

Uma experiência única e inovadora na luta contra a discriminação social nas escolas de ensino fundamental II: o caso da região metropolitana de Toulouse

Choukri Ben Ayed
Universidade de Limoges, GRESCO

Etienne Butzbach
Coordenador da rede de diversidade social do Conselho Nacional de Avaliação do Sistema Escolar (Cnesco - Conseil National de l'Évaluation du Système scolaire)

Esta pesquisa sobre a política de diversidade social na região metropolitana de Toulouse faz parte de um contexto mais amplo: o de inserir tal política no calendário nacional do problema da diversidade social nas escolas, para a qual já dedicamos várias publicações (BEN AYED, 2009, 2013, 2016, 2019; BUTZBACH, 2018 a,b,c). Não voltaremos neste estudo aos detalhes e às contradições dessa inserção complexa, mas remeteremos o leitor a estas publicações anteriores. No entanto, a complexidade dessa política de diversidade social (mantemos gradualmente esse termo, mas ele é obviamente restritivo ou demasiado ambicioso) será perceptível a partir desse caso particular com um foco predominante sobre uma única região metropolitana, cuja escolha será explicitada posteriormente.

Inserir no calendário o problema da diversidade social nas escolas

No campo da educação, o problema da diversidade social nas escolas não é indissociável de problemas mais antigos tais como o fracasso e o abandono escolar e, mais recentemente, do impacto dos atentados de 2015, que deixa dúvidas quanto ao compartilhamento dos “valores da República” por todos os alunos franceses. Esse contexto funcionou como um acelerador, com um questionamento de fundo ético, não sem algum oportunismo, de fato, que gerou certa confusão sobre os objetivos de uma política de diversidade social nas escolas. A ideia desta política, já havia sido incorporada aos textos legislativos desde 2013 através da “Lei de Orientação e Programação para a Refundação da Escola da República” (Lei nº 2013-595 de 8 de julho de 2013). Essa lei alterou o artigo L. 111-1 do Código da Educação relativo às missões do serviço de educação pública. Fica doravante registrado: “[O serviço de educação pública] reconhece que todas as crianças compartilham a capacidade de aprender e de progredir. Ele zela pela educação inclusiva de todas as crianças, sem qualquer distinção. Também zela pela

diversidade social do público educado nas instituições educacionais. Zela pelo sucesso de todos, a escola é enriquecida e fortalecida pelo diálogo e pela cooperação entre todos os atores da comunidade educativa". Este texto será seguido da publicação do Decreto nº 2014-800, de 15 de julho de 2014, "relativo à cooperação entre os serviços do Estado e o Conselho Geral afim de promover a diversidade social nas escolas públicas", assim como a Circular de 8 de janeiro de 2015 "sobre a melhoria da diversidade social nas instituições públicas de segundo grau".

Essas evoluções legislativas foram possíveis graças ao acúmulo de alertas por parte de pesquisadores ou, em alguns casos, por certos grupos de pais de alunos, sobre a amplitude e a acentuação dos fenômenos de discriminação nas escolas (BEN AYED, 2009, 2019; LAFORGUE, 2005; OBERTI, 2007; VAN ZANTEN, 2001). Abordando rapidamente a questão, a diversidade social na escola revisita a questão da ruptura da igualdade entre os estudantes. A lenta degradação das condições de escolaridade observada nos bairros populares há várias décadas, consequência provável da acentuação dos processos discriminatórios, seria o testemunho disso. Assim, tais constatações, levantam dessa forma, uma forte desconfiança – por vezes apoiada por trabalhos de pesquisa - sobre a ligação entre a acentuação dos processos de discriminação e das práticas massivas de evasão do mapa escolar (amplificadas por medidas de flexibilização do mesmo) e o declínio generalizado no desempenho do sistema educativo (BROCCOLICHI; BEN AYED; TRANCART, 2010; BEN AYED; BROCCOLICHI; MONFROY, 2013).

O aparecimento de coletividades territoriais como protagonistas no desenvolvimento e na implementação de políticas escolares e educacionais

Não obstante esses elementos gerais de enquadramento, seria incorreto considerar que o crescimento experimentado por alguns territórios na implementação de projetos de políticas de diversidade social só poderia ser explicada por uma vontade significativa de nível nacional. A situação é infinitamente mais complexa. Como já se pode notar no título do decreto de 2014, ou na documentação de 2015, foram exatamente as coletividades locais que foram interpeladas primeiramente no que diz respeito à questão da diversidade social nas escolas, e algumas delas não esperaram por injunções do Estado para implementar, desde os anos 90, aqui ou ali, políticas voltadas para alcançar os objetivos de diversidade social.

Essa situação que poderia parecer paradoxal se explica por razões históricas. A competência das coletividades nas questões escolares é de fato antiga. A obrigação escolar iniciada pelas leis Guizot, em 1832, e Falloux, em 1852, e consagrada pela Lei de Ferry de 1882, só pôde ser implementada através da contribuição dos municípios. É por isso que ainda cabe aos prefeitos alocar as crianças do município em uma dada escola. Os municípios, em seguida, não deixaram de se comprometer com a construção de instalações, expandindo gradualmente as suas áreas de intervenção até mesmo para projetos educacionais locais que, atualmente, incluem ocasionalmente ainda hoje, uma vertente voltada aos desafios de diversidade social.

A ascensão de departamentos no campo da educação se deu no início dos anos 80 com as primeiras leis de descentralização, conferindo-lhes competência na construção, renovação e

manutenção no ensino fundamental II. De fato, essa obrigação de intervenção levou os Conselhos Gerais a interessarem-se pela setorização do ensino fundamentais II para adaptar as capacidades de acolhimento das instituições de ensino no que diz respeito às transformações demográficas escolares. Desde os anos 90, foram realizadas reflexões em alguns territórios a fim de fechar e realocar colégios particularmente estigmatizados com objetivos declarados de diversidade social, relacionadas às primeiras políticas de renovação urbana da política da cidade, que visavam diversificar a oferta de moradia para obter maior heterogeneidade residencial em bairros dominados por moradias subsidiadas. Mas essas medidas foram excepcionais. Por outro lado, nos anos 1990 e 2000, a maioria dos departamentos implementou políticas de construção intensiva do ensino fundamentais II em coroas periurbanas de aglomerações densamente povoadas, privando os colégios dos municípios do centro correspondente do recrutamento de parte dos alunos oriundos da classe média que moravam na periferia e que constituíam a miscigenação.

O Ato 2 de Descentralização de 2004 (Lei sobre Liberdades e Responsabilidades Locais, de 13 de agosto de 2004), além da transferência de pessoal técnico do ensino fundamentais II, então evidentemente notou essa situação dando expressamente aos departamentos o poder de estabelecer o âmbito de recrutamento dessas instituições, responsabilidade que era até aquele momento, formalmente, das direções acadêmicas departamentais, as quais, no entanto, mantiveram, através do recurso a derrogações, o poder de alocar os estudantes. Desde então, essa nova competência é utilizada principalmente pelos conselhos departamentais, para adaptar a capacidade dos estabelecimentos escolares às flutuações na demografia escolar. Mas, em alguns casos, ela ofereceu a oportunidade de repensar a alocação dos alunos nas escolas a fim de possibilitar “reequilíbrios sociais” entre as instituições, ou mesmo para que executivos particularmente voluntaristas de departamentos como o *Meurthe et Moselle* pudessem desenvolver, desde o início dos anos 2010, uma estratégia ambiciosa de desenvolvimento de intervenção nos colégios, integrando fortemente a perspectiva da diversidade social. Após a adoção da lei de refundação da escola e o lançamento de um primeiro teste realizado pelo ministério no final de 2015, essas políticas passaram a fazer parte de um contexto específico de parceria, abrindo novas oportunidades, podendo também criar situações de bloqueio devido às relações frequentemente complexas entre os níveis nacional e local (DIVERSITÉ, 2015).

Novas fases e coalizões de protagonistas à favor da diversidade social nas escolas ?

Esse contexto global, tanto legislativo quanto social, deu origem a novas fases e coalizões de protagonistas em favor da diversidade social nas escolas. Podemos citar várias, mas entre elas, a mais significativa é a que segue: “*Conferência de comparações internacionais sobre diversidade social, escolar e etnocultural nas escolas: quais são as políticas voltadas para o sucesso de todos os estudantes?*” organizada em junho de 2015 pelo Conselho Nacional de Avaliação do Sistema Escolar (CNESCO - Conseil national d'évaluation du système scolaire), com a constituição de uma “rede de diversidade” com diferentes parceiros; o lançamento de teste ministerial para a implementação da política de diversidade social nos departamentos voluntários, a partir do outono de 2015; uma série de jornadas nacionais e de colóquios por iniciativa de organizações sindicais de professores, diretores de escolas e associações de pais

de alunos; os Estados Gerais da Educação nos bairros populares por iniciativa de associações de cidadãos, etc. Apesar dessas novas coalizões sobre um assunto até então oculto nas políticas educacionais francesas, a política pública a ser implementada encontrou dificuldades para se tornar efetiva por um conjunto de razões. Em primeiro lugar, essas coalizões mascaravam o fato de que muitos comportamentos de protagonistas, de famílias “que poderiam escolher” em particular, relutavam em aceitar qualquer política de diversidade social a fim de preservar um certo “entre pares”, ainda que, por várias décadas, diversas políticas tenham se sedimentado e favorecido essas práticas, cujo exemplo mais emblemático foi a introdução da possibilidade das famílias escolherem a escola para seus filhos, independentemente do local de moradia, em 2007.

Assim, mecanismos locais, os experimentais, podem gerar relutância, resistência e até mesmo oposição violenta, como ocorreu em Paris, durante a implementação do ingresso alternado em dois estabelecimentos de composição sociológica diferente no 18º distrito em 2017. Outra razão para essa complexidade é a dificuldade de construir acordos entre atores divergentes sobre as modalidades de políticas de diversidade social nas escolas. Assim, desde 2015, nenhuma medida efetiva foi objeto de consenso, houve um conjunto de propostas sucessivas por parte da CNESECO, do comitê científico de acompanhamento do experimento ministerial da política de inserção social ou de relatórios parlamentares. Alguns preferem, aliás, ao invés de uma política de diversidade social, evocar a ideia de “caixa de ferramentas” na qual os protagonistas locais poderiam se servir, daí o aspecto às vezes abusivo do termo “política de diversidade social”; seria mais correto falar de iniciativas locais por intermédio de mecanismos diversos. As propostas são, na verdade, muito díspares dependendo dos protagonistas políticos e institucionais e dos territórios: ressetorização, setor com várias escolas (dar aos pais a oportunidade de escolher entre várias instituições espalhadas por um território - que foi a opção privilegiada por lei e em nível ministerial), política de cotas no momento das inscrições, revisões da implantação das instituições, fechamento de estabelecimentos de ensino, fusão de instituições, política de atratividade de escolas mais distantes, e até mesmo apoio à implantação de instituições privadas nos bairros populares ...

Diante da impossibilidade de agir sozinha, em razão da complexa divisão de poderes, a Direção Geral do Ensino Escolar (DGESCO - Direction Générale de l'Enseignement Scolaire), com o incentivo do gabinete ministerial e o apoio de um conselho científico, publicou em fevereiro de 2016 um “*Vade mecum. Agir pela diversidade social e estudantil no ensino fundamental II*”, propondo aos protagonistas locais diferentes cenários de políticas de pluralidade que eles poderiam implementar de acordo com as características dos contextos locais. Essa situação um tanto atípica para a implementação de uma política educacional pública com questões importantes resultou no sentimento paradoxal de um forte voluntarismo exibido pelo Estado, combinado à total delegação da intervenção aos protagonistas locais, em nome dos princípios de desconcentração, de subsidiariedade e de livre administração das coletividades locais, com o risco de que esses protagonistas, reitorados e eleitos locais¹ fossem, de certo modo, deixados

¹ O sistema francês de educação é administrado nacionalmente e conta com duas vias distintas no âmbito local : a) o Reitor, nomeado pelo Conselho de Ministros, do qual faz parte o Presidente da República, sendo uma das funções mais prestigiadas da França, gerencia todo o sistema de educação, da educação infantil à universidade e é o interlocutor administrativo do Ministério da

à sua própria sorte e as associações de cidadãos fossem deixadas sem verdadeiros interlocutores/decisores efetivamente identificados em nível local e nacional (BEN AYED, 2019).

Além disso, existem muitas questões a respeito do próprio status dessa política de diversidade: estaria ela inscrita no curto, médio ou longo prazo? Seria ela uma política conjuntural que deveria produzir resultados rápidos ao final de um mandato presidencial ou em função dos próximos fracassos eleitorais? Se for necessário para a credibilidade de uma política pública pontuar a sua implementação por meio de ações imediatas e significativas, seria possível ter efeitos visíveis na diversidade social dos colégios em períodos relativamente curtos? É importante ressaltar que a construção ou renovação de um ensino fundamental II requer no mínimo 3 ou 4 anos, que as modificações em processos de alocação de alunos nas escolas não mostram plenamente os seus efeitos até depois de um certo prazo, e que as políticas urbanas que modificam estruturalmente a sociologia residencial de um território se inscrevem em prazos ainda mais longos, sem mencionar os riscos ligados às restrições do jogo de parceria e concertação.

Uma verdadeira política de diversidade social nas escolas deve, portanto, integrar curto, médio e longo prazo para ser realmente eficaz. Ao afirmar a busca de resultados imediatos, já no ano letivo seguinte, no lançamento do experimento ministerial em 2015-2016, houve uma pressão desnecessária sobre os protagonistas, além de ter gerado críticas infundadas. Essa questão de dominar o calendário, que se aplica a todas as políticas públicas, é particularmente crucial para as políticas de diversidade, as quais devem se inscrever em longo prazo e basear-se em um consenso relativo para sobreviver à alternância durante as renovações de mandatos.

Quais são as modalidades de administração?

Outra dificuldade diz respeito aos modelos de administração dessa política de diversidade. Embora o Ministério da Educação Nacional tenha inicialmente adotado a política, com um forte envolvimento do Gabinete do Ministro, este último delegou aos reitores a negociação com representantes locais eleitos a partir do verão de 2015, com vistas a inscrevê-los nos testes iniciais. Alguns encontros nacionais foram organizados no Ministério, reunindo representantes das coletividades, acadêmicos e pesquisadores sem a constituição real de uma rede nacional, sem sistematização, nem parceria ou capitalização de práticas. Entre o incentivo nacional e o respeito pelas prerrogativas locais, o modo de administração nunca foi verdadeiramente estabilizado, o porte direto pelo gabinete não encorajou a administração central a realmente compreender o problema. A imprensa sindical ou nacional mencionava a inércia dessa política de diversidade social enquanto, nos bastidores, as ações de incentivo para os territórios eram fortes, independentemente de abundarem em uma espécie de “política figurativa”: anunciava-

Educação. b) as coletividades, assembléias de cidades, departamentos e regiões, compostas por eleitos pelos cidadãos. No caso da experiência aqui relatada, a cidade é Toulouse, o departamento é Haute-Garonne e a região é Languedoc- Roussillon-Midi-Pyrénées.

se regularmente na imprensa nacional o reagrupamento de novos territórios afiliados a essa política, mesmo que os dispositivos fossem relativamente modestos².

Em nível local, a situação não é mais simples na medida em que uma política de diversidade social implica o envolvimento dos Reitores que representam o Ministério nos territórios, dos Diretores dos serviços departamentais de Educação (com investimentos muito desiguais), vontade política dos executivos departamentais, engajamento da coletividade encarregada dos colégios e da setorização ... Essas condições não são fáceis de conseguir e, por isso, são muito aleatórias, não só devido à posição dos representantes eleitos (para as coletividades) e às posturas adotadas pelas administrações envolvidas, mas também devido à significativa rotatividade do pessoal responsável (especialmente do lado da Educação Nacional) e à aniquilação de colaborações virtuosas através de mudanças de designações que raramente levam em conta a realidade e a necessária perenidade de projetos liderados localmente. Mudam-se estratégias de nomeação ou transferem-se funcionários que desempenham um papel essencial nessas políticas.

No entanto, essas restrições fortes e reais não devem dar lugar à resignação e ao fatalismo. Assim, a “rede de diversidade” da CNESCO, sob a liderança de seu coordenador, Etienne Butzbach, conseguiu identificar projetos tangíveis, apesar dessas fortes restrições estruturais, especialmente em departamentos como o da Haute Garonne, do Gard, do Meurthe-et-Moselle, do Bas-Rhin, da Loire-Atlantique, de Paris, Nancy, Nîmes e, especialmente, em Toulouse, que representa o caso mais significativo ao qual dedicamos esse capítulo³. Assim, emerge dessa “fase 1” da política de diversidade social iniciada na França em 2015-2016 - e no aguardo de uma “fase 2” -, uma visão muito contrastada com dinâmicas muito desiguais dependendo dos territórios, dificuldades para construir planos ambiciosos de intervenção experimentados em nível local, e até territórios inteiros entregues à própria sorte, sem mencionar os efeitos importantes das alternâncias políticas tanto local quanto nacionalmente. Desde a última eleição presidencial, a questão da diversidade social tem sido mencionada de maneira muito discreta nos discursos do novo Ministro, quando não está totalmente ausente.

A observação e o acompanhamento de políticas locais voluntaristas

Uma das questões sensíveis diz respeito às modalidades de apoio e acompanhamento, às políticas locais voluntaristas e a seu esclarecimento, particularmente através de realizações de pesquisa. Trata-se de uma forma de zona obscura dessa política. Se oficialmente, esse apoio foi dado em 2016 ao comitê científico, sob a liderança do gabinete do ministro, na verdade, este último assumiu uma posição de avaliação relativamente afastada do tema em questão. É antes o caso da CNESCO que, inicialmente encarregada de uma missão de avaliação, que com o apoio de alguns pesquisadores (incluindo Choukri Ben Ayed), interveio de maneira mais

² Sobre este ponto, veja a situação bastante particular na cidade de Montpellier (BEN AYED, 2019).

³ Para uma lista mais completa e uma análise mais aprofundada dos projetos realizados em diferentes locais significativos, veja Butzbach E., “A clarificação no campo de algumas políticas locais de diversidade na escola” no relatório sobre as desigualdades territoriais da Cnesco, contribuição temática, outubro de 2018, www.cnesco.fr/fr/inegalites-territoriales/contributions-thematiques/

durável nos territórios mobilizados, às vezes sem coordenação ou articulação real com o gabinete ministerial. Esse acompanhamento não visava apenas um reforço, um olhar distanciado em contextos locais, um apoio, mas também ser um meio privilegiado de observação das condições de implementação de uma política de diversidade social nos estabelecimentos educacionais franceses. A rede de diversidade da CNESCO permitiu acompanhar os requerentes em sua prática de diagnóstico local, de projeto estratégico e de acompanhamento da duração dos dispositivos implementados. É a partir dessa experiência que relatamos, através da complementaridade do trabalho de Etienne Butzbach (coordenador da rede de diversidade da CNESCO) e Choukri Ben Ayed (membro do comitê científico ministerial e membro dessa rede), com foco especial, sobre a região metropolitana de Toulouse, a qual apresenta um dos casos franceses mais interessantes em termos de política de diversidade social nos colégios.

A política de melhoria da diversidade social no ensino fundamental II de Toulouse: uma configuração local favorável

A política de melhoria da diversidade social no ensino fundamental II das escolas de Toulouse aparece como um caso ideal típico e original caracterizado por uma autonomia da ação liderada pelo Conselho Departamental de Haute-Garonne em relação ao nacional. Com efeito, o dispositivo relativo a esses estabelecimentos certamente figurava nos locais mencionados pelo ministério no que diz respeito aos locais “piloto”, mas o modo de ação do Conselho Departamental, a temporalidade em que ele se inscrevera, era relativamente diferente do calendário ministerial, sem estar em contradição com o nacional e sem contribuir tampouco para ser uma “vitrine” da política nacional que, aliás, nunca realmente se estabilizou ou foi esclarecida. A política de melhorias da diversidade social no ensino fundamental II de Toulouse está inserida na longa história do distrito de Mirail e também no contexto da nova situação criada pela mudança de presidência do conselho departamental após as eleições de 2015. O distrito de Mirail é um conjunto urbano de 40.000 habitantes composto pelos subdistritos La Reynerie, Bellefontaine e Mirail Université. Ele compreende dois estabelecimentos particularmente segregados: o Raymond Badiou, ex-escola de La Reynerie, e o Bellefontaine. A construção do Mirail teve início nos anos 60 e, desde então, o distrito experimentou todos os dispositivos de políticas em favor dos bairros, política da cidade, renovação urbana (tentativas de corrigir a situação de isolamento através da construção de uma linha de metrô que ligava diretamente o bairro ao centro da cidade em menos de 15 minutos), etc. Apesar dessas ações, o distrito sofreu degradação contínua por várias décadas, assim como experimentou casos de delinquência, violência urbana, tráfico de drogas e, mais recentemente, fenômenos de radicalização.

No contexto escolar, as instituições de ensino são muito segregadas (sobretudo o estabelecimento Raymond Badiou), os edifícios escolares são obsoletos, a evasão escolar é enorme, incluindo casos de alguns estudantes oriundos de ambientes populares, e acontece por todos os meios: evasão para outras escolas públicas fora de Mirail, para instituições particulares, etc. A isso, se adicionam fracassos escolares e desistência em massa. Apesar do comprometimento das equipes educacionais, das tentativas de revitalizar os estabelecimentos

através do projeto educacional da cidade de Toulouse, e de intervenções associativas tais como a Associação da Fundação Estudantil para a Cidade (AFEV - Association de la Fondation Étudiante pour la Ville), as associações de bairro e os dispositivos de assistência para lição de casa, a questão do fechamento de uma ou mais escolas da vizinhança é latente há vários anos. A eleição do novo executivo departamental em 2015, apesar disto, se inscreve no mesmo movimento, o do Partido Socialista que muda a situação. O novo presidente do conselho departamental é o ex-vice-presidente de educação, muito preocupado com a crise dos valores republicanos e determinado a fazer da educação um grande caminho do conselho geral. A iniciativa própria da comunidade sobre as questões da diversidade social em um contexto nacional que, inicialmente, era moderadamente motivador atesta esse voluntarismo cuja estratégia é aproveitar a oportunidade de uma grande pressão demográfica sobre a aglomeração de Toulouse, que envolverá necessariamente a construção de novos estabelecimentos, para revisar em profundidade a forma de alocação de alunos nos colégios de Toulouse, ao mesmo tempo em que trata o caso dos colégios de Mirail. Ao final de mais de um ano de estudos e reflexões sobre os serviços comunitários, em conjunto com a diretora de serviços departamentais da Educação Nacional de Gard, uma primeira deliberação foi adotada em junho de 2016 pelo conselho departamental, prevendo um plano ambicioso de combinação de cinco escolas privilegiadas e cinco desfavorecidas e o lançamento de uma ampla concertação sobre esse projeto no outono de 2016 (para o qual voltaremos mais tarde).

Em setembro de 2016, a comunidade lançou um “diálogo cidadão” seguindo um procedimento que havia sido testado no ano anterior e que pretendia generalizar a fim de acompanhar a transformação de suas políticas públicas. A conjuntura parecia favorável, apesar da oposição partidária entre o departamento e a cidade de Toulouse, cujo executivo era liderado por um outro partido político, o dos republicanos. Esse antagonismo, no entanto, não afeta tanto o ao campo da educação, porque a cidade de Toulouse está comprometida há muito tempo em um projeto educacional ambicioso que, em sua versão adotada em 2015, dá lugar de destaque à questão da diversidade social, a qual também é tema de uma seção específica no novo contrato da cidade assinado com o Estado em julho de 2015. Além disso, o vice-prefeito da cidade de Toulouse, líder da oposição departamental, é membro da Rede Francesa de Cidades Educadoras, que promove os valores da diversidade. Tudo acontece como se a diversidade social nos colégios da região metropolitana de Toulouse fosse localmente uma posição de interesse geral. Esse contexto facilita o apoio do reitorado em um momento em que o ministério começava o seu próprio teste, com um compromisso real e dinâmico do Diretor Acadêmico dos Serviços da Educação Nacional (DASEN) de Haute Garonne, o qual desejava, a partir do Outono de 2016, com a concordância de sua reitora, associar a rede de diversidade da CNESEO à iniciativa.

Um projeto político ambicioso baseado em um diagnóstico compartilhado e a construção de uma parceria multipartidária

O projeto apoiado pela comunidade baseia-se em três vertentes. A primeira parte consiste na elaboração de um diagnóstico documentado da situação do conjunto de colégios da aglomeração de Toulouse e do departamento de Haute Garonne, elaborado pelos serviços do

conselho departamental em estreita ligação com os serviços estatísticos do reitorado e os do DSDEN 31. O diagnóstico articula dados prospectivos demográficos com indicadores de segregação e evasão nas instituições escolares. A segunda vertente consiste no estabelecimento de uma ampla concertação e consulta cidadã, não somente para compartilhar o diagnóstico, mas também para testar o esboço das primeiras soluções previstas. Essa consulta compreendeu 4 meses de debates intensos (de setembro a dezembro), através de 70 reuniões e encontros que reunindo mais de 1000 participantes. No início, a comunidade educacional dos estabelecimentos educacionais interessados da metrópole de Toulouse foi o público alvo, com a criação de um website e de um fórum na Internet e com o apoio de uma assistência em gerenciamento de projetos. Isso continuou no primeiro semestre de 2017 na direção dos protagonistas, pais e professores, dadas as novas orientações da política de diversidade resultante do processo de concertação. O terceiro componente consistiu em refinar os cenários de políticas públicas resultantes do diagnóstico e em adotar em janeiro de 2017 - com grande maioria multipartidária dentro do executivo departamental⁴ - um ambicioso plano de diversidade social substancialmente modificado no final do processo de diálogo cidadão, com parecer favorável do Conselho Departamental da Educação Nacional (CDEN). O CDEN é o órgão que reúne os diversos parceiros da escola, os líderes acadêmicos da Educação Nacional, os representantes das principais comunidades locais e dos pais de estudantes, bem como as organizações sindicais. Através de um debate sem concessões, esse âmbito permitiu - desde a primavera de 2016 a janeiro de 2017 - o aprofundamento das trocas entre esses diferentes atores sobre questões de diversidade social assim como de eliminar a maior parte das relutâncias, particularmente as sindicais.

O fato marcante dessa concertação é que ela fez o projeto evoluir consideravelmente. O executivo departamental flexibilizou o seu projeto de acordo com as solicitações e sugestões que lhe foram feitas durante esses quatro meses de reflexões e discussões. Inicialmente, o cerne das propostas do projeto original era o emparelhamento de pares de escolas constituídos pelos cinco colégios públicos mais socialmente desfavorecidos e os cinco mais favorecidos, no modelo de setores multi-escolas, controlando a escolha das famílias pelas escolas desejadas. A ideia era incentivar a permutação de estudantes entre estabelecimentos emparelhados, colocando os estudantes mais pobres nos colégios mais privilegiados e vice-versa. Assim que tomou conhecimento dessas propostas durante a primeira reunião com a equipe do departamento, o coordenador da CNECO alertou seus interlocutores para o caráter contraproducente dessa medida, que, se aplicada, poderia agravar ainda mais a segregação de colégios desfavorecidos através da saída de seus melhores alunos, cujas famílias tentariam matriculá-los nos colégios favorecidos - conforme foi massivamente observado após ser facultado aos familiares a possibilidade de matricular seus filhos independentemente do local de moradia, em 2008 - sem acomodar nenhuma das famílias favorecidas que estariam pouco inclinadas a frequentar colégios segregados, estigmatizados e evadidos. Essa também era a posição do DSDEN 31. E diante da reação extremamente hostil dos pais de alunos de certos colégios favorecidos à proposta desses pares, e devido à forte demanda dos pais de alunos de

⁴ Parte da oposição departamental, cujo líder era a adjunta de Toulouse, votou a favor desse projeto de diversidade social nos colégios da aglomeração de Toulouse.

um dos dois colégios de Mirail para fechar a instituição e reconstruí-la na periferia do bairro, o departamento gradualmente admitiu que havia se equivocado com essa proposta e que seria necessário considerar outras soluções.

A adoção quase consensual de um programa de ação plurianual

No final dessa primeira fase de concertação, o programa de ação plurianual em favor das escolas foi adotado em 31 de janeiro de 2017, por deliberação do Conselho Departamental, com a grande maioria dos votos. Esse plano de ação previu o fechamento dos dois estabelecimentos mais segregados e sem recursos de Mirail, Raymond Badiou e Bellefontaine, enquanto se aguardava a sua reconstrução nas periferias do bairro a fim de aproveitar a nova dinâmica urbana (construção de novos loteamentos), que poderiam alterar a composição social da sua área de recrutamento. O programa também incluía medidas de renovação e ressetorização para os outros três colégios da Rede de Educação Prioritária (Rede de Educação Prioritária Reforçada)⁵ e uma revisão mais abrangente da relação entre local de moradia, território e matrícula em todos os colégios da cidade, ligada às novas construções exigidas pelo crescimento da demografia escolar. Sua totalidade representa um compromisso financeiro de mais de 53 milhões de euros.

No aguardo da reconstrução, os estudantes das duas escolas cujo fechamento está programado, serão destinados a outras mais favorecidas do local - uma dúzia no total, para evitar uma concentração de “estudantes de Mirail” que só deslocaria o problema da segregação. O projeto integra medidas de acompanhamento para essas realocações de estudantes tanto em termos de transporte (ônibus fretado pelo Conselho Departamental, com acompanhantes), refeições escolares, instalações de acolhimento nos novos colégios de alocação (monitoramento quanto ao risco de reconstituir coortes “Mirail” dentro dos novos colégios, com distribuição de estudantes em todas as classes das instituições selecionadas, avaliações qualitativas do desempenho escolar em conexão com a implementação de mecanismos de apoio em caso de dificuldades). Entre os outros três colégios da REP+, espera-se uma forte reestruturação e renovação do Colégio Rosa Parks, localizado nos bairros do norte de Toulouse, com acompanhamento de novos projetos pedagógicos, incluindo o link escola/ensino fundamental II.

Colégio Raymond Badiou: Um fechamento emblemático e questionado

Esse projeto global foi finalmente sequenciado em duas fases: o fechamento do estabelecimento Raymond Badiou entrou em vigor em setembro de 2017, enquanto o fechamento do estabelecimento Bellefontaine foi adiado para mais tarde. A ideia do Conselho Departamental era experimentar empiricamente os efeitos induzidos pelo fechamento de um estabelecimento e suas consequências. Além disso, o projeto geral era objeto de protestos divulgados pela mídia por parte de alguns sindicatos de professores e por alguns pais de alunos. Sequenciar o projeto

⁵ As REPs constituem implementação local da educação prioritária com vistas ao combate às desigualdades escolares, através de projetos educacionais que ligam a educação e a construção de uma rede local, notadamente de caráter associativo.

deveria permitir convencê-los gradualmente dos méritos do mesmo, concentrando-se nos resultados positivos esperados pelo fechamento do estabelecimento Badiou sobre a escolaridade dos alunos. Alguns desses alunos certamente seriam matriculados em escolas altamente privilegiadas do centro de Toulouse, em contextos pedagógicos muito menos degradados do que os que eles conheciam até então.

O período de fevereiro a junho de 2017 foi, portanto, dedicado à preparação do fechamento do estabelecimento Raymond Badiou a fim de continuar a concertação com as famílias nas escolas e de fazer os diretores das escolas de Mirail trabalharem em pares com os dos novos estabelecimentos no ano letivo seguinte. Além disso, um sistema de apoio composto pelos dois autores deste capítulo foi implantado em estreita ligação com o conselho departamental e com a inspetoria acadêmica. Esse sistema incluía reuniões com vários atores (chefes de instituições e membros das equipes de estabelecimentos em preparação, pais de alunos, líderes comunitários), participação em certas reuniões públicas, comitês de direção, e reuniões regulares com a administração acadêmica e com a equipe do conselho departamental encarregada de orientar a política de diversidade. Outras reuniões foram organizadas a convite de organizações sindicais e de federações de pais de alunos, em busca de colocar em perspectiva essa política de diversidade social em nível nacional e internacional, mas também a pedido de pais e de moradores de Mirail que se mostravam hostis ao projeto.

Ao longo do primeiro semestre de 2017, muitos pontos foram submetidos a debate pelas duas principais instituições que executavam o projeto, entre eles: elementos da competência do conselho departamental - transporte (incluindo principalmente a exigência de não ultrapassar 30 minutos de tempo de transporte e de assegurar a presença de um adulto nos ônibus), merenda escolar (acessibilidade financeira, levando em conta as restrições alimentares), intervenção educativa (reforço dos envolvidos na vida escolar com o financiamento de uma intervenção da AFEV, computação, ações educacionais culturais, esportivas e cívicas), ou meios de acompanhamento e reforço pedagógico implementados pelo DSDEN 31: 25 alunos por turma no 6º ano, mais professores do que turmas inter-graus⁶, jornadas inter-graus de formação de professores, reforço da vida escolar (incluindo assistência educacional), financiamento de intervenções de professores no contexto da assistência ao trabalho individual dos alunos.

O período letivo 2017-2018: uma implementação alinhada com os compromissos assumidos

Setembro de 2007 marca desta maneira, o primeiro período letivo com a implementação do dispositivo de diversidade. Alunos de cinco estabelecimentos anteriormente ligados a escola Raymond Badiou entraram em suas novas instituições de designação (Tabela 1).

Tabela 1. Nova setorização das escolas do antigo setor da escola Raymond Badiou

⁶ Política nacional de reforço pedagógico nas áreas de educação prioritária, a qual permitiu o reforço pedagógico nas escolas primárias através da contratação de um professor adicional, o qual poderia intervir em diferentes níveis de escolaridade dos alunos a fim ajudar aqueles em dificuldades.

| Escolas | Ensinos Fundamentais II |
|-----------------------|---|
| Escola Buffon | Bellevue (cidade de Toulouse) |
| Escolas Faucher 1 e 2 | Fermat (cidade de Toulouse) |
| Escola Elsa Triolet | Les Chalets (cidade de Toulouse) |
| Escola Jean Gallia | Jean Rostand (município de Balma) |
| Escola Didier Daurat | Léonard de Vinci (município de Tournefeuille) |

Tabela 2. Distribuição quantitativa de estudantes do antigo setor de Raymond Badiou (Matrículas em turmas de alunos do sexto ano)

| | Bellevue | Fermat | Les Chalets | Jean Rostand | Léonard de Vinci | Total |
|---|----------|--------|-------------|--------------|------------------|--------------|
| Matriculados no sexto ano em 2017-2018 | 38 | 46 | 21 | 10 | 12 | 127 |
| Matriculados no sexto ano em 2018-2019 | 51 | 70 | 21 | 20 | 29 | 191 |

A partir de setembro de 2017, o conjunto de dispositivos previstos foram implementados depois de terem sido usados no verão para realizar os empreendimentos solicitados pelos chefes das instituições, incluindo a instalação de armários com chaves para cada aluno. O atendimento de transporte dedicado proposto pelo conselho departamental foi realizado sem incidentes significativos, para a grande satisfação das famílias. Nenhum atraso foi reportado, salvo em caso excepcional e com motivo justificado. No entanto, em alguns casos, foi necessário reconsiderar a supressão do acompanhamento planejado para as férias de Todos os Santos em 2017, dada a ocorrência de problemas pontuais detectados pelo conselho departamental em toda a sua rede de transporte escolar, mas que, no presente caso, não poderiam ser ignorados e não tratados sob o risco de interromper o bom funcionamento da “jornada” dos alunos e degradar a imagem do serviço prestado. As medidas de acompanhamento, tiveram portanto que ser reforçadas e adaptadas pelo departamento de transporte do conselho departamental, que mostrou-se muito proativo e criativo em seu relacionamento com os alunos e suas famílias a fim de resolver rapidamente algumas dificuldades. Além disso, 100% dos estudantes de Mirail passaram a utilizar o serviço de merenda escolar, enquanto 20% o faziam quando estudavam no estabelecimento Badiou.

Na maioria dos casos, equipes docentes de referência encarregadas de monitorar a implementação de um sistema eficaz de assistência ao trabalho pessoal em articulação com assistentes educacionais e professores voluntários foram criadas nos colégios em torno de diretores de instituições particularmente motivados. A designação de alunos vindos de Mirail para as diferentes turmas do 6º ano em cada colégio foi realizada, na maioria das vezes, em conjunto com professores do ensino fundamental, levando em conta as características dos alunos e preservando laços de afinidade benéficos para a confiança das crianças. As tardes de

formação planejadas não foram realizadas em todos os estabelecimentos, mas quando o foram, especialmente naqueles que acolhiam as maiores coortes de crianças, elas geralmente favoreceram desenvolvimentos pedagógicos significativos, tais como práticas cooperativas dentro da sala de aula, organização em bloco, e melhor apropriação de pedagogias diferenciadas e explícitas. Essas formações foram concebidas em estreita conexão com os organismos de inspeção responsáveis pelo monitoramento desses estabelecimentos e com base em uma proposta original de avaliação diagnóstica em língua francesa e em matemática, iniciada por inspetores acadêmicos e por inspetores pedagógicos regionais de Ciências e Letras. Essa avaliação é realizada com base na organização de sequências pedagógicas consistentes, as quais favoreceram a observação cuidadosa de estudantes a partir de um protocolo detalhado e de uma tabela de análise pré-estabelecida com um trabalho coletivo dos resultados. Embora essa iniciativa tenha sido organizada com relativa urgência, foi bem recebida pelas equipes de professores que a utilizaram em prol do ensino. É lamentável que essa abordagem, baseada no sistema local de avaliação da educação prioritária, não tenha podido prosseguir no período letivo de 2018 devido a um conflito com as avaliações nacionais, ainda que essas sejam muito menos eficazes para o resultado final dos alunos, pois as primeiras permitiam promover a orientação da aprendizagem e o auxílio a um trabalho individualizado do professor em relação aos alunos.

Depois de algumas hesitações na sua implementação e na definição das suas missões, os dois professores inter-graus (participando do dispositivo mais professores do que classes) rapidamente demonstraram o seu interesse e foram unanimemente considerados como recurso adicional para acompanhar os professores do ensino fundamental II durante o primeiro semestre dos alunos do 6º ano e para reforçar os elos entre o ensino primário e secundário com uma intervenção nas escolas, durante o segundo semestre, a fim de preparar os alunos do CM2 (5º ano) para a sua eminente entrada no 6º ano⁷. Os recursos destinados à vida escolar, ainda considerados insuficientes, permitiram, no entanto, o financiamento de horas adicionais de auxiliares de ensino e a prestação, através da AFEV, de dois serviços cívicos por estabelecimentos especificamente encarregados de intervir durante as pausas meridianas. Este conjunto de medidas, e principalmente a introdução de um teto de 25 alunos por turma no 6º ano, levaram à inscrição de todos os professores no processo, levando às mais fortes reservas expressas durante a fase de preparação em 2016-2017.

Após uma nova série de entrevistas em campo, no outono de 2017, para realizar um primeiro balanço do ano letivo, a equipe de autores deste capítulo propôs à DASEN de organizar, em parceria com a Diretoria Departamental de Educação Nacional, um primeiro seminário para ajudar os diretores na condução do projeto de diversidade em suas instituições e para extrair as primeiras lições do processo em andamento. O objetivo era o de tentar definir um referencial de autoavaliação sobre quais seriam os elementos cruciais da prática de ensino que deveriam ser desenvolvidos pelas equipes a fim de responder de forma eficaz ao desafio da diversidade, aproveitando as oportunidades que essa nova situação poderia oferecer. Cinco temáticas foram

⁷ Lembremo-nos que esses professores inter-graus foram inicialmente designados para as instituições da REP e que eles seguiram os estudantes para fazer a transição para os seus novos colégios de designação.

objetos de uma análise aprofundada que visava identificar os pontos fortes e fracos, assim como os elementos de atenção que deveriam ser levados em conta a fim de obter bons resultados e fazer com que todos os alunos fossem bem-sucedidos em um clima educacional pacífico: as evoluções pedagógicas necessárias para levar em conta diversidade e a heterogeneidade dos alunos, a vida escolar, o auxílio com o trabalho individual, a relação escola/colégio e o vínculo com as famílias. Um segundo seminário do mesmo tipo foi organizado em dezembro de 2018, estendendo a outros seis diretores de colégios destinados a acolher alunos de escolas anteriormente vinculadas às escolas de Bellefontaine desde o início do início das aulas do ano letivo de 2019. Esse seminário também reuniu representantes dos professores inter-graus, diretores de escola e coordenadores de rede. Ele permitiu particularmente o aprofundamento de questões relacionadas ao ambiente escolar, à relação escola/ensino fundamental II e à avaliação.

Setembro de 2017, primavera de 2015: uma implementação do plano visando a diversidade, resistindo às mudanças institucionais

O ano 2017-2018 será também dedicado à finalização da busca de local para a realocação de dois estabelecimentos fechados. Essa pesquisa seria facilitada pelo fortalecimento da parceria entre o conselho departamental de Haute Garonne e a metrópole de Toulouse. O prefeito de Toulouse, que também era presidente da metrópole, concordou com as negociações em andamento entre o conselho departamental e um grupo privado para a reconstrução do estabelecimento Badiou em um setor onde ocorreria uma operação imobiliária, no limiar de Mirail e perto de um bairro em pleno desenvolvimento, o que nos permitiria imaginar uma setorização capaz de trazer uma verdadeira diversidade social ao novo colégio. Além disso, a cidade de Toulouse propôs ao conselho departamental ceder um terreno mais ao norte para a reconstrução de Bellefontaine, o segundo estabelecimento de Mirail cujo fechamento estava previsto no plano de diversidade. As deliberações têm sido feitas pela assembleia departamental desde a primavera de 2018 com o objetivo de lançar essas etapas de reconstrução e colocar as equipes de técnicos e arquitetos em funcionamento.

A criação de comitês de monitoramento para envolver todos os parceiros

No final de 2017, foram instituídos dois comitês de acompanhamento. Um desses órgãos é encarregado de acompanhar as atividades educacionais e as famílias lideradas pelo departamento com o apoio de associações de bairro e associações de educação popular. Ele inclui representantes do conselho departamental (serviços de educação, apoio educacional, transporte escolar), da metrópole (serviço político da cidade) e da cidade de Toulouse (serviço educacional). O DSDEN 31 é representado pelo DASEN e/ou por seu DASEN adjunto, por um Inspetor da Academia encarregado da orientação e por todos diretores dos colégios envolvidos. A prefeitura (subprefeito da cidade, delegados do prefeito) e o Fundo de Subsídios Familiares participam da mesa redonda e seis associações estão envolvidas na parceria - a AFEV, encarregada de acompanhar os trabalhos cívicos e dar apoio a determinadas ações educativas; a associação de educação popular “Lazer, educação e cidadania” (LEC), encarregada do acompanhamento em tempos de transporte por ônibus; e quatro associações de bairro envolvidas no “Contrato local de acompanhamento à escolaridade” (CLAS - *Contrat Local*

d'accompagnement à la scolarité) e no relacionamento com as famílias. Esse órgão se reuniu cinco vezes entre o outono de 2018 e a primavera de 2019, o que permitiu adaptar alguns dispositivos, em especial o acompanhamento nos ônibus, às realidades encontradas no local com a continuidade de um acompanhamento permanente para além do período inicialmente previsto.

O segundo órgão ficou então responsável pelo monitoramento geral do progresso da implementação do plano de diversidade. Ele foi concebido com base no modelo do CDEN para envolver os professores (através de representações sindicais) e pais de alunos, membros do CDEN. Reunindo-se duas vezes ao ano, o seu objetivo é o de analisar o resultado da reabertura do ano escolar, a situação no final do ano letivo e a preparação do ano seguinte e os próximos passos do programa de diversidade : o fechamento do segundo estabelecimento, medidas globais de setorização ... Duas decisões importantes seriam tomadas durante o ano letivo de 2017-2018 para adaptar o programa de ação. Em primeiro lugar, em janeiro de 2018, foi votada uma deliberação do conselho departamental concernente aos estabelecimentos privados, a qual condicionava parte do montante da alocação destinada aos estabelecimentos públicos e privados de sua jurisdição, levando em conta a composição social da instituição. No entanto, essa medida, que se aplicava a todos os estabelecimentos de ensino fundamental II, fossem eles públicos ou privados, afetava particularmente os colégios particulares cuja composição social era, em média, muito mais favorecida do que a dos colégios públicos (em 2016, os 12 estabelecimentos particulares de Toulouse eram compostos por 68 % de crianças de origem favorecida e 11% de crianças de origem desfavorecida, enquanto que os 24 estabelecimentos públicos eram constituídos de 37% e 40%, respectivamente).

Além disso, e a pedido da gestão acadêmica da época, preocupada em assegurar um primeiro feedback das instituições envolvidas no acolhimento dos alunos vindos de Mirail, no contexto do fechamento progressivo do estabelecimento Badiou, e em preparar corretamente a chegada de uma segunda coorte, o conselho departamental concordou, no início de 2018, em adiar por um ano o fechamento do segundo colégio, o Bellefontaine. Se esse adiamento parecia perfeitamente justificado a um olhar externo como o do coordenador do CNESECO, para permitir que as equipes tivessem tempo de se adaptar aos novos dados pedagógicos e educacionais, por outro lado ele conseguiu, por um momento, suscitar um certo receio da parte de alguns membros da comunidade educacional, professores e pais, de que essa posição realmente marcaria uma retirada de apoio da educação nacional ao projeto, em conexão com o menor interesse em questões de diversidade social demonstrado pelo Ministério desde a mudança do governo em maio de 2017. Esses receios foram reforçados pela chegada de uma nova equipe de direção ao reitorado após a brutal mudança de local do Inspector da Academia - Diretor Acadêmico dos Serviços de Educação Nacional (IA DASEN) de Haute Garonne, em fevereiro de 2018, como resultado de incidentes em uma escola de ensino médio em Toulouse e da saída da reitora, algumas semanas mais tarde, por razões de saúde. Somente em julho de 2018, após um período de hesitação por parte da Direção Acadêmica dos Serviços de Educação Nacional 31, uma campanha de imprensa foi iniciada pelos representantes dos professores e dos pais de alunos e houve uma intervenção urgente do Presidente do conselho geral, a fim de que o seu acordo para a continuação do plano de ação e para o fechamento gradual do estabelecimento de

Bellefontaine a partir do início do ano letivo de 2019-2020 fosse confirmado pela nova reitora; a decisão foi confirmada e implementada na época em que este capítulo foi escrito. É com base nisso que foi possível realizar o fechamento do estabelecimento Badiou no início do ano letivo de 2018-2019, com a chegada de 191 novos alunos do sexto ano vindos de Mirail aos cinco colégios envolvidos, somados aos 127 alocados no ano anterior, assim como a preparação, no outono de 2018, da nova alocação das quatro escolas de Bellefontaine para seis novos colégios favorecidos pela aglomeração de Toulouse, para o ano letivo de 2019.

Elementos críticos do processo e primeiros resultados

Nesse estágio, ainda é muito cedo para estabelecer cientificamente um balanço positivo ou negativo dessa política em relação à própria diversidade social, já que tal análise requer um recuo de vários anos com mudanças significativas no volume de coortes. Como mostrado na Tabela 2 acima, a mudança na designação dos alunos para uma coorte de alunos em um único colégio não está relacionada ao ano n . do lançamento do dispositivo em que 127 alunos foram alocados, e ao ano $n + 1$, em que 191 alunos foram alocados para cinco instituições diferentes. Portanto, ainda é difícil raciocinar aqui em termos quantitativos, mesmo que esse aumento no poder do dispositivo tenha efeitos significativos sobre a composição social dos dois estabelecimentos que receberam os maiores contingentes (Fermat e Bellevue). Não obstante, existem vários elementos de análise.

Condições necessárias para a adesão maciça das famílias

Quanto à adesão das famílias ao projeto, pode-se notar que em 2017, com exceção de uma das cinco escolas em que os professores e, conseqüentemente, alguns pais foram muito contrários ao projeto, o número de alunos matriculados nos estabelecimentos de alocação foi com frequência superior ao esperado. Isso pode sugerir que as famílias que recorreram ao setor privado, ou que praticaram a evasão escolar por outros meios, aproveitaram a oportunidade dessa ressetorização para permitir que seus filhos retornassem a um dos cinco novos estabelecimentos do dispositivo sem recorrer a nenhum procedimento de evasão. Essa tendência, que também foi observada no início do ano letivo de 2018, somente poderá ser confirmada por pesquisas mais aprofundadas e baseadas em várias coortes sucessivas. No entanto, esse fenômeno pôde ser observado em outros locais (GRENET; FACK, 2018).

Contudo, essa adesão estava longe de ser obtida no início do projeto. Foi necessário eliminar numerosas apreensões. Na verdade, não é fácil desistir de educar um filho perto de casa e acordar uma hora mais cedo, encarar um aumento no tempo de transporte, renunciar ao retorno da criança para almoçar em casa em vez de no colégio e, finalmente, voltar para casa mais tarde à noite. A isso deve ser acrescido, é claro, um certo avanço ao desconhecido em ambientes que não lhes são familiares, com outros pais de alunos e com o temor de que seus filhos possam ser estigmatizados em seu novo colégio ou encontrar dificuldade em razão provavelmente de um nível mais alto de exigência. No entanto, apesar da oposição de algumas famílias particularmente complicadas, movidas por algumas motivações “entre pares” óbvias da comunidade e reforçadas em sua determinação pelos ecos midiáticos de sua mobilização,

inclusive na mídia nacional, essa relutância pôde ser dissipada ao preço de intervenções em diferentes níveis: através de uma concertação mais próxima geograficamente para chegar a todas as famílias, incluindo aquelas que diziam estar muito longe da escola; de um forte envolvimento dos diretores das instituições que acolhiam os alunos e da maioria dos diretores/diretoras das escolas que conheciam bem as famílias; da participação ativa em reuniões públicas, das portas abertas dos estabelecimentos para essas famílias; da realocação das equipes dos ensinos fundamentais II nas escolas; e de matrículas não territorializadas.

Além disso, vários tipos de garantias foram fornecidos aos pais. Um sistema específico de transporte de ônibus foi organizado com base no modelo de transporte escolar realizado pelo conselho departamental em todo o departamento a fim de minimizar e garantir o tempo de transporte. Os pais foram envolvidos nas decisões sobre locais e horários para buscar as crianças. Garantias foram dadas às famílias a respeito da qualidade das refeições escolares, da sua acessibilidade financeira e do respeito às restrições alimentícias em um contexto leigo. A educação nacional, por sua vez, estava comprometida, através de representantes da sua direção acadêmica departamental, a fazer com que os estudantes vindos de Mirail fossem verdadeiramente integrados em todas as classes e usou de todos os meios para implementar o apoio reforçado e personalizado aos alunos a fim evitar qualquer estigmatização. Paralelamente, a federação FCPE de pais de alunos de Haute Garonne foi, desde o início, favorável ao projeto de diversidade social nas escolas; o seu líder tendo participado da conferência de comparação internacional organizada pela CNESCO em 2015, era membro ativo da rede de diversidade nas escolas, adotada pela CNESCO, desde a sua criação. Reuniões com todas as seções toulousianas dessa federação foram organizadas e contaram com presença do coordenador da rede de diversidade no momento do diálogo cidadão. As boas relações mantidas com os funcionários eleitos do conselho departamental também facilitaram o diálogo com os pais eleitos nos conselhos de administração dos colégios, uma vez que estes eram afiliados à Federação dos Conselhos de Pais de Alunos (FCPE - *Fédération des Conseils de Parents d'élèves*), como o estabelecimento Badiou e alguns colégios de acolhimento. Finalmente, o processo beneficiou-se de uma dinâmica específica do departamento, na qual o sistema de acompanhamento da escolaridade fora da escola foi particularmente desenvolvido sob a égide e o acompanhamento do Fundo de Subsídios Familiares de Haute Garonne.

Diversas associações de Mirail, centros inestimáveis para os pais há muito engajados em tal trabalho (GLASMAN et al, 1992), estiveram engajadas na concertação para multiplicar os canais de apresentação do projeto às famílias. Uma nova organização *ad hoc* de acompanhamento escolar, a qual adaptava o sistema CLAS às restrições operacionais do projeto (colégios localizados fora de Mirail, organização de transporte coletivo), foi concebida para permitir que quatro dessas associações acompanhassem as famílias e as crianças que precisassem do serviço em seu regresso para casa, à noite no bairro.

Essa atenção especial dada à concertação com os pais e essa intensa e total mobilização das instituições-piloto do projeto foi, sem dúvida, um fator decisivo na adesão progressiva e quase total das famílias de Mirail, ainda que nem todas as dúvidas tenham sido eliminadas. Entre as famílias mais refratárias, muito minoritárias, algumas não hesitaram em recorrer a isenções ou

ao sistema privado no início do ano letivo de 2017 para “escapar” do dispositivo. No entanto, para essas duas primeiras coortes, a matrícula em massa de crianças de Mirail nos novos estabelecimentos de designação atesta essa adesão e, na ausência de um estudo mais sistemático que ainda precisa ser feito, os muitos depoimentos coletados das famílias mostram o quanto elas estão cientes da oportunidade oferecida aos seus filhos para abrir seus horizontes e acessar um ambiente educacional estimulante. Com relação aos pais de alunos dos colégios de acolhimento, depois de eliminada a hipótese de pares de colégios sugerindo a algumas famílias que seus filhos poderiam ser educados em um colégio menos privilegiado, a tensão observada no início da fase de diálogo cidadão diminuiu e os diretores das instituições até notaram em alguns desses pais o desejo de ajudar a acolher as crianças de Mirail e suas famílias. No entanto, a situação deve permanecer sob observação porque o processo ainda é frágil e os resultados da ação só poderão ser medidos ao longo do tempo.

Um monitoramento construtivo dos professores e de seus representantes

No que tange aos professores, a situação foi muito diferente desde o início. Embora a grande maioria do pessoal nas instituições, como os seus representantes sindicais, tenha se expressado formalmente a favor da diversidade social nas escolas, as divergências surgiram rapidamente e posições muito categóricas se manifestaram quando essas mesmas pessoas se confrontaram com as propostas do conselho departamental no momento do diálogo cidadão. Essas posições evoluíram à medida que a concertação e a modificação do projeto progrediam. Enquanto os professores do sindicato majoritário de segundo grau de uma instituição altamente favorecida reagiram fortemente à primeira proposta de introduzir pares, temendo os efeitos supostamente negativos da chegada das crianças de Mirail no desempenho geral da instituição e no ambiente escolar, os representantes desse sindicato em nível departamental, inicialmente duvidosos sobre a capacidade das instituições de implementar um projeto que pudesse ser realmente eficaz, adotaram gradualmente uma postura de monitoramento construtivo, o que os levou a não opor-se ao ambicioso programa global apresentado ao CDEN em janeiro de 2018 e a envolver-se ativa e positivamente no comitê de monitoramento do dispositivo.

Por outro lado, um sindicato minoritário e radical, muito ativo no estabelecimento Badiou e em duas escolas nesse setor, expressou rapidamente a sua oposição ao plano de fechar o local tentando construir uma aliança com os pais mais difíceis de lidar, assumindo argumentos que refletiam em parte o real questionamento de todas as famílias: a desvalorização do bairro com o desaparecimento de equipamentos e serviços públicos nas proximidades, a obrigatoriedade de as crianças saírem da vizinhança enquanto esse esforço não era pedido às famílias das instituições favorecidas, o risco de relegar as crianças para as instituições do centro da cidade, a perturbação das organizações familiares que desejam manter uma relação próxima com a criança com o retorno ao lar para o almoço e a perda por parte dos pais de uma relação de apropriação do colégio próximo e facilmente acessível. Nota-se, nesses dois últimos pontos, a natureza paradoxal da retomada, por parte desses professores, de dois pontos problemáticos em Badiou: o retorno à casa durante o intervalo meridiano prejudicando a retomada da aprendizagem à tarde e a proximidade com as famílias favorecendo uma interferência problemática no funcionamento pedagógico do colégio.

Mas, apesar das intervenções muito intrusivas e mediatizadas desse pequeno grupo de professores, os quais chegaram a intervir nas salas dos professores dos colégios de acolhimento no início de 2017, nenhuma dessas equipes - sem dúvida, em parte, tranquilizadas pelos meios fornecidos pela Direção Departamental de Educação Nacional e pela mobilização a seu favor por parte dos diretores das instituições - rejeitou o projeto nos estabelecimentos de acolhimento; ao contrário, os professores se oferecem para participar do dispositivo como “referências de diversidade” ou como voluntários para ajudar nos trabalhos de casa. Além disso, no outono de 2016, diante de comportamentos considerados excessivos e contraproducentes, uma petição em favor do projeto foi assinada por uma centena de profissionais do setor de educação, por iniciativa dos principais sindicatos de professores das escolas. Além da personalidade desses representantes sindicais e de seus valores, três elementos parecem ter contribuído fortemente para a evolução desse posicionamento. Primeiro, esses parceiros do sindicato apreciaram a qualidade da concertação realizada pelo conselho departamental com um resultado que destacava a discriminação irrefutável em escolas públicas e privadas na aglomeração de Toulouse, o que exigia respostas rápidas e substanciais, levando em conta as observações feitas pelo corpo docente e por seus representantes.

Durante esse período, várias reuniões foram organizadas com a equipe de pesquisadores dentro da estrutura sindical, tanto em nível local quanto nacional, a fim familiarizar esses protagonistas com as questões das políticas de diversidade social na escola, como elas podem ser apreendidas por pesquisas tanto na França quanto internacionalmente. Por fim, a pró-atividade da liderança acadêmica e a provisão de recursos levando em conta os novos desafios a serem enfrentados pelos professores e todos os profissionais dos colégios em suas práticas de ensino e educação - 25 alunos por turma do 6º ano, professores inter-graus, recursos adicionais para a vida escolar e ajuda com o trabalho pessoal, jornadas de formação inter-graus - ganharam o apoio de equipes no campo. Mas, novamente, essa situação permanece frágil e deve ser consolidada com o tempo, incluindo sobretudo questões sobre como as escolas Rep + manterão as suas capacidades, apesar de sua vinculação às instituições não-REP, e sobre a redistribuição da verba disponível para os dois estabelecimentos Rep + a serem fechados e realocados.

Primeiros resultados do acolhimento das crianças de Mirail

Avaliações regulares foram realizadas nas várias reuniões do comitê de acompanhamento realizadas entre o final de 2017 e maio de 2019, tanto no início quanto no final do ano letivo. Na ausência de um procedimento de avaliação mais preciso, essas avaliações são realizadas pelos vários parceiros responsáveis pelas ações, assim como pelos serviços do departamento e do DSDEN 31. Tais avaliações levam em consideração os principais campos de intervenção do conselho departamental e de educação nacional: transporte, alimentação, vida escolar, evolução escolar das crianças e adaptações necessárias para o progresso do projeto. Sobre o transporte os hábitos foram rapidamente adotados. Atrasos injustificados não foram encontrados e, em geral, o sistema é totalmente satisfatório para as famílias. No entanto, foi necessário repensar o sistema de acompanhamento a fim de estendê-lo para além do que havia sido originalmente planejado (as férias de Todos os Santos 2017), dada a ocorrência esporádica de problemas

comportamentais que exigem uma presença adulta permanente. Deve-se notar, no entanto, que esses problemas foram menores no ano N + 1 (2018-2019), uma vez que os efetivos mais que dobraram. Além disso, à medida em que o ano escolar progredia, mais e mais crianças utilizavam de forma autônoma o sistema metropolitano de transporte coletivo, especialmente à noite, ao retornar para às suas residências. Ao todo, 100% das crianças de Mirail frequentam o serviço de refeições escolares em sua nova instituição, enquanto apenas 20% o faziam no colégio local. Isso não é particularmente problemático, ainda que seja necessário haver monitoramento para garantir uma dieta adequada, independentemente das restrições alimentares.

Nenhum fenômeno de reagrupamento foi observado durante o primeiro ano de implantação do dispositivo de diversidade, a distribuição de crianças de Mirail em classes favoreceu a formação de grupos heterogêneos. No entanto, o aumento significativo no número desses alunos com a chegada de uma nova coorte do 6º ano no início do ano letivo de 2018 mudou a situação, com a presença de mais de cem alunos de Mirail em duas das cinco instituições envolvidas. Em um contexto geral em que o clima escolar alcança todas as instituições do país, foi possível observar esses fenômenos de reagrupamento, com repercussões por vezes significativas na vida escolar, exigindo uma atenção sustentada e a redefinição de um projeto educacional mais elaborado no que diz respeito ao tempo passado fora da sala de aula. Nota-se também que alguns estabelecimentos gostariam de aumentar a contribuição dos serviços cívicos da AFEV.

Em termos pedagógicos, as primeiras avaliações realizadas, segundo modalidades que mais uma vez podem ser bastante melhoradas, mostram uma grande diversidade no desempenho das crianças oriundas de Mirail, com diferenças significativas em relação aos demais alunos. Essas diferenças não aumentaram durante o primeiro ano, mas também não diminuíram; mostrando a importância de continuar o esforço de apoio personalizado nos anos subsequentes, o que não é fácil de realizar em um contexto no qual o número máximo de 25 alunos por turma só pôde ser introduzida no 6º ano. Consciente dessa dificuldade, e sob a égide do Inspetor Acadêmico-Pedagógico Regional encarregado de controlar o acompanhamento das equipes em campo, uma análise profunda dos vários dispositivos de ajuda ao trabalho pessoal (dever de casa feito) está em andamento em todos os cinco estabelecimentos a fim de permitir adaptações e melhorias. Mas, sente-se a urgência em fazer com que métodos de avaliações mais sistemáticos e rigorosos sejam implantados - que não devem apenas dizer respeito às crianças de Mirail, mas também aos outros estudantes de instituições - a fim de medir o impacto da diversidade em toda a população desses estabelecimentos.

Pontos de monitoramento necessários

Pudemos constatar que o projeto é ambicioso e inscreve-se a longo prazo, o que exige vários pontos de monitoramento. O primeiro ponto, ainda não resolvido, diz respeito às coortes restantes no estabelecimento Raymond Badiou. A escolha de fechá-lo progressivamente, levanta o debate sobre o futuro das coortes ainda isoladas. Qual é o significado da escolarização em tal estabelecimento? Ele não corre o risco de uma educação em “terra de ninguém”? Esse problema está em análise, mas ainda não resultou em uma solução clara. A mesma pergunta se

aplica ao estabelecimento de Bellefontaine, cujo fechamento está programado de forma idêntica.

O segundo ponto diz respeito à manutenção do compromisso institucional ao longo do tempo. A mudança no governo reitoral na primavera de 2018 soou como um primeiro alerta. Sem o apoio reitoral, tal projeto não é viável. Como vimos, o sucesso das primeiras fases de implementação deve-se aos meios implementados pelo departamento (transporte dedicado com apoio educacional, financiamento de intervenções associativas, apoio logístico e educacional dos diretores das instituições e das equipes docentes) e pela educação nacional em nível central (meios de educação prioritária) e local (dotação em pessoal, jornadas de formação, acompanhamento das equipes ...). A sua possível retirada poderia comprometer a viabilidade de uma ação que só pode dar frutos a longo prazo. Por conseguinte, é necessário que essas medidas sejam protegidas no âmbito de acordos de parceria plurianuais e da reforma dos procedimentos de rotulagem nacional (revisão da educação prioritária, lançamento do programa das cidades educativas).

O terceiro ponto diz respeito à perenidade da dinâmica institucional, seja nos métodos de continuidade e orientação da ação, de monitoramento e avaliação, tanto quanto na maneira como as instituições se organizam para completar o conjunto complexo das missões a serem cumpridas. A primeira fase de implementação dessa política de diversidade social demonstrou o quanto as equipes tiveram que adaptar as suas práticas para tornar a inserção um fator de sucesso educacional, seja em áreas como a educação, a vida escolar, o acompanhamento personalizado dos estudantes, a ligação escola/estabelecimentos de ensino fundamental II e a relação com as famílias. O trabalho de seminário conduzido por dois anos com os diretores do colégio, os organismos de inspeção e os principais atores acadêmicos envolvidos nessa política deve ajudar a formalizar um referencial de acordo com os 5 principais temas selecionados (desenvolvimentos pedagógicos, assistência ao trabalho pessoal, ligação escola/colégio, vida escolar, relação com as famílias), permite estabelecer uma grade de indicadores utilizáveis pelas equipes para a autoavaliação de sua prática dentro de cada instituição e aperfeiçoar as modalidades de acompanhamento das equipes. Essa capitalização da experiência adquirida é indispensável para que possa ser transferida para os novos protagonistas que entram no processo. Importante considerando as possibilidades de mudanças de pessoal de direção devido às aposentadorias, ou à entrada de novas instituições nas fases subsequentes do processo. De fato, após a primeira etapa do fechamento gradual do estabelecimento Badiou, o fechamento gradual do estabelecimento Bellefontaine deve começar no início do ano letivo de 2018-2019 e as duas instituições serão reconstruídas até 2021-2022. A reflexão também deve continuar a ser realizada com os outros três estabelecimentos Rep +, e com todas as instituições que serão afetadas por numerosas ressetorizações previstas na aglomeração de Toulouse, incluindo a construção de outros quatro novos estabelecimentos devido à forte pressão demográfica nesse território.

As comissões de acompanhamento devem tornar-se órgãos permanentes, alimentados por avaliações estatísticas e estudos qualitativos regulares, com a criação de um verdadeiro observatório local sobre diversidade e sucesso educacional. Além das avaliações e estudos

nacionais, é necessário encorajar a implementação de avaliações diagnósticas do desempenho, de recursos e lacunas dos alunos, com base no trabalho realizado na academia por órgãos de inspeção e pesquisa em ciências da educação.

O quarto ponto diz respeito ao monitoramento de um dispositivo tão complexo. De fato, a implementação experimental do binômio constituído de um pesquisador e um referente “de diversidade” dentro da estrutura da CNESCO e da colaboração da pesquisa - isto é, de atores externos ao contexto local - é relevante em diferentes pontos: olhar externo, feedback reflexivo, projeto flexível, presença de atores não diretamente envolvidos no projeto, possibilidade de dispor de conhecimento especializado, de ter interlocutores quase que de modo permanente para todos os atores envolvidos diretamente no projeto, de criar relações de confiança, de construir consensos e também a possibilidade de comparar a experiência local com outras experiências similares em outras partes do território. Esses resultados exigem uma reflexão sobre a sustentabilidade desse dispositivo em Toulouse, e em outras partes do território, com a mobilização do recurso de pesquisa local e nacional que ainda precisa ser definida; a criação de observatórios de diversidade como este já está em andamento em outras cidades, especialmente em Paris.

Conclusão

O nosso trabalho mostra que a problemática da diversidade social na escola desvela de forma poderosa o funcionamento e as disfunções dessa instituição, face à necessidade de fazer evoluir as suas relações com os seus parceiros, a gestão dos profissionais e as suas rotinas administrativas. Projetos como o de Toulouse estão surgindo depois de um período muito longo de ausência de mobilização política em favor da diversidade social nas escolas. Eles mostram como essa questão vai além da discriminação escolar. Ela envolve um questionamento mais profundo sobre como conceber a ação educativa, como resolver problemas complexos, otimizar parcerias, abrir as escolas ao seu contexto local, e construir debates e novos espaços cidadãos. No entanto, como mostra essa política, que ainda está se iniciando em outras partes do território, não podemos deixar de nos impressionar com a sua fragilidade. Na ausência de parâmetros e de um quadro legal claros, esses dispositivos são mantidos por atores singulares que, como é particularmente o caso daqueles que estão na administração pública, são por definição removíveis e móveis. Hoje com cinco e amanhã com onze estabelecimentos diretamente envolvidos na alocação de mais de mil crianças de origem desfavorecida para instituições favorecidas, o Conselho Departamental de Haute Garonne, com o apoio dos serviços locais da educação nacional, conseguiu implementar a iniciativa, ao recrutar um grande número de parceiros e profissionais que faziam parte do contexto. Uma concertação estabelecida na solidez das relações e constitutiva do processo permitiu fazer evoluir variadas situações, buscar apoios e pontos de vista críticos com base no olhar e na experiência externos. A experiência de Toulouse mostra que, no que tange à luta contra a segregação escolar, o fatalismo está fora de lugar.

Referências

- BEN AYED, C. La lutte contre la ségrégation scolaire un objet privilégié des processus de conscientisation politique dans les quartiers populaires : le cas de la mobilisation du Petit Bard. In: BEN AYED ; C.; MARCHAN ; F., (dir), *Regards croisés sur la socialisation*, Limoges, PULIM, 2019.
- BEN AYE, C., Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école, *Espaces et sociétés*, n°166, 2016.
- BEN AYED, C. ; BROCCOLICHI, S.; MONFROY, B., La politique d'assouplissement de la carte scolaire a-t-elle accentué la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales, *Éducation et Formation*, n°83, juin 2013.
- BEN AYED, C., L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013, *Diversité*, n°174, 2013.
- BEN AYED, C., La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180/5, 2009.
- BROCCOLICHI, S. ; BEN AYED, C. ; TRANCART, D. et al. *École: les pièges de la concurrence: comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La découverte, 2010.
- BUTZBACH, E., *L'éclairage de terrain de certaines politiques locales de mixité à l'école*. Rapport sur les inégalités territoriales Cnesco, contribution thématique, 104p. octobre 2018a, [www.cnesco.fr/fr/inegalites-territoriales/contributions-thematiques/ \(a\)](http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-territoriales/contributions-thematiques/)
- BUTZBACH, E., Construire le mixité sociale à l'école, à Toulouse, *Diversité* n°193, 2018 (b)
- BUTZBACH, E. Mixité sociale à l'école, quelles interactions avec les territoires ?, *Diversité* n°191 janvier-avril 2018 (c).
- GLASMAN, D. et al. *L'école réinventée?: le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan, 1992
- GRENET, J.; SOUIDI, Y., Secteurs multi-collèges à Paris : un outil efficace pour lutter contre la ségrégation sociale?, *Note IPP*, n°35, septembre 2018.
- LAFORGUE, D., *La Ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 2005
- OBERTI, M. *L'école dans la ville: ségrégation – mixité - carte scolaire*, Paris, Presses Universitaires de Sciences Po, 2007
- VAN ZANTEN, A. *L'École de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.