



Chapitre de livre

2017

Accepted version

Public access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

"Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação" A irresistível institucionalização do *expert* em educação (século XIX e XX)

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard; Matilde, Freymond; Bos, François

How to cite

HOFSTETTER, Rita et al. 'Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação' A irresistível institucionalização do *expert* em educação (século XIX e XX). In: Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores. Hofstetter, R. & Wagner, R.V. (Ed.). São Paulo : Editora Llraria da Fisica, 2017. p. 29–62.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164220>

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 16.03.2023 08:59

Capítulo 2

“Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação” A irresistível institucionalização do *expert* em educação (século XIX e XX)¹⁸

Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Matilde de Freymond e François Bos
Université de Genève

A evolução da produção de saberes no campo pedagógico nos séculos XIX e XX pode ser descrita sob a forma de uma sucessão estratificada deles onde cada um renova a paisagem das estruturas e dos saberes que se quer analisar. Isso é verificado com a emergência de novos atores individuais e coletivos nos diferentes postos, com diferentes perfis, atribuições e com produções contrastantes. A pedagogia é primeiramente assunto de “homens de bem”, pastores, professores, filantropos, que têm por missão construir uma escola pública a fim de generalizar o acesso à instrução elementar. Ela se profissionaliza com o aumento daqueles que a praticam e da administração escolar, que trabalham no âmbito do próprio sistema escolar, buscando assegurar o melhor rendimento das escolas. A pedagogia se disciplina¹⁹ com a ascensão de especialistas – acadêmicos, pesquisadores – que têm como primeira função construir saberes sobre o sistema escolar, segundo uma lógica definida por regras específicas do mundo científico que não exclui uma dimensão praxeológica. Paralelamente a essas evoluções, são esboçadas as primeiras formas de *expertises*. Tais formas evoluem no século XX, ao passo que assistimos a sua institucionalização e a sua especialização crescentes.

Este texto se interessa mais particularmente pela institucionalização da *expertise*, do especialista em educação, fenômeno concomitante à entrada em cena do Estado encarregado da instrução pública e à emergência do campo disciplinar “ciências da educação”. A atribuição que o Departamento de instrução pública (DIP) de Genebra dá ao *Bureau* de pesquisa busca a sua colaboração em 1918 para “penetrar na verdade da

¹⁸ Este texto integra o terceiro capítulo do livro organizado por Philippe Borgeaud, Kristine Bruland, Rita Hofstetter, Jan Lacki, Michel Porret, Marc Ratcliff e Bernard Schneuwly intitulado “La Fabrique des savoirs – figures et pratiques d’experts” publicado em 2013 por Éditions Médecine et Hygiène – Georg, Suíça. O texto original tem por título “Pénétrer dans la vérité de l’école pour la juger pièces en main” – L’irrésistible institutionnalisation de l’expertise dans le champ pédagogique (XIXe. – XX siècles). A tradução e adaptação para o português foi feita por Marcos Denilson Guimarães e Wagner Rodrigues Valente.

¹⁹ No sentido de que ela assume algumas características institucionais emblemáticas de um campo disciplinar (cadeiras, laboratórios, diplomas, redes de comunicações permitindo a renovação de saberes).

escola para ter elementos concretos de sua avaliação”. Essa atribuição caracteriza o sentido amplo dado à noção de *expertise*: uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências -, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos. Esta *expertise* é solicitada pelas autoridades do ensino tendo em vista a necessidade de tomar uma decisão²⁰. A solicitação de *expertise*, veremos, participa decisivamente da produção de novos saberes no campo pedagógico.

A exemplo do que fazem outros países ocidentais, a Suíça e, em particular, Genebra, organiza, no século XIX, uma instrução pública orgânica e juridicamente ligada ao poder público. Trata-se de garantir que a eficácia do sistema escolar edificado recentemente, garanta a todos o acesso aos conhecimentos e ao saber-fazer elementares. Saberes são necessários e produzidos para tal finalidade. Quais são as modalidades e os contextos institucionais desta solicitação e desta produção? Quem são os principais protagonistas desse domínio e quais são as relações mantidas entre eles? Quais são os novos saberes produzidos e quais usos se faz deles?

Dois problemas interligados mobilizam mais particularmente a atenção:

- O rendimento do ensino, problema relativo notadamente aos métodos: desempenho em termos de aprendizagens dos ensinamentos dispensados.
- A orientação dos alunos, problema relativo à gestão dos fluxos: adequação entre os públicos, os conteúdos e as etapas escolares.

²⁰ Como constata Laurence Dumoulin, existe uma verdadeira “redescoberta das questões de *expertise*”. Ver Laurence DUMOULIN, *L'expert dans la justice. De la genèse d'une figure à ses usages*, Paris, Economica, 2007. Numerosos pesquisadores se reconhecem numa definição clássica de *expertise*, como aquela proposta por Philippe Fritsch, frequentemente citada na literatura francófona e da qual nos inspiramos aqui. Ver Philippe FRITSCH, “Expertise et action publique. Les raisons d'un débat”, em Robert DAMIEN (org.), *L'expertise*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2001, pp.323-353. É preciso considerar, todavia, que eles evidenciam a grande heterogeneidade do conceito. Dois números da revista *Genèses* sobre a *expertise* (nº 65, 2006 e 70, 2008) ilustram perfeitamente esta heterogeneidade. Jean-Yves Trépos pondera mesmo que uma definição homogênea mostrar-se-ia impossível: “As expertises sobre as comunidades humanas não são talvez do mesmo tipo daquelas que visam muito mais restaurar a ordem entre as coisas”. Ver Jean-Yves TRÉPOS, “Expertise et action publique. Les raisons d'un débat”, em Robert DAMIEN (org.), *op. cit.*, pp.99-126, part. p.102. Quanto aos pontos de vista adotados nas análises, eles se situam entre as fortes posições críticas ideológicas de instrumentalização da *expertise* para os fins políticos (Frank POUPEAU, *La sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003) e de outros que dão lugar a uma visão mais pragmática: “O recurso e o uso político da *expertise* relacionam-se ao grau de impotência dos governados e dos governantes em analisar por si só o real”. Ver Laurence DUMOULIN, Stéphane LA BRANCHE, Cécile ROBERT, Philippe WARIN (éd.), *Les recours aux experts. Raisons et usages politiques*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p.12. Nossas próprias análises são inspiradas nesta segunda posição.

É para resolver tais problemas que Genebra – tomada como estudo de caso, ilustrando um movimento bem mais amplo – irá ligar-se ao longo de todo período estudado a institucionalizar o processo de *expertise*. Nossa investigação desemboca no seguinte paradoxo: o fortalecimento e a institucionalização crescente da *expertise* que acompanha irresistivelmente o desenvolvimento do sistema escolar, dinamiza a produção de saberes no campo pedagógico de imediato sob a forma heterônoma, ao serviço do Estado; de outra parte, cria simultaneamente as condições de possibilidade de uma pesquisa mais autônoma. Como os protagonistas dessa empreitada gerenciam esta dialética?

Dos conselhos dos “homens de bem” às investigações encomendadas e confiadas aos profissionais

Uma intensa reflexão pedagógica caracteriza Genebra no século XIX, sustentada pela ideia que o futuro da República está sobre o palco escolar. As questões pedagógicas são motivo de muitos escritos e reuniões de múltiplas assembleias – sociedades filantrópicas e científicas, conselhos acadêmicos e políticos, instâncias espirituais e temporais.

A exemplo de outras regiões, Genebra “pedagogisa”²¹

Convencidos que o bem público é uma questão de sua responsabilidade, muitos pensadores, humanistas em essência, investem na missão de investigar os meios mais apropriados de melhorar a instrução pública. Um exemplo é o do pastor Alexandre Ramu²² que demonstra, com base em estatísticas internacionais, que a criminalidade tem ligação com a ignorância, a fim de convencer as autoridades que a instrução é a melhor arma para preservar a paz e a prosperidade social. Outro exemplo também é o do pastor Jean-Louis Duby²³, antigo reitor da Academia, cujo *Essai sur les caracteres moraux* busca demonstrar que somente observações rigorosas sobre a criança “real”

²¹ Ver a esse propósito a célebre expressão que descreve os debates que acompanham a organização da escola republicana “A França pedagógica” de Félix PÉCAUT, *De l’usage et de l’abus de la pédagogie*, Paris, Chaix, 1882.

²² Alexandre RAMU, *Rapport sur l’instruction primaire dans le canton de Genève, lu à l’Assemblée générale de la Société pour l’instruction religieuse*, 6 de dezembro de 1827, Genève, A. Lador, 1828.

²³ Jean-Louis DUBY, *Essai sur les caracteres moraux et sur la classification qu’on peut en faire à l’usage de moralistes, des parents et des instituteurs*, Paris – Valence, Marc Aurel, 1841, p.IX.

permitem ultrapassar as teorias especulativas e as generalizações abstratas para assegurar o progresso concreto da educação.

Responsável pelos estabelecimentos públicos, a Companhia acadêmica torna-se cara. Sob a Regeneração, ela institui uma comissão para examinar o estado da escola e dos meios de melhorá-la. Composta de nove membros – todos professores e/ou pastores, tendo desde então parte ligada à referida Companhia -, a comissão é presidida pelo médico, magistrado e professor Jean-Jacques De Roches. Sintetizando os resultados das investigações conduzidas pela comissão, ajudado pelos professores em exercício, o relatório²⁴ resultante lista de paróquia em paróquia os estabelecimentos escolares e a taxa de escolarização e do iletrismo para definir as necessidades escolares, e até mesmo os novos deveres do Estado; ele estuda a taxa de frequência das escolas, os movimentos escolares e a idade dos alunos para identificar a maneira pela qual a população faz uso das ofertas escolares; o relatório analisa os resultados escolares (notadamente o número de erros por temas e conteúdos, as capacidades de leitura e de cálculo, a progressão e a duração de tempo para conclusão dos cursos etc.) em função dos métodos de ensino e dos programas a fim de identificar os mais apropriados para garantir uma aprendizagem rápida e eficaz. Ao apontar o absentismo gritante e o trabalho precoce das crianças que reduzem ao máximo o tempo de escolaridade, as conclusões do relatório – redigido por uma comissão de ligações estreitas com o poder solicitante do estudo – alinha-se antes de tudo à política em vigor sugerindo somente pequenas remodelações no sistema. Mas este relatório, enriquecido dos antecedentes e de uma multiplicidade de outros, fornecera o trampolim para as alterações legislativas das décadas seguintes, inaugurando a secularização da escola e o estabelecimento de um organograma escolar mais coerente e eficaz.

O Estado responsável pela educação pública conduz a pesquisa

Com o advento da democracia, as questões escolares ganham um novo olhar social. A segunda metade do século XIX vê constituir-se o Estado responsável pela educação pública, implicando na existência de um corpo de profissionais cada vez mais numeroso ao qual é confiado o direito e o dever de organizar um sistema escolar público coerente e completo, sob sua direção e financiamento. Nesse contexto, uma

²⁴ Jean-Jacques DE ROCHES, *Premier rapport fait à la Compagnie Académique dans sa séance du 19 mai 1830*. Genève, Sestié, 1830.

multiplicidade de pesquisas surge sob encomenda de instâncias oficiais. Multiplicam-se as convocatórias de especialistas das questões educativas (médicos, higienistas, eruditos, arquitetos, economistas, administradores) para garantir a *performance* do imponente edifício prestes a ser construído. É dirigido por esta mesma ambição e tomando como exemplo um grande número de outros países²⁵ que o DIP cria em 1890 uma cadeira de pedagogia inserida em Letras, onde se inscreve a filosofia que impregna toda essa pedagogia. A fé no progresso da ciência é largamente compartilhada; ela está na origem de inúmeras investigações empíricas e de comparações internacionais encomendadas pelas novas autoridades escolares a fim de resolver os problemas concretos²⁶: investigações estatísticas para melhorar a taxa de escolarização e de alfabetização, visitas às escolas para estudar o rendimento de práticas de ensino e de aprendizagem, estudos comparativos para avaliar os desempenhos em função de métodos ou de manuais diferentes, questionários e entrevistas para captar a experiências dos práticos e dos homens de escola, compilação de conhecimentos produzidos em outros lugares para tirar proveito e considerar os seus resultados. Cada sistema, instituição, método, manual é avaliado em termos de seu rendimento para responder às necessidades individuais e socioeconômicas.

Por certo, quase nenhum destes trabalhos é dotado de uma bibliografia organizada de fontes e trabalhos de referência, mesmo de explicitação da metodologia adotada, nem detalha os dados empíricos; e as análises confundem inconscientemente descrições e prescrições, em que os resultados servem mais para justificar uma política que para buscar soluções. A propósito desses trabalhos, é difícil, portanto, falar sem ter em conta que nessa produção a atribuição de responsabilidade é confusa, onde o solicitante da pesquisa e o pesquisador se confundem, e essas funções são pouco diferenciadas. Mas muitas destas investigações buscavam ter um valor científico, no sentido da época: reunir todos os conhecimentos disponíveis sobre uma problemática dada (mediante compilações de escritos, teorias fundamentadas, dados empíricos) para melhor conhecer sistemas e práticas pedagógicas e selecionar estas que parecem como as mais apropriadas. Estes trabalhos de homens ditos de bem e profissionais fornecem a

²⁵ Peter DREWEK, Christoph LÜTH (éd.), *History of Educational Studies*, Gent, CSHP, 1998; Rita HOFSTETTER, Bernard SCHNEUWLY (éd.), *Science(s) de l'éducation (XIXe-XXe siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Peter Lang, 2002.

²⁶ Como testemunha os relatórios acompanham cada remanejamento escolar, as pesquisas e publicações citadas no hemicycle parlamentar a exemplo do bem conhecido *Routine et progrès. Étude sur les écoles secondaires et primaires* de Adolphe TSCHUMI, Paris, Jullien, 1883, como as inúmeras investigações e registros de inspetores (ver neste contexto, o projeto de tese de Selma Avdic, *La contribution des Inspecteurs scolaires à la construction de l'État enseignant*).

base sobre a qual se construirá na junção dos séculos XIX e XX um campo disciplinar específico para a educação e onde se institucionalizará progressivamente uma *expertise* neste campo.

Os Exames de recrutas: “ein genügendes Mass von Kenntnissen”²⁷?

Ao mesmo tempo em que os poderes públicos constroem a educação como responsabilidade do Estado, eles se esforçam para desenvolver instrumentos para analisar a eficiência dos sistemas implementados. Os exames escolares constituem então um instrumento que entra na moda. Por certo, centrados somente na população escolar, eles não permitem avaliar os efeitos do ensino a longo prazo. Sobre essa questão, uma solução se esboça a partir da segunda metade do século XIX²⁸: como todo suíço é soldado, porque não aproveitar do seu recrutamento para avaliar suas aptidões escolares e, por consequência, a eficiência das escolas onde eles estudaram²⁹?

Um empreendimento regional torna-se federal (1854-1874)

Como os outros cantões suíços, Genebra introduz nos anos 1860³⁰ provas regulares de leitura, escrita, cálculo e ortografia e, em seguida, geografia. A partir de 1871, os relatórios do Conselho do Estado evocam estes exames de recrutas, realizados “por um júri composto de doze pessoas competentes³¹”. O governo se orgulha vez por outra do número reduzido de “iletrados”, em torno de 1 a 1,5%, menos ainda, frisam, se for levado em conta somente os genebrinos que frequentaram uma escola primária no cantão, apressam-se a dizer, de modo mais preciso.

Estes exames jogam um papel crucial no momento em que a Confederação tenta alargar suas atribuições escolares no âmbito dos debates constitucionais dos anos 1870. Adotado ao final de negociações intensas, o artigo 27 da nova Constituição federal de 1874 prevê que “os cantões fornecessem à instrução primária aquilo que deve ser

²⁷ “Um grau suficiente de conhecimentos” é o objetivo que o Conselheiro federal Karl Schenk determina para a instrução pública. Karl SCHENK, *Programm des eidg. Departements des Innern pro 1882-1884. Unterrichtswesen: Artikel 27 der Bundesverfassung*. O. O, (s. n.), 1881, p.3..

²⁸ Já em 1817, a Assembleia federal tinha criado uma escola central de formação militar, que verificava também o domínio dos saberes elementares. Estes exames se generalizam e se sistematizam a partir dos anos 1850 (1854, precisa Pierre BOVET, *Les examens de recrues dans l’armée suisse. 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*, Genebra, Delachaux e Niestlé, 1935).

²⁹ Contrariamente às ambições apresentadas, este modo de avaliação não é exaustivo, uma vez que somente um terço da população é atingida, excluindo crianças, mulheres e estrangeiros.

³⁰ Werner LUSTENBERGER, *Les examens pédagogiques des recrues*, Zurich, Rüeggger, 1977, p.20.

³¹ *Rapport sur la gestion du Conseil d’État pendant l’année*, 1874, p.139.

suficiente”. A medida é acompanhada de uma cláusula que confia à autoridade federal o poder de controlar sua aplicação: “A Confederação tomará as medidas necessárias contra os cantões que não cumprirem com as suas obrigações”. Cláusula que suscitará as mais vivas controvérsias junto aos federalistas rebeldes a todo centralismo escolar. Afrouxando estas resistências, uma solução se impõe: uma vez que quase todos os cantões já haviam introduzido os exames de recrutas³², que eles atestam sua vontade de conhecer o nível de instrução da população (em leitura, escrita e cálculo pelo menos), que a lei de 19 de fevereiro de 1875 unifica o exército reforçando o poder da Confederação, esta última tem doravante a liberdade para se dotar de um sistema centralizado de controle do rendimento escolar. Já em 13 de abril de 1875 a Confederação edita um regulamento a esse propósito. Seu primeiro artigo institucionaliza uma forma de *expertise* pedagógica: “No começo de cada curso a ser dado aos recrutas, os *experts* nomeados pelo Departamento militar deveriam constatar o grau de instrução de todos os participantes”. Quatro ramos são examinados: leitura, composição, cálculo e instrução cívica (geografia, história e constituição da Suíça). Se impõe doravante o que constitui uma das primeiras investigações de envergadura nacional tendo por objetivo avaliar e comparar a eficácia dos diferentes sistemas escolares suíços.

Resultados e reações: orgulho e cepticismo genebrino (1874-1914)

Durante quase 40 anos³³, os *experts* nomeados pelo Departamento militar examinam dessa forma todos os recrutas suíços para conhecer seu nível e avaliar o rendimento, nesse período, das escolas primárias, na ambição declarada de melhorá-lo. Esta ação não deixará de ter desdobramentos. Esperados em cada ano, notadamente nos cantões mais atrasados, os exames constituem um verdadeiro incômodo para a política dos Departamentos encarregados da instrução pública. Os resultados terão um efeito sobre essas políticas, assim como, sobre as *performances* dos recrutas que melhoram ao longo dos anos, como demonstram os dados estabelecidos pelo Serviço federal da estatística (BfS).

³² Ver a lista fornecida por Werner LUSTENBERGER, *op. cit.*, p.20.

³³ Até 1914 quando os exames serão abandonados por causa da guerra. Os debates relativos à retomada recomeçam no imediato pós-guerra com um novo parceiro da *expertise*: a ciência. Voltaremos a isso depois.

Em Genebra, como principal reduto, mas também em outros cantões urbanos, industrializados e laicos, de efetiva tradição protestante e liberal, os resultados servem para justificar uma política agressiva de instrução pública. Em testemunho, dentre tantos outros, a intervenção no hemiciclo parlamentar do conselheiro de Estado, Alexandre Gavard, que apoiado nos resultados dos exames dos recrutas para demonstrar que a última lei escolar (1872 – proposta por ele) constitui um inegável progresso, Genebra aparece sempre no primeiro ou segundo lugar no *ranking* suíço³⁴. A imprensa vai mais longe nos elogios, por exemplo, no telegrama do *Journal de Genève* de 1902: “Constatamos com satisfação que Genebra ocupa de novo o primeiro lugar este ano e que nosso cantão está em progresso em relação ao ano anterior, embora os resultados daquele ano já tenham sido regozijantes³⁵”. Satisfeito consigo mesmo, o cantão reluta em investir em análises mais aprofundadas. É somente em 1911 que o Conselho do Estado encarrega uma pessoa de poder, o inspetor Vignier, de elaborar um relatório. Tal inspetor apresenta minuciosamente tabelas e quadros de exames genebrinos de 1885 a 1911³⁶ comparando os resultados ramos por ramos, dos recrutas das escolas primárias e secundárias, contrastando cidade e campo (na verdade, também considerando a religião). Seguindo as atribuições que lhe foram confiadas, Vignier acaba propondo uma série de medidas concretas: criar bibliotecas nas escolas rurais, dividir as classes como prevê a lei, melhorar a formação dos professores, transformar o ensino reduzindo os processos rotineiros. Todas essas proposições alimentarão os debates das primeiras décadas do século XX em Genebra, como em outros lugares.

*Um novo instrumento de standardização da Confederação:
os experts especializados?*

Vista a importância política deste único instrumento de que dispõe a Confederação para controlar e regular o sistema escolar suíço, todas as garantias devem ser dadas para assegurar a sua confiabilidade. O Estado e os *experts* a isso se dedicam com zelo, de maneira sistemática, durante quase quatro décadas, sobre uma base de saber da profissão docente por ela mesma. Os especialistas federais têm origem na própria docência em sentido amplo: inspetores, professores do primário e do secundário,

³⁴ *Mémorial du Grand Conseil (MGC)*, 1885, p.539.

³⁵ *Journal de Genève*, 25 de março de 1903, p.2.

³⁶ Charles VIGNIER, *Les examens pédagogiques des recrues genevoises de 1885 à 1911. Rapport présenté au Département de l'instruction publique du Canton de Genève*, Genève, Imprimerie Jent, 1913.

diretores de escola³⁷. Eles são “experts” pelo fato de que conhecem perfeitamente o ofício docente e nele se destacam³⁸. Os “experts pédagogiques en chef³⁹”, eles próprios homens de escola, têm um papel essencial como organizadores do corpo dos *experts*. Desde 1879, o regulamento prevê uma conferência presidida por eles, “a fim de que estes exames sejam em todos os lugares os mesmos” (Art.10).

A *expertise* é, portanto, realizada por pessoas do meio escolar, isto é, pela profissão docente. Nas condições institucionais claramente definidas, o trabalho de *expertise* se aperfeiçoa e desenvolve fortemente os saberes que lhe dizem respeito; procedimentos, análises, testes tornam-se um produto coletivo. Um volumoso guia é elaborado para atender a todos os *experts* federais e cantonais: ele define as modalidades precisas da realização dos exames, a atribuição de notas para cada ramo onde o uso de exemplos leva ao esclarecimento do significado de cada teste. Mas o trabalho de orientação vai ainda mais longe. Em razão do grande número de *experts* engajados no nível cantonal, um controle de *experts* pelos *experts* é imposto. 27 000 trabalhos escritos, analisados por um *expert* federal e um *expert* cantonal, são sistematicamente comparados para detectar toda indulgência excessiva, bem compreensível da parte dos residentes do cantão sob avaliação.

Graças à sua institucionalização, o trabalho de *expertise* produz dessa forma um saber cada vez mais codificado e padronizado. No entanto, ele não se transforma em saber teórico. Ele toma mais a forma de um saber pragmático da profissão, elaborado por ela num contexto particular, que reflete seu trabalho a um alto grau de padronização e de objetivação. Os exames, na sua forma e no seu conteúdo, reproduzem precisamente as práticas escolares habituais: escrever um texto sobre o título “Uma bela festa em nossa cidade”; calcular por escrito quanto custam 632 metros de tecido se um metro custa 12,10 francos; precisar qual é a diferença entre monarquia e república ou quem combateu na batalha de Sempach após ter lido em alta voz um pequeno texto. O modo de classificação é tomado das próprias notas e avaliações, os critérios definidos segundo os hábitos escolares⁴⁰. A *expertise* permanece estreitamente ligada à esfera da prática

³⁷ Ver a lista dos *experts* nomeados em 1879 em Werner LUSTENBERG, *op. cit.*, p.65.

³⁸ Portanto, em conformidade com o primeiro significado da palavra “homem de experiência e de experimentação” como mostra Daniel BARBU, Philippe BORGÉAUD, Christian GROSSE, Mélanie LOZAT, Nicolas MEYLAN, Francesca PRESCENDI MORRESI, Anne-Caroline RENDU LOISEL, Youri VOLOKHINE no presente volume.

³⁹ É desse modo que assina Weingart, um deles, numa carta ao DIP genebrino de 16 de novembro de 1907, DIP 1985 va 5.2.1 1907.

⁴⁰ A partir desse modo de elaborar as questões, dificilmente podemos dizer que “quinze anos pelo menos antes que Cattell começava com a ideia dos testes, fazia-se na Suíça *testes de desempenho* sem o saber”

profissional e se refere aos saberes que a constituem; nenhum traço, por esse tempo, da menor exteriorização e uso de recurso a outros saberes.

A estatística uma “arma do progresso social”: expertise e disciplina

Lançar mão de meios externos no processo de análise dos dados escolares se concretiza contudo ao nível do tratamento centralizado desses dados. São eles, efetivamente, todos transmitidos ao Bureau federal de estatística (BfS) que organiza 39 relatórios publicados na sua Estatística da Suíça⁴¹, conferindo a eles uma difusão e importância prodigiosas. Para o responsável do Bureau (entre 1873 e 1885), o radical e engajado Johann Jakob Kummer, a estatística constitui uma arma do progresso social⁴². Para ele, colocar o Bureau a serviço dos exames de recrutas constitui uma poderosa alavanca para pressionar os cantões retardatários em matéria de instrução a reverem a sua política.

Depositário de todos os dados, o Bureau esforça-se para apresentá-los de maneira compreensível e com elementos comparativos, para assim garantir o seu impacto. Num primeiro momento, o Bureau fornece os dados agregados: uma média obtida pela adição de notas dos diferentes ramos de cada cantão, em seguida dividida pelo número de recrutas. E é em função desta média – que impede toda análise qualitativa e coloca no mesmo nível um cantão onde o conjunto dos resultados é medíocre com outro onde há resultados brilhantes de um lado, insuficientes do outro -, que os cantões são comparados e suas escolas e mestres identificados, observados e denunciados. Uma apresentação defeituosa, denuncia retrospectivamente Bovet, “tão brilhante quanto injusta⁴³”.

Uma mudança ocorre com o engajamento, em 1886, do estatístico Edmund Milliet nesse processo. O Bureau divulga doravante os dados mais significativos e estatisticamente construídos: por exemplo, o número de recrutas que têm notas muito insuficientes em mais de uma matéria, o que permite melhor focar os problemas gerais e identificar as lacunas escolares de modo mais preciso. Isso, no entanto, não satisfaz a

(Pierre BOVET, *op. cit.*, p.38); os testes eram precisamente os meios provenientes de uma prática científica de uma disciplina nascente: a psicologia.

⁴¹ Os dois primeiros relatórios são ainda publicados separadamente sob o título *Examen des recrues 1875-76. L'Annuaire statistique de la Suisse* aparece desde 1891, sob Guillaume; os relatórios são também publicados no *Journal de statistique suisse* desde 1885.

⁴² Ver Johann Jakob KUMMER, *Geschichte der Statistik Schweiz*. Separadamente encontrada na “*Zeitschrift für Schweizerische Statistik*”, Bern, Buchdruckerei K. J. Wyss, 1855.

⁴³ Pierre BOVET, *op. cit.*, p.121.

imprensa, o público e os políticos que demandam formas de divulgação que permitam hierarquias mais facilmente legíveis. O *Journal de Genève* constituindo-se como porta-voz, em 1899, rebela-se contra esta forma de apresentar os dados, desconfiando de que se está querendo com isso agradar os dois lados ao mesmo tempo: o âmbito federal e o local:

Não se explica, absolutamente, como nossos estatísticos oficiais foram levados a adotar este sistema absurdo que consiste em deixar de lado todas as notas médias. A eles não cabe nos preparar os quebra-cabeças chineses – a menos que eles tenham ficado impressionados por certas recriminações e tenham recorrido a este meio para dar a alguns cantões fichas de consolação⁴⁴.

Enfraquecido, o Bureau abandonará seus princípios científicos rigorosos e voltará a publicar as médias.

Para depurar as suas análises a fim de identificar as causas do analfabetismo e as falhas no rendimento dos sistemas escolares, o Bureau se apoia paralelamente noutros dados coletados: o lugar da escolarização, a última escola frequentada, a profissão exercida e mesmo, sem muito sucesso na obtenção desse dado, a distância percorrida para ir à escola. O trabalho de *expertise* do BfS constitui, portanto, um incentivo constante para melhorar a qualidade dos dados, mais particularmente aqueles que permitam melhor categorizar os sujeitos. No interior do Bureau, os estatísticos profissionais beneficiando-se de uma formação elevada em matemática e em estatística se impõem; assiste-se a emergência da estatística como disciplina⁴⁵, proveniente de uma prática profissional articulada à administração e ao Estado⁴⁶. A *expertise* estatística

⁴⁴ *Journal de Genève*, 28 de agosto de 1900, p.1.

⁴⁵ Jost descreve de maneira detalhada o estabelecimento da estatística na Suíça. Ele mostra a necessidade, para as administrações, de dispor de dados diversos sobre a população para preparar as decisões políticas. Esta construção de uma estatística administrativa caminha paralelamente à construção da disciplina: a *Société suisse de statistique* (1864) e o *Journal de statistique suisse* (1864). Hans Ulrich JOST, “Des chiffres et du pouvoir. Statisticiens, statistique et autorités politiques en Suisse du XVIIIe ao XXe siècle”, *Forum Statisticum* 35, 1995, pp.8-56.

⁴⁶ Nós temos aqui um exemplo do que Rudolf Stichweh chama uma “disciplinarização secundária”. Ver Rudolf STICHWEH, “Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften”, em Klaus HARNEY, Dieter JÜTTING, Bernhard KORING (Éds.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Bern, Peter Lang, 1987, pp.210-267. Para uma discussão e um desenvolvimento deste conceito para as ciências da educação, ver Rita HOFSTETTER, Bernard SCHNEUWLY com a colaboração de Valérie LUSSI, Marco CICCHNI, Lucien CRIBLEZ, Martina SPANI, *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du XIXe – première moitié du XXe siècle)*, Berne, Peter Lang, 2007; para as ciências políticas: Philippe GOTTRAUX, Pierre-Antoine SCHORDERET, Bernard VOUTAT, *La science politique suisse à l'épreuve de son histoire. Genève, émergence et institutionnalisation d'une discipline scientifique*, Lausanne, Réalités sociales, 2000. O próprio Stichweh analisa a medicina e o direito. Por uma história mais teórica da estatística ver Éric BRIAN, *La mesure de l'État*, Paris, Albin

aparece como uma condição de impacto midiático e os exames de recrutamento constituem “einen weitem Ausbau unserer Demographie”⁴⁷.

Um modelo de expertise a ultrapassar?

O próprio sucesso dos exames de recrutamento e a importância que a eles é atribuída vão cavar a sua sepultura. Doravante avaliadas, sobretudo, pela referência desses exames, as escolas e os seus responsáveis, incluindo os professores, ajustam os seus métodos e os seus programas em função desses exames. Os próprios cantões se utilizam de novas instituições, escolas complementares, para permitir à geração jovem se preparar e cujos conteúdos ministrados são inteiramente determinados por estes exames. Os cursos especiais são, especificadamente, endereçados aos recrutamentos, orientados exclusivamente pelos exercícios dos exames. Desde o início do século XX, surge a dúvida: os exames não limitam a ação da escola? Não definem muito forte e estreitamente seus conteúdos? Com a Grande Guerra, os exames deixam de ser aplicados.

Um amplo debate se intensifica após a Primeira Guerra mundial sobre a utilidade de se reintroduzir os exames de recrutamento. As associações de professores se mostram os mais virulentos adversários dessa ideia e votam mesmo por unanimidade de uma resolução contra os exames em 1920. A argumentação é precisa e radical; os exames limitam a ação dos profissionais da escola e aumentam a parte da memorização em detrimento do desenvolvimento das capacidades de raciocínio e de uma educação da pessoa em todas as suas dimensões:

Ao pequeno rapaz que está aprendendo a ler, o inspetor que visitava a classe via já em pensamento o adolescente que ele deveria perseguir mais tarde para que, no exame dos recrutamentos, ele contribuísse para dar para a sua comuna uma boa posição no cantão, ao cantão a melhor posição possível na Confederação. Como resistir a esta obsessão, quando a cada ano os jornais fazem comentários maldosos sobre a publicação do famoso quadro de honra, se os resultados não respondem ao desejo público⁴⁸?

Os cantões, por sua parte, advogam a reintrodução dos exames de recrutamento a fim de controlar os desempenhos da escola. Contudo, os partidários dos exames reconhecem

Michel, 1994; Alain DEROSIÈRES, *La politique des grandes nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993.

⁴⁷ “Uma extensão suplementar de nossa demografia”: Johann Jakob KUMMER, *op. cit.*, p.23.

⁴⁸ Ernest BRIOD, “Un véritable danger menace le progrès scolaire em Suisse”, *L'Éducateur* 56, 1920, p.323. Não podemos deixar de ver um paralelo com as pesquisas PISA de hoje.

unanimemente que se impõe uma reorganização de tais exames⁴⁹. Métodos e novos saberes devem fazer parte desses exames; a disciplina recém-nascida das ciências da educação pode contribuir com essa tarefa. Ainda será preciso uma instituição que esteja apta a encarregar-se dessa nova forma de *expertise* que alie o saber da profissão com este da disciplina. A efervescência pedagógica das primeiras décadas do século XX abre novas perspectivas.

O Bureau de Arquivos escolares e de pesquisas pedagógicas: um centro dedicado ao progresso da instrução

Com a chegada do século XX, proclamado o “século da criança”, abordagens francamente empíricas da educação se propagam um pouco por todo o Ocidente sobre denominações diversas: pedologia, pedagogia experimental, psicopedagogia, ciências da educação. Trata-se de aperfeiçoar a formação dos professores, de melhorar as ferramentas de diagnóstico de aptidões dos alunos e de ajustar os métodos pedagógicos. Em Genebra, o movimento dá à luz a um instituto privado, fundado por Édouard Claparède, em 1912: “Instituto Rousseau. Escola de ciências da educação”. Ele reúne pesquisadores e professores nas aulas e escolas experimentais que servem de laboratórios para melhor conhecer a infância e seu desenvolvimento permitindo ajustar as práticas de ensino. No nível político e administrativo, numerosas iniciativas são tomadas para melhorar a escola: após a morte do professor de pedagogia Duproix (1912), a cadeira de pedagogia é confiada ao diretor do ensino primário, Albert Malche, para articular ciência da educação e reforma escolar e para promover uma aproximação social (e não mais filosófica e especulativa) de questões educativas. Confiante nas virtudes da ciência para melhorar o rendimento da educação, esta efervescência pedagógica permite ao campo disciplinar de consolidar seu assento institucional⁵⁰.

“Um centro de pesquisas, investigações e trabalhos experimentais” (1918)⁵¹

Contribuindo com esta efervescência, e aproveitando do novo resplandecer que Genebra conhece no final da Grande Guerra, o Instituto Rousseau ganha a vanguarda

⁴⁹ “Reorganizar os exames” torna-se o título de uma contribuição na mesma revista *L'Éducateur* dois anos mais tarde, de autoria de Emmanuel DUVILLARD. O relatório, justifica ele, “respeita, apesar das aparências, as decisões do Congresso de Neuchâtel no qual ele substitui a noção de exame pela noção de uma tripla pesquisa social, pedagógica e médica”, *L'Éducateur* 58, 1922, p.241.

⁵⁰ Ver neste caso, Rita HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation*, Genève, Droz, 2010.

⁵¹ Carta de Malche ao Senhor Presidente do Departamento da instrução pública de 20 de outubro de 1918, DIP 5.3.151 1924 EP 2/1.

internacional como um lugar que congrega reformistas convencidos de poder construir um mundo novo graças a uma educação mais apropriada. A administração escolar se inscreve visivelmente no mesmo movimento preferindo criar seu próprio serviço, garantindo as *expertises* à sua conveniência. É, pelo menos desse modo que podemos interpretar a iniciativa tomada em outubro de 1918 pelo chefe do DIP e seu braço direito, o professor Malche, de criar com toda estrutura um serviço de arquivos e de pesquisas pedagógicas. Para Malche, trata-se do acesso a um melhor conhecimento do funcionamento efetivo, concreto e real da escola. Somente um profissional experiente, a par das pesquisas de ponta em pedagogia, seria capaz de dirigir o novo *Bureau*: “Terei o prazer de confiar esta função a M. E. Duvillard, professor, que é um excelente profissional do ensino e que se tornou conhecido pelas pesquisas e publicações sólidas feitas em matéria de pedagogia experimental. Cabe nomear somente um homem de escola porque um funcionário da administração não está ciente de questões tão importantes como as de método e de experimentação⁵²”. Além de arquivar os dados escolares, o *Bureau* é encarregado de levar adiante as “pesquisas, investigações e trabalhos experimentais necessários ao progresso das instituições escolares⁵³”, executados a mando dos principais interlocutores: o Chefe do DIP, o professor de pedagogia da Universidade, os diretores do ensino primário e dos estabelecimentos de instrução secundária, os inspetores do primário e os funcionários do ensino. A nova instituição deverá produzir a *expertise* concernente ao acesso ao saber dos alunos genebrinos a fim de garantir o “progresso das instituições escolares”, em particular relativos ao conhecimento do “rendimento do trabalho escolar” e a “apreciação dos trabalhos dos alunos”.

A *expertise* é, desse modo, confiada a uma instituição permanente do serviço de administração escolar e diretamente dependente dela: uma *expertise* situada entre demanda de inovação e a segurança institucional. Esta *expertise* pode agora se basear sobre os conhecimentos disciplinares, em plena eclosão numa instituição especializada para esta finalidade: o Instituto Rousseau de onde provém o diretor do *Bureau* e onde ele continua a trabalhar. Uma *expertise*, no entanto, ainda profundamente enraizada no terreno escolar, de onde emana Emmanuel Duvillard. Este último incorpora o *expert* de uma época em transição. Ele é um homem “intermediário”: ao mesmo tempo um

⁵² *Ibid.*

⁵³ Anexo da carta anteriormente citada de Malche de 20 de outubro de 1918.

prático, homem de escola e um pesquisador inserido na instituição representando a disciplina.

Um bom começo: conhecer o rendimento da escola (1918-1922)

Já em dezembro de 1918, o diretor Duvillard é capaz de identificar as linhas de força de suas investigações futuras: melhor conhecer as causas dos déficits escolares, evocando de vez a tese de uma discriminação de ordem sociológica; “dando conta exatamente dos progressos conquistados pelas crianças menos talentosas e da eficácia dos métodos de ensino empregados nessa situação⁵⁴”, por meio de orientação pedagógica.

Para Duvillard, propagador zeloso das teses da educação nova e de uma maior justiça escolar⁵⁵, a pesquisa fornece um impulso decisivo para o melhoramento da escola. A questão do “rendimento”, supondo ser maior com o uso dos métodos “ativos”, é particularmente importante. Os primeiros trabalhos do *Bureau* solicitados pela administração se inserem nessa linha.

Os trabalhos do *Bureau* acolhem num primeiro momento essas teses. Várias investigações de envergadura são realizadas, muitas vezes com o apoio de especialistas do campo experimental e dos testes provenientes do Instituto Rousseau onde se implementa o campo disciplinar “ciências da educação”. 2000 meninas e meninos participam, por exemplo, de uma larga investigação sobre a ortografia de alunos de 9 a 16 anos. Tal obra emblemática da proposta de Duvillard é dirigida segundo uma metodologia que alia inteligentemente técnicas escolares de avaliação, confecção de um material de teste sistematicamente elaborado⁵⁶ e controle experimental de fatores (idade, sexo, proveniência dos alunos) que permitem uma melhor interpretação do funcionamento do sistema escolar⁵⁷.

Este trabalho é acompanhado por uma intensa atividade de documentação e de arquivamento: a coleção de artigos pedagógicos, mas igualmente de leis, e mesmo de fontes históricas que remontam a 1761. As competências do diretor do *Bureau* são

⁵⁴ Carta de Duvillard ao Diretor do Ensino primário, de 12 de dezembro de 1918, DIP 5.3.92 1918 EP 1/1.

⁵⁵ Ver neste caso sua obra *École de demain*, Genève, A. Kündig, 1918, e seu relatório *Tendances actuelles de l'enseignement primaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1920, proposto ao Congresso da associação de professores romandos.

⁵⁶ Com notadamente uma distinção precisa dos diferentes tipos de erros possíveis, sobre a base de trabalhos efetuados na Bélgica em pedagogia experimental.

⁵⁷ Emmanuel DUVILLARD, André EHRLER, “L’orthographe dans les écoles primaires du canton de Genève”, *L’Éducateur* 57, 1921, pp.113-139.

igualmente solicitadas para a reorganização dos exames de recrutas⁵⁸: trata-se de elaborar um novo conceito para estes exames, de mensurar os conhecimentos efetivos dos recrutas, sobre a base de testes levando em conta as técnicas psicológicas em voga. Aliás Duvillard propõe explicitamente, de outra parte, realizar uma análise comparativa, sobre a base de “trabalhos modernos da psicologia”, a ser feito em Genebra “que tem o Instituto J. J. Rousseau, suficientemente equipado para realizar a bom termo um estudo difícil⁵⁹”.

As lógicas de gestão prevalecendo sobre a pesquisa (1922-1936)

A partir de 1922, as solicitações de ordem administrativa se multiplicam⁶⁰. A pesquisa é logo reduzida à menor parte. Os relatórios testemunham: “A atividade foi este ano ainda mais variada que habitualmente. De pedagógica que era ela no momento da criação, essa atividade voltou-se para o lado social [serviço para a população], e às vezes também para o lado administrativo⁶¹”. Durante anos, Duvillard, lamenta, como um *leitmotiv*, a influência do administrativo:

O trabalho deste *bureau* é absorvido em grande parte pelos trabalhos administrativos. A situação antiga mudou muito; os trabalhos de pesquisa foram substituídos por aqueles trabalhos menos desinteressados. No entanto, seria útil voltar ao antigo estado de coisas⁶².

De fato, o *Bureau* submergiu às solicitações urgentes. Em 1926 por exemplo⁶³, ele lida com 1691 pedidos de análises referentes aos alunos (detecção de aptidões, orientação, atribuição de bolsas). A lei votada em 22 de maio de 1922 esclarecendo as condições de escolaridade obrigatória (ela permite a liberação dessa obrigatoriedade aos 14 anos se há evidência de aprendizagem) envolve essas demandas: 241 de um total de 608 crianças, depois da análise pelo *Bureau*, são beneficiadas. O *Bureau* seleciona igualmente, por meio de testes, os alunos vindos de meios menos favorecidos, aqueles que têm possibilidade de passar do 5º ano para o 6º B, criado em 1926, que abre as

⁵⁸ Pierre BOVET (*op. cit.*) nota esta abertura em direção a novas formas de avaliação, mais estandardizadas, ao comentá-las com um certo ceticismo. LUSTENBERGER (*op. cit.*, pp.126 ss.) mostra o papel importante exercido por Duvillard cujas ideias serão retomadas na reintrodução dos exames de 1941.

⁵⁹ Emmanuel DUVILLARD, *art. cit.*, p.256. Num artigo do *Journal de Genève*, Claparède que há muito inspirava Duvillard, vai no mesmo sentido e exalta os benefícios dos testes do exército americano. 15.8.1921.

⁶⁰ Rapport sur l'activité du Bureau d'archives scolaires pendant l'année 1922 [Rapport du BAS]. DIP, 1985 va 5.3.136.

⁶¹ Rapport du BAS, 1927. DIP, 1985 va 5.3.213.

⁶² Rapport du BAS, 1929. DIP, 1985 va 5.3.245.

⁶³ Rapport du BAS, 1926. DIP, 1985 va 5.3.180.

portas para o ensino secundário: 500 alunos são submetidos às provas. Anualmente, o *Bureau* participa da escolha dos beneficiários da Fundação “Para o futuro”. No mais, a análise estatística da frequência das colônias de férias (7000 crianças) também é tarefa para o *Bureau*.

A tendência iniciada desde 1922 se reforça sem cessar e transforma a própria função do *Bureau*. Ele situa-se assim, muito distante das finalidades que lhe são atribuídas inicialmente. Como explicar esta absorção de um serviço de “pesquisa pedagógica” no seio administrativo e na função de serviço social, mesmo considerando que o contexto político pareça à primeira vista propício à pesquisa (1924, o socialista Oltramare chega ao DIP e inicia as reformas escolares; em 1927, o próprio fundador do *Bureau*, Malche, se torna chefe do DIP)?

Um serviço de pesquisa dependente do DIP como o *Bureau* goza de pouca autonomia, exceto em conjunturas excepcionais. Pioneira na Suíça, a primeira instituição de *expertise* pedagógica ligada a uma administração implanta uma intensa atividade para descrever e compreender as condições de acesso à instrução, o rendimento escolar, num contexto de efervescência pedagógica; ela é tão bem-sucedida que é inicialmente utilizada profissionalmente, defendida pela administração, e funciona em colaboração estreita com os representantes do campo disciplinar. Este dinamismo é de curta duração: um contexto de crise financeira, uma defesa fraca pelas reformas, das autoridades político-administrativas menos centradas sobre o rendimento dos métodos e dos conteúdos de ensino e doravante mobilizadas pela reconfiguração das estruturas e graus escolares. O *Bureau* é sempre solicitado para contribuir a orientar e gerir os percursos dos alunos, mas seus meios são insignificantes considerando a enormidade da tarefa e da complexidade do sistema. No mais, existe uma instituição paralela melhor aparelhada cientificamente – e a quem se pode, assim, solicitar *expertises* – tornando cada vez mais obsoleta a função de um tal *Bureau* de pesquisa no serviço de administração: ele mesmo se torna um serviço administrativo, participando da gestão dos fluxos de alunos. Esta foi uma iniciativa prematura?

Trabalhador incansável, Duvillard continua, no entanto, imperturbável, a usar seu *Bureau* dos arquivos e de pesquisas pedagógicas que não representa mais do que um nome. Seu engajamento se concentra no “lado social”. Seu julgamento sobre a evolução da escola impulsionada pelos Malche, Dottrens⁶⁴ e outros autores do Instituto Rousseau

⁶⁴ Robert Dottrens é diretor escolar, diretor da Escola experimental do Mail, codiretor do Instituto Rousseau, e mais tarde professor de pedagogia experimental.

torna-se intransigente, e suas críticas desaguam contra as reformas promulgadas por aquela instituição rival: “Por que a pedagogia, que se orgulha em ver-se como ciência antes que fazendo parte das artes, dispensa, ao contrário de todas as outras disciplinas, usar os métodos de verificação⁶⁵?” Amargura? Realismo? O *Bureau* desaparece com ele em 1936.

Vemos paralelamente uma outra forma de *expertise* desenvolver-se no Instituto Rousseau, lugar aonde se constitui então o campo disciplinar das ciências da educação. Em estreita sincronia com o que se passa no mundo, o Instituto assessora o *Bureau* internacional do Trabalho (BIT) sobre a orientação profissional; colabora com o ASORT (Associação suíça para a organização racional do trabalho) para desenvolver as técnicas de seleção de pessoal; determina sistematicamente métodos para diagnosticar as capacidades dos alunos no intuito de a elas ajustar os métodos e etapas. Aliando desde 1923 o *Bureau international de l'éducation nouvelle*, em seguida fundando, em 1925, o *Bureau international de l'éducation* (BIE), ele se dota sobretudo de um serviço especializado para documentar as tendências internacionais, analisando métodos de ensino, formação dos professores, organogramas escolares etc. Os membros do Instituto apresentam-se em outros lugares como *experts* sobre a cena internacional (os governos egípcio em 1929, turco em 1932, os encarregam de reformar os seus sistemas escolares). Curiosamente, ao mesmo tempo em que as relações com o DIP genebrino tornam-se mais amistosas, a *expertise* do Instituto passa a não ser mais sistematicamente solicitada. As fontes ainda demonstram alguns conflitos abertos, tornando visíveis – além das disputas de ordem política – as tensões entre as exigências científicas defendidas pelo Instituto e as abordagens pragmáticas aplicadas pelo Departamento, por exemplo em matéria de orientação escolar⁶⁶. Mas esta situação evolui imediatamente assim que a guerra termina.

O Laboratório de pedagogia experimental: um serviço de expertise oficial

Ao final da Segunda Guerra Mundial, o debate escolar entra novamente em cena, em Genebra como em todos os lugares da Europa. Neste movimento, um projeto de lei é apresentado pelo socialista Dupont-Willemin em janeiro de 1946 que preconizava a criação de uma escola média, implicando numa reestruturação

⁶⁵ Registrado no *Annuaire de l'instruction publique* 20, 1929, p.314.

⁶⁶ Ver por exemplo o conflito entre Duvillard e o psicólogo Meili a propósito da orientação escolar nos anos 30; Rita HOFSTETTER, *op. cit.*, capítulos 11 e 12.

fundamental da organização do ensino, na gratuidade do secundário e na modificação do sistema de bolsas a fim de nivelar as chances de acesso aos cursos superiores. No momento das mudanças ligadas à democratização⁶⁷, as tomadas de posições são profundamente influenciadas – ou pelo menos pretendem ser – por aquelas dos *experts*, oferecendo a imagem de uma escola pública, talvez mesmo de uma administração escolar sob *expertise*.

Os experts do Instituto Rousseau solicitados pelo Grande Conselho (1946)

Estes *experts* são pesquisadores do Instituto universitário das ciências da educação (o “Instituto Rousseau” foi depois de 1929 anexado à Faculdade de Letras) onde então se concentram a formação e a pesquisa no campo pedagógico⁶⁸. É, em primeiro lugar, em nível do conhecimento mesmo do sistema escolar, de seu funcionamento e de seus resultados que as pesquisas científicas são invocadas. A referência aos trabalhos de Dottrens domina, para o que concerne à escola genebrina:

A comissão tem, a este respeito, retido as exposições que lhes foram feitas e, em particular, esta de M. Dottrens, em que um certo número de indicações fortemente interessantes tendem a provar que hoje ainda a seleção se faz, em grande medida, sobre a base das condições financeiras pelas quais vivem os pais dos alunos em vez das aptidões destes últimos⁶⁹.

Para os representantes de esquerda, uma reestruturação fundamental é indispensável a fim de unificar o secundário e de recolocar a idade da seleção. Em apoio são citadas diversas recomendações dos *experts*: “É muito mais fácil de revelar as aptidões, de notar os gostos de um adolescente de 14 anos, que de um aluno de 10 anos. Evita-se um erro de avaliação de muitos pais que têm a ilusão sobre a inteligência de suas crianças⁷⁰”. A necessidade de melhorar a seleção torna-se unânime. Dottrens tinha proposto a instauração de um teste de orientação para os alunos de 6º e 7º anos. Estes testes são instaurados em 1946, depois, seguida de uma decisão do Grande Conselho de 23 de março de 1947, institucionalizados durante vários anos. Esta *expertise* sobre os alunos é confiada a um especialista da psicologia aplicada do Instituto Rousseau, André

⁶⁷ Ver neste caso, Charles MAGNIN, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885-1950*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 1997.

⁶⁸ Ver Rita HOFSTETTER, Marc RATCLIFF, Bernard SCHNEUWLY, *Cent ans de vie (1912-2012), la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*, Genève, Georg, 2012.

⁶⁹ *MGC*, 1946, p.1504.

⁷⁰ Referentes às tomadas de posição de Dottrens, ver em particular seu relatório de fevereiro de 1946, OG 4 4/1 VII, 1985 va 5 5.3.524, AEG DIP, aqui p. 368.

Rey, para os exames psicológicos “centrados sobre as aptidões não diretamente influenciadas pela escola” e ao Laboratório de pedagogia experimental para os exames pedagógicos avaliando “os saberes e o domínio das principais técnicas ensinadas⁷¹”. Assim, autoridades político-administrativas institucionalizam uma nova forma de *expertise*.

*Um serviço de pesquisa extraoficial:
o Laboratório de pedagogia experimental (1947-1958)*

É precisamente em 1947-1948 que Dottrens, que ocupa a cadeira de pedagogia experimental de Bovet, aposentado em 1944, criando seu Laboratório de pedagogia experimental. Ele é tomado por uma outra ambição ainda, resolutamente experimentalista. E de definir a finalidade deste trabalho: “Uma pesquisa pedagógica experimental em laboratório visa essencialmente estabelecer em que medida uma noção qualquer, ensinada para as crianças de uma idade determinada, é assimilada pela coletividade das crianças desta idade⁷²”. Trata-se de conhecer o rendimento do ensino a fim de adaptar os planos de estudos às capacidades dos alunos ou de melhorar os métodos de ensino. Inúmeros testes são ainda elaborados, mais particularmente no domínio de ortografia e da gramática, numa perspectiva comparativa também com Bruxelas, Paris, Besançon e Neuchâtel. Estes trabalhos constituem a pesquisa “pura”, sem demanda específica, segundo a lógica definida pelos próprios pesquisadores.

É este Laboratório de pedagogia experimental que teve a incumbência dos exames escolares previstos pelo Grande Conselho para os alunos do 5º e 6º anos⁷³. Para realizar isto, o DIP também participa diretamente do financiamento do Laboratório com o pagamento de um quinto do salário do diretor a fim de assegurar a “assistência técnica às direções primárias e secundária para a elaboração, a análise e a padronização de

⁷¹ Relatórios sobre as provas de orientação, 9.9.1952. AEG DIP, 1985 va 5.3.606. Concernente ao desenvolvimento de outros tipos de exames psicológicos por André Rey, ver Jonas HAUTER, Marc RATCLIFF e Matteo BURRI.

⁷² Robert DOTRENS, *Un laboratoire de pédagogie expérimentale et des besoins auxquels il répond*, Neuchâtel – Paris, Delachaux – Niestlé, 1953, p.3.

⁷³ Samuel ROLLER, “L’évolution scolaire des élèves”, em *La réforme de l’enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, pp.47-123. Notemos de outra parte, que o Laboratório assume igualmente a atribuição de objetivar as provas pedagógicas para os recrus e de lhes dar uma base científica, tarefa que resulta de análises efetuadas por Duvillard sobre os exames de recruta e do “trabalho precursor de Pierre Bovet [que] oferece os seus frutos” (Werner LUSTENBERGER, *op. cit.*, p.200).

testes, pesquisas concernentes à orientação escolar etc.⁷⁴”. O assistente do Laboratório Samuel Roller se recorda:

Começamos por aplicá-los na sexta, sétima, oitava e nona séries. Fizemos isso pelo menos três ou quatro anos seguidos. Desde o outono de 46, estes testes foram organizados [...] Eu estabeleci os cálculos bem precisos em seguida eu ensinei com quase volúpia no meu curso de pedagogia experimental e isso se manteve de fato bem aritmeticamente. Os resultados destes testes chegaram até a mim. Eu fiz as distribuições e depois estabeleci os níveis sobre 100 e em seguida era dessa forma que os resultados eram comunicados aos alunos⁷⁵.

Uma relação de *expertise* clássica se instaura: um poder é confiado à uma instituição especializada, dentro de uma disciplina científica estabelecida, a pedagogia experimental, visando fundamentar as decisões concernentes a gestão do fluxo (orientação, seleção) dos alunos e eficácia das escolas e de suas filiais. Poderio limitado concernente unicamente a analisar e estruturar os dados recolhidos pelos inspetores escolares: a *expertise* é solicitada para uma ajuda essencialmente técnica. A relação de *expertise* é parcialmente perenizada por um financiamento regular, mas baseado sobre um acordo institucional de fato não formalizado; não resta nenhum traço mais preciso senão o acordo financeiro mencionado.

*Um conglomerado de serviços (durante os Trente glorieuses):
a expertise dirigida pelo DIP*

Este tipo de colaboração, pontual, “amigável” não mais parece ser suficiente no tempo onde se pretende reestruturar fundamentalmente o próprio sistema escolar. Neste contexto as *Trente glorieuses*⁷⁶, o baby-boom⁷⁷, as pressões em favor da democratização dos estudos e da necessidade de evitar a escassez de mão de obra qualificada geraram uma explosão escolar. As transformações fundamentais do sistema escolar se impõem por toda a Europa. Genebra segue ativamente este movimento impelido pela “penúria de quadros e democratização dos estudos⁷⁸”. René Jotterand, encarregado pelo Conselho do Estado de encabeçar o conjunto dos trabalhos de reforma “tomou seu bastão de

⁷⁴ Relatório para a nomeação de M. Samuel Roller às funções de professor do Instituto de ciências da educação estabelecido por R. Dottrens, 16 de maio de 1952, AUG 1984/22/56.

⁷⁵ Entrevista com Samuel Roller realizada por D. Bain, 10.6.1991. Archives vivantes, CoPaF, FPSE.

⁷⁶ A expressão designa os trinta anos posteriores à Segunda Guerra mundial, época de grande prosperidade econômica dos países industrializados ocidentais, até o momento do primeiro choque do petróleo, em 1973 (*nota da tradução*).

⁷⁷ Também relacionada ao pós-Segunda Guerra mundial, a expressão refere-se ao aumento importante da taxa de natalidade na época (*nota da tradução*).

⁷⁸ Tal é o título de anexo do relatório “La réforme de l’enseignement secondaire” (*op. cit.*), redigido pelo sociólogo Roger GIROD.

peregrino e foi de país em país ver o que era feito. Ele teve que passar entre outros lugares na Inglaterra, onde os ingleses tinham organizado o sistema mais democrático das chamadas *escolas compreensivas*⁷⁹”.

Para agir eficazmente, as instâncias político-administrativas têm uma urgente necessidade de conhecimentos precisos quanto ao funcionamento do sistema escolar⁸⁰. Num período de tempo incrivelmente curto – sete anos -, Genebra organiza três instituições de *expertise* a fim de dispor de tais conhecimentos: o Serviço de pesquisa pedagógica, o Serviço de pesquisa sociológica e o Centro de pesquisa psicopedagógica. Cada uma é criada segundo as modalidades próprias, assume as funções de *expertise* específicas, funciona diferentemente e mantém uma relação particular com o Estado responsável pela educação. Todas elas produzem primeiro os saberes concernentes a orientação escolar, em seguida sobre o rendimento do ensino. Todas se beneficiam das pesquisas que se desdobra em ciências da educação (notadamente no Instituto doravante Inter-Facultés des sciences de l'éducation), graças aos pesquisadores que se situam na junção dos serviços do DIP e da Universidade.

O Serviço de pesquisa pedagógica (1958): “taylorizar a instrução para valorizar a educação”

A criação do Serviço de pesquisa pedagógica (SRP) em 1958 é assim justificada por Roller, que toma a sua direção: “[O] ajustamento [da escola] tem hoje uma amplitude tão grande, e ele deve ser tão rápido, que permite pensar a escola se ver dotada de um organismo novo encarregado mais especialmente de ajudar a proceder à esta adaptação⁸¹”. As abordagens de pesquisa são essencialmente quantitativas: “Um dos objetivos da pedagogia experimental, é o melhoramento do rendimento das técnicas de base. Em suma, se usarmos uma fórmula celebre do professor Raymond Buyse, trata-se de taylorizar a instrução para valorizar a educação⁸²”. 40 anos mais tarde, Walo Hutmacher comentaria:

⁷⁹ Entrevista com Samuel Roller, *op. cit.*

⁸⁰ Os relatórios entre a política e suas necessidades de conhecimentos de uma parte, e a produção de saberes para responder a essas demandas de outra parte, fez o objeto da tese de Mathilde Freymond sob o título *Politiques éducatives et légitimation: quelles références à la recherche éducationnelle. L'exemple du département de l'instruction publique genevois (1912-1962)*.

⁸¹ Nota relativa ao Service de recherche pédagogique redigida por Samuel Roller o 11.4.1959, pp.1s. Archives SRS, Service de recherche en éducation, Genève.

⁸² Samuel ROLLER, “Introduction” em Daniel LANG, *L'enseignement de la table de multiplication et son rendement. Étude préliminaire: élaboration du dispositif expérimental*, Rapport de recherche, Service de la recherche pédagogique, Genève, 1958, p.1.

Roller defende uma abordagem empírica, pela qual podemos pensar que ela tenha envelhecido hoje, mas que a época é uma ruptura que eu creio essencial: é a afirmação de uma epistemologia descritiva-analítica num campo social profundamente normativo e ideológico. Em vez de dizer o que deve se passar, vemos o que se passou no campo⁸³.

Enquanto em seu nascimento o SRP contava com um ou dois assistentes, já em 1963, a lista de publicações fez aparecer três ou quatro colaboradores regulares. Em 1968, um diretor adjunto é nomeado, o serviço compreende então uma dezena de pessoas. Em 1970, mais de 20 colaboradores e ouvintes⁸⁴. O minúsculo serviço, antes de tudo fundado sobre um trabalho de militantes, desemboca, em uma dezena de anos, sobre um serviço de pesquisa de uma amplitude considerável. Esta evolução institucional é acompanhada de uma mudança substancial de funções.

Durante uma primeira fase, o Serviço concentra seus trabalhos sobre a orientação escolar. Dois estudos de envergadura são efetuados. O primeiro se apoia sobre “A evolução escolar dos alunos” para acompanhar a reestruturação do “Ensino secundário em Genebra”, em 1962. Sobre a base de exames de orientação mencionados anteriormente, uma amostra de 800 alunos é acompanhada durante toda a escolaridade do 4º ano escolar às formações pós-obrigatórias. As conclusões atingem um grande público: não existe relação simples entre êxito escolar e inteligência; o pertencimento social tem um papel decisivo na carreira dos alunos. O segundo estudo, graças ao apoio de sociólogos cuja importância cresce no SRP, visa descrever e compreender o fenômeno dos atrasos escolares. As fichas relativas à 20000 alunos são analisadas. A questão: circunscrever a importância do atraso e detectar as causas. O relatório “desencadeia um tipo de *Aha Erlebnis* coletivo, uma surpresa, mostrando inicialmente que o atraso escolar era mais frequente, muito mais do que se pensava; em seguida, que começa a partir do primeiro ano primário, e que, enfim, é socialmente seletivo⁸⁵”. Estes resultados pesam demais no debate político inclinando a balança em favor da reforma escolar realizada no início dos anos 1960. A *expertise* dos sociólogos sobre a cena escolar se revela cada vez mais indispensável, uma seção de sociologia é instituída em 1962 no seio do SRP, que se tornará um serviço autônomo em 1965.

⁸³ Walo HUTMACHER, “Le Service de la recherche sociologique, Genève. Naissance et évolution du Service de la recherche sociologique genevois”, em Jacques WEISS (éd.), *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000*, Neuchâtel, IRDP, 2001, pp.243-280, part. p. 247.

⁸⁴ Personnel du Service de la recherche pédagogique, *Annuaire officiel de l'État de Genève* de 1965 a 1970.

⁸⁵ Walo HUTMACHER, *art. cit.*, p.247.

Esta evolução reconfigura as atribuições do SRP que se concentra, a partir de 1965, sobre a análise dos exames cantonais e comunais⁸⁶ e, portanto, sobre o rendimento escolar. Em seu relatório de 1963, Roller evoca as questões a resolver⁸⁷:

Os exames preparados pelos inspetores das classes primárias implicam um grande trabalho de elaboração que praticamente leva à uma única coisa: a atribuição de uma nota aos alunos de todo o cantão (nota de aritmética, por exemplo, para todos os alunos do 5º ano). Contudo as respostas fornecidas pelas crianças constituem um “registro” do saber que puderam adquirir sobre uma determinada disciplina. Qual é o valor deste saber? Quais são as noções que podemos considerar como suas? Quais são aqueles que não são? Que tipos de erros os alunos cometem? Quais são as causas destes erros?

O relatório “Les épreuves comme moyen de régulation de l’enseignement⁸⁸” concretiza esta ideia. Depois, a cada ano, o SRP procede a análise de exames cantonais e comunais em matemática e em francês. Quase um terço dos relatórios de 1965 a 1970 (25 de 86) são dedicados a estes exames.

Paralelamente, estas investigações sobre os novos métodos de ensinamentos continuam, sobretudo em matemática. A hora está para a reforma, nesta disciplina também. A “matemática moderna” emerge, com um dispositivo pesado onde o SRP é fortemente envolvido: construção do programa, formação dos mestres, criação de meios pedagógicos, avaliação dos alunos.

A evolução do SRP testemunha primeiro a vontade das autoridades escolares de obter uma base de conhecimentos confiáveis ou pelo menos legitimar as reestruturações cuja questão consiste em melhorar o sistema escolar a fim de assegurar a equidade e eficiência. Ela exemplifica também o processo de diferenciação e de especialização do trabalho com o aumento da *expertise*. Primeiro, do fato mesmo que o DIP cria de novo todas as peças uma instituição ao serviço de sua própria política, apesar de que o Instituto de ciências da educação produz também pesquisa em educação. A diferenciação começa dentro do SRP pela junção de uma seção de sociologia dedicada mais particularmente à questão dos fluxos de alunos. Paralelamente, o SRP se especializa: continuando na linha da pedagogia experimental que sempre constitui o seu

⁸⁶ Por exemplo: Estudo analítico da prova de aritmética a que foram submetidos os alunos do 4º ano primário, em março de 1963.

⁸⁷ Samuel ROLLER, Walo HUTMACHER, *Rapport de la situation (fin octobre 1963)*. Relatório elaborado por Samuel Roller, diretor do serviço, e Walo Hutmacher, encarregado de pesquisas (seção de sociologia), Genève, Service de recherche, DIP, p.16.

⁸⁸ Samuel ROLLER, “Les épreuves comme moyen de régulation de l’enseignement”, Relatório P 65.15 do SRP, 1965, p.16. Archives SRP, Service de recherche en éducation, Genève.

alicerce, centra-se sobre a escola primária, reforça o trabalho sobre o rendimento escolar e elabora os instrumentos de avaliação dos conhecimentos adquiridos.

***O Serviço de pesquisa sociológica (1962-1965):
prever, gerir, transformar***

Ao mesmo tempo em que o sistema escolar é reestruturado, os sociólogos do serviço desenvolvem novos campos e técnicas de pesquisa. Hutmacher evoca a origem:

“Vemos nossos números aumentar regularmente, você tem uma ideia do porquê, do como?” Chavanne me convocou e ele me disse “Tu podes fazer as previsões com isso?” “Escute, com os dados, as estatísticas que temos atualmente, não é possível”. “Então faça outras⁸⁹!”

De fato, até o início dos anos 1960, raros são os dados precisos e diferenciados documentando o sistema escolar. Gerada em período de funcionamento clássico, esta lacuna acarreta problema no momento de reestruturações maiores, geradas externamente – explosão demográfica – e internamente – explosão escolar e crescimento da qualificação. Consciente das questões, o núcleo de sociólogos do SRP concebe em 1963 “uma base de dados-alunos centralizando as informações necessárias a todos os níveis do sistema escolar da sala de aula até o chefe de departamento⁹⁰”. Ela compreende o conjunto de 34000 fichas de alunos com as informações sociológicas clássicas (idade, sexo, profissão dos pais) e o percurso dos alunos. Analisada do ponto de vista sociológico (distribuição dos alunos, carreira dos alunos, acesso aos diferentes graus), ela permite também uma planificação do sistema. A utilização de novas tecnologias constitui a condição própria da realização do projeto: trata-se de “se inspirar no que, naquele momento lá, era ainda uma experiência pioneira: a criação de arquivos de base permitindo obter as estatísticas como os subprodutos de operações administrativas habituais⁹¹”.

O Serviço da pesquisa pedagógica se diferencia pela criação de uma seção de sociologia; esta última especializada no domínio da análise e da planificação do sistema. Duas entidades de igual importância, contrastadas do ponto de vista de sua função, se constituem. Uma reestruturação se impõe; o Serviço de pesquisa sociológica (SRS)

⁸⁹ Entrevista com Hutmacher, realizada por Hofstetter e Schneuwly, em 7 de junho de 2010. Archives vivantes, CoPaF, FPSE.

⁹⁰ Walo HUTMACHER, *Matériaux pour une histoire du SRS*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1896. Archives SRS. Serviço de pesquisa em educação de Genebra.

⁹¹ Relatório de atividade do SRS de 31 de maio de 1972, p.2. Archives SRS. Service de recherche en éducation Genève.

torna-se autônomo em 1965 e conhece um aumento fulgurante. Composto inicialmente de cinco – seis pessoas, compreende, em 1969, quase trinta pessoas⁹², uma das maiores unidades de sociologia na Suíça⁹³.

A importância do SRS lhe garante uma massa crítica favorecendo uma definição relativamente autônoma de seu programa de pesquisa, sem prejudicar suas atribuições de descrever e planificar o sistema. Os 33 relatórios recenseados no período de 1965 a 1970 são quase que exclusivamente dedicados às questões de recenseamento e de previsão do efetivo de alunos. Paralelamente, todavia, os trabalhos de pesquisa iniciados pelos pesquisadores se efetuam sobre “os mecanismos sociais do sucesso escolar⁹⁴”. O Serviço conduz por exemplo uma investigação sobre 850 sujeitos, representativos dos alunos que têm 15 anos em 1966, e completam sua escolaridade obrigatória. Os ficheiros dos alunos gerados pelo SRS permitem colecionar um grande número de variáveis (perto de 500) que tratam tanto da carreira escolar dos alunos quanto da de seus pais, sua carreira profissional, sua origem social e nacional, suas línguas. O método é antes de tudo quantitativo: “Quase todas as pesquisas empíricas do Serviço de pesquisa sociológica acarretam a aplicação de métodos estatísticos e matemáticos para a análise dos dados, notadamente na perspectiva de um esclarecimento das dependências casuais entre as variáveis⁹⁵”. Rapidamente, estes dados são igualmente analisados à luz de pesquisas históricas.

A orientação “marxista-positivista⁹⁶” sofre fortes questionamentos com movimento de 1968. Leitores de trabalhos anunciadores de uma mudança de paradigma em sociologia – Bourdieu e Passeron, notadamente – os membros do Serviço se abrem a outros horizontes. O breve relatório de 1971 testemunha isso.

No prosseguimento das pesquisas neste domínio, torna-se indesejável repetir as observações sobre a desigualdade de acesso ao ensino. Tal tema deve ser evocado doravante no plano da estatística corrente (*annuaire statistique*). Quanto à pesquisa, ela vai se abrir a dois importantes campos de investigação que são: 1) as relações entre estruturas escolares – estrutura de poder, por exemplo – e estruturas de desigualdades; e

⁹² 28 pessoas segundo o Rapport Perspectives de développement du SRS, 1970-1974, redigido em 1970. Archives SRS. Service de recherche en éducation Genève.

⁹³ Walo HUTMACHER, *op. cit.*, p.21.

⁹⁴ André PETITAT, *La formation des pères et la formation des fils et filles* e *La carrière professionnelle des pères et la carrière scolaire des enfants*, Genève, SRS, 1970; Claire BARTHOLDI, *La carrière professionnelle des pères et la carrière scolaire des enfants*, Genève, SRS, 1970.

⁹⁵ Relatório Recherches et travaux en cours de 7 de dezembro de 1970, p.6. Archives SRS, Service de recherche en éducation Genève.

⁹⁶ Entrevista com Hutmacher, *op. cit.*

2) o problema da “produção” das desigualdades em termos de relações na família, entre a família e a escola e na escola⁹⁷.

Uma mudança radical começa no modo de pesquisa, renovando as formas até mesmo da *expertise*. Orientado também pelos movimentos sociais, o SRS, enquanto serviço do Estado, visa ao mesmo tempo obter mais independência na escolha de seus objetos de pesquisa. Fazendo um balanço em 1986, o diretor do SRS constata:

Essencialmente a pesquisa conduzida no SRS pertence à categoria de “pesquisa aplicada *largo sensu*”; a parte voltada à pesquisa orientada para o desenvolvimento dos conhecimentos e a participação no trabalho das ciências da educação sobre o plano internacional é bastante respeitável, aproximadamente equivalente à esta que é voltada para a pesquisa aplicada *stricto sensu*⁹⁸.

A pesquisa diretamente encomendada cedeu, cada vez mais, lugar à uma pesquisa que certamente tem aplicações possíveis, mas cujas problemáticas são definidas pelo próprio Serviço, de maneira independente, em função de análises que ele faz, de demandas sociais ou na situação de problemática definidas pelo campo disciplinar do qual o Serviço pertence, a saber a sociologia da educação.

O Centro de pesquisa psicopedagógica (1962): um serviço de proximidade

A criação do Centro de pesquisa psicopedagógica (CRPP) opera os seus trabalhos quase desde o início do Ciclo de orientação (CO), em 1962, em fase com a missão de base deste último, a saber, a orientação e a seleção de alunos⁹⁹. Não é por acaso que o diretor do CO, Robert Hari, escolhe como primeiro colaborador desse primeiro Centro (Daniel Bain) um antigo professor que se tornou conselheiro de orientação escolar após uma formação de psicologia no Instituto de ciências da educação.

É assim criado um modelo de instituição de pesquisa distinto dos outros: um centro de proximidade. Ele se encontra em tensão entre, de uma parte, a vontade de autonomia e de inserção acadêmica e, de outra parte, as demandas de *expertise*

⁹⁷ Relatório de atividade do SRS de 15 de maio de 1971, p.3 e p.5. Archives SRS, Service de recherche en éducation Genève.

⁹⁸ Walo HUTMACHER, *op. cit.*, p.24.

⁹⁹ A necessidade de um Centro de pesquisa nasce de duas tarefas complexas que o CO deve regularmente assumir: a organização da orientação dos alunos da 6ª e o sistema de provas comuns nos ramos principais do ensino.

provenientes da autoridade próxima. O CRPP constitui um pequeno serviço compreendendo inicialmente um pesquisador, depois três – quatro, nos anos 1970, sem paralelo, portanto, como os outros serviços de pesquisa: a proximidade implica também um perfil: pesquisadores identificados, conhecidos e reconhecidos no meio acadêmico também.

O CRPP assegura uma série de tarefas que podemos chamar de “gestão”. O organograma do relatório de 1969 fornece uma boa ilustração¹⁰⁰. Ele compreende notadamente a sequência de exames comuns e de exames psicopedagógicos estabelecendo os quadros de pré-orientação para os exames de passagem ao Ciclo de orientação; realiza os exames de admissão dos alunos provenientes das escolas privadas; assegura também a formação psicopedagógica dos conselheiros de orientação escolar e a assistência pedagógica dos decanos responsáveis pelos colégios. Ao lado disso, duas entidades são dedicadas à pesquisa: a seção de sociologia e esta das pesquisas psicopedagógicas. “Eu posso me ocupar de pesquisas quando as minhas tarefas me permitem o lazer, de onde o pequeno número de trabalhos neste domínio”, se desculpa o diretor em seu relatório de 1968, como um eco distante ao diretor Duvillard¹⁰¹ do Bureau de arquivos.

A primeira atividade de *expertise* propriamente dita do Centro¹⁰² refere-se ao funcionamento do CO: será preciso distinguir duas orientações, *técnica* e *latina*, na seção geral do 9º ano? Outras pesquisas abordam o papel do meio sócio-profissional na carreira dos alunos ou a validade de notas para a orientação dos alunos. Estas pesquisas desembocam sobre um projeto de pesquisa de grande envergadura: o estudo longitudinal sobre sete anos de uma amostra de 1800 alunos matriculados em 1967 no primeiro ano do CO. Trata-se de compreender os mecanismos que tiveram um efeito sobre o percurso escolar dos alunos, de descrever em detalhes as interações complexas que ocorrem com os constituintes do próprio aluno, a saber: suas capacidades, suas motivações, sua personalidade, os fatores familiares e sociais e o sistema escolar (estrutura, ensino, professores, modos de avaliação).

Um novo eixo de pesquisa se desenvolve, em seguida, ligado ao ensino, ao trabalho nas aulas. A questão do uso de instrumentos técnicos novos (programação,

¹⁰⁰ Relatórios do CO do ensino secundário Genebra 1968-1969, Direction générale, p.165. Médiathèque de la DGCO, DG, 19441.

¹⁰¹ Relatórios do Ciclo de orientação 1967-1968, p.63. Médiathèque de la DGCO, DG 19440.

¹⁰² Daniel BAIN, Fiorella GABRIEL, “Il était une fois le CRPP (1962-1998): avantages et problèmes d’une recherche de proximité”, em Jacques WEISS (éd.), *op. cit.*, pp.75-87, part. p.87.

imagem no ensino de línguas) constitui a primeira porta de entrada que conduz a outros trabalhos, realizados com professores de história e na observação científica sobre as técnicas emprestadas de Piaget; melhor dizendo, das pesquisas com intenção didática¹⁰³.

O CRPP é resultante, portanto, de um processo particular onde uma das funções da instituição da qual ele pertence, esta de orientação e de seleção, é objetivada e refletida numa estrutura especializada de pesquisa, perita na matéria, que faz parte da instituição que a criou. A objetivação visa o melhoramento da função por meio da elaboração e da standardização das provas, a validação do valor de notas, a gestão de exames psicopedagógicos. A forma que deve tomar a objetivação é claramente definida como “pesquisa” e articulada com os saberes advindos da psicologia e da psicopedagogia; depois, numa certa medida, da sociologia.

Os serviços do Estado entre expertise e pesquisa autônoma: pós 1970

Os três serviços de *expertise* são provenientes do processo de extensão, de especialização, de diferenciação e de objetivação de funções. Todos se autonomizam no decorrer de seu desenvolvimento. Todos têm o poder de analisar os fluxos dos alunos através do sistema escolar e de contribuir para o aumento do rendimento do ensino. Observatórios permanentes do sistema, eles entregam à administração e às autoridades política os dados que se tornam indispensáveis para a gestão. O Estado encarregado da instrução pública se perfila como Estado gestor. Ele pretende ter sob sua liderança os serviços capazes de lhe fornecer os dados e as análises das quais ele tem necessidade. Os pesquisadores, do seu lado, se esforçam para identificar os espaços de pesquisas mais independentes, imediatamente menos definidos pelas necessidades de gestão, de planificação ou de tomada de decisão. Estes espaços parecem crescer progressivamente e à medida que os serviços atingem uma certa massa crítica dando-lhes maior amplitude, uma dinâmica que impulsiona também os movimentos sociais e profissionais que defendem a autonomia das esferas científicas e políticas. As sinergias construídas com os pesquisadores inscritos nas redes científicas clássicas (como a Universidade, por exemplo a Faculdade de psicologia e de ciências da educação, criada em 1975) dão sua contribuição.

Uma análise da particularidade de cada um destes serviços e das transformações importantes que eles enfrentam nos anos 1970, seguida notadamente das contestações

¹⁰³ *Ibid.*, p.24.

das abordagens científicas clássicas, mostram a tensão constitutiva destes serviços. Podemos esquematicamente distinguir três tipos de atividades assumidas por eles:

- análise de fluxos dos alunos nos diferentes graus em função de diferentes parâmetros (atrasos, fatores socioeconômicos, previsão de necessidades diversas etc.) dando acesso as formas de conhecimentos diferentes;
- análise do domínio de conhecimentos transmitidos pela escola (o que é tradicionalmente chamado de rendimento);
- desenvolvimento e acompanhamento de reformas de ensino em vista de uma melhor aquisição pelos alunos de conhecimentos escolares.

O SRP, após a autonomização de sua seção de sociologia, se concentra sobre as duas últimas atividades, quase que exclusivamente para o ensino primário. O diretor descreve a evolução de seu serviço como persistente na linha da pedagogia experimental, sendo, entretanto, feitas concessões:

Confrontada ao espírito do tempo – movimento anticientífico, romantismo sócio-ecologista, recensão econômica – ela [a seção de psicologia] teve que ceder parcialmente o lugar para as abordagens mais sociológicas, etnológicas, talvez até comunicacionais, pelas quais os discursos sobre o ensino e sobre as relações entre os diferentes parceiros da ação educativa têm largamente suplantado a análise objetiva dos efeitos da instrução dispensada, o estudo do desenvolvimento das competências e a medida dos desempenhos dos alunos¹⁰⁴.

O SRS centra-se primeiramente sobre a primeira das três atividades. Mas os anos 1968 começam com uma nova orientação, desembocando sobre as pesquisas-ação conduzida pelos atores sobre o terreno educativo. “A maioria das atividades [...] foram iniciadas e concebidas pelo serviço em função de seus próprios objetivos mesmo se isso jamais tenha antecipado ou levado em conta os interesses possíveis de parceiros ligados ao campo social¹⁰⁵”. Uma liberdade somente concebível no contexto dos anos 1970 e 1980, inspirada e defendida pela sociologia que coloca com acuidade a questão “*De que lado estamos?*”¹⁰⁶. Um serviço que se emancipa de suas atribuições de *expertise*? Um serviço militante?

¹⁰⁴ Raymond HUTIN, “Le Service de la recherche pédagogique, Genève. Précéder, accompagner, observer, évaluer l’innovation”, em Jacques WEISS (éd.), *op. cit.*, pp.75-87, part. p. 87.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.24.

¹⁰⁶ Howard S. BECKER, “Whose Sid Are We On?”, *Society for the Study of Social Problems* 14, n° 3, hiver 1967, pp.239-247.

O CRPP evolui sobre uma via mediana. Ele primeiramente ocupa-se, antes de tudo, das duas primeiras atividades. A proximidade com os professores o conduz cada vez mais próximo das pesquisas-ação iniciadas e solicitadas pelos próprios professores, no domínio das didáticas.

Esta proximidade tem igualmente aberto a pesquisa dos professores e de outros autores da base mais largamente que não podemos fazê-lo em outras estruturas. Trata-se de uma forma de “democratização da pesquisa” muito significativa com os objetivos prioritários do CO¹⁰⁷.

A pesquisa e a *expertise* não estão apenas servindo as instâncias política e administrativas: uma “democratização” que resulta de demandas dos próprios autores confrontadas a e lutando pela democratização de acesso à instrução.

Conclusões

Transformações dos modos de expertise na longa duração

A autonomização de um sistema dentro de uma sociedade – por exemplo a educação pública tal que se desdobra a partir do século XIX – cria simultaneamente instâncias de autorreflexão deste sistema, conforme a hipótese de Luhman¹⁰⁸. Esta autorreflexão se constitui sob a forma de um sistema cada vez mais diferenciado, na interação e na interseção com os outros. Nós temos observado este movimento através da institucionalização da “*expertise*” no campo pedagógico. As diversas instituições se articulam em cada caso de maneira diferente com o sistema escolar e seus atores e com o sistema especializado de produção de saberes que são o campo científico e suas disciplinas¹⁰⁹. A análise mostra a evolução complexa das práticas de *expertise*:

- Pesquisas dos “homens de bem” depois profissionais: numerosas e ricas, as primeiras “*expertises*” aparentam de fato às pesquisas pontuais, aos métodos balbuciantes, iniciados ou confiados aos particulares que investem na missão de organizar uma instrução pública digna deste nome; as formas e as abordagens destas pesquisas se profissionalizam progressivamente enquanto se desenvolve o Estado responsável pela instrução pública; as premissas de um campo disciplinar se esboçam sobre esta base.

¹⁰⁷ Daniel BAIN, Fiorella GABRIEL, *op. cit.*, pp.99, 109, 112.

¹⁰⁸ Niklas LUHMANN, Karl Eberhard SCHORR, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt, Suhrkamp, 1998.

¹⁰⁹ Trata-se de um relatório particularmente complexo pelo fato de que o sistema escolar transmite saberes que provêm parcialmente do próprio sistema científico. Nós não aprofundamos este problema aqui; ver Rita HOFSTETTER, Bernard SCHNEUWLY (éd.), *Savoirs en (trans)formation*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

- Exames de recrutamento dos cantões e da Confederação: sob a égide de instâncias estatais, de formas institucionalizadas de *expertise* se desenvolvem ao mesmo tempo onde o próprio sistema se estabiliza; a *expertise* vem da profissão que sistematiza e estandardiza as ferramentas de sua própria prática; as ligações com os elementos disciplinares nos outros campos – aqui o campo administrativo desenvolvendo a estatística – enriquecem e desenvolvem as práticas.

- Bureau de arquivos e de pesquisas pedagógicas: os primeiros desenvolvimentos de um campo disciplinar ligado à educação deixam entrever a possibilidade de uma *expertise* mais aparelhada conceitual e metodologicamente; a meio caminho entre prática proveniente da profissão e procedimento científico, a *expertise* tende a se tornar uma instituição com suas próprias ferramentas; pouco eficaz ainda, submergida por outros imperativos urgentes, ela é unicamente efêmera.

- *Experts* do Instituto Rousseau e Laboratório de pedagogia experimental: a *expertise* é exterior à administração, trata-se de atribuições que lidam com a análise científica de dados produzidos pelos atores do próprio sistema escolar, administração e inspetoria notadamente; paralelamente, as instituições científicas conduzem as múltiplas *expertises* a nível internacional através do Bureau internacional da educação ou sobre demandas de diversos governos.

- Serviços de pesquisa pedagógica, Serviço de pesquisa sociológica, Centro de pesquisa psicopedagógica: a administração institui duravelmente a *expertise* como parte de seus procedimentos de decisão; isto levanta com acuidade o problema da independência, a relação entre pesquisa científica e pesquisa encomendada; as instituições desenvolvem cada uma das modalidades diferentes para, ao mesmo tempo, responder às demandas institucionais e desenvolver uma pesquisa independente, orientada pelas ciências da educação.

Uma irresistível institucionalização

A *expertise* está inextricavelmente ligada ao sistema escolar e ao Estado na medida em que este último a molda. Sua forma evolui incisivamente no sentido de uma institucionalização crescente, promovida por três fatores.

O primeiro é este da evolução do Estado e do próprio sistema escolar: a complexidade do sistema – sua organização, o lugar e o conteúdo dos saberes e saber fazer que são transmitidos, a diferenciação dos atores que trabalham, os públicos os quais ele se endereça – necessita de uma produção de saberes sobre o sistema (“penetrar na verdade da escola”) cada vez mais precisos, diferenciados, abundantes, preditivos.

Trata-se de um saber útil, endossando uma lógica gestonária, mas que não poderá ser controlada inteiramente, porque outros fatores promovem e sustentam o processo de institucionalização da *expertise*.

Como todo sistema social, a escola fabrica e exterioriza os modos de produção de saber sobre ela mesma segundo modos cada vez mais diferenciados e especializados: profissionalização crescente do pessoal; diferenciação das instituições dedicadas para esta função; especialização dos métodos de produção dos saberes. Essa especialização pode ser descrita como a aparição de camadas que se superpõem e se imbricam estreitamente: os profissionais do próprio sistema, que assumem as funções de produção dos saberes cada vez mais sofisticados; depois, através do nascimento de um campo disciplinar, os pesquisadores especializados na produção de saberes segundo as modalidades próprias do campo científico. Os modos de produção de saberes da *expertise* são estreitamente elaborados por estas camadas: são eles determinados por todos os seus pontos de vista. Toda a camada disciplinar particularmente transforma fundamentalmente a atividade de *expertise*. Graças às ferramentas da disciplina e do fato de haver uma profissionalização da produção de saberes – eles mesmos sempre ancorados no que elaboram os profissionais, a atividade da *expertise* tende a fazer seus modos de produção científica: seja pelo fato que ela é assumida pelos cientistas, que colocam o problema complexo da garantia de independência; seja do fato que ela se inscreve nas instituições especializadas, pela imagem destas mesmas instituições disciplinares; uma tensão profunda caracteriza estas instituições, intimadas a produzir saberes objetivos que deveriam acompanhar, senão sustentar, as lógicas de gestão.

Esta tensão é aumentada por um terceiro fator que a análise tem feito aparecer e que influi sobre a forma e os conteúdos da *expertise*, a saber o que podemos designar por “demanda social” emanada de movimentos sociais e de atores coletivos. Muitas vezes em desacordo com a evolução do sistema, mas criando, por sua existência e seu modo de ação, as necessidades pelas quais a política e o Estado devem responder. Esta demanda reforça e acelera a institucionalização da *expertise* e lhe abre os espaços de liberdade em relação às demandas de gestão, espaços aliás raramente contestados pelos poderes estatais em tempos de forte pressão social, quando eles não se revezam entre si.

A conjugação destes fatores promove uma institucionalização crescente da *expertise*, indispensável ao funcionamento do sistema escolar. Longe de ser linear este processo se realiza por etapas, pelos avanços e os refluxos, onde percebemos os

momentos de dependência forte, orientada pelos gestos técnicos e gestores, e de outros aonde a *expertise* se autonomiza parcialmente e torna-se aliada da mudança.

A perenidade da relação entre *expertise* e Estado, sua institucionalização e a dependência das autoridades administrativas e políticas levam alguns a dizer que não se trata mais de *expertise*, mas “da inteligência”, talvez mesmo de engenharia. Bouton por exemplo escreve para o domínio da saúde: “A vigilância sanitária é uma atividade de previsão mais que de constatação: portadora de uma vontade do saber/prever” [...], ela se aparenta com uma forma de engenharia¹¹⁰”. Para o domínio aqui observado, a irresistível institucionalização – bem localizada em outros campos sociais – não leva tanto à uma dependência mecânica do serviço do Estado para saber e assim prever, mas ao mesmo tempo gera espaços de liberdade, de possibilidade de produção desinteressada do saber, até mesmo de apoio à resistência.

¹¹⁰ François BOUTON, “De l’expertise scientifique à l’intelligence épidémiologique: l’activité de veille sanitaire”, *Genèses* 65, 2006, pp.71-91, part. p. 84.