

## Gaulismo e capital humano, um novo paradigma escolar

André Robert\*

Renovador das instituições, fundador da V República (1958), o general de Gaulle foi também o reformador do sistema educativo francês, num momento em que todas as tentativas precedentes de reformas desde 1945 não tinham sido bem sucedidas. Ele tentou impor um novo paradigma centrado na 'massificação'/selecção, e principalmente articulado – embora de maneira implícita – com a teoria económica do capital humano, largamente difundida a nível internacional. O artigo examina a política escolar posta em prática nesta base (com diferentes ministros da Educação e vários conselheiros influentes) durante dez anos (1958-1968). Se esta política teve sucesso na democratização da selecção, o que constitui um inegável progresso em termos de justiça e de igualdade inicial das oportunidades, ela não foi bem sucedida em grande parte na democratização do sucesso escolar (oportunidade de acesso dos mais desfavorecidos aos graus mais prestigiantes).

### Palavras-chave

de Gaulle; sistema educativo; capital humano, democratização; selecção.

\* Director da Escola Dou-  
toral EPIC. Director Ad-  
junto da UMR Educação e  
Política Lyon 2/INRP.

Tradução do original  
em francês de Maria Neves

Revisão científica de  
José Duarte

A versão francesa deste  
artigo foi publicada em  
V. Troger (coord) (2006).  
*Uma história da educação e  
da formação* (pp.183-196).  
Auxerre: Ciências Humanas  
Edições.

No período após a segunda guerra mundial, mais precisamente de 1946 à 1969, a população da França aumentou de 10 milhões de habitantes, tanto como entre 1800 e 1946. A taxa bruta de natalidade cresce (20/1000 entre 1946 e 1954, 18/1000 entre 1954 e 1964), a taxa bruta de mortalidade baixa sensivelmente (menos de 12/1000 nos anos sessenta para 17/1000 entre as duas guerras) e os movimentos migratórios de entrada no país ampliam-se (150 000 pessoas por ano de 1955 à 1960). De 1949 a 1963, a taxa de crescimento económica situa-se em + 5%, em média por ano. Com a reconstrução necessária pelas sequelas da guerra (1945-1951), depois com os primeiros (1951-1957) e segundos (1957-1963) ciclos económicos do pós-guerra, a França lançou-se numa via de renovação, e – globalmente – de sucesso, o que conduzirá o economista Jean Fourastié a inventar a fórmula, que terá sucesso, para designar esta sequência histórica: « Les trente glorieuses » (ou seja os trinta gloriosos anos 1945-1975) (Fourastié, 1979). É verdade que uma reforma do capitalismo foi experimentada a partir do programa do CNR (Conselho Nacional da Resistência), se bem que os diferentes actores políticos, que participaram neste programa (gaulistas, cristãos do MRP, socialistas, comunistas), não o tenham, seguramente, feito com o mesmo significado nem com os mesmos objectivos. No que diz respeito a de Gaulle e aos gaulistas, o problema apresentava-se nos termos seguintes : preservar e desenvolver o sistema económico liberal introduzindo elementos de regulação estatal, tendo-se estes elementos nomeadamente concretizados na *Libertação* sob a forma das nacionalizações. Nas suas memórias, o general de Gaulle traduz esta dupla polaridade presente no seu projecto económico sublinhando, a propósito da noção de planificação (de que se conhece a importância na sociedade francesa, a partir de 1946 sob o impulso de Jean Monnet), o interesse do plano que « compense o inconveniente da liberdade sem perder com isso a vantagem » (de Gaulle, 1979:172). Mas é apenas quando regressa ao poder, em Maio-Junho de 1958, que de Gaulle poderá imprimir a sua marca no curso económico, criticando severamente a situação deixada pela Quarta República; contrariamente ao que se subentende na frase desenvolva que lhe foi atribuída (« L'intendance suivra<sup>1</sup>»), ela afirma a sua preocupação, se não mesmo a sua prioridade em matéria económica : « [...] os problemas económicos e sociais não cessarão jamais de estar no primeiro plano da minha actividade como das minhas preocupações. A eles consagrarei uma boa parte do meu trabalho, das minhas audiências, das minhas visitas, dos meus discursos » (Gaulle, 1979:168-169).

Sabe-se com que determinação, com que prontidão, dada a sua vontade de ruptura com o regime precedente, o antigo chefe da Resistência abordou os dossiers inscritos na sua agenda política, inicialmente – paradoxo e artifício da história – na qualidade de último Presidente do Conselho da Quarta República (1 de Junho de 1958 - 8 de Janeiro de 1959): evidentemente confrontação imediata e permanente na questão da Argélia, que o levou de novo ao poder ; primeiras medidas de ordem financeira e monetária (Junho); memorando sobre o directório a três da OTAN<sup>2</sup> (Setembro); reforma constitucional e organização do referendo

e das eleições legislativas (Verão, Outono de 1958); lançamento do plano de relançamento económico Pinay-Rueff (Dezembro); leis e decretos relativos à educação (com data de 6 de Janeiro de 1959). A questão que abordamos aqui é precisamente a do papel dado à educação neste contexto global, e dos laços que se puderam estabelecer entre esta e a economia, tanto a um nível teórico como prático, no decurso de um período que vai de 1959 a 1966.

### **Estado inicial da questão escolar**

Entre Dezembro de 1946, momento em que de Gaulle deixa o poder, e Junho de 1958, momento em que regressa, em circunstâncias dramáticas ligadas aos acontecimentos de Argélia, não menos de treze projectos de reforma do ensino (incluindo o célebre plano Langevin-Wallon tornado público em Maio de 1947) viram a luz, emanando na sua grande maioria do governo sob a responsabilidade de tal ou tal ministro da Educação Nacional<sup>3</sup>, e alguns de sindicatos e de partidos; contudo, nenhum foi objecto da menor entrada em vigor. Assim, houve analistas que aplicaram a noção de « não-decisão» à reforma do ensino em França (Donegani & Sadoun, 1976:1125-1146); a instabilidade ministerial característica da Quarta República, a neutralização recíproca à qual se entregam os dois principais sindicatos de ensino, o do primário (SNI) e o do secundário (SNES), a propósito da organização da chamada em França “escola média” – primeiro ciclo do secundário – (prolongamento aprofundado do ensino primário ou orientação de tipo liceu), estes factores podem explicar a ausência de resultado dos projectos enquanto tais. De resto, tanto seria falso afirmar que a Quarta República – apesar das suas falhas assinaladas pelos gaulistas (nomeadamente no que diz respeito à inflação) – teria sido desprovida duma qualquer eficácia em matéria de crescimento económico (o PIB anual pode testemunhá-lo), como seria errado e malevolente pensar que ela teria sido afectada por um total imobilismo educativo.

Mesmo se se mostrou impotente para fazer a reforma ou as reformas educativas importantes, o Estado foi, todavia, durante estes doze anos, manifestamente modernizador no sentido que a maior parte dos seus representantes mantiveram o discurso do necessário melhoramento da formação secundária dos jovens franceses para responder aos desafios da economia moderna provenientes da segunda guerra mundial; acompanhou pelo menos – nem que fosse pela força das coisas - a procura social alicerçada em mais educação, mais abertura do acesso ao segundo grau, no mínimo no primeiro ciclo, o que pode ser baptizado por uma verdadeira « sede de ensino » (Rioux, 1983: 295).

O período conheceu efectivamente um forte aumento da escolarização no primeiro ciclo do secundário. A taxa de escolarização da população dos 12 aos 15 anos passou assim de 20,5% na *Libertação* para 44% em 1957-1958, ganhando 5 pontos entre 1945 e 1950 e 15 pontos entre 1950 e 1956. De 1945 a 1958, os efectivos do primeiro ciclo do segundo grau público<sup>1</sup> situado nos liceus aumentaram

de 207 000 para 376 000; os dos cursos complementares<sup>2</sup> mais que duplicaram, passando de 153 000 para 351 000. A partir de 1951-1952, o número dos alunos inscritos na sexta classe<sup>3</sup> cresceu consideravelmente apesar de se tratar, até 1956-1957, de crianças nascidas durante a guerra, num momento em que a taxa de natalidade era baixa. Este fenómeno põe, portanto, em jogo, mais do que qualquer outro fenómeno, um efeito de escolarização. O efeito demográfico, real, sem dúvida, não pode, contudo, manifestar-se senão muito tardiamente. Se a curva de natalidade em alta desde a *Libertação* é sensível no ciclo primário a partir de 1950, só pode ter incidências no secundário<sup>4</sup> por volta de 1956-1957 (e de facto terá fortes incidências). Como o notará Louis Cros (1961), autor de uma obra com um título significativo, «o aumento de natalidade juntou-se à expansão», sem que o explique directamente.

Por outro lado, é necessário relevar que a pré-escolarização na pré-primária aumentou de maneira muito significativa e que, no ensino superior, os efectivos passaram de 123 300 estudantes em 1945-46 para 240 000 em 1960. O número de alunos estudando nos centros de formação profissional - que se tornaram em 1949 centros de aprendizagem - passou de 56 000 em 1944 para 134 000 em 1951 para atingir 182 000 em 1958 em conformidade com o crescimento geral da escolarização no técnico público e privado (de 360 000 alunos em 1944 para 500 000 desde 1951) (Charlot & Figeat, s/d:357). Sem ser exaustivo, este breve recenseamento dos aumentos de efectivos escolares no decurso da década de cinquenta dá a medida do choque, devido a causas sociais e parcialmente demográficas, que abalaram então o universo escolar. Os governos, apesar do insucesso de todos os seus projectos reformadores de envergadura, absorveram bem este choque.

O prolongamento da escolaridade para além dos 14 anos, idade legal da obrigatoriedade escolar desde a Frente Popular, tendo assim começado a inscrever-se nos factos antes de ser reconhecida de direito, pressupôs lugares para acolher os jovens e professores a fim de os enquadrar, e, conseqüentemente, uma política e um orçamento. O Segundo Plano (1954-1958) integrou um “Plano de equipamento escolar, universitário, científico, artístico e desportivo”. A evolução comparada do orçamento da Educação Nacional em percentagem com o orçamento geral do Estado mostra as progressões seguintes:

1952	7,4 %
1955	9,6 %
1956	8,7 %
1957	10 %
1958	10,2%

Como se vê, regista-se um esforço orçamental nada negligenciável, que coloca a França entre os países ocidentais cuja taxa de aumento das despesas com a

educação é a mais forte. Isto traduz-se, entre outros aspectos, pelo aumento dos créditos dedicados às construções e aos equipamentos escolares, por uma comissão especializada neste domínio, instalada junto do Comissariado do Plano a partir de 1951<sup>5</sup>. Surgem novos liceus e colégios bem como estabelecimentos técnicos, e, em numerosas cidades, aparecem novas faculdades.

Para fazer face à explosão escolar que se manifesta bastante cedo no primeiro grau, a Administração reage recrutando em grande número de *bacheliers*<sup>6</sup>, isto é, diplomados de menor nível que não recebem nenhuma formação profissional na Escola Normal mas são colocados directamente no terreno e beneficiam de alguns estágios. Com efeito, as ENI<sup>7</sup> não estão em situação de se adaptar às novas condições, e, pelo menos até 1956, continuaram a produzir diplomados insuficientes, de 4000 a 5000 pessoas. De 80 a 100 000 substitutos (Prost, 1997: 444) foram recrutados entre 1951 e 1964, aos quais se acrescentam 60 a 75 000 diplomados pelas ENI, ou seja - tendo em consideração os que se aposentam - um aumento de aproximadamente 100 000 unidades em treze anos no corpo dos professores de ensino primário.

O segundo grau vê também, pela força das coisas, os professores aumentar: de 17 400 professores em 1945 a 33 500 em 1960; se aí se acrescentar o técnico, como a reforma de 1959 o estipula, inaugurando retrospectivamente a sua colocação no sistema das instituições escolares, os números são de 27 800 em 1951 e de 67 500 em 1965 (Prost, 1997:450).

No total, uma vez que no orçamento da Educação Nacional se contabilizavam 250 000 postos em 1952, há já em 1959 aproximadamente 400 000, o que dá uma ideia da extensão das transformações ocorridas igualmente neste nível.

Numa palavra, um balanço mitigado.

### **A questão escolar percebida pela lógica económica**

Assim, como o crescimento económico da França não esperou 1958 para fazer a sua aparição (sendo relançada a partir desta data sob o efeito duma política voluntarista) e inscreve-se num contexto geral de crescimento dos países industriais (de que são testemunho os «milagres» alemão, italiano, japonês), da mesma maneira – como se acaba de ver – a orientação que vai ser dada à política educativa não parte do zero nem nasce de geração espontânea; insere-se, efectivamente, numa larga corrente de ideias com carácter internacional.

A partir de meados dos anos cinquenta, paralelamente a esta procura exponencial de ensino secundário cujos traços relevámos em França mas igualmente sensível noutros países, o ensino torna-se mundialmente (pelo menos na esfera das nações desenvolvidas) um objecto de investigação económica<sup>8</sup>. O comparativista Le Than Khoi autoriza-se então a falar duma « indústria do ensino ». Uma teoria económica apodera-se da questão escolar, a chamada teoria do « capital humano ». Esta expressão deve ser compreendida em oposição à do capital físico ou material,

englobando as matérias-primas e os equipamentos, por outras palavras, os meios de produção ou « capital constante ». Examinando o ritmo de desenvolvimento de diversos países na história económica, certos investigadores foram levados a constatar que o capital físico não tem um papel tão determinante no crescimento económico como se tinha pensado antes e que os três factores de produção frequentemente mencionados (terra, capital, trabalho) não bastam para explicar o crescimento do produto nacional, tendo em conta hipóteses como a dos rendimentos ditos decrescentes, isto é, cuja rentabilidade não é nem máxima nem imediata. Economistas inventam então a noção de « factor residual », quarto factor que é suposto englobar o progresso técnico, o crescimento dos conhecimentos, a qualificação da força de trabalho, o nível geral de instrução da população. Pouco a pouco, a maior parte senão a totalidade deste factor residual é devolvida ao ensino, atendendo ao facto que a instituição escolar tem especificamente como missão acumular e transmitir os conhecimentos que são as condições do progresso técnico, um dos primeiros elementos na origem do crescimento.

Dando de qualquer maneira os seus fundamentos à economia do ensino, o conceito de investimento humano instala-se no pensamento económico, que vai então procurar justificações na teoria do capital elaborada por Fisher (1906) no início do século XX : « o capital [é] o conjunto dos elementos que fornecem uma corrente de rendimentos no tempo, e o rendimento [...] um produto do capital » (o capital é riqueza, o rendimento é o serviço dado por esta riqueza e a noção de riqueza em sentido lato inclui « os seres humanos, não apenas os escravos que são a propriedade de outros homens, mas também os homens livres que são os seus próprios mestres ») (Segré & Tanguy, 1970:6). Eis, pois, os contornos do conceito de capital humano globalmente definidos ; o homem pode ser considerado como um capital na medida em que a sua actividade gera uma série de rendimentos (o salário) que ela própria, no tempo e graças à poupança, pode tornar-se, por sua vez, capital, mediante uma taxa satisfatória de rendimento.

É na base deste enquadramento teórico que, à escala internacional, 381 temas consagrados à economia do ensino puderam ser recenseados entre 1955 e 1964, alimentando estudos empíricos que colocam as questões da educação sob novas formas, conduzindo certos autores a evocar uma espécie de revolução no pensamento económico (Bowman, 1970). Entre estas questões: se o ensino é investimento – investimento no homem – qual é o seu rendimento relativamente a outras formas de investimento existentes? A que nível de rentabilidade o ensino contribui para o crescimento económico de um país, entendendo que a teoria de referência supõe que há efectivamente contribuição ? Que despesas é que um país deve proporcionar à educação, e com que modos de financiamento ? Qual é a melhor « pirâmide de ensino », isto é o melhor número possível de alunos a escolarizar nos diferentes níveis ? Em consequência deste tipo de orientação teórica, se o ensino for o lugar de acumulação e de transmissão dos conhecimentos necessários para o progresso técnico, parece que, nos países industriais avançados,

as questões escolares são demasiado importantes para serem deixadas a iniciativas arriscadas, mas que elas relevem da intervenção de um Estado pondo-se ao serviço do crescimento e do lucro.

### **O declínio francês do programa precedente: decisões de 1959 e exposição dos seus motivos**

Compondo o seu primeiro governo em conformidade com uma subtil dosagem, de Gaulle confiou o ministério da Educação Nacional ao radical Jean Berthoin, que tinha já ocupado esta pasta no governo de Mendes-France em 1954-55. Dois textos do dia 6 de Janeiro de 1959, não submetidos à Assembleia, vão definir a reforma da educação nacional. Assinada por Charles de Gaulle e pelo ministro, a lei n.º 59.45 prolonga a escolaridade obrigatória até aos 16 anos. O decreto n.º 59.57 apresenta-se como um texto trazendo «a reforma do ensino público». As principais disposições resumem-se assim:

-Instituição de um ciclo de observação com a duração de dois anos, para todos, abrangendo a sexta e quinta classes<sup>9</sup>.

-Instituição, junto das classes ou grupos de classes, de um conselho de orientação composto por professores cuja tarefa será “preparar, graças à observação muito seguida de que os alunos terão sido o objecto, as escolhas que intervirão no fim do segundo ano do ciclo, entre os diferentes tipos de ensino”.

-À saída do ciclo de observação, possibilidade de distribuição dos alunos entre cinco tipos de ensino em função das suas “aptidões”.

O ciclo comum a todos os alunos será instalado em estabelecimentos que são diferentes tanto pela sua designação como pela sua pedagogia, clientela e finalidade social : ex-Cursos Complementares (novos colégios de ensino geral, CEG), primeiros ciclos dos liceus, colégios de ensino técnico, mas também escolas primárias. Devido à manutenção da separação entre os tipos de estabelecimentos, o reformador prevê o princípio de *classes passerelles* destinadas a oferecer a possibilidade de uma circulação de alunos de um sector de ensino para um outro.

O objectivo declarado destas medidas reformadoras visa em primeiro lugar “assegurar uma prospecção o mais completa possível dos nossos recursos juvenis”, isto é, alargar muito consideravelmente o viveiro social dos jovens susceptíveis de receber uma formação secundária. Este crescimento do número dos beneficiários de um ensino do segundo grau releva prioritariamente das novas necessidades da economia. As palavras-chave da exposição dos motivos são sem ambiguidade: “investimento educativo”, recursos humanos, aptidões, “reservas de aptidões”; encontra-se mesmo como título de um parágrafo: “investir com pleno proveito”. Todos estes termos pertencem ao vocabulário do capital humano.

Ao mesmo tempo afirma-se, de uma maneira muito insistente, a vontade de não deixar mais ao arbítrio individual a escolha dos cursos a seguir, redefinindo os

critérios da excelência do lado das matemáticas, das ciências e das técnicas, duma parte, e a necessidade de praticar uma selecção impiedosa, de outra parte:

Não podemos mais manter uma organização escolar que não nos permite senão formar um investigador, um engenheiro, um professor quando seriam preciso dois, um técnico quando três seriam necessários enquanto que ao inverso, se comprime nos ensinamentos superiores das letras, da filosofia e do direito uma multidão de estudantes para quem nós não tínhamos preparado outra saída e que devem agora recorrer a tardias e difíceis reconversões.

Nisto, as disposições da reforma estão em sintonia com as recomendações do Terceiro Plano (1958-1961) que, para além do aumento necessário do número dos OS e dos operários qualificados, põe a tónica na necessidade de engenheiros, técnicos e quadros, em conformidade com a linha da teoria económica já analisada.

Nas 15 colunas que ocupa no J.O. do dia 7.01.1959 a exposição dos motivos do decreto, são recenseadas nada menos do que 31 menções de termos que reenviam à noção de *aptidão*. Aí mesmo, no único título 2 intitulado “Do ciclo de observação”, em 21 curtos artigos e 70 linhas no total, *aptidão* aparece cinco vezes. A psicologia com pretensão diferencial marca, assim, a sua entrada no discurso oficial da escola, em relação com a vontade de alargar as bases sociais do recrutamento secundário e, ao mesmo tempo, a de seleccionar severamente os alunos em função das capacidades de cada grau, determinadas pelas necessidades económicas e pelas perspectivas de empregos. A preocupação de não deixar desviar a reforma de tais objectivos está omnipresente :

Como aceitar a perspectiva de liceus em breve submergidos por um milhão de alunos, cuja metade sem dúvida não teria lá entrado senão porque desconhecia as suas verdadeiras aptidões? O drama está aí: nós retemos no ensino teórico um número de jovens espíritos que encontrariam melhor a sua via no ensino técnico (...).

### **Procura da política do capital humano**

Na lógica destas decisões inaugurais, as múltiplas instruções, circulares, portarias que aparecerão no B.O. imediatamente depois multiplicarão as referências a esta noção de *aptidão*, quer se trate do ensino primário, secundário, profissional ou superior. Muito depressa, por outro motivo, aperceber-se-á que as esperanças depositadas em 1959 na implantação diversificada do ciclo de observação foram vãs, porque as *passarelles* não funcionam, e os percursos escolares permanecem massivamente tributários dos estabelecimentos e das pedagogias de origem. Daqui resultou a vontade de inflectir este determinismo no sentido do espírito da reforma, espírito que releva do que Antoine Prost chamou apropriadamente « democratização da selecção », diferenciando-a de uma « democratização do



sucesso » (Prost, 1997: 46-62). Esta vontade é incarnada em primeiro lugar pelo reitor Jean Capelle, nomeado Director da organização e dos programas no Ministério da Educação Nacional em Fevereiro de 1961.

Elaborado sob a autoridade de Capelle, com o apoio do general de Gaulle, em oposição parcial com o primeiro ministro Georges Pompidou e com o ministro da Educação Nacional Christian Fouchet<sup>10</sup>, o decreto do dia 3 de Agosto de 1963 estipula que a escolaridade de primeiro ciclo será de quatro anos para todos, e será efectuada numa estrutura unificada, designada de CES (Colégio de Ensino Secundário)<sup>11</sup>. Um ciclo de orientação de dois anos sucede portanto ao ciclo de observação. A título temporário, os CEG serão mantidos até 1965. Devendo reunir todos os alunos num espaço único, os CES “compreendem 3 grupos de secções (...) caracterizados pela sua própria pedagogia:

- secções clássicas e modernas do ensino geral longo (via I).
- secções modernas do ensino geral curto (via II).
- classes do ciclo de transição e do ciclo terminal prático (via III).”

Os estabelecimentos com perfil distinto são assim substituídos por vias distintas caracterizadas por uma pedagogia específica. Se não recorre mais expressamente a esta terminologia, a nova reforma perpetua, contudo, uma forma de predestinação pelas aptidões, bem na linha das concepções educativas gaulistas. Confirmando que se trata efectivamente da grande questão escolar do decénio e do elemento fundador do novo sistema educativo, o funcionamento dos CES acelera-se nos anos que seguem a 1963. É a época em que se concretiza o slogan “Um CES por dia”<sup>12</sup> : o total das construções atingirá 20 em 1963, 209 em 1964, 393 em 1965, 1542 em 1968 e 1689 em 1969. Este programa de construções inscreve-se no dispositivo designado de « carta escolar », a funcionar desde 1959 mas ganhando – com as decisões de 1963 – uma consistência jurídica particular, como o indica a circular do dia 3 de Maio (instituinte a carta escolar do primeiro ciclo). Trata-se de:

- Traduzir nos factos a extensão da escolaridade obrigatória até aos 16 anos;
- Permitir o exercício efectivo da orientação;
- Materializar a extensão da oferta escolar aproximando o mais possível do domicílio dos alunos os espaços de escolarização do primeiro ciclo ;
- Incarnar espacialmente e demograficamente a disposição precedente procedendo ao corte dos departamentos em « sectores » correspondendo cada um à zona de recrutamento de um estabelecimento público<sup>13</sup> onde estão (em principio) automaticamente afectados os alunos que residem no sector respectivo e que lhes diz respeito (a carta escolar).

Em Junho de 1965, são adoptadas medidas que se apresentam como consequências da reforma do primeiro ciclo, em virtude do princípio sistémico segundo o qual toda a modificação de um elemento leva necessariamente à modificação de todos os outros. Desta forma, a lógica da diversidade das aptidões assim obriga, os graus conduzindo ao *baccalauréat*<sup>14</sup> especializam-se desde a classe de “*seconde*”<sup>15</sup>

para os alunos repescados das secções longas do colégio e são definidos cinco *baccalauréats* ditos gerais (A, B, C, D, T<sup>16</sup>). Paralelamente são criados os *baccalauréats* de técnico que vêm pontuar formações específicas (séries F, G, H) e que se dirigem prioritariamente a alunos provenientes do “moderno” longo.

Para os alunos oriundos do ciclo curto (secções II dos CES), ao lado dos CAP que foram mantidos, institui-se em 1966 um novo diploma profissional, o BEP, que se prepara nos CET em dois anos depois da *troisième*<sup>17</sup>. A pedido insistente do patronato, este novo diploma é menos especializado que o CAP e de um nível reputado superior. Para além disso, nomeadamente para os alunos da secção III dos CES, considerados incapazes de prosseguir a sua escolaridade no segundo grau, um certo número de modificações são postas em prática no decurso do período. Duas medidas adoptadas em 1966, relativas à orientação, completam o dispositivo implementado pela reforma de 1959. Uma institui conselhos de orientação nos CES com vista a racionalizar a distribuição dos alunos para as diferentes vias possíveis em função das suas aptidões. A outra cria o Serviço Nacional de Orientação Escolar e Profissional (1966). Dito de outro modo, ao mesmo tempo que se põe em funcionamento o sistema, organiza-se uma verdadeira máquina de distribuição dos fluxos de alunos nos diferentes graus em função das necessidades recensadas, em conformidade com as opções provenientes da teoria do capital humano.

No ensino superior, C. Fouchet vê-se confrontado com um crescimento dos efectivos muito mais importante em letras do que em ciências enquanto que o país precisa de técnicos superiores. Decide portanto (7.01.1966) criar os IUT, institutos oferecendo uma formação tecnológica em dois anos aos titulares do *baccalauréat*<sup>18</sup>, nomeadamente de técnicos e, sob certas condições, a candidatos sem esse diploma. Uma reestruturação total dos estudos superiores é por outra via implementada (decretos de 22.06.1966), redefinindo os ciclos. O primeiro ciclo comportará doravante dois anos em vez de um, precedentemente chamado “propedêutico” constituído por um DUEL ou DUES. O segundo ciclo devia possibilitar a escolha entre a *licence* num ano e a *maîtrise* em dois anos. Em princípio, a primeira devia destinar-se ao ensino, a segunda à pesquisa, mas na realidade, por falta de outras saídas que não o ensino em muitas disciplinas, a *licence* foi apropriada e perenizada como uma etapa para a *maîtrise*.

Se se considerar o conjunto destas decisões, marcadas pelas ideias de unificação, de prolongamento e de racionalização da escolaridade, fica-se com o sentimento de que uma vontade, tomada na mesma fonte política e ideológica, se esforçou por fazer coincidir um sistema ordenado do aparelho educativo com a extensão do serviço escolar disponibilizado a um maior número de jovens, nos limites definidos pelas necessidades e possibilidades do aparelho económico (« democratização da selecção»). Do mesmo modo, nenhum dos textos decisórios aparecidos depois do decreto de 1959 relacionado com a reforma do ensino público, retomou tão explicitamente uma temática directamente proveniente do capital humano e, como ficou demonstrado<sup>19</sup>, não foi sem dissensões no interior do poder que as

decisões foram finalmente tomadas. Na realidade, o discurso do capital humano teve tendência a refluir no único texto dos Planos, como se doravante tivesse sido incongruente reencontrá-lo nos documentos oficiais da Educação Nacional.

A razão deve ser encontrada na oposição mais ou menos velada de C. Fouchet e de G. Pompidou às medidas selectivas autoritárias? Sem dúvida, se se seguirem as análises do testemunho comprometido, e forçosamente parcial, que foi Jacques Narbonne, conselheiro do Presidente para a educação de 1959 a 1968. Do depoimento dos diferentes conselhos restritos integralmente restituídos nas suas memórias (de Gaulle, 1994:110), ressalta que o próprio J. Narbonne, Jean Capelle (até à sua demissão, aceite em Dezembro de 1964) e seguramente de Gaulle mantiveram obstinadamente, embora com um sucesso parcial, o discurso do capital humano, combinando alargamento do recrutamento social do secundário e selecção draconiana com diferentes patamares do curso. Estes dois extractos atestam isto. O primeiro exprime a opinião de J. Narbonne (1963): “A ideia essencial de um ajustamento das formações ao emprego por uma orientação planificada e constrangedora será constantemente discutida e suavizada”. C. Fouchet, apoiado pelo primeiro ministro, não cessará de adiar os textos que lhe serão pedidos” (idem:110). O segundo é uma deliberação do general de Gaulle em estilo indirecto (1964, a propósito da reforma do superior): “Ele declara que não se trata a questão essencial, a da planificação dos fluxos e da firmeza da orientação. Ele lembra-o por diversas vezes”. De uma certa maneira, os fundamentos económicos da política de democratização foram apagados das memórias, o que, sem dúvida, contribuiu para confundir a compreensão da evolução posterior para o colégio único.

#### Lista das siglas:

- BEP: Diploma (“brevet”) de Estudos Profissionais
- B.O: Boletim oficial [da Educação Nacional]
- CAP: Certificado de aptidão profissional
- CEG: Colégio de ensino geral
- CET: Colégio de ensino técnico
- CES: Colégio de ensino secundário
- DUEL: Diploma universitário de estudos literários
- DUES: Diploma universitário de estudos científicos
- ENI: Escola normal de professores do ensino primário
- OS: Operário especializado
- IUT: Instituto universitário de tecnologia
- J.O: Jornal Oficial [da República francesa]
- MEN : Ministério da Educação Nacional
- MRP: Movimento republicano popular
- SNI: Sindicato nacional dos professores primários
- SNES: Sindicato nacional dos professores do ensino secundário

#### Notas

<sup>1</sup> Em França, após os cinco anos do “ensino elementar” (dos 6 aos 11 anos), inicia-se o “primeiro ciclo do segundo grau” que dura quatro anos (dos 11 aos 15 anos), popularmente conhecido como “collège”.

- <sup>2</sup> Cursos ministrados em escolas primárias mas com equivalência ao 1º Ciclo do 2º Grau.
- <sup>3</sup> No sistema francês a contagem dos anos escolares é decrescente e a *sixième* é o primeiro ano dos 4 anos do *collège* que se segue à *école élémentaire* (nota dos tradutores).
- <sup>4</sup> O ensino secundário ou segundo grau vai dos 11 aos 17/18 anos.
- <sup>5</sup> Trata-se da Comissão Le Gorgeu.
- <sup>6</sup> De “*baccalauréat*”, diploma de fim do secundário.
- <sup>7</sup> ENI, *Écoles Normales d’Instituteurs*.
- <sup>8</sup> Todo o desenvolvimento que segue inspira-se em Monique Segré, Lucie Tanguy « Une nouvelle idéologie de l’enseignement », *VIII ème congrès mondial de sociologie*, Varna, 14-19 septembre 1970, ronéoté.
- <sup>9</sup> Ver também A. Prost, « Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d’éducation de 1962 à 1968 », *op. cit.*, 114-132.
- <sup>10</sup> Ter em conta que em França a *École Secondaire* abrange o *Collège* (4 anos) e o *Lycée* (3 anos) que inclui o *Lycée Technique*.
- <sup>11</sup> No total 2354 CES serão construídos entre 1966 e 1975, números citados por J. Minot (1986). *Deux siècles d’histoire de l’E.N. MEN*.
- <sup>12</sup> Os estabelecimentos privados sob contrato não estão sujeitos à carta escolar.
- <sup>13</sup> Nota do tradutor: grau de entrada na Universidade, conferido na sequência da aprovação em exames que terminam os estudos de nível secundário.
- <sup>14</sup> Na contagem descendente dos franceses, a *classe de seconde* é a primeira do *lycée* (de algum modo, corresponde ao nosso 10º ano).
- <sup>15</sup> T, bac técnico, integrado entre os bacs gerais, futuro bac E (1967).
- <sup>16</sup> Na contagem descendente dos franceses, a *troisième année* é a última do *Collège* que corresponde ao nosso 9º ano.
- <sup>17</sup> Diploma final de ensino secundário.
- <sup>18</sup> A. Prost, art. cit.

### Referências Bibliográficas

- Bowman (1970). “The human investment revolution in economic thought” in *Economics of education*. In Segré, M. & Tanguy, L. London: Penguin.
- Charlot, B. & Figéat, M., (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*. Paris: Minerve.
- Cros, L. (1961). *L’explosion scolaire*. Paris : CUIP.
- De Gaulle, C. (1970). *Mémoires d’espoir, I. Avec le Renouveau 1958-1962*. Paris : Plon.
- Donegani, J.-M. & Sadoun, M. (1976). La réforme de l’enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d’une non-décision, *Revue française de science politique*, 1125-1146.
- Fisher, I. (1906). *The nature of capital and income*. New York: The Macmillan Company
- Fourastié, J. (1979). *Les trente glorieuses, ou la Révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris : Fayard.
- Income, Macmillan Co.
- Minot J. (1986). *Deux siècles d’histoire de l’Éducation Nationale*. Paris: M.E.N.
- Narbonne, J. (1994). *De Gaulle et l’éducation, une rencontre manquée*. Paris: Denoël.
- Prost, A (1997). « Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d’éducation de 1962 à 1968 », in *Éducation, société et politiques. Une histoire de l’enseignement de 1945 à nos jours*, 114-132.
- Prost, A. (1997). *Une histoire de l’enseignement de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rioux, J.-P (1983). *La France de la Quatrième République, 2. L’expansion et l’impuissance (1952-1958)*. Paris : Points Histoire. Seuil
- Robert, A. (1993). *Système éducatif et réformes, 1944-1993*. Paris : Nathan.
- Segré, M. & Tanguy, L. (1970). Une nouvelle idéologie de l’enseignement, *VIII ème congrès mondial de sociologie*, 14-19.