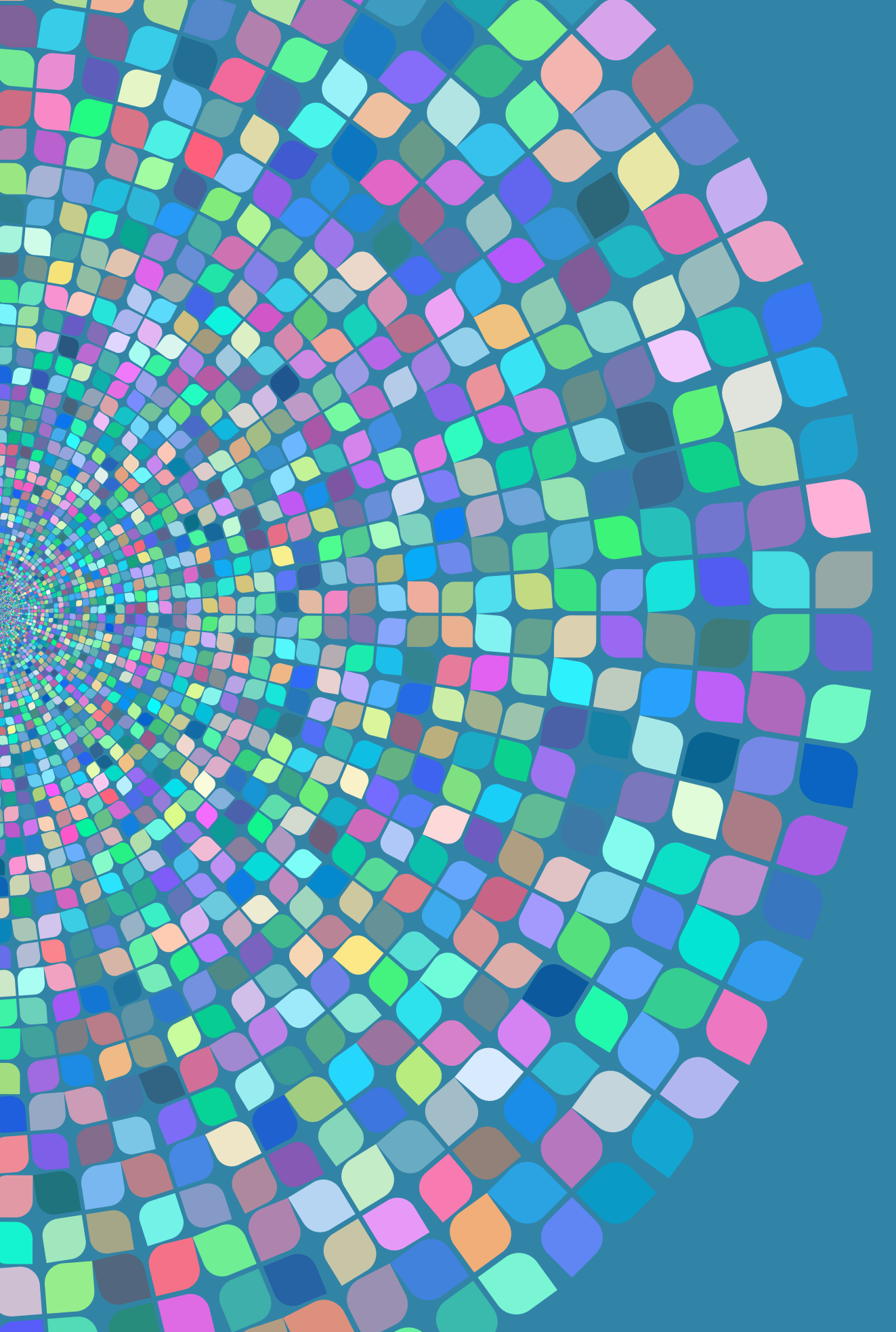




LAURE MINASSIAN

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO PROFISSIONAL

relegação ou promoção?

MATHIEU BOCHER

Tradução



editora **ifrn**

(EDITORAufmg)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITOR Alessandro Fernandes Moreira
VICE-REITORA Alamanda Kfoury Pereira

EDITORA UFMG

DIRETORA
Carla Viana Coscarelli
VICE-DIRETORA
Camila Augusta Pires de Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL

Carla Viana Coscarelli (PRESIDENTE)
Ana Paula Paes de Paula
Anne Caroline Lana da Silva
Camila Augusta Pires de Figueiredo
Cristina Mariano Ruas
Eduardo Ferreira da Silva
Emília Mendes Lopes
George Rembrandt Gutlich
Henrique Cesar Pereira Figueiredo
Kátia Cecília de Souza Figueiredo
Kleyde Ventura de Souza
Livia Maria Fraga Vieira
Lorena Tavares de Paula
Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra
Mauro Lúcio Leitão Condé
Raquel Conceição Ferreira
Rita de Cássia Lucena Velloso
Rita Lages Rodrigues
Varley Teoldo da Costa
Weber Soares

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

REITOR José Arnóbio de Araújo Filho

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO**

Francinaide de Lima Silva Nascimento

EDITORA IFRN

COORDENADORA
Magda Renata Marques Diniz

CONSELHO EDITORIAL

Airton Araújo de Souza Júnior
Alana Driziê Gonzatti dos Santos
Alba Valéria Saboia Teixeira Lopes
Albérís Eron Flávio de Oliveira
Alison Pereira Batista
Amilde Martins da Fonseca
Bruno Balbino Aires da Costa
Cédrick Cunha Gomes da Silva
Cláudia Battestin
Elisabete Pianco de Sousa
Ênio Fernandes Amorim
Francinaide de Lima Silva Nascimento (PRESIDENTE)
Jobson Martins da Silva Maranhão
Joicy Suely Galvão da Costa
José Everaldo Pereira
José Geraldo Bezerra
José Soares Batista Lopes
Julie Thomas
Kaline Andreza de França Correia Andrade
Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria Araújo Rabelo
Magda Renata Marques Diniz
Marilson Donizetti Silvino
Moisés Llopis i Arlacón
Paula Ivani Medeiros dos Santos
Paulo Augusto de Lima Filho
Pedro Felipe de Lima Henrique
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Rômulo Magno Oliveira de Freitas
Tacleide Dantas Vieira
Vanilton Pereira da Silva

© 2026, A autora
© Éditions Academia, 2020.

Laure Minassian, *L'enseignement professionnel entre promotion et relégation*, Louvain-la-Neuve, Éditions Academia, collection « Sciences de l'éducation aujourd'hui », 2020.

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita dos Editores.

M663e.Pb Minassian, Laure.

A função social do ensino profissional [recurso eletrônico] : relegação ou promoção ? / Laure Minassian ; Mathieu Bocher , tradução. Belo Horizonte : Editora UFMG ; Natal, RN : Editora IFRN, 2026.

1 recurso online (174 p. : il.) : pdf
Tradução de : L'enseignement professionnel entre promotion et relégation.
Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-54885-68-7 (Editora IFRN)
ISBN: 978-65-5858-186-4 (Editora UFMG)

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica.
3. Educação.

I. Título.

CDD: 373.246
CDU: 377

Elaborada por Vilma Carvalho de Souza – Bibliotecária – CRB-6/1390

REVISÃO LINGÜÍSTICA
Maria Regina Soares
Azevedo de Andrade

COORDENAÇÃO GRÁFICA
Fernando Freitas

PROJETO GRÁFICO,
DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Alessandra Magalhães

IMAGEM DE CAPA
Estilização sobre: mandala-vortex-
whirlpool-maelstrom-9538208

EDITORA IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal/RN
CEP: 59015-300 – Tel: 84 4005-0763 | 84 4005-0863 |
editora@ifrn.edu.br

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 – CAD II / Bloco III
Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG
Tel: + 55 31 3409-4650 – www.editoraufmg.com.br –
editora@ufmg.br

SUMÁRIO

07

Prefácio à edição brasileira

Márcio Azevedo e Cláudia Battestin

10

Introdução

PARTE I

HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO PROFISSIONAL NA FRANÇA E NA EUROPA

18

Capítulo 1

Uma breve história das políticas de ensino profissional na França

41

Capítulo 2

Os modelos da formação profissional: o exemplo da Alemanha e da Inglaterra

46

Capítulo 3

Uma comparação das políticas de formação na Europa através de números

60

PARTE II

A SELEÇÃO PELA CULTURA ESCOLAR, A ORIGEM ECONÔMICA E SOCIAL

63

Capítulo 1

A escola "clássica" como um mundo social e forma específica

70

Capítulo 2

A dimensão escritural da forma escolar

78

Capítulo 3

O ensino profissional em ensinos médios e em aprendizagem: a fronteira escola-trabalho

85

Capítulo 4

Entrar na sala de aula dos alunos do LP e na sala dos aprendizes

SUMÁRIO

111

PARTE III O FUTURO DOS EX-ALUNOS

114

Capítulo 1

A continuação dos estudos no ensino superior

120

Capítulo 2

Entrada no mercado de trabalho

125

Capítulo 3

Da escola ao trabalho: o papel da mobilidade na carreira da juventude rural

147

Conclusão

Indo além das estruturas de normalização

153

Referências

165

Lista das principais abreviações

167

Anexo 1 – Pasta animal

169

Anexo 2 – Realização de um balanço de forragem

170

Anexo 3 – Cubagem e pesagem geométrica

171

Anexo 4 – O plano estimativo de alimentação

172

Sobre a autora e o tradutor

Prefácio

à edição brasileira

Prefaciando uma obra intitulada: *A função social do ensino profissional: relegação ou promoção?*, por si só, já apresenta um indicativo de função social, pois possibilita aos(as) leitores(as) refletirem sobre o que de fato a educação profissional poderá proporcionar para além da formação para a profissão. Entendemos que as lutas empreendidas por homens e mulheres em diferentes períodos históricos foi determinante para que o acesso à educação gratuita e de qualidade alcançasse diferentes lugares e culturas. Foram essas lutas, sejam elas no Brasil ou na França, na América ou na Europa, que foram determinantes para que a classe trabalhadora pudesse ter acesso a um lugar de possibilidades, de acontecimentos e, por que não, de autonomia.

A função social nem sempre esteve a serviço da cidadania, da democratização do acesso e no chão das comunidades. Por muito tempo, essa função era pensada e desenvolvida desde o “centro” e a “periferia”, noções utilizadas por Álvaro Vieira Pinto (2005) para descrever as assimetrias sobre as divisões de trabalho no distanciamento entre os ricos e pobres, ficando o centro sempre em um lugar de privilégios, em um plano inalcançável pela periferia.

A periferia tudo entrega e o centro tudo recebe, uma máxima que nos faz pensar sobre a importância que a educação profissional teve para chegar não só ao centro, mas também à periferia. Certamente esta condição é uma promoção, como menciona o título desta obra, e não uma relegação. Por ora, sabemos que muitos dos que foram relegados historicamente tiveram na educação profissional uma possibilidade de trabalho, formação, cultura e acesso a alimentação, arte, música, livros e esperanças.

É neste sentido de trocas e diálogos sobre nossas práxis que escrevemos o prefácio desde o Norte e Sul do Brasil, pensando, como proferiu Veiga Neto (2012, s.p.): “é preciso ir aos porões”, pois as idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história, apesar de esta ter sido, por muito tempo, relegada e subalternizada.

O livro apresenta uma relevante problematização, a qual é descrita e apresentada em diferentes perspectivas teórico-conceituais, empíricas, históricas, políticas e culturais, considerando os contextos diversos e plurais nos quais as linhas e as entrelinhas foram escritas. Estamos deparados com um livro que retrata realidades diferentes, complexas e com múltiplas facetas no campo da educação profissional.

Talvez por essa razão, encontraremos instigantes discussões nesta obra, cujos capítulos discorrem sobre diferentes concepções de educação profissional e de sua função social, abordando algumas ideias como escola e trabalho, formação para o mercado *versus* formação para o mundo do trabalho, formação permanente relâmpago, formação permanente ao longo da vida, treinamento, democratização segregativa *versus* democratização socialmente referenciada, vocação profissional com e sem sucesso, carreiras profissionais, desigualdade de gênero, a educação para além da escola, padronização e emancipação da educação profissional.

Se na Europa o Processo de Copenhague, nos anos 2000, definiu os marcos regulatórios e as diretrizes gerais da organização e da administração educacional para a educação profissional, na América Latina, e particularmente no Brasil, desde a década de 1990, a lógica neoliberal contornou por Leis, Diretrizes, Bases e Decretos. Estes, por sua vez, inspiram-se no conjunto de iniciativas baseadas no Consenso de Washington, no final dos anos de 1980, e na chamada Reforma do Estado, desencadeada muito fortemente, vislumbrando um Estado mínimo do ponto de vista social, mas forte e regulador em relação aos interesses do capital financeiro (Alves, 2022; Antunes, 2006; Borón, 2003).

Quando lemos a obra, logo percebemos que a autora se preocupou em refletir e problematizar sobre a função social da educação profissional em duas vertentes: para a promoção, a sua função é crítica e transformadora; para uma perspectiva relâmpago, a educação seria padronizadora, estreita e reprodutora. Muito disso converge com o que Frigotto (2011) escreve sobre os circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.

Para acompanhar o uso tão oportuno das metáforas, diríamos que a obra nos interpela a refletir, analisar e compreender que a educação (profissional) pode desempenhar uma função social ou meramente uma ficção social, para lembrar Bourdieu (1994). Que a obra promova uma leitura prazerosa, instigante! Esmere o bom sabor da leitura, harmonioso e reflexivo, e que os seus frutos não sejam “relâmpagos”.

Márcio Azevedo
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

Cláudia Battestin
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó

REFERÊNCIAS

- ALVES, Y. V. (2022). *Direito à educação no ensino médio e na educação profissional: da disciplina legal à avaliação política*. Tese, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, f. 300 (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional), Natal, 2022.
- ANTUNES, F. (2006). Globalisation and Europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5(1), 38-55.
- BOURDIEU, P. (1994). *Lições da aula – Aula inaugural proferida no College de France em 23 de abril de 1982*. (2a ed.). Trans. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo, SP: Ática.
- FRIGOTTO, G. (2011). Os circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 235-274.
- VEIGA NETO, A. (2012). É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 267-284.
- VIEIRA PINTO, Á. (2005). *O conceito de tecnologia* (vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.

Introdução

Qual é a função social do ensino profissional? É um ensino que abre caminho para a promoção social ou um caminho para o rebaixamento? A resposta a essa pergunta não é simples: longe da representação generalizada de um universo uniforme, o ensino profissional é, na realidade, um espaço complexo e evolutivo cujos contornos estão sujeitos a uma multiplicidade de delimitações. É por isso que este livro propõe não tanto realizar a tarefa impossível de traçar um quadro exaustivo deste tipo de ensino, mas mostrar suas nuances entre sua própria história, suas numerosas transformações e os efeitos decorrentes que o afetaram de diferentes maneiras. De fato, longe de ter sido constituído por um projeto político altamente estruturado baseado no modelo da educação geral, o ensino profissional deve sua existência principalmente a uma série de circunstâncias mais ou menos inesperadas, uma das consequências sendo a sua indecível identidade em toda a Europa e a América do Norte. Preso entre a promoção e a rejeição, seu estudo requer levar em conta a multiplicidade de suas facetas, como um caleidoscópio.

Dentro dos seus elementos de complexidade, ele combina, à primeira vista, muitos tipos de formações. Por exemplo, na França, ele é dividido entre formações iniciais, incluindo o ramo da aprendizagem¹, e

¹ *L'apprentissage* é, na França, um sistema em que o aluno evolui uma parte do tempo em um CFA (*Centre de formations d'apprentis*, Centro de Formação de Aprendizizes) e outra parte do tempo em uma empresa com a qual ele assinou um contrato de aprendizagem. Ele é uma das formas da alternância (*l'alternance*).

as formações das câmaras consulares², aquelas das empresas (algumas das quais têm seus próprios centros de formação) e o ensino superior. Ademais, ele é múltiplo em termos de seu destino. Certamente, na França, o diploma de *baccalauréat*³ profissional defende a promoção social. Ao retirar o ensino profissional do ciclo curto, ele abre o caminho para o ensino superior desde 1985 e tornou possível alcançar o objetivo de levar 80% de um grupo etário ao nível do *bac*⁴. Seu sucesso é inegável: hoje, um terço dos que passam no *baccalauréat* o fazem pela via profissional. Este triunfo deve-se também à reforma de 2007, que mudou a preparação para o diploma, inicialmente concebida para levar quatro anos, para três anos. Dez anos mais tarde, o grande número de estudantes que obtiveram o *baccalauréat* profissional permitiu ao Presidente Hollande anunciar o objetivo de levar 60% de um grupo etário ao ensino superior. Entretanto, ao mesmo tempo, estas políticas pró-ativas foram e são objeto de debate.

A massificação do fluxo profissional é acompanhada por discursos sobre o declínio do valor dos diplomas, cada vez mais acessíveis. O Certificado de Aptidões Profissionais (*Certificat d'Aptitudes Professionnelles*, CAP), depois o Certificado de Estudos Profissionais (*Brevet d'Études Professionnelles*, BEP) e finalmente o *baccalauréat professionnel* (*bac pro*) têm sido alvo das críticas mais fortes. Em primeiro lugar, do lado dos empregadores, o ensino profissional é depreciado porque não prepara diretamente seus alunos para a vida profissional; além disso, alguns professores do ensino médio consideram que é o caminho para os alunos não adequados às exigências do ensino geral; por último, muitos acadêmicos consideram que os alunos do ensino profissional que ingressam no ensino superior não estão suficientemente preparados para o acesso correspondente ao prestígio da universidade.

Deve-se notar que esses debates são particularmente relevantes para as escolas de ensino médio profissionais. No oposto, a modalidade de aprendizagem tem sido muitas vezes descrita como uma alternativa positiva, tanto que existe uma corrente política cuja aspiração seria introduzi-la a partir dos 14 anos, como evidenciado, por exemplo, pelo programa do candidato

² Instituições públicas francesas que têm como papel a representação dos atores do mundo econômico privado. Existem três tipos: câmaras de comércio e indústrias, câmaras de ofícios e artesanato e câmaras de agricultura. Existem a nível local, regional e nacional e têm representantes eleitos oriundos do mundo privado.

³ O *baccalauréat* é, na França, o diploma que valida o ensino secundário. Assim, sua obtenção é necessária para ingressar no ensino superior. Existem três declinações: geral, técnico e profissional.

⁴ Abreviação comum de *baccalauréat*.

Dominique de Villepin durante as eleições presidenciais de 2012, significando assim o fim do ensino secundário (fundamental II) único na França. Paradoxalmente, a aprendizagem é muito menos massificada do que o ensino médio profissional. Quanto às certificações estabelecidas pelos ramos profissionais, a ausência de debate causa perplexidade, fato que é agravado por um número menor de estudantes. No entanto, a questão da promoção ou da relegação também afeta esses tipos de ensino.

Os sociólogos têm frequentemente considerado a lenta hierarquização da história destes diplomas em relação à educação geral como uma especificidade bastante francesa, herdada de uma tendência de igualização dentro de uma “ideologia jacobina” (Bourdieu, 1961). Escola “libertadora” continuaria sendo uma mistificação que imputaria o sucesso ao mérito pessoal e, ao fazê-lo, apenas obscurece seu funcionamento real. Obviamente, “a aparência de imparcialidade nos exames competitivos” (Bourdieu, 2022, p. 63) acaba favorecendo os estudantes econômica e culturalmente mais dotados. Este padrão, aplicado ao ensino profissional, destaca o fato de que os estudantes não estão lá por mérito, que as classes trabalhadoras estão super-representadas e que, como resultado, ele desempenha uma espécie de papel de triagem.

Entretanto, certos elementos entram em conflito com uma imagem uniforme, como a composição do público em termos de categorias sociais (Moreau, 2003; Palheta, 2012), assim como etnia e gênero (Dépoilly, 2014; Kergoat, 1994; Moreau, 1995). Certamente, a simples análise da composição social e acadêmica, dependendo se os alunos vão para a educação geral ou profissional, é suficiente para destacar uma disparidade entre estas orientações. Isto se revela mais verdadeiro ainda que em todos os países mencionados no livro (Alemanha, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, Reino Unido, Província de Quebec): um dos papéis do ensino profissional é o de acolher alunos com dificuldades, quer sejam de ordem acadêmica, econômica ou social. Entretanto, entre o caminho de formação caracterizado pela situação de aprendizagem e o ensino médio profissional, a composição do público é um indicador que distingue estas duas modalidades e, portanto, contradiz a ideia de um todo homogêneo. Além disso, a hierarquia entre os diplomas não cessa no limiar do ensino profissional e, pelo contrário, é perpetuada ali.

Assim, esses discursos, às vezes contraditórios, mas geralmente bem ancorados no tema do declínio, exigem desconstrução, pois se é verdade que o ensino profissional contribui para formas de segregação, ele também contém

espaços de respiração. Estas representações, que são objeto de preconceitos, preconceitos profundamente enraizados e convicções, têm como base comum uma observação do ensino profissional como um todo uniforme, enquanto a pluralização do termo em favor dos *ensinos profissionais* se presta melhor à sua imagem imperfeita, que é um constituinte da sua realidade.

O *baccalauréat* profissional é o ponto de entrada para este livro. O objetivo é compreender seu desenvolvimento, desde a sua criação até o seu ensino concreto em ensinos médios profissionais e na rota de aprendizagem, seja ou não um vetor de entrada no mercado de trabalho ou no ensino superior. Sem entrar em detalhes sobre as etapas históricas do ensino profissional, devemos, no entanto, traçar alguns de seus contornos.

ENSINO PROFISSIONAL: UM ENSINO BASEADO NA EDUCAÇÃO GERAL?

A questão da promoção ou rebaixamento está historicamente presente. O surgimento do ensino profissional se deve tanto à iniciativa de alguns indivíduos quanto a empresas (sejam elas artesanais ou industriais), o que de forma nenhuma exclui contextos mais amplos. Originalmente dedicado à formação de uma mão de obra qualificada, ele irá conhecer uma expansão considerável para enfrentar sucessivas crises econômicas, as quais fizeram surgir o desemprego entre os jovens com poucas ou nenhuma qualificações.

Entretanto, a história do ensino profissional não é linear. Ele não passa de uma multidão de escolas de formação para um ensino unificado dedicado à luta contra o desemprego pela sua aproximação entre a escola e a empresa, ou nem até por uma política homogênea de elevação do nível de diploma de toda uma geração. Primeiramente, porque as políticas sucessivas podem muito bem ter oscilado de um polo para o outro. Em segundo lugar, porque o ensino profissional permanece múltiplo e fragmentado. Se, na França, o percurso de aprendizagem é feito ao lado do ensino médio profissional, na Alemanha, por exemplo, o sistema dual funciona em paralelo com o *Berufsfachschulen* (um tipo de escola profissional, da qual voltaremos a falar). O desvio pela história deste ensino poderá, em todas as eventualidades, permitir encontrar elementos explicativos para seu destino em um contexto de extrema heterogeneidade de suas estruturas em relação com públicos específicos em termos das categorias do diploma dispensado, das orientações de formação considerados, do gênero, da etnia, da categoria social, dos territórios e das vagas oferecidas no mercado de trabalho.

O *bac pro*: abrir a caixa preta dos cursos profissionais

Em um momento em que os alunos do *baccalauréat* geral estão hesitando, duvidando, tirando tempo para fazer uma escolha, os alunos do ensino médio profissional já estão trabalhando. Esta particularidade revela as questões fundamentais de sua função social. Através deste ensino, são levantadas perguntas vivas. Será que o ensino a profissões tem de ser profissionalizante, será que as escolas devem ser usadas para formar cidadãos ou trabalhadores, e de acordo com qual modelo: responder a segmentos de mercado pela transmissão de habilidades de curto prazo, reduzir os indicadores de desemprego escolarizando mais tempo aqueles que a escola não quer mais (Bourdieu, 1966), ou formar segundo o modelo de mestre de aprendizagem, como tem sido praticado na indústria artesanal?

O fato é que estas perguntas levam pouco em conta as características específicas deste tipo de ensino, porque, no final das contas, o que é ensinar o trabalho? Os sociólogos da educação, de fato, tenderam a se concentrar neste ramo da educação a fim de delinear contornos, públicos e possivelmente seu futuro, embora mais raramente situações escolares nas chamadas matérias gerais. Mas estes estudos dificilmente vão além disso, não levam em conta o que é ensinado nas aulas “profissionais”, talvez porque as ferramentas para este tipo de análise ainda devem ser desenvolvidas. Não é exatamente escola nem exatamente trabalho, mas uma escolarização dos saberes profissionais e uma desescolarização dos saberes escolares. Esta área intermediária, na qual objetos que não foram constituídos ou mesmo escolhidos pela escola são trazidos para dentro dela (os referenciais de formação são de fato o produto de um compromisso entre uma análise da atividade, necessidades identificadas em termos de competências e os saberes a serem transmitidos que a escola considera legítimos), constitui um território desconhecido e quase virgem, ainda que seja o lugar mais exato onde se localiza a ambição da promoção, a não ser que seja uma resignação ao rebaixamento. Entretanto, já dissemos, o ensino profissional não é um dos objetos menos visíveis da sociologia, muito pelo contrário, uma vez que o *baccalauréat* profissional matricula mais de meio milhão de estudantes na França.

Quando a formação *bac pro* é concluída

Mas a escola não faz tudo. O que acontece com os estudantes quando obtêm (ou não) o diploma? Como eles se colocam no mercado de trabalho ou no ensino superior? O que afeta a trajetória de cada um? Como eles chegam a

diferentes níveis dentro da escala dos empregos? Em outras palavras, finalmente, contribui para a promoção social dos estudantes, ou é apenas uma área de espera? Este livro também tenta responder a estas perguntas, com foco em suas carreiras (Hugues, 1996), que não são vistas como o resultado de decisões individuais, mas sim como fatos sociais em configurações sociais que são elas mesmas específicas (Suaud, 1978).

Não se trata aqui de seguir trajetórias de forma estatística, mas de se aproximar muito atentamente das condições de sua produção e dos valores, dos modos de ser dos ex-alunos. Seria então possível que a menor legitimidade do *baccalauréat* profissional no ensino superior e no emprego, em comparação com outros diplomas, pudesse ser compensada por um *ethos* de envolvimento, particularmente entre os aprendizes.

As estratégias implementadas por esses ex-alunos permitem mostrar aspectos do ensino profissional que às vezes são bem conhecidos, como o papel do BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*, Certificado de Técnico Superior, Orange, 2013), enquanto outros, muitas vezes, permanecem na sombra, incluindo o papel da certificação corporativa, o peso da família, a expatriação e também a questão do gênero no futuro profissional das detentoras do *baccalauréat*. Esses elementos podem ser fatores favoráveis ou desfavoráveis à carreira desses antigos alunos, porém ainda permanece verdadeiro que estes espaços de possibilidades e de restrições são muito pouco discutidos na pesquisa sobre ensino profissional. Neste sentido, este livro fornece novos conhecimentos.

O livro está organizado da seguinte forma:

Antes de tudo, informaremos sobre o ensino profissional na história das políticas públicas na França como ensino de excelência da classe trabalhadora (capítulo 1), e depois como lugar de rebaixamento (capítulo 2). Em seguida, mudaremos o foco para os fundamentos de dois outros modelos: o modelo dual-corporativista e o modelo da economia liberal de mercado, com base nos casos da Alemanha e da Inglaterra (capítulo 3), e finalmente, com base em estatísticas gerais, aos modos de rebaixamento ou não do ensino profissional na Alemanha, Luxemburgo, Suíça, Bélgica e na província de Quebec (capítulo 4).

Numa segunda parte, iremos nos concentrar nas situações e atividades escolares de ensino-aprendizagem, destacando algumas hipóteses sobre as especificidades da forma escolar no ensino profissional no que diz respeito



a duas modalidades: o ensino médio profissional e o caminho da aprendizagem (capítulo 1). Se tratará depois de definir de que forma os modos de fazer docente e os formatos das tarefas escolares, em particular em relação à escrita e, mais amplamente, à noção de literacia, são suscetíveis a participar da diferenciação entre alunos de acordo com essas modalidades (capítulo 2). Em seguida, poderão ser apresentadas algumas hipóteses coerentes sobre a forma como os alunos interpretam as situações de trabalho escolar envolvendo um trabalho de linguagem e cognitivo (capítulo 3) para finalmente realizar uma análise concreta disso com base nas aulas observadas (capítulo 4).

Em uma última parte, o futuro dos detentores de *baccalauréats* profissionais é restituído com base em estatísticas gerais no ensino superior (capítulo 1), assim como no emprego (capítulo 2). Além disso, alguns elementos sobre o papel da mobilidade nas carreiras dos *bac pro* com base em uma pesquisa etnográfica serão alvo de um desenvolvimento (capítulo 3). Para este último capítulo, foi dada atenção aos alunos que estavam mais distantes das expectativas da escola.

Esses capítulos permitem analisar os efeitos das reformas institucionais sobre a composição da oferta de formação, a implementação concreta de ensinos na realidade, o papel de seus agentes e, finalmente, a integração dos jovens ao final da formação. Eles permitem apreciar o papel do ensino profissional, seu lugar construído a longo prazo no sistema educacional, bem como sua função em favor da integração dos jovens. Ao analisar seus sucessos e fracassos, se tratará de abrir o caminho para possíveis alavancas de ação.

Parte 1

**História e políticas
educacionais do
ensino profissional na
França e na Europa**

Capítulo 1

Uma breve história das políticas de ensino profissional na França

UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL ATÉ OS ANOS 70

Qual é a função social da educação técnica e profissional, e mais geralmente da educação ligada, por sua própria natureza, a um ofício? Oscila do lado da promoção ou da relegação? Parte da resposta a esta pergunta envolve um desvio que exige que levemos em conta a sócio-história, especialmente porque, ao contrário da educação geral, o ensino profissional não nasceu de uma vontade política central. Ela não teve “nem seu Napoleão, nem seu Guizot, nem seu Jules Ferry” (Marchand, 2005, n. p.). Claro, ele se beneficiou de um interesse político agudo assim que teve ligações com o ensino superior (escolas de engenharia, de estradas e pontes, por exemplo; Dia, 1991). Por outro lado, para os níveis primário e secundário, é o resultado de um conjunto de estabelecimentos heterogêneos e iniciativas locais cujos projetos, como seus públicos, diferem (Brucy, 2013; Chapoulie, 1989; Pelpel & Troger, 1993), e depois de uma unificação tardia, que se estende ao longo do século XX.

Do início do século XX até a década de 30: proteger as crianças do trabalho

O século XX marcou o início das reformas do ensino profissional atual. Entretanto, isto não deve ser visto como uma tomada de consciência repentina, mas como o resultado de debates sobre o trabalho infantil que começaram no final do século XIX e levaram, por exemplo, à Lei de Segurança em direção às crianças em 1874 (Viet, 1994). Afetando principalmente os jovens trabalhadores (a partir dos 13 anos), as reformas relativas ao ensino profissional foram implementadas um ano após a lei de 2 de agosto de 1918 sobre o ensino agrícola. A lei Astier de 1919 tornou obrigatória a formação para crianças no trabalho, sejam elas empregadas no comércio ou na indústria¹, o que levou à criação das condições para uma forma de alternância² e a renovação da aprendizagem (Charlot & Figeat, 1985).

A lei Astier organiza o ensino público e privado, obrigando os municípios a criar cursos profissionais gratuitos (cursos Astier) para os quais as empresas contribuíram financeiramente a partir de 1925, com o “imposto de aprendizagem”. Ela institui o corpo de inspeção e os comitês responsáveis pelo monitoramento da formação (Tanguy, 2000), implementa o *livreto de aprendizagem*, “o primeiro documento ligando escola e empresa” (Combes, 1986, p. 26). Ao mesmo tempo, ela transforma o *certificat de capacité professionnelle* (Certificado de Capacidades Profissionais – CCP, criado em 1911) em um *certificat d’aptitude professionnelle* (Certificado de Aptidão Profissional, CAP). O CCP tinha como principal objetivo a promoção do emprego dos operários e era quase exclusivamente um diploma reconhecido pelo mundo profissional, pois só os empregadores podiam emití-lo a seus aprendizes, futuros trabalhadores ou jovens trabalhadores em função.

O CAP traz, então, o conhecimento profissional para o campo da instrução, tornando-se assim o primeiro diploma acessível através do caminho de aprendizagem no qual participam os poucos “Cours Astier”, assim como dentro de certas escolas técnicas, como as *Écoles Pratiques de Commerce et d’Industrie* (Escolas Práticas de Comércio e de Indústria, EPCI) e as *Écoles Nationales Pratiques* (Escolas Nacionais Práticas, ENP). No entanto, este

¹ Art. 44 da lei Astier: “Os cursos profissionalizantes obrigatórios devem ser realizados durante a jornada de trabalho legal por pelo menos quatro horas por semana e pelo menos 100 horas por ano, e de no máximo oito horas por semana e 200 horas por ano. Entretanto, a obrigação de organizar cursos durante a jornada de trabalho legal não se aplica aos estabelecimentos, oficinas, lojas ou escritórios nos quais o horário normal de trabalho dos funcionários não exceda oito horas por dia ou quarenta e oito horas por semana”.

² Neste trabalho, a alternância se refere a uma modalidade de ensino em que o aluno passa uma parte do seu tempo numa instituição de ensino e outra parte do tempo dentro de uma empresa.

diploma continua sendo local no início. De fato, existem uma centena de CAPs diferentes para uma mesma profissão (Brucy, 1998).

Quadro 1 – A criação dos EPCIs

A partir de meados do século XVIII, escolas de fábricas (integradas na fábrica) e escolas de aprendizagem (escolas separadas da fábrica) são criadas. O progresso mecânico e a divisão do trabalho no século XIX contribuem para uma diminuição no uso da aprendizagem em favor das escolas primárias superiores (EPS).

Em 1892, algumas das EPS são confiadas ao Ministério do Comércio, e depois mudam seu nome para *Écoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie* (Escolas Práticas do Comércio e da Indústria, EPCI). Após a guerra, algumas EPCIs se tornam *Collèges Techniques* (Colégios Técnicos, CT).

Outras escolas fornecem um ensino técnico e estão vinculadas ao Ministério do Comércio. Em 1900, as *Écoles Nationales Professionnelles* (Escolas Nacionais Profissionais, ENP) são antigas EPS muito prestigiosas. De alta reputação, elas preparam os alunos para as *Arts et Métiers* (Escolas de Artes e Ofícios). As escolas Boule, Estienne, Diderot e Dorian encarnam algumas dessas ENP.

Em 1928, vinte anos após a introdução do Código do Trabalho (1910), o contrato de aprendizagem torna-se obrigatoriamente escrito em certas profissões. O Estado estava, desse modo, tentando se afastar da lógica de contratação de serviços, à qual os aprendizes estavam sujeitos (um contrato entre particulares, regido pelo Código Civil de acordo com o princípio da vontade soberana das partes), porém deixando a duração e a remuneração do contrato a critério das partes. Estes elementos combinados contribuem para a escolarização e proteção do trabalho infantil, o que foi posteriormente favorecido pela extensão da escolaridade obrigatória de 13 para 14 anos de idade (lei Jean Zay, 1936).

De 1936 até a Libertação³: treinar trabalhadores qualificados

O CAP realmente acontece na “pegada de sol” da Frente Popular⁴ (Rioux, 2004 citado por Brucy, 2013, p. 9). As reivindicações dos trabalhadores dão origem às greves gerais de maio e junho de 1936 e à ocupação de fábricas, que a filósofa Simone Weil descreveu como “pura alegria” (Weil, 1936/1951, p. 169). Eles encontram um eco favorável em um governo mais social e uma

³ A Libertação é o momento histórico, em 1944, em que a França, então ocupada pelos nazistas, se libertou.

⁴ A Frente Popular (*le Front Populaire*) foi um governo que dirigiu a França entre 1936 e 1938 e que reunia os principais partidos de esquerda.

extensão nos Acordos de Matignon. O CAP tornou-se a “referência dos trabalhadores” nos primeiros acordos coletivos (Brucy, 2013, p. 11), os quais incluem também uma cláusula sobre aprendizagem.

Quadro 2 – O CET: o avô da LP

Em 1939, um decreto estabelece os *Centres de Formation Professionnelle* (Centros de Formação Profissional, CFP), colocados sob a autoridade da *Direction de l'Enseignement Technique* (Direção do Ensino Técnico, DET). Eles irão se tornar os *Centres d'Apprentissage* (Centros de Aprendizagem, CA) em 1944, depois os *Collèges d'Enseignement Technique* (Colégios de Técnicas de Ensino, CET) nos anos 60, os *Lycées d'Enseignement Professionnel* (Ensinos Médios de Ensino Profissional, LEP) em 1975, e finalmente os *Lycées Professionnels* (Ensinos Médios Profissionais) em 1985.

O descontentamento com a aprendizagem levou o governo de Vichy⁵ a introduzir uma escala de salários podendo chegar até 80% do salário vigente. O CAP é nacionalizado e não é mais adaptado ao contexto local.

Após a Libertação da França, a reconstrução exigiu a intervenção do Estado para treinar uma força de trabalho qualificada. Tabelas de equivalência entre qualificações e salários foram elaboradas sob os decretos Parodi-Croizat (1945, 1950). Os quadros de referência para os diplomas foram elaborados dentro das *Commissions Nationales Professionnelles Consultatives* (Comissões Nacionais Consultivas Profissionais, CNPC), criadas após a guerra. Eles reuniram representantes da administração do Estado, federações patronais, sindicatos de empregados (a CGT⁶ começou a se interessar pelo ensino profissional depois de 1945) e docentes (que podem ter sido antigos trabalhadores) para determinar as normas relativas a cada especialidade (Brucy, 1998). Eles participam, assim, de uma certa regulamentação do diploma, que tinha sido emitido exclusivamente pelo Estado desde 1943, e continuam o trabalho de normalização já iniciado pelo DET sob Vichy. Elas são consultadas sobre qualquer criação ou cancelamento de diploma. O conhecimento profissional não era mais monopólio dos empregadores, mas era mais ou menos um acordo, dependendo do equilíbrio de poder entre os interesses dos empregadores, dos sindicatos e do Estado. Neste período, o ensino de uma cultura geral emancipadora e o aprendizado dos fundamentos prevalece sobre uma formação excessivamente ajustada ao trabalho.

⁵ O governo de Vichy se refere a um regime autoritário que colaborou com os nazistas e que se baseou na cidade de Vichy enquanto, entre 1940 e 1944, os nazistas ocupavam a parte norte do país.

⁶ *Confédération Générale du Travail*, Confederação Geral do Trabalho, principal sindicato francês.

Os cursos Astier desaparecem gradualmente. A educação que leva a ofícios continua sendo seletiva, ainda mais nos *Collèges d'Enseignement Technique* (Colégios de Técnicas de Ensino, CET) do que nos *Centres d'Apprentissage* (Centros de Aprendizagem, CA). Esta seletividade não é exercida da mesma forma de acordo com as especialidades do diploma: a mecânica e a eletricidade são mais seletivas do que a construção ou o têxtil (Lembré, 2016). Quanto ao CAP, ele é preparado nos CAs e CETs e em certas escolas de grandes empresas (nos setores automobilístico ou siderúrgico, por exemplo, que é um indicador de controle do conhecimento destinado à força de trabalho). A aprendizagem constitui outro caminho do ensino profissional. O espírito de corpo é favorecido pela circulação do conhecimento do mestre para o aprendiz (Moreau, 2003). Durante o excepcional crescimento econômico dos anos 50 e 60, o CAP se tornará uma qualificação altamente procurada.

Não se deve concluir esta visão geral sem mencionar o ensino profissional feminino, que tem sido negligenciado pelas pesquisas por muito tempo.

O ensino feminino

As meninas precisam de instrução? Em relação ao ensino secundário, até meados do século XIX, a pergunta nem sequer é feita (Mayeur, 1981) e a lei Camille Sée, que dá às meninas acesso ao ensino secundário público em 1880, não é seguida por um efeito muito significativo. É verdade que algumas meninas estão matriculadas no ensino médio, mas com horários e currículos diferentes dos meninos. Eles não aprendem grego nem se preparam para o *baccalauréat*.

O ensino profissional está em um lugar pior ainda devido à persistência do princípio de uma correspondência entre a educação e os papéis atribuídos a homens e mulheres: para as mulheres, é preciso mais educação moral e religiosa. São incluídos o trabalho com agulhas e os cuidados infantis, como preparo para seu destino como mães (Prost, 1981). Obviamente, tanto no ensino secundário geral como no ensino profissional, existem iniciativas locais, privadas que antecederam essas datas, mas os valores educacionais destinados aos meninos e às meninas permanecem idênticos. Em Nantes, o médico e político Ange Guépin criava, junto com sua esposa, Floresca Guépin, e Prosper Vial, republicano comerciante de metais, uma “oficina-escola” para meninas, modelada na escola fundada em 1862 por Elisa Lemonnier em Paris. Em uma carta datada por volta de 1870, Floresca



Guépin especifica que se trata de formar “mães de família inteligentes, operárias capazes de fornecer funcionários ao comércio e professoras para o ensino que sabem como conduzir o trabalho manual”.

Pouco antes da Primeira Guerra Mundial, o interesse relativo à educação e à formação das meninas é maior, antes de diminuir novamente. Em 1914, havia cerca de 35.000 meninas nas escolas secundárias em comparação com 69.200 meninos (Mayeur, 1981). Em relação ao ensino profissional, os ofícios demonstram uma repartição de sexo de acordo com as seções. Iniciativas anteriores, nas quais o objetivo era ensinar às meninas uma profissão concordante ao papel de dona de casa, continuarão a difundir essa representação (Boltanski, 1970), e este foi formalmente o caso até a reforma Berthoin de 1959, que retirou “o apêndice doméstico imposto às meninas em favor da educação familiar e social ensinada a ambos os sexos” (Moreau, 1995, p. 19).

Embora as meninas estivessem entrando gradualmente no ensino profissional, elas representam apenas 25% do público em 1960, e estão fortemente representadas na especialidade “serviços hoteleiros e de coletividades” (97,1% em 1960), ou “roupas, trabalho de tecido” (98,5% na mesma data) e de nenhum modo naquelas relacionadas à especialidade “engenharia civil, obras públicas, topografia” ou “padaria, pastelaria”.

Ainda que possa ser um veículo para a emancipação das meninas, o ensino profissional permanece masculino e prepara para empregos diferenciados pela divisão sexual dos conhecimentos profissionais.

Quadro 3 – Resumindo e indo além

O início do ensino profissional

O ensino profissional passou por um processo de unificação no qual o CAP desempenhou um papel importante: é o diploma para operários e funcionários qualificados.

Em seus primeiros tempos, as escolas profissionais treinam capatazes, trabalhadores qualificados e comerciantes. A grande maioria dos trabalhadores entram no mercado de trabalho sem formação.

A lei Astier

A lei Astier de 1919 é um ato fundador que marca a vontade política de implementar uma educação de massa, tornando obrigatória a participação em aulas de jovens de 13 a 18 anos durante o horário de trabalho. Ela institui uma certa ideia de alternância e aprendizagem: o ofício e a escola podem ser pensados de forma conjunta.

A intervenção do Estado na economia das empresas a serviço da formação profissional

As leis de 1925 e 1928 representam um desejo do Estado de intervir no campo econômico das empresas (imposto de aprendizagem em 1925, criação do contrato de aprendizagem em 1928).

A Frente Popular

A unificação do ensino levando a ofícios foi alcançada através do diploma CAP, que se torna referência operária a partir de 1936.

Massificação escolar

O CET é construído em 1968 de maneira muito rápida, após a introdução da escolaridade obrigatória até a idade de 16 anos.

Até os anos 70, o ensino profissional era elitista e exclusivo da elite. A entrada nos CAs é submetida a concurso; a obtenção do CAP é difícil, e as provas, demoradas. O conhecimento profissional é considerado como emancipador e promotor de uma cultura técnica.

Quadro 4 – Do lado de meninos e meninas

O ensino profissional se desenvolve de acordo com as profissões atribuídas a homens e mulheres. As meninas aprendem trabalhos de forma consistente com seu futuro papel como mães de família, e foi-lhes imposta uma formação separada, relativamente a trabalho com agulhas e trabalho doméstico, até a reforma Berthoin.

Quadro 5 – O CAP em números

Em 1913, 18 comitês departamentais⁷ apresentam 513 candidatos ao CCP. 409 serão aceitos.

O número de graduados mal ultrapassa 5.000 em 1927. Atinge quase 15.000 em 1931, quase 20.000 em 1936, 27.000 em 1939, e finalmente quase 107.000 em 1957.

DA EXCELÊNCIA DA CLASSE OPERÁRIA À MASSIFICAÇÃO: DA DÉCADA DE 1970 ATÉ HOJE

Durante os anos 1950 e 1960, o propósito do ensino profissional é bastante unificado, e visa treinar os alunos a adquirir uma cultura técnica, definida aqui não como a aquisição de gestos mais ou menos simples e/ou aqueles mais ou menos forçados por uma ferramenta, fixados, como algo já existente, mas com o objetivo de considerar um artefato ou objeto como o resultado material provisório de um processo, uma resposta a uma questão colocada em um determinado momento, um correlato de ação individual e coletiva.

A partir do final dos anos 60, este objetivo emancipatório é modificado sob a pressão do influxo de alunos. De fato, a extensão da escolaridade obrigatória e o desemprego juvenil estruturalmente elevado, assim como os temas cada vez mais predominantes da delinquência, suicídio, subúrbios e juventude perigosa (Debarbieux, 1996), levam a esta transformação. A injunção dupla feita para o ensino profissional contribui para um conjunto de medidas de combate ao desemprego e, ao mesmo tempo, a “aliviar” a escola de alunos considerados incapazes de ter sucesso. Entretanto, ao longo dos anos, a taxa de integração dos jovens ao final da formação profissional permanece insatisfatória. Esta observação gerará novos diplomas e novas práticas cada vez mais ligadas ao mundo socioeconômico em detrimento da educação em geral.

Primeira comutação: a reforma Berthoin

A reforma de 1959 (reforma Berthoin) é o primeiro ponto de inflexão no ensino profissional. Prolonga a escolaridade obrigatória por dois anos para as crianças de 6 anos no ano da reforma. Em 1968, quando os alunos que tinham 6 anos em 1959 completam 14, os atores políticos percebem que os

⁷ Os *départements* são, na França, uma divisão territorial administrativa e política, menor que os Estados, e que corresponde a uma espécie de “condado”. Cada um tem uma cidade principal, chamada de “prefeitura”.

CEs e os CEGs (ver quadro “Antes do colégio único”) não serão capazes de acomodar o fluxo desses novos alunos. Neste contexto, o ensino profissional tem como nova missão salvar esta política pública. Os alunos que não são mais desejados nas escolas secundárias por não atenderem aos padrões acadêmicos são então encaminhados a partir do final do 7º ano⁸ (*cinquième*) e o exame de admissão é abolido.

Duas rotas são então oferecidas: a primeira, depois do 7º ano é organizada nas CAs, depois nas CETs, e prepara os estudantes em três anos para o CAP; quanto à segunda, é estabelecida em certas CTs e ENPs, depois LTs, e prepara os futuros supervisores em quatro anos através do *Brevet d’Enseignement Industriel* (Certificado de Ensino Industrial, BEI) e do *Brevet d’Enseignement Commercial* (Certificado de Ensino Comercial, BEC). A maioria dos CETs recebem os alunos depois do 7º ano, enquanto os LTs recebem os alunos depois do 9º ano (*troisième*).

Quadro 6 – Antes do colégio único

A história do colégio único começa com o decreto de Berthoin de 6 de janeiro de 1959. Este prolonga a escolaridade obrigatória até a idade de 16 anos para crianças de 6 anos, nascidas em 1 de janeiro daquele ano. Oito anos depois, a aplicação da extensão escolar obriga os jovens de 14 anos de idade, alguns que anteriormente interrompiam a escola ao final do ensino fundamental, a prolongar sua escolaridade por dois anos.

Os alunos eram então dirigidos aos *Collèges d’Enseignement Secondaire* (Colégios de Ensino Secundário, CEs, criados pela reforma Fouchet-Capelle em 1963) ou ao *Collèges d’Enseignement Général* (Colégios de Ensino Geral, criados em 1959). No CES, três vias hierarquizadas coexistem: a corrente I representava a educação longa que levava ao *baccalauréat*; a corrente II correspondia à educação geral curta que poderia levar à formação técnica no *Collèges d’Enseignement Technique* (Colégios de Ensino Técnico, CET); a corrente III abre a escolaridade aos alunos mais fracos e era constituída por uma aula de transição (6º – 7º), seguida de um ciclo prático (8º – 9º). Cada caminho tinha seu próprio corpo docente.

A reforma Berthoin modifica os nomes das instituições, conforme Tabela 1.

⁸ Os anos correspondem ao sistema atual brasileiro.

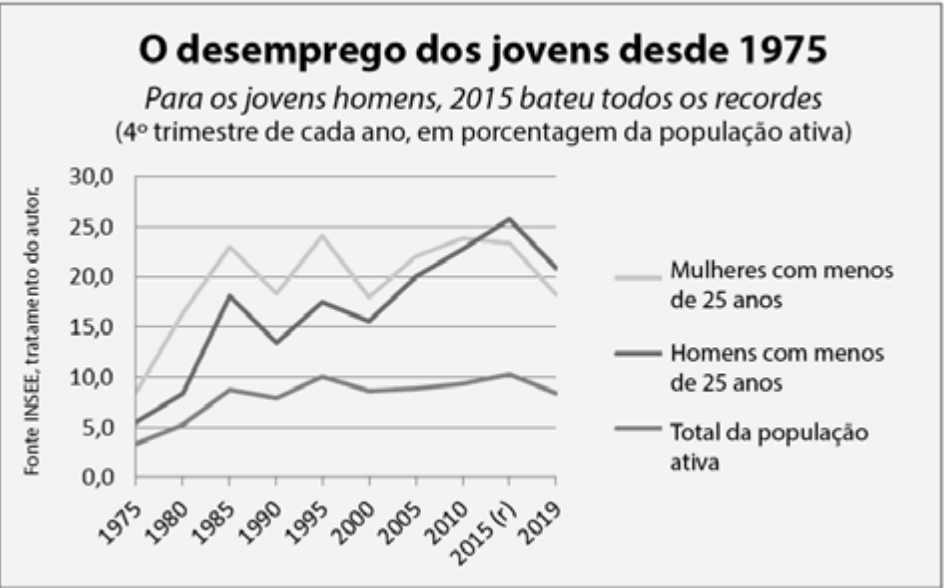
Tabela 1 – Antigas e novas denominações de escolas

Antiga denominação	Nova denominação
<i>Centres d'apprentissages</i> (Centro de aprendizagem, CA)	<i>Collèges d'enseignement technique</i> (Colégio de ensino técnico, CET)
<i>Écoles nationales professionnelles</i> (Escola Nacional Profissional, ENP) <i>Collèges techniques</i> (Colégios Técnicos, CT)	<i>Lycées techniques</i> (Escolas de Ensino Médio Técnico, LT)

Segunda comutação: o colégio único

A pressão das duas crises do petróleo (1973 e 1979) constitui um segundo fator na transformação do ensino profissional. A situação econômica passa de uma situação de quase pleno emprego e até mesmo de escassez de mão de obra para uma situação de desemprego maciço. O crescimento cai, os custos de produção e salariais sobem e levam a uma alta inflação. O ano de 1975 é um ponto de virada na situação econômica, com o desemprego atingindo um milhão em 1977. Apesar das sucessivas políticas de emprego, ela nunca voltará ao nível de 1975 (gráfico 1). Os jovens são fortemente afetados, e ainda mais aqueles sem diplomas ou qualificações.

Figura 1 – Desemprego dos jovens desde 1975 (em porcentagem)



Fonte: INSEE, Processamento: autora, Campo: França Metropolitana até 2000, França Metropolitana + DOM excluindo Mayotte desde 2001.

Se, no campo econômico, o ano de 1975 marca o início de crises sucessivas, no campo educacional, coincide com a abertura do colégio único (primeiro ciclo do secundário).

A reforma, conhecida como reforma Haby, é determinante para a história do ensino profissional, pois contribui para a unificação das correntes do ensino médio e gradualmente desloca o recrutamento para o ensino profissional do final do sétimo ano para o final do nono ano (Troger, 2006). O ensino profissional torna-se assim um ramo do segundo ciclo do ensino secundário (na França, o ensino médio), localizado após a escolaridade obrigatória, enquanto anteriormente recrutava seu público no meio do primeiro ciclo do ensino secundário (fundamental II), ou até mesmo no ensino primário (fundamental I).

Quadro 7 – Reformas sem fim

Em 25 anos, o ensino profissional é profundamente transformado.

A reforma Berthoin (1959) amplia a escolaridade obrigatória de 14 para 16 anos.

A reforma Cappelle-Fouchet (1963) cria o CES e o CEG (antigo *Cours complémentaire*, Cursos complementares).

O decreto de 10 de junho de 1965 marca a criação do *baccalauréat* técnico.

O BEP (*Brevet d'Enseignement Professionnel*, Certificação de Ensino Profissional) é criado em 1966.

A lei Guichard de 1971 torna o contrato de aprendizagem obrigatoriamente escrito. A aprendizagem leva a um diploma de educação tecnológica após dois ou três anos de formação, feita em parte na empresa e em parte em centros de formação de aprendizes (CFA).

A reforma do Colégio Único, conhecida como Haby (1975) vai fundir o CES e o CEG e as correntes I e II. A corrente III será gradualmente abolida, assim como o ciclo de orientação de fim de sétimo ano para o ensino profissional de curta duração, em favor do *baccalauréat* profissional criado em 1985 (ver Quadro 16).

Apesar da massificação escolar e da democratização do acesso a um diploma, o desemprego continua elevado e, embora seja sempre melhor entrar no mercado de trabalho com um diploma, estes estão começando a se desvalorizar. O raciocínio político na época consistia em considerar que se aqueles que saíam do sistema educacional não conseguiam encontrar trabalho, era porque estavam mal treinados, e que conseqüentemente este segmento da educação precisava ser reformado. A inspiração virá da formação contínua. O modelo de ensino torna-se uma abordagem pelas competências específicas

da formação interna das empresas. A partir de 1979, estágios são propostos aos estudantes e a empresa é reconhecida como um lugar podendo ser vetor de aprendizagem, mas a contrapartida é uma redução no ensino geral. Assim, ocorre uma mudança de uma cultura geral, técnica e emancipatória para um modelo ajustado às necessidades econômicas.

Terceira comutação: a criação do *baccalauréat* profissional

O desejo de conciliar a formação dos jovens, de lutar, de um lado, contra aqueles que saem sem qualificação, e por outro lado, de regular o mercado de trabalho, é posto a partir de 1984 com o objetivo, segundo uma frase de Jean-Pierre Chevènement, o então Ministro da Educação Nacional, que se tornou famosa, de “trazer 80% de uma faixa etária para o *baccalauréat*”. Espera-se que isso leve a uma melhor integração no mercado de trabalho e à produção de competências adequadas às expectativas do mercado de trabalho (di Paola *et al.*, 2016). A criação do *baccalauréat* profissional em 1985 contribui para este objetivo, e é retomado pela lei-quadro de 1989.

“Artigo 3

A nação se dá como objetivo de levar, no mínimo e dentro de dez anos, todos os grupos etários ao nível do certificado de aptidão profissional ou certificado de estudos profissionais e 80% para o nível do *baccalauréat*.

Artigo 4

Os ciclos de ensinos médios gerais e tecnológicos e os ensinos médios profissionais levam a diplomas de ensino geral, tecnológico e profissional, particularmente o *baccalauréat*.”

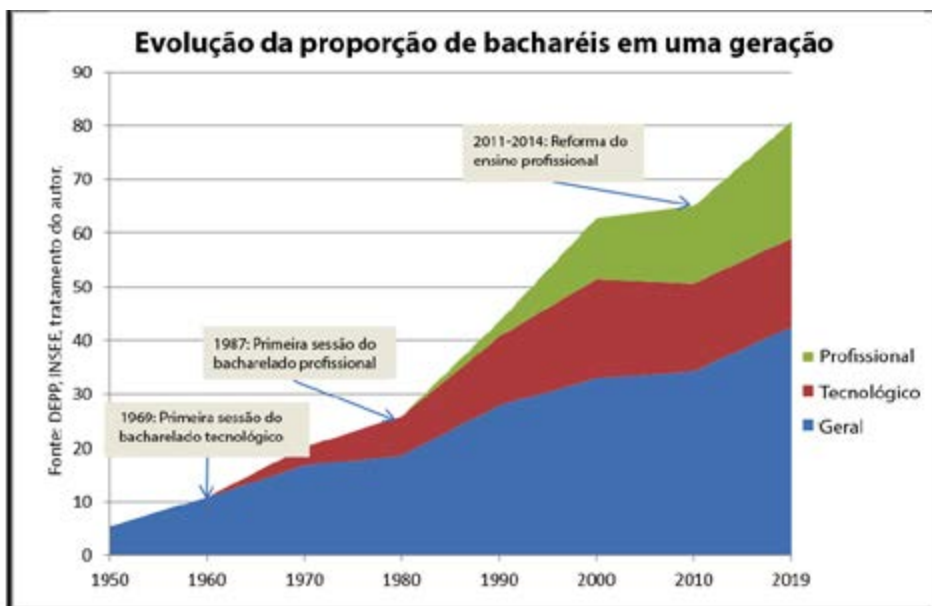
Em 2013, a lei-quadro visa fazer do ensino profissional um instrumento para lutar contra o número de estudantes que saem sem diploma:

“Qualquer aluno que, ao final da escolaridade obrigatória, não tenha atingido um nível de formação atestado por um diploma nacional ou um título profissional registrado e classificado no nível V do registro nacional de certificações profissionais, deve estar apto a continuar seus estudos para adquirir este diploma ou título.”

No entanto, foi preciso esperar até 2019 para que a promessa de 80% de uma geração ter um *baccalauréat* fosse cumprida (em 2019, atinge 80,7% de uma faixa etária, enquanto em 1950, quatro em cada cinco pessoas

trabalhando não tinham um diploma (Lembré, 2016)). A realização deste objetivo se deve por inteiro ao ensino profissional.

Figura 2 – Evolução da proporção de *baccalauréats* em uma geração (em porcentagem)



Fonte: DEPP, INSEE, tratamento do autor.
 Fonte: DEPP, Processamento: autora, Escopo: França Metropolitana até 2000, França Metropolitana + DOM excluindo Mayotte desde 2001.

O *bac pro* vai conhecer um crescimento espetacular entre os anos 80 e os anos 2000 (Figura 2), depois vai estagnar até 2011, antes de conhecer um crescimento renovado (Figura 2). Este sobressalto por volta de 2011 pode ser explicado pela reforma do *bac pro* em 2009. Anteriormente obtido em quatro anos (dois anos de BEP seguido de dois anos de *bac pro*), o diploma agora é acessível em três anos. Esta reforma esvaziou gradualmente as matrículas no BEP para preencher aquelas do *bac pro*. Permitiu passar de menos de 200.000 em 2005, no último ano do *bac pro*, para 537.900 em 2016. Antes da reforma, metade dos estudantes paravam em nível de BEP. Obviamente, esta mudança em números do BEP para o *baccalauréat* profissional levanta questões sobre o futuro deste *pequeno diploma*, cuja abolição definitiva era anunciada como “inevitável”, segundo uma recente declaração à imprensa feita pelo Ministro da Educação Nacional, Jean-Michel Blanquer, e confirmada pelo Decreto n° 2020-1277, de 20 de outubro de 2020, relativo às condições de certificação dos candidatos ao exame de *baccalauréat* profissional e à abolição do *brevet d’études professionnelles*. Esta abolição

não está isenta de consequências. Pode resultar em uma nova distribuição dos alunos do BEP para cima (em direção ao *baccalauréat*) ou para baixo (em direção ao CAP). De fato, a distinção entre o CAP e o BEP não se baseia na nomenclatura dos diplomas (ambos são de nível 3, anteriormente nível V), mas em seus públicos, que são mais propensos a repetir anos e a virem de classes atípicas no CAP do que no BEP (Palheta, 2012). O fechamento do BEP pode, portanto, afetar certas carreiras escolares futuras, ao negar o acesso ao *baccalauréat* a alunos que anteriormente poderiam ter sido elegíveis para ele ao passar pelo BEP.

Alunos oriundos mais frequentemente das classes populares

O fato é que, embora o número de alunos do *baccalauréat* profissional esteja aumentando, eles ainda são mais frequentemente oriundos da classe trabalhadora, ao contrário das classes mais privilegiadas. A Tabela 2 mostra diferenças consideráveis: em 2019, 7,8% dos alunos do ensino profissional nas escolas de ensino médio são filhos de executivos e professores, ou seja, quase quatro vezes menos do que no ensino geral e tecnológico. Em contrapartida, as crianças cujos pais pertencem às categorias “empregados”, “operários”, “aposentados” e “inativos”, muito frequentemente correlacionados com as categorias populares, representam quase três quartos do ensino profissional, enquanto, em geral e no ensino tecnológico, esses mesmos alunos representam menos da metade do total (43%).

Tabela 2 – Distribuição dos jovens entre as rotas profissionais e as rotas gerais-tecnológicas pela PCS em 2019 (em porcentagem)

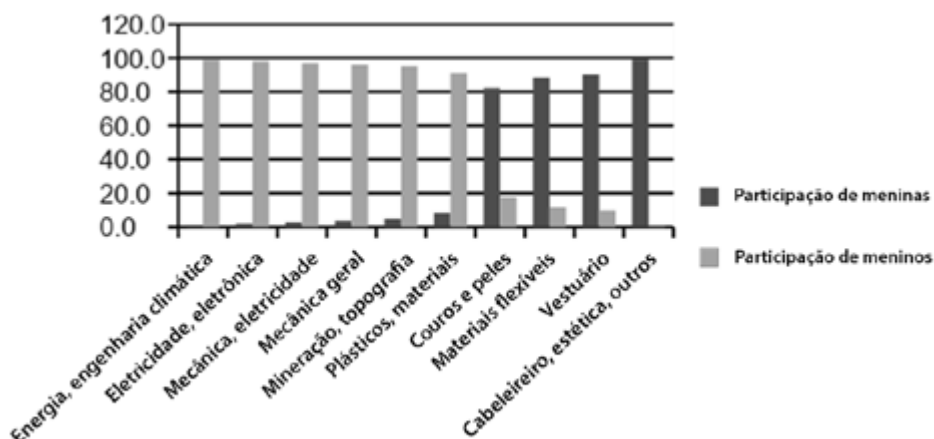
	Total de cursos GT em escolas secundárias	Formação profissional total nas escolas secundárias
Agricultores	1,5	1
Artesãos, comerciantes e empresários	10,8	8,8
Profissões liberais, executivos e professores	30,1	7,8
Profissões intermediárias	14	10,5
Empregados	16,7	19,1
Trabalhadores	18,9	33,9
Aposentados	1,8	2,1
Inativos	6,2	17
Total	100	100

Fonte: RERS 2020, DEPP

A divisão sexual do conhecimento profissional e das instituições públicas e privadas

O ensino e a formação profissional, ligados ao mercado de trabalho, têm consequências concretas sobre a forma como meninas/mulheres e meninos/homens são distribuídos em suas diversas correntes. A orientação dos estudantes ainda se baseia em uma certa referência ao gênero, definida não por naturezas ou essências, mas em relação a normas sociais, valores, interdependentes entre si, resultando numa “ordem sociosexual” (Angeloff & Mosconi, 2014). Essas construções sociais, que variam de acordo com o lugar, tempo, sociedades ou também grupos sociais, estruturam a distribuição de mulheres e homens nos diversos ramos e antecipam o valor das profissões. Embora as meninas sejam mais numerosas do que no passado no ensino profissional, sem ainda estarem em paridade com os meninos (elas representam 40% do número total de estudantes no ensino profissional em 2019; RERS, 2019), elas ainda são muitas em especialidades de serviço (61%), e quase ausentes em especialidades de produção (15%; RERS, 2020). Em outras palavras, o sistema de orientação e seleção escolar contribui para a divisão sexual do conhecimento de acordo com a especialidade do diploma, e consequentemente relega as mulheres a funções designadas no mercado de trabalho (Angeloff & Mosconi, 2014, p. 27).

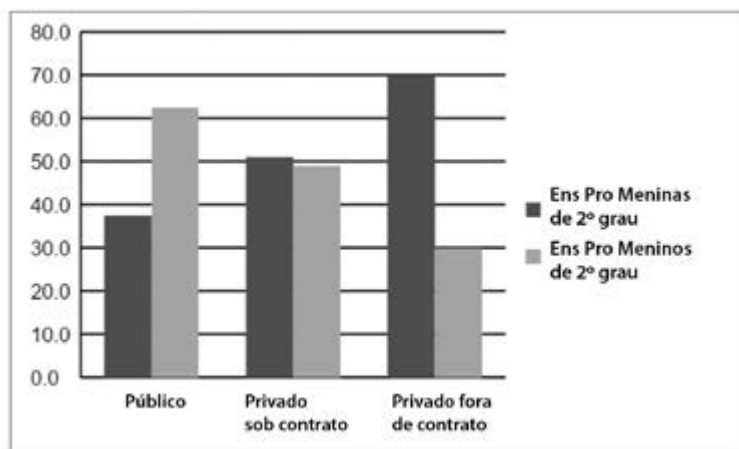
Figura 3 – Participação de meninas e dos meninos em grupos selecionados de especialidades de formação ao *baccalauréat* em 2019 (em porcentagem)



Fonte: RERS, 2020; Processamento da autora

Por outro lado, a distribuição das meninas difere de acordo com o tipo de escola. Na Figura 4, a super-representação de meninos é bastante clara nos estabelecimentos de ensino público, e declina muito acentuadamente, ou mesmo inverte completamente, no ensino privado sob e fora de contrato. As razões para esta dispersão não são bem conhecidas, pois pouca pesquisa foi feita sobre o componente privado do ensino profissional, talvez porque ele responde por apenas cerca de 20% das matrículas. Entretanto, é possível levantar a hipótese de que o custo da inscrição, assim como as formas de seleção, incluindo aquelas informais, as expectativas familiares e as especialidades do diploma oferecido, são pistas que podem explicar de maneira cumulativa essa diferença⁹. Devemos também analisar a questão dos processos. Mais especificamente, a análise relacional da forma que as socializações escolares, juvenis e familiares podem influenciar as experiências e trajetórias escolares de meninas e meninos no ensino profissional (Depoilly, 2014), embora a orientação de acordo com o tipo de estabelecimento possa constituir pistas de reflexão que devem ser investigadas.

Figura 4 – Número de alunos no ensino profissional por gênero em diferentes instituições de ensino profissional em 2019 (em porcentagem)



Fonte: RERS, 2020; Processamento da autora

⁹ A educação agrícola também está aqui representada (60% desta educação é privada, tanto sob contrato com Estado como sem contrato).

Um ensino “etnizado”¹⁰

Os trabalhos de Vallet (1996) e mais recentemente de Palheta (2012) e Ahmad (2014), entre outros, mostram que, ao contrário das representações gerais da desmobilização familiar, as famílias de origem imigrante tendem a investir demais nos efeitos sociais da escolarização (Zirotti, 1997), mais do que as famílias nativas. As tensões entre estas aspirações, por um lado, e a orientação dos alunos de acordo com sua origem migratória, por outro lado, encontram-se mais do lado dos conhecimentos dos alunos e das famílias relativamente às expectativas da escola, seus códigos, os valores que ela transmite, a maneira como os professores pensam sobre os alunos e as experiências dos alunos (Ahmad, 2014; Palheta, 2012), bem como a composição social de certas escolas com uma concentração de alunos estrangeiros ou imigrantes, que oferece a imagem de um “*apartheid* escolar” (Felouzis *et al.*, 2005; Jellab, 2016; Van Zanten, 2003).

A pesquisa estatística “Trajetórias e Origens”¹¹ (INED e INSEE, 2008) é uma das fontes que fornecem informações sobre a rejeição étnica no ensino profissional. A pesquisa mostra que os filhos de migrantes pertencem a famílias de meios sociais muito humildes. De fato, 32% das famílias se enquadram nas categorias de “trabalhadores não qualificados e empregados”, que são mais de 2,5 vezes superiores às categorias de “executivos e profissões intermediárias” (12%), e cerca de 3,5 vezes superiores às categorias de “autônomos” (9%). Em contraste, na população total de 18 a 60 anos, 25% são “executivos e profissões intermediárias”, 24% são “autônomos” e 14% são “empregados e trabalhadores não qualificados” (TeO, 2008).

As causas da orientação de alunos de origem estrangeira são múltiplas. Elas estão relacionadas aos efeitos da composição familiar, o nível de educação dos pais, a língua falada em casa, o contexto escolar, além de tudo o que foi mencionado acima. De qualquer modo, a situação educacional dos alunos

¹⁰ Françoise Lorcerie (2003) define etnia como uma crença social, ou seja, não se baseia na existência de traços objetivos (culturais, físicos, religiosos etc.) descrevendo as minorias designadas, mas nos traços usados para distinguir entre “Eles” e “Nós”, e a designação desses traços varia de acordo com o tempo e a sociedade. Ela estabelece os fundamentos epistemológicos e conceituais de uma teoria da etnicidade articulando de forma multidisciplinar quatro eixos teóricos que se baseiam nas realizações da sociologia, da psicologia social, da história e da filosofia política. O primeiro diz respeito à identidade social; o segundo, à dominação simbólica e ao estigma; o terceiro, à evolução histórica das distinções étnicas; e o quarto, à dimensão política da etnicidade e, em particular, seu lugar na unidade nacional e sua relação com o Estado-nação.

¹¹ O levantamento Trajetórias e Origens (*Trajectoires et Origines*) permite descrever as características sociodemográficas dos migrantes que chegaram antes dos 16 anos e traçar a história da migração de crianças e adolescentes.

de origem francesa ou estrangeira é diferente e o ensino profissional contribui para esta situação. Em um relatório recente, Yael Brinbaum, Géraldine Farges e Elise Tenret (2016) tornaram visível a distribuição dos alunos.

Tabela 3 – Situação educacional de todos os alunos seis anos após a entrada no 6º ano (em porcentagem)

	1º do ensino médio geral	1º do ensino médio técnico	2º do ensino médio GT (atraso)	Profissional	Outros	Total
Origem francesa	41	12	8	31	7	100
Franceses nascidos no exterior	52,5	10	10	21	6,5	100
Origens mistas	42	10	10	28	10	100
Portugal	25	14	8	44	9	100
Argélia	32	14,5	15,5	32	6	100
Marrocos	24	14	12	41,5	8,5	100
Tunísia	28	11,5	13	35	12,5	100
Sudeste Asiático	53,5	8,5	13,5	20,5	4	100
Turquia	22	13,5	11	41	12,5	100
África do Sahel	10,5	10	10	59,5	10	100
África Central Guiné	26,5	13,5	22,5	33	4,5	100
Outras origens	26,5	10	9,5	40	14	100

Fonte: Brinbaum *et al.*, 2016; DEPP Panel, 2007.

Nota para o leitor: entre os alunos do painel de 2007, 41% dos alunos nascidos na França estavam no 1º ano do ensino médio geral seis anos após o ingresso no 6º ano.

Os jovens de origem imigrante saheliana estão mais frequentemente em fluxos profissionais curtos e longos seis anos após a entrada no 6º ano (quase 60%) e menos frequentemente no segundo do ensino médio geral (10,5% em comparação com 41% dos de origem francesa; ver Quadro 2). Com exceção dos alunos de origem do sudeste asiático e das crianças de origem mista, as crianças de origem estrangeira são mais frequentemente matriculadas em cursos profissionalizantes.

Nesta perspectiva, o ensino profissional está situado na intersecção das hierarquias escolares e sociais, a ordem das classes sociais acumulando-se aos efeitos de construção do gênero e da etnicidade, especialmente em direção aos mais estigmatizados.

Quarta comutação: a liberdade de escolher seu próprio futuro profissional?

O que será o ensino profissional no futuro? A reforma Blanquer do ensino médio introduzida em 2018-2019 reforça a ligação com a esfera socioeconômica e reduz o número de horas do ensino geral, particularmente em história-geografia, francês, artes aplicadas, matemática e ciência. A redução do número de horas nessas disciplinas representa 50% para todos os cursos (CAP e *baccalauréat* profissional). Agora, há 45 minutos por semana para cada disciplina (ou seja, 21,75 horas por ano e por disciplina) para ensinar história e geografia no CAP, e 1 hora no *bac pro*.

Embora o ensino profissional, e mais especificamente o *baccalauréat* profissional, tenha sido capaz de abrir os horizontes dos estudantes desta educação, muitas vezes de origens populares, para o ensino superior, a reforma e as poucas horas alocadas ao conhecimento geral parecem frear a tendência para a continuação dos estudos, às vezes com seus fracassos e decepções. O objetivo não é tanto a construção de um referencial para cada especialidade, mas ter uma base comum de habilidades para todos, com a especialidade profissional sendo coroada a partir de agora com a criação de uma “obra-prima” no modelo dos *compagnons*¹² (companheiros).

A propósito, a referência aos *compagnons* pode ser surpreendente por pelo menos três razões. Primeiramente, porque este lugar isolado no mundo do ensino reúne poucos alunos (6.000 estudantes contra 700.000 no ensino profissional). Em segundo lugar, porque há uma severa seleção de aprendizes-companheiros quando o ensino profissional é muitas vezes a última opção de orientação. Finalmente, é surpreendente pelas profissões representadas na “obra-prima”, mas orientadas ao artesanato para os companheiros (alimentação, madeira e derivados, couro e tecidos, etc.), e contrastam com a diversidade de profissões representadas na formação profissional. O que constituiria uma “obra-prima” para o comércio de segurança, por exemplo?

¹² *Les Compagnons du Devoir* (Os Companheiros do Dever) é um movimento que oferece, para alunos a partir de 15 anos, formação a profissões tradicionais como marceneiro, pedreiro, padeiro, queijeiro etc.

E a aprendizagem?

O raciocínio básico por trás da reforma do *baccalauréat* profissional é ajustar o ensino ao emprego. A mesma tendência pode ser observada na aprendizagem com a lei para “Escolher seu futuro profissional”, que entrou em vigor no início do ano letivo de 2020-2021.

A institucionalização da aprendizagem: a lei Séguin

Deve-se lembrar que a grande reforma da aprendizagem (a lei Séguin de 1987) é feita logo depois da criação do *baccalauréat pro*. Torna possível preparar todos os diplomas profissionais e técnicos por aprendizagem em uma empresa, incluindo o *bac pro*. A deserção dos estudantes da aprendizagem certamente não é alheia à promulgação desta lei. Entretanto, mesmo que a lei aumente a “escolaridade” do sistema (Moreau, 2006) impondo mais ensino no centro de formação de aprendizes (CFA), aumentando de 150 para 360 horas, e reduzindo a quantidade de ensino nas empresas, com o objetivo de atrair novos alunos (Moreau, 2019), seu efeito continua modesto.

A lei Séguin também redefine o estatuto dos aprendizes, com base no dos funcionários, embora o salário continue sendo derogatório. Ao mesmo tempo, as empresas devem obter aprovação a fim de regular o mercado, assim como evitar as formas de exploração que estavam ocorrendo.

Em resumo, a lei Séguin institucionaliza a aprendizagem, transferindo-a, “pedagogicamente falando, de formação prática a alternância” (Moreau, 2019).

A lei de 1987 também abre a aprendizagem a todos os diplomas profissionais, inclusive no ensino superior. Mesmo assim, a aprendizagem permanece dividida e um “teto de vidro” (Moreau, 2003) distingue estes dois níveis de educação: os estudantes de aprendizagem no ensino superior raramente são aqueles que iniciaram sua aprendizagem antes do *baccalauréat*.

Finalmente, a aprendizagem mantém o monopólio do *brevet professionnel* (certificado profissional, BP), um diploma de nível IV ausente do caminho escolar e que não é totalmente equivalente ao *baccalauréat*, uma vez que não leva *de fato* ao ensino superior. A aprendizagem preserva, portanto, sua “zona livre” (Moreau, 2019) graças a este diploma, historicamente ligado à educação contínua (Brucy, 1998).

Uma idade crescente de entrada na aprendizagem

A lei Séguin procura aumentar o número de estudantes aprendizes. Ela levantou a idade máxima de entrada para 25 anos. Este será o início de uma tendência mais geral neste ramo de formação.

De fato, a lei de 2016 relativa ao trabalho, à modernização do diálogo social e à garantia de percursos profissionais, em seu artigo 77, experimenta abrir o caminho da aprendizagem a pessoas até os 30 anos de idade em várias regiões. A partir de 2019, as pessoas poderiam assinar um contrato de aprendizagem até a idade de 29 anos em todo o país. Finalmente, um decreto de 30 de março de 2020 (No. 2020-373) especifica que o limite de idade para assinar um contrato é aumentado para 35 anos quando o novo contrato sucede a um contrato de aprendizagem executado anteriormente e leva a um nível de qualificação maior do que aquele obtido no final do contrato anterior ou, ainda, quando houve uma quebra de contrato por razões independentes da vontade do aprendiz.

Abrindo o mercado de aprendizagem

Até a lei de 2018 “para escolher o futuro profissional” (conhecida como lei Pénicaud), a Região tinha competência para a aprendizagem. Sua função era regular o mercado e evitar que os mesmos dois cursos fossem oferecidos na mesma área geográfica. Esta regulamentação constitui uma hipótese explicativa para o menor número de alunos neste tipo de ensino em comparação com as escolas de ensino médio profissional. A respeito disso, alguns estabelecimentos não enxergavam bem o fato de ter uma autorização concedida a um “concorrente”, obrigando-os a recorrer a um contrato de profissionalização ou de alternância sob o *status* escolar. De agora em diante, com a Lei Pénicaud, um centro de formação de aprendizes (CFA) pode abrir sem autorização prévia. O objetivo da liberalização da oferta é atender às necessidades de qualificação expressas pelo órgão *France Compétences* (o único órgão de governança nacional para a formação profissional e a aprendizagem em cooperação com os setores profissionais). Entretanto, a liberalização da oferta não é acompanhada de desregulamentação. Na verdade, a regulamentação é agora de responsabilidade dos setores profissionais, que decidem sobre as necessidades de formação e transformam os CFAs em prestadores de serviços. Este financiamento é decidido previamente de acordo com os “custos contratuais” (por exemplo, o nível de financiamento para um aprendiz na “BP Indústrias Alimentícias” pelo setor profissional é de 29.623 Euros



e o do “Certificado de Tosa Canina” é de 1.000 Euros no início do ano letivo de 2019-2020). Os setores profissionais garantem que não haja mais oferta do que demanda, e monitoram os gastos incorridos pelos CFAs.

Portanto, é uma inversão completa que está sendo feita. O poder deixado aos setores profissionais para definir a necessidade de mão de obra e habilidades sem dúvida deixa muito menos espaço de manobra para um ensino mais orientado para o pensamento crítico e a emancipação através da tecnologia. Esta é pelo menos uma das possíveis consequências que terá que ser revelada nos próximos anos.

Quadro 8 – Fazendo um balanço

No início, o ensino profissional era geralmente administrado pelos empregadores locais. Levou décadas para que o Estado o assumisse. A partir da Frente Popular, e depois da Libertação, o objetivo do ensino profissional é a formação de trabalhadores, mas também de cidadãos. A cultura técnica é vista como uma cultura de emancipação. A partir dos anos 60, a educação se torna mais difundida e acolhe cada vez mais o fluxo de alunos que não correspondiam aos padrões escolares. Nos anos 70, o objetivo subjacente das diversas reformas é de prolongar a duração dos estudos, colocando o ensino profissional no modelo linear da escala de diplomas do ensino geral.

A partir de meados dos anos 80, o ensino profissional começa a ser oferecido a partir do nível do ensino médio, embora existam turmas do 8º e 9º e outros dispositivos semelhantes, na fronteira do ensino especializado. De modo geral, todos os alunos passam pelo “colégio único” e a orientação ocorre por volta dos 15 anos de idade.

Deve-se lembrar que o ensino é bipolarizado, com educação geral e tecnológica por um lado e o ensino profissional por outro, mesmo que na prática a educação tecnológica e geral sejam muitas vezes dissociadas dentro das escolas. O fato é que o denominador comum entre estas três correntes é agora o *baccalauréat*.

Desde a reforma Blanquer, implementada em 2019, a tendência de construir referenciais de formação com uma abordagem baseada em competência aumenta. Isto tem o efeito de reduzir o confronto dos estudantes com os conhecimentos gerais, em favor de um ensino mais centrado no ofício e no gesto.

A aprendizagem, por sua vez, passou por numerosas reformas. Passou da figura de mestre a aprendiz para estatuto de assalariados se formando para um diploma. No entanto, o fato é que a aprendizagem continua a ser separativa. Poucos aprendizes que iniciaram um curso nos diplomas inferiores (CAP, BEP) seguem para o ensino superior. As recentes reformas da aprendizagem, em particular a extensão do limite de idade para 35 anos, têm em parte como objetivo estendê-la ao ensino superior, e muitas universidades estão agora olhando com interesse para este método de formação e para a promessa dos fundos próprios que ele geraria¹³. Finalmente, a perda de competência de aprendizagem para as Regiões¹⁴ em favor de um mercado muito mais aberto pode dar origem ao receio de que a oferta seja adaptada às necessidades dos setores profissionais e menos a uma cultura técnica emancipadora.

A história do ensino profissional se levanta assim ao sol da Frente Popular e se põe no crepúsculo da liberalização da aprendizagem.

¹³ Entretanto, a aprendizagem não permite que as universidades, ou qualquer outra estrutura de formação, se beneficiem *diretamente* de recursos próprios. De fato, ao contrário de uma ideia generalizada, o “custo do contrato” está associado às despesas reais de formação e está sujeito ao controle do Tribunal de Contas. Somente o imposto de aprendizagem escapa a esta regra.

¹⁴ As Regiões (*les Régions*) são os equivalentes franceses aos Estados brasileiros. Elas têm, todavia, menos autonomia que no Brasil, pois não existe, por exemplo, poder jurídico neste nível.

Capítulo 2

Os modelos da formação profissional

O exemplo da Alemanha e da Inglaterra

Na França, a hierarquia dos diplomas profissionais é baseada no modelo do ensino geral e tutelada pelo Estado, embora o modelo esteja mudando. Qual é a situação em outros países europeus?

É difícil apresentar o panorama europeu do ensino profissional de uma forma exaustiva. A tarefa é ainda mais difícil quando se trata de extrair elementos históricos comuns.

De fato, enquanto a formação profissional proveniente de guildas artesanais era mais ou menos homogênea nos diferentes países, a revolução industrial, que é o fator mais influente na gênese dos sistemas de formação profissional (Greinert, 2004), contribui para sua fragmentação. Até agora, as pesquisas históricas permitiram identificar três modelos de formação europeus “clássicos” (Greinert, 2004): o modelo burocrático regulado pelo Estado, o modelo dual-corporativista e o modelo de economia liberal de mercado (Bodé & Marchand, 2003).

A França ainda encarna o modelo burocrático regulamentado pelo Estado, enquanto a Alemanha e o Reino Unido ilustram os dois últimos modelos, respectivamente.

NA ALEMANHA

Greinert (1993) distingue três fases no desenvolvimento do ensino profissional na Alemanha:

1. uma fase de fundação ou protofase (1870-1920);
2. uma fase de consolidação (1920-1970);
3. uma fase de expansão que está chegando ao fim (a partir de aproximadamente 1970).

A formação de aprendizes, ou seja, a formação no lugar de trabalho no âmbito do sistema dual, é a mais popular na Alemanha. Esta situação herda de fundamentos institucionais, jurídicos, econômicos e culturais estabelecidos nos últimos 20 anos do século XIX e nos primeiros 20 anos do século XX (Stratmann & Schlösser, 1990). A formação dos aprendizes no local de trabalho foi inspirada por uma tradição mais antiga: a das guildas de artesãos e pequenos comerciantes. Embora essas guildas tenham diminuído com o desaparecimento gradual do feudalismo e depois com o período de proto-industrialização no início do século XIX (Frommberger, 2001), elas ressurgiram após as Guerras Napoleônicas, graças à *Handwerkerschutzgesetz* (Lei de Proteção dos Artesãos) de 26 de julho de 1897 (Greinert, 1993, p. 41) e a introdução quase simultânea da escolaridade obrigatória para aprendizes de artesãos.

O apego ao modelo artesanal se deve a aspectos econômicos, políticos e sociais. A dimensão econômica associa a melhoria da competitividade da Alemanha à formação de trabalhadores a habilidades (Harney & Tenorth, 1986). Relativamente ao político, a ênfase no modelo artesanal evita a oposição do campo conservador contra a formação de trabalhadores (que será um dos obstáculos na Inglaterra), bem como uma politização da força de trabalho industrial (Stratmann, 1992). Finalmente, o sistema profissional alemão tem uma função de socialização: os modos de comportamento eram ensinados juntamente com as habilidades profissionais técnicas e suas práticas correspondentes.

Antes mesmo da Primeira Guerra Mundial, os empregadores das indústrias metalúrgica, eletrônica e química em grande expansão adaptam esta forma de formação artesanal clássica então dominante e criam a formação industrial no lugar de trabalho, que moldou um novo tipo de funcionário: o

operário qualificado. Este modelo foi então adotado em outras áreas, como comércio, finanças, seguros, transporte etc.

As características básicas do sistema dual permaneceram inalteradas até 1969. Somente a Lei sobre ensino e formação profissional de 1969 levou à limitação da regulamentação autônoma das condições de formação entre associações de empregadores, câmaras de ofícios e câmaras de comércio e indústria. Isto principalmente permitiu legalizar o que antes era prática comum e deu aos sindicatos poderes executivos iguais em todas as questões relativas à formação profissional. O sistema dual permite formar a 400 profissões, inclusive algumas que não entram no sistema (algumas chamadas profissões “femininas”, como a de assistente de laboratório). Devido à estrutura federal da Alemanha, os currículos não são determinados a nível governamental, mas pelos *Länder* (Frommberger & Reinisch, 2004).

NA INGLATERRA

Vale a pena notar o contraste histórico na Grã-Bretanha entre o imenso sucesso da educação liberal e o fracasso da formação profissional. Este último tem suas raízes em pelo menos dois fenômenos. O primeiro está bastante relacionado com a revolução industrial, que começou muito cedo na Inglaterra, por volta de 1760. A necessidade de mão-de-obra pôs fim ao *status* elizabetano de aprendizes e aos sete anos de formação anteriores ao trabalho presentes neste modelo (Deissinger, 1992, p. 34). Ao mesmo tempo, selou o destino da velha ordem comercial em favor do espírito liberal, promovendo uma crescente hostilidade a todas as formas de intervenção estatal (Brentano, 1871). A política não intervencionista pode ser vista no peso das “autoridades locais” (as *Local Education Authority*, ou LEA), inclusive no campo da educação. Estabelecidas no *Forster’s Education Act* de 1870, os LEAs administraram por muito tempo localmente as decisões nacionais.

O segundo fenômeno está mais relacionado às representações. Na era vitoriana, havia três tradições principais de ensino liberal: o estudo dos clássicos em Oxford, a matemática em Cambridge e a filosofia nas universidades escocesas. Estes temas foram estudados não pela utilidade de seu conteúdo, mas pela suposta capacidade de moldar a mente e cultivar o intelecto (Rothblatt, 1976). Proponentes desta educação liberal, como Edward Copleston e John Henry Newman, estabeleceram uma distinção entre dois tipos de conhecimento. O primeiro se justificava pelo fato de que levava a resultados práticos e tangíveis, “a refeição preparada ou a casa

construída” (Sanderson, 1993, p. 1989), enquanto o segundo se justificava por si mesmo, como um fim em si mesmo, ou como “o único conhecimento que é auto-suficiente, que é imediatamente independente” (Newman, 1852 citado por Sanderson, 1993, p. 190).

O medo de perder a hegemonia industrial na Europa, e ainda mais perante a competitividade da Alemanha que investia fortemente em recursos humanos, vai levar a Inglaterra a adotar uma lei sobre a educação em 1944. Introduz um exame para todos os alunos aos 11 anos de idade com o objetivo de orientá-los de acordo com uma tripartição: o ensino acadêmico nas *Grammar Schools*, o ensino prático nas *Secondary Modern school* e o ensino produtivo nas *Technical schools*. Após a Segunda Guerra Mundial, a seleção dos alunos aos 11 anos de idade vai gerar muito debate. A Circular 10/65, publicada logo após a vitória trabalhista nas eleições gerais de 1964, reorganiza o sistema tripartite a fim de eliminar a seleção aos 11 anos de idade. As *comprehensive schools* (que não selecionam com base nos resultados escolares e nas aptidões) são introduzidas a partir desta data. Em 1970, um dos primeiros atos da nova Secretária de Estado Conservadora da Educação, Margaret Thatcher, foi emitir a Circular 10/66, que dava aos LEAs o poder discricionário para decidir se deveriam ou não se reorganizar segundo uma abordagem global.

Ao longo da década de 1970, o desempenho econômico da Grã-Bretanha junto com as mudanças no mercado de trabalho e seu impacto no desemprego juvenil foram alvo de debates, e a questão da educação em relação à formação ganhou destaque. Em 1982, *The Technical and Vocational Education Initiative* (Iniciativa para o Ensino Técnico e Profissional, TVEI) foi anunciada por Margaret Thatcher na Câmara dos Comuns. O objetivo inicial era fornecer um programa de estudos de quatro anos para jovens de 14-18 anos, incluindo um ensino geral, técnico e profissional com o apoio das empresas. A TVEI terminou em 1997 a favor de uma política mais direcionada para os NEETs (“*not in employment, education or training*”) e para aqueles que estavam em situação de abandono escolar.

Desde 2015, um novo marco regulatório dá às empresas mais liberdade e flexibilidade para desenvolver qualificações que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Assim, o sistema inglês permanece descentralizado e muito heterogêneo devido ao poder local e aos processos de formação e qualificação proporcionados pelas empresas.

CONCLUSÃO

A comparação histórica do modelo corporativo alemão com as duas outras formas clássicas de formação na Europa, o “modelo de mercado” inglês e o “modelo de estado” francês, dá uma importante contribuição à pesquisa comparativa internacional sobre ensino profissional. A historiografia mostra que o surgimento e desenvolvimento desses modelos de formação e qualificação deve ser visto em relação à política econômica, social e educacional, especialmente a política do mercado de trabalho e de emprego. Na mesma perspectiva, a gênese das instituições educacionais e suas funções socioeconômicas está relacionada a problemas sociais e seu tratamento pelas autoridades públicas de acordo com seus interesses e expectativas.

Herdada da primeira revolução industrial, com seus processos de mudança técnico-sócio-econômicos, a formação profissional não tem um modelo uniforme na Europa. As mudanças induzidas são livremente reguladas na Grã-Bretanha (em grande parte sem especificações governamentais). Na França, uma consequência geral da burocracia estatal foi, em primeiro lugar, a implementação da formação profissional de acordo com o modelo escolar. A falta de ofícios disponíveis (como resultado da legislação revolucionária) contribuiu para uma formação ampla com qualificações mais teóricas e abstratas, não específicas de uma empresa. Em comparação com a Inglaterra e a França, a industrialização na Alemanha ocorreu mais tarde e atingiu seu auge no Império. O modelo dual corporativo de formação profissional foi estabelecido por forças de orientação pré-industriais-conservadoras, por corporações e sindicatos independentes. Sob a influência da “grande indústria”, este modelo foi então desenvolvido para se tornar uma relação mediadora entre as áreas do trabalho, do capital e do Estado, com a principal característica de ser um setor de qualificação com uma estrutura organizacional bastante independente.

Capítulo 3

Uma comparação das políticas de formação na Europa através de números

As grandes diferenças históricas contribuíram para a criação de sistemas de formação profissional inicial bastante diferentes na Europa, mesmo que o *bac pro* francês possa ser comparado à *Maturité professionnelle* (Maturidade profissional) na Suíça ou ao *Diplôme d'Aptitude Professionnel* (Diploma de Aptidão Profissional) em Luxemburgo. Além dessas diferenças ou semelhanças entre diplomas, parece que, independentemente do país considerado, o objetivo do ensino profissional é, basicamente, escolarizar os públicos socioeconomicamente vulneráveis. A orientação precoce ou tardia, os tipos de alunos que o acessam relativamente ao nível de educação de seus pais, do padrão linguístico e da repetição de anos (que mais frequentemente afeta as classes populares) são alguns dos indicadores da mesma tendência. A ênfase em um ou outro destes indicadores nos parágrafos seguintes está vinculada aos dados disponíveis para cada país.

Do ponto de vista institucional, o grau de diferenciação dos alunos no ensino profissional pode ser compreendido considerando tanto os processos de seleção dos alunos de acordo com sua capacidade acadêmica, sua colocação nas diversas correntes de formação e a idade em que

ocorre a primeira etapa de orientação. Este tríptico constitui o terreno fértil para a reprodução das desigualdades socioeconômicas de base pela iniquidade dos sistemas educacionais (Crahay, 2000; Sonnleitner *et al.*, 2018).

NA ALEMANHA: GYMNASIUM VERSUS ENSINO PROFISSIONAL COMO LINHA DIVISÓRIA ENTRE FILHOS DE PAIS COM E SEM QUALIFICAÇÕES

Na Alemanha, existem três correntes a partir do final do fundamental I: *Gymnasium* (colégio), *Realschule* (“escola média”), *Hauptschule* (ensino primário superior) – o *Gesamtschule* combina estas três correntes em uma só escola. A seleção dos alunos é mais precoce na Alemanha do que na França, pois não há um colégio único, e pode começar já na idade teórica de 10 anos em alguns *Länder* (OECD, 2018). A transição do fundamental I para a pós-primária depende do sucesso acadêmico do aluno, mas também da decisão de um conselho de orientação, que direciona os alunos para diferentes trilhas educacionais de acordo com seu desempenho acadêmico.

A *Hauptschule* é um dos lugares de relegação do ensino profissional na Alemanha, já que apenas 5,5% das crianças cujos pais têm uma qualificação de ensino superior fazem parte da matrícula deste ensino, o que é quase nove vezes menor do que as crianças cujos pais têm um diploma do sistema dual, da aprendizagem ou da formação profissional (ver Tabela 3).

Enquanto na França as correntes do ensino profissional são estritamente hierárquicas (CAP, BEP, *Bac pro*), na Alemanha, o sistema dual é estruturado em torno de diferentes correntes do ensino secundário e os diplomas do sistema dual não são diferenciados de acordo com uma escala de níveis de qualificação (Euler, 1998). Entretanto, de maneira geral, a aprendizagem e a formação profissional no sistema dual concentram os estudantes cujo nível de educação dos pais também é de orientação profissional: eles constituem a metade do público.

A distinção entre o sistema dual e o ginásio forma uma linha divisória. No *Gymnasium*, os filhos de pais com diploma permitindo o acesso para o ensino superior constituem a grande maioria do público. De fato, 65% deles vão ao *Gymnasium*, o que é 3,7 vezes mais do que para as crianças cujos pais têm um diploma profissional.

O rebaixamento não está relacionado apenas ao tipo de educação, mas também à sua duração. No sistema dual, a duração de aprendizagem muitas vezes se estende por três anos (às vezes três anos e meio), mas alguns cursos

têm a duração de dois anos. Esta duração marca uma linha de distinção entre populações de aprendizes (Granato & Kroll, 2013), os estudantes de uma origem social geralmente menos privilegiada se orientando mais frequentemente para o ciclo curto.

Isto sugere que o sistema dual não é um sistema de formação igualitário (Mobus & Sevestre, 1991, p. 88). Além disso, os jovens que saem da *Hauptschule* – com resultados escolares geralmente mais baixos – têm mais dificuldades para encontrar uma empresa de aprendizagem em comparação com os jovens que saem da *Realschule* (respectivamente, 40% contra 60%). Eles recebem uma formação de qualidade inferior aos que saem da *Realschule* e do *Gymnasium*. Finalmente, aqueles que saem da *Hauptschule* assinam com mais frequência contratos de dois anos no artesanato, enquanto aqueles que saem da *Hauptschule* têm acesso a contratos de três a três anos e meio em grandes empresas industriais alemãs (Brébion, 2019).

Tabela 4 – Composição da população escolar na Alemanha por nível de educação dos pais em 2017 (em porcentagem) ¹

Nível de educação dos pais	Aprendiza- gem/ formação profissional no sistema dual	Diploma da escola técnica	Diploma de acesso ao ensino superior	Sem qualificação	Total
Nível educacional de crianças com mais de 15 anos de idade					
<i>Hauptschule</i>	48,5	10	5,5	36	100
<i>Realschule</i>	54	16	15	15	100
<i>Gymnasium</i>	34	13	47	6	100
Escola profissionalizante que oferece uma qualificação intermediária	56,5	12,5	/	31	100
Escola profissional condu- cente ao diploma de ingresso na universidade de ciências aplicadas/diploma de en- trada na universidade	50	17	18,5	14,5	100
<i>Berufsfachschulen</i>	60	15,5	11	13,5	100
Outras escolas profissionais ²	54	15	13	18	100

Fonte: Destatis - Microcenso formação de base, painel 2017, Processamento da autora

¹ A organização do sistema estatístico oficial na Alemanha está adaptada a uma república federal. Há um escritório federal de estatística, Destatis, e 14 escritórios de estatística dos *Länder* ao qual são independentes. Recentemente, a Destatis teve seu papel de coordenação reforçado.

² Ano preparatório profissional, ano de formação profissional de base, escola profissional oferecendo diploma para uma profissão, escola para profissões de saúde e sociais, escola para os professores do maternal.

Tabela 5 – Situação educacional dos alunos com mais de 15 anos na Alemanha por nível de escolaridade dos pais em 2017 (em porcentagem)

Nível de educação dos pais	Aprendizagem/ formação profissional no sistema dual	Diploma de uma escola técnica	Diploma médio ³	Diploma de acesso ao ensino superior	Sem qualificação
Nível educacional de crianças com mais de 15 anos de idade					
<i>Hauptschule</i>	14,5	/	5	2	22,5
<i>Realschule</i>	25	22	27	14,5	25
<i>Gymnasium</i>	17,5	36	33	65	19
Aprendizagem/formação profissional em sistema duplo	6,3	5	7	4,5	5,7
<i>Berufsfachschulen</i>	29,5	29	22	10,5	19,5
Outras escolas profissionais ⁴	7,2	8	6	3,5	8,3
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Destatis - Microcenso formação de base, painel 2017, Processamento da autora

No entanto, outra especificidade do modelo alemão deve ser destacada. Quase 20% dos jovens que, após 12 ou 13 anos de escolaridade, obtiveram o direito de ingressar na universidade ou no ensino politécnico, optam pela formação profissional no sistema dual (Reinish, 2004). Os programas mais populares oferecem formação no setor comercial, bancário e de seguros, tecnologia da informação e comunicação pelas mídias, logística e turismo. Estes números não aparecem nos dados da Destatis, pois apenas o mais alto grau é levado em conta. Mesmo assim, a questão permanece: é esta última força de trabalho que permite que a Alemanha brilhe através de seu sistema dual?

Além dessas primeiras rotas, existem escolas profissionalizantes em tempo integral (*Berufsfachschulen*). Esta terceira forma de ensino profissional (compreendendo pelo menos 32 horas por semana) é em grande parte desconhecida fora da Alemanha (Jonen, 1995). Entretanto, em 1999, quase 21% dos jovens de 16-20 anos frequentaram uma destas instituições (Reinish, 2004) e este número ainda estava próximo de 18% em 2017 (Destatis, 2019). Estas escolas são frequentadas principalmente por estudantes que não encontraram formação no sistema dual, já que ainda não há vagas suficientes disponíveis nas empresas. Nesta educação em tempo integral, as diferenças de

³ No sistema escolar da República Federal da Alemanha, o certificado de conclusão do ensino médio, tradicionalmente também chamado “*mittlere Reife*”, é um diploma que geralmente pode ser adquirido ao final do 10º ano do ensino geral.

⁴ Ver nota 7.

acordo com o nível de qualificação dos pais também são consideráveis. 60% dos alunos dessas escolas têm pais com formação profissional, o que é quase seis vezes mais do que para as crianças cujos pais têm uma qualificação de ensino superior (ver Tabela 3).

Finalmente, existe um ensino profissional dominado pelas mulheres, como enfermagem, pessoal de jardim de infância e assistente de laboratório, e aqui novamente as diferenças são significativas (ver Tabelas 3 e 4). A composição da força de trabalho nesta última categoria em termos da distinção entre meninas e meninos não é conhecida com precisão, mas é altamente provável que seja principalmente feminina.

EM LUXEMBURGO: ORIENTAÇÃO AOS 12 ANOS DE IDADE DE ACORDO COM O DESEMPENHO EM UM TESTE PADRONIZADO

Em Luxemburgo, ao final do ensino primário (na idade teórica de 12 anos), os alunos são orientados no ensino pós-primário, seja para o ensino secundário (moderno e clássico), que os prepara para os estudos universitários, ou para o ensino técnico secundário, que é essencialmente orientado para a vida profissional. A partir de 1997/98, os alunos eram encaminhados para o 7º ano geral (pós-primário) de acordo com quatro critérios: as notas do último ano da escola primária, os resultados de uma série de testes padronizados organizados durante o 6º ano da escola primária, a opinião do professor responsável pelo 6º ano da escola primária sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos e, finalmente, a opinião dos pais.

Em 2005, o regulamento do Grão-Ducado redefiniu os critérios de passagem. Os alunos passavam para o 7º ano geral (clássico ou moderno) se sua média anual fosse de pelo menos 45 pontos. Um sistema de compensação era então proposto (uma ponderação da média, um teste após o trabalho de verão etc.). Em 2017, o mesmo procedimento é seguido para a passagem de ano, com a adição de uma maior ponderação da opinião dos pais, que parece ser mais seguida (98% em 2019 em comparação com 84% anteriormente).

De acordo com Burton e Martin (2008), um dos critérios subjacentes para a seleção precoce de estudantes é relacionado à prática do idioma. De fato, o sistema educacional reflete um multilinguismo único e complexo. Na escola primária, o idioma vernáculo é *Lëtzebuergesch* (luxemburguês), mas os alunos aprendem a ler e escrever em alemão. Em segundo lugar, embora

o alemão continue sendo a principal língua de instrução no ensino primário e secundário inferior, a maioria das disciplinas do secundário superior é ensinada em francês. Entretanto, há uma presença significativa de estrangeiros em Luxemburgo (45% da população do país é composta por cidadãos estrangeiros, 28,6% da população ativa são luxemburgueses e 24,8% são residentes da UE) e nem todos dominam o sistema trilíngue.

Neste contexto, a educação secundária, dependendo se é geral ou técnica, distingue os alunos de acordo com suas habilidades, particularmente as habilidades linguísticas (Burton & Martin, 2008). 21,6% dos estudantes estrangeiros estão no ensino secundário geral e 46,1% no ensino técnico secundário.

Embora o sistema trilíngue dificulte o sucesso dos estudantes, o peso do *status* socioeconômico é decisivo, mantidas inalteradas todas as outras coisas. Foi o fator com maior impacto nos resultados escolares, tanto em alemão como em matemática. Em alemão, as habilidades de leitura entre alunos de baixa e alta condição socioeconômica eram quase opostas. Independentemente de sua língua materna, a maioria dos alunos de famílias socialmente desfavorecidas (61%) tinha um baixo nível de compreensão de leitura em alemão no nível primário e no nível secundário. Apenas 18% deste grupo conseguiu aumentar seu nível entre o ensino fundamental e o secundário. Em contrapartida, 47% dos alunos socialmente favorecidos conseguiram passar de resultados baixos no ensino fundamental para um nível avançado de proficiência no ensino médio. As mesmas tendências foram observadas na matemática (Sonnleitner *et al.*, 2018).

Finalmente, o ensino médio técnico é caracterizado por uma taxa muito mais alta de “atrasados” (62,4%) do que no ensino secundário geral (16,9%).

NA SUÍÇA: CANTÕES RELATIVAMENTE AUTÔNOMOS, SELEÇÃO DE ALUNOS A PARTIR DO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A Suíça é composta por 26 cantões federados e pelo mesmo número de sistemas de educação. Ao contrário da França, a Suíça é “o país da empolgação para o ensino profissional”: apenas um em cada cinco jovens segue um caminho de educação geral (Cortesi & Imdorf, 2013). Como na França, a orientação para o caminho profissional inicial está oficialmente determinada no segundo ciclo do ensino secundário (chamado secundário II, ensino

médio). Entretanto, a distribuição dos alunos começa bem antes: a partir do ensino secundário inferior (secundário I, equivalente ao fundamental II). Estruturado de acordo com “currículos” específicos, na maioria dos cantões, cada rede de ensino secundário I (elementar com foco profissional, geral e ampliado) recruta estudantes com base nas notas obtidas no final do ensino primário (equivalente ao fundamental I). O trabalho de Meyer sugere a existência de fortes lógicas seletivas e até mesmo segregativas (Meyer, 2009).

A Suíça oscila entre dois sistemas: o sistema francês e o sistema alemão. Nos cantões de língua francesa, a participação dos estudantes no ensino e formação profissional é menor do que nos cantões de língua alemã (em 2010 é de 38% em Genebra contra 86% no cantão de St. Gallen, Meyer, 2009; Cortesi & Imdorf, 2013).

Mesmo que a orientação seja menos separada nos cantões de língua francesa do que nos de língua alemã, a tendência geral na estruturação da educação segue a das famílias, independentemente do cantão considerado (de língua francesa ou de língua alemã). Em geral, os alunos cujos pais pararam no final da escolaridade obrigatória também são os mais propensos a deixar a escola com esse mesmo nível de ensino. O padrão é invertido no ensino superior: as crianças cujos pais obtiveram uma qualificação de ensino superior também são as mais numerosas no ensino superior (por exemplo, em uma universidade).

Tabela 6 – Situação escolar dos alunos com mais de 15 anos na Suíça por nível de escolaridade dos pais em 2016 (em porcentagem)

Nível de educação dos pais	Escola compulsória	Grau secundário II: profissional	Grau secundário II: geral	Formação profissional superior	Universidade	Total
Nível educacional de crianças com mais de 15 anos de idade						
Escola compulsória	64	15	10	7	4	100
Grau secundário II: profissional	25	31	14	20	10	100
Grau secundário II: geral	15	16	32	17	20,5	100
Formação profissional superior	11,5	24	18,5	33,5	12,5	100
Universidade	6	10	26	19	39	100

Fonte: FSO, Microcenso formação de base

NA BÉLGICA: DIFERENTES SISTEMAS DE EDUCAÇÃO EM DIFERENTES COMUNIDADES LINGUÍSTICAS

Desde a criação do Estado belga em 1830, o sistema escolar tem se baseado no princípio central da “liberdade de educação” e, portanto, da livre escolha dos pais. Cada comunidade linguística – francesa, flamenga e alemã – administra seu próprio sistema educacional. Em cada uma delas, a escola é dividida em redes: uma rede oficial organizada pela comunidade, uma rede organizada pelas comunas e províncias, uma rede confessional livre e uma rede não confessional livre. Portanto, não há informações sobre educação a nível nacional. Entretanto, os parágrafos seguintes introduzirão uma comparação entre estes três sistemas de ensino no que diz respeito ao ensino profissional.

A educação na Bélgica é caracterizada por três formas principais: geral, técnica e profissional, às quais deve ser acrescentada a forma artística no sistema flamengo e francófono.

De acordo com Fannes, Vranckx, Simon e Depaepe (2013), no sistema flamengo existe um sistema de orientação “em cascata”. Alunos com dificuldades de aprendizagem na escola começam no ensino geral e depois, através de um processo de fracasso e repetição, são relegados ao ensino técnico; em seguida, se os problemas persistirem, ao ensino profissional, às vezes já a partir dos 12 anos de idade. As Tabelas 5 e 6 mostram que quanto mais atrasados estiverem os alunos, menor a probabilidade de ingressarem no ensino geral, que é a “norma” para a educação. Deve-se observar que aos 15 anos de idade, 34% dos alunos repetiram pelo menos um ano no ensino primário, secundário inferior ou secundário superior, independentemente do sistema educacional observado (francófono, germanófono, neerlandófono; OCDE, 2016). No sistema flamengo, quando os alunos estão pelo menos dois anos à frente do tempo, todos os meninos e a grande maioria das meninas continuam na educação geral; por outro lado, quando estão “pontuais”, este é muito menos o caso (cerca de 5% dos alunos continuam na educação geral, um em cada três meninos é direcionado para a educação técnica). Ademais, quanto mais atrasados estão os alunos, mais eles são relegados ao ensino profissional, como é o caso de 50% dos meninos que estão mais de dois anos atrasados em 2018-2019, e 49% das meninas (ver Tabelas 5 e 6). No sistema francófono, a orientação para o ensino técnico e profissional é mais frequentemente baseada em uma escolha negativa, ligada a falhas ou dificuldades na educação em geral. Segundo Doray e Maroy, “o mecanismo

básico de uma hierarquização de formas escolares é bastante estável na Bélgica” (Doray & Maroy, 2001, p. 229).

Tabela 7 – Situação escolar dos alunos de sexo masculino no sistema belga flamengo, segundo estar “na hora”, “tarde” ou “cedo” em 2018-2019 (em porcentagem)

	Meninos				
	Com antecedência	Na hora certa	Atrasado		
Ano	1	0	1	2	>2 ⁵
ASO ⁶ Ensino secundário geral	87,3	49,5	17,2	9	4,5
TSO Ensino secundário técnico	10,3	35	40,5	46	41,5
KSO Ensino secundário artístico	1,5	1	2	3	4
BSO Ensino Secundário Profissional	0,7	14,5	40,3	42	50
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs (ano letivo 2018-2019), www.ond.vlaanderen.be; Processamento da autora.

Interpretação: 100% dos meninos que estão pelo menos um ano à frente estão matriculados no ensino secundário geral.

Tabela 8 – Situação escolar das alunas no sistema flamengo belga, segundo estar “na hora”, “tarde” ou “cedo” em 2018-2019 (em porcentagem)

	Meninas					
	Com antecedência		Na hora certa	Atrasado		
Ano	>1	1	0	1	2	>2
ASO Ensino secundário geral	81,25	91,2	61	21	13	7
TSO Ensino secundário técnico	6,25	6	25	35	39,5	38
KSO Ensino secundário artístico	12,5	2,3	3	4	5	6
BSO Ensino Secundário Profissional	-	0,5	11	40	42,5	49
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Ministério Flamengo de Educação e formação, *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs* (ano letivo 2018-2019), www.ond.vlaanderen.be

Interpretação: 81,25% das meninas que estão pelo menos um ano à frente de seus colegas de classe estão matriculadas no ensino secundário geral.

⁵ Com mais de dois anos de atraso.

⁶ Acrônimos holandeses como ASO (*Algemeen onderwijs*, ver lista de abreviações) foram traduzidos para o português na tabela.

Tabela 9 – Distribuição de alunos de nacionalidade estrangeira nas diferentes formas de ensino em 2014-2015 na Valônia francófona (em porcentagem)

	Estrangeiros
Ensino secundário geral	29
Ensino secundário técnico	30
Ensino secundário profissionalizante	41
Total	100

Fonte: ETNIC, Federação Valônia-Bruxelas

Além disso, os alunos estrangeiros são muito mais numerosos na via profissional (41%), cerca de 11 pontos percentuais a mais do que em outras formas de educação (ver Tabela 9). Além da repetição, é provável que parte da explicação da orientação esteja em critérios como a proficiência linguística (OCDE, 2018), mas também seria justo perguntar se o desempenho dos alunos também está massivamente ligado ao seu *status* socioeconômico no modelo luxemburguês. Na ausência de indicadores sobre estes elementos, isto não pode ser dito, embora a política recente chamada *Pacte pour un enseignement d'excellence* (pacto para um ensino de excelência) se refira a este assunto com muita frequência.

De fato, a Bélgica francófona anuncia uma reforma escolar de grande porte. Os objetivos do “pacto para uma educação de excelência”⁷ visam corrigir as desigualdades, fortalecendo as “habilidades básicas” e reduzindo as taxas de repetição e abandono escolar. Foi lançado em 2015 e deverá funcionar até 2030. Todas as escolas deveriam desenvolver planos de seis anos para ajudar a alcançar os objetivos do pacto, incluindo aqueles relacionados com resultados escolares, com a exclusão de grupos desfavorecidos, o abandono escolar, o ensino colaborativo, fora outros critérios. Uma base comum multidisciplinar e politécnica deverá ser implementada a partir de 2020/2021 até a idade teórica de 15 anos, ou seja, o terceiro ano do secundário. A etapa de orientação será, portanto, adiada por um ano.

O objetivo declarado é evitar deixar a escola sem diploma e incentivar a integração profissional após um curso de ensino profissional, fazendo uso generalizado de estágios e formação em alternância. Esta é uma verdadeira reviravolta, dado que os cursos técnicos e profissionais na Bélgica

⁷ Disponível em: <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>. Acesso em: 4 out. 2023.

francófona foram integrados no sistema educacional à medida que a distância com o mundo da produção foi estabelecida (Doray & Maroy, 2001).

No entanto, o escopo desta reforma levanta questões. Por exemplo, a proliferação de estágios pode certamente promover a integração, mas muitas pesquisas têm mostrado que o capital social dos pais não é neutro em termos de acesso a um estágio de qualidade. Para compensar este preconceito, foram propostas reduções nas contribuições sociais dos empregadores para a criação de programas de tutoria, assim como um subsídio para alunos e empresas⁸. Entretanto, será necessário avaliar esta reforma longitudinalmente para saber se essa compensação é suficiente.

Finalmente, as reformas do ensino secundário também estão sendo implementadas na comunidade flamenga, incluindo o aumento da idade de orientação a partir de setembro de 2019, bem como novos currículos desenvolvidos pelas diversas redes escolares com metas de sucesso final mais claras. Por exemplo, pela primeira vez, foram emitidas metas de desempenho específicas para cada matéria para o ensino e formação profissional.

NO QUÉBEC: UM ENSINO REJEITADO PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

A partir dos anos 60, ou seja, na época da democratização das escolas e do maior acesso ao ensino superior, o lugar do ensino profissional se limitava principalmente ao atendimento de alunos com dificuldades escolares (Saint Pierre, 2000) em uma relação bastante estreita com as exigências imediatas do mercado de trabalho (Roussel & Deschenaux, 2010).

A reforma Ryan de 1986 visava redefinir este segmento de formação, considerado muito próximo das habilidades de curto prazo e, portanto, não muito atraente (Masdonati *et al.*, 2015). Assim, foi desenvolvida uma abordagem pedagógica baseada nas competências, em colaboração com parceiros da educação e do mercado de trabalho (Doray, 2010; Molgat *et al.*, 2011). Ela tem sido associada ao aumento da idade de entrada na formação profissional, bem como à limitação do acesso a ela a alunos considerados em dificuldade acadêmica. Entretanto, a reforma colocou a rede técnica e profissional em concorrência entre si em detrimento desta última. De fato, houve duplicação de formação entre as correntes profissionais e técnicas, e

⁸ Os jovens menores de 18 anos e as empresas que os contratam recebem, sob certas condições, um subsídio pelos contratos e acordos que celebram.

havia poucas pontes entre as correntes profissionais e técnicas, sendo que esta oferecia mais oportunidades para estudos futuros.

A partir de 1993, uma grande reforma consistiu em harmonizar os currículos das duas redes educacionais para melhor determinar as áreas de formação de cada uma dessas vias, bem como construir pontes entre esses caminhos educacionais (Deschenaux & Tardiff, 2016).

Apesar dessas reformas, a arquitetura da formação profissional mantém um duplo ponto de entrada. A formação profissional, que leva a um *Diplôme d'Études Professionnelles* (Diploma de Estudos Profissionais, DEP), é oferecida no nível secundário em *Centres de Formation Professionnelle* (Centros de Formação Profissional, CFP), e leva ao exercício de uma profissão. Varia de seis meses a dois anos, dependendo do programa. A formação técnica é fornecida nos *cegeps*, que são considerados o primeiro nível de ensino superior. Dura três anos. Os programas dão acesso ao *Diplôme d'études collégiales* (Diploma de Estudos Colegiais, DEC technique), e, eventualmente, ao mercado de trabalho ou à universidade nos programas correspondentes (por exemplo, o programa de Tecnologia de Engenharia Civil, *Technologie du génie civil*, dá acesso à formação em engenharia).

Devido a suas especificidades, o ensino profissional tem uma imagem contrastada. Um dos critérios para analisar esse fator é a idade média das pessoas inscritas. Em 2015-2016, era de 28,5 anos (Ministério da Educação e do Ensino Superior; MEES, 2017), e os estudantes com menos de 20 anos constituíram apenas 20% das matrículas no mesmo período. Em outras palavras, a orientação no caminho profissional diretamente após o ensino médio é bastante baixa. Finalmente, apenas um em cada dez formados em EFP vai prosseguir os estudos, o que confirma que é essencialmente um caminho que leva imediatamente ao emprego (Doray, 2010; MELS, 2010a, 2010b). Esses indicadores mostram que a formação profissional continua sendo o último recurso quando a entrada em outras formações mais exigentes ou no mercado de trabalho falhou (Masdonati *et al.*, 2015).

Em termos de gênero, as mulheres estão concentradas em um número limitado de setores de formação. Assim, 84% delas estudam no setor administrativo, e 35% nos setores de comércio e TI.

CONCLUSÃO: UM ENSINO QUE BEIRA A INTERSECCIONALIDADE

Na França, ao contrário dos ensinos médios gerais, colégios e escolas primárias, o ensino profissional não nasceu de um projeto político fortemente estruturado, mas deve muito a uma série de circunstâncias paradoxais. Oscilando entre a cultura técnica e a formação da força de trabalho, ele sofreu (e continua a sofrer) muitas transformações. O sistema francês de ensino profissional tem sido gradualmente modelado no ensino geral e técnico através do alinhamento dos diplomas concedidos (Tanguy, 1986). Este é menos o caso na Alemanha ou na Suíça, onde o modelo adotado é mais o da “ordem profissional” (Zougari, 2016, p. 158).

Finalmente, nos países considerados, todas as reformas realizadas desde os anos 70 têm como objetivo valorizar o ensino profissional numa época em que o desemprego dos jovens está se tornando uma grande preocupação, mas também num momento em que os desafios da democratização das escolas estão se tornando mais agudos. Este contexto não está sem efeito. Uma análise da distribuição social dos estudantes revela uma tendência clara: os filhos de executivos e professores naturalmente entram em cursos gerais e tecnológicos de estudo, enquanto os estudantes da classe trabalhadora tendem a ingressar no ensino profissional. Esta seleção tem origem em duas predisposições decisivas: “baixo conhecimento adquirido na sala de aula” e “características familiares, no que diz respeito à categoria sócio-profissional e ainda mais ao (baixo) capital escolar dos pais” (Di Paola *et al.*, 2016, p. 16), que são reforçados ainda mais pela orientação inicial precoce geralmente presente em países onde predomina uma arquitetura mais antiga herdada do companheirismo ou do corporativismo (Alemanha, Suíça, Bélgica de língua alemã e flamenga), embora estes últimos sejam muito frequentemente citados como modelos. Além disso, ao inscrever a grande maioria dos estudantes no ensino profissional (70%), a Suíça está simultaneamente construindo o elitismo da universidade. Neste país, a divisão entre o ensino profissional e o ensino acadêmico e superior leva a um *cisma educacional*. As mesmas tendências elitistas podem ser observadas na Alemanha, onde, ao contrário de uma ideia generalizada, a sua formação profissional é hierarquicamente dividida entre a *Hauptschule* e a *Realschule*. Os graduados da *Hauptschule* têm mais dificuldade de encontrar uma empresa do que outros alunos, especialmente porque o sistema dual é parcialmente captado por estudantes que obtiveram o direito de acesso a uma educação universitária.

Antes de mais nada, fica claro a partir destes elementos que os vários sistemas educacionais vão junto a uma forte divisão institucional, que tem evoluído historicamente, entre o ensino acadêmico e profissional. Em segundo lugar, as formas econômicas e políticas dos sistemas sociais nacionais têm um efeito sobre as formas organizacionais dos sistemas educacionais, contribuem para sua estruturação e até mesmo, de fato, os determinam. Por exemplo, na França, o ensino profissional dentro do meio escolar é importante, enquanto, nos países de língua inglesa, é mais focado na aprendizagem no local de trabalho. Finalmente, o cruzamento de estatísticas gerais com pesquisas qualitativas mostra a posição da formação profissional nas hierarquias, divisões e desigualdades operando nas sociedades. Desta forma, surgem lógicas seletivas e segregativas em todos os países considerados, dando origem à interseccionalidade, na qual se concentra o impacto da discriminação que se combina e até se reforça, como gênero, classe social ou raça, entre outros⁹.

É verdade que a formação profissional pode oferecer uma alternativa para um grupo de pessoas conhecido como “atrasados”. Mas esta percepção tem o efeito de dirigir um aluno por tal caminho, assim que ele ou ela encontra dificuldades. Em suma, nestes cantões, províncias, *Länder*, países e sistemas, a “meritocracia” só funciona com grupos pequenos, com diferentes graus de nuance, dependendo do sistema educacional.

Todos estes fatores levam a uma falta de interesse do público, como evidenciado pelo fato de que, apesar do crescimento do *bac pro* na França, os alunos que o ingressaram representavam a metade daqueles que ingressaram em cursos gerais ou tecnológicos em 2016.

De modo geral, o ensino profissional é, portanto, marcado por sua falta de prestígio, e sua posição veicula uma imagem geral bastante negativa, particularmente em termos do futuro que oferece, com exceção de alguns “nichos” monopolizados pelos mais bem dotados. Seu lugar, dentre de todos os caminhos educacionais, como uma escolha de excelência, portanto, ainda está por construir.

⁹ Desenvolvida nos anos 70 nos Estados Unidos por teóricos do “*black feminism*”, a abordagem inter-setorial lança luz sobre as relações sociais de raça, etnia, colonialidade, gênero e classe. O uso deste conceito permaneceu marginal na sociologia feminista francesa, com exceção de algumas obras (Delphy, 2008, 1998; Guillaumin, 1992). O fato é que as investigações empíricas sobre ensino profissional poderiam nos permitir ter um interesse heurístico na experiência subjetiva dos atores, explorar “intersecções para destacar a textura e as consequências das desigualdades sofridas por indivíduos e grupos em razão de sua filiação social” (Rodríguez *et al.*, 2016, p. 202 citado por Gallot *et al.*, 2020). Este prisma talvez tornasse possível mostrar como a interseccionalidade é um conceito crítico que pode assim apoiar as estratégias dos atores e seus modos de organização dentro das mobilizações sociais.

Parte II

**A seleção pela cultura
escolar, a origem
econômica e social**

A análise das práticas pedagógicas comuns em aulas profissionalizantes, como o estudo das atividades reais dos estudantes nesses mesmos cursos, parece constituir um obstáculo que pode ser medido pela escassez dos trabalhos relacionados a eles. Será que eles constituem, por sua natureza, um campo menos conhecido pelos pesquisadores, o que contribuiria para que eles fossem tratados apenas à margem? Deve-se salientar que pelo menos dois fenômenos dentro do ensino profissional o diferenciam da escola “clássica”. Em primeiro lugar, os alunos alternam entre a escola e a experiência de trabalho, possivelmente dentro de oficinas. Eles, portanto, frequentam diferentes lugares de socialização durante sua escolaridade. Esta rotina pode, potencialmente, favorecer transformações do conhecimento apresentado em sala de aula, através da descompartimentação entre o que é relacionado ao escolar e ao extraescolar. Em segundo lugar, a instituição escolar pode incentivar formas de ensino baseadas na experiência profissional dos estudantes, que pode ser considerada como uma alavanca para aprendizagens mais formais. As diferentes dimensões da porosidade trabalho-escola como se manifestam nas atividades de ensino-aprendizagem são o fio condutor comum desta seção, pois se a história do ensino profissional é tão particular em comparação com a educação “clássica”, então suas peculiaridades pedagógicas devem ser questionadas. Além disso, o ensino profissional permanece multifacetado, a distinção entre a educação “tradicional” nos ensinos médios e a aprendizagem constituindo dois lados dele. O tempo gasto em sala de aula difere muito entre

esses dois métodos de ensino, e pode-se supor que isso não é isento de consequências para a maneira de fazer por parte dos professores. Estes dois métodos serão examinados à luz de um dos *baccalauréats* em ensino agrícola dentro de uma pesquisa mais adiante.

Em primeiro lugar, para entender o que a escola faz aos indivíduos, precisamos voltar a seus modos de organização, seus próprios espaços, suas atividades e o que é feito do lado dos alunos.

Capítulo 1

A escola “clássica” como um mundo social e forma específica

Quais são os conhecimentos ensinados na escola? Como são ensinados? O que significa transmissão no contexto escolar? O que ela muda em relação às transmissões mais antigas? De fato, a escola não é o único lugar de aprendizado. Por exemplo, crianças pequenas aprendem como falar e como caminhar na esfera familiar e, mais tarde, os indivíduos aprendem a fazer uma atividade (como tricotar, como jardinar). Este aprendizado é muito frequentemente feito por imitação e imitação. O que, então, a escola chega a romper com este tipo de transmissão? Como ela se substitui progressivamente a um modo de aprendizagem de boca a boca, de ver fazer e de fazer junto (Delbos & Jorion, 1984) que é privilegiado no aprendizado informal onde o conhecimento e a prática são confundidos?

Ao contrário de outras instâncias de transmissão onde o conhecimento é aprendido em ação, no curso das atividades diárias e comuns, a escola é um espaço separado onde a criança é agora um aluno e onde o “tempo de estudo” é um tempo “cortado do mundo” (Verret, 1975, p. 140). Esta nova forma de transmissão escolar está enraizada em uma história social e histórica. A partir do século XVI, particularmente no Ocidente, um enorme esforço para aumentar a escolaridade caracterizou as cidades e deu origem à construção de novos edifícios com princípios

arquitetônicos que também constituíram modos de organização espacial: a quadra e as janelas das salas de aula com vista para a quadra demonstram o desejo de separar a esfera social escolar da esfera extracurricular.

Um dos primeiros pesquisadores a examinar a história da escola foi Guy Vincent. Ele não se concentrou nos atores ou nas estruturas, mas buscou a forma dominante de transmissão, o que ela mudou na civilização ocidental. O autor usa o termo “forma” para designar os contornos desta transmissão em particular. O termo é importante, pois permite afirmar que existem objetos identificáveis, mas mais ou menos regulares, mais ou menos exatos. O caso das formas políticas, formas econômicas, formas de divisão de trabalho, formas associativas etc. ilustram esta particularidade plástica da noção de forma. Além disso, estas formas podem ser interligadas, relacionadas ou mesmo permeáveis. Neste caso particular, a forma escolar de ensino profissional e as formas econômicas às quais ela está ligada são importantes e não podem ser isoladas, como veremos mais adiante. Ao desenvolver a noção de “forma escolar”, o objetivo é dar um significado sócio-histórico à escola (Chartier, Julia, & Compère, 1976; Vincent, 1980, 1994). O conceito evoluiu durante o trabalho de Guy Vincent, do princípio de uma forma escolar unitária (Vincent, 1980), para duas formas escolares, ou dois pólos (Vincent, 2008), para retornar ao princípio de uma forma escolar e umas variações (Vincent *et al.*, 2012, p. 112). Levar esta noção em consideração permite analisar a diversidade de modos de ensino e lógicas em relação às formas de aprendizagem mais conhecidas pelos alunos na esfera familiar, com os colegas, no trabalho etc. Estas relações permitem identificar atritos, tensões e adesões entre as expectativas da escola e a socialização dos alunos. Na sequência deste trabalho, muitos pesquisadores trabalharam para identificar o que poderia bloquear os alunos na forma dominante de transmissão na escola, questionando padrões, conhecimentos e sua apresentação, particularmente na linguagem em comparação com a que é utilizada pelos alunos, que por sua vez carrega significado, valores, padrões e representações. Olhando para este trabalho, é possível identificar pontos em comum e diferenças entre a educação “clássica” e o ensino profissional em tempo integral e em aprendizagem.

UMA QUEBRA NOS MODOS DE TRANSMISSÃO E A OBEDIÊNCIA ÀS REGRAS IMPESSOAIS

Até os séculos XVI-XVII, ou seja, antes de uma época em que houve um esforço para escolarização, particularmente para crianças pobres, muitas crianças eram capazes de aprender todo tipo de conhecimento na fábrica, no campo, na rua, ou com seu preceptor em uma relação pessoal marcada pela afetividade. Na escola “moderna” (Vincent, 1980), esta relação de mútuo acordo foi transmutada, e as crianças têm gradualmente se tornado submetidas a uma ordem específica. Primeiro de tudo, na escola, não se aprende mais sozinho com o mestre de aprendizagem, o preceptor ou um dos pais, mas por faixa etária, nível e classe. Em segundo lugar, o professor tem um *status* definido por sua qualificação. Ele supervisiona e dirige a leitura e os exercícios feitos pelos alunos com os livros. Ele ou ela aplica as sanções previstas nos regulamentos de forma neutra para cada violação. A forma escolar submete assim, de uma maneira coletiva, a classe e o professor a regras. Nesta configuração, os atores se tornam intercambiáveis, ou seja, tanto os alunos quanto o professor podem ser novos a cada ano, sem que isto ponha em questão a organização da escola. No que diz respeito ao professor, ele ou ela deve adotar uma atitude específica descrita em “A conduta das escolas cristãs” de Jean Baptiste de La Salle, um dos textos considerados emblemáticos do surgimento da forma escolar. Segundo o Artigo IV deste trabalho, o professor deve ser:

Bom exemplo - Com grande gravidade em sua conduta, igualdade em seu humor, restrição em suas palavras, um Mestre ainda deve pregar pelo exemplo: nada é mais poderoso na mente das crianças como nos homens feitos. Ele nunca deve se permitir uma palavra que não seja uma lição, um passo que não seja um modelo: qual seja o temperamento das crianças, a virtude, a doçura e a serenidade de um professor passarão insensivelmente para a alma dos alunos (La Salle, 1823, p. 18).

O ensino profissional tem um papel um pouco diferente, que faz parte da forma escolar e se distingue dela ao mesmo tempo. Relativamente à forma escolar, ele é organizado por classe, faixa etária, é regido por regras e tem instrumentos tipicamente escolares (quadros, cadernos, pastas fichário, diplomas). Mas, ao mesmo tempo, foi construído a uma distância variável do modelo de transmissão dominante do Ocidente moderno, o que implica a separação da escola da vida adulta, bem como do conhecimento do fazer,

privilegia a escrita e a submissão a regras específicas e anônimas implementadas por profissionais especializados, na maioria das vezes funcionários públicos (Chartier, Compère, & Julia, 1976; Vincent, 1980; 2008).

A APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA E DAS DISCIPLINAS

Dentro dos limites da escola “clássica”, as crianças tiveram que aprender a se movimentar em filas, a se ordenar em filas dentro das quadras, a respeitar um horário, “obedecer às regras afixadas nas paredes da sala de aula, a primeira das quais é a regra do silêncio” (Vincent *et al.*, 2012, p. 112), a estar atento, a ser regular em seus esforços e a respeitar as pessoas (Reuter *et al.*, 2013). Nesta perspectiva, a escola tem sido frequentemente descrita como um lugar de estudo ascético, contendo um currículo oculto na medida em que treina os alunos a serem educados, controlados, razoáveis, ou seja, dotados de qualidades morais, e não apenas seres conhecedores (Reuter *et al.*, 2013). Há uma ordem no sentido de uma organização que é uma disciplina do corpo (levantar-se direito, segurar o lápis), e da mente (manter silêncio, aprender e recitar). Em outras palavras, a disciplina, na escola, antes de ser uma disciplina do currículo, é uma disciplina de si. Na disciplina escolar, os conhecimentos são organizados, previstos em um programa. A ordem dos conhecimentos é progressiva e vai do mais simples ao mais complexo. O objetivo é fazer com que todos aprendam o mesmo conhecimento, que não é nem o conhecimento da ciência, nem o conjunto da realidade, mas um conhecimento escolarizado, ou seja, recontextualizado para as necessidades da escola:

- que pode ser tema de exposições, lições e situações didáticas;
- que pode ser organizado em exercícios;
- que pode ser formalmente avaliado da mesma forma para todos;
- desvinculado de situações do cotidiano em favor de situações modeladas ou de aprendizagem;
- em coerência com outros conhecimentos a serem adquiridos tanto dentro da disciplina como de outras disciplinas.

A forma escolar é, portanto, baseada no conteúdo de conhecimentos, nas práticas associadas e em um modo de organização. Estes elementos constituem uma cultura específica que André Chervel (1998) chamou de

“cultura escolar”. O fato é que, embora o ensino profissional pareça estar se aproximando do modelo da “forma escolar”, porque foi gradualmente constituído com suas oficinas dentro do recinto da escola, separado da esfera da empresa – mesmo que na oficina a transmissão na forma de ouvir e ver fazer possa perdurar – ao mesmo tempo, a duração do estágio (e mais ainda no caminho de aprendizagem) aproxima os alunos dos locais industriais, artesanais, comerciais ou afins. A separação com as atividades extracurriculares é, portanto, menos importante. No lugar do estágio, o objetivo permanece produtivo, os conhecimentos não são objeto de um tempo de exposição, nem são programados, são mobilizados de acordo com as necessidades da atividade. Esta noção de “cultura escolar” terá, portanto, que ser examinada mais à frente à luz do ensino profissional.

A FORMA ESCOLAR E SUAS VARIAÇÕES

Obviamente, a forma escolar sofreu variações e oscilações, em particular com o advento da *educação pública* no final do século XIX, que pode ser ligada ao pensamento de Condorcet e do “ideal democrático” (Vincent *et al.*, 2012, p. 118). Desta vez, a forma de transmissão se baseia menos na coerção do que na razão. Agora se trata para o aluno de justificar, de argumentar, porém a escola deverá, do seu lado, justificar a maneira como pensa que deve se comportar. O objetivo é muito mais a formação de futuros cidadãos. Nesta perspectiva, diferentes meios de solicitar reflexão, apelar à razão, apelar ao julgamento, em outras palavras, apelar à autonomia dos alunos, são implementados. Para Guy Vincent, as didáticas são ilustrativas deste movimento. Ao confrontar os alunos com problemas (astronomia, digestão etc.), elas procuram, através do confronto de representações entre os alunos, ter a ciência discutida, por exemplo, criando condições favoráveis ao aprendizado, fazendo perguntas, insistindo no debate em classe sobre o espírito de clareza, explicitação e legitimação. A discussão é entendida aqui no sentido forte definido por Habermas (Vincent *et al.*, 2012). Não é uma simples comunicação, mas sim, é semelhante a uma ética. A maior contribuição da discussão está na justificativa. Para que uma norma ou um conhecimento seja validado, ele deve ser sujeito a críticas por todos os envolvidos. Isto significa que não é o sujeito que decide sozinho, mas que constrói o mundo (suas normas, suas regras, seus conhecimentos) e constrói a si mesmo em intersubjetividade *com uma aspiração universal* (Habermas, 1991).

O fato é que se, dependendo do tempo e do lugar, a forma tradicional de ensino não é necessariamente exibida como tal e é mais ou menos mascarada, notadamente por oscilações através de práticas pedagógicas renovadas, as exigências e o objetivo permanecem os mesmos: os conhecimentos permanecem impregnados de uma certa disciplina, regras, reflexividade e restrição.

O mesmo se aplica ao ensino profissional, onde esta fundação nem sempre é apresentada aos alunos, e onde a forma escolar pode estar mais mascarada, devido ao atrito significativo gerado pela articulação entre a escola e o trabalho. De fato, neste tipo de ensino, a escola é colocada à prova dos saberes das profissões. Estes últimos desafiam a escola, que deve adaptar e modificar sua relação com os conhecimentos escolares, com o tempo e com a palavra escrita, permanecendo a mesma. Digamos, por exemplo, que um dos problemas que possa surgir na profissão e, portanto, circular entre os alunos, é que certas normas, regras, hábitos são eficazes na esfera produtiva, sem necessariamente poderem ser justificados, ou mesmo sem necessariamente estarem certos. O conhecimento do jardineiro sobre como cultivar tomates é extraído de sua experiência e tem pouco a ver com o conhecimento do engenheiro agrícola, que pode ser de pouca utilidade para ele. Ele preferirá contentar-se com conhecimentos imperfeitos, mas lucrativos, em vez de encontrar critérios de validade científica. Este tipo de experiência e os valores que a acompanham (o local *versus* o conhecimento geral/prático *versus* o conhecimento teórico da escola) podem ser assumidos por alguns tutores de estágio. Neste contexto, os estudantes podem estar menos inclinados a questionar práticas empíricas e, portanto, contrariar a forma escolar, ainda mais quando teriam tido dificuldades em sua carreira escolar anterior. Será então uma questão de identificar de que forma as práticas pedagógicas autorizam a descentração, a dúvida sobre gestos e hábitos de trabalho, a fim de fundamentá-los ou invalidá-los com razão. A distinção entre os ensinamentos médios profissionais e o caminho da aprendizagem é particularmente relevante devido à diferença no tempo de exposição às práticas de trabalho.

Quadro 9 – Para resumir

A forma escolar pode ser descrita pelas seguintes características estruturais:

- Ela possui um espaço, tempo e objetos de atividades específicos;
- A cultura da escola é assinada pela cerca simbólica entre a escola e o mundo extracurricular;
- A construção de relações pedagógicas impessoais onde a palavra escrita é altamente privilegiada;
- Uma certa forma de organizar os conhecimentos, uma hierarquia de competências que também produz uma forma de seleção dos indivíduos;
- No tipo “socialização democrática”: a predominância de modos de legitimação pela razão.

À luz do conceito de forma escolar, podem ser formuladas hipóteses sobre as práticas pedagógicas no ensino profissional. A meio caminho entre a escola e a profissão, e emergindo lentamente das práticas de profissão na modalidade de aprendizagem, o ensino profissional tornou-se gradualmente modelado na educação “clássica” (ver Parte 1). Porém pode, em alguns lugares, ter mantido formas de abertura para o mundo exterior, aproveitando a experiência dos estudantes e os conhecimentos concretos adquiridos no decorrer dessa experiência, com o objetivo, por exemplo, de ajudar os estudantes a construir sentido, mas também porque seria difícil negar essa experiência. Esta especificidade pode levar à descompartimentação das disciplinas ou à ênfase das produções concretas do ofício. Entretanto, estas passagens do sensato para o inteligível não são fáceis. Além disso, o psicólogo Vygotsky mostrou que é mais difícil passar de “conceitos cotidianos”, ou seja, truques do ofício, para “conceitos científicos”, ou seja, conhecimentos modelados, escolares, de porte genérico (Vygotsky, 1934). Visto esses elementos, o objetivo será analisar os processos susceptíveis de ajudar ou prejudicar os alunos na aquisição de conhecimentos que permitam uma certa altura de visão, e até que ponto esses processos modificam ou não a forma escolar, ou mesmo poderiam inventar novas formas escolares.

Capítulo 2

A dimensão escritural da forma escolar

Quando o conhecimento é transmitido na prática, ele nunca aparece como tal, não é exposto (oralmente com o professor ou por escrito com manuais ou documentos), não é objeto de aulas ou exercícios ou exames formais baseados em ferramentas específicas (lousa, cadernos, pastas, fichário, manuais etc.), não é codificado, acumulado com objetivo à transmissão formal, e não tem um espaço ou temporalidade específica.

Na escola “clássica”, o conhecimento é desvinculado das situações práticas, codificado, “roteirizado”, delimitado dentro de documentos. Na história da humanidade, a escrita, que torna possível a formalização dos conhecimentos (Goody, 1979), por sua vez, tornou indispensável sua transmissão e, portanto, a escola (Lahire, 1994). As profissões são obviamente equipadas com obras, mas esta formalização não é sem incidência, ela faz do ensino profissional um ensino que é professado, que é ensinado em uma língua muito particular, ou seja, a da palavra escrita, que deve ser examinada em detalhes.

A ESCRITA COMO UMA NOVA FORMA DE PENSAR

O antropólogo Jack Goody (1979) mostrou o quanto a palavra escrita transformou o mundo. Assim que o discurso foi transcrito em gráficos, é toda uma parte do que constitui a humanidade, sua linguagem, que foi colocada no papel.

A linguagem não é mais apenas a linguagem oral de situações práticas, mas é desencarnada, removida de si mesma e de situações específicas do dia a dia. A palavra escrita refere-se à “razão gráfica”, no sentido de que coloca o universo em seu pergaminho, seu papel, sua tela, e assim permite a reinvenção, a recategorização e a transformação do mundo. Graças à palavra escrita, o homem não é mais objeto do tempo, dos deuses, da sorte ou da desgraça, mas toma o controle dos acontecimentos, procura o porquê, produz hipóteses, explica, conta etc. Em troca, ao confiar na palavra escrita, a fala se transforma; não é mais uma relação imediata com as coisas que ele expressa, mas uma relação que é refletida, estudada, aprofundada.

A CULTURA DA ESCRITA E O QUE ELA IMPLICA PARA OS ESTUDANTES

Como se baseia na palavra escrita, ou seja, uma “tecnologia do intelecto” (Goody, 1979, p. 46), a escola constrói uma forma “escritural-escolar” (Lahire, 1994). A propósito, os primeiros processos de aprendizagem na escola são os da escrita, e os alunos aprendem primeiro a traçar, decodificar e escrever textos e operações, porque estas são as ferramentas, ou mediações fundamentais, através das quais os conhecimentos são transmitidos ao longo do currículo escolar. Ao fazer isso, os alunos descobrem um novo mundo. De fato, o trabalho escolar vai os conscientizar sobre a linguagem que têm usado sem se darem conta até agora, inseridos nas interações da vida cotidiana.

À medida que os ciclos de ensino progridem, a escrita se torna mais complexa. O raciocínio gráfico ordena por tabela, esquematiza, utiliza novas codificações, sinalizações, para mostrar pontos importantes (quadros, sublinhados etc.). Todas as atividades humanas que utilizam a escrita contribuem potencialmente em retorno a estruturar o pensamento, o que chamamos de literacias (Goody, 1979; Schribner & Cole, 1973). O que é exigido na escola é, portanto, uma soma de habilidades específicas relativas a interpretações da palavra escrita e o que deve ser feito com ela, relativas a uma escrita analítica, reflexiva e coerente, ou seja, sujeita a literacia, e a expressão oral que a escola prepara é baseada nesta cultura da escrita. Estes elementos gráficos continuam a ser interpretados pelos alunos, porque nem tudo é registrado na palavra escrita, que permanece sempre incompleta e parcial, e às vezes se mostra “fugaz” (Grosjean & Lacoste, 1998, p. 439). A desigualdade ou despreparo dos alunos, especialmente aqueles cujos recursos familiares não estão familiarizados com estes requisitos (por exemplo, compreender o

significado implícito de um texto, de um diagrama etc.), contribui para as dificuldades destes alunos.

A CULTURA DA ESCRITA NO ENSINO PROFISSIONAL

A palavra escrita estudada através do conceito de literacia é, para alguns, uma “versão minimalista que designa a capacidade elementar de ler e escrever, em relação às aprendizagens” e para outros, uma “versão maximalista que estabelece uma estreita relação entre a escrita e o conjunto de conhecimentos que ela permite construir” (David, 2015, p. 11). Jack Goody (1979) mostrou o quanto a relação com a escrita participa de uma construção de sentido elaborada por indivíduos, na medida em que constitui um lugar de memorização e categorização para comunicar o mundo. Ela é particularmente adequada para a análise de situações de sala de aula no ensino profissional; ainda mais que uma imagem comum, diria que o uso da escrita é menos difundido ou menos exigente neste tipo de educação, enquanto é muito difundido e altamente exigente, como mostra a pesquisa abaixo.

A especificidade das produções escritas no ensino profissional é combinar escola e trabalho. A partir destes pontos, é difícil ser academicamente escolar, no sentido em que a escola tradicionalmente tem como objetivo próprio a escrita por si só e visa torná-la um objeto de distanciamento para permitir que os alunos adotem uma postura por cima (Lahire, 1993). Também não se trata de produções escritas do trabalho *stricto sensu*, nas quais os objetivos podem ser orientados para a eficiência com relação aos recursos investidos, a reatividade em relação à demanda ou à inovação na transformação de objetos (Boutet, Gardin & Lacoste, 1995), o revezamento entre equipes, a gestão de contingências, a reelaboração de objetivos e a circulação de informações (Grosjean & Lacoste, 1998). O ensino profissional oscila assim entre dois mundos, é híbrido. O objetivo é uma elaboração cognitiva por parte dos estudantes que é atualizada em seus escritos, ao mesmo tempo em que se baseia em atividades reais de trabalho. Os tipos de oscilações da forma escolar no ensino profissional podem então colocar os alunos em dificuldade se as tarefas e atividades escolares propostas não lhes permitirem perceber as questões cognitivas visadas. Ao inserir a prática na escola sem oferecer as chaves para permitir que os alunos possam ter uma visão mais geral, o ensino profissional pode enganá-los seriamente, e isto é tanto mais verdadeiro quanto os alunos podem mostrar resistência aos conhecimentos da escola quando a realidade contradiz estes mesmos conhecimentos.

Resta saber se as formas escolares de ensino profissional articulam, com diferentes graus de sucesso, a relação com a escrita, o acesso a conhecimentos genéricos e transponíveis e a relação com o fazer. A análise das práticas linguísticas em classe e na escrita torna-se assim um indicador sério para analisar os modos de apresentação dos conhecimentos e sua apropriação do ponto de vista dos alunos.

A QUESTÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A diversidade dos exercícios de escrita e, supomos, a pluralidade de literacias constitui uma forma de estudar o ensino profissional e o que é produzido nele do ponto de vista cognitivo. Mas a escrita e a fala não são totalmente opostas. Um texto pode ser oral e um discurso pode ser altamente sujeito a literacia. Existem, portanto, diferentes práticas e usos da linguagem, cujo significado pode variar muito. A partir desta perspectiva, e a fim de abordar a relação ensino-aprendizagem, o foco também deve ser posto sobre indícios no discurso dos professores e alunos. A questão das práticas de linguagem é então relevante se quisermos destacar configurações de ensino.

A linguagem conectada com o social

Por trás dos termos “práticas” e “linguagem” está uma teoria segundo a qual os usos ou práticas de linguagem nunca são objetos etéreos, mas são sempre implementados em contextos socialmente situados, tanto local como historicamente. A linguagem não é a língua (ou seja, um conjunto de sinais vocais e gráficos abstratos e estabilizados), mas uma constante elaboração de significados em situações específicas. Cada grupo, ou agrupamento dentro deste grupo, socializa e percebe uma certa forma de estar no mundo e de estar juntos. A linguagem, o que ela transmite e seus valores não são exceção, e na escola ela tem expectativas específicas em relação à palavra escrita. No entanto, esta modalidade e estes usos de linguagem não são os preferidos por todos os grupos sociais. Por exemplo, o sociólogo Paul Willis (1977/2011) mostrou, durante uma pesquisa etnográfica em uma escola profissional do Norte da Inglaterra, que a cultura anti-escolar de um dos grupos de alunos poderia ser colocada mais amplamente dentro da cultura da classe trabalhadora, tanto em termos de sua atitude em relação à escola quanto em relação à língua, em outras palavras, a forma como eles descreviam suas atividades dentro da escola. Não se deve concluir que essas duas culturas são totalmente opostas, na verdade a cultura da classe trabalhadora

não é uma entidade única, pelo contrário, é diversa, mas as manifestações particulares da oposição desses espaços apareciam na pesquisa em condições que eram elas mesmas particulares e revelavam contrastes, tipos de organização onde a língua e a cultura da escola entravam em tensão com aquela valorizada pelos alunos.

Quadro 10 – Alguns exemplos de oposição nas escolas

“Na escola, você não faz nada com as mãos, exceto escrever”;

“[na escola] é apenas papel”;

“Escola é trabalho no papel”,

“[A escola] é só números, de qualquer modo”.

Estes poucos extratos de entrevistas realizadas durante uma pesquisa com uma turma de aprendizes revelam temas anti-escola que, por trás, estão relacionados a uma oposição entre a prática profissional e a prática escolar, a experiência profissional e a experiência escolar. Estes usos também constituem um meio de reforçar o próprio *status* em detrimento dos conhecimentos escolares, que reivindicam uma certa objetividade, mas que são organizados de acordo com regras: há a imposição de um diploma, de um tipo de raciocínio escolar, de um escrito etc. A oposição também é construída sobre a desvalorização da cultura escolar, ou seja, da escrita e seus objetos específicos: a folha, o papel, a escritura, não fazer nada com “as mãos, exceto a escrita”. Todas estas práticas linguísticas combinadas mostram uma consciência bastante forte das especificidades da escola, e a distância destes sujeitos que se veem mais como “trabalhadores” inseridos em situações reais do que como “alunos” inseridos nos produtos mais artificiais da escola (os exercícios modelados, removidos da realidade, a qual é simplificada). Estes poucos exemplos mostram que as práticas de linguagem estão relacionadas aos ambientes sociais nos quais os indivíduos estão envolvidos.

A linguagem não é um mero reflexo do mundo ou de modos de pensar

A noção de práticas de linguagem apresenta um lugar relevante para revelar as dificuldades dos estudantes. Desde os anos 80, Elisabeth Bautier (1980, 2007, entre outras referências) tem contribuído para o sucesso desta noção na pesquisa educacional. Ela rejeita a teoria da reflexão – que considera a linguagem como uma representação de uma exterioridade – para propor uma definição do uso da linguagem como atos no mundo, uma prática social por si só. Neste sentido, ela proporciona uma reflexão sobre a relação entre a linguagem e o funcionamento social. Baseia-se em parte no trabalho de Josianne Boutet, que defende:

[...] a ideia de que a prática da linguagem ou a prática linguística deve ser considerada como uma prática social e ser analisada como tal; ou seja, palavras, discursos, não são apenas os representantes de nossos atos e pensamentos,

eles não estão lá apenas para transmitir informações ou ideias ou ordens. Eles não refletem apenas o social, eles são parte dele e atuam no social, produzindo efeitos específicos que o analista deve identificar [...]. Todo ato, técnico ou não, é concebido, representado por atores sociais, ou seja, trabalhado no material semiótico que é a linguagem (Boutet, 1985, p. 6, tradução nossa).

Escola e língua: uma relação de dominação ou emancipação?

De acordo com estes elementos, a linguagem tem um efeito sobre o mundo. Ela mantém uma relação entre práticas e um “plano de fundo” que as organiza e do qual elas são constitutivas. Com relação à escola, dois níveis de análise podem ser compreendidos. Primeiramente, as estruturas sociais, como a escola, determinam e restringem as práticas de linguagem e, ao mesmo tempo, a linguagem que ali é empregada produz efeitos, contribui para transformá-la, ou, melhor, para atualizá-la, pois ela possui uma certa estabilidade (Achard, 1986). Por exemplo, quando o professor faz perguntas, não se trata de respondê-las como na vida comum, mas de formular a resposta produzindo frases longas e sintaticamente corretas em um discurso coerente. Para dar outro exemplo, uma tarefa matemática destina-se a testar os conhecimentos dos estudantes, trata-se de apresentar um raciocínio, mostrando o caminho cognitivo para alcançar o resultado, sabendo que o prescritor (que também é o destinatário) sabe a resposta com antecedência. Deste ponto de vista, a escola pode ser considerada como um instrumento de dominação que ameaça excluir qualquer declaração, e, portanto, qualquer aluno que vá além da estrutura, do conteúdo, referente à disciplina.

Por outro lado, as práticas de linguagem também atuam sobre o assunto. De fato, como produzem efeitos sociais, podemos pensar que elas contribuem em troca para formar ou transformar o locutor. Deste ponto de vista, a escola pode ser considerada emancipadora, pois permite aos alunos reinterrogar o mundo do ponto de vista dos conhecimentos, transformar as formas de ver e agir, descentralizar do ambiente social, familiar ou do estágio para interpretar os fenômenos de maneira diferente.

Trata-se, portanto, de nos dotarmos dos meios para fazer sociologia, tomando a sério o lugar da linguagem, estando abertos às interpretações que os estudantes constroem, prestando atenção à questão do significado produzido no encontro entre, por um lado, os usos da linguagem, os valores que estes usos transmitem, os modos de estar no mundo que são assim mobilizados, e, por outro lado, as expectativas que são tanto cognitivas

quanto linguísticas no ensino profissional. Trata-se também de estudar as práticas de linguagem dos professores a fim de identificar os mal-entendidos que produzem em função das interpretações dos alunos, os processos de co-construção das dificuldades acadêmicas em que participam, assim como as características diferenciadoras e diferenciadoras, seja no discurso oral, mas também nos registros mobilizados por escrito nas instruções e/ou nos materiais do curso (documentos distribuídos, livros didáticos etc.).

As práticas de linguagem como metodologia

De um ponto de vista metodológico, são os usos da linguagem que são observados na tentativa de explicar sua heterogeneidade à medida que surgem na sala de aula, mas também nas cópias dos alunos, assim como os processos de produção de significado que emergem deles. Com base no trabalho de Bakhtin (1970 [1929/1963]), Elisabeth Bautier (1995) propôs a utilização da noção de gênero primário e secundário. Os primeiros gêneros são tipos de discursos mais espontâneos, mais imediatos, captados no fluxo da prática no processo sendo feito, enquanto os segundos gêneros são mais distantes, propondo uma atitude mais elevada, um discurso sobre os objetos do mundo baseado nos conhecimentos. Esta distinção pode ser interessante para dizer que os primeiros gêneros existem em todos os registros do discurso (discursos de profissão, escolares, políticos, etc.), assim como os segundos gêneros. Por exemplo, o discurso profissional também pode ser um discurso reflexivo, de segundo nível. Isto torna possível considerar todos os registros de linguagem “legítimos” e evita, por exemplo, a oposição dicotômica entre o chamado discurso “popular” e o discurso acadêmico.

Pontos a serem observados

Na análise das dificuldades escolares, um dos objetivos da mobilização da noção de práticas de linguagem é contrariar a tendência de apresentar noções como “desvantagem sociocultural”, “nível de língua” etc., ou seja, atribuir as dificuldades escolares a causas externas (na maioria das vezes, a família), a fim de buscar causas internas na escola. O segundo objetivo é evitar o uso de práticas de linguagem para definir indivíduos ou grupos de indivíduos de uma forma estática. Frédéric François (1980) advertiu desde cedo contra esta outra tendência e mostrou que existe diferenciação dentro de um mesmo grupo social e que esta diferenciação é mais importante do que entre grupos sociais. Em outras palavras, trata-se de impedir o empréstimo



de formas linguísticas a um grupo social, a fim de extrapolá-lo para uma definição cognitiva geral. O terceiro objetivo consiste em pensar que as tarefas, as situações e as atividades cognitivas que elas requerem fazem variar os usos da linguagem, e que estes usos nunca são fixados. Subjacente a isto está a ideia da “educabilidade” dos alunos, da sua capacidade de se descentralizar e de se transformar.

À luz destes conceitos e das noções apresentadas e levando em conta a especificidade do ensino profissional (com pelo menos duas modalidades: aprendizagem e ensino médio profissional), são prováveis diferenças em relação aos padrões da forma escolar. Elas serão estudadas na pesquisa para acompanhar a forma como os estudantes são confrontados com a escrita, bem como com as formas de apresentar os conhecimentos no discurso dos docentes. Este prisma é colocado em relação com o que os estudantes fazem de forma oral e escrita a fim de encontrar alavancas para compreender as desigualdades de aprendizagem que são co-construídas no ensino profissional. Estas desigualdades de aprendizagem serão identificadas através de pistas coletadas a partir do material que constitui a linguagem.

O ensino profissional em ensinos médios e em aprendizagem

A fronteira escola-trabalho

As observações que agora vamos descrever ocorreram em dois estabelecimentos que são relativamente característicos em termos de distância/proximidade da forma escolar: um ensino médio agrícola profissional e uma *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural, MFR) ligada à aprendizagem. Esta distinção é avaliada em três níveis, começando com o nível histórico (os contextos de emergência de cada estabelecimento), depois o nível mais individual (o histórico escolar, a escolha do curso de formação), e finalmente o nível mais institucional (os tipos de diplomas concedidos e as estatísticas nacionais sobre o público destas duas instituições).

Estas instituições apresentam dois dispositivos temporais diferentes. O ensino médio “em tempo integral” oferece dois períodos de três semanas de estágio, enquanto o MFR oferece alternância de escolaridade (15 dias de escola alternados com 15 dias de estágio).

DUAS INSTITUIÇÕES, DUAS HISTÓRIAS

Os estabelecimentos emergem de dois mundos diferentes, o primeiro da empresa e o segundo da escola. A história dos MFRs tem suas raízes dentro da propriedade agrícola familiar. Os fundadores são constituídos por um grupo de

agricultores acompanhados pelo próprio Abbé Granereau, também filho de agricultor. Aqui, uma característica comum com o aprendizado é claramente visível: esta formação é estabelecida por empregadores e trabalhadores.

Esta instituição nasceu em meados da década de 1930. Ao oferecer a escolaridade a partir dos 12 anos de idade, foi capaz de atrair uma certa categoria de camponeses, bastante humildes. Uma indicação deste apelo e do público-alvo é o aumento do número de seus estabelecimentos na época em que a lei Jean Zay adiou a escolaridade de 13 para 14 anos. Num contexto economicamente restrito para as famílias, os MFRs foram apresentados como uma solução alternativa para ampliar a escolaridade e manter o trabalho infantil na fazenda e, finalmente, graças a esta forma de educação, para poder reivindicar os subsídios de família (criados pela lei Landry em 1932), que estavam ligados à escolarização da lei Jean Zay.

Em termos concretos, a criação dos MFRs foi possível graças a um vazio legal que lhes permitiu colocar o *ensino prático* na fazenda familiar, pois embora a lei Astier de 1917 o tornasse obrigatório, ela não especificava o local de aquisição. Quanto ao ensino teórico, ele deveria durar sete semanas por ano, durante a “baixa temporada” (Minassian, 2020). A complementaridade entre dois locais de aprendizagem (escola e a propriedade agrícola) pode ter sido considerada complementar por alguns autores (Chartier *apud* Duffaure, 1985), enquanto para Grignon (1975), este tipo de ensino teve a função de disseminar conhecimentos essencialmente práticos, em oposição a um ensino científico mais frequente nos ensinos médios. Assim, o ensino no MFR foi inicialmente concebido como um lugar de continuidade entre as esferas escolares e extracurriculares, uma característica também comum à aprendizagem.

Em contraste, o ensino médio estudado, construído no século XIX, baseou por muito tempo sua pedagogia de inspiração lassaliana na separação das esferas doméstica e acadêmica. Sua oferta foi inicialmente destinada a alunos maiores de 15 anos, condicionada à obtenção do *Brevet élémentaire* (Certificação elementária) ou a primeira parte do *baccalauréat*, complementada por um exame de admissão (compreendendo um ditado, uma composição francesa, três problemas aritméticos e quatro questões de ciências). Além disso, o ensino prático estava localizado no recinto da escola, onde havia sido construída uma fazenda-oficina. Estes elementos indicam que historicamente o ensino médio está mais próximo de um ensino profissional de excelência como existiu durante os anos 30.

O HISTÓRICO ESCOLAR DOS ESTUDANTES

Fora esta primeira diferença, há uma outra relacionada aos dois públicos de alunos que as escolas de ensino profissional atendem. Esta distinção permanece viva até hoje.

Além do fato de que nos MFRs os estudantes matriculados são esmagadoramente de origem da classe popular de meio rural – mas também de pequenos municípios, e mais raramente, de bairros populares urbanos –, os estudantes estão, no entanto, socialmente distantes do ambiente agrícola (frequentemente filhos de operários e/ou empregados) na escala da instituição observada bem como na escala nacional (Minassian, 2015). Por outro lado, no nível da escola observada, como no nível nacional, os alunos de origem agrícola que escolhem este caminho são mais propensos a se matricularem no ensino médio agrícola. Além desta especificidade, os alunos de MFRs tendem a estar em dificuldades escolares, porém, numerosos estudos, entre outros aqueles de Zamora (2012), mostram que a aprendizagem é favorecida por jovens que estão na situação de fracasso escolar, se não “traumatizados” pela escola (Zamora, 2012, p. 87). Neste caso, os alunos estão distanciados das expectativas da escola por sua experiência anterior. Muitas vezes confrontados com o fracasso escolar, os relatos dos alunos de MFRs sobre sua escolaridade são pontuados por tentativas de sucesso, resignação, de marginalização. Eles tendem a racionalizar sua relação com a instituição escolar e ao conhecimento em termos de simples obstáculos materiais: “*na escola você não faz nada com suas mãos, exceto escrever*”, “*é tudo papel*”, “*trabalho em folhas*”, “*é tudo números de qualquer maneira*” (ver Quadro 2). No ensino médio, os alunos desenvolveram justificações internas à cultura escolar: “*em matemática sempre fui bom*”, “*este ano estamos estudando poesia e teatro... bem, teatro eu gosto disso*”, “*verbos... onde estão... quais são seus valores*”, “*todo o francês eu gosto*”, “*o que eu prefiro são as dissertações*”. Este apetite acadêmico é encontrado nas áreas que eles valorizam: desenho, artes plásticas, teatro, literatura e filosofia, política.

Outra característica que eles têm em comum com os aprendizes é que dois terços dos alunos de MFR acompanhados são oriundos de um nono ano tecnológico ou profissional. Em contraste, a maioria dos alunos da turma do ensino médio vem de um nono ano geral. Os alunos do MFR tinham repetido mais anos do que seus colegas do ensino médio. Entretanto, os critérios de idade, repetição e pré-orientação distinguem os alunos do ensino médio dos aprendizes em geral (Le Rhun & Marchal, 2015).

A ESCOLHA DO ESTÁGIO

Poucos trabalhos foram feitos sobre como escolher um estágio. Nossos dados esclarecem a distinção entre alunos de aprendizagem e aqueles de ensino médio profissional. A rejeição da escola por parte dos alunos de MFR é muito frequentemente acompanhada por um compromisso e apoio entusiástico ao trabalho, particularmente ao fazer, que eles valorizam muito (Minassian, 2015). Eles declaram, por exemplo, que trabalham longas horas. Eles sentem uma sensação de eleição quando seu responsável de estágio lhes confia tarefas complexas (ordenhar, lavrar) e ainda mais quando são responsáveis delas nos fins de semana, quando o tutor está ausente. Este amor pelo trabalho, já identificado por Gilles Moreau (2003), é, no entanto, como já dissemos, a característica de estudantes que não são frequentemente do mundo agrícola, já que apenas um terço da turma é formada por filhos de agricultores. É, mais que outra coisa, um indicador da identidade de um aprendiz (Moreau, 2003).

Em contraste, os alunos da turma do ensino médio se recusam a trabalhar na propriedade nos fins de semana. Eles também são mais rápidos para não exceder as horas estabelecidas pelo contrato de estágio. Uma conexão pode ser feita com os balanços de conhecimentos realizados por Jean-Yves Rochex, nos quais esta tendência para um menor comprometimento é bastante clara entre os estudantes do ensino médio profissional, embora não tenha sido tematizada deste ângulo em seu trabalho (Bautier & Rochex, 1998).

Quanto ao tipo de fazenda para a qual são designados para a colocação, existem novamente diferenças perceptíveis: os estudantes de MFR estão entusiasmados com a ideia de fazer uma colocação em uma grande propriedade agrícola “*porque é grande*”, de acordo com uma expressão frequente em suas entrevistas, embora isso muitas vezes os leve a se limitarem a algumas tarefas ligadas à divisão do trabalho em grandes estruturas; os estudantes do ensino médio, por outro lado, tendem a se voltar para estruturas menores onde sentem que “*dominam todos os assuntos de uma fazenda*”. Estes poucos exemplos tornam possível propor novas hipóteses de leitura sobre os alunos aprendizes ou de ensino médio em função do tipo de estágio que eles privilegiam.

Isto também permite levantar questões sobre o tipo de ensino atualizado perante a estes dois grupos de alunos, visto que a comparação das duas escolas mostra uma forte porosidade entre os escritos escolares e o mundo do trabalho agrícola, uma porosidade que varia de acordo com sua própria

história e modalidade. De fato, assim que os escritos padrões de trabalho são introduzidos na escola, eles deixam de estar exclusivamente subordinados à esfera do trabalho, já que a escola, seus edifícios, suas regras, constituem objetos de mediação. Além disso, os escritos e usos do trabalho que circulam mudam de natureza, não podem ser encontrados como objetos puros, uma vez que os escritos escolares são desligados da esfera de origem e visam a outro registro de formalização mais relativa aos conhecimentos, conceitos ou, ainda, à formação de uma mente crítica.

DIPLOMAS CONCEDIDOS

Embora, em termos de oferta de formação, essas escolas estejam agora unificadas e ofereçam os mesmos padrões de diplomas, diplomas inferiores ao *baccalauréat* são mais importantes em escala nacional nos MFRs, enquanto há proporcionalmente mais alunos de últimos anos científicos (um diploma também concedido em ensinos médios agrícolas) e BTSA (*Brevet de Technicien Supérieur Agricole*, Certificado de Técnico Superior Agrícola) em ensinos médios agrícolas na escala nacional (Minassian, 2015). Esta arquitetura da oferta de formação pode ser relacionada ao trabalho de Gilles Moreau (2003), que mostra que os aprendizes matriculados na rota de aprendizagem antes do *baccalauréat* não continuam além deste diploma, ou apenas uma quantia pouco significativa. As duas instituições refletem esta distinção entre alunos do ensino médio e aprendizes. Os MFRs não matriculam muitos alunos além do *bac pro*, porque a tendência geral entre seus alunos é de não continuar seus estudos.

Indo mais além e observando de perto o número de estudantes CAPA (*CAP Agricole*, CAP Agrícola), ou seja, o diploma que era originalmente o mais frequente na aprendizagem, a Tabela 9 mostra sua forte presença nos MFRs, sendo os alunos, nacionalmente, quatro vezes mais numerosos em comparação com a instituição CNEAP¹ à qual pertence o ensino médio estudado, embora ambas as estruturas matriculem o mesmo número de alunos (cerca de 50.000 cada) (Minassian, 2015).

¹ *Conseil national de l'enseignement agricole privé*, Conselho Nacional do Ensino Agrícola Privado.

Tabela 10 – Número de matrículas e origem social dos alunos do CAPA

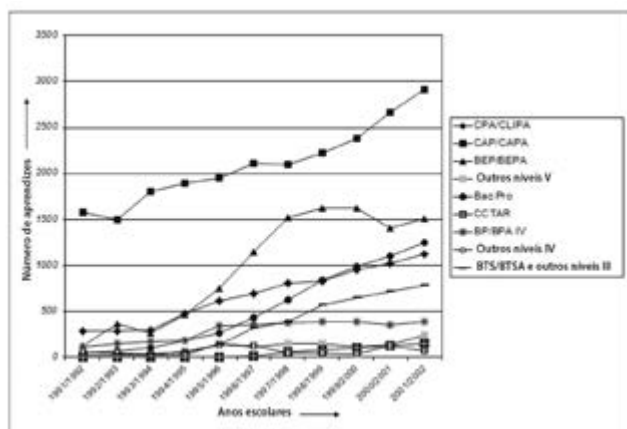
	Efetivos MFR em CAPA		Efetivos CNEAP em CAPA	
Agricultores exploradores	53	12,5%	37	32,7%
Artesãos, comerciantes e chefes de empresa	25	5,9%	9	8,0%
Quadros e profissões intelectuais superiores	9	2,1%	-	-
Profissões intermediárias	58	13,6%	8	7,1%
Empregados	77	18,1%	15	13,3%
Operários	136	32,0%	35	31,0%
Inativos	67	15,8%	9	8,0%
Total	425	100%	113	100%

Fonte: MFR/CNEAP; Processamento pela autora

Ademais, o acesso a alguns dos arquivos dos MFRs permite mostrar que a evolução das matrículas em um período que se estende depois da lei de 1987, que autoriza os aprendizes em todos os níveis de qualificação, certamente favorece o desenvolvimento dos outros diplomas, mas sem anular a preponderância do CAP.

No gráfico que se segue (Figura 6), será observado que os próprios MFRs se referem às suas matrículas como “por aprendizagem”, enquanto se trata de todas as matrículas em todas as especialidades dos diplomas à escala nacional². Assim, optamos por deixar o título do quadro por inteiro, pois nos pareceu realmente evocativo.

Figura 6 – Número de matrículas e origem social dos alunos do CAPA



Fonte: MFR, s.d.

² É verdade que os alunos do MFR não estão sob um contrato de aprendizagem, mas em estágio sob *status* escolar. Mas a ausência de um contrato de aprendizagem em um nível formal não contradiz seu *status* em um nível real. De fato, há pelo menos duas razões complementares para isso. Primeiramente, até recentemente, a Região era responsável pela aprendizagem e distribuía o direito de acesso. No entanto, os MFRs são estabelecimentos que muitas vezes são qualificados como último recurso. Como resultado, outros estabelecimentos eram frequentemente preferidos. Isto indica que é uma instituição dominada dentro de um tipo de ensino já dominado. Em segundo lugar, as demandas dos MFRs por aprendizagem não foram até agora na área de formação agrícola, mas sim em outros tipos de formação. Uma hipótese possível é que as empresas precisam obter aprovação para poderem se beneficiar da aprendizagem. Há poucos agricultores, com 260 fazendas desaparecendo a cada semana. Assim, a imposição dessa restrição adicional aos agricultores pode levar a uma rarefação da oferta de estágio num mercado já fraco nos territórios. Obviamente, este contexto coloca os alunos em uma situação de trabalho gratuito, mesmo que alguns deles possam se beneficiar de uma remuneração de acordo com as possibilidades e a boa vontade de seu responsável de estágio. Desse ponto de vista, o sistema de aprendizagem pode ser melhorado. No entanto, permanece o caso de que os estudantes devem primeiro obter um estágio “em alternância” para serem elegíveis para formação, no mesmo modelo dos aprendizes, que devem primeiro fornecer prova da existência de um tutor de aprendizagem. Estes elementos atuam em favor, mais uma vez, da “classificação” dos MFRs sob a modalidade de aprendizagem e, no mínimo, permitem afirmar que o trabalho sobre o MFR dá indicações sobre a modalidade da aprendizagem.

Capítulo 4

Entrar na sala de aula dos alunos do LP¹ e na sala dos aprendizes

Como as desigualdades são criadas passo a passo através de materiais didáticos, de documentos pedagógicos destinados aos alunos? Os dados apresentados provêm de um levantamento etnográfico envolvendo uma presença de seis meses em duas aulas de *baccalauréat* profissional, uma em aprendizagem e outra em uma escola profissional agrícola. Esta pesquisa foi acompanhada por entrevistas (quase 70), de videoscopias das aulas (cerca de 100 horas), assim como uma coletânea elaborada durante dois anos a partir de pastas com forte componente técnico constituídas pelos estudantes. Estas pastas podem ser consideradas como indicadores confiáveis na medida em que deram origem a um grande investimento por parte dos estudantes, devido ao alto coeficiente atribuído a este trabalho no âmbito do *Contrôle Continu en cours de Formation* (Avaliação Contínua no Curso de Formação - CCF), que em grande parte determina o sucesso do diploma. A especialidade do diploma *bac pro* que foi estudada se intitula “Conduzir e Gerenciar uma Operação Agrícola” e é um dos “passes” para se estabelecer como agricultor com o benefício das ajudas estatais e da Europa.

¹ *Lycée Professionnel* (Ensino Médio Profissional).

O princípio orientador da coleta de indicadores é explorar a maior ou menor distância das práticas de escrita solicitadas relativamente ao modelo acadêmico herdado da “forma escolar” (Vincent, 1980).

Temos interesse particularmente nos modos de transmissão de conhecimentos sócio-técnico-científicos provenientes da zootecnia, ou seja, uma disciplina híbrida na qual coexistem conhecimentos teóricos da zoologia e técnicas de criação de animais. O curso observado se presta particularmente bem à busca de formas escolares. Na interface entre a escola e o estágio, ele oscila entre duas lógicas. A primeira visa responder aos problemas concretos da criação animal, a segunda é gerada pelo “movimento próprio da produção dos conhecimentos científicos sobre o animal” (Landais & Bonnemaire, 1996, p. 23). O tema analisado diz respeito à alimentação das vacas leiteiras, escolhido por sua especificidade histórica: é o mais tradicional da disciplina ensinada (Denis & Théret, 1994).

A forma como os professores redigem documentos educativos para os alunos constitui um local particularmente visível dos modos de transmissão. De fato, as instruções e atividades de escrita que implicam para os alunos os tipos de exercícios propostos, que são desigualmente progressivos, fazem parte de uma orientação cognitiva mais ou menos sincrética ou ordenada.

A análise fina da atividade pedagógica dos atores diz respeito às práticas de composição de material de curso, principalmente algumas instruções fotocopiadas e distribuídas, assim como ao discurso pedagógico que circula em torno desses materiais. De fato, os documentos pedagógicos fazem parte da atividade docente e, neste sentido, constituem uma prescrição ou uma autoprescrição, uma preparação ou ainda uma antecipação de situações de classe. Estes documentos permitem identificar as lacunas entre o que é planejado e o que é realmente feito, mas também o que o professor pressupõe dos alunos antes da aula, e prestar contas das ordenações dos conhecimentos. Finalmente, uma análise longitudinal dos escritos dos alunos com base nestes materiais permite questionar estas práticas pedagógicas e seus efeitos sobre os modos de apropriação cognitiva que convergem para uma reprodução das desigualdades.

A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO PEDAGÓGICA E SEU DISCURSO

Os documentos pedagógicos estudados compartilham o fato de ser o resultado de uma interpretação pelos professores do currículo prescrito, ao

mesmo tempo em que compartilham uma divisão na distribuição dos conhecimentos. Esta interpretação é provavelmente mais forte do que a descrita por Forquin (2008), devido à ausência de livros didáticos nas aulas observadas e, portanto, destas ferramentas de referência para os professores. Esta reconstrução do currículo também pode ser vista como constituindo um “gênero profissional” (Clot & Faïta, 2000, p. 7), ou seja, uma cultura profissional comum da escola na medida em que na escola profissional agrícola, bem como no MFR, reuniões frequentes juntam profissionais do mesmo nível de ensino ou de disciplinas similares para decidir sobre o que interpretar e operacionalizar dos currículos (ou programas escolares). Naturalmente, os documentos analisados são apenas “mediação”, no sentido de que seus efeitos não podem ser completamente previsíveis:

mediação, entendida exatamente como tal, [...] qualquer músico que pega o teclado sabe que tem suas escalas, sua partitura, seu toque, os truques da mão que adquiriu, que ele não faz nada sem eles, mas que no entanto, a partir destas mediações, nada é feito, será necessário fazer surgir a música e não há nada que seja automático ou garantido (Hennion, 2013).

No entanto, eles dão uma orientação para a atividade de sala de aula que está por vir.

A análise se concentra no conteúdo, bem como em um conjunto de procedimentos semióticos que estão presentes no leiaute. De fato, a valorização de certos elementos em detrimento de outros: listas com marcadores, recuos, parágrafos contínuos, tabelas, quadros, sinais gráficos, títulos, sublinhados, caracteres tipográficos etc., mas também o fato de destacar os elementos apresentados como os mais relevantes, as formas linguísticas que as instruções tomam, em particular as formas verbais e adverbiais, as formas de instruções e os tipos de escrita esperados que essas instruções implicam (argumentativa, descritiva, lista de indicadores), são todos índices sendo levados em conta.

Em relação à escolha dos materiais, a primeira observação diz respeito ao seu número e diversidade. De fato, enquanto no MFR existe apenas um documento padrão destinado aos alunos e adaptado de acordo com os temas do curso tratado (alimentação do rebanho, saúde animal, qualidade do leite etc.), no ensino médio profissionalizante, há quatro tipos ordenados de forma hierárquica de acordo com o objetivo de construir uma pasta técnica: aulas incluindo exercícios (material didático tipo 1); exames presenciais

para avaliar a apropriação do curso (material didático tipo 2); trabalhos supervisionados com base em documentos oriundos do local do estágio ligados às contribuições nocionais (material didático tipo 3); instruções de construção das pastas – estudos técnicos da propriedade agrícola (material didático tipo 4). Em outras palavras, a organização da transmissão difere antes mesmo de entrar na sala de aula. No MFR, não há um curso explícito, mas um conjunto de conhecimentos diluídos em instruções, nenhum dever de casa, nem trabalho dirigido; os alunos devem, portanto, ir diretamente da prática de estágio à elaboração das suas pastas, inferindo um conjunto de ligações entre o caso da fazenda perante a eles e as instruções contidas nos materiais.

Esta disparidade significativa entre um documento contendo tudo o que os alunos podem precisar e uma subdivisão das atividades escolares faz lembrar a antiga distinção entre o livro do dia no ensino primário e a pasta fichário no ensino secundário (Chartier & Renard, 2000). Esta conexão do caderno/pasta fichário às modalidades de ensino profissional poderia ser estendida, neste caso, à antiga, mas não extinta, divisão entre primário profissional, por um lado, e secundário profissional, por outro (Baudelot & Establet, 1971).

No contexto deste estudo, os documentos do tipo 4 do ensino médio foram selecionados para comparação com os documentos do MFR. De fato, ambos os tipos de documentos compartilham a redação de instruções para permitir que os estudantes escrevam arquivos técnicos relacionados às propriedades agrícolas onde eles fazem seu estágio.

Tabela 11 – Tipo de material e atividade escolar nas duas classes observadas

Turma com material diferenciado (escola profissional agrícola)	Turma com material indiferenciado (MFR)
Tipo 1: Contribuições nocionais	
Tipo 2: Exames presenciais	
Tipo 3: Trabalhos dirigidos baseados em documentos a serem recuperados no local do estágio	
Tipo 4: Instruções para a realização da “pasta técnica” ²	Instruções para a realização da “pasta de estágio”

Fonte: a autora (2021)

² Títulos de pastas por tipo de instituição.



Os títulos das pastas por tipo de instituição foram reproduzidos a fim de mostrar a diferença em seu *status* dentro da instituição. Mesmo que seja o mesmo trabalho incluído no mesmo referencial de formação, o título “pasta de estágio” refere-se mais a um relato, um relatório, enquanto a designação “pasta técnica” refere-se mais a um método apropriado para destacar modos de produção e organização, e também se refere à solução de problemas. Estes elementos constituem indícios, a montante da aula, da atividade esperada pelos alunos.

Estudo de caso. Os materiais da MFR: um registro funcional supondo a experiência na profissão e uma escrita escolar reduzida a um exercício imposto

Os materiais produzidos na MFR são de natureza funcional e exigem experiência na profissão.

Os documentos de instrução para escrever as pastas técnicas distribuídas aos alunos incluem uma organização em quatro subtemas. O exemplo abaixo é menos um exercício escolar no sentido de uma modelização, onde as dificuldades seriam organizadas para ir do mais simples ao mais complexo (Vincent, 1980), do que um elemento de gestão do trabalho de um gerente agrícola.

Quadro 11 – Documento de apoio do MFR relativo à propriedade agrícola

1/ OS OBJETIVOS DO CRIADOR

= Objetivos e escolhas do criador para a condução do conjunto do rebanho:

- Produtividade: nível genético, nível de produção, escolha dos concentrados...
- Intensificação: efetivos e carregamento
- Sistema de forragem: escolha das forragens
- Escolha dos suprimentos (para o rebanho) e da comercialização

↓ Comentários: Interesses, Inconvenientes dessas escolhas e incidências na condução do rebanho, organização do trabalho...

2/ DISTRIBUIÇÃO E TIPO DE RACIONAMENTO

- Escolha do tipo de racionamento
- Equipamentos utilizados para a distribuição de forragens e concentrados
- Número de distribuições, horários... conforme as estações. Tempo gasto por dia.
- Precauções no armazenamento e na distribuição para obter uma forragem de qualidade e uma máxima de consumo.

↓ Comentários: Interesses, Inconvenientes desses meios de distribuição - Incidências.

3/ O RACIONAMENTO DAS REPRODUTORAS

(elementos a reutilizar para o balanço de forragem...)

- Plano de alimentação durante o ano (gráfico, esquema) com as quantidades (kg MS/f)
- Cálculo de uma ração de inverno (UF, PDI, P, Ca): Ração básica, concentrado corretor, concentrado de produção. (comentários)
- Complementação conforme o nível de produção (plano de distribuição dos concentrados)

↓ Comentários: razões da escolha das forragens e concentrados, evolução...

4/ O RACIONAMENTO DOS ANIMAIS DE RENOVAÇÃO

- Objetivos e escolhas do criador para a condução da renovação
 - Idade média na 1ª cobertura
 - Idade média no 1º parto
 - Número de 1º partos/número total de partos ao longo de 12 meses (= % renovação real)
 - Épocas dos primeiros partos: número de 1º partos por mês.
- → Gráfico mensal dos partos (novilhas) em um ano.

↓ Comentários: Interesses, Inconvenientes dessas escolhas e incidências na condução da renovação do rebanho, organização do trabalho...

A seguir à primeira página está o cálculo dos estoques de forragem disponíveis (por cubagem dos silos, mas também por pesagem geométrica, ver Apêndice 4). O procedimento para calcular a forragem é dado em *termos reais*, pois parece que se espera dos estudantes que entreguem a medida real do(s) silo(s) em unidades cúbicas. Finalmente, a última página fornece um plano provisório de racionamento alimentar a ser completado, onde os estoques calculados são comparados com os estoques consumidos na forma de uma tabela chamada “balanço forrageiro” (ver Apêndices 3 e 4).

Este último subtema encerra a construção lógica da atividade esperada e de fato constitui o objetivo principal: é uma questão de avaliar o fornecimento necessário de estoques de alimentos em relação ao que os animais consomem. Os materiais são lidos a partir do objetivo geral, que é fixado tardiamente na última página (e não progressivamente subtema por subtema), em conexão com preocupações pragmáticas que podem ser formuladas da seguinte forma: a fazenda tem forragem suficiente para durar um ano? Esta construção cognitiva esperada nunca é totalmente registrada na escrita e se baseia na interpretação da tabela final. Em resumo, os materiais MFR pressupõem familiaridade com um espaço sócio-cultural e um registro técnico-econômico como o que um agricultor utiliza em sua atividade para ganhar eficiência, em vez de torná-la um objeto de ensino explícito. Destina-se especificamente aos trabalhadores.

A segunda característica da escrita escolar no MFR é que ela é reduzida a um mínimo. Vários elementos restringem as possibilidades de desenvolvimento da escrita por parte dos alunos. Um modelo, um plano preconcebido e formas de instruções para escrever sem elaboração também testemunham uma lógica impositiva de transmissão de conhecimento. A introdução geral, por exemplo, contém afirmações arquetípicas que poderiam ser reproduzidas sem qualquer preocupação com a progressão das aprendizagens (ver Quadro 3).

Quadro 12 – Extrato do documento de ensino MFR, modelo geral de introdução

“A alimentação é um dos elementos mais importantes que influenciam os resultados técnicos e econômicos de uma fazenda de ruminantes.”

Outro exemplo, emprestado de um documento sobre outro tema, é semelhante (ver Quadro 5).

Quadro 13 – Trecho de um documento de ensino de MFR sobre outro tema do curso, modelo geral de introdução

“Reprodução, alimentação, manejo sanitário e condições de alojamento têm uma influência importante sobre os resultados do rebanho. Vamos observar estes diferentes pontos, sobre as fêmeas reprodutoras.”

Estas frases, que segundo o professor têm o *status* de um modelo que pode ser adaptado acrescentando algumas especificidades da propriedade em que o estágio é realizado, e que são muito frequentemente reproduzidas tais quais pelos alunos, são acopladas à escrita escolar em formas derivadas de exercícios para preencher de simples execução. De fato, a escrita dos alunos é frequentemente limitada por instruções para escrever em lugares específicos e delimitados, excluindo outros. Estas instruções são refletidas em particular quando há uma demanda de separação entre a informação (que é reduzida a alguns números ou algumas palavras explicando um indicador) e os comentários sobre esta informação. A localização dos comentários tem um símbolo semelhante a uma placa de sinalização (um triângulo apontando para baixo) e corresponde ao mesmo símbolo da resposta. Isto está longe das “virtudes” da “redação” (Chervel, 1985, p. 7).

A escrita escolar é muito focada em preocupações funcionais (não desperdiçar alimentos e, portanto, não perder dinheiro) e expectativas muito simplificadas de escrita onde as instruções são reduzidas a um estilo telegráfico, às vezes sem verbos, sendo estas expectativas definidas de acordo com as supostas habilidades cognitivas dos alunos.

Materiais do ensino médio: recursos para iniciar um processo de raciocínio e uma escrita mais perto da forma escolar

Em contraste, os documentos do tipo 4 do ensino médio profissional são gradualmente organizados, de acordo com um método de raciocínio esperado. Em primeiro lugar, os elementos apresentados anteriormente nos documentos tipo 1, 2 e 3 são lembrados como se fosse para “marcar e guiar as mentes de forma duradoura” através da repetição (Vincent, 1980, p. 59). Esta abordagem toma a forma de uma sequência contínua, alinhando diferentes tipos de recursos cognitivos a serem mobilizados pelos alunos: busca de informações sobre a propriedade-comparações-interpretações-resultados. Em termos de informação, os alunos são solicitados a indicar os recursos forrageiros da fazenda, os elementos que explicam este calendário forrageiro (tipo de terra, condições climáticas, ciclo de produção, por exemplo). Em



segundo lugar, os alunos são encorajados a comparar os valores de alimentação das forragens (o cálculo desses valores para cada fazenda é frequentemente realizado por um serviço da Câmara de Agricultura) e a compará-los com as práticas de cultivo dos agricultores. O objetivo é produzir um texto argumentativo baseado em documentos da Câmara de Agricultura (baixos valores de alimentação podem ser explicados por restrições ambientais), baseado em um exercício que não leva em conta toda a complexidade da realidade. A partir desses elementos, diferentes interpretações possíveis são então esperadas para explicar as maneiras de administrar uma propriedade. Este tipo de exigência, baseado no conhecimento acadêmico, mas também com as médias desenvolvidas pela Câmara de Agricultura, tende a desenvolver uma atitude de distância que leva à construção de observações e análises graças a uma abordagem transponível e reproduzível. Em outras palavras, o ensino médio produz nos estudantes uma estruturação de pensamento correspondente à figura do engenheiro agrônomo e, desta forma, a ciência agrônômica é aplicada a um caso em oposição àquele centrado na propriedade na MFR onde, por ser necessário responder aos problemas aqui e agora, a ciência é relegada para segundo plano e assim se torna uma cidadela inalcançável à qual se deve submeter. Esta clara oposição também foi objetificada por Trabal em relação ao ensino da matemática (Trabal, 1996).

Quadro 14 – Trecho do documento didático do Ensino Médio tipo 4

BAC PRO CGEA / DOSSIER TÉCNICO LEITE

TRABALHO A SER REALIZADO DURANTE O PRIMEIRO ESTÁGIO

I. Arquivo nº 2: o racionamento do rebanho leiteiro

1. Construir o calendário de forragem para vacas leiteiras, indicando:
 - A natureza das forragens consumidas
 - A quantidade média de forragem consumida/vaca/dia
2. Coletar os elementos que explicam a escolha desse calendário de forragem:
 - Os objetivos do criador
 - O ciclo de produção do rebanho
 - As superfícies forrageiras (superfícies disponíveis, afastamento dos lotes, etc.)
 - Condições agroclimáticas, escolha das culturas forrageiras
 - Equipamentos de distribuição
 - Organização do trabalho
 - Aspectos econômicos (custos alimentares, custos das forragens, custos do concentrado...)

(Este trabalho está relacionado ao trabalho a ser realizado no relatório de estágio e no dossiê técnico de forragens)

3. Construir o plano de alimentação de inverno
 - Tipo de ração (completa, semicompleta, etc.)

Quais são as razões que levaram o criador a escolher esse tipo de ração?
 - Natureza e quantidades de forragens distribuídas

Análises de forragem:

 - Coletar alguns exemplos
 - O que pensar dos resultados
 - Qual é a utilização pelo criador
 - Natureza e quantidades de concentrados distribuídos (corretor, concentrado de produção, ritmo de distribuição)
 - Quais? Coletar as etiquetas dos alimentos
 - Como são escolhidos (aspectos zootécnicos, econômicos)
 - Complementação mineral e vitamínica
 - Qual CMV (etiqueta)
 - Qual quantidade/animal/dia
 - Qual preço/kg

Do ponto de vista semiótico, o foco da escrita sobre o objeto da alimentação no ensino profissional compartilha dois aspectos com o material MFR: por um lado, uma organização por itens no primeiro sequenciamento; por outro, a ausência de pistas semióticas especificando o que os estudantes devem deduzir das informações apresentadas.

Entretanto, os itens são em menor número e estão mais estreitamente relacionados com a especificidade do tema estudado. Eles não se estendem a toda a organização da fazenda, ao contrário do que constitui a especificidade do material MFR. Além disso, esses materiais contêm perguntas explícitas. Sua formulação ajuda a entrar em uma atividade de justificação, levando os alunos a ir além da escrita de indicadores para implementar uma escrita analítica, argumentativa ou mesmo justificatória (*“Quais são as razões que levaram o agricultor a escolher este tipo de ração?”*, *“O que achar dos resultados?”*, *“Como são escolhidos os concentrados?”*).

Escritos mais próximos à forma escolar clássica

Os materiais produzidos pelos professores do ensino médio profissional demonstram uma hibridização específica do trabalho agrícola e da escola. A profissão é transformada em objeto de escolaridade e assim se torna meio pelo qual os alunos devem se conformar, ou seja, um método de apropriação de conhecimentos e argumentação. Em outras palavras, a profissão torna-se ensinável, enunciável e compartilhável (Verret, 1975). As diferenças entre os meios de comunicação se estendem à atividade de redação da escola. De fato, enquanto a atividade escritural esperada dos estudantes era, no MFR, reduzida e acompanhada por um modelo, a situação é bem diferente no ensino médio, pois é a atividade visada principalmente pelos documentos. Trata-se de produzir um texto na sua totalidade, ou seja, construir uma escrita coerente e longa, em conexão com um método de raciocínio (descrevendo resultados, dando uma interpretação com relação às restrições ambientais, avaliando os valores alimentares na produção de leite, estudando o impacto técnico e econômico da ração). Nesta perspectiva, a atividade de redação dos alunos assume as características de um ensaio científico escolar, através do cruzamento de hipóteses, análises e interpretações, enquanto os alunos MFR podem colocar um conjunto de números em correspondência com indicadores e, em seguida, fazer um comentário, este desvinculado de outros critérios técnicos que exigem novos comentários. Estas diferentes formas de solicitação na atividade escritural diferenciam claramente as duas modalidades.

O DISCURSO DOCENTE EM SITUAÇÃO

Esta parte da análise é baseada em elementos recorrentes do discurso de todas as sessões de aulas vistas e transcritas, ou seja, cerca de 100 horas. A atenção é dada tanto à organização do discurso quanto ao seu conteúdo. Uma das características que separa claramente os dois discursos dos professores observados é a porosidade ou separação das práticas de trabalho e seus objetos com as atividades escolares.

Em MFR: uma estrutura pedagógica desfocada pela vontade de evitar os escritos escolares e legitimada por uma autorreferencialidade relacionada com a experiência da profissão

No MFR, os documentos distribuídos constituem “guias” para utilizar uma ocorrência oral frequente do professor durante a qualificação no momento da distribuição. O “guia” se refere à ideia de seguir um modelo e ecoa a maneira mais geral de introduzir os documentos no registro oral onde a escrita escolar é eufemística em favor de uma orientação cognitiva mais diretamente ligada a certos aspectos técnicos do trabalho. O caso da introdução-modelo do arquivo a ser produzido pelos estudantes constitui uma sequência característica desta evasão. A esse respeito, marca um raro momento em que a escrita propriamente escolar é explicitamente abordada.

Quadro 15 – Excerto do discurso do professor de MFR. A introdução: “Eu escrevi um aqui”

[...] a introdução... a introdução que é uma introdução que você vai escrever individualmente... escrevi aqui uma que é muito geral... que nem sequer fala de uma fazenda própria... então na introdução você tem que dar alguns elementos sobre a fazenda... muito rápido, eh [...] [ele lê]... é muito geral... [ele lê]... é muito geral... não está adaptado a nenhuma fazenda... é uma introdução que deve ser adaptada à sua fazenda de estágio... então uma introdução que pelo menos dá... dá o nome de sua fazenda... [...] o que dá talvez, por exemplo, o tamanho do rebanho reprodutor... eh... existem, por exemplo, 50 vacas... 80 vacas... 150 filhotes de cabras ou cabras etc. OK [3 segundos] então uma introdução

A substituição das observações descritivas técnicas permite poupar aos alunos as restrições cognitivas inerentes à produção de um texto. A escrita esperada é, portanto, uma escrita de evitamento.

O discurso é legitimado por uma autorreferência à experiência da profissão

Uma grande parte das aulas acontece na forma de um solilóquio, na relativa ausência de intervenções relevantes por parte dos alunos. O professor lê e comenta o documento à medida que avança, o que dá origem a explicações, discussões profundas, repetições, esclarecimentos, incisões e digressões que interrompem a progressividade do assunto, funcionando como parênteses orais. O discurso da transposição de conhecimentos nocionais é então diluído em um relato oral do conhecimento da ação da profissão sem que este seja objeto de aprendizagem explícita.

Quadro 16 – Excerto de discurso do professor de MFR. Comercialização: um exemplo da copresença de declarações complexas

Professor: O que é comercialização...

Estudante: É a venda de leite

Professor: É a venda... *a venda de leite... a venda de produtos animais e animais, portanto a venda de vacas em lactação... a venda de novilhas etc. quando se está num sistema de vacas em lactação... a venda de produtos acabados, que são a venda de animais engordados etc. nestes sistemas de comercialização, bem, se eu pego o leite... existem sistemas bastante clássicos [...] alguns deles escolhem a venda direta... tanto em carne quanto em leite*

Este tipo de padrão discursivo, em que o professor dá uma resposta para desdobrar seu discurso, é recorrente. Os alunos frequentemente respondem *na hora*, sendo esse um dos elementos de resposta que permite ao professor continuar a aula. A observação durante seis meses não revelou momentos em que o professor pede, por exemplo, a um aluno para ampliar suas respostas. Esta outra evitação, a da palavra do estudante, talvez esteja ligada a uma cultura profissional que tal ensino pressupõe e que os estudantes não possuem, longe disso. Ao atribuir poucas habilidades aos alunos, e ao apresentar deliberadamente conhecimentos sincréticos, o professor não apenas atualiza o princípio da “indiferença às diferenças” (Bourdieu, 1966, p. 325), mas também uma violência simbólica que os alunos identificam de forma confusa, pois em uma entrevista eles declaram que não entendem “*as complicações do D.*” (o primeiro nome do professor), ao mesmo tempo em que admitem que este último tem verdadeira experiência nos modos de produção dos responsáveis agrícolas. Em outras palavras, a riqueza da narrativa e seu potencial reflexivo dificilmente beneficiam os alunos porque

o professor procura conservar a palavra e o poder, o que lembra uma forma escolar antiga baseada no modelo das explicações de texto do século XIX, onde a palavra do aluno tem pouca legitimidade. Não é surpreendente encontrar tal arbitrariedade em uma instituição que se define em oposição a escolas acadêmicas, pois uma forma de legitimar seu mundo e sua cultura dominante, neste caso a cultura camponesa, é justamente torná-la um objeto complexo reservado aos iniciados. Esta é a própria razão pela qual o discurso do professor se baseia em um conjunto de observações de especialistas que, na atividade de trabalhar em conjunto, poderia dar origem a diálogos orais, inclusive em torno de um documento escrito, a fim de construir interpretações coletivas no trabalho (Grosjean & Lacoste, 1998). Entretanto, ao guardar as chaves, ele proíbe o acesso a essas interpretações aos alunos³.

Assim, o curso se baseia menos no conhecimento acadêmico do que nos objetos da fazenda que os alunos devem conhecer e se apropriar de forma reflexiva à maneira dos agricultores, ou seja, quando as restrições da gestão do trabalho os ergueram como cultura profissional. No entanto, os estudantes nos pareceram muito distantes deste tipo de exigência cognitiva e cultural. A tendência de lidar apenas com os objetos da propriedade agrícola e o raciocínio ligado a eles certamente torna o ensino menos acadêmico, mas também muito mais complexo e menos acessível, pois assume implicitamente um domínio dos objetos do trabalho e do discurso técnico que circula na profissão sobre esses objetos, enquanto o discurso pedagógico se perde de vista.

No ensino médio: um discurso próximo à forma escolar aplicado ao contexto agrícola: construir o conhecimento da profissão em situações-problemas

Um discurso mais acadêmico

Como em classe de MFR, o oral e o escrito respondem um ao outro na classe do ensino médio profissional. Entretanto, o discurso pedagógico utilizado pelo professor difere do discurso utilizado no MFR em pelo menos três maneiras.

³ Logo na primeira sessão do curso, nada menos do que 23 critérios técnicos diferentes foram declarados. Eles são dados aqui na ordem de aparição no discurso: intervalos entre partos; duração de secamento; períodos de inseminação; períodos de parto; taxa de rotatividade; nível de produção; produtividade; taxa de estocagem/hectare; número de hectares em SFP (*Surface Fourragère Principale* - Área Principal de Forragem); compras externas; plano de alimentação; *marketing*; tipos de ração; número de rações; precauções de armazenamento; ração; suplementação concentrada; suplementação mineral e vitamínica; tipos de concentrados; peso na primeira inseminação dos animais de renovação; idade no primeiro parto; idade média do rebanho. Estes critérios só aumentaram, e no mesmo curso eles estão presentes em 109 das 140 declarações que compõem uma única sessão (taxa de fertilidade, taxa de mortalidade, taxa de morbilidade, cronograma de acasalamento, registros individuais de vacas etc.).

Em primeiro lugar, ele está centrado no conhecimento acadêmico e, portanto, menos no trabalho real exigido em uma situação profissional. Em segundo lugar, a construção do espaço enunciativo é marcada por lugares delimitados entre o professor e os alunos (é menos uma comunidade de trabalhadores que é solicitada do que alunos questionados sob o controle do professor) e uma forte participação dos alunos é exigida. Finalmente, os exercícios propostos se tornam, no modelo dos materiais, gradualmente mais complexos. Essas características são arquétipos de modelos de escrita que se adaptam à forma escolar, ou seja, uma forma social liberada da contingência de práticas nas diversas esferas da vida social. Este modo específico de socialização onde o aluno aprende na escola “através de um exercício pessoal e coletivo da razão” (Audigier, 2008, n. p.) visa à construção de um sujeito autônomo e racional, enquanto este sujeito foi de certa forma pressuposto no MFR.

O formato geral das aulas é baseado no modelo de ciência escolar aplicada com um formato do tipo: constatações – construção de um problema científico – hipóteses enunciadas – avaliação das hipóteses – exercícios – exame. Os extratos reproduzidos abaixo ilustram tanto o lugar dos alunos nos intercâmbios linguísticos quanto a progressividade didática visível lembrando o que foi visto anteriormente:

Quadro 17 – Extrato do discurso de um professor: uma forma escolar visível

Professor: *Então, se olharmos para nossa tabela número 1... quantos períodos de ração diferentes temos... ou, em outras palavras, quantas rações diferentes temos?*

Jordenn: 3

Professor: *Quais?*

Jordenn: *Silagem de milho* [10 segundos]

Professor: *Então se é 3/ 4 ou 5, é principalmente a questão: quais?*

Aluno 1: [ininteligível]

Professor: *Bem, eu não vejo isso*

Mathilde: *Abaixo de janeiro a junho*

Professor: *Bem, de janeiro a junho não é a mesma ração*

Mathilde: *Bem, de janeiro a março*

Professor: *Sim... mas começa em janeiro?*

Mathilde: *De outubro a março*

Professor: *Ok... então temos uma ração que vai de 1 de outubro a 31 de março... nesse período os animais consomem 14 quilos de matéria seca de milho e 500 gramas de feno... em termos de forragem... primeira ração... então vocês os numeram à medida que avança... porque vamos trabalhar com isso*

A estrutura pedagógica é muito mais explícita: olhar simultaneamente para a tabela número 1, dar leituras interpretativas, corrigir respostas errôneas, anotar os tipos de reações para antecipar o trabalho futuro. A natureza escrita do material atesta o fato de que a progressividade foi antecipada e construída de antemão. No caso específico das mesas de leitura, as dificuldades são tratadas coletivamente, e as respostas são enviadas de volta aos alunos. Este conhecimento mais simples também é mais transferível para outras situações de análise. No extrato abaixo, aparece o mesmo tipo de procedimento: o professor lembra os diferentes momentos da sessão anterior para antecipar o trabalho que virá e assim mostra a coerência entre as sessões de aula que são pensadas segundo uma progressão hierárquica.

**Quadro 18 – Extrato do discurso de um professor:
recordando a estrada percorrida**

Professor: Então retomamos o trabalho que começamos na última lição... então falamos sobre o calendário de forragens do rebanho para este caso... tínhamos hipóteses e respondemos às hipóteses que tínhamos... também falamos sobre a qualidade da ração que foi distribuída ou consumida pelos animais e seu valor econômico ou custo... eh... falamos sobre o manejo do rebanho... os bezerros, se estão espalhados ao longo do ano ou não... as razões pelas quais os bezerros estão espalhados... vai... então chegamos a isso... E depois também falamos sobre o estágio médio de lactação... é bom

Reconstruindo o caminho percorrido, o apoio oral duplica o apoio escrito. O campo da prática é objeto de uma escolaridade que permite aprofundar uma questão de profissão.

**O acesso ao conhecimento profissional é construído
com base em situações-problema**

Um dos elementos emblemáticos que torna possível descrever as práticas de ensino do professor como separadas dos usos da profissão é o uso de situações-problema. Na entrevista, o professor alegou a necessidade de confiar nesta noção, citando certos autores de referência. Ele também ilustrou seu interesse assistindo aos vídeos do YouTube sobre exemplos de situações problemáticas utilizadas nas aulas. Na perspectiva declarada deste trabalho, o professor opta, por exemplo, por organizar uma visita de grupo e apresentar aos alunos uma fazenda em um sistema chamado orgânico porque tem características específicas que os obrigam a reexaminar as provas das práticas profissionais atuais. Os alunos visitaram pela primeira vez a fazenda com o professor. Depois, na aula, o professor usa os dados desta fazenda para

contextualizar as contribuições nocionais. No exemplo abaixo, o professor utiliza o consumo médio de ração dos animais para examinar um padrão conhecido pelos alunos. A lacuna entre o que é geralmente aceito e o caso escolar obriga os alunos a questionar o que, na prática atual, não levanta nenhuma dúvida. A solução do problema passa então por questionar o hábito, a rotina, o que é mais frequentemente observado nas fazendas onde os animais geralmente consomem de 16 a 17 quilos de forragem. Esta norma, conhecida pelos alunos e declarada por eles como um absoluto, é aqui desafiada pelo professor.

Quadro 19 – Trecho do discurso de um professor.
“Quanta forragem uma vaca consome?”

Professor: [dando elementos deduzidos de um caso] *Sabemos que... quantidade de forragem bruta ingerida... os animais consomem 14 quilos de matéria seca de milho e 500 gramas de feno... portanto, primeira pergunta... o que você acha?*

Jordenn: *Não é muito*

Professor: *Então, se não for muito... [...] não é muito comparado com o quê?*

Jordenn: *Bem, no total são 14,5*

Professor: *matéria seca das forragens... sim [...]você considera que a quantidade ingerida nas forragens não é alta?*

Jordenn: *Bem, sim, normalmente é 16/17*

Professor: *16/17?*

Jordenn: *Bem, sim*

Professor: *Ok... onde você o encontrou?*

Jordenn: *Bem, com o meu responsável de estágio*

Professor: *E então... a figura que você anuncia... é uma figura que você observou de que forma... por que meios?*

Jordenn: *Sobre o calendário forrageiro*

Professor: *Sim... [...] e como o responsável de estágio sabe ou como você sabe que os animais consomem de 16 a 17 quilos de forragem seca por dia... em que base você diz isso?*

Jordenn: *Eu não sei*

O caso escolhido pelo professor constitui uma desconstrução dos pre-conceitos e das normas habituais (Passeron & Revel, 2005). A interação tem um efeito sobre as respostas orais dos estudantes, neste caso, a de Jordenn. O professor questionará os alunos até que comecem a construir hipóteses, relacionando a quantidade de forragem consumida com a capacidade de ingestão, o congestionamento da forragem e o tamanho dos animais. Esta

ligação permite que as práticas comuns, ou aquelas assumidas como práticas comuns, sejam contrastadas com o raciocínio científico e os procedimentos para avaliar a forragem consumida pelos animais.

A ênfase no questionamento contínuo dos alunos contribui para a construção de hábitos de trabalho, que são aqueles que eles aplicarão em suas próprias pastas. Em outras palavras, o exame oral é uma oportunidade para testar as justificações dos alunos, para tratar na sala de aula (e não pelos trabalhadores) os modos de interpretação expressos, que podem então ser investidos na escrita.

AS PASTAS DOS ALUNOS

Literacias locais no MFR

Os extratos mais ilustrativos aqui dizem respeito a dois temas comuns: a produção de leite e o controle do cio das vacas que condiciona esta produção. Os escritos dos estudantes revelam diferenças qualitativas significativas na organização formal das declarações e nas referências ao conhecimento do ofício, no que diz respeito ao conteúdo⁴.

Em termos da organização dos argumentos, no exemplo abaixo, o aluno estabelece os supostos objetivos de uma prática de criação, mas também procura construir pistas para seu significado (os textos dos alunos são re-produzidos com os erros incluídos).

Quadro 20 – Extrato dos escritos dos estudantes, “Os objetivos do criador”

“Os objetivos dos criadores

Em primeiro lugar, o objetivo principal é produzir a cota assim como os aumentos que a produtora de laticínios dá.

Em termos de produtividade pecuária, o agricultor está procurando:

- a nível genético: úbere, morfologia, fertilidade, leite e taxa;
- no nível de produção: buscar um nível de produção de 8500-9500/LV/ano;
- incentivar o pastoreio;
- manter o milho durante todo o ano;
- manter trigo suficiente para o autoconsumo” (Bastien).

⁴ A forma e o conteúdo são parcialmente dependentes e às vezes difíceis de separar, mas a distinção será mantida tão clara quanto possível.

Este tipo de escrita, localizada no início dos dois anos de formação observados, mostra um esforço de estruturação com a formulação de uma frase introdutória, e que prioriza “*um objetivo principal*” e o restante “*relativamente a...*”. O que se segue é uma lista mais heterogênea cujos níveis não são ordenados. A instrução para introduzir é assim seguida, mas a expectativa de priorização dos objetivos é depois perdida de vista. O autor destas linhas, Bastien, é um aluno muito bom no grupo de classe MFR. Seu pai é operador de produção e sua mãe é funcionária. Ele veio de um primeiro ano de ensino médio geral e seu plano inicial era se tornar veterinário. Ele encontrou dificuldades no primeiro ano do ensino médio, o que criou barreiras para a sua passagem para o segundo ano do ensino médio com orientação científica, razão pela qual primeiramente mudou para o *BEP Agricole no MFR*, e depois para o *bac pro CGEA*, com a esperança, desta vez, de se tornar um agricultor. Ele será um dos poucos alunos da classe a continuar seus estudos no *BTS Agricole*.

Mais além no curso, não parece que esta dificuldade em organizar a escrita, em desenvolver e manter um fio condutor, seja reduzida para todos os alunos. Pelo contrário, as dificuldades aumentam para uma proporção significativa de estudantes. Assim, o modo descritivo pouco hierarquizado mostra o quanto eles se tornam prisioneiros de um contexto local e restrito (quadros 13 e 14).

Quadro 21 – Trechos dos escritos dos estudantes, “Indo ver suas vacas por volta das 22h”

“Todas as noites o fazendeiro vem ver suas vacas (por volta das 22h), para ver as vacas no cio” (Erwin).

“Manchas de cio: todas elas são reparadas pela visão, e se as vacas estiverem no cio, olhamos no boletim do inspetor de leite para ver se são boas para inseminar” (Laurent).

“[...] o criador tem sua casa ao lado, o que facilita o monitoramento dos nascimentos” (Jenny).

“O parto é feito principalmente na pastagem, com observação regular. O parto é feito sem ajuda quando tudo está indo bem. O fazendeiro prefere deixar a natureza seguir seu curso” (Jenny).

“O monitoramento do cio também é realizado pela manhã, ao meio-dia e à noite, ficando com os animais por cerca de 15 minutos” (Valentyn).

Quadro 22 – Extratos dos escritos dos estudantes, gerenciando a reprodução

“Os criadores não sincronizam, mas podem agrupar os cios⁵” (Pascal).

“Os partos são juntados, mas nenhuma sincronização é utilizada” (Jérôme).

“Não há sincronização em animais multíparos, mas em animais primíparos” (Jenny).

Em termos de conteúdo e referência à experiência profissional, as observações feitas durante o período de estágio e as palavras do supervisor de estágio são relatadas de forma imperfeita e literal e não inseridas em uma lógica de distanciamento de observações empíricas ou de priorização de objetivos. É, portanto, no modo narrativo que a topografia dos lugares e a submissão a restrições temporais cíclicas, dois traços culturais tradicionais da relação do agricultor com sua tarefa, são relatados. Os lugares são manifestados pela “*casa ao lado*” e “*no pasto*”. O tempo cíclico é pontuado pela hora do dia, manhã, meio-dia, noite e pelo ciclo de gestação da vaca. Os atores são definidos menos por sua própria função ou por sua cooperação em um grupo de trabalho do que por seu apego ao lugar (o fazendeiro e sua casa, o fazendeiro “*deixa a natureza seguir seu curso*” quando o parto ocorre “*no pasto*”) ou ao tempo/duração (“*50 dias e o controle do inseminador e do veterinário*”, “*à noite ficando com os animais por cerca de 15 minutos*”). Os textos dos alunos são uma série de frases gerais, cujos vínculos nem sempre são óbvios. É como se eles tivessem compreendido a necessidade de juntar objetos, mas, não sabendo quais, eles mobilizam elementos sem estabelecer nenhuma ligação entre eles, passando de procedimentos a dicas e truques práticos: “*A detecção do cio é feita empurrando para trás as recusas*”⁶. A ausência de uma conexão com os conhecimentos torna impossível para estes alunos a implementação de um raciocínio de natureza geral, impede a mobilização de recursos para pensar sobre, falar sobre, e é uma das razões explicativas pelas quais os alunos explicitam a prática sem se distanciar dela.

⁵ Pascal menciona a existência de “agrupamento”, sem entender que esta ação significa que o rebanho está sincronizado, em particular através do uso de tratamento hormonal. As mesmas confusões estão em ação para Jérôme: se os bezerros estão agrupados, é porque os animais foram previamente sincronizados a fim de racionalizar o trabalho no momento do cio e, portanto, das inseminações, assim como no momento do parto. O mesmo se aplica à Jenny. Ele afirma que a sincronização é alcançada em vacas primíparas (ou seja, vacas que nunca pariram) quando elas entram no rebanho. Logicamente, o rebanho é, portanto, sincronizado.

⁶ “As recusas” sendo os alimentos que as vacas não quiseram ingerir. Isto significa que o fazendeiro vigia seu rebanho pelo olhar.

Entretanto, dois em cada quinze estudantes fornecem escritos mais distantes em termos de conteúdo e escritos mais organizados em termos de forma. Estes dois alunos, Bastien e Jérémie, são únicos, pois um vem do ensino médio geral e o outro vem do ensino médio profissional agrícola estudado. De fato, um dos elementos que distingue a escrita de Jérémie da dos outros alunos da classe MFR é sua familiaridade com a implementação de procedimentos de escrita típicos do ensino médio, mais particularmente o destaque de discrepâncias. Considerado “ruim” pelos professores do ensino médio profissional, ele foi encorajado a deixar aquela escola e matricular-se no MFR. No entanto, do ponto de vista da escrita, ele domina, em sua maneira de fazer, a forma escolar aprendida que, precisamente, o emancipa de um contexto demasiado restrito graças a um método reproduzível e transponível de pensar que os arranjos de trabalho e as práticas de ensino não permitem tanto de implementar no MFR. Portanto, podemos ver claramente a marca das pedagogias distribuídas e seus potenciais efeitos sobre os alunos.

Os escritos dos alunos do ensino médio

Em termos de conteúdo, os escritos dos alunos do ensino médio profissional fornecem provas de um distanciamento das situações pelos problemas que elas causam. A forma da escrita é bastante inspirada pelo modelo da ciência aplicada.

Situações distanciadas pelos problemas que causam

Quadro 23 – Extratos da escrita dos alunos, mostrar diferenças

“Em primeiro lugar, o intervalo entre partos para a primeira IA (primeira inseminação artificial) parece ser distribuído em quase 50% dos dados em 90 dias (após o parto). Pode-se perguntar se existe um problema com a colocação de animais em criação (má detecção do cio, déficit de energia ou problema de saúde). No final, é fácil explicar por que o criador quer criar seus animais quando eles ‘se recuperaram’ para ter mais chances de sucesso.

A explicação dada acima é confirmada porque a taxa de sucesso na 1ª IA me parece muito boa porque temos mais de 56% e mais de 25% na 2ª IA, portanto, uma boa fertilidade do rebanho leiteiro” (Jordenn).

Além da falta de clareza, a escrita atesta uma abordagem multirreferencial originada nos indicadores escolhidos pelo aluno (o número de inseminações artificiais e o período durante o qual foram realizadas), as porcentagens para dar conta da coerência entre os elementos incomuns (o destaque de

uma diferença), e finalmente as observações relatadas pelo responsável do estágio. As várias opções possíveis são apresentadas sob a forma de diálogo, seguido de uma tentativa de resolver o problema. O discurso pedagógico da “situação-problema” reivindicada pelo professor parece encontrar aqui um traço tangível, mesmo que o modo de expressão não esteja totalmente em conformidade com os padrões acadêmicos de escrita.

Uma literacia da ciência aplicada como uma emenda à forma escolar

As diferenças de apropriação entre os alunos compartilham um modo comum de raciocínio para toda a classe. Abaixo, Pierre e Mathilde tentam construir possíveis causas para as diferenças observadas.

Quadro 24 – Extratos dos escritos dos estudantes, procurar causas

“A porcentagem de infertilidade aumentou 10% em 2008-09, devido a uma queda de 32% nas vacas férteis na 1ª IA. O intervalo entre partos aumentou de 11 dias em 2008-2009. O ano de 2008-2009 foi bastante negativo, em termos de resultados, devido aos problemas de saúde encontrados na fazenda (...). Para a reforma, houve um aumento de 9% na taxa de reforma em 2008 devido a problemas de saúde (FCO e paratuberculose) que afetaram o rebanho leiteiro” (Mathilde).

“A parte mais importante das reformas é a infertilidade. Isto pode ser compreendido a um nível de 9.500 kg de leite de vaca. Além disso, o coxeio tem uma parte importante na taxa de reforma porque há uma presença de dermatite na fazenda” (Pierre).

As sequências “devido a”, “pode ser explicado por”, “que pode ser compreendido” e “além disso... porque” indicam as imputações de causalidade, que podem ser explicadas pelo conhecimento mobilizado (infertilidade, coxeio, dermatite). Os objetos técnicos do trabalho agrícola são colocados contra o material didático e o discurso do professor. Esta circulação de um conjunto de práticas cujo objetivo continua sendo o melhor rendimento possível sujeito às restrições constitui um esquema enunciativo semelhante ao modo de raciocínio do engenheiro: descrever observações, formular hipóteses (má detecção de cios, déficit de energia ou problema de saúde), testar suas hipóteses, mesmo que nem todas sejam tratadas.

A fase indutiva ilustrada pela visita e sua preparação e o *feedback* da experiência de estágio através das palavras do responsável de fato afastam a abordagem do modelo das ciências experimentais de cima para baixo, como a física⁷. Os escritos se baseiam na experiência de um agricultor para

⁷ Aqui encontramos um traço dos debates entre os partidários do ensino prático-industrial de tecnologia nas escolas secundárias e os partidários, a maioria deles físicos, de um ensino ‘tecnológico’ (Harlé, 2009).



depois deduzir uma postura do estudante identificando-se com este gerente de fazenda. Como resultado, a escrita não é muito acadêmica e se afasta do modelo supostamente dominante da forma escolar. No entanto, os textos se aproximam dela através de um modo de construção de conhecimento visto de cima que alterna indução, hipótese e dedução.

Ensino profissional: da forma escolar-técnica à forma prática-escolar

Embora os nossos dois casos não possam ser representativos das muitas especialidades dos diplomas de formação profissional, nem mesmo de sua segmentação interna, dos seus públicos, dos seus professores em função de suas especialidades e de seus estabelecimentos cada vez mais específicos, eles ilustram, no entanto, a coexistência de duas formas escolares interdependentes de duas maneiras.

Do lado do ensino médio profissional agrícola, os conhecimentos apresentados visam desconstruir hábitos de trabalho para questioná-los e propor hipóteses explicativas baseadas na ciência aplicada. Em particular, os documentos limitam a atividade de aprendizagem centrada em modos de apropriação acadêmica, as exigências mais condizentes de argumentação exigidas aos alunos pelo professor caem dentro de um tempo suspenso onde o exercício se torna intrinsecamente escrito. Assistimos, então, à implementação de uma forma escolar-técnica. Aqui, o significado do termo “técnica” toma empréstimo da ideia de “cultura técnica”, que esteve muito presente durante os anos 30, ou seja, uma técnica emancipadora, prova de que esta última não desapareceu totalmente.

No lado da aprendizagem, o ensino é globalmente orientado para as preocupações funcionais da profissão, a uma maior distância da

forma escolar, a escrita constitui uma ferramenta para pensar uma solução aqui e agora, respondendo a um problema concreto, produzindo sentido para agir efetivamente em uma situação prática. Esta segunda forma é *prático-escolar* e a ordem das palavras nesta forma pretende refletir o fato de que ela toma emprestado primeiro da realidade do trabalho antes da escola. Nossa discussão encontra apoio valioso no trabalho de Gilles Moreau (2008). Ele observa uma tendência para que a aprendizagem seja “re-escolarizada” em comparação com a referência do ensino médio profissional, o que defende a ideia de que ela é menos escolar. Nossos resultados convergem sobre este ponto.

O confronto de diferentes literaturas foi importante para mostrar as dimensões que se combinam e que podem mais ou menos jogar a favor ou contra os alunos, em particular contra os aprendizes. Também nos permite testar a hipótese segundo a qual as formas de combinar literacias em um dispositivo pedagógico oral e escrito orientam, ou mesmo geram, formas de se relacionar com a escola, o trabalho e o mundo e, em última análise, que estas práticas pedagógicas se constituem em formas escolares que certamente são dotadas de uma certa plasticidade, mas que são particular e verdadeiramente específicas.

Uma segunda conclusão diz respeito aos tipos de alunos e às pedagogias implementadas. De fato, estas duas formas não estão isentas de consequências sobre a produção cognitiva dos alunos e sobre a renovação das desigualdades. Enquanto os alunos que estão mais longe da escola se deparam com literacias dominadas pelo ofício, onde toda a complexidade da realidade é incorporada, por outro lado, os alunos que estão próximos aos padrões da escola se deparam com literacias mais próximas à forma acadêmica da escola. No caso apresentado, como em outras pesquisas do mesmo tipo realizadas na educação geral (Bautier & Rochex, 2004), esta fuga implica efeitos diferenciadores bastante claros e questiona a proposta, mesmo que generosa, de uma educação alternativa para os alunos mais distantes da escola.

O estudo de caso nos permite ir ainda mais longe e considerar como, por que meios e que processo exatos abertos à improvisação, os professores e o sistema escolar discriminam e formam atitudes e expectativas, conhecimentos e modos de raciocínio nos alunos. Enquanto os alunos do MFR aprendem conhecimentos contingentes e de curto prazo, tornando-os dependentes de normas, uma vez que não foram capazes de desconstruí-los



por meio dos conhecimentos, estes não tenham sido ensinados; os alunos do ensino médio profissional, por outro lado, se beneficiaram de um ensino que os emancipa dessa contingência e foram capazes de se apropriar de uma postura de cima. Isto é, pelo menos, o que é demonstrado pela comparação da evolução da escrita dos dois grupos. Isto levanta a questão de onde se encontra o modelo de formação especializada e profissionalizante no ensino secundário. Aqui, a ligação com a divisão do trabalho deve ser explorada, pois podemos nos perguntar se esta hierarquia não reflete a heterogeneidade estrutural dos agricultores, entre aqueles próximos à classe trabalhadora e à execução e aqueles que estão cultural e profissionalmente próximos ao mundo dos consultores agrícolas, técnicos e até mesmo engenheiros. Esta pergunta também deve ser feita para todas as especialidades dos diplomas com um enfoque profissional.

Finalmente, as principais conclusões do estudo sugerem que as formas pelas quais os professores fazem as coisas participam da co-construção de dois mundos sociais entre a aprendizagem e o ensino médio profissional, levando à diferenciação e, incidentalmente, à reprodução das desigualdades educacionais. Entretanto, não diz nada sobre o futuro dos estudantes, em particular aqueles do MFR que parecem, de acordo com a pesquisa, ser os mais carentes. É sobre este fato que vamos insistir na última parte.

Parte III

O futuro dos ex-alunos

O ensino profissional é visto como pouco nobre, e sua função é, pelo menos em parte, acomodar estudantes considerados como tendo dificuldades de aprendizagem tanto na Europa quanto na América do Norte (ver Parte 1). Na Alemanha, o ginásio separa os alunos destinados ao ensino geral daqueles destinados ao ensino profissional ou técnico. Em Luxemburgo, a partir dos 12 anos de idade, é implementado um processo de triagem, ligado, entre outras coisas, às habilidades linguísticas. Processos de rebaixamento ocorrem na Bélgica e na Suíça. Na França, de modo geral, os alunos que são considerados como pouco atraídos pelos estudos e cuja escolaridade tem sido caótica são direcionados para o ensino secundário profissional (Palheta, 2012).

Outra função do ensino profissional é elevar o nível de qualificação de todos os estudantes. Na França, a criação do *bac pro* permite que os estudantes continuem seus estudos no ensino superior. Este também é teoricamente o caso na Alemanha no final do ciclo de ensino secundário (Bernhard, 2019). Na França, mais de um terço dos alunos com *baccalauréat* são atualmente *baccalauréats* profissionais (DEPP, 2018), em comparação com menos de 13% há vinte anos. Este aumento tem um efeito direto no aumento do acesso ao ensino superior, já que está em parte ligado à generalização do *baccalauréat* profissional de três anos introduzido em 2009, que teve o efeito de alinhar o ensino profissional ao modelo de ensino geral e tecnológico (ver Parte 1).

Entretanto, as divisões internas podem ser vistas a partir dos caminhos de carreira dos graduados. Será dada uma visão geral destes na França. Uma das conclusões da síntese a seguir é que a variedade dos caminhos de carreira dos estudantes com *baccalauréat* profissional tende a contradizer uma representação homogeneizadora de graduados neste nível, tanto no ensino superior quanto no emprego. No entanto, esta visão geral não possibilita a elaboração da experiência e dos processos, ou seja, as tensões, inversões, continuidades e resultados que os ex-alunos obtêm, nem os fatores socioculturais fundamentais nos quais os ex-alunos são agarrados. O acompanhamento, entre outras coisas através de redes sociais, do destino dos estudantes da pesquisa anterior fornece, então, algumas respostas sem precedentes a estas perguntas.

Capítulo 1

A continuação dos estudos no ensino superior

Não se trata de pensar no futuro do público do ensino médio profissional como “um bloco homogêneo governado por uma hipotética lei de ferro do domínio escolar, mas um espaço estruturado por oposições semelhantes às que estruturam a juventude das classes populares e o sistema produtivo” (Palheta, 2012, p. 121). A seguinte visão geral ilustra a tese de uma “Segregativa Democratização” (“Democratização” porque cada vez mais estudantes conseguem obter o *baccalauréat* e “Segregativa” porque há uma forte desigualdade de oportunidades dependendo da série do *baccalauréat* de acordo com a origem social; Merle, 2000). Esta democratização segregativa pode ser aplicada ao ensino superior, em que o aumento da taxa média de acesso é tangível, mas onde o sucesso anda de mãos dadas com a origem social, que é mascarada pela multiplicação dos fluxos. De fato, o sistema escolar e universitário “paga uma grande proporção de usuários em títulos acadêmicos” (Bourdieu, 1979, p. 174), mas ao mesmo tempo joga sobre “os erros de percepção que são encorajados pelo florescimento anárquico de correntes e títulos que são tanto relativamente insubstituíveis quanto sutilmente hierárquicos” (id.). É por isso que os *baccalauréats* profissionais não se encaixam em toda a gama de escolhas oferecidas pelo ensino superior, mas são mais geralmente restritos às correntes STS (Lemêtre *et al.*, 2019).

METADE DOS *BACCALAURÉATS* PROFISSIONAIS VÃO PARA O ENSINO SUPERIOR, A MAIORIA DELES PARA AS SEÇÕES TÉCNICAS SUPERIORES (STS)

O *baccalauréat* profissional de três anos e o desaparecimento gradual do nível BEP padronizaram simbolicamente este segmento de formação no modelo do *baccalauréat* geral ou tecnológico e levaram a um rápido aumento do número de alunos que obtiveram este diploma. O aumento geral do nível de qualificações e a produção de *baccalauréats* profissionais, que agora são mais jovens que as gerações anteriores (Jellab, 2015), contribuíram para um novo movimento de massa em direção ao ensino superior.

A tabela 11, extraída do relatório Lermينياux (2015), dá conta do número de estudantes que continuam seus estudos com estatuto escolar ou em regime de trabalho (contrato de aprendizagem ou de formação profissional), fazendo distinção entre os vários caminhos de formação (BTS¹, DUT², L1³, certificações registradas ou não no RNCP⁴). Os dados abaixo, baseados no cruzamento de várias fontes⁵, mostram claramente a popularidade do STS (*Sections de Techniciens Supérieurs*, levando ao diploma *Brevet de Technicien Supérieur*) entre aqueles com *baccalauréat* profissional.

¹ *Brevet de Technicien Supérieur*, Certificado de Técnico Superior.

² *Diplôme Universitaire Technologique*, Diploma Universitário de Tecnologia.

³ Primeiro ano de *Licence* (Graduação).

⁴ *Répertoire national des certifications professionnelles*, Repertório nacional dos certificados profissionais: esta é uma lista de diplomas e certificados de qualificação profissional elaborados pelas comissões nacionais mistas de emprego dos ramos profissionais.

⁵ O *Base centrale de pilotage*, Base de Dados Central de Controle (BCP) para o número de titulares de *baccalauréat* profissional e inscrições no BTS, o *Système d'information sur le suivi de l'étudiant*, Sistema de Informação de Monitoramento de Alunos (SISE) para inscrições de DUT e licenças, e o *Système d'Information sur la Formation des Apprentis*, Sistema de Informação de formação de Aprendiz (SIFA) para aprendizes.

Tabela 12 – Distribuição dos *baccalauréats* profissionais no ano seguinte ao do *baccalauréat* (em porcentagem)

	Escola STS	Aprendiz de STS ⁶	Outras aprendizagens	DUT	L1	Outros ⁷	Total
2010	28,5	13,6	5,4	1,5	11,4	39,6	100
2011	30,8	10,5	4	1,6	14,3	38,5	100
2012	30,1	10,7	4,2	1,3	13,4	40,2	100
2013	37,9	11	5,8	1,4	13,3	30,9	100

Fonte: Lermينياux (2015)

Assim, se somarmos o número de alunos aprendizes ao número de STS com base escolar, fica claro que entre 40% e 48% do número de detentores de *baccalauréats* profissionais que continuam seus estudos estão neste segmento da educação. O STS é o setor educacional que mais recebe *baccalauréat* profissional (Orange, 2013, p. 17), muito à frente das universidades.

⁶ BTS em aprendizagem

⁷ Estes incluem BTS preparados sob um contrato de formação profissional ou em estabelecimentos privados fora da estrutura contratual, qualificações adicionais concedidas pelo Ministério da Educação francês, preparação para exames competitivos no setor sanitário e social e as muitas qualificações (títulos profissionais, listados ou não no RNCP, e certificados de qualificação concedidos por ramos profissionais) preparados em estruturas sob a supervisão de outros ministérios, como a AFPA, órgãos consulares (câmaras de comércio e indústria, câmaras de ofícios e artesanato) e órgãos privados de formação. Infelizmente, devido à falta de ferramentas estatísticas, atualmente não é possível analisar a distribuição dos *baccalauréats* profissionais entre esses diferentes tipos de formação, às vezes a meio caminho entre emprego e formação, e apenas alguns deles se enquadram no âmbito do ensino superior.

Quadro 25 – Ensino técnico superior na França

Deve-se lembrar que as STS têm uma função específica dentro do ensino superior. Eles foram concebidos desde o início, durante o período dos “Trinta Gloriosos”⁸, como uma interface entre o ensino superior e o mundo econômico. Eles também foram criados para responder ao aumento contínuo do número de “novos graduados do *baccalauréat*” que ingressaram no ensino superior durante as décadas de 1950 e 1960. Foi, portanto, sob a tripla pressão (demanda por educação superior, adaptação da educação e demanda das empresas) que essas seções para os titulares de *baccalauréats* tecnológicos foram criadas em 1959 e instaladas dentro das escolas de ensino médio.

Ao mesmo tempo, os IUTs foram criados em 1966; eles, ao contrário das STSs, têm seus próprios prédios. A distinção em localização institucional e geográfica entre os IUTs (ligados à universidade) e os STS (ligados ao *rectorat* (reitorado)⁹), leva a duas redes. De fato, a dependência em relação ao ensino médio leva a uma certa flexibilidade na abertura de novas STS locais, particularmente nas áreas rurais, e assim favorece sua distância dos centros urbanos em favor das IUTs. Esta dupla especificidade, institucional e geográfica, resulta em uma fragmentação do ciclo técnico superior que é bastante único na Europa (Barão, 1999). O STS ocupa um lugar singular dentro do ensino superior chamado “*outro ensino superior*”, um “*tipo de ensino secundário estendido*” ou mesmo “*os sótãos das escolas de ensino médio*” (Orange, 2013, p. 1).

A composição do público também difere de uma instituição para outra. Embora historicamente os IUTs tenham aceitado estudantes de *baccalauréat* geral, os STS tendem a ser voltados para estudantes de *baccalauréat* técnico. A criação do *baccalauréat* profissional em 1985 mudou o corpo estudantil sob a pressão de uma nova demanda pelo ensino superior.

DEMOCRATIZAÇÃO SEGREGATIVA

Metade dos titulares de *baccalauréats* profissionais obtém seu BTS no prazo (ou seja, em dois anos), em comparação com 66% dos titulares de *baccalauréat* tecnológicos e 81% dos titulares de *baccalauréat* gerais. Entre os titulares de *baccalauréat* profissionais, a obtenção do diploma depende em parte de sua formação educacional. Aqueles que passaram a estudar depois de um primeiro ano do ensino médio geral têm uma vantagem diferencial. Estes últimos representam 12% dos graduados de um *baccalauréat* profissional (Lemistre, 2017). 23% desses estudantes “reorientados” obtêm a distinção “*Bien*” ou “*Très Bien*”¹⁰ no *baccalauréat* profissional, em comparação com 13% de todos os detentores de *baccalauréat* nesta orientação. Eles eram

⁸ A expressão Trinta Gloriosos (*Trente Glorieuses*) designa os 30 anos, de 1945 a 1975, depois do final da Segunda Guerra Mundial, e que constituíram um período de forte crescimento econômico na maioria dos países desenvolvidos

⁹ Instituição que tem a responsabilidade educacional ao nível de uma *académie* (academia), divisão territorial do Ministério da Educação.

¹⁰ Muitos diplomas na França podem ter distinção em função da média final: *Assez bien* (Bastante bem, nota 12 de 20), *Bien* (Bem, 14), *Très bien* (Muito bem, 16) e *très bien avec les félicitations du jury* (muito bem com os parabéns do jurado, 18 até 20).

menos propensos a serem filhos e filhas de pais funcionários ou operários (69,6%) do que os titulares do *baccalauréat* profissional que tinham completado um terceiro ano profissional (78,2%), e seus pais eram mais propensos a terem obtido uma qualificação de ensino superior.

Entretanto, a obtenção de uma distinção determina em parte o destino educacional de cada um (Lemistre, id.). De fato, 82% dos *baccalauréats* profissionais que obtiveram uma menção “*Bien*” ou “*Très Bien*” continuam seus estudos além do *baccalauréat* profissional, contra 71% daqueles que obtiveram seu diploma com uma menção “*Assez Bien*” e 53% daqueles que não obtiveram menção (Ndao & Pirus, 2019). A nota também afeta as primeiras escolhas feitas através da plataforma *Parcoursup*¹¹. No fluxo STS, 85% dos primeiros desejos são satisfeitos para os titulares do *baccalauréat* profissional com menção “*Muito bom*” e “*Bom*”, comparado com 73% daqueles com menção “*Bastante Bom*” e 57% para aqueles “sem menção”. Em outras palavras, o capital acadêmico e social desempenha um papel na orientação e admissão (Ndao & Pirus, id.).

Entretanto, o relativo fracasso dos titulares de *baccalauréat* profissionais graduados em STS não pode ser atribuído unicamente a causas como sua origem educacional e sua carreira escolar. Uma compreensão mais refinada dos tipos de dificuldades que eles enfrentam deve, sem dúvida, ser buscada também na relação com os conhecimentos, aquela que eles têm com estes. A forma como eles se apropriam dos conhecimentos e o que fazem com eles continua sendo uma hipótese frutífera se quisermos encontrar alavancas que atenuem o que está em jogo para estes alunos (Baillet & Rey, 2020).

CURSOS MAIS OU MENOS SELETIVOS E COM PREFERÊNCIAS POR GÊNERO

Além disso, nesta democratização segregada, as meninas têm menos vantagens. A continuação para o STS é mais favorável aos *baccalauréats* profissionais da especialidade “Mecânica, eletricidade, eletrônica”, de preferência masculina. Estes últimos têm uma “melhor chance” de continuar no STS do que os graduados de uma especialidade no setor terciário, em particular “Comércio e administração” e “Serviços pessoais” (Ndao & Pirus, 2019), que tendem a ser mais femininos.

¹¹ *Parcoursup* é a plataforma nacional de pré-inscrição no primeiro ano do ensino superior na França.

Considerando todos os *baccalauréats* juntos, o campo “serviços” tem o maior número de inscrições (quase 70%) em comparação com o campo “produção” (menos de 32%) (RERS, 2019). Entretanto, a distribuição interna dos *baccalauréats* de acordo com sua formação (geral, tecnológica, profissional) mostra diferenças. Por exemplo, os titulares do *baccalauréat* profissional sem aprendizagem são mais numerosos nas seções de produção (38,6% contra 25% dos *baccalauréats* gerais), e menos numerosos nas seções de serviço (61,34% contra 85% dos *baccalauréats* gerais) (RERS, 2019).

As mulheres estão super-representadas nas especialidades cabeleireiro, cuidados de beleza, outras especialidades de serviços às pessoas (99% alunos do sexo feminino), especialidades multivalentes sanitárias e sociais (94%), trabalho social (93% alunos do sexo feminino), enquanto outras especialidades são quase exclusivamente masculinas: energia, engenharia climática (98% alunos do sexo masculino) e eletricidade, eletrônica (97% estudantes do sexo feminino).

PARA RESUMIR E IR MAIS LONGE

As observações que acabamos de fazer refletem a democratização segregativa com uma abordagem baseada em correntes e especialidades. Existe uma estreita ligação entre o caminho educacional e a origem social dos estudantes, que tenham ou não um *baccalauréat* profissional. Os detentores de *baccalauréat* profissional, esmagadoramente, frequentam cursos de STS, que ocupam um lugar especial no ensino superior e são uma forma de extensão do ensino médio. Mais titulares de *baccalauréat* profissional do que aqueles de outras correntes não obtêm o BTS “a tempo”. Finalmente, eles são mais numerosos nos ramos menos procurados, particularmente na produção.

Entretanto, entre aqueles com diploma de ensino profissional, mais de “um terço dos jovens entra no mercado de trabalho” (Ilardi & Sulzer, 2015, p. 1). Como podemos caracterizar sua integração e acesso ao emprego? Existem diferenças reais entre as diferentes especialidades do *baccalauréat* profissional?

Entrada no mercado de trabalho

Quase quatro em cada dez titulares *baccalauréats* profissionais não continuam seus estudos além deste nível de qualificação, uma taxa que é claramente alta quando comparada com os graduados de um *baccalauréat* tecnológico (9%) ou geral (3%). Quando entram no mundo do trabalho, 46% dos titulares de um *baccalauréat* profissional estão empregados no ano seguinte à obtenção do *baccalauréat* (DEPP, 2017).

Os titulares de “pequenos” diplomas (CAP/BEP) estão mais expostos a uma integração mais delicada. Sua taxa de desemprego é de 31%, enquanto para o nível de *baccalauréat* profissional, a taxa de desemprego cai significativamente dependendo da especialização do diploma, atingindo 16% em especialidades industriais e 21% em especialidades terciárias (Bonnet *et al.*, 2017).

SER UM APRENDIZ OU GRADUADO DE UM ENSINO PROFISSIONAL: EFEITOS SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Ao contrário dos que saem do ensino superior e para os quais a rota da aprendizagem não favorece a integração profissional em comparação com os estudantes formados através da rota “clássica” (Brebion, 2019), esta modalidade desempenha um papel importante em relação à entrada no mercado de trabalho para aqueles que saem do ensino secundário



profissional. Le Rhun e Marchal (2015) estiveram entre os primeiros pesquisadores a comparar os efeitos dessas duas modalidades para as mesmas especialidades de grau. Sua pesquisa é baseada na pesquisa nacional IVA-IPA, ou seja, uma pesquisa exaustiva realizada desde os anos 90 pelo DEPP no mês de fevereiro, entre os alunos de ensino médio e de CFA que abandonaram a escola. A pesquisa é realizada sobre os alunos que deixam a escola desde o último ano do CAP e o *baccalauréat* do ano anterior.

A análise de seu painel mostra que para a mesma especialidade, tanto no *bac pro* como no CAP, a integração profissional dos aprendizes é melhor sete meses após o final de sua formação, em comparação com os alunos do ensino médio. 69% dos formados em aprendizagem estão empregados, em comparação com 47% dos alunos do ensino médio. Os indicadores de qualidade do emprego também são marcadamente a favor dos aprendizes: quando estão empregados, quase metade dos aprendizes da CAP têm um contrato permanente, enquanto apenas 29% dos estudantes do ensino médio têm um. O emprego em tempo integral também é mais comum para aprendizes titulares de um *baccalauréat* profissional.

No entanto, os autores observam efeitos de composição entre os dois grupos. Os aprendizes são frequentemente mais velhos, mais propensos a ter uma carteira de motorista e mais propensos a serem homens.

Uma vez que este efeito composicional é controlado estatisticamente (efeito da idade, carteira de motorista, gênero), o diferencial entre estudantes do ensino médio e aprendizes tende a ser reduzido sem ser cancelado. De fato, o impacto positivo da aprendizagem no emprego continua sendo significativo, na ordem de 18,5 pontos superiores aos dos jovens que se prepararam para o *baccalauréat* profissional pelo caminho escolar.

Uma razão explicativa pode ser encontrada no desejo dos aprendizes de aumentar sua experiência do ofício a fim de serem valorizados (e, portanto, reconhecidos) como “verdadeiros profissionais”, como mostrado na parte 2, particularmente na escolha do estágio e no sentimento de orgulho que os aprendizes sentem por estarem presentes no trabalho, tanto além do horário estabelecido pelo acordo quanto nos finais de semana. Deste ponto de vista, as identidades dos aprendizes e dos alunos do ensino médio são relativamente distintas, o que a análise estatística não pode mostrar.

A pesquisa também não mede os capitais social, cultural e familiar, que podem ser mais operacionais para os aprendizes do que para os estudantes do ensino médio na busca de um caminho para o emprego.

Profissionais com e sem sucesso na área de emprego

Bonnet, Pietropaoli e Verley (2017) analisam a lógica de correspondência entre as formações CAP/BEP/*bac pro* e as especialidades disciplinares que predispõem uma integração mais ou menos bem-sucedida, com base no levantamento “Geração” do CEREQ (*Centre d’Études et de Recherches sur l’Emploi et les Qualifications*, Centro de Estudos e de Pesquisas sobre Emprego e Qualificações). Esta pesquisa, baseada em uma amostra, objetiva descrever os caminhos de carreira e situações profissionais dos jovens que deixaram o sistema educacional, independentemente do diploma que obtiveram ou da formação que seguiram durante três anos. Neste caso, a pesquisa se concentra nos alunos que abandonam o ensino médio profissional.

A primeira dimensão, objetiva, é chamada de “relação de trabalho” e refere-se a indicadores como a qualidade do trabalho realizado, tempo de trabalho e tipo de contrato (a termo ou por tempo indeterminado), saúde e segurança no trabalho (condições de trabalho), nível de remuneração, acesso a formação e possível progressão na carreira (como a progressão vertical no emprego, melhoria da renda e *status*). A segunda dimensão, mais subjetiva, denominada “relação ao trabalho”, refere-se a opiniões sobre a situação de trabalho e emprego, a percepção da correspondência entre o trabalho realizado e o nível de habilidades ou educação, os elementos que contribuem para uma forma de realização profissional, ou a avaliação positiva ou negativa do salário em relação à situação de emprego e condições de trabalho.

Seus dados sobre os alunos que deixam o ensino médio profissional destacam quatro subpopulações (três em nível de sucesso e uma em situação de fracasso, cf. Bonnet *et al.*, 2017). Essas populações podem ser distinguidas de acordo com as especialidades do diploma.

Os mais favorecidos abandonam a escola secundária profissional

Os resultados da pesquisa mostram que os graduados são mais bem-sucedidos nas seções “Mecânica, eletricidade, eletrônica” (64%), bem como nas seções “Transformações” (67%) e “Engenharia civil, construção e madeira” (61%).

Por outro lado, a taxa de sucesso dos alunos que deixam a escola é cerca de duas vezes mais baixa nas correntes “Comunicação e informação”

(29%), “Serviços comunitários” (34%) e “Serviços para pessoas” (37%). Esses campos também são amplamente feminizados e oferecem oportunidades profissionais menos óbvias, às quais se somam, de forma muito marcada, a precariedade, o desemprego e até mesmo os baixos salários.

Além disso, os pesquisadores revelam que os indivíduos “bem-sucedidos” têm menos probabilidade de relatar que interromperam seus estudos “‘por falta de’, ‘porque não foram aceitos no ensino superior’, ‘porque não tinham os meios financeiros para continuar além desse termo’” (Bonnet *et al.*, 2017, p. 154).

A QUESTÃO DO GÊNERO

Em termos de gênero, parece que o sucesso ou fracasso está fortemente correlacionado com a origem homossexual. Apenas um quarto das meninas são “bem-sucedidas”. O fato de ser uma menina deve ser questionado com relação aos campos de estudo nos quais se matriculam, como foi dito acima. Elas estão bastante melhor representadas nos setores de serviços, que são menos propensos a levar a uma rápida integração no mercado de trabalho e mais propensos a ter um emprego de meio período. Quando entram nas especialidades de produção, sua escolha de formação nem sempre corresponde às habilidades procuradas no mercado de trabalho (formação em têxteis, vestuário ou couro, por exemplo).

Categoria social de origem

Em geral, os alunos do ensino médio profissional raramente vêm das chamadas categorias sociais “favorecidas” (cf. Parte 1). Entre aqueles das categorias “favorecidas” do ponto de vista do pai, os “abandonados da escola” são muito menos positivos sobre o trabalho e o emprego do que os filhos de trabalhadores, empregados, artesãos, lojistas e gerentes de empresas ou agricultores.

Uma hipótese é que indivíduos de origens privilegiadas sintam que suas posições herdadas são rebaixadas. Por outro lado, as crianças cujos pais são autônomos em pequena escala podem ter a perspectiva de assumir o negócio da família.

CONCLUSÃO

Orientados e socialmente selecionados, os alunos do ensino profissional experimentam novas divisões quando deixam o ensino médio. Mais vulneráveis no ensino superior, são menos propensos a entrar nas seções STS do que seus contrapartes com um *baccalauréat* técnico ou geral. Sua orientação é mais maciça nos fluxos de produção em comparação com outros titulares de *baccalauréat*. Deve-se acrescentar que a história escolar tem um impacto sobre o destino dos estudantes do ensino superior e que esta história está correlacionada com a origem social.

Muitos estudantes do ensino médio profissional deixam o sistema educacional com um diploma do ensino médio, enquanto o emprego é mais seguro para aprendizes ou em certas especialidades do ensino profissional: “Mecânica, eletricidade, eletrônica”, “Processamento” e “Engenharia civil, construção e madeira”.

Deve ser enfatizado que os maiores perdedores nesta educação são principalmente as mulheres. As mulheres são menos propensas a optar por aprendizados e mais propensas a entrar em setores econômicos com poucos empregos. Além disso, são mais propensas a trabalhar em meio período, a ficar desempregadas, e recebem menos do que os homens com qualificações equivalentes (Joseph, Lopez & Ryk, 2008). Uma influência tão forte da orientação na carreira das meninas, combinada com a precariedade de suas condições de integração profissional, nos leva a questionar muito seriamente este segmento educacional.

Finalmente, o desemprego atinge duramente os “baixos” graduados. Três anos depois de sair da escola, um terço dos titulares de CAP já passou por desemprego.

Capítulo 3

Da escola ao trabalho

O papel da mobilidade na carreira da juventude rural

A análise a seguir vai além dos elementos estatísticos apresentados. Focalizando mais os aprendizes, permite-nos compreender as condições sociais da existência e a posição social dos indivíduos seguidos, combinados com seus obstáculos, seus desvios e suas representações, que mudam com o tempo. Na classe dos aprendizes, apresentada na parte 2 do livro, há efeitos composicionais (filhos de agricultores ou não, meninos e meninas, urbanos e rurais, aqueles que puderam reivindicar ou não a mobilidade internacional etc.) que claramente desempenham um papel na carreira dos estudantes.

ANALISANDO CARREIRAS, TRABALHANDO DE BAIXO PARA CIMA

O estudo a seguir analisa de forma longitudinal as trajetórias profissionais de 15 indivíduos ao longo de um período de nove anos. Estes indivíduos podem ter sido orientados no final ou durante o fundamental II, às vezes depois de um primeiro ano em uma escola de ensino médio geral, ou mesmo depois de passar no *baccalauréat* geral, e estão no início de sua formação profissional, todos aspirando a um futuro na agricultura. A pesquisa atenta ao longo de suas trajetórias torna possível formular algumas respostas sobre as combinações que abrem ou fecham as portas para o futuro.

Não se deve esperar ver essas combinações e os modos de reprodução que nelas se desenvolvem como um quadro manifesto. O escopo do trabalho proposto consiste precisamente em buscar em dobras muito menos formais o papel das instituições em relação aos modos de fazer socialmente construídos por parte dos indivíduos. Trata-se, portanto, menos de subsistemas ou relações sociais gerais que serão estudados do que das relações sociais concretas dos atores ao longo do tempo (Queiroz & Ziolkowski, 1994), concentrando a atenção na “jornada ou progressão de uma pessoa ao longo de uma vida (ou de uma determinada parte dela)” (Hughes, 1996, p. 175).

Os antigos alunos acompanhados mobilizam disposições durante os eventos de suas vidas, se apropriam do que é necessário e implementam lógicas cognitivas e sociais que esses eventos geram. A noção de carreira permite dar conta da sucessão de diferentes sequências ordenadas em relação umas às outras, comuns a todos aqueles que compartilham a mesma carreira, mas que estão organizados e duram diferentemente de acordo com os contextos e relações que intervêm durante este processo: é isto que estabelece a aparente singularidade de cada carreira. A carreira, com todas as suas pequenas ou grandes provas que marcam uma evolução significativa, tem efeitos concretos sobre a personalidade, sobre a maneira de perceber e apreender o mundo.

Isto leva a uma segunda reflexão. As contribuições do estudo não são o resultado de pesquisas do “topo” no modelo de estudos estatísticos, mas sim do “fundo”, observando as formas de adaptação dos sujeitos com o objetivo de estabelecer marcadores para a compreensão de um processo geral de reprodução social. Assim, este tipo de pesquisa não tem como objetivo descrever uma soma de singularidades. Pelo contrário, este tipo de procedimento metodológico visa compreender as práticas no contexto de ex-alunos que levam a carreiras abortadas, caóticas ou bem-sucedidas e as inflexões cognitivas, ou mesmo os marcos que as acompanham.

A perspectiva adotada considera a noção de carreira em sua forma mais ampla (os alunos, os desempregados, os doentes e os músicos têm uma “carreira”), e visa dar conta de sua dimensão moral, ou seja, “as mudanças que ocorrem na personalidade como resultado desta carreira e as mudanças no sistema de representação pelo qual o indivíduo se torna consciente de si mesmo e apreende os outros” (Goffman, 1968, p. 179-180). É neste elo objetivo/subjectivo que Goffman vê o valor teórico da noção de carreira:

O interesse do conceito de carreira reside em sua ambiguidade. Por um lado, aplica-se aos significados íntimos, que cada pessoa mantém preciosa e secretamente, autoimagem e senso da sua própria identidade; por outro lado, refere-se à situação oficial do indivíduo, às suas relações jurídicas, ao seu modo de vida e assim entra no quadro das relações sociais. O conceito de carreira permite assim um movimento de ida e volta do privado para o público, do eu para seu ambiente social, que dispensa a necessidade de recorrer abusivamente às declarações do indivíduo sobre si mesmo ou a idéia que se faz da sua própria personagem (Goffman, 1968, p. 179).

No entanto, os ex-alunos não são o produto de um único trabalho. Hannerz (1983), em seu livro intitulado *Exploring the City - Elements of Urban Anthropology*, através do que ele chama de antropologia social, mostra precisamente a necessidade de levar em conta nas situações vividas a multiplicidade dos mundos sociais com os quais os indivíduos são confrontados, ou seja, de levar em conta tanto “a disposição dos domínios entre si quanto a construção de um modo de vida que evolui com o tempo” (Hannerz, 1983, p. 334). Em nosso caso, ex-alunos vivem na fronteira de diferentes mundos sociais, em redes que eles podem rejeitar para escolher outros, dependendo da maneira como eles desempenham seus papéis e das relações que estabelecem com os outros. Assim, a noção de carreira é apreendida, por um lado, pela sucessão de eventos significativos aos quais os indivíduos se ajustam em relação ao mundo social em que estão envolvidos e, por outro lado, pela evolução de suas representações pessoais no decorrer deste processo: “Os indivíduos com os quais a antropologia social se preocupa estão, assim, sempre em contato uns com os outros e com os outros; eles são entidades construídas com base nos papéis que assumem nestas diferentes situações” (Hannerz, 1983, p. 334). Estes eventos e sua apropriação dão origem à construção de um certo modo de vida.

Estas contribuições levam a dois esclarecimentos adicionais que são úteis para a realização de estudos empíricos. Em primeiro lugar, há sempre um elemento de imprevisibilidade. De fato, os indivíduos podem ter um objetivo, profissional ou não, e não alcançá-lo, e certos eventos podem contribuir para bifurcações e mudanças de vida (Coninck & Godard, 1989). Em segundo lugar, há um caráter “pré-condicionado” na carreira, ou seja, é construído sobre fases anteriores, que condicionam em parte as fases seguintes. Os repertórios de papéis utilizados, que os indivíduos dominam de

forma desigual, também tornam possível compreender a natureza dinâmica e flutuante da carreira ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, a noção de carreira nos permite trazer à tona diferenças na forma como os indivíduos se envolvem no mesmo processo social, sendo o comum, aqui, a conclusão do *baccalauréat* profissional em uma conjuntura histórica específica. Ela torna visível a disposição dos variados contextos sociais em um modo de vida de acordo com o capital educacional, econômico e cultural, bem como a respectiva posição na estrutura social dos indivíduos acompanhados. Este modo de análise permite identificar, de forma muito detalhada, elementos de grande porte explicativo que vão além do caso estudado.

Carreiras e mobilidades sociais e espaciais

A noção de carreira permite que um conjunto de representações dominantes seja posto à prova. Por exemplo, os jovens da classe popular rural são muitas vezes considerados como tendo pouca mobilidade. No entanto, no contexto do estudo a seguir, todos eles são de fato altamente móveis desde o momento em que entram em formação, no sentido de uma multiplicação dos lugares de vida (Bonvalet & Lelièvre, 2005) com o objetivo de alcançar uma posição social. Desde o início de sua formação, eles se engajam em mobilidade geográfica envolvendo a vida de internato, o local do estágio e a residência familiar. Para descrever essas idas e vindas, não se trata de inspirar-se nos trabalhos sociológicos sobre mobilidade social, nos quais se distinguem dois tipos de mobilidade: a mobilidade vertical, que envolve uma mudança de posição na escada socioprofissional (tanto para cima quanto para baixo), e a mobilidade horizontal, que se refere a uma mudança de *status* ou categoria que não envolve nenhuma mudança na escada social (mudança de emprego, mas mantendo a mesma remuneração, por exemplo) (Sorokin, 1927). De fato, este tipo de mobilidade dificilmente envolve a dimensão espacial. Além disso, a construção das desigualdades sociais, em particular os problemas ligados à reprodução social e às possibilidades de subir ou descer a escada ocupacional, teve tendência a colocar a questão da mobilidade geográfica em segundo plano (Kaufman, 2008). Em contraste, a sociologia urbana, sob o impulso da Escola de Chicago (Grameyer & Joseph, 1979/2004), considerou a mobilidade geográfica como uma prática que “envolve mudança, nova experiência, estímulo” (Burgess, 1979/2004, p. 143). É a partir disto que tiramos inspiração. Neste trabalho, o objetivo



era descobrir o funcionamento social da cidade de Chicago e suas transformações, concentrando a atenção, entre outras coisas, na migração interna que perturbava a sociedade e a organização da cidade (Vincent-Geslin & Authier, 2016). Neste caso, seguindo o exemplo de autores como Vincent-Geslin e Kaufmann (Vincent-Geslin & Kaufmann 2012; Kaufman, 2008) para citar apenas alguns, a mobilidade consiste em questionar por que os indivíduos monitorados podem sofrer ou escolher mobilidades geográficas e o que isso muda para eles em suas carreiras. Como essas mobilidades fazem parte dos processos? Ao focar estes elementos, trata-se de levar em conta as manifestações sociais e espaciais de forma integradora e relacional, a fim de juntar as peças do quebra-cabeça e assim atentar-se ao que contribui para as desigualdades.

É possível que ser filho de um agricultor não seja condição suficiente para passar nos testes de seleção para entrar em um emprego agrícola e que, por outro lado, a mobilidade não seja alheia. Estes elementos levantam questões em um sentido mais amplo sobre os filhos de pequenos empreendedores em aprendizagem nas especialidades mais ligadas ao seu ambiente familiar.

Trabalhar os traços da atividade para identificar os fatores que contribuem para o sucesso ou para o fracasso

Os materiais utilizados são compostos de longas fases de observação completadas por cerca de 30 entrevistas, um *corpus* de intercâmbios formais e informais escritos no *Messenger*, fotografias postadas por alunos que se tornaram adultos no *Facebook*, aos quais se somam as trocas de conversação que são construídos ali.

A apresentação seguinte captura a noção de mobilidade como mudança, tanto social quanto de transformação espacial, com base no trabalho de Kaufman (2002, 2008) e Vincent-Geslin e Authier (2016). Este plano duplo mostrou-se particularmente eficaz na condução desta longa investigação. Ele torna possível dar conta da relativa abertura do mundo agrícola aos não-iniciados, trazendo à luz os processos de interação entre o leque de disposições dos sujeitos e as possíveis mobilidades e restrições que lhes são oferecidas em um determinado contexto.

Um dos resultados da pesquisa é que a reprodução de grupos sociais não se dá somente através de afiliação e herança (Champagne, 1986; Jacques-Jouvenot, 1997; Lagrave, 1987). Outros fatores como o ensino superior ou a certificação corporativa oferecem vantagens. Em outras palavras, a

mobilidade permite mais àqueles que estão mais bem dotados, especialmente com capital inicial educacional e operacional. O estudo revela os processos em andamento nas trajetórias que levam a uma carreira como gerente, executivo ou um retorno ao mundo do trabalhador industrial. Finalmente, a pesquisa fornece informações sobre aqueles que não puderam entrar na carreira. A mobilidade dos indivíduos, as mudanças de perspectiva, as formas de compromisso e desinteresse na carreira e os traços da atividade dos atores nos permitiram, através da triangulação desses objetos, identificar fatores de entrada e continuação na carreira.

A PESQUISA

Hipóteses explicativas sobre a composição social do grupo monitorado

Hoje, como no passado, as estatísticas mostram a redução progressiva do número de agricultores, muitas vezes atribuída às exigências da modernização. As escolas agrícolas estão pagando parte do preço pelo desaparecimento gradual de um público tradicional. De fato, os filhos dos agricultores representavam menos de 14% do número total de estudantes na educação agrícola em 2008, enquanto na década de 1970 eram 80% (DGER, 2010; Grignon, 1975). Esta profunda transformação não se deve somente ao desaparecimento das fazendas (em 20 anos, metade de todas as fazendas desapareceram; INSEE 2012), mas também a um segundo fenômeno de escolaridade que tende a direcionar mais maciçamente os filhos dos agricultores para o *baccalauréat* geral. Assim, o número de escolas agrícolas profissionais foi muito reduzido e elas tiveram que adaptar sua oferta oferecendo uma ampla gama de cursos de formação (serviços pessoais, mecânica, manutenção, paisagismo etc.).

Isto tem outra consequência. O número de estudantes não-agrícolas neste setor educacional está aumentando, ecoando a história das políticas de integração após a crise econômica do final dos anos 70. A sucessão de duas crises petrolíferas levou a um aumento do desemprego, particularmente entre os menores de 25 anos sem qualificações, que muitas vezes vêm da classe trabalhadora. Durante este período, a educação agrícola tornou-se um modelo possível para acomodar certos estudantes que estavam muito afastados das exigências escolares.

Esta perspectiva diacrônica explica a composição social do grupo observado. De 15 indivíduos da mesma classe de *baccalauréat* profissional do



primeiro ano, 10 deles não vinham do setor agrícola, embora estivessem destinados a ele. Dos estudantes que não pertenciam ao setor agrícola, a maioria eram filhos ou filhas de funcionários e operários (ver Tabela 12). O que acontece com eles após a formação? Como eles se encaixam na estrutura geral de emprego agrícola?

**Tabela 12 – Contexto sociofamiliar e trajetórias dos irmãos
(dados coletados na entrada para o *baccalauréat* profissional)**

Respon- dentes ¹	Tipo	Tipo de 9º ano realizado	Profissão do pai	Profissão da mãe	Profissão do avô paterno	Profissão da avó paterna	Profissão do avô materno	Profissão da avó materna	Posição na irman- dade	Situação dos irmãos e irmãs	
Jérémie	M	Tecnoló- gico	Instrutor de oficina	Operadora de caixa	Agricultor	Agricultor	NC	NC	Terceiro de cinco	1/5 Irmã	Açougueira em um supermercado
										2/5 Irmã	Cursando enfermagem
										4 e 5/5 Irmãs	Escolarizadas
Jérôme	M	Alternân- cia (MFR)	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Terceiro de três	1/3 Irmão	Operador de má- quinas agrícolas
										2/3 Irmão	Conselheiro de gestão agrícola
										3/4 Irmã	Secretária
Nick	M	Geral	Reprografia	Gerente	Confei- teira	Enfer- meira	Enge- nheiro	NC	Primeiro de três	2/3 Irmão 3/3 Irmã	Escolarizados
Maxime	M	Geral	Operador de fábrica	Supervisor de cantina	Telhador	NC	Carpin- teiro	Contador	Quarto de quatro	1/4 Irmão	Porqueiro
										2/4 Irmão	Gerente de Super U (supermercado)
Anthony	M	Tecnoló- gico	Telhador	Calibradora	Impressor	NC	NC	NC	Primeiro de três	2 e 3/3 Irmãos	Escolarizados
Laurent	M	Profissio- nal	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Primeiro de quatro	2/4 Irmão	9º ano profissional

¹ Os estudantes preencheram os itens “em linguagem simples”, nem sempre concordando em especificar suas declarações (como no caso de Paul Antoine). A imprecisão também decorre de suas representações da escola (por exemplo, o “9º ano profissional”, em vez do “Preparatório profissional”). Optamos por deixar suas declarações para mostrar posturas, traduções e interpretações.

Respon- dentes ²	Tipo	Tipo de 9º ano realizado	Profissão do pai	Profissão da mãe	Profissão do avô paterno	Profissão da avó paterna	Profissão do avô materno	Profissão da avó materna	Posição na irman- dade	Situação dos irmãos e irmãs	
Armand	M	Tecnoló- gico	Agricultor	Atendente	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Primeiro de dois	2/2 Irmã	No Fundamen- tal I
Manon	F	Geral	Motorista / Entregador	Agente de serviço em asilo	Operador	NC	Operador	NC	Terceiro em cada quatro	1/4 Irmão	Estudante
										Irmãs 3 e 4/4	Escolarizados
										4/4 Irmã	No primeiro ano do Fundamental I
Mikael	M	Profissio- nal	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	O pri- meiro de dois	2/2 Irmã	Aprendizagem em cabeleireiro
Guy	M	Profissio- nal	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	NC	NC	NC
Erwin	M	Profissio- nal	Carpinteiro	Enfermeira	Carpin- teiro	Chape- leiro	Operador	Dona de casa	Quarto de quatro	1/4 Irmão	Lenhador
Jules	M		Operador	Empregado	NC	NC	NC	NC	NC	3/4 Irmão	4º ano do Fundamental I
Paul Antoine	M	NC	Político de um país africano (não especi- ficado pelo estudante)	Empresária na África (não especi- ficada pelo estudante)	NC	NC	NC	NC	Primeiro de cinco	NC	Estudantes
Amanda	F	Geral	NC	Trabalhador temporário	NC	NC	NC	NC	Primeiro de três	2 e 3/3 Irmãos	Na escola
Daphne	F	Alternân- cia (MFR)	Carpinteiro em uma fábrica	Auxiliar de cozinha	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Agricultor	Filha única		

² Os estudantes preencheram os itens “em linguagem simples”, nem sempre concordando em especificar suas declarações (como no caso de Paul Antoine). A imprecisão também decorre de suas representações da escola (por exemplo, o “9º ano profissional”, em vez do “Preparatório profissional”). Optamos por deixar suas declarações para mostrar posturas, traduções e interpretações.

Autoapresentação em redes sociais

Os dados dos indivíduos monitorados foram coletados através de redes sociais. A ideia por trás da escolha deste meio era de participar dos eventos da vida dos sujeitos, durante as trocas de conversa, particularmente por ocasião de eventos importantes (casamento, nascimento, viagens etc.). Esta metodologia evita a reconstrução retrospectiva das trajetórias dos atores por si mesmos, já que os eventos e pontos de vista são coletados à medida que ocorrem. Neste sentido, nosso propósito é mais cinematográfico do que fotográfico, já que é um processo que é levado em conta. Deve-se notar que essas trocas, se ocorrerem no contexto de um longo acompanhamento, fazem parte de uma pesquisa na qual os indivíduos concordam em participar, às vezes até recusando-se a transmitir certos elementos de suas vidas (ver Tabela 13).

A riqueza dos elementos publicados na web permite a análise das mudanças de perspectiva em relação aos contextos, eventos, possibilidades e obstáculos que são oferecidos a eles. Sem o uso deste meio, teria sido ilusório tentar capturar reviramentos *in vivo* cuja intensidade se desvanece com o tempo.

Neste sentido, as fotos de capa publicadas no *Facebook* foram levadas em conta³. Elas fornecem informações duplas sobre os indivíduos, não apenas sobre sua situação social e espacial, mas também sobre o que eles valorizam e consideram digno de ser colocado na janela de suas vidas. Elas constituem uma apresentação do eu em ação (Maresca, Meyer, 2013) e mostram a diversidade das sociabilidades encenando individualidades (Beuscart, Cardon, Pissard & Prieur, 2009). No *Facebook*, nem toda imagem é necessariamente uma fotografia pessoal; elas podem ser conteúdos repostados, *slogans*, desenhos ou até mesmo citações. Estas imagens são então comentadas por outros⁴. Esta agregação, na qual se inserem eventos conversacionais, documenta as diferentes facetas dos ex-alunos na parte II deste livro e sua evolução ao longo do tempo. É complementada pelo intercâmbio entre o pesquisador e os respondentes via *Messenger*.

A fim de mostrar os processos que levam a diferentes carreiras na estrutura hierárquica do setor econômico agrícola, optou-se por apresentar

³ “A foto da capa é a grande imagem no topo de seu perfil, acima de sua foto de perfil. Como sua foto de perfil, sua foto de capa é pública, o que significa que qualquer pessoa que veja seu perfil pode vê-la”. (<https://fr-fr.facebook.com/help/220070894714080>)

⁴ Muitas vezes, a família. Observamos que algumas famílias participaram da pesquisa através de entrevistas telefônicas. Todas as imagens e comentários usados na pesquisa foram recuperados em perfis ‘públicos’, ou seja, os indivíduos não criaram seu perfil para restringir o acesso ao conteúdo.

elementos de temporalidade através de retratos. Como Bernard Lahire (2002), refutamos a ideia de subjetividade absoluta e consideramos aqui modos concretos de produção das disposições sociais.

FATORES QUE INFLUENCIAM POSITIVA OU NEGATIVAMENTE AS CARREIRAS DOS JOVENS ACOMPANHADOS

A Tabela 13 sintetiza a pesquisa longitudinal. Ela compara ex-alunos que são filhos de agricultores ou não com maior capital cultural e mobilidade com filhos de operários ou não com menor capital cultural e mobilidade, de acordo com o gênero. A situação é dada dois anos após a saída do *baccalauréat*, seguida de sua evolução depois de cinco e sete anos. Uma das conclusões do quadro é que as meninas têm menos sucesso do que os meninos. O mesmo é válido para o único garoto estrangeiro do grupo. Os parágrafos seguintes tentam mostrar os fatores que influenciam as carreiras dos jovens monitorados.

Tabela 13 – Resultados dos alunos dois anos, cinco anos e sete anos após o término do ano do *baccalauréat* profissional agrícola, por origem social e diploma

Respondentes e origem social	Situação dois após o <i>baccalauréat</i>	Situação 5 anos após o <i>bac</i>	Situação 7 anos após o <i>bac</i>
1. Indivíduos com alto capital educacional e alta mobilidade social e espacial			
Jérôme Filho de agricultores	BTS Trabalha na Nova Zelândia por 6 meses e aprende a falar inglês fluentemente Eventos pessoais: 6 meses de viagem na Austrália	Representante de vendas, em produtos de criação animal	Trabalha por 1 ano no Canadá antes de preparar seu projeto de recuperar a gerência de uma propriedade agrícola
Nick Filho de executivos	BTS Trabalha 6 meses na Nova Zelândia, onde permanece por mais 6 meses	Funcionário com contrato por tempo determinado (7 meses) em um zoológico	Contratado por tempo indeterminado em um parque zoológico como tratador
2. Indivíduos com alto capital educacional e alta mobilidade social			
Jérémie Neto de agricultores	BTS	Vaqueiro/porqueiro em trabalho temporário	Consultor técnico da empresa Terrena para agricultores
Maxime Filho de operários e neto de pequenos empresários	BTS Casado	Contratado em tempo integral em uma propriedade agrícola	Instalação, fazenda de laticínios, status legal: individual. Estado civil: solteiro

Respondentes e origem social	Situação dois após o <i>baccalauréat</i>	Situação 5 anos após o <i>bac</i>	Situação 7 anos após o <i>bac</i>
3. Os filhos dos agricultores com o <i>bac pro</i> com baixa mobilidade espacial			
Armand Filho de agricultores	Funcionário agrícola com seu pai	Instalado como responsável de propriedade com seu pai	A mesma situação
Guy Filho de agricultores	Motorista de semi-reboque Estado civil: casado	Motorista de semi-reboque, transporte de gado	A mesma situação
Laurent Filho de agricultores	Funcionário agrícola na fazenda do pai	Funcionário agrícola na fazenda do pai	Instalação em um GAEC ⁵
Mikael Filho de agricultores	Contratado em duas fazendas (duas em meio-período) Acidente de trabalho	Funcionário agrícola em tempo integral em uma fazenda	Trabalhador temporário na indústria
4. Filhos de operários com <i>baccalauréat</i> profissional ou com certificado que permite mobilidade social			
Anthony Filho de operários e neto de artesãos	Empregado em uma fazenda Estado civil: casado	Empregado em tempo integral em uma fazenda com contrato permanente	Instalação em um GAEC
Erwin Filho de operários, neto de artesãos	Porqueiro Obtenção da certificação como porqueiro	Vaqueiro em trabalho temporário	Com contrato por tempo indeterminado em vários aviários
Manon Filha de operários	Em formação queijeira Em licença médica por um ano Com companheiro, uma criança	Funcionário agrícola em tempo integral com contrato por tempo indeterminado	A mesma situação

⁵ O *groupement agricole d'exploitation en commun* (agrupamento agrícola de exploração em comum) é um tipo de sociedade agrícola francesa que visa juntar vários fazendeiros e/ou agricultores.

Respondentes e origem social	Situação dois após o <i>baccalauréat</i>	Situação 5 anos após o <i>bac</i>	Situação 7 anos após o <i>bac</i>
5. Filhos de operários que deixaram o emprego agrícola ou cuja situação não é conhecida			
Amanda Filha de operários	Formando-se em contabilidade	NC	
Daphne Filha de operários, neta de agricultores	Voltou na casa de seus pais	NC	
Jules, filho de operários	Tratador de animais, vaqueiro, porqueiro em trabalho temporário	Contrato de 3 meses em um zoológico em Loire-Atlantique ⁶	NC
Paul Antoine Originário do Gabão, “filho da elite política” ⁷	Cantor em Paris	Cantor em Paris	Mantém contato com o pesquisador sem concordar em se comunicar sobre sua situação atual

Nem capital cultural agrícola nem capital escolar: passando pela certificação corporativa

Possuir títulos educacionais nem sempre é um fator determinante para entrar e permanecer na agricultura. Erwin abandonou a formação agrícola inicial em favor de um certificado profissional.

Originário de uma grande cidade, ele completou um 9º ano profissional em um ensino médio agrícola. Seu irmão, que se tornou lenhador, tinha feito parte de sua escolaridade naquela escola, e Erwin seguiu o mesmo caminho. Seus planos futuros incluem uma carreira como trabalhador agrícola.



Erwin em 2012, 2015 e 2018, foto da capa

⁶ *Departement* francês do oeste do país.

⁷ Os termos utilizados são uma transcrição das declarações de Paul-Antoine.

A inserção no mercado de trabalho de Erwin, agora em contrato por tempo indeterminado, parece ser principalmente devido à sua bifurcação para uma certificação junto à sua mudança para a Bretanha (ele muda de região), o que era necessário para sua inscrição. Um pouco taciturno durante sua formação inicial e nela globalmente considerado um fracasso por seus pares, ele se torna um “talento” potencial ao entrar nesta nova formação. Neste sentido, a mobilidade espacial influencia sua trajetória profissional e sua posição social. Ao mesmo tempo, o aspecto corporativo da profissão agrícola é revelado. De fato, a certificação constitui um *bilhete de entrada* para indivíduos, muito mais eficaz do que o diploma⁸ (voltaremos a este ponto). Isso permitiu que Erwin se beneficiasse de uma relação de poder favorável com seus empregadores, mantendo-o, ao mesmo tempo, abaixo da hierarquia de trabalho. Pode-se ver que a sucessão dos seus empregos tem pouco a ver com a multiplicação de *trabalhos informais*, um passo necessário para aqueles que têm dificuldades escolares quando eles querem entrar no mundo do trabalho (Misset, 2009). No geral, Erwin mudou de empregador quando achou as relações com o gerente da fazenda muito tensas (este foi o caso de seu primeiro emprego, cf. foto 2012), a menos que o contrato fosse por tempo determinado.

Desigualdades de gênero

Duas em cada três meninas não continuaram seu caminho escolar. O acesso para aquela que ficou não é fácil, tanto por causa da discriminação como por causa das conversões impostas.

Manon (pai, motorista de entregas; mãe, agente de serviços) vem das áreas da classe operária de uma grande metrópole. Sua trajetória torna possível explicar a desigualdade de gênero, pois para alcançar o mesmo caminho que Erwin, ela teve que reunir três fatores: capital educacional, filiação a uma família e obtenção de um certificado, enquanto Erwin só precisava do certificado.



Manon em 2010 e 2015, foto de capa

⁸ O diploma é reconhecido pelo Estado e dá origem a um grau. A certificação é uma qualificação profissional que pode ser o produto de um acordo de setor, por exemplo.

Na época do *baccalauréat* profissional, Manon é a que tem o capital escolar mais forte da classe: ela havia obtido um *baccalauréat* geral, apesar de uma escolaridade difícil e de relações deficientes com seus colegas de classe no ensino médio. Sua conversão à agricultura se deve em grande parte à família de seu namorado na época, com quem ela foi morar. Aqui, a escolha da residência é um forte indicador do desejo de se tornar parte da comunidade agrícola. Além disso, assim que ela começou o curso, ela focalizou seu discurso no modo de vida de seus pais, em particular na sua moradia, “*uma caixa, uma gaiola de galinha*”, em oposição a idealizar o de seus sogros “*vivendo ao ar livre com cavalos*” (cujos retratos estão na primeira página de seu perfil no Facebook), que é semelhante a uma categoria social de percepção, ou mais precisamente de indignação (Chamboredon & Lemaire, 1970). Ela opta por seguir um curso de formação agrícola sob os conselhos dos pais de seu companheiro:

Bem, eu vivo com isso, tenho namorado há quase dois anos, e ele vive com isso, vive no campo, tem tios que são agricultores e tudo isso, mas eu ainda estava pensando em ir para as escolas de cavalos, e eu falei com essas pessoas, porque como eu amo todos os animais, eu estava interessado em tudo isso, e eles me disseram “não há saídas profissionais” [...] então eu fui ver eles, para ver como as coisas eram feitas na fazenda, e eu adorei imediatamente [...] e foi isso (Manon).

A afiliação com sua nova família a ajuda a superar dificuldades ligadas à sua condição feminina no estágio, onde ela sofre discriminações repetidas:

Não sei como vou ser mais forte porque às vezes ele [o responsável] me pede para fazer algo e eu não consigo [...] bem, não importa o quanto eu tente, [...] Tem cordinhas, ele me dá uma faca e pronto (ela gesticula para mostrar como ele corta a corda) e eu passo três horas com ela, e não posso fazê-lo porque sua faca é inútil, mas ele tem uma força incrível, e são muitas coisas assim. A força, os portões que às vezes não consigo fechar, e eu lhe digo que mesmo que coloque toda minha vontade, todo o meu coração nisso, eu vejo, e então ele ri [ela ri] (Manon).

Como Erwin, no final da sua formação, ela optou por um curso de certificação que lhe permitiu obter um emprego em tempo integral em uma fazenda de venda local onde ela ordenhava o leite, fazia e vendia queijo.

Os sogros oferecem a Manon um refúgio emocional, em troca de sua submissão à opinião deles. Manon paga por sua independência relativamente aos pais na forma de uma socialização de gênero: a da nora e da

jovem mãe. Seus sogros, sem dúvida, teriam sido mais propensos a provocar mudanças sociais se tivessem sido proprietários de uma fazenda. Como filhos de agricultores, sem ter tomado conta da fazenda familiar, seus conselhos sugerem a posse de disposições socioculturais que permitam que Manon ingresse na carreira sem poder permitir que ela vá além do emprego assalariado feminino. Em referência a Erwin, a desigualdade de gênero é gritante. Em termos de emprego e vida pessoal, Manon tem que fazer mais para obter tanto quanto Erwin e fazer os sacrifícios da vida adulta: ela procura manter seu emprego quando Erwin não hesita em mudá-lo; suas aspirações estão focalizadas em sua casa e em seu papel como mãe (ver Tabela 13) quando Erwin ainda está fazendo o papel de adolescente (ver foto de Erwin de 2017). O caso de Manon demonstra que sua aparente capacidade de competir com os meninos não se faz pela mudança das normas de gênero, mas pelo fato de aceitá-las.

A afiliação masculina e a questão do patrimônio

A afiliação continua sendo um meio eficaz de integração, mas é muito mais lucrativo com uma família de agricultores, e ainda mais para os meninos. Para Anthony (pai, telhador; mãe, calibradora), ele evita a necessidade de certificação. Anthony deve sua entrada na carreira a uma família de agricultores vizinha dos seus pais, onde ele aprendeu a ter o sentimento de pertencer a uma comunidade. A mudança espacial foi curta (de forma caricatural, só tinha que atravessar a rua), mas a substituição de uma família por outra contribuiu para uma transformação muito profunda: em uma entrevista quando entrou no *baccalauréat* profissional, ele disse que era o “*filho da família*”, “*eu estava na casa deles como se fosse minha própria casa*”. Dois anos após graduar-se no *baccalauréat* profissional, ele era funcionário da fazenda da família quando, após seis anos, se estabeleceu em parceria com o pai e o filho da mesma família. Esta afiliação faz com que as diferenças entre Anthony e os filhos dos agricultores da classe sejam indistintas, pelo menos na aparência.

A esse respeito, a Tabela 13 mostra que os filhos dos agricultores mantêm uma vantagem diferencial que, no entanto, não dura, de acordo com o tipo de fazenda de seus pais⁹. O patrimônio familiar, quando se mantém,

⁹ A respeito disso, as fazendas foram caracterizadas menos de acordo com uma nomenclatura do INSEE (pequenas, médias e grandes propriedades agrícolas) do que de acordo com a expressão utilizada pelos filhos dos agricultores que desistem dizendo que “*haveria muito investimento*” se eles assumissem.

é um fator que explica a permanência e a recuperação de propriedades agrícolas. Na verdade, apesar de sua aparente abertura, a educação agrícola ainda favorece os filhos de agricultores, pelo menos até o *baccalauréat* profissional, como veremos mais adiante.

No entanto, se a maioria deles ficam, outros saem. Este é o caso do Mickael. Seus pais eram agricultores, e no início da formação ele planejava assumir a fazenda familiar. Após sua formação, sua trajetória segue um modelo bem conhecido de percurso profissional de pré-instalação, que inclui um período sendo assalariado no setor agrícola (Bessière, 2010) no contexto de um trabalho compartilhado entre duas fazendas dois anos após o diploma, e depois um contrato de tempo indeterminado em uma fazenda de tempo integral cinco anos após se formar. Mas depois de seis anos, se encontra num beco sem saída. O fracasso de uma negociação salarial com seus empregadores, combinado com a impossibilidade de viver da produção da fazenda de seus pais, desequilibrou a carreira de Mickaël. Agora um trabalhador temporário na indústria, ele diz que não sente falta do setor agrícola e que se tornou “*produtivo*” demais. Esta saída do mundo agrícola é composta de tantos pontos que medem um capital que não funciona mais: a frágil saúde de seus pais simboliza, segundo ele, as consequências do trabalho agrícola. Esta condição, que é muito real, anda de mãos dadas com o sentimento de estar desclassificado e desiludido.

O BTSA: um diploma com alto valor agregado

Outros caminhos estão abertos para aqueles que obtiveram o BTS. Embora os efeitos não sejam muito visíveis cinco anos após a conclusão do BTS, sete anos depois as perspectivas para seus titulares são as mais vantajosas, talvez porque este setor econômico seja menos afetado pela “inflação do diploma” (Duru-Bellat, 2006). Neste caso particular, o BTS protege e até reduz as diferenças de origem social, sem anulá-las. Os quatro ex-alunos que continuaram desta forma (um filho de agricultor, três não herdeiros¹⁰) ocupam hoje as melhores posições.

¹⁰ Estudantes que não têm a oportunidade de herdar uma propriedade familiar.



Jérôme em 2012, 2015 e 2017, foto da capa

Jérôme é filho e neto de agricultores. Ele teve dificuldades na escola e teve que mudar de escola várias vezes, às vezes para evitar um professor com o qual a família estava em conflito, às vezes para fugir de alguns de seus colegas de escola. À primeira vista, ele se beneficiou de uma mobilidade espacial de escolas destinada a favorecer sua integração escolar. Após repetir um ano na quinta série (sétimo ano), o que, segundo seus professores, não lhe permitiu passar para o oitavo ano do fundamental II, sua família optou por uma orientação no oitavo ano de integração agrícola (que na maioria das vezes leva a um caminho de rebaixamento; Millet & Thin, 2005). No início do curso, Jérôme disse em uma entrevista que “*imediatamente se sentiu melhor*”. Ele disse que compartilhava mais afinidades com seus colegas do que em sua escola anterior e encontrou vários amigos que frequentava antes de entrar nesta orientação. O capital social da rede compensou assim a distância para escola nos anos de fundamental II. Após o *baccalauréat* profissional, Jérôme continua seus estudos em direção a um BTSA, sobre o qual ele conta todas as etapas no Facebook – em particular, a prova do relatório de estágio. Após graduar-se, trabalhou durante um ano na Nova Zelândia em latifúndios, da ordem de 2.000 ou 3.000 vacas (comparativamente, o rebanho francês médio é de 50 vacas; Agrimer, 2013). Ele então se mudou para a Indonésia, onde conheceu Nick, outro estudante da classe, também com a BTSA, que estava trabalhando na Austrália e viajando no mesmo contexto que Jérôme.

As viagens de Jérôme não o levam para longe de seu ambiente doméstico, com o qual ele permanece em estreito contato. Jérôme capitaliza os conhecimentos e experiências, enquanto Manon tem vivido principalmente através da filiação e da ruptura. Estes usos de restrições e recursos são ambos produtos de gênero e classe incorporados. A estratégia de Jérôme é uma estratégia que funciona, pois lhe permite conseguir um emprego como

vendedor técnico menos de uma semana após seu retorno à França em uma indústria agrícola na qual ele é responsável por um território que conhece bem, já que envolve conhecer e fidelizar os agricultores no município do seu pai e nos municípios vizinhos. A obtenção de um BTSA; sua experiência de viagem, por parte sozinho; sua pertença à comunidade agrícola; e, mais especificamente, o uso que ele faz desse capital social (ele acumula os modos de socialização mais do que ele os distingue), garantem sua integração.

Sete anos após concluir o ensino médio, o domínio do inglês adquirido por Jérôme na Nova Zelândia lhe permite ir novamente ao exterior, desta vez como *Feed Manager* no Canadá de língua inglesa, um cargo de gerenciamento de alto nível devido ao número de animais envolvidos. No seu retorno, ele planeja assumir a fazenda dos seus pais, mas com ajustes em sua orientação ou produção, e adotando o *status* legal de agricultor individual: um *status* que torna o agricultor exclusivamente responsável pelos investimentos e decisões a serem tomadas. Esta recusa da hierarquia interna nas fazendas coletivas, a fim de ser o único mestre a bordo, não pertence somente a Jérôme, mas sim aos agricultores mais qualificados.

O BTS e os indivíduos que não têm origem no mundo agrícola: do responsável ao executivo

Maxime, que tem um BTS, também tem uma vantagem com este diploma. No entanto, como aspirante, no sentido em que Maxime não vem de um meio agrícola, mas pretende entrar nele, ele está, sete anos após graduar-se no *baccalauréat*, responsável por uma propriedade agrícola de 110 hectares, onde produz 500.000 litros de leite, um tamanho de fazenda acima da média nacional que requer grandes investimentos. Aqui Maxime contradiz os trabalhos relativos aos aspirantes de pequenas propriedades (Paranthoën, 2013); sua mobilidade social poderia ter parecido impossível em vista dos seus capitais iniciais. Sua condição de não herdeiro é, todavia, marcada por uma série de fortes sinais: o *Crédit Agricole* é, por exemplo, o único banco (dos três consultados) que fechou sua porta para ele. Contudo, a trajetória profissional de Maxime não é tão excepcional em comparação com os outros ex-alunos da BTSA. Nick e Jérémy, que também são aspirantes, terminam estes sete anos tornando-se, por um lado, um executivo em uma grande cooperativa agrícola, e por outro, um tratador de animais em tempo integral em um zoológico com contrato por tempo indeterminado, um trabalho difícil de obter devido à forte concorrência e a um número limitado de cargos.

Uma sucessão de pequenas seleções

A pesquisa apresentada, que vai da escola ao emprego através do acompanhamento de 15 ex-alunos, permite mostrar um gradiente de mobilidades sociais e espaciais: vai da não entrada na carreira à condição de agricultor ou executivo em grandes cooperativas agrícolas. Ela torna possível objetivar os sinais de compromisso e desinteresse nos diferentes movimentos da carreira através do papel socializador da escola e do estágio, do diploma, do capital social, da certificação e dos modos de afiliação. A análise das carreiras como um processo diacrônico nos dá uma visão, além das estatísticas, da forma como os atores antecipam as mudanças, se preparam para elas, enfrentam dificuldades e interpretam seus fracassos ou sucessos. Este método é de grande interesse porque proporciona novos conhecimentos e compreensão das trajetórias dos filhos de pequenos aprendizes independentes e, de modo mais geral, do futuro dos estudantes no ensino profissional.

No que diz respeito aos aprendizes, a pesquisa mostra que sua integração ilustra o benefício de uma segurança, isso porque experiência de estágio é também constitutiva de uma experiência profissional e, como tal, dá a vantagem de um avanço sobre as possibilidades oferecidas, em particular o conhecimento da rota de certificação. Sete anos depois de passar no *baccalauréat*, 10 dos 15 ex-alunos permaneceram

no setor econômico ligado à sua formação. Sua integração é muito melhor do que as estatísticas gerais sobre o *baccalauréat* profissional em tempo integral, uma vez que uma pesquisa recente do DEEP dá uma taxa de emprego de 46% para os que deixam o *baccalauréat* profissional, todas as especialidades combinadas e todos os empregos combinados (DEEP, 2017). Deste ponto de vista, a marcha dos aprendizes parece mais leve do que a de outras frações de estudantes da classe trabalhadora.

A integração profissional não depende apenas da questão do acesso à escola, mas também dos recursos para se apropriar desses acessos. Neste jogo, os filhos de pequenos empresários são os mais bem dotados.

Os antecedentes dos indivíduos também são consistentes com outras descobertas mais gerais sobre ensino profissional. Erwin veio de um 9º ano profissional, enquanto Maxime veio de um 1º de ensino médio geral. Seu histórico educacional tem um impacto em sua trajetória. Enquanto Erwin desistiu durante o *baccalauréat* profissional, Maxime continuou sua educação na BTSA, assim como Jérôme. Entretanto, a obtenção do BTSA parece ser muito lucrativa, seja ela acompanhada ou não de mobilidade espacial. Aqueles que o obtêm “a tempo” representam uma pequena elite local, como mostra o trabalho de Sophie Orange (2013). Para Maxime, é uma oportunidade para se estabelecer e, para Jérôme, é uma oportunidade para ter uma maior oferta de empregos de executivo a nível internacional. Em outras palavras, as análises defendem um peso mais forte do BTS na mobilidade espacial. Além disso, pode-se ver que as mobilidades mais favoráveis são após a obtenção deste diploma. Assim, a mobilidade internacional de Jérôme compensou, enquanto a de Paul-Antoine, um recém-chegado do Gabão, teve pouco efeito. Sua trajetória ilustra os elementos mais quantitativos e qualitativos descritos na Parte 1 deste livro.

A questão do gênero e do capital cultural também está documentada. Manon, que tem um *baccalauréat* geral, tira proveito de sua formação e, ao contrário das outras duas meninas do grupo, consegue superar sem muitos problemas as dificuldades dos conhecimentos técnicos do curso de formação. Ela parece então entrar num setor produtivo masculino, mas a forma como ela articula sua formação para o emprego ilustra toda uma série de ajustes mais próximos da profissionalização feminina, que acaba se revelando menos lucrativa do que a de Erwin.



Finalmente, a pesquisa traz conhecimentos sobre o papel da certificação corporativa, o que se revela particularmente interessante. Ela oferece a Erwin a oportunidade de conseguir empregos muito facilmente, mesmo que o obrigue a ser horizontalmente móvel (mudar de emprego, sem mudar de *status* ou de salário). Os estudos sobre este tipo de formação, que também faz parte do ensino profissional, ainda são muito raros e, portanto, não são bem conhecidos.

Estes elementos apoiam a noção de democratização segregativa. De fato, se é possível entrar amplamente no mundo agrícola, o que seria o lado da democratização, a hierarquia de empregos, as possibilidades que ele oferece, constituem novas triagens, atualizando o lado da segregação. Essas limitações e possibilidades não podem ser isoladas da própria estrutura do campo que constitui “o mundo agrícola”.

De modo geral, a noção de mobilidade oferece uma luz adicional notável sobre a descrição das carreiras e modos de seleção. Permite ler lógicas individuais baseadas na “influência dos contextos práticos de ação na operacionalidade das disposições incorporadas, de um conjunto de disposições herdadas ou adquiridas” (Agrikoliansky, 2001, p. 30). Porém, como dissemos, a orientação na formação agrícola, como na aprendizagem, requer mobilidade por parte de todos os estudantes: eles “navegam” entre o internato, o local de estágio e a residência familiar, com o objetivo de adquirir uma posição social. As evidências sugerem que a transformação social depende, por parte, dos recursos adaptados às formas de mobilidade. Este é o caso da mobilidade de Anthony, que é medida pela caminhada, mas que induz mudanças muito profundas.

Indo além das estruturas de normalização

A sócio-história articulada com a sociologia das desigualdades e ao estudo interacionista das carreiras e da mobilidade tornou possível mostrar espaços desconhecidos do ensino profissional. Os encaixamentos sucessivos permitem restituir coerências desde situações educacionais até o emprego, seguindo passo a passo as trajetórias dos antigos aprendizes. Esta articulação tornou possível mostrar que o ensino profissional não se limita à dominação e à relegação, mesmo que ele também abranja estas funções.

Além disso, no início da sua história, que é plural e múltipla, tinha como ponto de partida a promoção social, a formação para a excelência de uma elite operária. Até os anos 60, por exemplo, a entrada para o curso levando ao diploma do CAP era sujeita a um exame de admissão. Ele também se beneficiou de uma relativa autonomia em relação aos padrões da escola “clássica”. O advento da Quinta República¹ e as sucessivas políticas públicas que a acompanharam modificaram profundamente esta educação para fazê-la corresponder à corrente geral. O ponto culminante desta transformação foi a criação do *baccalauréat* profissional de três anos.

Embora a matrícula no ensino profissional tenha sido sempre caracterizada por um recrutamento geralmente dentro das classes populares, a combinação deste fluxo com o modelo de

¹ A Quinta República é o regime atual da França desde 1958.

educação geral gerou duas outras especificidades. Por um lado, levou ao domínio de um modelo (o ensino médio clássico ou geral) e, por outro, relegou à rota profissional aqueles alunos para os quais as dificuldades acadêmicas se somam a uma origem popular. A ruptura bastante clara entre a corrente geral e a corrente profissional é uma clara indicação desta divisão. Entretanto, esta divisão não termina no limiar do ensino profissional; ela se perpetua internamente pela especialização dos diplomas, dividindo novamente os alunos por uma abertura muito desigual ao mercado de trabalho, sendo as meninas as primeiras a perder.

Os discursos sobre o ensino profissional alternam entre a valorização e a desvalorização. Traços históricos destas tendências podem ser encontrados na França, mas também em outros países com outros modelos de formação, como Inglaterra e Alemanha. Ao lado do modelo burocrático regulamentado pelo Estado na França, o modelo dual corporativo na Alemanha e o modelo liberal de economia de mercado na Inglaterra representam processos políticos desenvolvidos de forma sócio-histórica. Na Alemanha, a formação aos ofícios foi oferecida pelas guildas. Foi inspirador e adaptado para atender às necessidades de uma Alemanha em rápida industrialização na segunda metade do século XIX. Na Inglaterra, a formação profissional foi depreciada em uma sociedade que valorizava o elitismo oxfordiano. Mas o medo de perder a hegemonia capitalista na era da revolução industrial ajudou a construir um modelo de ensino profissional até então inexistente, centrado nas aptidões e acompanhado de muito pouca intervenção estatal.

Todavia, quando mudamos o foco, permanece que o ensino profissional, onde quer que ele se atualize (na Alemanha, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, a província de Quebec), continua sendo uma forma particularmente segregada de educação. Quanto mais cedo a orientação, mais etnicizados são os alunos, mais oriundos de classe popular eles são e mais dificuldades eles têm na escola. Isto derruba certas representações que gostariam de colocar a Suíça como exemplo, quando sabemos que mais de 70% dos alunos não seguem a rota geral. A mesma tendência está presente na Alemanha. Nos discursos, o sistema dual é sempre elogiado; no entanto, o ensino profissional não se limita a ele, e muitos alunos, particularmente aqueles das categorias mais populares, têm que desistir porque alguns dos lugares são ocupados por aqueles que têm a possibilidade de acesso ao ensino superior. A escolha dos caminhos profissionais continua assim a revelar fortes desigualdades sociais

e educacionais. O peso das origens sociais na orientação continua enorme, e as qualificações dos pais desempenham um papel significativo.

ABRIR A CAIXA PRETA DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Embora o ensino profissional seja frequentemente assimilado a um único caminho, sua evolução em relação à massificação não é uniforme. A distinção entre a rota de aprendizagem e o ensino médio profissional também poderia ser aplicada à certificação, aos centros de aprendizagem das empresas ou a outras rotas pouco conhecidas, como as estabelecidas pelas Regiões.

O estudo etnográfico apresentado no livro sobre os conhecimentos profissionais ensinados em sala de aula visava preencher um desconhecimento sobre o que constitui o coração deste ensino, em particular em suas duas modalidades: o ensino médio profissional e o percurso de aprendizagem. A sociologia das desigualdades permitiu tornar visível o que resta na sombra para estas instituições educacionais, que já não são mais uma escola, no sentido da escola “clássica”, nem um lugar de trabalho real. Entre esses dois universos, não há uma demarcação clara, mas todo um degradê de cinza, ou seja, uma possível multiplicidade de situações educacionais, que não estão sem efeito sobre a produção cognitiva de alunos e aprendizes.

As “formas escolares” que ali são atualizadas certamente se assemelham àquelas utilizadas no ensino geral, quando o ensino profissional é de fato um dos locais de transmissão escolar. Mas esta semelhança é tão aproximativa que requer outra qualificação. De fato, o ensino profissional e o ensino geral são, no final das contas, dois mundos. O destino dos conhecimentos adquiridos não são os mesmos, nas escolas profissionais, os conhecimentos escolares não são transmitidos por si só, mas em relação ao trabalho real com o objetivo de escrever e raciocinar sobre ele. Esta diferença não é pequena. Está, por parte, na origem de novas dificuldades para os alunos, alguns dos quais têm dificuldade em identificar as questões em jogo na aprendizagem, particularmente quando as tarefas, atividades e o discurso docente se baseiam em noções profissionais óbvias que não são amplamente compartilhadas. Enfocando a questão das práticas de linguagem e o que elas permitem fazer, o que elas manifestam na forma de apreender o mundo, os valores que transmitem, as formas de fazer as coisas, surgem as representações socialmente situadas, configurações muito sérias sobre o que co-constrói a dificuldade entre um contexto, disposições dos sujeitos, discursos, práticas e conhecimentos escolares social e historicamente constituídos.

O estudo das formas escolares e das estruturas culturais, sociais e econômicas dentro das quais o ensino profissional está inserido proporcionou assim uma oportunidade de revelar formas bastante contrastantes nos modos de atuação dos professores. A hipótese de que estes métodos também estão ligados à história destes cursos pode, portanto, ser considerada. Inicialmente, CETs nos anos 60, depois LEPs em 1975, depois LPs em 1985, os ensinos médios profissionais foram integrados ao sistema educacional desde o início da massificação. Por outro lado, os centros de aprendizagem tiveram um período mais longo de autonomia e estiveram mais à margem porque se dedicaram ao ensino do primeiro diploma profissional: o CAP, um diploma que se destinava principalmente aos futuros operadores qualificados e diretamente ligados ao emprego.

Isto não é isento de consequências. Diante de alunos que estão 50% do tempo no trabalho, e dada uma cultura institucional bem estabelecida no ofício dentro dos centros de aprendizagem, o professor, no caso apresentado, se baseia na suposta experiência dos alunos e nas práticas costumeiras do trabalho como vetores de aprendizagem. Estas formas de fazer são encontradas nos vários objetos da escola (o discurso do professor, as instruções escritas, as formas de escrita esperadas pelos alunos) e contribuem para uma forma de escolaridade bastante prática e consistente com uma certa cultura da classe operária.

No caso do ensino médio profissional, a separação com a esfera doméstica é mais acentuada, particularmente por causa da história do ensino profissional, como acabamos de dizer. Em segundo lugar, o tempo de exposição aos conhecimentos da escola profissional também é maior. O ensino médio profissional é mais centrado na escola, mas não atualiza completamente a forma escolar “clássica”, pois permanece poroso à esfera do trabalho que ensina, e é este movimento interno/externo que torna o ensino profissional como um todo específico. Esta segunda forma, chamada *scolaro-técnica*, é baseada em uma pedagogia mais focada nas ciências aplicadas.

A separação do ensino profissional por estas duas formas escolares é também uma fonte de desigualdades acadêmicas e sociais, na medida em que esta separação tem uma função de triagem. Mostramos que os alunos que estão mais distantes da escola são também aqueles que estão mais confrontados com os conhecimentos práticos. Em contrapartida, aqueles cuja carreira escolar é mais linear e que têm um apoio econômico e familiar mais seguro são confrontados com uma educação técnica mais emancipadora.



Estes elementos estão de acordo com outras pesquisas estatísticas sobre a diferença na composição do público entre o ensino médio profissional e a rota de aprendizagem.

Além disso, uma das lições aprendidas é que a forma prática-escolar é mais complexa para os alunos do que a forma escolar-técnica. O mundo da profissão oferecido com toda sua complexidade acaba perdendo os estudantes e os priva de um raciocínio com vista de cima, ou até mesmo os condena a conhecimentos a curto prazo.

Entretanto, não se deve concluir que a forma escolar-técnica resolve as dificuldades de todos os alunos, nem que a forma prática-escolar não fornece conhecimentos aos estudantes.

UM CURRÍCULO OCULTO COMO FILIGRANA

De fato, embora não tenha sido o foco da pesquisa, através dos dados emerge difusamente um currículo oculto dos centros de aprendizagem. Tanto o discurso do professor sobre artesanato quanto as práticas de linguagem dos aprendizes em sala de aula podem ser lidos como mostrando que eles “fazem parte da profissão”, e é talvez aqui que há mais emulação entre os alunos. Na aula, eles tentam responder, quando podem, aos pedidos do professor, usando o vocabulário de ofício. Nos corredores, ou mesmo no futebol de mesa, as mesmas tendências podem ser observadas: há “rixas verbais” informais entre os estudantes em relação ao vocabulário de ofício e expressões associadas. Estes elementos, que são frequentemente estudados na linguística urbana, também estão presentes nas áreas rurais, mas, tanto quanto sabemos, eles raramente são investigados. Este currículo oculto também é aparente na escolha do estágio e persiste além do diploma. Em outras palavras, as instituições de aprendizagem criam e cultivam um *ethos* de compromisso. Ou seja, um modo de ser que vai além das práticas de linguagem e que pode ser visto nas escolhas, no modo de suportar as adversidades a qualquer custo a fim de ter sucesso na integração profissional.

A ESCOLA NÃO FAZ TUDO

É certo que a escola não faz tudo, mas contribui muito, como demonstram as regularidades estatísticas relativas aos percursos profissionais dos alunos após o *baccalauréat* profissional. Muitos estudantes continuam a frequentar o ensino superior nas seções STS. Nestas seções, as vagas nas especialidades

de produção estão mais facilmente disponíveis para eles do que nas especialidades de serviço. Deve-se acrescentar também que o ensino profissional superior, ao reproduzir a segregação com suas especializações, é particularmente prejudicial para as meninas.

Para os que saem do ensino médio profissional e entram no mercado de trabalho imediatamente após o *baccalauréat*, a integração depende em grande parte da especialidade do diploma adquirido, embora os aprendizes possam se sair melhor do que os outros.

Entretanto, estas estatísticas gerais não nos dizem como, e por meio de quais processos, os estudantes acessam ou não estes empregos. No decorrer de um acompanhamento de nove anos de antigos aprendizes agrícolas em redes sociais, o objetivo era trazer à tona inflexões, modos de pensar, perspectivas ou mudanças repentinas de perspectivas que são construídas ao longo de uma carreira e que estão relacionadas tanto com o ambiente quanto com os modos de apropriação do sujeito. Obviamente, o objetivo não é afirmar que as escolhas dos antigos aprendizes são o resultado de uma absoluta subjetividade, mas que, ao contrário, o peso das estruturas de socialização da escola e, em particular, o *ethos* do compromisso, a possibilidade oferecida ou não de continuar no ensino superior, o valor agregado do BTS, a questão do gênero, o recurso à certificação corporativa, o apoio familiar ou não, resultam na construção de carreiras. A restituição por retrato permite dar conta das estratégias implementadas pelos antigos aprendizes para forçar a porta de um setor econômico bastante fechado, em particular para os aspirantes, a fim de encontrar um lugar dentro dele.

Duas coisas podem ser ditas aqui. Por um lado, é verdade que o acúmulo de capital acadêmico, econômico e social dos ex-alunos os ajuda muito a ter sucesso, enquanto aqueles que estão privados dele estão em desvantagem. Por outro lado, parece que o deslocamento constituído pela via da aprendizagem, embora nem sempre permita uma posição de cima, uma emancipação através da técnica, oferece, no entanto, a alguns alunos, um recurso não menos importante, diante da imposição de quadros de normalização nos quais eles têm dificuldade de entrar. E é talvez aqui que resida a respiração proporcionada pelo ensino profissional.

Referências

- ACHARD, P. (1985). Análise do discurso e sociologia da linguagem, *Langage et société*, 37, 5-60.
- AGRIKOLIANSKY, É. (2001). Carrières militantes et vocation à la morale: les militants de la LDH dans les années 1980, *Revue française de science politique*, 51 (1-2).
- AGRIMER. (2013). Les cahiers de FranceAgriMer. The fisheries and aquaculture sector in France.
- AHMAD, A. (2014). *Le lycée professionnelle et son public: des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire*, Tese em Sociologia. Université Nice Sophia Antipolis.
- ANGELOFF, T. & MOSCONI, N. (2014). Ensinar o gênero: o trabalho de uma Penélope. *Trabalho, gênero e sociedades*, 31(1), 21-27.
- AUDIGIER, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales: un point de vue de vue de didactiques des sciences sociales - histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 8-13.
- BAILLET, D. & Rey, B. (2015). Capítulo 10. Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. Em: Valérie Vincent ed, *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve, Bélgica: De Boeck Supérieur, 147-158.
- BAKHTIN, M. M. (1970 [1929/1963]). *A Poética de Dostoievski*. Paris: Seuil.
- BARTHEZ, A. (1988). La structure foncière des exploitations agricoles. Prédominance du patrimoine au Sud, de l'entreprise au Nord, *Economie et Statistique*, 214, 41-52.
- BARTHEZ, A. (1982). *Famille, travail et agriculture*. Paris: Economica.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *A escola capitalista na França*. Paris: François Maspero.
- BAUTIER, É. (2007). Línguas e discos: tensões, ambigüidades da escola envolvem as populações dos meios. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 57-66.
- BAUTIER É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.

- BAUTIER, É. & ROCHEX, J. (2004). A atividade conjunta não significa significados compartilhados. Moro, C. ed, *Situation éducative et significations*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 197-220.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratização ou massificação*. Paris: Armand Colin.
- BAILLET, D. & REY, B. (2020). Entre variabilidade e singularidade: uma análise das relações dos estudantes com o conhecimento e as dificuldades em um contexto universitário. *Rapport(s) au(x) savoir(s). Que assuntos, que conhecimentos?* Carnus, M-F., Buznic-Bougeacq, P., Baillet, D., Therriault, G. & Vincent, V. (eds.). Quebec: Livres en ligne du CRIRES. Online: <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoir>, 91-101.
- BECKER, H. S. (1985). *Forasteiros; Estudos na sociologia do desvio*. J.P. Briand, J.M. Chapoulie traduz. Paris: A.M.Métailié.
- BENNET, J., (2012). La direction des Maisons Familiales Rurales: les aspirations des formatrices et “le plafond de verre”, Proceedings of the colloquium *Genre et agriculture familiale paysanne, regards Nord-Sud*, 20-24 de maio de 2012, Toulouse Le Mirail.
- BERNHARD, N. (2019). Satisfazer as necessidades dos graduados alemães em ensino profissional: rumo à permeabilidade institucional? *Formation emploi*, 146(2), 129-147.
- BESSIÈRE, C. (2010). *De génération en génération. Arrangements de famille dans les entreprises viticoles de Cognac*. Paris: Raisons d’agir.
- BESSIÈRE, C. (2006). *Manutenção de uma empresa familiar. Enquête sur les exploitations viticoles de la région délimitée Cognac*, Tese de Doutorado da Universidade de Paris-Descartes.
- BEUSCART, J., CARDON, D., PISSARD, N. & PRIEU, C. (2009). Por que compartilhar minhas fotos de férias com estranhos: Os usos do Flickr. *Réseaux*, 154(2), 91-129.
- BODÉ, G. & MARCHAND, P. (eds) (2003). *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII-XX^{ee} siècles*, Actes du colloque international l’Histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du XVIII^e siècle au milieu du XX^e siècle. Villeneuve d’Ascq: Revue du Nord-INRP.
- BOLTANSKI, L. (1970). *Prime educação et morale de classe*. Paris: Mouton.
- BONVALET, C. & LELIÈVRE, E. (2005). Les lieux de la famille, *Espaces et sociétés*, 120-121(2), 99-122.
- BONNET, E.; PIETROPAOLI, K. & VERLEY, E. (2018), S’insertion dans l’emploi et s’engager dans le travail: parcours types de réussite des sortant.es de l’enseignement professionnel, *Formation emploi*, 142, 143-166.
- BONVALET C. & LELIÈVRE E. (2005). L’entourage familial des personnes âgées, *Retraite et Sociétés*, Les nouvelles données démographiques, n°45, junho de 2005, 44-69.
- BOURDIEU, P. (1966). L’école conservatrice. Desigualdades diante da escola e da cultura. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), julho-setembro, 325-347.

- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1978). Entrevista com Anne-Marie Métailié, *Les jeunes et le premier emploi*. Paris: Association des Ages.
- BOURDIEU, P. (2022) *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*. Marseille, Éd. Agone, coll. Mémoires sociales.
- BOUTET, J. (2008). *La vie verbale au travail*. Toulouse: Octarès.
- BOUTET, J. (1985). *Construction sociale du sens dans des entretiens d'ouvriers et d'ouvrières*. Paris: Ministère des droits de la femme, mimeo.
- BOUTET, J.; GARDIN, B. & LACOSTE M. (1995). Discursos em uma situação de trabalho, *Langages*, 117, 68-85.
- BRÉBION, C. (2019). Aprendizado, um 'desempenho' profissional melhor na França do que na Alemanha, *Formation emploi*, 146(2), 101-127.
- BRENTANO, L. (1871). *Die Arbeitergilden der Gegenwart*. Vol. 1: *Zur Geschichte der Englishischen Gewerkvereine*. Leipzig: Duncker und Humbolt.
- BRIAND, J-P. & CHAPOULIE, J.-M. (1992). *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongé sous la Troisième République*. Paris-INRP-ENS-Fontenay Saint-Cloud.
- BRINBAUM, Y.; FARGES, G. & TENRET. E. (2016). *Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine: quelles évolutions* [relatório de pesquisa] CNETCO.
- BRUCY, G. (2013). História do Pensar le CAP. *Le CAP: un diplôme du peuple (1911-2011)*, BRUCY, G.; MAILLARD, F. & MOREAU, G. (dir.). Rennes: PUR, 27-41.
- BRUCY, G. (2005). Capítulo 1: De Jules Ferry aux Trente Glorieuses: regard historique sur l'adéquation, *Des formations pour quels emplois*, Giret J-F (éd.). Paris: La Découverte, 27-46.
- BRUCY, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences. Paris: Belin.
- BRUCY, G.; MAILLARD, F. & MOREAU, G. (eds.) (2013). *Le CAP: un diplôme du peuple (1911-2011)*. Rennes: PUR.
- BURGESS, E-W. (2004 [1979]). O Crescimento da Cidade. Introdução a um projeto de pesquisa, em Grafmeyer & Joseph (eds.), *The Chicago School. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris, Champs Flammarion.
- BURTON, R. & MARTIN, R. (2008). Capítulo 5. Orientação escolar em Luxemburgo: "Além da igualdade de oportunidades... o desperdício do potencial humano", *O lugar da escola na sociedade luxemburguesa de amanhã: rumo a novos modelos para o funcionamento do sistema educacional*. MARTIN, R.; DIERENDONCK, C.; MEYERS, C. & NOESEN (eds.). Louvain-la-Neuve, Bélgica: De Boeck Supérieur, 165-186.
- CHAMBOREDON, J-C. & LEMAIRE, M. (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement, *Revue française de sociologie*, 11-1, 3-33

- CHAMPAGNE, P. (2002 [1986]), *L'héritage refusé. La crise de la reproduction sociale de la paysannerie française (1950-2000)*. Paris: Seuil, coll. Points Essais.
- CHAPOULIE, J.-M. (1989). Deux expériences de création d'établissements techniques au XIXe siècle. *Formação/emprego*, 27-28, 15-41.
- CHARLOT, B. & FIGEAT, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris: Minerva.
- CHARTIER, R.; JULIA, D. & COMPÈRE, M.M. (1976). *L'éducation en France du XVIe siècle au XVIIIe siècle*. Paris: CDU e SEDES.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- CHERVEL, A. (1985). Sobre a origem do ensino do francês nas escolas secundárias. *Histoire de l'éducation*, 25, 3-10.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Conceitos e métodos, *Travailler*, 7-42.
- COMBES, M-C. (1988). La loi de 1987 sur l'apprentissage, *Formation Emploi*, 22, 83-97.
- COMBES, M-C. (1986). La loi de 1971 sur l'apprentissage: une institutionnalisation de la formation professionnelle, *Formation/Emploi*, 15, 18-32.
- CONINCK, (de). F. & Godard, F. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité, *Revue française de Sociologie*, 31 (1), 23-53.
- CORTESI, S. & IMDORF, C. (2013). "The Federal Certificate of Ability in Switzerland - What social meanings for a heterogeneous diploma?", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, HS4: 91-108.
- CRAHAY, M. (2000). *As escolas podem ser justas e eficazes?* Bruxelas: Universidade De Boeck.
- DARMON, M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris: La Découverte.
- DAHACHE, S. (2014). A educação agrícola na França: um espaço de reconfiguração de gênero, *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), 35-48.
- DAVID, J. & GONÇALVES, H. (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue? *Le Français aujourd'hui*, 156, 39-47.
- DAY, C-R. (1991). *Les Écoles d'Arts-et-Métiers. L'enseignement technique en France, XIXe-XXe siècles*, Paris: Belin.
- DEBARBIEUX, E. (1996). Violência e etnicização na escola francesa. *Hommes et Migrations*, 1201, 12-17.
- DELBOS, G. & JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- DELPHY, C. (2008). *Classer, dominer*, Paris: La Fabrique.
- DELPHY, C. (1998). *L'ennemi principal I* "Économie politique du patriarcat". Paris: Syllepse, Coll. Nouvelles questions féministes.

- DENIS, B. & THERET, M. (1994). Les grands traités de zootechnie et leur conception de cette discipline, *Ethnozootechnie*, 54, La zootechnie et son enseignement, 3-24.
- DEPOILLY, S. (2014). *Meninos e meninas no liceu profissional. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes: PUR.
- DEISSINGER, T. (1992). *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution: ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- DESCHENAUX, F. & ROUSSEL, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec: un passage volontaire, *Pensée plurielle*, 24(2), 131-143.
- DESCHENAUX, F., & TARDIF, M. (2016). Uma pesquisa sobre educação e formação profissional. Destaques e questões. Em C. Gagnon & S. Coulombe (Eds), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 233-262.
- DESTATIS, Escritório Federal de Estatística da Alemanha (2019). https://www.destatis.de/EN/Home/_node.html.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, setembro de 2020.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, setembro de 2019.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, setembro de 2018.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, setembro de 2017.
- DI PAOLA, V.; JELLAB, A.; MOULLET, S.; OLYMPIO, N. & VERDIER, E. (2016). *Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle: une possible amplification*, Paris: Rapport Cnesco.
- DORAY, P. (2010). Autonomização e profissionalização da formação profissionalizante e técnica no Quebec. *Les jeunes au travail: regards croisés France-Québec*, PAPINOT C. Papinot C. & VULTUR M. (eds.). Quebec: PUL, 153182-.
- DORAY, P. & MAROY, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Louvain-la-Neuve, Bélgica: De Boeck.
- DUFFAURE, A. (1985). *Educação, meio e alternância*. Textes choisis et présentés par Daniel CHARTIER, Maurecourt, Editions universitaires UNMFRO, "Mésonance".
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, coll. Seuil-La République des Idées.

- EULER, D. (1998). *Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- FRANÇOIS, F. (1980). *Análise semiótica e colocar palavras em palavras*. *Linguística* (François ed.). Paris: PUF.
- FANNES, P.; VRANCKX, B.; SIMON, F. & DEPAEPE, M. (2013). Educação na Comunidade Flamengo (1988-2013). *CRISP Weekly Mail*, 2186-2187(21), 5-98.
- FORQUIN, J-C. (2008), *Sociologie du curriculum*. Rennes: PUR.
- FROMMBERGER, D. (2001). Berufsbildung in den Niederlanden: nationale Bedingungen und internationale Anstöße für ein Modernisierungskonzept in Europa. Em Deissinger, T. (ed.) *Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung: Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden: Nomos, 103-132.
- FROMMBERGER, D. & REINISCH, H. (2004). Entre a Escola e a Empresa. *Jornal Europeu: Formação Profissional*, 32, 26-31.
- GALLOT, F., NOÛS, C., POCHIC, S. & SÉHILI, D. (2020). Interseccionalidade no trabalho. *Travail, genre et sociétés*, 44(2), 25-30.
- GOODY, J. (1979). *A razão gráfica, a domesticação do pensamento selvagem*. Paris: Minuit. [Orig. ed. (1977): *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles. Estudos sobre a condição social dos doentes mentais*. Paris: Minuit, coll. Le sens commun.
- GRAFMEYER, Y. & Joseph, I. (2004 [1979]). *A Escola de Chicago. Nascimento da ecologia urbana*, Paris: Champs Flammarion.
- GRANATO, M. & KROLL, S. (2013). “Alternation in Germany: differentiation of training without differentiation of diplomas?”, *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, HS4, 109-131.
- GREINERT, W-D. (2004), European vocational training systems: the theoretical context of historical development, in *The rise of national VET systems in a comparative perspective*, vol. 1, série Cedefop Panorama. 103. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 17-27.
- GREINERT, W.-D. (1993). *Das “deutsche System” der Berufsausbildung. Geschichte, Organização, Perspektiven*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- GRIGNON, C. (1975). A educação agrícola e o domínio simbólico do campesinato. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1.
- GROSJEAN, M. & LACOSTE, M. (1998). A comunicação oral e escrita no local de trabalho ou as ilusões de “toda escrita”. *Sociologie du Travail*, 40(4), 439-461.
- GUILLAUMIN, C. (1992). *Sexe, Race et pratique du pouvoir: l’idée de nature*. Paris: Côté-femmes.
- HABERMAS, J. (1991). *Sobre a ética da discussão*, Hunyadi, M. (trans.). Paris: Cerf.

- HARLÉ, I. (2009). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris: La Dispute. Coll. “L’enjeu scolaire”.
- HANNERZ, U. (1983). *Explorando a cidade. - Elementos de Antropologia Urbana*. Paris: Minuit.
- HARNEY, K.; TENORTH, H.-E. (1986). Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis: zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preussen bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40: 405-422.
- HCEEE (Comitê Superior de Educação, Economia e Emprego) (2006). Objetivo de 50% de uma geração com educação superior.
- HENNION, A. (2013). De uma sociologia de mediação a uma pragmática de vinculações, *Sociologies* [Online].
- HENNION A. (2007 [1993]). *La Passion musicale*. Paris: Métailié.
- HUGHES, E.C. (1996). *O olhar sociológico*. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par CHAPOULIE, J.-M. Paris: Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales.
- ILARDI V. & SULZER E. (2015), CAP-BEP: dificuldades de integração ainda agravadas pela crise, *Céreq-Bref*, 335.
- INSEE 2012. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T13F172.
- JACQUES-JOUVENOT, D. (1997). *Choix du successeur et transmission patrimoniale*, Paris: L’Harmattan.
- JELLAB, A. (2015). Aprender uma profissão ou continuar seus estudos? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans, *Formation emploi*, 131(3), 79-99.
- JONEN, G. (1995). *Ensino Secundário na Alemanha*, Conselho da Europa. Conselho de Cooperação Cultural, Estrasburgo: Conselho da Europa.
- JOSEPH, O.; LOPEZ, A. & RYK, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Bref*, 248.
- KAUFMANN, V. (2008). *Les paradoxes de la mobilité*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- KAUFMANN, V. (2002). *Repensando a Mobilidade*. Ashgate, Aldershot.
- LAGRAVE, R.-M. (ed.) (1987). *Celles de la terre. Agricultrices: l’invention politique d’un métier*. Paris: Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales.
- LAHIRE, B. (2002), *Portraits sociologiques*. Paris: Nathan.
- LAHIRE, B. (1994). L’inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 9. *Activités métalinguistiques à l’école*, 15-27.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l’échec scolaire à l’école primaire*. Lyon: PUL.

- LANDAIS, E., BONNEMAIRE, J. (1996). La zootechnie, art ou science? Entre nature et société, l'histoire d'une discipline finalisée, *Le Courrier de l'Environnement* (2), 23-44.
- LA SALLE (de), J-B. (1823). *Conduite des écoles chrétiennes*. Paris: Procure générale des Frères des Ecoles Chrétiennes.
- LEGRAND, L. & SOLAUX, G. (1992). Du CAP et de ses usages... (1959-1992). *Revue française de pédagogie*, 100, 47-58.
- LEMÊTRE, C.; MENGNEAU, J. & ORANGE, S. (2019). “La fac, on me dit que c’est possible, mais pas faisable” - Les portes entrouvertes du supérieur *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?* (MAILLARD, F. & MOREAU, G. dir.). Paris: Octarès, 276-278.
- LEMBRÉ, S. (2016). *Histoire de l’enseignement technique*. Paris: La Découverte.
- LEMISTRE, P. (2019). Parcours bac pro et insertion en 2013: le reflet d’une nouvelle ségrégation des jeunes?, *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?* (MAILLARD, F. & MOREAU, G. dir.). Paris: Octarès.
- LEMISTRE, P. (2017). Quem se beneficia com a profissionalização dos caminhos? em Calmand et alii. Eds, Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l’insertion des jeunes, *Céreq Echanges*, 5/109-129.
- LEQUIN, Y. (1986). “Aprendizado na França de Nineteenth-Century: Uma tradição contínua ou uma ruptura com o passado...”, *Trabalho na França Representações, Significado, Organização e Prática* Kaplan, S. L. & Koepp C. J. (eds.). Ithaca/ Londres: Cornwell University Press, 457-474.
- LERMINIAUX C. (2015). *Rapport sur la poursuite d’étude dans l’enseignement supérieur des bacheliers professionnels*, Relatório apresentado a Najat Vallaud-Belkacem, Ministro da Educação Nacional, Ensino Superior e Pesquisa, e Thierry Mandon, Secretário de Estado do Ensino Superior e Pesquisa, novembro de 2015.
- LE RHUN, B. & MARCHAL, N. (2015). Inserção de jovens em cursos profissionalizantes: uma comparação de rotas escolares e de aprendizagem, *Alternance et professionnalisation: des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières?*, CART B. (coord.), Céreq, Relief, 50, 227-253.
- MAILLARD F. & MOREAU G. (eds). (2019). *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?* Paris: Octarès.
- MARCHAND, P. (2005). L’enseignement technique et professionnel en France 1800-1919, *Techniques & Culture* [Online], 45.
- MARESCA, S. (1988). O sucesso de uma política. Interrogações sobre os efeitos do sociaux des incitations publiques, *Cahiers d’économie et sociologie rurales*, 6, 5-40
- MARESCA, S. & MEYER, M. (2013). *Précis de photographie à l’usage des sociologues*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, Didact sociologie.
- MASDONATI, J.; FOURNIER, G. & PINAULT, M. (2015). Formação profissional em Quebec: a visão dos estudantes, *Orientação Educacional e Profissional* [Online], 44/2.

- MAYEUR, F. (1981). *L'enseignement et l'éducation en France de la Révolution à l'Ecole républicaine*, Labat Editeur.
- MEES (2017). TSE, DGSEG, DIS, Portal de Informação, sistema Charlemagne, dados de 26 de janeiro de 2017.
- MENDRAS, H. (1984. [1967]). *La fin des paysans*. Paris: Futuribles.
- MELS. (2010a). *Formação Profissional e Técnica em Quebec*. Cidade de Québec: Governo do Québec.
- MELS. (2010b). *La relance au secondaire en formation professionnelle - 2010*. Cidade de Québec: Governo do Québec.
- MEYER, T. (2009). A “profissionalização” da educação pode ir longe demais? O caso da Suíça, *European Journal of Vocational Training*, 46-1: 28-40.
- MILLET, M. & THIN, D. (2006). *Ruptura de escolares. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, col. “le lien social”.
- MINASSIAN, L. (2020). *Educação agrícola de 1850 a 1950: Um século de resistência local e adaptação nacional*. Images du Travail, Travail des Images (no prelo).
- MINASSIAN, L. (2015). Unificação da educação agrícola e diversidade das instituições: um efeito positivo em termos de redução das desigualdades, *Educação e Sociedades*, 35, 133-150.
- MISSET, S. (2009). Proximité professionnelle et distance scolaire: les jeunes ouvriers qualifiés et leurs trajectoires, *Revue française de pédagogie*, 167.
- MOBUS, M. & SEVESTRE, P. (1991). Formação profissional e emprego: um elo mais forte na Alemanha, *Economia e Estatística*, 246(1), 77-89.
- MOLGAT, M.; DESCHENAUX, F. & LEBLANC, P. (2011). Educação profissional no Canadá: as diretrizes políticas e as trajetórias da juventude sempre se encontram? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 505-524.
- MOREAU, G. (2019). “Le bac pro saisi par l'apprentissage”, *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?* (MAILLARD, F. & MOREAU, G. dir.). Paris: Octarès, 75-94.
- MOREAU, G. (2006). La scolarisation de l'apprentissage salarié, *Les Temps modernes*, 637-638-639, 393-419.
- MOREAU, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- MOREAU, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, Filles et garçons devant l'école. 110, 17-25.
- ND AO, G. & PIRUS, C. (2019). Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études, *Note d'Information*, 19.12, DEPP.
- NEWMAN, J.H. (1852). Discursos sobre o escopo e a natureza da Educação Universitária dirigidos aos católicos de *Dublin*. Dublin: James Duffy.
- OCDE (2018). A educação em um relance 2018: Indicadores da OCDE, OECD Publishing.
- OCDE (2017). Educação em um relance 2017: Indicadores da OCDE, OECD Publishing.

- OCDE (2016). A educação em um relance 2016: Indicadores da OCDE, OECD Publishing.
- ORANGE, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris: PUF, col. "Education et société".
- PALHETA, U. (2012). *La dominación escolar. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: PUF, col. "Le lien social",
- PARANTHOËN, J. (2014). Deslocamento social e entrada na agricultura: as carreiras intersetoriais de dois jovens urbanos que se tornaram jardineiros de mercado, *Sociedades Contemporâneas*, 96 (4), 51-76.
- PASSERON, J-C. & REVEL, J-F. (eds) (2005). *Canetas por caixa*. Paris: Éd. de l'EHESS
- PROST, A. (1981). *L'enseignement et l'éducation en France: l'école et la famille dans une société en mutation*. Paris: Labat Editeur.
- QUEIROZ (de), J. M. & Ziółkowski, M. (1994). *Interacionismo simbólico*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- REINISH, H. (2004). European vocational training 'systems' - reflexões sobre o contexto teórico de seu desenvolvimento histórico, *Vocational Training, European Review*, 32, A history of vocational training in Europe From divergence to convergence, 19-27.
- REINISCH, H. & FROMMBERGER, D. (2004). Entre a Escola e a Empresa. *European Journal: Vocational Training*, 32: 26-31 maio-agosto.
- REUTER, Y. COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dicionário de conceitos fundamentais em didática*. Louvain-la-Neuve, Bélgica: De Boeck Supérieur.
- RIOUX, J.-P. (2004). *Au bonheur de la France*. Paris: Perrin. 171-189.
- RODRIGUEZ, J.K., HOLVINO, E.; FLETCHER J.K.; & NKOMO S.M. (2016). Teoria e Praxis da Interseccionalidade no Trabalho e nas Organizações: Para onde vamos a partir daqui?, *Gênero, Trabalho e Organização*, 23/3, 201-222.
- ROTHBLATT, S. (1976). *Tradição e Mudança na Educação Liberal em Inglês*. Londres: Faber.
- ST-PIERRE, M. (2000). Educação e parceria organizacional: conselhos escolares e gestão de parcerias. [Http://inrp.fr/acces/biennale; 5biennale/contribution/396.htm](http://inrp.fr/acces/biennale; 5biennale/contribution/396.htm).
- SANDERSON, M. (1993). Educação profissional e Liberal: A visão de um historiador. *European Journal of Education*. 28, 2, Tendências Recentes na Educação e Formação Profissional. 189-196.
- SCRIBNER, S., & COLE, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education, *Science*, 553-559.
- SONNLEITNER, P.; KRÄMER, C.; GAMO, S.; REICHERT, M.; MULLER, C.; KELLER, U. & UGEN, S. (2018). "Capítulo 4: Estudo longitudinal das competências dos estudantes", *Relatório Nacional sobre Educação em Luxemburgo*, eds: University of Luxembourg, Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogique et technologique.

- SOROKIN, P. (1927). *Mobilidade Social*. Nova York: Harper and Brothers.
- STRANES (Estratégia Nacional de Educação Superior). (2015). Para uma sociedade de aprendizagem. Relatório apresentado a François Hollande, Presidente da República, na presença de Najat Vallaud-Belkacem, Ministro da Educação Nacional, Ensino Superior e Pesquisa, e Thierry Mandon, Secretário de Estado de Ensino Superior e Pesquisa.
- STRATMANN, K. (1992). Zeit der Gärung und Zersetzung, *Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf: zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch*. Weinheim.
- STRATMANN, K.; SCHLÖSSER, M. (1990). *Das duale System der Berufsbildung: eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt.
- STRATMANN, K. (1982). Geschichte der beruflichen Bildung: ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Blankertz, H. et al (eds). Stuttgart, 9(1), 173-202.
- SUAUD, C. (1978). *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris: Minuit.
- TANGUY, L. (2013). Aprendizagem em empresas e formação profissional em escolas: uma perspectiva dos anos 50 aos 90, *Revue française de pédagogie*, 183, 27-37.
- TANGUY, L. (2000). Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise, *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.
- TANGUY, (1986). "L'introuvable relation formation/emploi". *Un état des recherches en France*", La documentation française, *Sociologie du travail*. De la qualification à la professionnalité, 29/1, 132-136.
- TEO (Trajetórias e Origens). (2008). Pesquisa INED e INSEE. <https://teo1.site.ined.fr/>.
- TRABALHOS P. (1996). *Senso comum, matemática e ciência. Uma abordagem da sociologia da ciência através de um estudo das representações sociais da matemática e da ciência*. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.
- TROGER, V. (ed). (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- URRY, J. (2000). *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. Londres: Routledge.
- VALLET, L-A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants de l'immigration et son interprétation: un examen sur les données françaises, *Revue française de pédagogie*, 117, 7-27.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- VINCENT, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Éducation et francophonie*, 36/2, 47-62.
- VINCENT, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, (Vincent, ed.). Lyon: PUL.

- VINCENT, G. (1980). *L'École primaire française, Étude sociologique*. Lyon: PUL; Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- VINCENT, G., COURTEBRAS, B. & REUTER, Y. (2012). La forme scolaire: débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.
- VINCENT-GESLIN, S. & AUTHIER, J.-Y. (2015). Mobilidades diárias como um objeto sociológico, *Cahiers de recherche sociologique*, (59-60), 79-97.
- VINCENT-GESLIN, S. & KAUFMANN, V. (2012). *Mobilités sans racines - Mais lombo, mais vitela... Plus mobiles?* Paris: Éditions Descartes & Cie.
- VYGOTSKY, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- WEIL, S. (1936). The Proletarian Revolution, 10 de junho de 1936.
- WEIL, S. (1909-1943). La condition ouvrière. 16th ed. Paris: Gallimard, 1951. Collection Espoir.
- WILLIS, P. (1977/2011). *A escola da classe trabalhadora. Como os filhos das pessoas da classe trabalhadora conseguem empregos na classe trabalhadora*. Paris: Agone.
- ZAMORA, P. (2012). 5. O desenvolvimento dos aprendizados: uma resposta ao fracasso escolar? *Cumprimentos croisés sur l'économie*, 12(2), 85-97.
- ZOUGGARI, N. (2016). De que madeira fazemos os marceneiros? Quando a ordem profissional perturba a forma escolar: aprendizagem na Suíça, *Formation emploi*, 133(1), 157-176.

Lista das principais abreviações

ASO	<i>Algemeen onderwijs</i>
Bac pro	<i>Baccalauréat Professionnel</i>
BEC	<i>Brevet d'Enseignement Commercial</i>
BEI	<i>Brevet d'Enseignement Industriel</i>
BEP	<i>Brevet d'Études Professionnelles</i>
BSO	<i>Beroepsonderwijs</i>
BTS	<i>Brevet de Technicien Supérieur</i>
BTSA	<i>Brevet de Technicien Supérieur Agricole</i>
CA	Centro de Aprendizizes
CAP	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle</i>
CAPA	Certificado de Aptidão Profissional Agrícola
CCF	Avaliação Contínua no Curso de Formação
CCP	Certificado de Capacidade Profissional
CEREQ	<i>Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications</i>
CET	<i>College of Technical Education</i>
CEG	<i>Collège d'Enseignement Général</i>
CES	<i>College of Secondary Education</i>
CFA	Centro de formação de aprendizizes
CGT	Confederação Geral do Trabalho
CFP	<i>Centre de Formation Professionnelle</i>
CNEAP	<i>Conseil national de l'enseignement agricole privé</i>
CNPC	Comissão Nacional Consultiva Profissional
TC	Colégio Técnico
DEPP	<i>Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance</i>
DET	Diretoria de Educação Técnica
DGER	Direção Geral de Educação e Pesquisa
DUT	Diploma Universitário de Tecnologia

EPCI	Écoles <i>Pratiques de Commerce et d'Industrie</i> Escolas de Práticas de Comércio e Indústria
EPS	Escolas primárias superiores
INED	<i>Institut National d'Études Démographiques</i>
INSEE	<i>Institut National de la Statistique et des Études Économiques</i>
IUT	Instituto Universitário de Tecnologia
IVA-IPA	Inserção na Vida Profissional para Estudantes do Ensino Médio (IVA) e Inserção na Vida Profissional para Aprendiz (IPA)
KSO	<i>Kunstonderwijs</i>
L1	Primeiro ano de <i>baccalauréat</i>
LEA	Autoridade Educacional Local
LEP	<i>Lycée d'Enseignement Professionnel</i>
LP	<i>Lycée Professionnel</i>
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
NEET	Não em Emprego, Educação ou formação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
RERS	<i>Repères et Références Statistiques</i>
RNCP	<i>Répertoire National des Certifications Professionnelles</i>
STS	<i>Sections de Techniciens Supérieurs</i>
TeO	Trajetórias e origens
TSO	<i>Technisch onderwijs</i>
TVEI	Iniciativa de Educação Técnica e Profissional

Anexo 1

Pasta animal

BAC PRO 1 - CGEA – PA
Système Dominant Elevage

Outubro 2008

DOSSIER Animal N° 1

Criação de ruminantes: ALIMENTAÇÃO do REBANHO REPRODUTORES
ENTRE 2 PARTOS E ANIMAIS DE RENOVAÇÃO BILANÇO FORRAGEIRO

- Nome dos animais (primeiros nomes, data, título do dossiê...)
- Ficha sintomática de apresentação da exploração (o criador pode fornecer isso)

Objetivos deste trabalho:

Obter elementos e pistas iniciais que justifiquem os resultados técnico-econômicos obtidos em termos de produção e organização, especialmente entre 2 partos. As respostas às questões colocadas permitirão a elaboração de hipóteses para o progresso.

1/ OS OBJETIVOS DO CRIADOR

= Objetivos e escolhas do criador para a condução do rebanho:

- Produtividade: nível genético, nível de produção, escolha dos concentrados...
- Intensificação: efetivos e carregamento
- Sistema de forragem: escolha das forragens
- Escolha dos suprimentos (para o rebanho) e da comercialização

↓ Comentários: Interesses, inconvenientes dessas escolhas e incidências na condução do rebanho, organização do trabalho...

2/ DISTRIBUIÇÃO E TIPO DE RACIONAMENTO

- Escolha do tipo de racionamento
- Equipamentos utilizados para a distribuição de forragens e concentrados
- Número de distribuições, horários... conforme as estações. Tempo gasto por dia.
- Precauções no armazenamento e na distribuição para obter uma forragem de qualidade e um consumo máximo.

↓ Comentários: Interesses, inconvenientes desses meios de distribuição - Incidências.

3/ O RACIONAMENTO DAS REPRODUTORAS

- Plano de alimentação durante o ano (gráfico, esquema) com as quantidades (kg MS/f)
- Cálculo de uma ração de inverno (UF, PDI, P, Ca): Ração básica, concentrado corretor, concentrado de produção. (comentários)
- Complementação conforme o nível de produção (plano de distribuição dos concentrados)

↓ Comentários: Interesses, inconvenientes desses meios de distribuição - Incidências.

4/ O RACIONAMENTO DOS ANIMAIS DE RENOVAÇÃO

- Objetivos e escolhas do criador para a condução da renovação
 - Idade média no 1º serviço
 - Idade média no 1º parto
 - Número de 1º partos/número total de partos em 12 meses (= % renovação real)
 - Épocas dos primeiros partos: número de 1º partos por mês
- Gráfico mensal dos partos (novilhas) em um ano.

↓ Comentários: Interesses, inconvenientes dessas escolhas e incidências na condução da renovação do rebanho, organização do trabalho...

Anexo 2

Realização de um balanço de forragem

BAC PRO

REALIZAÇÃO DE UM BALANÇO FORRAGEIRO

Na primavera, a partir das superfícies implantadas (ensaio de forragem), está previsto o recolhimento de forragens para o inverno: feno, silagens de milho ou gramíneas, palha, etc.

No outono, as forragens são estocadas, e os estoques que correspondem às nossas previsões devem ser controlados e confrontados com as necessidades do rebanho, estabelecendo assim um balanço. Este plano permite comparar os estoques disponíveis e as necessidades do rebanho. Esta abordagem, chamada de BALANÇO FORRAGEIRO, compreende 4 etapas:

1) Inventário dos estoques forrageiros

- Os estoques são para:
 - SILAGEM por silos (ensilagens, beterrabas...) com a apreciação da densidade para calcular a tonelagem.
 - CONTAGEM dos fardos de feno, palha, em botões ou bolas.
 - PESAGEM de alguns fardos (estimativa geométrica) para forragens ainda em estoque (fardo alto).

2) Inventário dos LOTES DE ANIMAIS

- Agrupados por categorias, em função de:
 - Objetivos de produção
 - Idade/peso/sexo
 - Efetivos por lote

3) Um Plano de RACIONAMENTO para cada um dos lotes (a todo o rebanho)

- Estabelecer o racionamento a se assegurar ao longo de 12 meses, mas a data do fim será variável para cada forragem, sabendo da próxima recolha.
- Exemplo: uma vaca leiteira
 - 15 kg de silagem de milho
 - 5 kg de feno
 - 1,5/10 kg de palha por dia

4) O BALANÇO propriamente dito

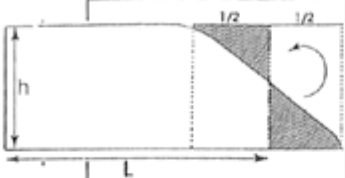
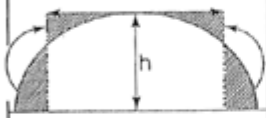
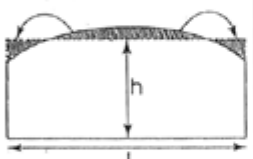
- Comparar as necessidades para cada forragem (em botões no conjunto de todos os lotes) para comparar aos estoques disponíveis.

Anexo 3

Cubagem e pesagem geométrica

A Cubagem

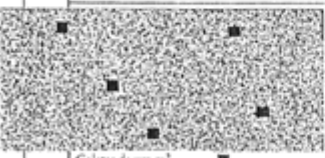
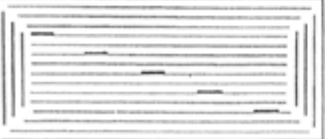
Técnicas de cubagem de um silo

Face do silo	Determinação teórica das dimensões
 Face longitudinal	A largura "L" do paralelepípedo é definida levando em consideração o bordo inclinado. Sugere-se diminuir pela metade a dimensão da base do triângulo.
 Vista de corte de um silo "taupinière"	O mesmo se aplica às duas faces inclinadas do silo "taupinière". A altura é igual à altura real do silo.
 Vista de corte de um silo "couloir"	Com o silo "couloir", a largura é igual ao afastamento entre as paredes, mas a altura deve ser modulada de acordo com a situação.

A pesagem geométrica

Esta técnica é utilizada para forragens em pastagem (couve, colza, etc.) ou antes da colheita (milho, ensilagem, beterrabas...).

Metodologia e aplicação prática

Técnicas de avaliação	Comentários	Encadeamento dos cálculos
 Coleta de um m²	Coletam-se amostras por metro quadrado ou por metro linear, dependendo da cultura (semeadura a lanço ou em linha) em uma superfície precisa e representativa da parcela.	$\text{Rendement / ha} = (\text{Brut})$ $\text{Loide moyen} / m \times 10000$
 Coleta de 10 metros lineares	Observação: a precisão da pesagem geométrica é bastante difícil de executar. Além disso, é necessário levar em conta as perdas no campo, da ordem de 5% a 15%	$\text{Rendement / ha (Brut)} =$ $\frac{10000}{Ld} \times p$ Ld = rendement des rayons L = longueur d'un profillement p = poids moyen d'un profillement

O plano estimativo de alimentação

BAC PRO 1 - CGEA - PA

Octobre 2008

Systeme Dominante Elevage

BILAN FOURRAGER

NOM

Entree:

PLAN DE RATIONNEMENT PREVISIONNEL du :														BESOINS (tonnes de Mat sèche)							
Etab.	Mats										BESOINS										
	Jan	Feb	Mar	Avr	Mai	Jun	Jui	Aoû	Sep	Oct	1)	2)	3)	4)	5)	6)					
	Jouir	30	31	31	28	31	30	31	30	31	31	30	31	30	31						
EFFECTIFS	Nbre de rations										MAIS	HERBE					PAILLE				
											ensil	ensil	enruban	pâtur	foin						
1)	Mais ensil																				
2)	Herbe ensil																				
3)	Enrubannage																				
4)	pâturage																				
5)	foin																				
6)	paille																				
EFFECTIFS	Nbre de rations										MAIS	HERBE					PAILLE				
											ensil	ensil	enruban	pâtur	foin						
1)	Mais ensil																				
2)	Herbe ensil																				
3)	Enrubannage																				
4)	pâturage																				
5)	foin																				
6)	paille																				
EFFECTIFS	Nbre de rations										MAIS	HERBE					PAILLE				
											ensil	ensil	enruban	pâtur	foin						
1)	Mais ensil																				
2)	Herbe ensil																				
3)	Enrubannage																				
4)	pâturage																				
5)	foin																				
6)	paille																				
EFFECTIFS	Nbre de rations										MAIS	HERBE					PAILLE				
											ensil	ensil	enruban	pâtur	foin						
1)	Mais ensil																				
2)	Herbe ensil																				
3)	Enrubannage																				
4)	pâturage																				
5)	foin																				
6)	paille																				
EFFECTIFS	Nbre de rations										MAIS	HERBE					PAILLE				
											ensil	ensil	enruban	pâtur	foin						
1)	Mais ensil																				
2)	Herbe ensil																				
3)	Enrubannage																				
4)	pâturage																				
5)	foin																				
6)	paille																				
EFFECTIFS	Nbre de rations										MAIS	HERBE					PAILLE				
											ensil	ensil	enruban	pâtur	foin						
1)	Mais ensil																				
2)	Herbe ensil																				
3)	Enrubannage																				
4)	pâturage																				
5)	foin																				
6)	paille																				
COMMENTAIRES																BESOINS REELS		DISPONIBLE		DIFFERENCE	

RECAPITULATIF DES STOCKS AU :									
FOURRAGES	DIMENSIONS			Volumé (m³)	Dose (kg/m²)	POIDS (T	TONNAGE		
	L	I	H					Ton ens	tot fourrage
MAIS ensil	slc 1								
	slc 2								
	slc 3								
	slc 4								
HERBE ensil	slc 1								
	slc 2								
	slc 3								
	slc 4								
HERBE autre	Nbre bottes				kg/botte				
Enrubannage 1									
Enrubannage 2									
Enrubannage 3									
Foin 1									
Foin 2									
Foin 3									
PAILLE	Nbre bottes				kg/botte				
Stock 1									
Stock 2									
Stock 3									
Autres ENRUBAN	L	I	H	R	kg/R	TONNES			
Betteraves	slc 1								
	slc 2								
Sur paille	Ra				T/Ra				
choux									
coires									
autres 1									
autres 2									

Sobre a autora e o tradutor

Laure Minassian é socióloga da educação, especializada em educação e desigualdades escolares. É engenheira de pesquisa na Diretoria de Formação Acadêmica da Universidade de Nantes e pesquisadora no laboratório Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation, Travail – Éducation et Scolarisation (CIRCEFT-Escol) da Universidade Paris 8. Tem interesse pela área profissional, que analisa a perspectiva das relações sociais e das trajetórias escolares. Em seu livro *A função social do ensino profissional: relegação ou promoção?*, explora as tensões entre as ambições políticas e a realidade vivida pelos alunos, destacando os mecanismos de estigmatização e as desigualdades estruturais do sistema educacional francês. Ademais, defende uma revalorização da formação dos professores e uma consideração mais sistemática das pesquisas sociológicas nas práticas pedagógicas.

Mathieu Bocher é tradutor e professor de francês com vasta experiência internacional. Nascido na França, Mathieu residiu no Brasil por nove anos, onde desenvolveu uma profunda conexão com a cultura local. Fluente em quatro idiomas – francês, português, inglês e espanhol – iniciou sua carreira como professor de francês em 2014. Possui mestrado pela Sorbonne Nouvelle – Paris III, especializado no ensino de francês como segunda língua. Durante sua trajetória profissional, atuou na Aliança Francesa em Manaus, Brasil, e como leitor de francês no Instituto Francês em Manaus, ensinando crianças e adultos. Atualmente, contribui para o desenvolvimento acadêmico na Universidade de Nantes, onde apoia os serviços de ensino, consolidando sua reputação como um educador dedicado e tradutor competente.



editora**ifrn**

(EDITORAufmg)



