



**HAL**  
open science

# DA CLASSIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS AO SEUS DEVIR NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Gilles Monceau, Fabrice Sènakpon

► **To cite this version:**

Gilles Monceau, Fabrice Sènakpon. DA CLASSIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS AO SEUS DEVIR NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR. Educação em Foco, 2019. hal-02426145

**HAL Id: hal-02426145**

**<https://hal.science/hal-02426145>**

Submitted on 15 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# DA CLASSIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS AO SEUS DEVIR NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

DA CLASSIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS AO SEUS DEVIR NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

DE LA CLASSIFICATION DES INDIVIDUS À CELLE DE LEURS DEVENIRS DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE)

*Gilles Monceau*

*Tradução: Fabrice Sènakpon*

## Resumo:

O texto aqui traduzido foi publicado pela primeira vez na França em 2001, na edição 43 da Carta da Infância e Adolescência, numa época em que as políticas educacionais para crianças com dificuldades escolares foi gradual, mas rapidamente transformado. Na minha opinião, a transformação mais importante foi a mudança na maneira como os alunos são classificados de estático para dinâmico. Assim, as crianças tradicionalmente classificadas de acordo com o quociente de inteligência, de acordo com o desempenho em testes psicométricos, passam a ser classificadas de acordo com sua maior ou menor dificuldade e com a evolução de seu relacionamento com a aprendizagem e a escola.

**Palavras chave:** Políticas educacionais, Aprendizagem, classificação.

Le texte qui est traduit ici a été publié pour la première fois en France en 2001 dans le numéro 43 de *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, ceci dans une période où la politique éducative pour les enfants ayant des difficultés de scolarisation était progressivement mais rapidement transformée. Selon moi, la transformation la plus importante a été la modification de la manière de classer les élèves en passant d'une approche statique à une approche dynamique. Ainsi, les enfants qui étaient traditionnellement classés en fonction de leur quotient intellectuel selon leurs performances à des tests psychométriques sont désormais classés selon leurs plus ou moins grandes difficultés et selon l'évolution de leur rapport aux apprentissages et à l'école.

**Mots-clés:** politiques éducatives, apprentissage, Classification.

## CONTEXTUALIZANDO

O texto aqui traduzido foi publicado pela primeira vez na França em 2001, na edição 43 da Carta da Infância e Adolescência, numa época em que as políticas educacionais para crianças com dificuldades escolares foi gradual mas rapidamente transformado. Na minha opinião, a transformação mais importante foi a mudança na maneira como os alunos são classificados de estático para dinâmico. Assim, as crianças tradicionalmente classificadas de acordo com o quociente de inteligência, de acordo com o desempenho em testes psicométricos, passam a ser classificadas de acordo com sua maior ou menor dificuldade e com a evolução de seu relacionamento com a aprendizagem e a escola.

Essa evolução, que continua até hoje, é consistente com o princípio da educabilidade, cuja disseminação nos círculos educacionais trouxe uma renovação de concepções e práticas e cuidados pedagógicos. A partir de então, a criança é mais considerada no futuro do que em seu estado, o que pode ser

interpretado de forma positiva (incentivando os profissionais a estarem atentos às potencialidades e peculiaridades da criança), mas também de forma mais negativa (pelo medo de pressão adicional sobre a criança para se mobilizar constantemente na aprendizagem). Toda evolução corre o risco de excesso.

Na França, o Ministério da Educação Nacional produz muitas siglas que, para professores, tornam-se palavras comuns. O artigo inclui ZEP (Zona de Educação Prioritária), RASED (Rede de Ajuda para Necessidades Especiais para Alunos em Dificuldade) e CLIS (Classe de Integração Escolar, que mais tarde se tornou Classe para Inclusão Escolar).

Espero que este texto interesse o público brasileiro, que certamente encontrará exemplos do mesmo tipo em sua própria estrutura nacional.<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Alguns alunos resistem à instituição escolar. Eles não aprendem o que deveriam aprender, não se comportam como os adultos esperam. Esses jovens são presos em procedimentos e dispositivos especiais. Não estando em sintonia com o tratamento escolar regular, eles são identificados a partir de algumas de suas diferenças.

A instituição escolar está mudando constantemente, ela produz novas técnicas para triar e processar singularidades. As tipologias escolares utilizadas, como as práticas adotadas pelos profissionais, carregam a marca da história institucional e da evolução ideológica.

Os procedimentos de avaliação, de rotulagem e de orientação cujos esses jovens são objetos dizem respeito prioritariamente, desde uma quinzena de anos, as suas maneiras de evoluir e de tornar-se. Ao aderir ao princípio da

---

<sup>1</sup> Gilles Monceau, Riberão Preto, 2019

educabilidade<sup>2</sup>, recusando o estigma e a rotulagem, procurando acompanhar o jovem em um processo de sucesso, o trabalho de triagem escolar encontra-se deslocado. Hoje se aplica mais aos processos de individuação<sup>3</sup> do que aos próprios indivíduos. Será que os efeitos desse novo modo de classificação escolar são diferentes daqueles dos antigos que se distinguiam de acordo com estados supostamente estáveis<sup>4</sup> descritos pela psicologia científica do início do século?

As abordagens clínicas (não apenas psicanalíticas) às quais os profissionais da escola são progressivamente sensibilizados não "quebram" a classificação escolar (como se acredita abusivamente ao limitar-se em opor psicométrica e psicologia clínica), mas legitimam novas práticas de triagem e de educação.

## AS INSTITUIÇÕES CLASSIFICAM

A linguagem comum fala da escola em termos de instituição. Isso significa, com frequência, que a organização em questão é maior, que ela tem um certo peso (o mammoth!) e que ela veicula valores que se inscrevem em uma história.

<sup>2</sup> Gilles Monceau, sociólogo, Maître de conférences em ciências da educação, Universidade Paris VIII. Agradeço a Marie-France Adenier e Bernadette Baroux por suas leituras críticas de uma primeira versão deste texto.

Princípio segundo o qual todo indivíduo pode ser educado. Diferentes programas pedagógicos, baseados em grande parte dela em psicologia cognitiva, foram amplamente divulgadas no ensino especializado durante os anos 1985/1995 na França. O mais conhecido é sem dúvida o programa de enriquecimento instrumental de R. Feuerstein.

<sup>3</sup> Ver Gilbert Simondon, *A individuação psíquica e coletiva*, Aubier, Paris, 1989. Para uma introdução para o conceito, leia: Jacques Jenny, "Um novo paradigma para pensar a mudança? O processo de individuação transdutora, segundo Gilbert Simondon", em os cadernos da implicação. Revista de análise Institucional, n.º. 1, Universidade Paris VIII, 1997.

<sup>4</sup> Presumida estabilidade do estado do indivíduo, permitindo, por exemplo, afirmar "este aluno é um leve perturbado".

A análise institucional descreve as instituições como tendo não apenas as qualidades atribuídas a elas pelo senso comum, mas também como fundamentalmente dinâmicas<sup>5</sup>. Portanto, apesar das aparências, as instituições estão mudando constantemente. Os trabalhos dos etnólogos nos interessam tanto quanto os dos sociólogos que buscaram produzir "teorias gerais", isto é, que incluem a questão do estado - e de sua gênese - em sua análise das situações sociais.

Desse ponto de vista, as obras de Mary Douglas são particularmente interessantes. Essa antropóloga procurou descrever a maneira como as instituições "pensam"<sup>6</sup> ao ranquear. Com base nas teorizações de Weber, Durkheim, Mauss, Merton e Hacking, ela analisa a maneira como as classificações que as pessoas acreditam operar livremente dependem daquelas estabelecidas pelas instituições às quais pertencem.

A produção de categorias depende da produção da própria instituição. Sua dinâmica é acompanhada por um remanejamento de suas categorias. Inspirada por Hacking, Mary Douglas observa: "A partir dos anos de 1820, os escritórios das estatísticas dos Estados europeus, na verdade, começaram a produzir uma verdadeira avalanche de números. A enumeração, uma vez empreendida, gerou por si mesma milhares de subdivisões. Ao mesmo tempo que a invenção de novas categorias médicas (impossíveis de conceber até então) ou de novas categorias criminais, sexuais ou morais, novos tipos de pessoas se manifestaram espontaneamente em massa para endossar os rótulos correspondentes e viver em consequência disso. Essa adesão às novas categorias sugere uma facilidade extraordinária em se alojar em novas caixas e a deixar-se

<sup>5</sup> Particularmente desde a teorização de René Lourau: *A análise Institucional*, Minuit, Paris, 1970.

<sup>6</sup> Mary Douglas, *Como as instituições pensam*, A descoberta / MAUSS, Paris, 1999 (traduzido do inglês por Anne Abeillé: *Como as instituições pensam*, Syracuse University Press, Syracuse, Nova York).

redefinir em sua identidade<sup>7</sup>. As instituições reorganizam as maneiras de ver (e de se ver) de seus membros através de um trabalho de produção de categorias. A noção de identidade é então apenas a apropriação pelo indivíduo (sua identificação) de escolhas pré-determinadas.

No que diz respeito a essa superposição do cognitivo e do institucional, juntamo-nos à teorização de René Lourau em termos de "estado inconsciente"<sup>8</sup>: o estado dá suas formas às instituições e toma o lugar do inconsciente para os indivíduos. Ele impõe suas categorizações e, portanto, determina as evidências, o senso comum. Consequentemente, tomamos como perfeitamente natural separar ou agrupar certos comportamentos para estabelecer diagnósticos ou palpites. Se os profissionais colocam ordem no mundo escolar, bem particularmente nas zonas menos ordenadas, classificando para poder pensar, o fazem usando as ferramentas consideradas legítimas do momento. Essa legitimidade é política e científica. Esses dois campos, não são, claro, estranhos um ao outro.

### **Tratar separando ... para integrar, uma já “velha história”**

As crianças "anormais", "irregulares", "atrasadas" ou "estúpidas" foram ignoradas ou excluídas de uma instituição escolar que foi fortalecida no século XIX em sua função de alicerce da República. É um médico alienista, Bourneville, que trabalhará mais claramente para uma educação das crianças que se encontravam nas instituições em que trabalhavam. Assim, participa de um movimento de integração que se reafirma periodicamente à maneira de uma "Gagueira institucional". Alfred Binet, por sua vez, trará, em um movimento inverso, as ferramentas psicométricas que permitem selecionar, entre os alunos escolarizados, aqueles que devem ser orientados na

<sup>7</sup> Mary Douglas, *ibid.* p. 116.

<sup>8</sup> René Lourau, *O Estado Inconsciente*, Minuit, Paris, 1977.

classe especial<sup>9</sup>. Jacqueline Gateaux escreve: "[...] Por um lado, a origem das classes de aperfeiçoamento se situam no asilo, não na escola; o projeto inicial emana da medicina alienista, particularmente de Bourneville, não de Binet. Por outro lado, se podemos justamente evocar um desvio trata-se bem do desvio do projeto institucional do alienista e da ocultação de sua ação, perspectiva que atribuía às classes especiais o acolhimento dos deficientes ou deficientes profundos do asilo, apesar de tudo, sua relativa integração no corpo social<sup>10</sup>. Esse desejo pelo uso de classes especiais na escola como ferramentas de integração de crianças advindos de escolas especializadas encontrou-se, como veremos, na introdução das Classes de Integração escolar (CLIS) em 1991.

Monique Vial<sup>11</sup> mostrou a influência da institucionalização da psicologia científica no início das séries de aperfeiçoamento, um processo bem mais determinante do que a queixa dos professores a respeito dos alunos "problemáticos" trazidos para suas salas pela lei de obrigação escolar de 1882. Patrice Pinell e Markos Zafropoulos<sup>12</sup>, por seu lado, fizeram a história da medicalização do fracasso escolar. Os "estudiosos" estão, portanto, diretamente envolvidos no aparecimento das séries especiais. A racionalização "humanística" do cuidado escolar aos alunos identificados como não adaptados levou à criação de setores específicos cujos efeitos de estigmatização ainda não são percebidos. Essa história, que não ocorre sem negatividade (certa resistência dos professores à psicometria, os excessos da escolaridade obrigatória), permanece muito importante no presente. É preciso apenas prestar um pouco ouvido para ouvir as marcas nos discursos dos profissionais

<sup>9</sup> Binet e Simon, crianças anormais, guia para a admissão em salas de aperfeiçoamento, Paris, A. Colin, 1907.

<sup>10</sup> Jacqueline Gateaux, "A Lei de 15 de abril de 1909, Ato de Exclusão" em Educação. Revista de difusão dos saberes em Educação, No. 17 (Educação Especial), De Boeck University, 1999/1.

<sup>11</sup> Monique Vial, As crianças anormais na escola, Armand Colin, Paris, 1989.

<sup>12</sup> Patrice Pinell e Markos Zafropoulos, "A medicalização do fracasso escolar", Atos da pesquisa em Ciências Sociais, nº 24, 1978.



(vocabulário, mas também uma maneira defeituosa de avaliar os alunos para quem sempre falta alguma coisa ...).

No final da Segunda Guerra Mundial, o plano Langevin-Wallon, embora não seja aplicado, exercerá alguma influência na instituição escolar, introduzindo a idéia de que a medicina e a psicologia devem, neste momento em que há urgência por causa dos traumas vivenciados, participar mais sistematicamente da adaptação das crianças à escola.

Hoje, é cada vez mais uma questão, ao contrário, adaptar a escola aos alunos, o que a lei de orientação de 1989 incluiu nos "cadernos de responsabilidades" da Educação Nacional. Essa preocupação, já presente no estabelecimento das Zonas de Educação Prioritária em 1982, resultou, por exemplo, na escola primária pelo desaparecimento das séries de aperfeiçoamento em benefício das séries de Integração escolar (CLIS) e aquelas de Grupos de Ajuda Psicopedagógicos (GAPP) para o benefício de Redes de Ajuda Especializada para Alunos em Dificuldade (RASED).

Desde 1975, a integração das diferenças busca impor-se tanto às escolas primárias quanto às secundárias, onde a reforma de Haby, que instaura um colégio único, continua sendo uma grande ruptura. O relatório de Louis Legrand sobre os colégios, em 1983, veio destacar os excessos dessa reforma para tentar reiniciar o projeto. Ele recomendava portanto a eliminação das séries e o estabelecimento de dispositivos flexíveis para ajudar os alunos em dificuldade. No ensino médio como no ensino fundamental, qualquer reforma voltada para a escolarização da maneira mais usual possível, dos alunos "não comuns" são neutralizadas pelo estabelecimento de vários dispositivos que enrijecem mais ou menos rapidamente.

Os discursos e reformas ministeriais há muito afirmam a necessidade de permitir a circulação máxima de alunos ameaçados de rebaixamento ou de exclusão. A lógica institucional, que classifica os alunos para pensá-los, tende pelo contrário a colocá-los em tipologias e estruturas de maneira estável. Essa inscrição, que também é uma rotulagem,

se baseava nas origens sobre o que eram os alunos. Parece-me que se baseia agora, e de maneira crescente, sobre em que eles se tornam.

## AS NOVAS CATEGORIAS ESCOLARES DA ESCOLA ÚNICA

A Educação Nacional distingue hoje em dia quatro populações de alunos "a ajudar":

### **a) alunos "a serem educados em prioridade"**

Esta primeira categoria de alunos se diferencia nitidamente das três seguintes. Envolve um critério geográfico. Basta viver no território de uma Zona de Educação Prioritária para pertencer a ela. Portanto, também é suficiente que um aluno saia deste território para sair dessa categoria. Essa estratégia é justamente adotada pelas famílias que buscam, portanto, a fazer com que seu filho não seja mais "um aluno de ZEP". Essas famílias teriam notado que a rotulagem funcionou rapidamente na Educação Nacional e que os professores realmente conversam entre si sobre 'crianças do ZEP', já que essa categoria não é necessariamente pejorativa aos olhos deles. Muitos "professores da ZEP" também se perguntam se poderiam ensinar a outros públicos.

Como essa categoria é "registrada" pela instituição, pude observar com frequência que ela tem hoje um uso desterritorializado. É assim que é questão das "crianças do ZEP", inclusive em outras áreas geográficas.

### **b) estudantes com deficiência frequentando o CLIS ou instituições especializadas**

Para os chamados alunos com deficiência, rotulagem realizada durante o processamento de seus documentos por uma comissão especializada (CCPE ou CDES), a mirada integradora quer que as classes e estabelecimentos que os acolhem sejam igualmente cada vez menos fechados e permitam um eventual movimento em direção a uma escolarização em um ambiente comum.

Os CLIS, criado em 1991, substitui rapidamente as séries de aperfeiçoamento. Eles reafirmam, em seu próprio nome, o desejo de integração que a antiga estrutura não satisfaz. No entanto, nas instituições, a transição de uma para outra não resulta em uma mudança de nome e, em seguida, na chegada de um público mais difícil do que o anterior. Além disso, a função integradora dessas estruturas é facilmente questionada pela observação de que, para muitos alunos ainda, a escolarização no CLIS não é acompanhada de nenhum acordo feito com um estabelecimento de origem, os alunos vindo ainda frequentemente da escola comum.

Observamos que esta categoria de "alunos com deficiência escolarizado" é ela própria subdividida em várias outras, cuja cada uma determina um tipo de CLIS e uma especialização para os professores que trabalham nela. Ele existe agora no ensino médio através da criação de Unidades Pedagógicas de Integração (UPI).

A distinção entre "alunos em dificuldades" e "alunos com deficiência" está claramente estabelecida na Circular de 1990, que cria as redes de ajuda especializadas para alunos em dificuldade (RASED); é primeiro determinado pelas estruturas que escolariza esses alunos.

### **c) Alunos "em dificuldade" seguidos pelo RASED ou escolarizados na SEGPA**

Nos anos setenta, os grupos de auxílios psicopedagógicos (GAPP) e as séries de adaptação trouxeram mais flexibilidade no apoio aos alunos do que o que foi dito em "fracasso escolar". Esses alunos permaneciam escolarizados em nas séries primárias comuns e eram atendidos temporariamente por professores especializados (psicólogos e reeducadores). Tratava-se de agir sobre a criança para transformá-la em um aluno adaptado a uma instituição escolar cuja legitimidade não estava em questão.

As Redes de Ajuda Especializada (RASED) substituíram os GAPP em 1990. Essas estruturas pretendem ser mais flexíveis e mais móveis do que aquelas que as precedem. As equipes de profissionais agora estão encarregadas de setores escolares muito mais importantes do que antes. Agora, toda escola deve ser "coberta" por um RASED. Como para os CLIS, no ano seguinte, os sindicatos criticam a lógica da economia pela qual a administração exige mais com meios inalterados.

Um relatório, publicado em 1990-1991<sup>13</sup> mostrava o efeito de etiquetagem do dispositivo GAPP. Ele observava, por exemplo, que com desempenho escolar igual, a repetição era significativamente mais frequentemente proposta para os alunos que foram acompanhados pelo GAPP do que para os outros. Ele apontava também, o que provocou muitas reações dos profissionais, que as ajudas criadas no início do ano para grupos muito pequenos de alunos (geralmente cuidados de reabilitação individuais) tendiam a se estender o ano todo, até mesmo por vários anos, sem uma verdadeira avaliação. Denunciava-se a rotina do dispositivo e seus efeitos.

O efeito estigmatizante dos tratamentos especializados (reabilitação, adaptativo, psicológico) no ambiente escolar é, portanto, apontada. A mudança do GAPP para o RASED

<sup>13</sup> Alain Mingat, "as atividades de reabilitação do GAPP na escola primária. Análise do funcionamento e avaliação dos efeitos, Revista francesa de sociologia, XXXII-4, 1991.

tende a evitar cuidados de longo prazo com foco na avaliação regular do progresso dos alunos. Também reequilibra esses dispositivos de auxílio, integrando a eles uma "ajuda com dominância pedagógica" (antigamente, série de adaptação, cada vez menos fechada) ao lado de uma "ajuda dominante na reabilitação".

Um relatório da Inspeção Geral da Educação Nacional é encomendado alguns anos após a criação dos RASED para avaliar o seu funcionamento. Os autores escrevem em sua conclusão: "A organização de redes de auxílios especializados para estudantes em dificuldade, criada desde 1990, é um dispositivo original e flexível que possibilita fornecer uma resposta parcial aos problemas atualmente enfrentada pela escola primária. As melhorias observadas em relação ao funcionamento e aos impactos das estruturas que a precederam não são desprezíveis e são apreciadas. Contudo, as fraquezas, as negligências e até mesmo as resistências observadas na implementação das ações correm o risco de, se não forem corrigidas, desacreditar as redes e seus atores"<sup>14</sup>[...]"

Essas frases traduzem muito bem a dificuldade da administração em influenciar a instituição. As reestruturações organizacionais alteram sua lógica, mas isso ocorre em uma tensão permanente, onde se atualizam várias contradições.

A tentativa de agir através de mudanças organizacionais na lógica do rebaixamento sustentável se encontra no ensino médio. As seções de ensino especializadas dos colégios são substituídas a partir de 1996 pelas Seções de ensino geral e profissional adaptada (SEGPA). A circular de junho de 1996 designa o público interessado da seguinte forma: "[...] alunos com sérias e persistentes dificuldades acadêmicas às quais não foram capazes de remediar as ações de prevenção, apoio, ajuda e alongamento dos ciclos dos quais puderam se beneficiaram. Ela insiste também no acompanhamento e na orientação dos

<sup>14</sup> Bernard Gossot (relator), As redes de ajuda especializada para estudantes em dificuldade: um exame de algumas situações departamentais, MEN, 1995, p. 67.

alunos e na máxima integração do SEGPA dentro do colégio. Sendo a finalidade, a integração social, isso exige a longo prazo, a obtenção de uma qualificação profissional.

Aqui, novamente, é uma questão de colocar os alunos em movimento, de intervir em seu percurso, colocando as estruturas em si em movimento.

#### **d) alunos que são "desistentes"<sup>15</sup>**

Esses alunos identificados como estando em via de abandono escolar têm sido, desde alguns anos, objeto de atenção constante do Ministério da Educação Nacional. Isso não está, sem relação com uma preocupação mais geral a respeito do que hoje é conhecido como "violência escolar". Alunos que não apresentam uma deficiência cognitivo particular, escapando aos dispositivos especializados anteriores, seguem evoluções que os levam a romper com a instituição escolar. Às vezes eles desaparecem completamente do censo escolar, até são considerados "perdidos de vista". Outros abandonam progressivamente a escola e, obviamente, em uma série de conflitos mais ou menos espetaculares (às vezes com um "simples" absentismo permanente antes dos 16 anos de idade). Ora, por um lado, os trabalhadores sociais parecem mais propensos a assinalar de maneira mais sistemática, os jovens fora da escola que eles encontram nas famílias ou nos bairros e, por outro lado, a educação nacional coloca como objetivo geral dar a todos uma formação profissional. Além disso, a ênfase colocada nos últimos anos na prevenção de abuso e nas condutas arriscada incentiva os diferentes atores a não fechar mais os olhos para situações que não são novas. Finalmente, o crescente exame jurídico dos profissionais no exercício de suas funções por não-denúncia ou não-assistência provavelmente não está alheia a esse aumento da vigilância muito perceptível em minhas várias intervenções junto a equipes de professores e do trabalho social.

<sup>15</sup> Esta etiquetagem de "alunos em abandono" é transmitida em particular pela associação de Grenoble La Bouture.

No decorrer do ano 1996, uma série de textos ministeriais passou a regular a criação de estruturas destinadas a reescolarizar, mas também a impedir o abandono escolar. Eles tomarão o nome genérico de "classe de revezamento" com a circular do 18 de junho de 1998, sem que as realidades dessa denominação sejam homogêneas. De fato, as circulares chegaram para enquadrar numerosas experiências, muito diversas, cujas algumas existem há anos<sup>16</sup>.

Este "novo" dispositivo destinado a uma categoria "nova" de alunos quer ser muito diferente daqueles que já existem. Não deve ser confundido com as estruturas do ensino especializado; é colocado sob a co-supervisão da Proteção Judicial da Juventude e da Educação Nacional; os alunos só devem ser escolarizados temporariamente.

No entanto, deve-se notar que professores especializados são frequentemente solicitados para trabalhar nessas estruturas e que, por exemplo, especialistas em adaptação e integração escolar incluíam em publicação recente a apresentação das séries de revezamento à apresentação das "outras" estruturas especializadas. Por fim, uma circular publicada em 2000 prevê a alocação aos professores que trabalham nessas classes, o bônus pago aos professores especializados<sup>17</sup>.

Os "alunos em abandono" escolar constituiria, portanto, uma nova categoria de estudantes. Esta os agrupa não de acordo com o que são, mas de acordo com sua atitude em relação à escola. Os dispositivos estabelecidos para eles visam reverter o processo pelo qual eles abandonam a escola. É claramente uma questão de reorientar o futuro deles.

<sup>16</sup> Élisabeth Martin, "Dispositivos de revesamento para estudantes em ruptura com a escola", em *Ville-École-Intégration*, 115, dezembro de 1998.

<sup>17</sup> Jean-Marc Lesain-Delabarre e Marie-Hélène Pons, "Visão geral da educação adaptada ou especializada na França", *A nova revista do AIS. Adaptação e integração escolar*, nº 11, 3º trimestre de 2000.

## A TRIAGEM COMO MERCADO LOCAL

No terreno local, o "ranqueamento" de crianças nas quatro categorias mencionadas acima nem sempre é fácil. Resulta de um mecanismo institucional no qual as relações de poder (corporativismo profissional, políticas locais etc.) interferem, conflitos ideológicos (principalmente em torno das origens das dificuldades dos alunos), mas também de um mercado (vagas disponíveis nas estruturas especializadas).

Esse mercado é relativamente fácil a observar na condução dos comitês relevantes (CCPE, CDES, comitê de recrutamento de série de revezamento). Uma triagem é feita, onde o estudo do caso da criança (essencialmente o "relatório" do psicólogo da escola ou de outro especialista) é apenas um elemento entre outros para determinar sua orientação.

As pesquisas sobre os efeitos-instituições e efeitos-mestres de são agora conhecidas<sup>18</sup>. Elas mostram que as características sócio-profissionais das famílias ou as localizações geográficas não são suficientes para explicar os percursos escolares. Se as determinações macro-sociológicas pesam, a organização pedagógica das escolas e das turmas pesam ainda mais. A triagem realizada pela orientação de um aluno de um ano para o outro, até mesmo durante o ano, depende muito das tolerâncias e dos recursos locais. A existência dessas estruturas "Adaptadas" no plano local tem como efeito acelerar a naturalização das categorias que às vezes as geraram e que, por sua vez, fazem existir O processo de naturalização de uma categoria termina quando é possível dizer: "Este aluno pertence a essa estrutura."

<sup>18</sup> Pascal Bressoux, "pesquisas sobre os efeitos escolas e os efeitos professores", em Revista francesa de pedagogia, nº108, 1994.



## NOVAS FERRAMENTAS, NOVA POTÊNCIA

Um conjunto de estabelecimentos classificados como ZEPs tem como vocação escapar a sua classificação pelo estabelecimento de uma política educacional territorializada. As crianças escolarizadas no CLIS ou que se encontram em instituições especializadas são consideradas como educáveis, portanto eventualmente integráveis, mesmo quando são identificadas como deficientes. Os alunos matriculados nos SEGPA e especialmente acompanhados pelos RASED na escola primária devem ver suas dificuldades na escola serem absorvidas por um arranjo transitório de sua escolaridade. Finalmente, os alunos que “abandonam” deveriam se ver “religados” e, portanto, convocados a serem novamente confundidos com os alunos comuns.

Todos estão, portanto, são matriculados, em graus variados, em uma dinâmica destinada a torná-los outros, permitindo que eles passem de um modo de escolarização para outro. Por extensão, cada uma dessas categorias está programada para desaparecer.

Progressivamente, e com muitos confrontos, a instituição parece estar menos preocupada no que são os alunos para se interessar cada vez mais em seu processo de individuação. A gestão dos alunos em dificuldade passa assim de um modo estático para um modo dinâmico. Essa evolução não é peculiar à instituição escolar. Do desempregado ao executivo superior, todos devem ser colocados “em projeto”<sup>19</sup>. A individualização é o em que se deve intervir agora. Isso requer ferramentas apropriadas que permitem compreender e influenciar caminhos individuais: balanço de competência ou de saber, a história de vida e outros acompanhamentos de tipo clínico.

<sup>19</sup> Leia a respeito da crítica que faz Pascal Nicolas desse procedimento-Le Strat em A implicação, uma nova base de intervenção social, L'Harmattan, Paris, 1996.

Seria possível imaginar que essa transição de uma análise / intervenção estática para outra, mais dinâmica, permitiria aos jovens escapar dos rótulos com efeitos pesados. No entanto, é permitido se perguntar se a influência da instituição escolar nos indivíduos, incluindo os mais resistentes, também não é reforçada. Esta é doravante capaz de identificar o futuro de cada um, de acompanhá-lo, avaliá-lo, orientá-lo, até mesmo prevê-lo. Os profissionais podem encontrar nesses desenvolvimentos ideológico, organizacional e técnico, satisfações que talvez não são totalmente estranhas à nova potência que lhes conferem. Eles podem, no mesmo movimento, sentir-se sem culpas pelo abandono de categorias alienantes. A análise de suas implicações profissionais e políticas nessa nova forma de influência acharia útil analisar em situações as interdependências entre os percursos individuais e institucionais<sup>20</sup>.

Um homem concebeu o desproporcional  
Projeto de numerar o universo  
Em um livro, e com um zelo infinito  
Erigiu o imenso e o trabalhoso manuscrito.  
Ele poliu e clamou daí o primeiro verso.  
Ele ia dar graça à sua fortuna  
Quando levantando os olhos viu um disco  
Bruniu nas áreas e compreendeu, estupefato,  
Que ele tinha esquecido a lua.  
Jorge Luis Borges Em La Luna

<sup>20</sup> Comecei este projeto há alguns anos atrás, quando trabalhava eu mesmo na RASED: Gilles Monceau, "Os processos de marginalização escolar, a intervenção do professor E", Les Cahiers de Beaumont, n ° 69/70, 1995. O continuo atualmente trabalhando com equipes de turmas de revezamento.

