

A BANALIZAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO ÉTNICA NOS COLÉGIOS “SENSÍVEIS” NA FRANÇA: a cultura comum em questão?¹

Francine Nyambek Kanga

Resumo

O presente artigo baseia-se nos dados de uma pesquisa referente à relação dos alunos com a cultura comum. Realizada em dois colégios da cidade de Amiens (França), a pesquisa teve como propósito investigar se a escola permite modular o sentido desenvolvido pelos alunos em relação à cidadania, ou, ao contrário, se contribui para perpetuar uma leitura da sociedade em termos de fronteiras étnicas. A primeira seção do artigo é dedicada aos esclarecimentos de ordem teórica e aos termos do debate sobre a cultura comum na França. A segunda parte refere-se à permanência dos referenciais étnico-raciais no universo juvenil escolar. Na terceira seção, analisa-se as categorizações étnicas com a medida da relação que os alunos têm com a cultura comum. Finalmente, a quarta parte examina as perspectivas da construção, pela escola, de um enquadramento comum.

Palavras-Chave: Cultura comum. Relações étnico-raciais. Escola.

Introdução

A Escola Republicana, laica e gratuita, acolhe indivíduos que ela deve instruir e transformar em cidadãos esclarecidos. Este modelo de integração social e nacional sempre esteve a serviço da mobilidade social e da construção de uma elite popular. E é ainda graças a esta fórmula que várias ondas migratórias intra-européias² foram assimiladas. Muito embora este modelo tenha sido no passado um sucesso, será que hoje ainda garante, com o mesmo sucesso, a função de coesão e unidade nacional? Pois, se a recorrência do tema da crise da escola na sociologia francesa arranha a imagem de “creuset français”³, imagem da qual ela sempre gozou, a admissão de derrota das políticas de integração das populações advindas da

¹ Uma versão deste artigo, em francês, está sendo publicada pela Editora L'harmattan.

² As primeiras grandes ondas de imigração foram essencialmente de origem européia e são consideradas como as melhores assimiladas pela sociedade francesa, comparadas às ondas vindas da África e do Norte da África que são consideradas fracasso de integração.

³ Expressão tomada prestada de Gérard NOIRIEL. *Le Creuset Français (o cadinho francês) – Histoire de l'Immigration XIXe XXe Siècle*, Paris, Seuil 2006

⁴ Dominique SCHNAPPER. *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris, Gallimard, Folio « actuel » 2007. Evelyne RIBERT. *Liberté, égalité, carte d'identité, les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, Paris, La découverte 2006.

imigração na comunidade nacional (Dominique SCHNAPPER 2007, Evelyne RIBERT 2006)
⁴ coloca a dura prova a função integrativa da escola.

Para além das divergências que a caracterizam, a situação atual da escola levanta diversas questões fundamentais, entre as quais figuram aquelas referentes às condições da construção do enquadramento comum. De fato, confrontada pelo desafio da pluralidade crescente de seu público (Françoise LORCERIE, 2004)⁵, em um contexto onde as desigualdades se multiplicaram, a escola tem dificuldade para construir e consolidar o ideal republicano da cidadania, como demonstra um processo de banalização da categorização étnica na maioria dos estabelecimentos ditos “sensíveis”⁶. Uma das reflexões que este fenômeno suscita é o questionamento da relação dos alunos com a cultura comum transmitida pela escola. A escola permite modular o sentido desenvolvido pelos alunos em relação à cidadania, ou, ao contrário, contribui para perpetuar uma leitura da sociedade em termos de fronteiras étnicas?

Para responder a essa questão, o presente artigo baseia-se nos dados de uma pesquisa referente à relação dos alunos com a cultura comum, realizada em dois colégios da cidade de Amiens. A primeira seção da pesquisa é dedicada aos esclarecimentos de ordem teórica e aos termos do debate sobre a cultura comum na França. A segunda parte refere-se à permanência dos referenciais étnico-raciais no universo juvenil escolar. Na terceira seção, analisamos as categorizações étnicas com a medida da relação que os alunos têm com cultura comum. Finalmente, a quarta parte examina as perspectivas da construção pela escola de um enquadramento comum”.

Quadro teórico e termos do debate sobre a cultura comum na França

a- Contexto

É preciso esclarecer logo de início a questão da categorização étnica, que só pode ser compreendida dentro do contexto escolar francês e do caráter assimilador que o fundamenta.

⁵ Françoise LORCERIE. Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle, Carrefours de l'éducation 2002/2, n° 14, p. 22-39

⁶ Na França o adjetivo “sensível” é utilizado para designar os estabelecimentos escolares que se distinguem pela concentração de um público que acumula diversas características como dificuldade escolar, por pertencerem às categorias sociais menos favorecidas, sendo que a grande maioria é oriunda da imigração. Esses estabelecimentos beneficiam-se de medidas compensatórias para a igualdade de oportunidades. Vide M.C. RONDEAU e D. TRANCART. Les collèges sensibles, description, typologie, Education et Formation, n°40 Ministère de l'Education Nationale, Paris, 1995 pp 15-21

A fim de esclarecer o estatuto “extraordinário” dos critérios de identificação étnico-raciais na Escola Republicana, não podemos deixar de fazer um breve passeio pela história de sua criação. Preconizada pelos revolucionários, a instrução libertadora da tirania das tradições e da religião (Claude LELIEVRE 1997,⁷ Dominique SCHNAPPER)⁸ orientou a definição do modelo educacional francês. Desde as leis FERRY de 1881 e 1882, a escola acolhe todas as crianças, quaisquer que sejam suas origens, nacionalidades, religiões e diferentes enquadramentos, tal qual estipula o preâmbulo da Constituição de 1946. Compreende-se porque a expressão de particularismos em seu seio⁹ assume um tom essencialmente polêmico no debate político sobre sua reforma. Na prática, os fundamentos universalistas da cidadania são frequentemente questionados, frente aos processos de etnização na escola que são gerados, conforme levantado pelos trabalhos sobre a etnicidade na escola (Françoise LORCERIE 2003¹⁰, Georges FELOUZIS et Joëlle PERROTON 2005¹¹, Jean-Paul PAYET 1995¹², Stéphane BONNERY 2006¹³, etc.). Estes pesquisadores desvendaram diversas práticas de exclusão escolar sofridas por uma parte de seu público e demonstraram a pertinência que os atores sociais atribuem às categorias étnicas. De maneira geral, as pesquisas sobre a etnicidade na escola propõem duas leituras principais. A primeira abordagem repousa sobre uma leitura subjetivista que coloca antes a reação contra as desigualdades (François DUBET 1987¹⁴, Jean-Paul PAYET op. cit., Françoise LORCERIE op. cit). A outra perspectiva privilegia seu caráter estratégico, isto é, a instrumentalização das categorias étnicas pelos atores escolares em função da vantagem que possa ser obtida. (Christian RINAUDO 1998)¹⁵

b- A cultura comum na França: os termos do debate

⁷ Claude LELIEVRE. *L'école «à la Française» en danger ?* Paris, Nathan, 1997

⁸ Dominique SCHNAPPER. *Citoyenneté, culture commune et rôle de l'école* in H.ROMIAN (dir.) *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*. Paris, Hachette Éducation, 2000.

⁹ Jean-Pierre OBIN. Rapport sur "[Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires](#)", 2004

¹⁰ Françoise LORCERIE. *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris, ESF, 2003

¹¹ Georges FELOUZIS et Joëlle PERROTON. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2005

¹² Jean-Paul PAYET. *Collèges de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens- Klincksieck, 1995

¹³ Stéphane BONNERY. La question de « l'ethnicité » dans l'école ; Essai de reconstitution du problème. *Sociétés et jeunesse en difficulté, n°1, revue en ligne éditée par le Centre national de formation et d'études de la Protection judiciaire de la jeunesse*, 2006

¹⁴ François DUBET. *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987

¹⁵ Christian RINAUDO. *L'ethnicité dans la cité. Jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*. Paris, l'Harmattan, 1999

Contrariamente à maioria dos países democráticos ocidentais para os quais o multiculturalismo é uma realidade relativamente recente, a definição e transmissão de uma cultura comum é sempre uma prioridade para a instituição escolar republicana, desde a Terceira República. Se os objetivos de consolidação da coesão social e da unidade nacional parecem de início semelhantes para esses países, o caso da França é, de certa maneira, específico, tendo em vista, por um lado o caráter centralizado de suas instituições, e, por outro lado, de sua forte tradição assimiladora. Considerada neste aspecto, como o principal instrumento da cidadania, a cultura comum, do ponto de vista normativo, fundamenta-se no ensino de uma língua comum, o francês, vetor principal da cultura humanista e universalista, na transmissão de uma memória nacional e de valores democráticos (liberdade, igualdade), e da fraternidade. Finalmente, a cultura comum apóia-se sobre o princípio do laicismo, garantido assim a estabilidade do sistema social democrático estabelecido.

Em uma perspectiva descritiva, a reflexão quanto à noção da cultura comum é puxada por duas orientações contrastantes, a saber, a da “grande cultura” para todos, encarnada pelo conceito do colégio único, por um lado, e por outro lado pela orientação de um mínimo de conhecimentos requeridos para todos os cidadãos, priorizando a inserção sócio-profissional. Enquanto a primeira posição insiste na instrução, a segunda é crítica quanto ao conceito de colégio único e privilegia a educação. Esta abordagem é a origem da Lei de Orientação e de Programa para o Futuro da Escola (lei 2005-380 de 23 de abril de 2005), onde “a base comum dos conhecimentos e das competências” constitui a disposição maior. Mediante este dilema, diversos sociólogos tentaram traçar uma terceira via para sair do impasse. (Claude LELIEVRE 2003¹⁶, Philippe MEIRIEU 2006¹⁷, Jean-Yves ROCHEX¹⁸).

Cabe ressaltar que a passagem da noção de “cultura” à noção de “base comum” foi enfaticamente criticada pelos sindicatos da Educação Nacional, que a associam à imagem de um “smic culturel”^{N.T.} (UNSA 2006). De nossa parte, adotamos a noção de cultura comum, não para tomar posição a favor do debate sobre a massa de informações a ser fornecida no colégio, mas para alimentar a reflexão sobre o que estava em jogo, os desafios e as perspectivas da definição de uma cultura comum, num contexto multicultural, a qual muitas vezes tropeça na questão do reconhecimento da diversidade cultural. Trata-se de adaptar o conteúdo do ensino às culturas dos alunos, tendo a preocupação do relativismo cultural, e

¹⁶ Claude LELIEVRE. Pour une culture commune de base, l'Humanité 25 novembre 2003

¹⁷ Philippe MEIRIEU "Tout savoir doit être enseigné comme culture", dans « Quel socle commun ? », Cahiers pédagogiques n°439, janvier 2006

¹⁸ Jean-Yves ROCHEX. « Conjuguer ambition de culture et ambition de justice sociale », dans « quel socle commun », Cahiers pédagogiques, N° 439, janvier 2006.

^{N.T.} SMIC - salaire minimum interprofessionnel de croissance, salário mínimo.

juntar as abordagens diferenciadoras relevantes do modelo anglo-saxão? Ou se trata de abrir a cultura comum para a realidade da diversidade e das relações de dominação social que ela suscita após as medidas para a igualdade de oportunidade na escola? Esta abordagem iria ao encontro da posição adotada pelas ciências sociais sobre a noção de cultura comum (Françoise LORCERIE, 2002 op. cit), como um objeto em construção no seio das interações e em diversos quadros sociais. Pois, na verdade, evitando estas interações e as relações de força que as subtendem, a idéia de uma cultura comum “já existente” não seria contraproducente para a almejada coesão nacional? Levando-se em conta o contexto sócio-histórico (pós-colonial) e do imaginário desvalorizador construído em cima das populações saídas do antigo império, bem como a sua reatualização pelo aparelho midiático, político e escolar (Françoise LORCERIE *op. cit.*, Nicolas BANCEL e Pascal BLANCHARD¹⁹, etc.), uma cultura comum rígida não participa da perpetuação dos estatutos de dominados e dominantes com base nas supostas origens? Contrariamente as orientações políticas pré-estabelecidas, o princípio de uma República “Una e Indivisível” exige um trabalho de reelaboração crítica da cultura comum, para, finalmente, ver emergir um real “enquadramento comum”. Assim, se ela deve imperativamente preservar os princípios democráticos e o laicismo, a cultura comum deveria também construir uma memória comum colocando a alteridade na história nacional, a fim de permitir o reconhecimento de uns e de outros como membros da comunidade nacional.

Tendo em vista as contradições, as resistências, as acomodações que gera, o contexto francês oferece, em vários aspectos, um quadro de reflexão apropriado sobre a gestão da diversidade cultural. Para demonstrar a importância da questão da “inclusão do Outro” (Jürgen HABERMAS 1996)²⁰ na cultura comum, procedemos ao estudo da relação dos alunos com a dita cultura comum. Pois, se a análise dos mecanismos de apropriação e de construção pelos alunos do sentido em relação aos conhecimentos transmitidos (Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER e Jean Yves ROCHEX 1992)²¹ deixa transparecer uma pluralidade de lógicas, esclarece principalmente o papel das relações dominantes/dominados no acesso e na interpretação dos alunos da cultura comum e do sentido de enquadramento comum.

Antes de seguirmos adiante, a seção abaixo apresenta os jogos da categorização étnica no universo escolar juvenil.

¹⁹ Pascal BLANCHARD, Nicolas BANCEL et Sandrine LEMAIRE (dir.). La Fracture coloniale. La société française au prisme de l’héritage colonial, Paris, La Découverte, 2005

²⁰ Jürgen HABERMAS. L’intégration républicaine, Paris, Fayard, 1998 (1^{ère} édition en 1996).

²¹ Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER et Jean Yves ROCHEX. Ecole et savoirs dans les banlieues ...et ailleurs, Paris, Armand Colin, 1992

A permanência das referências étnico-raciais no universo juvenil escolar: um desafio para a Escola Republicana

Nas ciências sociais, a categorização étnica consiste em diferenciar e classificar os indivíduos, os grupos ou situações sociais baseando-se em critérios que remetem à sua origem suposta ou mobilizando a crença numa “comunidade de sangue” (Françoise LORCERIE 2003op. cit). A categorização, cada vez mais banalizada nos bairros sensíveis, descritos como “universo onde as categorias étnicas se tornaram categorias naturais de identificação” (Georges FELOUZIS op. cit), reveste diversas formas de expressão. Pode variar da imputação explícita ou implícita de enquadramentos étnicos às interpelações etnicizadas entre pares para identificar ou designar-se mutuamente (mediante características essenciais, tais como cor da pele, as origens ou qualquer outro critério considerado atributo de um grupo social construído). Na verdade, existe uma variedade de expressões e de códigos incorporados na linguagem e nas atitudes dos alunos para exprimir a alteridade.

As observações feitas em diferentes espaços de sociabilidade juvenil permitem classificar o critério racial no topo das categorias utilizadas. Convém ressaltar a pluralidade desta categoria, variando em função das circunstâncias e servindo também para evocar características fenotípicas, a origem étnica ou a religião²². É, por exemplo, o que se observa no discurso de uma aluna francesa de origem marroquina cursando o último ano colegial, quando ela pede a um novo aluno de sua turma para identificar “a que raça” ele pertence: “então, Youssef, qual é a sua raça... você se chama Youssef, mas tem cara de um cesfran^{N.T.}. Aqui, associam-se ao mesmo tempo uma origem étnica para o sobrenome, um critério físico “a cara” e uma nacionalidade “um cesfran”. Esta incorporação da raça na linguagem dos alunos para exprimir a alteridade traduz-se também na utilização bastante comum de expressões bastante violentas como “porcaria de raça”, “f...-se sua raça” etc. Os diferentes sentidos que os alunos lhes atribuem descrevem claramente uma relação descomplicada com as categorias étnico-raciais, assim como um processo de banalização da utilização dessas expressões. Poder-se-ia dizer que ocorre aqui uma reinterpretação do conceito de “raça” nos jogos de identificação entre os pares que parece ter-lhe tirado o tabu que o envolve no contexto francês (em comparação com o contexto anglo-saxão, onde os conceitos de raça ou etnia não são tabus). Então, conforme a defesa dos alunos, trata-se menos de insultar seus

²² Falar da categorização étnica em vez da categorização racial obedece ao caráter plurívoco e subversivo do critério racial na retórica dos alunos. Não se trata absolutamente de um amálgama de raça e etnia.

^{N.T.} francês na gíria verlan que consiste em inverter a ordem das sílabas.

colegas do que rir. Deveríamos então nos contentar com essas explicações, as quais conferem ao uso das citadas referências étnico-raciais um caráter pouco conflitante, ou até mesmo ingênuo? Esta relativização do sentido do uso que os alunos fazem da “raça” sugere que não nos enganemos. Pois, cabe ressaltar que, mesmo que a maioria dos alunos minimize a violência ou o caráter racista desta linguagem, ela depende de um mínimo de “camaradagem” entre os protagonistas. O que se joga aqui, de certa maneira, é ao mesmo tempo a consciência de manipular categorias complexas e delicadas e uma estratégia visando fugir de acusações de racismo. Ao mesmo tempo, este processo de eufemização da raça e das associações étnicas exprime muito sutilmente o lugar que essas categorias étnico-raciais ocupam no universo escolar e social dos alunos e na sua construção do sentido de enquadramento comum. Finalmente, por trás das estratégias de auto-depreciação da raça, muito estimadas pelos alunos, perfila-se uma função catártica, isto é, uma reapropriação do estigma (Ervin GOFFMAN)²³ para atenuar os efeitos negativos.

A descrição da ancoragem das categorias étnicas no processo de identificação de si e dos outros, no seio da escola, nos leva à apresentação sintética dos resultados da pesquisa sobre a relação dos alunos com a cultura comum. Por um lado, os saberes requeridos são de fato adquiridos pelos alunos no final do ensino obrigatório? Por outro lado, quais são os mecanismos de acesso aos saberes relativos à memória nacional, ao ensino da língua francesa e aos valores republicanos? Deve-se verificar se os alunos conseguem recolocar os conhecimentos e valores ensinados no processo de construção do “enquadramento comum”. Além disso, a aquisição desses valores seria suficiente para fazer emergir uma relação com a nação e uma “associação comum”. Deve-se interrogar sua apropriação e interpretação dos saberes e valores dispensados para construir sua relação com a nação assim como o senso de “associação comum.”

A categorização étnica na escola, um fracasso da transmissão de uma cultura comum?

Entre as sete competências que constituem a “base comum de conhecimentos e competências” definida pela Lei de Orientação de 2005, consta uma competência cívica e social. Trata-se da aquisição pelo aluno, no final da escolarização obrigatória, de valores, conhecimentos, práticas e de comportamentos, cujo objetivo é favorecer uma participação eficaz e construtiva

²³ Ervin GOFFMAN, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, 1976 (or. 1964)

na vida social e profissional, bem como desenvolver um sentimento de enquadramento nacional. (Gilles DE ROBIEN, Ministro da Educação Nacional, 2005). Se, deste ponto de vista, a categorização étnica pode ser interpretada como um déficit da cultura comum, quais podem ser os auxiliares? Nossa pesquisa nos permitiu identificar os determinantes “objetivos” e “subjetivos” da categorização étnica.

a- As determinantes objetivas: as dificuldades de aprendizagem

Segundo Evelyne RIBERT (1998)²⁴ o sucesso escolar favorece o andamento da naturalização e da identificação cívica com os “franceses”. Esta análise exclui os alunos pertencentes à categoria dita “francês original”²⁵, muito pouco considerada pelos estudos sobre a etnicidade, que só privilegiam a categoria dos alunos ditos “advindos da imigração”²⁶. O interesse de nossa pesquisa por essas duas categorias nos permite destacar os efeitos do percurso escolar sobre a categorização étnica e levantar a complexidade da filosofia da cidadania republicana para a quase totalidade dos alunos interrogados neste estágio de sua escolaridade.

No todo, um conhecimento aproximativo dos saberes inerentes à construção de um enquadramento nacional.

No estudo comparativo entre os alunos escolarizados na Seção dos Ensinos Gerais e Profissionais Adaptados – SEGPA (dedicada aos alunos com problemas de aprendizagem) e na seção geral, surge no conjunto um conhecimento aproximativo dos saberes relativos à filosofia republicana de enquadramento. Cerca de 79% dos nossos entrevistados da SEGPA ignoram esses saberes contra 53% da seção geral. Da mesma maneira, quando se presta atenção aos princípios fundadores da República e sua ligação com a definição da cidadania francesa, observamos nos dois setores uma dificuldade de apropriação e interpretação pelos alunos. O caso mais óbvio diz respeito ao princípio do laicismo. Na sua primeira evocação, este substantivo permanece praticamente desconhecido dos alunos, independentemente da

²⁴ Evelyne RIBERT. Les jeunes nés en France de parents étrangers face au choix de la nationalité, In Simon-Barouh I., Dynamiques migratoires et rencontres ethniques, Paris, L’Harmattan. (pp. 219-232). 1998

²⁵ Esta categoria é retomada aqui com objetivo heurístico e não restitui nossa leitura da realidade social, mas uma representação pelos alunos interrogados.

²⁶ L’usage de cette catégorie s’inscrit dans la même perspective que la précédente. A propos des travaux sur l’ethnicité et l’échec scolaire voir Stéphane BONNERY, op. cit.

seção frequentada. Cerca de 70% declara nunca ter ouvido falar, com exceção de circunstâncias insólitas. “Ouvi falar uma vez no primário, porque um dia estava chovendo e para se proteger uma colega colocou um lenço na cabeça. A professora gritou com ela dizendo que era proibido usar lenço na escola. E depois, nunca mais ouvi falar.” (Alice último ano do colegial geral). Para a quase totalidade dos alunos (SEGPA e Seção Geral), o laicismo só se enquadra no regulamento interno do colégio. Como uma outra entrevistada tentando representar o laicismo “é aquele negócio onde falam que... não sei o quê... de não usar boné, suástica, hum, um negócio desse tipo...” (Amandine, último ano colegial geral). A maioria dos alunos integrou a proibição de cobrir a cabeça ou de usar um crucifixo, sem saber o objetivo ou o sentido. No entanto, esta associação sistemática do laicismo ao regulamento interno não questiona o modelo pedagógico do qual sua transmissão no colégio depende? Este modelo da heteronomia não contradiz a autonomia preconizada pela escola, e no final das contas, não é um obstáculo à construção de uma “cultura e enquadramento comuns”?

A análise da experiência que os alunos tiveram com relação ao laicismo revela também disparidades em função dos colégios freqüentados por eles. Assim, pode-se constatar que no colégio com uma configuração multicultural, os alunos são, de longe, mais impregnados pelo princípio do laicismo (cerca de 56%), do que seus congêneres do colégio cujo público reflete muito menos heterogeneidade no plano cultural (38%). De fato, tendo em vista seu componente multicultural, que o predispõe a ser o teatro das confrontações de ordem simbólica diversas, o laicismo constitui o instrumento principal da gestão da convivência. No plano pedagógico, isto se traduz em termos de prioridade central, acompanhada, muitas vezes, das iniciativas inscritas no projeto de estabelecimento. No segundo estabelecimento, ao contrário, o laicismo não é vivido como uma prioridade e, conseqüentemente, é objeto de um tratamento restrito, conforme o programa oficial. Tendo em conta a inflexão que o contexto induz, ele impõe-se então aqui como uma variável incontornável para melhor compreender o processo de construção pelos alunos do sentido em torno dos saberes recebidos e que participam da cultura comum.

Assim como no caso do laicismo, os alunos também desenvolvem um conhecimento aproximativo dos diferentes modos de obtenção da nacionalidade francesa. De todos os casos que resultam na outorga da nacionalidade francesa, os mais citados pelo conjunto de alunos são o nascimento em solo francês ou ter pai ou mãe francês (mais ou menos 69%). A via da naturalização ou do casamento, por exemplo, são muito poucos citados, a não ser pelos alunos que tenham algum vínculo com a diversidade (advindos eles mesmos da imigração ou tendo parentes ou amigos que tenham vivido esses casos). Ao traçar um paralelo entre a experiência

dos alunos com os modos de obtenção da nacionalidade e a experiência desenvolvida a propósito do laicismo revela-se o pouco interesse que reveste estes temas centrais da cultura comum para uma parte dos alunos, para quem esses temas assumem um caráter contingente. É claro que a relação com a diversidade é essencial, mas coloca em questão a unidade do ensino nos estabelecimentos escolares nacionais, que é o que constitui a característica principal da política nacional da educação.

A relação dos alunos com a língua francesa como principal obstáculo

Também estamos interessados no peso da língua francesa no processo de construção pela escola de uma cultura comum e por tabela de um enquadramento nacional. A percentagem mais ou menos elevada na SEGPA de alunos com conhecimentos aproximativos valoriza a hipótese das dificuldades de aprendizado em geral. No entanto, isto nos despertou o interesse pelas dificuldades com a língua francesa, posto que constituem um dos critérios maiores de orientação nesta seção. Pois, se hoje a unidade lingüística não é questionada na França, a leitura e a escrita constituem para cerca de 15% dos alunos uma enorme desvantagem no final da escolaridade obrigatória (Alto conselho de avaliação da escola, 2004)²⁷. Nesta perspectiva, é possível estabelecer um vínculo entre tal déficit e o uso banalizado das categorias étnicas pelos alunos?

Se os problemas de aprendizado são verificados nos alunos da SEGPA, as dificuldades com o francês constituem igualmente um obstáculo importante à construção de uma cultura comum, pois elas transcendem o curso SEGPA. O baixo interesse detectado nos alunos (todas as duas seções) por esta matéria corrobora fortemente estas hipóteses. Pois, de fato, esta disciplina vem em último lugar na lista das matérias preferidas para 81% dos entrevistados, depois de esporte, matemática, artes plásticas e história, geografia. Associada a falta de interesse sentida pelos alunos, as grandes dificuldades que eles encontram nesta matéria mantém em alguns alunos uma disposição para as referências étnico-raciais, consideradas então como categorias pertinentes de identificação de si e dos outros. Conforme demonstrado por certos trabalhos sobre a linguagem, os alunos com dificuldades de aprendizagem em francês, muitas vezes carecem de um vocabulário adequado e de um distanciamento

²⁷ André HUSSENET. *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Haut Conseil de l'évaluation de l'école

necessário à análise (Bernard LAHIRE 1993²⁸, Alain BENTOLILA 2003²⁹). Este aspecto destaca-se principalmente entre os alunos escolarizados na SEGPA, apresentando para a maioria grandes dificuldades de linguagem. Face à identificação ou designação corrente de seus colegas mediante categorias étnicas, identifica-se uma aproximação em termos de competências de linguagem. Observa-se, de fato que, para a maioria, o uso de categorias essenciais é um atalho explicado muitas vezes (mas não unicamente) pela incapacidade de fazer uma leitura do mundo que não seja mediante critérios concretos (características físicas, fenotípicas ou étnicas, etc.) ou pela associação a grupos de pertença específica. Pode-se então adiantar que a tendência de certos alunos por rótulos étnico-raciais faz mais sentido aqui do que nas leituras de tipo subjetivista sobre a etnicidade. Esta análise invalida a idéia de que por meio da categorização étnica exprime-se tão somente uma falência da integração ou uma reação contra a dominação e exclusão, e, conseqüentemente seria apenas encontrada nos alunos “advindos da imigração”. No entanto, o desamor expressado por esta matéria não chama a uma reflexão crítica sobre o lugar desta disciplina hoje na construção do sentimento nacional em um contexto marcado pela globalização e os imperativos do neoliberalismo?

Uma filosofia complexa

Se os resultados da nossa pesquisa sugerem uma correlação da categorização étnica com o fracasso escolar, alimentada por uma relação difícil para a maioria dos alunos com o francês, seria uma conclusão precipitada dizer que os alunos da SEGPA ou os que têm insucesso escolar seriam os mais atingidos.

Pois outra dificuldade para os alunos reside na incapacidade de compreender a filosofia republicana de enquadramento, dificuldade que, para eles, parece se originar na tensão entre as relações utilitárias e de identidade com os saberes (Bernard CHARLOT 1999)³⁰ que fundamentam a cidadania francesa. De fato, a aquisição por si só dos saberes ensinados não constitui um indicador de domínio da cultura comum, pois apenas 6,5% dos alunos vêem a ligação entre a adesão aos valores democráticos de “liberdade – igualdade – fraternidade”, o princípio do laicismo e a cidadania francesa. Então, aparece aqui a dificuldade para os alunos de estabelecer uma relação entre os valores ensinados e a

²⁸ Bernard LAHIRE. *Culture écrite et inégalité scolaires*, Lyon, PUL, 1993

²⁹ Alain BENTOLILA. *La France face à l'illettrisme*, in Georges LANGOUËT (dir.). *Les oubliés de l'école en France. Rapport de l'observatoire de l'enfance en France*, Paris, Hachette, 2003

³⁰ Bernard CHARLOT. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999

cidadania. Tal associação exige deles o trabalho de estabelecer a relação entre disciplinas como história-geografia, língua francesa, educação cívica, para conseguir captar a mensagem comum e extrair o sentido. A relação que os alunos têm com o francês, vetor principal da cultura humanista e universalista reveste-se de um papel maior. Que valores os alunos conferem às diferentes rubricas que compõem esta disciplina (gramática, ortografia, literatura)? Para 71% dos alunos, o ensino do francês serviria unicamente para “expressar-se bem e redigir cartas, na perspectiva da inserção profissional futura”, contra apenas 5% para os quais este ensino é importante pois, assegura “a função de comunicação na sociedade permitindo uma melhor compreensão entre os cidadãos” (Quentin, último ano do colegial geral), ou, ainda, porque o ensino do francês constitui “a base da cultura geral” (Nabia, último ano do colegial geral). Nesta mesma ordem de idéias, uma fraca percentagem (por volta de 7%) declara “gostar e praticar a leitura”, contra 95% que manifestam aversão à literatura, ou 77% que detestam o francês.

Estes resultados revelam uma relação utilitária dos alunos entrevistados com a língua francesa, opondo-se a uma relação “agradável” com o saber descrito por Bernard CHARLOT B. (ibid.), sendo esta uma característica dos alunos de meios favorecidos e com sucesso escolar. Considerando o caráter central do ensino da língua francesa na transmissão de uma cultura universalista e humanista, a relação utilitária dos alunos com a língua francesa, acrescida do baixo interesse que esta matéria suscita na maioria dos alunos entrevistados, constitui-se em um entrave a compreensão da filosofia republicana da cidadania e seria um empecilho para o projeto de edificação de uma cultura comum pela escola para o surgimento de um “enquadramento comum.”

b - Os determinantes subjetivos

No entanto, outros mecanismos mais sutis, do campo da subjetividade dos atores escolares, também atrapalham a construção pela escola de uma cultura comum.

A relação dos alunos com a diversidade cultural

Nota-se que o interesse, ou a falta dele, por partes dos alunos pela questão da diversidade cultural, chamado aqui de “relação com a diversidade cultural” pode atenuar ou reforçar os efeitos que as dificuldades de aprendizagem escolar têm sobre a aquisição dos

saberes relativos à construção da cidadania. Um cruzamento das variáveis dos franceses ditos “de origem” ou “advindos da imigração” deixa transparecer uma falta de conhecimento dos princípios republicanos entre os primeiros. O que poderia ser explicado pelo caráter contingente das questões da diversidade cultural para a categoria dos franceses ditos “originais”. É o caso para os temas relativos aos modos de acesso à nacionalidade francesa, ao estatuto dos Departamentos e Territórios Ultramarinos e à nacionalidade de suas populações, ou ainda os temas relativos ao laicismo e ao seu sentido. Esta situação reflete uma falta de interesse por esses temas, que muitos pareciam só ter descoberto por ocasião da nossa conversa. Unicamente aqueles com algum vínculo direto com a diversidade cultural se destacam desta categoria (membros da família, amigos, etc.)

As práticas diferenciadas dos professores

Outros elementos de resposta podem ser encontrados nas práticas diferenciadas de ensino, as quais podem constituir importante fator de resistência à construção de uma cultura comum. Trata-se da gestão diferenciada pelos professores do plural na escola, em função dos problemas provocados pela configuração multicultural de certos estabelecimentos escolares. Assim, nestes contextos escolares, a presença maciça de alunos “advindos da imigração” obriga muitos professores a levar em conta a diversidade de seu público nas suas práticas pedagógicas. É o que Patrick DENOUX (2004)³¹ traduz pelos modos de apropriação da diferença (MAD) cultural nos professores, por meio da interculturalização (um interesse pela diversidade e uma predisposição a desenvolver iniciativas e programas interculturais), ou, ao contrário, mediante a aculturação (uma forte tradição assimilacionista). De onde a importância do “efeito estabelecimento” (Joëlle PERROTON 2003 op. cit) ou do “contexto” estudado aqui por meio da comparação das variáveis determinadas “mais” ou “menos” heterogêneas nos dois colégios que constituem o terreno de nossa pesquisa. Pode-se notar de fato uma abertura e maior conhecimento por parte dos alunos sobre as questões mencionadas acima no colégio muito heterogêneo, em relação ao colégio que apresenta menos heterogeneidade. Esta divergência nos modos de apropriação da diferença dos professores e na gestão do plural pela instituição escolar constitui um ponto de resistência que se deve levar em conta na pesquisa sobre a construção de uma cultura comum. Para tal, faz-se necessária uma clarificação por parte da instituição escolar, pois, se por um lado houve uma reafirmação do laicismo como

³¹ Patrick DENOUX. Les modes d’appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens, Carrefours de l’Education N°18/2004

princípio incontornável da mescla da diversidade em março de 2004, de outro lado, em resposta às realidades do terreno, o quadro das políticas compensatórias e alguns profissionais levaram em conta implicitamente a realidade da diversidade. Por fim, se as dificuldades escolares são um obstáculo para a realização de uma cultura comum, sua aquisição, por parte de alguns alunos, principalmente aqueles ditos “franceses originais” continua vinculada à sua “relação com a diversidade”. Por outro lado, ela também se deve a um tratamento diferenciado da diversidade, à prática de uma pedagogia intercultural em função do público presente. Também revela a sensibilidade do professor quanto a questões relativas, por exemplo, à memória nacional. No entanto, para além da atualização dos mecanismos de acessos dos alunos à cultura comum e dos diferentes fatores de resistência à sua construção, o que está em jogo, segundo revela a pesquisa, parece girar em torno do surgimento de um “enquadramento comum”.

O “enquadramento comum” impossível

Reafirmado pela Lei de Orientação de 2005, o objetivo de consolidação de um sentimento nacional continua caro à escola republicana. No seu artigo segundo, a lei estipula que “a Nação fixa como sua primeira missão na escola transmitir aos alunos os valores da república”. A partir deste ponto de vista, a cultura comum, ou melhor, a base comum de competências é o cimento da Nação, o catalisador do sentimento de “enquadramento comum”. Ainda que pareça, de um ponto de vista geral, um déficit de cultura comum entre os alunos, cabe salientar que, do ponto de vista específico da relação dos alunos com os valores da república, estes não sofreriam rejeição por parte deles, conforme demonstrariam as reações verificados neles. (Agnès VAN ZANTEN 2001)³². A questão aqui é saber como esses valores se articulam com outros saberes na construção de um “enquadramento comum”. Pois, como interpretar de fato a contradição expressada mediante a adesão aos valores republicanos, de um lado, e, de outro lado, o apego dos alunos à categorização étnica? As diferentes categorias utilizadas pelos alunos para identificar e designar-se mutuamente mostram o estado deste sentimento de “enquadramento comum”. Sobressai-se uma representação dicotômica da sociedade e das interpretações da cidadania, seguindo um esquema de dois graus, que expressa ausência de um “enquadramento comum”. Descobre-se, por exemplo, a conotação

³² Agnès VAN ZANTEN. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

étnica associada à categoria “os franceses” no universo escolar juvenil, que faz referência aos “franceses originais” e que não sofre de nenhuma ambigüidade (para ambas as categorias).

Na mesma perspectiva, a classificação muito corrente “franceses, negros e árabes” ilustra, sem traição, um discurso e representações comuns para o conjunto de alunos quanto à questão de fronteiras étnicas. Se, como mencionamos anteriormente, nesses comportamentos não há qualquer rejeição aos valores, o que está em jogo no surgimento de um “enquadramento comum” convergiria antes para um reconhecimento de uns e de outros como membros legítimos de uma mesma “comunidade nacional”, coisa que a cultura comum transmitida na escola dificilmente consegue fazer emergir para a maioria dos alunos, com exceção de uma minoria impregnada do ideal republicano de enquadramento, favorecido por uma relação “agradável” com os saberes. Este aspecto fica preciso na análise da relação dos alunos com a história (da França). Pela análise do discurso dos alunos (68%) “O enquadramento comum” tropeçaria mais com as desigualdades e a memória histórica do que com os valores comuns. Para eles, a história ocupa um lugar maior na construção da identidade nacional, mas aquela que lhes é ensinada é essencialmente exclusiva. Gabriel fustiga esta situação, deplorando o fato “que só se fale da França e não dos outros países na história, que, no entanto, é igualmente importante conhecer a história dos outros... Mas quase não se fala”. Aí surge a necessidade que alguns têm de conhecer o Outro (de um ponto de vista deste, a necessidade para o Outro de se reconhecer na história nacional. Por exemplo, para 87% dos alunos da categoria “advinda da imigração” a origem na França da diversidade encontra sua explicação nas razões históricas (guerra mundial, colonização, guerra da Argélia, escravidão, etc.), enquanto que para a outra categoria (91%), é uma questão essencialmente de ordem econômica.

Conclusão

Os desafios da construção de uma cultura comum são numerosos, conforme mostra o estudo da relação que os alunos têm com o conhecimento que a compõem. Também, no estado atual, a cultura não influenciaria os processos de etnicidade na escola, tendo em conta os diversos mecanismos de resistência que acompanham sua transmissão. Além disso, o que se pode ganhar na construção de um “enquadramento comum” tal qual ele surge, tanto das relações sociais quanto da relação com a cultura comum, centra-se num reconhecimento mútuo dos diferentes membros da comunidade nacional a ser construída. Esta construção

passa por uma verdadeira política de abertura da cultura comum à realidade da diversidade, em outras palavras, uma política de inclusão ainda bastante tímida do Outro no discurso nacional, para fazer emergir uma outra visão do enquadramento nacional, pois retomando Marc AUGE (1998)³³, “deixando de pensar no Outro, construímos o estrangeiro”.

THE BANALITY OF ETHNIC CATEGORIZATION IN SCHOOLS "SENSITIVE" IN FRANCE: the common culture in question?

Abstract

This article is based on data from a survey regarding students' relationship with the common culture. Conducted with two schools in the city of Amiens (France), the research was to investigate if the school allows gating the sense developed by students in relation to citizenship, or, conversely, whether it helps to perpetuate a reading society in terms of boundaries ethnic. The first section of the paper is devoted to explanations of a theoretical nature and terms of debate about the common culture in France. The second part refers to the permanence of ethnic and racial references in the universe school youth. The third section analyzes the ethnic categorizations with the extent of the relationship students have with the common culture. Finally, the fourth part examines the prospects of building the school, a common framework.

Key Words: Culture Common. Ethnic-racial relations. School.

Recebido: 30/07/2010
Aprovado: 19/11/2010

³³ Marc AUGE. *Le sens des autres*, Paris, Fayard, 1998