **as empresas** industriais e de serviços, privadas e públicas, encontram em sua proximidade uma riqueza mútua. Junto às empresas, o liceu se mantém informado sobre inovações tecnológicas e a evolução das profissões. Além disso, ele pode ser para as empresas um centro de recursos nos domínios da formação e da inovação tecnológicas. **Apenas o liceu profissional oferece estágios verdadeiros em empresas.** A organização desses estágios é objeto de convenções entre o estabelecimento e as empresas que recebem os alunos. Essas convenções conferem precisão aos objetivos buscados pelo estágio, às tarefas exigidas do aluno, às modalidades de colaboração entre o professor e o tutor, aos procedimentos de avaliação dos créditos. Os liceus tecnológicos e o ensino geral podem organizar, no quadro da preparação para a orientação, curtas experiências do “descobrimento da empresa” e estas são realizadas, sob o controle e com a participação dos professores.

8. A função e a evolução dos liceus profissionais

Os alunos do liceu profissional e seus professores responderam de maneira expressiva à consulta, em maior número e de forma mais coletiva que seus colegas dos liceus gerais e tecnológicos. Tinham, portanto, num primeiro tempo, considerado as questões como mal-adaptáveis a seu tipo de formação. Porém, eles viram, finalmente, na consulta um meio de serem reconhecidos como iguais em dignidade e em direitos aos outros liceus.

A consulta dá, portanto, testemunho, de forma significativa, desta reivindicação. A Academia de Reims lembra que “algumas respostas dos alunos do liceu profissional (seção BEP) são verdadeiros pedidos de socorro. Eles se jul-

gam marginalizados, sem esperança de inserção profissional e carentes de ajuda financeira. Querem ser liceanos de fato e recusam estar confinados em estruturas marginalizadoras”. “Revalorizar a imagem do liceu profissional tornando-o conhecido junto às empresas e pais de alunos” constitui uma necessidade premente, segundo a Academia de Bordéus. Não deve ele ser mais um local de fracasso escolar, dizem, de todo lado. Para isso, ele deve estar aberto a toda espécie de público, jovens e adultos, em busca de inserção profissional, afirma-se em Nancy-Metz. Os autores do relatório acadêmico acrescentam: “O ensino público profissional tem uma exigência reconhecida e deve continuar desempenhando seu papel de primeiro formador na inserção profissional. Deve ele, também, estar à altura de transmitir saberes profissionais e tecnológicos, a cultura geral e os valores sociais”. A associação entre formação inicial e formação continuada no liceu profissional foi lembrada em Bordéus, Dijon e Rennes.

Muitas academias e estabelecimentos afirmam, a respeito do liceu profissional, que a transmissão de uma cultura comum é nele um objetivo prioritário para responder à exigência da igualdade social e preparar uma sociedade em que o diálogo social seja possível e fecundo. Mas esta cultura deve ser transmitida através de percursos particulares, “articulando fortemente ensino geral e ensino profissional” (Dijon) “através de um ensino mais concreto” (Estrasburgo), com bastante “interdisciplinaridade, considerada esta aqui, como uma verdadeira necessidade para evitar que os saberes profissionais sejam relegados à condição de simples habilidades técnicas” (Ruão).

Princípio 23

O liceu profissional é, para todos, **o lugar de preparação para a inserção e a atividade profissionais**, consoante os princípios enunciados nas partes 1 a 7. Ele articula formação inicial e formação continuada. É um conservatório de profissões relativas à sua rede de empregos e à sua cultura profissional e também um espaço para encontro e intercâmbio entre homens, mulheres, portadores de competências, experiências e

culturas profissionais diversas e variadas. Permite ainda aos **alunos** adquirirem a cultura comum a todos os liceanos e as habilidades indispensáveis para o exercício da profissão escolhida. Sua orientação e profissionalização se fazem de forma progressiva. Faculta aos **adultos** que assegurem a continuidade, a atualização e o acesso a novas competências profissionais, pela integração de todas as formações permanentes geradas pela educação nacional. Acolhe, portanto, pessoas que têm estatuto escolar, o aprendiz ou as com formação continuada, em todos os níveis de inserção profissional. O serviço público de educação assume no liceu, portanto, seu compromisso de “formação ao longo da vida”.

As exigências do ensino da cultura comum tornam o liceu profissional indissociável dos liceus de ensino geral ou tecnológicos. É por isso que os liceanos profissionais têm de integrar-se, progressivamente, em cidades escolares que propõem ao mesmo tempo *cursus* gerais, tecnológicos e profissionais.

Princípio 24

O liceu profissional prepara para formações que conferem diplomas (certificados de aptidão profissional – CAP –, Brevê de Estudos Profissionais – BEP –, *baccalauréat* profissional, bem como para especializações complementares). O CAP refere-se às formações de inserção profissional e é preparado em dois anos, após a *troisième*. O BEP, com preparação de um ano, após a classe de *seconde* profissional e o *baccalauréat* profissional com dois anos de duração, após o BEP.

Quanto à natureza dos diplomas em questão, o liceu profissional concebe sua oferta de formação, em coerência com o meio socioeconômico e o esquema das formações profissionais (acadêmicas e regionais). Esta oferta de formação é o resultado de uma reflexão e de um acordo entre o estabelecimento e seus parceiros externos, levando em consideração ainda, a demanda social, a realidade do emprego e os estudos prospectivos que a ela se relacionam.

9. As modalidades de avaliação

A adesão ao *baccalauréat* como exame final, anônimo e nacional é uma constante nos resultados da consulta. Mais de um terço dos professores (38%) desejam a introdução de um controle nos cursos de formação, mas com a condição de que ele proporcione as mesmas garantias de anonimato e equidade quanto o exame final. Mais de 20% desejam que a avaliação final considere qualidades que o exame não permite avaliar como (capacidade documentária, método experimental, criatividade, participação na vida do liceu, etc.), inclusive com o propósito de melhorar o uso da caderneta escolar, como sugere o relatório da Academia de Montpellier, ou visando à introdução de um novo tipo de provas documentais, como lembram, por exemplo, alguns professores de Versalhes. Em algumas academias, insiste-se em levar em consideração os progressos realizados ao longo do percurso do liceu (Clermont-Ferrand), em outros, deseja-se a análise do trabalho pessoal realizado, durante o ano (Bordéus). Em muitos outros, insiste-se sobre a necessidade de introduzir provas orais de línguas vivas e, generalizando, de todas as disciplinas.

É preciso notar que os professores dos liceus profissionais que já põem em prática o controle contínuo nas disciplinas tecnológicas, na “vida social e profissional” e em “artes aplicadas”, estão satisfeitos quanto ao plano, mas denunciam, como os professores dos liceus agrícolas da Academia de Toulouse, os seus efeitos perversos: burocratização para compensar o aspecto aleatório e a desconfiança, a inflação de referenciais, o tempo perdido, muitas vezes considerável, a supervalorização da avaliação sobre a aprendizagem, etc. Em compensação, isto não se aplica aos professores de Educação Física e Esportiva que parecem ter encontrado um equilíbrio.

Os alunos, todavia, aceitam muito bem o princípio referente ao *baccalauréat* ainda que em menor número (51% em geral, e 68% entre as jovens) os quais lamentaram o caráter “decepa-

dor” do exame, aproveitando para denunciar também a “pressão” e o estresse a que ele conduz. Mais da metade dos alunos, por sua vez, pede a introdução do “controle contínuo”, sem distinguir sempre o “controle em curso de formação”.

Os professores de todas as disciplinas, em conjunto, procuram de seu lado, os meios mais eficazes para evitar o *bachotage*⁶ visto por todos eles como uma “praga do sistema” (Nantes).

Nas Matemáticas, muitos consideram que o *baccalauréat* tradicional ou poderá desmoronar-se ante a introdução de calculadoras de alta sofisticação, ou manter a disciplina em um estado que logo se tornará obsoleto.

A proposição de um trabalho pessoal interdisciplinar, sob a forma de dossiê, apresentado diante de uma banca examinadora, vem a ser muitas vezes: “um trabalho sobre um projeto que deveria ser solicitado aos alunos, com uma defesa no fim do ano” (Rennes). “Convém estabelecer um controle contínuo, sob a forma de *mémoire* apresentado no fim do ano” (Guiana). Essa sugestão se inscreve em uma demanda geral como: a introdução de trabalhos de “criação”, que permitam um investimento pessoal, em meio termo, um grande envolvimento do aluno, a aprendizagem de gestão do tempo e os embaraços inerentes a todo projeto em vias de realização. Os alunos da terminal em “História da Arte” externam a este respeito todo o interesse despertado para a elaboração e a apresentação do dossiê temático a eles já solicitado.

Princípio 25

O método de certificação, que assegura o máximo possível de justiça e equidade, é **um exame anônimo, nacional**, o *baccalauréat*. O anonimato, garantia de equidade, não incorre em contradição, ao levar em consideração a caderneta escolar, o exame dos trabalhos escritos ou das produções dos alunos bem como das interrogações orais realizadas por professores não habituais dos alunos. O *baccalauréat* é o primeiro grau universitário.

⁶ Preparação apressada ao exame de bacharelado. (N.T.)

Princípio 26

A avaliação do aluno, inclusive no *baccalauréat*, leva em consideração **o conjunto das qualidades e competências** de que ele dá mostra em seu trabalho escolar: rigor, cuidado, presença do esforço, gestão eficaz do tempo, criatividade e iniciativa, participação na vida do estabelecimento. A caderneta escolar foi reformulada para propiciar a consideração desses dados. Por outro lado, os métodos de avaliação se prestam para integrar e valorizar a prática do método experimental nas disciplinas científicas, bem como a expressão oral, enfim, em todas as disciplinas, em todas as modalidades e séries. A evolução progressiva da avaliação para formas de controle em curso de formação, nas disciplinas nas quais essa evolução é desejável e possível, é feita a partir das disciplinas em que essa já foi posta em prática, como na Educação Física e Esportiva e no ensino profissional. Ela se efetua, desde já, através das disciplinas novas introduzidas nos liceus como: Expressão Artística e a Educação Cívica, Jurídica e Política.

Princípio 27

Foi criada **uma prova sobre dossiê pessoal interdisciplinar**, reagrupando pelo menos três enfoques de um mesmo tema, através de três campos disciplinares diferentes entre os quais, obrigatoriamente, está o Francês. Este dossiê poderá conduzir a uma questão de ordem artística ou cultural, a um problema social, ou relacionado com a evolução tecnológica e científica. Poderá permitir, ainda, o enfoque de uma profissão ou de um setor profissional. Esta prova se realiza no fim da *première* e age como uma prova antecipada do *baccalauréat*. É acompanhada de um coeficiente idêntico, independentemente de modalidade e série do aluno.

A prova compreende a realização de um dossiê com cerca de 20 páginas, apresentado sob a forma datilografada, com defesa oral, perante uma banca examinadora composta pelo menos de dois membros. Esta defesa bem como sua preparação devem permitir uma aprendizagem sistemática do uso da palavra em público e do debate argumentado. Todos os professores da classe de

première estão envolvidos neste trabalho e participam da fase individualizada de sua preparação, sob a responsabilidade do professor de Francês, que responde também pela coordenação, considerada como parte de suas atividades docentes.

Princípio 28

Convém, todavia, procurar modalidades de abrandamento do *baccalauréat* atual para conceder o seu espaço a esta nova prova e permitir uma preparação para o exame, apelando sistematicamente para o trabalho individual aprofundado. Isto supõe que tudo seja realizado, segundo a concepção dos programas e do ensino de todas as disciplinas, para assim evitar toda forma de *bachotage* estéril.

10. Os alunos no liceu

Hoje, os alunos “passam” pelo liceu, porém, maciçamente, eles estão pedindo para “viver” no liceu. Em toda parte, como na Academia de Lion, eles desejam que o liceu se torne um lugar onde experimentem prazer e a ele se entreguem.

Pedem, ainda, como na Academia da Martinica, mais vida coletiva. Na verdade, não pretendem passar aí menos tempo ou trabalhar menos, mas, sim, ter menos curso e o emprego do tempo mais equilibrado para melhor aproveitarem o ensino que lhes é ministrado. Querem dispor de mais tempo para gerir seu trabalho individual, documentar-se, trabalhar em pequenos grupos, realizar projetos, aprofundar questões ou disciplinas que apreciam, especialmente para exercer a responsabilidade. Aspiram encontrar no liceu lugares, espaços e ajuda para que possam, eficazmente, realizar trabalhos individuais. Querem, ainda, evitar o seu esgotamento ante os “deveres de casa”, julgados excessivos por mais de 69% deles na Academia de Versalhes. O peso desses deveres impede-lhes, dizem, de realizar fora do liceu outras modalidades de aprendizagem.

Confirmando todas as pesquisas sociológicas de que dispomos, os liceanos afirmam que não têm mais tempo de ler e que devem sacrificar a maior parte das atividades sociais às quais

gostariam de dedicar-se. Dizem-se “embrutecidos” pelo trabalho escolar e também fatigados à noite, a ponto de perderem seu tempo diante de insípidas telenovelas.

Enfim, os liceanos, por intermédio dos representantes dos CAVLs, desejam uma melhor participação dos seus representantes junto à vida do estabelecimento. Deploram que a eleição desses não seja sempre levada a sério, nem preparada e utilizada, com o objetivo de uma verdadeira formação para a democracia.

Princípio 29

O aluno é submetido a **obrigações escolares** como: assiduidade, respeito aos horários bem como a realização de trabalhos. **Essas obrigações não devem exceder a 35 horas, em média, por semana.**

Princípio 30

O aluno deve, simetricamente, beneficiar-se com a duração semanal de 35 horas de presença no liceu, estabelecidas para o emprego do tempo. No conjunto de presença, o liceano pode encontrar toda a ajuda necessária para a realização do trabalho exigido tanto no liceu como em casa. Isto constitui, para cada aluno, um direito fundamental e contribui para a justiça social ao favorecer o acesso de todos a melhores condições de trabalho.

O professor principal zela pela compatibilidade e a coerência das diversas tarefas impostas aos alunos, nos limites do quadro horário acima definido.

Princípio 31

Além destas 35 horas, solicita-se dos alunos leituras complementares de obras e revistas, no âmbito das disciplinas de ensino. **A leitura** é considerada uma prioridade da formação no liceu e constitui objeto de conselhos sistemáticos. A cultura assim adquirida é levada em consideração no conjunto das provas de avaliação.

Princípio 32

O tempo de presença no estabelecimento abrange, obrigatoriamente, de 26 horas de **cur-**

so (sem opção) a 28 horas de curso (com opção) no ensino geral; de 28 horas de curso (sem opção) a 30 horas de curso (com opção) no ensino tecnológico e profissional, e o total das horas no ateliê que implica menos trabalho individual do aluno fora do estabelecimento. As horas de curso compreendem necessariamente horas de estudo dirigido que devem ser designadas como tais e constituir pelo menos 20% delas.

Princípio 33

A duração semanal de presença possível, porém não-obrigatória, no liceu, fora dos cursos compreende, segundo os casos, **de 5 a 9 horas oferecidas aos alunos** e dedicadas às seguintes atividades:

- realização de exercícios e deveres com ajuda de um professor;
- preparação do dossiê interdisciplinar e parte da avaliação final no término da “première”;
- realização de projetos;
- recurso à permanência de ajuda personalizada;
- trabalho autônomo no Centro de Documentação e de Informação;
- trabalho pessoal na sala de informática e em ateliês de prática de informática;
- trabalho em grupo;
- saídas de caráter cultural relacionadas com o ensino.

Princípio 34

O aluno é convidado a participar das **atividades socioculturais e esportivas** propostas diretamente pelo estabelecimento ou por intermédio da sala de multimeios. Esta participação é considerada como uma aprendizagem para a gestão do tempo destinado ao lazer. O aluno pode, todavia, exercer **responsabilidades** associadas com a administração do estabelecimento e com a realização de atividades inscritas no projeto desse. Elas são computadas como tempo livre e constituem uma aprendizagem para a participação voluntária na vida da cidade.

11. Os professores no liceu

Os liceanos esperam tudo de seus professores. Exaltam sua competência, todavia os querem mais presentes, atentos às dificuldades por eles encontradas no trabalho individual e mais disponíveis a seu lado no estabelecimento. Isto é, sem dúvida, uma prova da confiança que todos lhes dispensam. Em Grenoble, os autores da síntese acadêmica resumem as expectativas dos liceanos da seguinte forma: “mais pedagogia ativa, mais debates, mais ênfase na oralidade, mais informações, mais pedagogia diferenciada, mais apoio e professores mais dispostos a escutá-los”.

As preocupações dos alunos vêm ao encontro de muitas análises feitas pelos professores. A maioria deles concorda que as atividades tradicionais de ensino apresentaram evolução. O conjunto das academias estabeleceu o tempo necessário “para o entrosamento, as ações educativas, o apoio disciplinar e pedagógico e o trabalho interdisciplinar” (Rennes). “Identificar mais e prontamente os alunos que apresentem dificuldades, pôr em prática uma avaliação mais formativa, uma educação mais diferenciada e trabalhar em equipe” (Clermont-Ferrand) constituem os aspectos essenciais da profissão e muitos são professores que desejam ainda no liceu atividades reconhecidas, que não sejam deixadas para a iniciativa de alguns “abnegados”, que rapidamente se desencorajam quando não reconhecidos pela instituição. Inúmeros relatórios acadêmicos salientam que muitos professores desejam que suas diferentes atividades de apoio, de animação, coordenação, formação e certificação sejam integradas e, de forma mais justa, em seu trabalho. Numerosos são os que, por exemplo, não compreendem por que a responsabilidade de professor principal é objeto de dupla renumeração para os *agregés*⁷, em relação aos do CAPES.⁸

Em face do constatado, devemos deduzir que existe um verdadeiro movimento em favor da renovação na instituição escolar francesa, concla-

mando todos a melhor definir a missão do professor na atualidade. Não se trata aqui de o professor abandonar a tarefa de transmissão dos conhecimentos, em favor de um trabalho de animação ou de simples companheirismo.

Os liceanos, embora muito preocupados com seu futuro escolar, não pedem que a escola abdique de seu mister de instruir e formar. Muito pelo contrário. Trata-se de proporcionar uma transmissão mais eficaz, mais harmoniosa com as situações da realidade com as quais os jovens têm que se defrontar, mais centrada na posse ativa de conhecimentos e na construção da autonomia. Há, enfim, uma grande preocupação com a sobrevivência da própria escola, da nossa cultura, reduzida muitas vezes a “utilidades escolares” das quais os alunos se desembaraçam sem convicção em uma “pedagogia bancária” em que triunfa o princípio da economia: “O máximo de efeitos úteis para menos esforços inúteis”. O risco existe hoje, não de o liceu explodir, mas de ele se desvitalizar, transformando-se em um supermercado escolar que não seja verdadeiramente habitado por ninguém.

Princípio 35

As atividades dos professores (professores certificados⁹ e os professores dos liceus profissionais) compreendem:

- quinze horas de ensino semanais, em 33 semanas, ou melhor, 495 horas por ano;
- quatro horas de atividades pedagógicas no estabelecimento, em 33 semanas, ou 132 horas por ano;
- participação nos exames.

Transitoriamente e antes da redefinição da função dos professores *agregés* em consonância com sua atividade no ensino superior, esses desempenham um trabalho que compreende 14 horas de ensino semanais e três horas de presença e atividades pedagógicas no estabelecimento.

⁷ Professor titular selecionado por concurso aberto aos professores detentores de diploma de mestrado e quatro anos de estudos superiores. (N.T.)

⁸ Certificado de Aptidão do Professorado do Segundo Grau. (N.T.)

⁹ Professores selecionados através de concurso aberto aos portadores de diploma de licenciatura com três anos de estudos superiores. (N.T.)

Esta proposta, tecnicamente coerente com a proposição do emprego do tempo dos alunos, deve permitir assegurar o pleno trabalho de todos os professores em sua função. As compensações correspondentes às atividades integradas à nova definição do trabalho dos professores estão suprimidas. A compensação de excedente e de orientação (ISO) está mantida.

Princípio 36

As 15 horas de ensino correspondem às horas de presença diante dos grupos de alunos, inclusive trabalhos dirigidos. Elas estão inscritas no emprego do tempo e implicam as seguintes atribuições: a preparação, a concepção dos cursos, correções, avaliação dos alunos e, ainda, em razão da compensação de apoio e orientação (ISO), a participação nos conselhos de classe e encontros com as famílias. A função do professor principal é motivo de uma remuneração específica independentemente dos graus dos professores.

Princípio 37

As quatro horas de presença no estabelecimento (três horas para os professores *agregés*) estão inscritas no emprego do tempo do professor. Elas implicam atividades pedagógicas escolhidas pelo professor, levando em consideração imposições organizacionais das classes, bem como as seguintes especificidades disciplinares:

- hora(s) destinadas à “permanência de ajuda personalizada”;
- hora(s) de assistência técnica (responsabilidade pelos laboratórios, gabinetes, administração de departamento tecnológico, etc);
- hora(s) de intervenção “em dobro” no quadro do curso de um professor de outra disciplina (especialmente para o ensino de Educação Cívica, Jurídica e Política);
- hora(s) de ajuda no trabalho dos alunos no Centro de Documentação e Informações ou nas salas de informática;
- hora(s) destinadas à preparação e avaliação de estágios;
- hora(s) de preparação e avaliação das intervenções externas (em particular no quadro dos ateliês de expressão artística);

- hora(s) do quadro de atividades pedagógicas previstas no projeto do estabelecimento;
- uma hora semanal, no máximo, destinada para a discussão, em caráter excepcional, e que não entra no quadro habitual da preparação ou das avaliações do ensino.

Estas horas semanais podem ser reagrupadas, caso necessário, por quinzena, mês, trimestre ou ano.

Princípio 38

Cada professor deve submeter-se a **35 horas de formação continuada** durante o ano, fora do trabalho. A programação nacional e acadêmica da oferta de formação é estabelecida, no mais tardar, em princípio de junho do ano escolar precedente, a fim de que o plano de formação do estabelecimento e a organização dos serviços anuais permitam a inscrição da formação continuada no emprego do tempo do estabelecimento.

Princípio 39

A participação nos exames implica a concepção de temas, a organização, a fiscalização, a correção e a participação nas bancas examinadoras.

Princípio 40

A organização das atividades docentes pressupõe a criação prévia de **um projeto do estabelecimento** que faça valer o conjunto de necessidades do ensino e do quadro de professores. Este projeto serve de base para a negociação, com a tutela, quanto à carga horária total. Todavia, cada professor dispõe de uma ficha anual de trabalho que compreende o conjunto de suas atividades.

Para que esse sistema funcione satisfatoriamente, convém que a formação continuada dos assalariados e a formação da aprendizagem, quando asseguradas pelo estabelecimento, a título de prestação de serviços externos, sejam integradas no emprego do tempo dos professores e reembolsadas pelo estabelecimento à tutela, que compartilha os custos.

12. A organização do liceu

Em todas as academias, quando os liceanos apresentam uma proposta para melhorar o desempenho escolar no liceu, eles se dirigem primeiramente ao estabelecimento, depois ao ministério, ao Estado e ao mundo da economia. É preciso observar, todavia, que as solicitações e expectativas com respeito aos estabelecimentos têm aumentado consideravelmente nos liceus tecnológicos e profissionais, em relação aos liceus de ensino geral. Em Grenoble, as propostas concernentes à melhoria do desempenho visam ao funcionamento do estabelecimento conforme a seguinte amostragem: 35% nos estabelecimentos de ensino geral; 43% nos estabelecimentos tecnológicos; e 50% no liceus profissionais.

Consoante aos relatórios acadêmicos, é também a organização do estabelecimento que favorece o êxito dos alunos, mas desde que os adultos estejam aí presentes com funções bem definidas como: “professores especialistas” (Martinica) e “professores tutores” (Nantes). A discussão “tendo por corolário a organização do emprego do tempo dos professores e dos alunos” (Estrasburgo) aparece como uma necessidade.

Todavia, transformar o liceu num ambiente de aprendizagem das regras da vida coletiva e do debate democrático é uma preocupação de todos os relatórios dos comitês acadêmicos da vida liceana. A este respeito, a organização feita por nosso comitê, do trabalho dos CAVLs e da elaboração progressiva de suas propostas apareceu como uma resposta a uma verdadeira necessidade de formação, da qual convém, sem dúvida, tirar lições. Isto está em perfeita convergência com todas as análises acadêmicas que salientaram, como na Guiana, que esta formação só é possível “no interior dos quadros espaciais e temporais ordenados”.

As opiniões dos liceanos com respeito ao Centro de Documentação e Informação (CDI) são, muitas vezes, pessimistas: “nele não se aprende a fazer pesquisa, pois as salas estão fechadas no momento em que se poderia ter acesso a elas, e

sua capacidade de atendimento é julgada como insuficiente”. É necessário ver através destas observações o interesse por um CDI que fosse realmente o “centro vital do liceu”, com salas periféricas para o trabalho em grupo, como propõem os liceanos de La Réunion. Conforme o relatório da Academia de Orleans-Tours, os liceanos querem também ter acesso permanente, mesmo durante as férias, aos equipamentos de informática.

De fato, evidencia-se que a igualdade das oportunidades surge certamente por tornar disponíveis a todos esses equipamentos, que oferecem os mesmos instrumentos e as mesmas informações. Será possível, então, dividir, como hoje, o trabalho em casa e o trabalho no liceu? Será possível, ainda, conceber esses equipamentos para utilizá-los apenas durante as horas de cursos, cinco dias por semana, menos de 200 dias por ano?

O liceu é um ambiente de vida, de trabalho, mas também de encontro. A melhor organização do mundo, os lugares mais belos e mais bem arranjados de nada servem se a constituição das classes impede o diálogo, o fator da diversidade. Todos concordam em ver nas classes sobrecarregadas um obstáculo para o trabalho, para a vida social e para o encontro com o outro. Paralelamente, aparece em toda parte a necessidade de grupos com geometria variável, em função das tarefas e dos exercícios propostos. Com essa idéia, a alternativa da classe integral/classe desdobrada é evidentemente ultrapassada.

Princípio 41

Para assumir o conjunto das tarefas decorrentes dos princípios anteriormente enumerados, o estabelecimento é organizado de **modo funcional antes mesmo que hierárquico**. Os professores em exercício, no âmbito de suas obrigações de trabalho, responsabilidades pedagógicas ou tarefas de coordenação, constituem, com o provisor¹⁰ e a equipe da direção, o **conselho pedagógico** do estabelecimento. O diretor do estabelecimento reúne, no tocante a questões particulares e, quando for necessário, os membros

¹⁰ Reitor de liceu. (N.T.)

pertencentes a este conselho. O provisor é auxiliado em seu trabalho por dois ou três professores, que exercem, temporariamente, a seu lado, funções de **assistente de direção**. A função destes constitui objeto de ordenamentos específicos.

Princípio 42

Ao lado do **conselho de administração**, que constitui a instância de decisão do liceu, foi criado o **conselho da vida liceana**. Presidido pelo diretor do estabelecimento, é ele constituído em uma metade, por representantes do pessoal do estabelecimento (entre os quais, obrigatoriamente, os conselheiros principais da educação) e em outra metade, por representantes dos alunos. Este conselho propõe ao conselho de administração a organização de atividades que permitam ao estabelecimento exercer a sua missão. Ele impulsiona todas as atividades que favorecem a aprendizagem da democracia e da cidadania, administra a sala de multimeios do liceu, segundo as orientações decididas pelo conselho de administração.

Princípio 43

O **trabalho em equipe dos professores** é organizado em cada estabelecimento. É a melhor garantia da eficácia pedagógica e do funcionamento democrático do estabelecimento. Em volta aos professores responsáveis, reconhecidos pela instituição, os professores são agrupados em conselhos de classe, em conselho de ensino por disciplina ou por departamento, em conselhos de nível ou em grupos de projeto.

Princípio 44

A fim de facilitar o **trabalho dos alunos no estabelecimento** e permitir ao liceu o pleno desempenho de serviço público e de democratização no acesso aos saberes, o Centro de Documentação e Informação, as salas de informática, a sala de multimeios, as salas de trabalho individual e em grupo estão abertas, no máximo de tempo possível, todos os dias de aula, na quarta-feira e no sábado, diariamente, e durante as férias. Estes locais são colocados sob a responsabilidade de pessoal competente, auxiliado por jovens que trabalham. Professores podem, ao

serem admitidos, participar deste serviço, no conjunto de suas obrigações.

Princípio 45

O **tamanho das classes** e os problemas por ele colocados (desdobramento, trabalhos práticos, efetivos de cursos de língua, ateliês, opções, etc.) remetem a uma política nacional de atribuição dos meios no liceu. Se é evidentemente desejável que estes sejam aumentados quando a Nação julgar possível e prioritário, convém igualmente que sua seleção obedeça a critérios pedagógicos pertinentes. A questão dos efetivos deve estar sempre relacionada com a natureza das atividades pedagógicas realizadas (cursos ou conferência, trabalho dirigido, expressão oral, trabalho experimental, etc.). A organização proposta de trabalho docente e a utilização das possibilidades oferecidas, no âmbito da autonomia dos estabelecimentos, permitem, aplicando-se os princípios precedentes, ajustes eficazes.

Conclusões

Não constava dos objetivos da consulta refletir de maneira sistemática e detalhada sobre as condições da realização dos princípios que acabamos de formular. Achamos, todavia, essencial indicar aqui alguns deles, devido à importância assumida nos relatórios acadêmicos e nos debates em volta de nossos trabalhos.

Princípio 46

A implantação do novo liceu necessita de uma **formação sistemática de pessoal**, uma **adaptação dos locais** e de uma **reforma da legislação escolar**.

Princípio 47

A **formação de pessoal** implica uma liderança nacional e um entrelaçamento das academias tendo em vista a ampliação das formações e o favorecimento da colaboração entre todas as instituições da educação nacional. Ela diz respeito a todos os atores do liceu. As equipes de direção, no sentido amplo do termo, são todas formadas para a sóbria gestão do tempo, para a direção participativa, para a elaboração, a realização e a

avaliação de verdadeiros projetos de estabelecimentos. As equipes de professores são acompanhadas por formadores, a fim de favorecer a implantação da nova organização do liceu e das práticas pedagógicas que ela supõe. As formações disciplinares se inspiram na nova concepção dos objetivos do liceu que distingue, de forma acentuada, a noção de programa e a de programação.

Princípio 48

Para que o liceu se torne um ambiente vivo, habitado por alunos e pelas pessoas que nele trabalham, o Ministério da Educação Nacional, da Tecnologia e Pesquisa criou, à semelhança dos guias de equipamentos concebidos para o ensino especializado, **o guia de ordenamento dos locais e o de equipamentos** que servirão de referenciais para os reitorados e os conselhos regionais. O ministério propõe a cada conselho regional um conjunto de normas para a organização dos liceus, a fim de que os alunos e as pessoas que neles atuam possam beneficiar-se, de forma igualitária, das estruturas necessárias para a implantação dos princípios descritos no presente documento.

Princípio 49

A legislação escolar, com vistas às formações nos liceus, não pode, em hipótese alguma, submeter-se às leis do mercado. Esta resgata uma política geral de ordenamento do território e de justiça social e impõe que a oferta de formação, segundo as modalidades, séries e opções, sejam regulamentadas por instâncias nacionais e acadêmicas, de acordo com os princípios democraticamente debatidos.

Que nos seja, portanto, permitido terminar por onde iniciamos: o liceu é uma questão da sociedade. Os princípios que regulamentam sua organização remetem a uma definição coletiva do “bem comum”. Ora, sabemos perfeitamente, desde Aristóteles, que, no plano humano, não podemos esperar atingir verdades de caráter científico... e isto é muito salutar, pois não incomoda os “utopismos” de toda espécie, conforme a expressão usada pelo filósofo Hans Jonas para nomear estes sistemas condensados e repetitivos como

relógios, em que “o melhor dos mundos” é sempre o pior. No domínio das coisas públicas, os discursos devem permanecer polêmicos, pois há espaço para o conflito... e reconhecer isto não é, portanto, declarar a guerra a si próprio.

Enunciamos alguns princípios que nos remetem a um triplo desafio:

- restaurar a justiça social, sem nivelamento ou exclusão;
- aumentar a coerência do sistema, sem tecnocracia inútil, conferindo aos atores as maiores responsabilidades possíveis;
- generalizar o que já está feito, o que funciona, aqui e ali, sem termos inventado, sem todavia banalizar a inovação nem desencorajar os inovadores.

Este tríplice desafio é, de fato, a expressão de uma vontade política que nos tem animado, ao longo de nosso caminho, e também tem movido, disto estamos certos, o ministro da Educação Nacional e todo o governo. A democratização do acesso ao saber e, através deste acesso, a integração da juventude em uma França republicana, lúcida e fraternal. No momento em que se desenvolve, paralelamente à escola e, muitas vezes, em seu interior, um gigantesco mercado que explora, vergonhosamente, o medo do fracasso escolar e a inquietação, diante das incertezas do futuro, ele reaparece diante do serviço público da educação para propor o desafio: saberá o serviço público da educação acompanhar todos os jovens para o êxito escolar, profissional e pessoal que lhes proporcione confiança nos valores assumidos pela escola? Ou então, nossas hesitações, inconseqüências, nossas querelas internas farão com que os jovens deixem de investir na escola para se voltarem àqueles que lhes garantam outras formas de satisfação mais imediatas, mais fáceis e também mais perigosas e, muitas vezes, contraditórias com os referenciais da República?

Não sabemos se conseguiremos superar esse desafio, mas é sobre ele que nós o convidamos para engajar-se, agora, no debate, conservando sempre no espírito as palavras do filósofo Vico: “A virtude da inteligência consiste em inventar, assim como a da razão consiste em realizar”.¹¹

¹¹ De constantia jurisprudentiae, Origine de la poésie. Clima Editeur, 1983, II, 12, 6, p.122.