

## DIVISÃO DO TRABALHO E TRABALHO TÉCNICO NAS ESCOLAS DE SOCIEDADES OCIDENTAIS\*

LOUIS LEVASSEUR\*\*

MAURICE TARDIF\*\*\*

*RESUMO:* Este artigo mostra como a divisão do trabalho nas escolas dos Estados Unidos, da França e de Quebec sofre o efeito do aumento dos efetivos de agentes técnicos, essencialmente caracterizados por uma formação pré-universitária e por um trabalho de auxílio aos profissionais docentes e não-docentes (psicólogos, psicoeducadores,<sup>1</sup> trabalhadores sociais, orientadores pedagógicos). Os autores focalizam as categorias de emprego<sup>2</sup> que oferecem serviços de acompanhamento aos alunos, mais ou menos vinculados à pedagogia ou à gestão do comportamento dos alunos, o que exclui as categorias de emprego que executam tarefas administrativas (secretariado) ou manuais (zeladores, pessoal da manutenção dos prédios, motoristas de ônibus). Uma visão geral dos efetivos desses agentes escolares nos Estados Unidos, na França e em Quebec precede uma descrição sintética de suas respectivas funções. Em seguida, para melhor compreender a presença e o crescimento recente dessas categorias de emprego nos meios escolares, os autores propõem diversas pistas interpretativas ligadas a transformações que dizem respeito, cada uma a seu modo, à escola: a divisão do trabalho nas escolas, a desprofissionalização, o surgimento de um modelo comercial na educação, a massificação, a busca de novos modos de gestão dos comportamentos a-escolares baseados na empatia e a perda de legitimidade institucional (vinculada ao fato de nossas sociedades passarem de um modelo antigo de modernidade para um novo modelo de modernidade). Os autores frisam em particular o risco de ver esse pessoal técnico, que tem uma formação diferente da dos profissionais docentes e

---

\* Tradução de Alain François.

\*\* Pesquisador do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). *E-mail:* louis.levasseur@umontreal.ca

\*\*\* Professor titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal e diretor do CRIFPE. *E-mail:* maurice.tardif@umontreal.ca

não-docentes, introduzir nas escolas um pluralismo normativo que leva a uma certa forma de instabilidade institucional.

*Palavras-chave:* Divisão do trabalho nas escolas. Trabalho técnico. Gestão do comportamento dos alunos “difíceis”. Instabilidade institucional.

#### WORK DIVISION AND TECHNICAL WORK IN THE WESTERN SCHOOLS

*ABSTRACT:* This paper explores the division of work in schools and colleges from the United States, France and Quebec, and shows the impact of the increase of technical agents mainly characterized by pre-university training and auxiliary work, as compared to that of teaching and non-teaching professionals (psychologists, *psychoéducateurs*, social workers, careers advisers). The authors focus on the work categories that affect supervision services to children, more or less related to pedagogy or students' behavior management, which excludes the work categories that perform administrative (secretaries) or manual (janitors, building maintenance, bus drivers) tasks. An outline of the number of these school agents in the United States, France and Quebec precedes a synthetic description of their respective functions. To understand better the presence and recent growth of these categories in school environments, the authors then propose various interpretative hints related to changes that affect school in different ways: the division of work at school, deprofessionalization, the emergence of a commercial model in education, massification, the need for new models centered on empathy to manage a-school behaviors, and the loss of institutional legitimacy (linked to the fact our societies are passing from an old model of modernity to a new one). The authors particularly emphasize the risk of seeing this technical staff, whose training is different from that of the teaching and non-teaching professionals, introduce in schools a normative pluralism that may lead to a certain form of institutional instability.

*Key words:* Work division at school. Technical work. “Difficult” student's behavior management. Institutional instability.

**D**e modo geral, nas sociedades ocidentais do século XIX e da primeira metade do século XX, o pessoal que atuava em escolas se reduzia a muito poucas pessoas. No primário, encontrávamos principalmente a escola com classe única em que uma docente apenas cuidava de todos e de tudo. No secundário público, a escola era de fato uns poucos docentes, um diretor e um zelador. Docentes que podemos qualificar de “generalistas” davam conta não apenas do ensino de todas as matérias do programa como

também das tarefas pedagógicas e ainda, com freqüência, de outras tarefas vinculadas à vida escolar, da limpeza dos alunos à da sala, passando por todas as formas de apoio às crianças e aos adolescentes.

Após a Segunda Guerra Mundial, este quadro vem mudando aos poucos, sobretudo nas cidades. Com o crescimento do número de alunos e o desabrochar do ensino secundário público, as escolas incharam ao mesmo tempo, as pequenas escolas primárias foram fundidas e vimos surgir paulatinamente, em torno dos docentes regulares, outros agentes: um orientador pedagógico, um diretor adjunto, uma secretária e às vezes um psicólogo. Com a modernização da escola quebequense (1960-1980) nas décadas seguintes, esse movimento se ampliou e acelerou. Os docentes, inclusive os do primário, especializaram-se por matéria (educação física, ensino moral e religioso, música, segunda língua, artes plásticas) e eles se viram rodeados por aqueles que chamamos, no jargão escolar, de “profissionais não-docentes” (PND): reeducadores pedagógicos (*orthopédagogues*), psicoeducadores, trabalhadores sociais, fonoaudiólogos, conselheiros pedagógicos, conselheiros de orientação, animadores da pastoral ou da vida espiritual, bibliotecários, animadores de lazer etc. Assistimos, portanto, a um processo de divisão do trabalho nas escolas no qual o trabalho efetuado pelo conjunto dos agentes escolares se torna mais especializado, e subdivide-se em funções e tarefas mais específicas.

A divisão do trabalho nas escolas caracteriza não somente as escolas de Québec como também as das outras províncias do Canadá, as dos Estados Unidos e da Europa e, em menor parte, as do Brasil. Contudo, os agentes que trabalham na periferia do ensino exercem, segundo os países e os sistemas de ensino, funções diferentes, as quais correspondem às necessidades particulares das clientelas, dos estabelecimentos e, sem dúvida, também das tradições educativas. No fim dos anos de 1990, a França contratou maciçamente novos agentes escolares, os ajudantes de educadores (*aides-éducateurs*), para lutar contra a violência nos meios escolares (Ministério da Educação Nacional, 1997) e substituiu-os a partir de 2002 por assistentes de educação (*assistants d'éducation*). Nos Estados Unidos, os “*instructional aides*” conheceram um crescimento significativo na década de 1990 mas exerciam sobretudo funções de acompanhamento pedagógico. Em Quebec, a divisão do trabalho nas escolas acentuou-se sobretudo ao longo dos anos de 1990 com o aumento considerável das categorias de agentes técnicos, especificamente os técnicos em educação especializada que tomam conta dos alunos expulsos das aulas ou com comportamento difícil.

Este artigo aborda a divisão do trabalho nas escolas nos Estados Unidos, na França e em Quebec; interessa-nos mais particularmente o aumento dos efetivos de agentes técnicos que se caracterizam sobretudo por uma formação pré-universitária e por um trabalho de auxílio aos profissionais docentes e não-docentes (psicólogos, psicoeducadores, trabalhadores sociais, orientadores). Nossa atenção se concentrará nas categorias de emprego que oferecem serviços de acompanhamento dos alunos, mais ou menos ligados à pedagogia ou à gestão do comportamento dos alunos, o que exclui as categorias de emprego que exercem tarefas administrativas (secretariado) ou manuais (zeladores, pessoal de manutenção dos prédios, motoristas de ônibus). Apresentaremos primeiro uma visão geral dos efetivos desses agentes escolares nos Estados Unidos, na França e em Quebec, e descreveremos sinteticamente suas respectivas funções. Em seguida, para compreender melhor a presença e o crescimento recente dessas categorias de emprego nos meios escolares, examinaremos algumas transformações recentes das próprias escolas, vinculadas a transformações mais amplas de natureza econômica, social e cultural. O surgimento de novos modos de gestão dos sistemas escolares num contexto de crise orçamentária dos Estados e de neoliberalismo pôde levar a uma desprofissionalização ou proletarização de dados serviços oferecidos aos alunos e à emergência de um modelo comercial na educação que incide diretamente sobre a divisão do trabalho nas escolas assim como sobre o crescimento do trabalho técnico nas escolas. Outras mudanças sociais como o enfraquecimento do tecido social e o empobrecimento de alguns bairros têm incitado os meios escolares a confiar a novas categorias de emprego técnico novos modos de gestão dos comportamentos dos alunos “difíceis”, na base da empatia. Examinaremos em último lugar o impacto que o trabalho técnico pode ter no funcionamento de certos estabelecimentos escolares, especificamente o de uma certa instabilidade institucional.

## 1. A importância numérica dos agentes técnicos situados na periferia da pedagogia

### 1.1. O caso dos “*instructional aides*” ou “*teacher aides*” nos Estados Unidos<sup>3</sup>

Segundo a porcentagem de docentes com relação ao conjunto de agentes escolares nos Estados Unidos, podemos afirmar que a divisão do trabalho nas escolas é mais adiantada que na França e em Quebec. De fato,

os docentes representam 50,8% do pessoal escolar e os “*instructional aides*”, 11,4% de um total de 5.902.916 agentes escolares. O Quadro 1 apresenta os efetivos das diferentes categorias de agentes escolares nos Estados Unidos para o ano escolar 2001-2002.

### Quadro 1

Número de pessoas empregadas pelos sistemas de ensino público fundamental e médio e porcentagem dos efetivos totais, por categoria: ano escolar 2001-2002

1. Teachers	2,997,741	50,8%
2. Student/other support staff	1,392,677	23,6%
3. Instructional aides	675,038	11,4%
4. Administrative support staff	412,968	7,0%
5. School administrators	160,806	2,7%
6. Guidance counselors	100,052	1,7%
7. Librarians	54,349	0,9%
8. School district administrators	63,351	1,1%
9. Instructional coordinators and supervisors	45,934	0,8%

Fonte: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Common Core of Data (CCD), “State Nonfiscal Survey of Public Elementary/Secondary Education” 2001-2002.

Os “*instructional aides*” conheceram um forte crescimento nesses últimos 25 anos: eram 325.755 em 1980; 395.959 em 1990; e 642.294 em 2000.<sup>4</sup> Portanto, de 1980 a 1990, os efetivos de “*instructional aides*” aumentaram em 21,5%, mas a partir de 1990 aumentaram em 62,2%. Comparativamente, de 1990 a 2001, os efetivos docentes aumentaram de 25,0%. Lembramos que existem diferentes categorias de “*instructional aides*”. O quadro abaixo mostra os efetivos das subcategorias de “*teacher aides*” nas escolas públicas (primárias e secundárias) no ano 1999-2000.

Que tarefas essas diferentes categorias de “*teacher aides*” exercem nas escolas primárias e secundárias dos Estados Unidos? Excetuando os que trabalham nos serviços de saúde ou em serviços que nada têm a ver com ensino, os “*teacher aides*” exercem, sob a supervisão do docente, o chamado acompanhamento pedagógico. Isto é, ajudam alunos a encontrarem as informações de que precisam para um trabalho, os escutam ler ou os acom-

panham na resolução de um problema de matemática. Também devem executar, no lugar dos docentes, tarefas rotineiras que não exigem necessariamente um nível de responsabilidade elevado, para que esses docentes possam dedicar mais tempo ao ensino. Essas tarefas abrangem a divulgação das notas, a distribuição do material de aula aos alunos, a produção de material pedagógico (por exemplo, fotocópias), o preparo do material necessário à realização de uma experiência científica, o acompanhamento de alunos deficientes, a supervisão dos alunos durante o recreio, o almoço ou o embarque no ônibus.

## Quadro 2

Efetivos das subcategorias de “*teacher aides*” nas escolas públicas (primárias e secundárias) no ano 1999-2000

TEACHER AIDES (TOTAL)	502.500
Special education aides	257.000
Regular Title 1 aides	82.000
Bilingual/ESL teacher aides	45.500
Other teacher aides	118.000

Fonte: National Center for Education Statistics, “The condition of education 2004. Indicator 28, Student Support Staff in Public Schools”. U.S. Department of Education.

Os “*special education aides*” trabalham com alunos que têm transtornos comportamentais, de aprendizagem ou que têm uma deficiência mental ou física. Eles representam, segundo nossas estimativas, aproximadamente 50% do conjunto dos “*teacher aides*”.

Os “*Regular Title 1 aides*” têm como peculiaridade trabalharem dentro das escolas localizadas em meios desfavorecidos e receberem subvenções do Estado federal chamadas *Title 1*. Com a publicação do *No Child Left Behind (NCLB) Act* (Lei de educação Nenhuma Criança Deixada para Trás), de 2001,<sup>5</sup> em 8 de janeiro de 2002, os “*instructional aides*” que exercem tarefas de instrução devem imperiosamente preencher certas condições entre as quais a de terem seguido uma formação pós-ensino médio (*higher education*) de dois anos ou passar por um exame que verifica as competências do candidato em ensino, leitura, escrita e matemática (Department of Education, 2004). Antes, as escolas podiam contratar “*instructional aides*” sem

diploma secundário e algumas até lhes confiavam tarefas de ensino apesar de sua falta de qualificação. Para corrigir essa situação, o *NCLB Act* restringiu as condições de contratação dos “*paraprofessionals*”.

Encontramos os “*Bilingual/ESL teacher aides*”<sup>6</sup> essencialmente nas escolas que acolhem alunos oriundos da imigração e que não falam inglês. Nos estados do sul, mais especificamente, os meios educativos consideram a origem étnica e o conhecimento do espanhol como trunfos. Assim, os “*Bilingual/ESL teacher aides*” vêm essencialmente facilitar a integração de alunos que provêm da imigração ou que não dominam muito bem a língua de ensino. Há quem considere que suas características sociais e culturais, na medida em que se pareçam com as das clientela ensinadas, deveriam favorecer sua contratação como docentes,<sup>7</sup> mais particularmente nos meios que enfrentam problemas de falta de pessoal docente (Genzok, 1997).

### 1.2. *O caso dos ajudantes de educadores e dos assistentes de educação na França*

O sistema educacional francês se caracteriza-se por uma divisão do trabalho nas escolas menos pronunciada que a dos Estados Unidos, se confiarmos, mais uma vez, na porcentagem que os docentes representam com relação ao conjunto do pessoal escolar e que é de 76%. O Quadro 3 apresenta os efetivos dos pessoais escolares da educação francesa de 1999 a 2001.

#### Quadro 3

Efetivos dos pessoais da educação nacional francesa, de 1999 a 2001<sup>8</sup>

	Docentes	Administrativos, técnicos, de acompanhamento, inspetores	Ajudantes de educadores	Total	Porcentagem de docentes no pessoal escolar total
1999	965.870	293.720	59.350	1.259.590	76,7%
2000	980.790	303.320	61.470	1.284.110	76,4%
2001	989.890	306.150	63.440	1.296.040	76,4%

Os ajudantes de educadores franceses, que representavam 5% do pessoal escolar, tiveram uma existência bastante breve. Sua contratação remonta a 1997 e em 2002 foram “substituídos” pelos assistentes de

educação. Os ajudantes de educadores exerceram, enquanto existiram, um certo número de tarefas que correspondem apenas parcialmente às dos “*instructional aides*” americanos. A maior diferença provém do fato de que o trabalho destes últimos ocorre essencialmente em sala de aula ao passo que os ajudantes de educadores franceses foram utilizados para uma gama de tarefas maior que variava segundo os contextos e os estabelecimentos. Um estudo desenvolvido pelo Ministério da Educação Nacional, na França (2002), revela que entre as 750 escolas (primário) e 600 colégios (secundário) onde esse tipo de pessoal atuava, a função de inspetores estava presente em 97% das escolas e 93% dos colégios. A seguir vinham, nas escolas, as funções de documentação (86%), de ajuda ao ensino (84%), de animação de atividades esportivas, culturais e artísticas (80%), e as ligadas a tecnologias da informação e da comunicação (76%). Quanto às atividades de ajuda aos alunos com problemas de comportamento, elas estavam presentes em aproximadamente 48% das escolas e 62% dos colégios. Em compensação, a função de ajuda ao ensino, dos ajudantes de educadores franceses, parecia-se consideravelmente com a dos “*instructional aides*” americanos. De fato, os ajudantes de educadores davam em sala de aula uma ajuda dita logística, que consiste em preparar e instalar o material. Eles intervinham entre os alunos que trabalhavam em pequenos grupos, e fora da sala de aula eles ajudavam alunos individualmente, oferecendo-lhes uma forma de acompanhamento ou de monitoria. Os quatro quintos dos docentes da pesquisa de campo disseram apreciar “o alívio nas tarefas materiais que lhes caberiam se os ajudantes de educadores não estivessem presentes” (Ministério da Educação Nacional, 2002).

Contudo, parece mesmo que se recorreu primeiro a ajudantes de educadores para funções de inspetores de alunos. Sua presença teve efeitos apreciáveis no clima dos estabelecimentos e traduziu-se pelo “surgimento de atitudes mais cívicas” nos alunos e mesmo pela “volta ao estudo de alunos desmotivados” (Ministério da Educação Nacional, 2002). B. Charlot lembra com toda razão que a função de “gestão comunitária da violência escolar” exercida pelos ajudantes de educadores e a contratação de 60 mil deles esteve no cerne do “plano governamental de luta contra a violência no meio escolar” promovido pelo ministro C. Allègre em 5 de novembro de 1997. O aumento dos recursos humanos nas escolas devia favorecer uma melhor supervisão dos alunos e uma melhor prevenção dos atos de violência e de incivildade. A função de gestão da violência parece ter tido

muito mais peso que as outras funções de preparação para o ensino, de documentação, de informática e de apoio escolar. Entretanto, as tarefas realizadas pelos ajudantes de educadores variavam em função de suas próprias competências e de seus interesses pessoais, do tipo de estabelecimento (clientela, meio socioeconômico, projeto do estabelecimento) e do grau de ensino. No primário, o problema da violência coloca-se de modo menos agudo que no secundário. Portanto, em certos colégios, as funções de inspetores prevaleceram sobre as tarefas de documentação, de informática e de apoio escolar, sem entretanto eliminá-las (Charlot et al., 2002).

O Ministério da Educação Nacional não renovou os contratos dos ajudantes de educadores, previstos originalmente para uma duração de cinco anos, e preferiu substituí-los<sup>9</sup> por postos de assistentes de educação que, no essencial, exercem as mesmas funções. A principal diferença entre ajudantes de educadores e assistentes de educação é de ordem administrativa. Estes últimos não se inscrevem mais, agora, nos empregos-jovens fomentados pelo Ministério do Trabalho mas dependem do Ministério da Educação Nacional.<sup>10</sup> O recrutamento continuou sendo feito entre jovens, e mais particularmente estudantes bolsistas, a quem se oferece um emprego em tempo parcial para que possam continuar a estudar. Os assistentes de educação exercem funções de inspetores mas também de instrução semelhantes às dos antigos ajudantes de educadores, como a ajuda para o estudo, a facilitação do acesso às novas tecnologias da informação, a documentação e, ainda, funções educativas como o acompanhamento dos passeios educativos e das atividades desportivas e culturais. Na volta às aulas de 2003, 16 mil postos de assistentes de educação foram criados, somando-se a muitos ajudantes de educadores ainda em função, pois seu contrato ainda não havia terminado, assim como a 6 mil auxiliares de vida escolar (*auxiliaires de vie scolaire*), que cuidam unicamente dos alunos deficientes.

Vale lembrar, por fim, que na França, as crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem costumam freqüentar uma rede psicomédica paralela à rede escolar, o que não é o caso no Canadá e nos Estados Unidos. Portanto, parte do pessoal técnico francês atua fora da escola, o que explica, por um lado, que seu crescimento dentro da instituição escolar seja menos importante que nos países que integram essas crianças nas escolas e classes regulares e, por outro lado, que a divisão do trabalho culmine, na França, numa divisão institucional entre a rede de saúde e a da educação nacional.

### 1.3. O caso dos técnicos em educação especializada, em Quebec

Em Quebec, a divisão do trabalho nas escolas caracteriza-se sobretudo, desde o começo dos anos de 1990, pelo aumento considerável dos efetivos de agentes técnicos, os quais se distinguem dos profissionais docentes e não-docentes (psicólogos, orientadores, conselheiros pedagógicos, psicoeducadores etc.) pela sua formação de nível colegial e não universitária.<sup>11</sup> Entre esses agentes técnicos, os educadores especializados intervêm entre os alunos e oferecem um serviço centrado não na instrução mas na educação. Ao contrário dos “*instructional aides*” americanos e dos ajudantes de educadores franceses, os técnicos em educação especializada quebequeses não trabalham em sala de aula, não exercem nenhuma função pedagógica nem de preparo do material de ensino e focalizam seu trabalho sobretudo na gestão do comportamento de alunos expulsos de aulas e que vivem situações conflitantes com os docentes ou com outros alunos.

Em Quebec, o efetivo de alunos diminuiu em 1,3% durante os anos de 1990 e o dos docentes, em 1,7%, ao passo que o efetivo de profissionais não-docentes, ou PND, aumentou em 16,3% e o dos agentes técnicos e paratécnicos<sup>12</sup> (técnicos em educação especializada, técnicos em trabalho social, técnicos em lazer, técnicos em psicometria, técnicos em escrita Braille, técnicos em toxicomania, inspetores de alunos, educadoras de creches em meio escolar, acompanhantes de alunos deficientes), que oferecem um serviço de educação (e não de instrução) aos alunos, aumentou em 141,6%. O aumento do número de técnicos e de paratécnicos não é uniforme pois depende essencialmente do crescimento de certos grupos desses agentes (ver o Quadro 4).

#### Quadro 4

Crescimento de certos grupos de agentes PND e PSTP

Categorias de emprego	1990-91	1993-94	1996-97	1999-2000	Crescimento
Técnicos em educação especializada	847,5	1.348,4	1.540,3	2.156,9	155%
Técnicos em lazer	130,3	161,7	161,3	178,3	37%
Técnicos em trabalho social	59,0	141,6	125,1	134,1	127%
Inspetores de alunos (paratécnicos)	1.228,9	1.360,4	1.344,4	1.696,8	38%
Educadoras em creches (paratécnicas)	1.281,8	1.601,5	2.083,9	4.362,6	240%
Acompanhantes alunos deficientes (paratécnicos)	272,8	436,7	471,9	720,7	64%

Os técnicos em educação especializada tiveram um crescimento de 155% durante os anos de 1990. Vale notar também o crescimento das educadoras em creches, que se deve à política governamental de criar serviços de creches em meio escolar (Ministério da Família e da Infância, 1997), e dos inspetores de alunos (38%), que constituem o terceiro grupo mais importante em termos numéricos entre os técnicos e paratécnicos.

## 2. A interpretação do aumento dos efetivos técnicos

Nos diferentes sistemas educativos que acabamos de descrever, os serviços oferecidos aos alunos cabem cada vez mais a um pessoal menos qualificado que os próprios docentes e que os profissionais não-docentes. Não apenas fatores de ordem econômica favoreceram o recurso a esse pessoal de tipo técnico, mas também outros fatores institucionais, sociais e culturais, os quais, contudo, não têm o mesmo tipo de relação com os três sistemas educativos nos quais nos detivemos.

### 2.1. *A desprofissionalização de certas categorias de emprego*

Em Quebec, a crise orçamentária dos estados levou a uma forma de desprofissionalização dos serviços educativos no decorrer dos anos de 1980 e 1990, e portanto à contratação de pessoal técnico. De modo geral, entendemos por desprofissionalização ou proletarização o fato de os serviços, por exemplo os que dizem respeito ao acompanhamento dos alunos, serem confiados a um pessoal cada vez menos qualificado. Na verdade, existem vários casos de figuras relativos à desprofissionalização. 1) Com tarefa e competência iguais, o técnico é menos remunerado que o profissional: isso ocorre quando este é substituído por um detentor de formação universitária a quem se oferece um posto técnico que compreende as mesmas tarefas e responsabilidades que o posto ocupado anteriormente pelo profissional. 2) O técnico tem menos qualificações que o profissional para realizar o mesmo trabalho: isso representa uma perda para os alunos e o estabelecimento de ensino, se aceitarmos o princípio segundo o qual o profissional possui, no seu campo de intervenção, uma perícia superior à do agente escolar, que possui uma formação apenas técnica. 3) Em virtude de sua qualificação menor que a do profissional, o técnico assume menos responsabilidades que este, o que, conseqüentemente, reduz o leque dos serviços prestados aos alunos e confere uma qualidade inferior a certos serviços. Qual dessas três figuras de desprofissio-

nalização restitui melhor a realidade? Acreditamos que todos esses cenários existam em diferentes meios.

Nas escolas quebequenses, vários técnicos em educação especializada possuem um bacharelado/licenciatura (*baccalauréat*) em psicologia ou em psicoeducação. A desprofissionalização tem aqui o significado de uma tarefa igual à de um profissional executada por um pessoal com formação mais ou menos equivalente, mas com um estatuto mais fraco e uma remuneração mais baixa. Além do mais, vários estabelecimentos contratam técnicos e não têm mais recorrido aos profissionais para certas categorias de emprego. É assim que técnicos em educação especializada fazem o trabalho dos psicoeducadores. Uma outra fórmula consiste em auxiliar um posto de psicoeducador não com um outro posto de psicoeducador mas com um posto e meio de técnico em educação especializada, por motivos de ordem econômica. A título de exemplo, numa escola de Quebec, em quatro anos de serviço, um psicoeducador (PND) alcança um salário de 43.793\$<sup>13</sup> e em nove anos um salário de aproximadamente 62.475\$, ao passo que o técnico em educação especializada começa com um salário de 16.63\$/hora e pode alcançar no máximo 23.27\$/hora. Isso significa que, numa base anual, o salário pode, teoricamente, alcançar 42.351\$. Contudo, cabe lembrar que a grande maioria dos técnicos é de *contractuels*,<sup>14</sup> contratados do fim de agosto até o fim das aulas, ou seja, aproximadamente até 21 de junho, e que vários deles assumem menos de 75% de uma carga completa de trabalho de 35 horas semanais, o que não os qualifica para receber os benefícios sociais ou acumular tempo de serviço que lhes permita galgar a escala salarial. Portanto, custa menos para as escolas recorrer ao serviço de vários técnicos que vão cobrir uma tarefa completa do que ao de um psicoeducador que terá estabilidade.

O caso da França é diferente. A contratação dos ajudantes de educadores visava a um objetivo de inserção profissional e de qualificação de uma mão-de-obra jovem à margem do mercado de trabalho. Os empregos-jovens permitiram que 6.344 jovens trabalhassem em escolas e colégios franceses, em 2001. Contudo, será que com relação aos agentes escolares franceses a introdução desses ajudantes de educadores constituiu uma forma de desqualificação? Alguns docentes denunciaram vigorosamente a contratação dos ajudantes de educadores em vez de docentes suplementares para reduzir o número de alunos nas salas de aula, o que favoreceria, segundo eles, o estabelecimento de melhores relações com os alunos. O fato de contratar um pessoal que não desenvolveu as competências que lhe

permitam intervir entre os alunos, via uma formação especializada em ciências da educação ou em pedagogia (didática, psicologia, gestão de aula, história, filosofia, ciências humanas etc.), representou uma fraqueza evidente dos empregos-jovens que o recurso aos assistentes de educação não corrigiu. Em compensação, o aumento do número de adultos teria melhorado o clima em certos estabelecimentos e, portanto, reduzido o índice de violência e de incivilidade, ou pelo menos melhorado as relações entre os agentes escolares e os alunos (Ministério da Juventude, da Educação Nacional e da Pesquisa, 2003b).

Nos Estados Unidos também encontramos diferentes formas de desprofissionalização. Um estudo de Riggs & Mueller (2001) mostra que, entre os 758 “*paraeducators*” entrevistados em escolas primárias do setor público do Estado do Connecticut, 20% possuíam um diploma de bacharelado/licenciatura, entre os quais 14% apenas tinham as qualificações legais para ensinar e aspiravam a se tornar docentes. Em compensação, certas disposições do *No Child Left Behind Act* de 2001 visavam a uma qualificação maior de agentes escolares não só técnicos como docentes.

O que precede mostra que fatores econômicos desempenharam um papel na transformação do perfil de contratação dos pessoais escolares e que a divisão do trabalho nas escolas, que disso resultou, permitiu oferecer mais serviços aos alunos. Contudo, podemos nos perguntar se essa oferta de serviço por parte de pessoal técnico constitui uma forma de complemento ou, pelo contrário, de substituição, e portanto de desqualificação, com relação aos serviços oferecidos por profissionais? Uma coisa está certa: além desses fatores econômicos, existem atualmente transformações sociais e até mesmo estruturais da escola que exigem novas formas de atendimento aos alunos além do campo estrito do ensino e das aprendizagens.

## 2.2. *O crescimento do modelo comercial na educação*

O crescimento do modelo comercial na educação vai no encalço do que alguns (Lessard, 2001) têm chamado de nova regulação da educação, ela mesma vinculada ao *New Public Management* (Nova Gestão Pública) que tem por princípios essenciais a descentralização, a devolução, a imputabilidade dos resultados, a competição num mercado, a excelência e os estímulos ao desempenho. C. Lessard sustenta que, segundo os defensores da *New Public Management*, a eficiência desta no campo da economia privada seria transferível ao conjunto dos setores da vida coletiva e das

organizações públicas, inclusive a educação. Ao favorecer os jogos da concorrência entre estabelecimentos escolares e ao fazer dos pais consumidores de serviços educativos, a *New Public Management* provocaria uma mudança de paradigma na gestão dos sistemas escolares “que se pode traduzir e resumir pelo par educação concebida como bem público e projeto nacional *versus* educação como bem e projeto privado” (Lessard, 2001).

Na França, os pais aproveitaram-se do esfacelamento do ideal republicano, da igualdade das chances e da desestabilização da escola, depois de anos de crítica, para reclamar a possibilidade de cuidar da educação de seus filhos, embora o Estado, até então, tivesse sido considerado o principal responsável por essa educação e a única garantia de um futuro melhor para as crianças (Meirieu, 1997). A lei da “dessetorização” de 1989<sup>15</sup> provocou um afrouxamento muito forte da Carta Escolar, sobretudo nas áreas urbanas. Disso resultou a introdução de uma lógica comercial, que toma a forma de uma concorrência entre estabelecimentos para o recrutamento dos melhores candidatos na região. Para contornar os efeitos da massificação (Dubet, 1992), os pais de classe média, que mais se beneficiaram com a democratização do sistema de ensino, buscam agora evitar os estabelecimentos malconceituados e matricular seus filhos em estabelecimentos que mantêm suas exigências em matéria de instrução e de socialização (Broccolichi, 1997). Essas práticas de evitação têm por efeito final diferenciar os estabelecimentos quanto à composição dos alunos e às práticas pedagógicas, e concentrar os alunos “dotados” em estabelecimentos que se distinguem por políticas de seleção acadêmica e social (Van Zanten, 1996) e os alunos com dificuldades ou com comportamento a-escolar em estabelecimentos de rejeição chamados de “lixos” (Van Haecht, 1998). A emergência de um modelo comercial gera novas formas de segregação e leva à dualização do sistema educativo entre uma rede de desempenho e uma rede de rejeição centrada na luta contra a exclusão social, o que coloca em xeque a idéia de igualdade de chances na educação e constitui assim uma mancha na representação moderna da escola como instrumento de democratização.

Em Quebec, o relatório final dos Estados Gerais, resultado de uma vasta consulta nacional que objetivava definir as prioridades educacionais nos anos de 1990, insistia na necessidade de “pôr de volta a escola nos trilhos da igualdade de chances” e afirmava que a implementação de *filières* de elite no próprio cerne da rede pública para impedir a fuga de alunos para o setor privado ia de encontro com o “êxito do maior número de alu-

nos” (Ministério da Educação, 1996, p. 9). Desde a publicação do relatório, em 1996, assistimos, no setor público, a uma proliferação de *filières: programmes enrichis* (programas enriquecidos), *cours concentration* (cursos concentração) com exames de ingresso, programas de educação internacional.<sup>16</sup> Neste último caso, entre os 80 programas de educação internacional que existem nas escolas secundárias de Quebec, 38 foram implantados entre 1987 e 1996, e 42 desde a publicação do relatório dos Estados Gerais, ou seja, de 1997 a 2003, o que corresponde a um aumento de 110%. Quanto às escolas primárias, 11 ofereciam um programa de educação internacional em 1997 e 24, em 2004, o que representa um aumento de 118%.<sup>17</sup> Em certos estabelecimentos, a seleção dos alunos começa desde o primeiro ano da escola primária.

Em conseqüência, alguns estabelecimentos concentram cada vez mais alunos com bom desempenho e outros, alunos relegados em *filières* desvalorizadas. O crescimento de uma lógica de concorrência no próprio cerne da rede pública quebequense e de uma diferenciação no recrutamento dos alunos segundo os estabelecimentos acaba por concentrar nos mesmos estabelecimentos alunos difíceis, que incitam os sistemas escolares a apelarem para recursos suplementares a fim de oferecer-lhes uma ajuda no plano educativo e no comportamento que ultrapassa o registro das aprendizagens.

### 2.3. *O enfraquecimento das redes sociais dos alunos*

Outra razão do crescimento do trabalho técnico, mais particularmente em Quebec com a política de integração dos alunos tradicionalmente excluídos das salas de aula regulares por motivos de comportamento, de deficiência física ou de atraso escolar, é a necessidade de ajudar uma fração cada vez mais importante de alunos que lidam com problemas pessoais e sociais os quais contrariam suas chances de êxito escolar. Esses problemas se agravaram nas últimas décadas, mais particularmente em certas áreas urbanas e rurais de Quebec mas também nos grandes centros urbanos da França e dos Estados Unidos. Em alguns bairros, os estabelecimentos escolares devem agora enfrentar realidades sociais extremamente pesadas: o aumento do índice de pobreza, o enfraquecimento do tecido social, a disfunção de certas famílias (por motivos de indigência, de violência, de drogas, de abusos sexuais) e o aumento da monoparentalidade. Além disso, nestes últimos anos, a imigração tem modificado a composição étnica e

cultural de vários bairros e aglomerações, particularmente na grande Montreal. Em algumas escolas de Montreal, os alunos provêm majoritariamente de grupos ou culturas minoritárias cujos *habitus* escolares e capital cultural estão às vezes muito afastados dos da maioria branca e francófona. Mesmo assim, a escola e os agentes escolares devem oferecer serviços particulares a esses alunos e apoiar sua integração. Vários desses alunos oriundos de famílias imigrantes recém-chegadas vivem situações economicamente difíceis, sem falar dos problemas provocados por sua adaptação a uma nova sociedade e a uma nova cultura. Outros experimentam o que os especialistas escolares chamam de transtornos comportamentais; outros ainda vivem situações de crise ou experiências (drogas, violência, gangues etc.) que, de um modo ou de outro, comprometem suas chances de êxito escolar. Em alguns casos, a própria integridade pessoal do aluno se vê ameaçada.

Em Quebec, algumas categorias de técnicos desempenham um papel de primeiro plano no acompanhamento oferecido a uma parcela importante da população escolar afetada por essas transformações sociais e cujas chances de inserção social estão comprometidas. Na França, os ajudantes de educadores foram justamente contratados para instaurar “uma gestão comunitária da violência escolar” (Charlot et al., 2002). Os assistentes de educação desempenham um papel similar, ao passo que os auxiliares de vida escolar (*auxiliaires de vie scolaire*) acompanham os alunos deficientes. Nos Estados Unidos, muitos “*instructional aides*” trabalham no setor da educação especializada e os “*Regular Title 1 aides*” trabalham em meios desfavorecidos. Contudo, o essencial de sua tarefa diz respeito à logística do ensino, ao preparo do material de ensino e ao acompanhamento dos estudos dos alunos.

#### *2.4. A busca de uma gestão do comportamento dos alunos centrada na empatia e na proximidade*

A escola teve de dedicar uma atenção particular aos alunos que têm dificuldades para interiorizar a norma escolar ou relutam em jogar o jogo da escolaridade, e que chegaram em massa. A opção era realizar um trabalho de educação, e até de mediação, com eles, ou obrigá-los pela força a respeitar os regulamentos escolares.

Quebec optou principalmente pela via da educação. Na década de 1990, as escolas primárias e secundárias contrataram maciçamente técnicos em educação especializada. Esses técnicos realizam um trabalho educativo

baseado na escuta e na empatia e intervêm entre os alunos que, por motivos extremamente variados, têm percursos escolares incertos. Ao contrário dos profissionais, esses técnicos intervêm sobretudo na “linha de fogo”, em situações de emergência. Seu papel principal consiste então em restabelecer uma certa ordem, não pela imposição do regulamento escolar mas pelo diálogo com o aluno, tentando acalmá-lo e, em seguida, garantir seu bem-estar e reforçar seu amor-próprio. Vários técnicos identificam-se fortemente com os alunos e defendem a idéia do direito das crianças contra um mundo adulto que representaria a força e a autoridade. Disso resultam às vezes tensões com os docentes que, em contexto de obrigação de resultados, não fazem necessariamente da empatia e da escuta valores centrais de seu trabalho.

Na França, a proximidade sociocultural entre os ajudantes de educadores e os alunos favoreceu o estabelecimento de vínculos de convivência com estes, uma justa leitura dos comportamentos dos alunos e, sobretudo, intervenções pertinentes que têm freqüentemente evitado que certas situações fugissem ao controle. Esta gestão comunitária da violência tem certamente suas vantagens, mas segundo Charlot (Charlot et al., 2002) ela pressupõe uma competência que foi reduzida a características pessoais. A resolução de parte dos problemas que a instituição enfrenta supõe não a profissionalização dos atores da educação mas o conhecimento da cultura dos subúrbios ou do conjunto de prédios. O fato de os assistentes de educação terem substituído os ajudantes de educadores não parece mudar nada neste ponto. Ademais, ainda segundo Charlot, a ausência de reflexividade entre os ajudantes de educadores impede a generalização, e por isso mesmo a transferibilidade de sua ação a outros agentes escolares. Em consequência, a diminuição do índice de violência nas escolas corresponde a um dispositivo que escapa a uma codificação de seus alicerces e, portanto, mantém um caráter aleatório que apenas adia os problemas da violência.

Tanto no caso quebequense como no caso francês, os agentes técnicos introduzem elementos de disjunções ou de instabilidade nos estabelecimentos, modos de intervenção que não se harmonizam sempre com os dos outros agentes escolares.

### *2.5. A escola perante a massificação e sua perda de legitimidade*

Na esteira de Dubet (2000) e Touraine (1992), entendemos por modernidade a coerência ou a continuidade que existe entre o funcionamento das instituições, os modos de socialização, os mitos que servem de

justificativa à organização social e os sujeitos individuais. O mito fundador da escola moderna supõe que a cultura libere a humanidade das coerções da tradição e permita acesso a uma racionalidade que dá sua coerência a uma sociedade concebida como totalidade. Existe contudo uma fase ulterior da modernidade, a que chamamos aqui de pós-modernidade, e que corresponde à deslegitimação dos grandes mitos fundadores modernos ou dos grandes relatos (progresso, emancipação, liberdade) (Lyotard, 1979), à desarticulação entre as diferentes esferas da sociedade e, sobretudo, a uma radicalização da autonomia do sujeito e à necessidade, para ele, de construir ele mesmo o relato de sua própria vida. Esse relato não lhe é mais ditado pelas instituições sociais nas quais se inserem: a família, a escola, a Igreja, o trabalho. A multiplicação dos relatos individuais (e coletivos) dá lugar a uma fragmentação das visões do mundo e dos sistemas de valores.

Em que o fim desses “grandes relatos” afeta o funcionamento institucional da escola? Debarbieux (1998, p. 13) afirma que a escola da República, na França, foi justamente construída na base da idéia de “a humanidade como ‘herói da liberdade’” (Lyotard, 1979) e que certas transformações recentes da escola provocaram uma deslegitimação desse relato que acarreta uma perda de sentido para a escola. Com a massificação, a crença numa instituição que torne os indivíduos livres pela cultura ou ainda favoreça sua mobilidade social ascendente se enfraqueceu consideravelmente. Agora, cada vez mais alunos, mais particularmente os oriundos das classes populares e da imigração, estão confrontados com a exclusão, e isso num contexto de desemprego muito alto. A escola não consegue motivá-los no plano pessoal, nem constituir para eles a modalidade de construção de um projeto de vida. Além do mais, ela não consegue mascarar suas práticas de reprodução e discriminação que, para muitos alunos, constituem formas intoleráveis de injustiça: as diversas formas de segregação (orientação, seleção, constituição de classes de níveis homogêneos), o “julgamento escolar”, especificamente as notas, mas também as humilhações que alguns docentes infligiriam aos alunos, as reflexões vexaminosas que lhes dirigem e que destroem seu amor-próprio (Dubet, 1999), o exercício sem restrições de uma autoridade que reconduz à arbitrariedade do Príncipe (Debarbieux, 1999) etc.

Esse contexto favorece o desenvolvimento de um comportamento antiescolar que toma a forma de incivildades múltiplas, as quais atacam de frente os agentes escolares, principalmente os docentes, tanto em sua identidade profissional como no seu foro íntimo, já que, para esses alunos, eles não encarnam mais uma promessa de liberdade. Para restabelecer os

vínculos entre esses alunos e a escola, o pessoal técnico desempenha um papel cada vez mais central (Tardif & LeVasseur, 2003).

## Conclusão

A divisão do trabalho nas escolas é um processo complexo caracterizado, já há uns 15 anos, pelo desenvolvimento do trabalho técnico. Este parece constituir a resposta que os sistemas educativos das sociedades ocidentais dão a uma série de transformações internas e externas que obrigam a escola a se adequar: desprofissionalização, enfraquecimento da rede social, massificação e perda de legitimidade institucional, dualização da rede de ensino. Os agentes técnicos devem tomar conta de uma categoria importante de alunos que sentem dificuldades variadas no plano das aprendizagens e dos comportamentos, e cujos códigos culturais parecem afastar-se cada vez mais daqueles dos pessoais docentes, o que gera problemas de comunicação que podem levar à violência, e até mesmo a uma forma quase endêmica de tumultos contínuos que desestabilizam a instituição escolar. Paradoxalmente, na medida em que esses agentes técnicos fundamentam suas intervenções na sua personalidade e nas suas características sociais e culturais e não sobre um conjunto de competências comprovadas, eles constituem, sem querer, fatores de desagregação da instituição. Eles introduzem uma forma de pluralismo normativo na qual cada um avança soluções que costumam entrar em contradição com os valores que a própria instituição busca defender e promover. A solução para essa fragmentação do universo institucional passa pela qualificação e pela profissionalização dos agentes técnicos. Entretanto, não estão os sistemas educativos entre a cruz e a espada? Por motivos econômicos, não podem recorrer em massa ao modelo profissional nas escolas e devem se contentar com um pessoal não tão bem formado. Entretanto, ao fazerem isso, favorecem um modo de gestão dos problemas e das crises que se reveste de um caráter aleatório e que, por isso mesmo, aumenta a instabilidade institucional, a qual exige ainda mais pessoal técnico.

*Recebido e aprovado em setembro de 2004.*

## Notas

1. No original: "psychoéducateur". O psicoeducador é um profissional que cuida dos alunos com dificuldades de comportamento.

2. Neste texto, nós empregamos o conceito “categoria de emprego” para distinguir, no interior mesmo do trabalho técnico e paratécnico, diferentes empregos como, por exemplo, técnico de educação especializada e técnico em lazer. Tais empregos diferem pela natureza das tarefas e das competências que eles exigem. Nós distinguimos igualmente as categorias de emprego técnico e paratécnico das categorias de emprego administrativas e manuais.
3. Existem recobrimentos lexicais entre “*instructional aides*” e “*teacher aides*”: “Professores ajudantes também chamados de *teacher aides* ou *instructional aides*. Alguns ajudantes se referem a si mesmos como paraeducadores ou paraprofissionais” (Department of Labor, 2004).
4. Essas estatísticas falam em 642.294 “*instructional aides*” para o ano 2000 mas não dão detalhes sobre os efetivos das subcategorias de emprego dos “*instructional aides*” (Fonte: National Center for Education Statistics, Statistics of State School Systems, *Common Core of Data Survey and unpublished estimates*, February 2002). O Quadro 2 mostra antes 502.500 “*instructional aides*” para o ano 1999-2000 (Fonte: National Center for Education Statistics, “*The Condition of education 2004. Indicator 28, Student Support Staff in Public Schools*”. U.S. Department of Education). Essas diferenças podem ser explicadas por agrupamentos diferentes, inclusões e exclusões diversas de categorias de emprego operadas pelos serviços estatísticos do National Center for Education Statistics, e mesmo por uma certa indiferenciação no modo como os organismos de Estado americanos e os próprios meios educativos designam os “*instructional aides*”, como nós já mencionamos na nota 2. Assim, funções idênticas podem se inscrever administrativamente em categorias de emprego diferentes e serem contabilizadas diferentemente.
5. Política educativa do governo de George W. Bush centrada na difusão de métodos pedagógicos comprovados, na qualificação dos agentes escolares que oferecem serviços de instrução aos alunos e na prestação de contas.
6. *Bilingual/English as a Second Language (ESL) teacher aides* (ajudantes de professores bilingües/de inglês como segunda língua).
7. O Ministério da Educação Nacional, na França, muito pelo contrário, recusa-se a fazer da proximidade social e cultural de seus agentes escolares com os alunos um critério abertamente reconhecido de contratação, com o fim de preservar a neutralidade institucional da escola, a idéia de um serviço público igualitário e padronizado para todos, independentemente dos meios sociais, das origens e características culturais dos alunos. A intercambialidade dos agentes escolares está no cerne da escola republicana.
8. Ministério da Educação Nacional (2002), *Os pessoais da educação nacional*, governo francês. Disponível em: <[www.education.gouv.fr/stateval/DPDWEB/apru32.htm](http://www.education.gouv.fr/stateval/DPDWEB/apru32.htm)>.
9. Lei n. 400/2003, do 30 de abril de 2003, publicada no *Diário Oficial*, n. 102, de 2 de maio de 2003.
10. “O novo dispositivo (assistentes de educação) não é temporário mas perene: o estatuto do pessoal inscreve-se no direito público, e não no código do trabalho; ele apresenta todos os elementos de flexibilidade de que estava cruelmente desprovido o estatuto dos empregos-jovens” (Ministério da Juventude, da Educação Nacional e da Pesquisa, 2003a).
11. Os PND e certas categorias de técnicos e paratécnicos, embora trabalhem frequentemente com as mesmas clientelas de alunos, distinguem-se, entre outros aspectos, pela natureza de sua formação. Os primeiros possuem uma formação universitária (17 anos de escolaridade), os segundos, formação colegial (14 anos de escolaridade) e os terceiros, uma formação de nível secundário (ou seja, 9, 10 ou 11 anos de escolaridade, segundo as categorias de trabalho paratécnico).

12. Entre os paratécnicos que oferecem serviços educativos aos alunos incluem-se os inspetores, as educadoras em creches e os acompanhantes de alunos deficientes.
13. Dólares canadenses.
14. N. do T.: Agentes sem vínculo empregatício que cooperam com um serviço público.
15. Lei de descentralização, 1983; Lei de orientação sobre a educação, 10 de julho de 1989.
16. Programa estritamente reservado aos alunos com melhor desempenho.
17. Estatísticas fornecidas pela Sociedade dos Estabelecimentos do *Baccalauréat* Internacional de Quebec. Vale notar que a introdução desse programa no primário data de 1997.

## Referências bibliográficas

BROCCOLICHI, S. Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *Les familles et l'école*, Paris: DEP-IREDU, n. 101, 1997.

CHARLOT, B.; ÉMIN, L.; PERETTI, O. *Les aides-éducateurs*. Une gestion communautaire de la violence scolaire. Paris: Anthropos, 2002.

DEBARBIEUX, É. Désigner et punir. In: MEURET, D. (Éd.). *La justice du système éducatif*. Paris: DeBoeck Université, 1999.

DEBARBIEUX, É. Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilité et postmodernité. *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, 1998. p. 7-19.

DEPARTMENT OF EDUCATION. *Title 1 Paraprofessionals*. Non-Regulatory Guidance. USA, March 1, 2004.

DEPARTMENT OF LABOR. *Teacher assistants*. USA, Bureau of Labor Statistics, 2004.

DUBET, F. Rôle et expérience. In: BARBIER, J.-M. (Éd.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

DUBET, F. Le sentiment de la justice dans l'expérience scolaire. In: MEURET, D. (Éd.). *La justice du système éducatif*. Paris: DeBoeck Université, 1999.

DUBET, F. Massification et justice scolaires; à propos d'un paradoxe. In: AFFICHARD, J.; FOUCAULD, J.-B. *Justice sociale et inégalité*. Paris: Éditions Esprit, 1992.

GENZUK, M. Diversifying the teaching force: preparing paraeducators as teachers. ERIC Identifier: ED406362, Source: Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 1997.

LESSARD, C. *Discours d'introduction*. Académie des Lettres et des Sciences Humaines du Canada, Montréal, le 27 mars 2001.

LYOTARD, J.-F. *La condition postmoderne*. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

MEIRIEU, P. Vers un nouveau contrat parents-enseignants. In: DUBET, F. (Éd.). *École, familles: le malentendu*. Paris: Éditions Textuel, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les États généraux sur l'éducation*, 1995-1996. Gouvernement du Québec, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. La perception des aides-éducateurs par des acteurs d'équipes éducatives des premier et second degrés. Gouvernement français, *Note d'information* du 15 avr. 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Gouvernement français, *Bulletin officiel*, n. 41 du 20 nov. 1997.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance. Gouvernement du Québec, 1997.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. 16.000 postes d'assistants d'éducation pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux attentes des étudiants. Gouvernement français, *Lettre Flash* du 20 jan. 2003(a).

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. *Personnels d'encadrement*. Gouvernement français, n. 2, maio 2003(b).

RIGGS, C.; MUELLER., P. Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, v. 35, n. 1, 2001. p. 54-62.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. Le poids des enseignants diminue dans l'école. *L'Annuaire du Québec 2004*, Montréal: Les Éditions Fides, 2003.

TOURAINÉ, A. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1992.

VAN HAECHT, A. *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Paris; Bruxelles: DeBoeck Université, 1998.

VAN ZANTEN, A. Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In: PAUGAM, S. (Éd.). *L'exclusion*. L'état des savoirs. Paris: Éditions la Découverte, 1996.