



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Thin, Daniel

Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas
socializadoras

Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 32, maio-ago, 2006, pp. 211-225

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503202>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras

Daniel Thin

Universidade Lumière Lyon 2, Faculdade de Antropologia e Sociologia

Tradução: Anna Carolina da Matta Machado

Revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão

Introdução: refletir sobre as relações entre famílias populares e escola

Em qualquer pesquisa, quando construímos um objeto ou uma forma de abordar e tratar uma questão, o fazemos comumente de maneira a ultrapassar os discursos, os pontos de vista ou as abordagens que nos pareçam precários ou insuficientes. No que concerne às relações entre as famílias populares e a escola, ou à relação das famílias populares com a escolarização, o discurso que mais freqüentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. Esse discurso é particularmente fértil, uma vez que se dirige às frações mais dominadas e mais carentes das classes populares, aquelas que são mais afetadas pela precariedade da existência. Para escapar a essa visão depreciativa, que não permite levar em conta as relações das famílias populares com a escola e a escolarização, várias abordagens sociológicas podem ser mobilizadas.

Podemos apreender as relações com base nas diferenças de capitais associados às posições sociais, fazendo uso do conceito de capital cultural, criado por Pierre Bourdieu (1979a, 1979b), para analisar as diferenças entre classes sociais nas relações com a escola (Lareau, 1989). Insistimos então na fraqueza dos recursos culturais e escolares que os pais podem mobilizar em suas relações com a escola e para contribuir para a escolaridade de seus filhos, assim como nos efeitos de dominação gerados por essa relativa fraqueza em termos de capital cultural. Em uma perspectiva próxima a essa, as relações podem ser vistas como relações entre indivíduos ou grupos que ocupam posições diferentes no espaço social: de um lado, os professores, membros das classes médias assalariadas; de outro, as famílias populares, caracterizadas por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. O sentido das relações está, portanto, todo contido nas diferenças entre as posições objetivas dos indivíduos e dos grupos no espaço social. Enfim, podemos assinalar que as relações entre famílias populares e escola surgem das relações entre instituições de socialização e

de enquadramento e membros de classes populares, relações consideradas na perspectiva de um controle social exercido sobre as famílias (Donzelot, 1977).¹ Essas abordagens permitem evitar os discursos que adotam o ponto de vista da instituição escolar, e esclarecem várias dimensões das relações entre as famílias populares e a escola. Aliás, elas não estão totalmente ausentes de nossas próprias análises, por exemplo, quando observamos a ação empreendida pelos agentes da instituição escolar para tentar impor aos pais outras práticas socializadoras ou outras regras familiares de vida, ou ainda quando estudamos a ação dos dispositivos encarregados de remediar as rupturas escolares de estudantes dos meios populares (Kherroubi, Millet & Thin, 2005). Além disso, temos realmente de falar de famílias que possuem “fraco capital cultural”, se o medirmos pelos diplomas e pelo número de anos de escolarização dos pais, e pela sua distância com relação à cultura dominante.

Entretanto, parece-nos que essas abordagens deixam de fora questões centrais que envolvem as relações entre famílias populares e escola. O capital cultural é certamente um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros, mas não permite, por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas.² Ele deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares, apesar das correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar, correlações que são a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola.

Acima de tudo, se nos limitarmos a essas dimensões, esqueceremos a especificidade de relações que

se entrelaçam ao redor de um fenômeno que tem suas próprias características (irredutíveis às características de uma classe social), a escolarização, e de relações por meio das quais são confrontadas práticas socializadoras divergentes. Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis. As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, freqüentemente contraditórias, entretecedas por lógicas antinônicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização. Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. Nossas pesquisas sobre as relações entre famílias populares e escola (Thin, 1998) nos levaram a entender essas relações naquilo em que elas são urdidas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes, até mesmo contraditórias, e, finalmente, como o lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado.³

¹ Para um retorno crítico à noção de controle social e sua crítica, ver Darmon (1999).

² Sobre esse assunto, ver Lahire (1995).

³ Essa tese, aliás, perpassa nossos trabalhos mais recentes. Assim, uma pesquisa sobre os percursos de rupturas escolares toma como ponto de partida que o fundamento dessas rupturas reside na contradição entre as lógicas sociais nas quais os alunos oriundos de famílias populares (e, particularmente, os mais dominados) vivem e são socializados, e as lógicas escolares. Ver Millet e Thin (2003, 2005).

Diversidade e hierarquia das lógicas socializadoras

Analisar as relações entre famílias populares e escola nessa perspectiva requer que se abandone a visão dominante que caracteriza essas famílias pela incoerência, pela negligência, pela “anormalidade”, e que se considere que as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, que elas têm sua própria lógica, ou melhor, que elas não parecem incoerentes senão quando confrontadas com as normas da escola e, de modo mais amplo, com as normas dominantes da vida social. Isso exige também ultrapassar as concepções normativas da socialização (trazidas, por exemplo, pelas sociologias ultrafuncionalistas, como a de Talcott Parsons, que “ignoram a variabilidade social das normas de classe, atribuindo às normas ‘convencionais’, por petição de princípio, uma quasi-universalidade” (Chamboredon, 1997, p. 190-191), ou que reduzem o sentido da socialização à interiorização de normas sociais dominantes ou à produção de indivíduos capazes de viver em conformidade com as leis e normas próprias a uma formação social em uma dada época. Trata-se, antes, de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos. Segundo o programa de pesquisa do Groupe de Recherche sur la Socialisation (GRS),⁴ trata-se de sair de uma socialização vista como o único produto da ação das instituições construídas ao longo da história, para concebê-la como um processo contínuo, nos dois planos da biografia individual e da produção das relações sociais, e que não se reduz, portanto, à ação de uma instância particular.⁵ Produto das relações sociais

(mais ou menos institucionalizadas), ela conhece variações em função das diversas configurações de relações sociais nas quais se produz e das quais os indivíduos participam. Entender desse modo a noção de socialização permite pensar os desvios e as diferenças de socialização em função dos pertencimentos e das trajetórias sociais, como também pensar nas tensões entre lógicas de socialização divergentes.

A análise das relações entre famílias populares e escola, em termos de encontros entre lógicas socializadoras diferentes e divergentes, alimenta-se dos trabalhos de Basil Bernstein e de Jean-Claude Chamboredon, quando destacam, cada um por seu lado, as diferenças de socialização segundo as classes sociais e as relações dessas socializações diferenciadas com os modos de socialização dominantes.

Ao contrário do que dizem os comentários mais frequentes sobre seus trabalhos, Basil Bernstein não se contenta em destacar dois registros de linguagem ou dois códigos lingüísticos com base em suas observações de crianças de classes superiores e de crianças da classe operária. Associando esses códigos lingüísticos às condições de socialização nas quais eles emergem, estabelece, ao menos por princípio ou postulado, a ligação entre relações sociais, condições de existência, socialização e modos de comunicação (e, portanto, dimensões simbólicas e cognitivas), e diferencia, desse ponto de vista, as classes superiores e as classes populares. Ele desenvolve um estudo de relações familiares, ou de estruturas intrafamiliares, distinguindo famílias que têm “orientação pessoal” (classes superiores) e famílias “posicionais” (classes populares). Dessa forma, o trabalho de Bernstein possibilita o estudo dos elos entre posições no espaço social, formas de organização familiar e de relações

⁴ Encontramos também uma concepção de socialização que permite pensar uma socialização não-normativa em Berger e Luckmann (1986).

⁵ Nessa ótica, a noção de socialização também não é assimilável à educação que tenha “por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e

morais exigidos dela pela sociedade política em seu conjunto, e pelo ambiente específico ao qual ela está particularmente destinada” (Durkheim, 1985, p. 51). O autor faz com que esse enunciado seja precedido pela seguinte frase: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão emparedadas pela vida social”.

intrafamiliares, e formas de socialização. Além disso, Bernstein trata das relações entre “socialização escolar” e socialização nas famílias, e enfatiza que, para as crianças de classes superiores, a escolarização é “fonte de desenvolvimento cultural e simbólico”, e, para as crianças de classes populares (famílias operárias), ela é uma “experiência de mudança simbólica e social” (Bernstein, 1975, p. 192). Ele aborda ainda a questão da relação com os brinquedos em diferentes tipos de famílias, mostrando a proximidade da concepção de brinquedos nas classes superiores e a que ocorre na escola maternal⁶ (*idem*, p. 159) e a distância entre essa última e a concepção das mães de famílias operárias. Assim, seus trabalhos abrem caminho (pelas ligações que ele estabelece entre códigos lingüísticos e socialização) para pesquisas sobre as consonâncias e dissonâncias entre a socialização escolar e as diferentes socializações familiares.

Por sua vez, Jean-Claude Chamboredon trata da socialização na escola em suas relações com a socialização fora da escola, ou seja, nas famílias, através do modo de socialização na escola maternal. Destaca que o desenvolvimento da escolarização no nível da escola maternal tem efeitos diferentes de acordo com as classes sociais, “a ‘descoberta’ da primeira infância como objeto pedagógico podendo ter consequências opostas nas diferentes classes: de um lado, desapossamento da família em proveito da escola; de outro lado, extensão das funções de inculcação da família, graças à ‘invenção’ de um novo ‘terreno’ e de novos métodos de socialização” (Chamboredon & Prevot, 1973, p. 297). Chamboredon estabelece uma relação explícita entre as condições sociais de existência e a socialização quando coloca a questão da relação entre trabalho e jogo nas diferentes famílias, que varia de acordo com as condições mais ou menos limitadoras e mais ou menos penosas de trabalho, e que traz possibilidades diferenciadas de apreender a

lógica educativa da “pedagogia do jogo”; ou, ainda, quando insiste nas condições sociais que favorecem ou não uma “redefinição do papel pedagógico da mãe de família” (*idem*, p. 304). Finalmente, a relação com a infância que se impõe na escola maternal, e que constitui uma dimensão do modo escolar de socialização, está mais próxima das famílias de classes superiores que das famílias populares. Com esse texto de Chamboredon, vemos como, afinal, essa relação se constrói pelas proximidades entre o modo escolar de socialização, ou uma de suas variantes, e determinadas classes sociais, simultaneamente por seu capital cultural e por suas condições de existência.

Quando aborda outro objeto, a delinqüência juvenil, Jean-Claude Chamboredon convida mais claramente a se pensar na diversidade dos modos de socialização em função das classes sociais. Ele insiste principalmente nas diferentes formas de regulação dos comportamentos infantis e adolescentes de acordo com as classes sociais: “os ‘fracassos’ de socialização não são dissociáveis das condições de socialização e das formas de regulação características de cada classe social: estas, de fato, definem, senão o conjunto das causas da delinqüência, ao menos suas condições de possibilidade de surgimento” (Chamboredon, 1997, p. 170). Ressaltando que a delinqüência juvenil não é reduzível a uma rejeição das normas convencionais, mas remete às diferenças ou aos afastamentos da socialização, e que ela não tem o mesmo significado nas classes populares e nas classes médias, em função das posições das famílias no seio de suas classes e das práticas de socialização, Chamboredon permite que se examine o que poderíamos denominar conflitos de socialização ou conflitos entre lógicas socializadoras, ao mesmo tempo em que se esquiva de uma concepção normativa da socialização.

Apoiados principalmente nesses dois autores e nos trabalhos do GRS sobre a forma escolar como modo de socialização dominante, foi possível desenvolver uma análise das relações entre famílias populares e escola em termos de confrontação entre as lógicas socializadoras diferentes, com freqüência divergentes, às vezes, antinômicas.

⁶ Na França, a educação básica compreende a escola maternal, não obrigatória, que recebe crianças de zero a seis anos, a escola elementar, obrigatória a partir dos seis anos, e o colegial. (N.T.)

Uma confrontação desigual

Essa confrontação acontece entre dois conjuntos de lógicas socializadoras relativamente distintas uma da outra, e que podem se traduzir em práticas antinônicas (por exemplo, no que diz respeito à autoridade, ou em matéria de linguagem, ou ainda do jogo). Esses pontos de distanciamento, essas diferenças, essa oposição entre esses dois conjuntos de lógicas socializadoras são de natureza estrutural, porque estão fundamentados na estrutura das relações sociais (que entrecruzam, como sabemos por meio de Bourdieu, dimensões econômicas e dimensões culturais). Acredito, além disso, que esse ponto de vista está presente também em Bernstein, quando destaca os vínculos existentes entre os dois códigos de comunicação, assim como as duas formas de socialização e as relações sociais. Essa confrontação entre dois pólos (o pôlo das lógicas escolares e o pôlo das lógicas populares) é, ao mesmo tempo, o encontro entre um pôlo dominante e um pôlo dominado, o que justifica a proposição de uma confrontação desigual (Thin, 1994a). Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores. É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias populares. Tais dificuldades não podem ser analisadas como produto de uma simples incompreensão que basta ser esclarecida para que as relações melhorem. As dificuldades são estruturais e, se queremos falar em mal-entendido, é preci-

so não esquecer que ele é produto de uma profunda oposição entre duas lógicas sociais diferentes. Portanto, falar de confrontação entre as lógicas escolares e as lógicas das famílias populares não significa que as relações sejam necessariamente conflituosas. Se a noção de confrontação indica claramente a existência de uma tensão constitutiva das relações entre as lógicas e as práticas mais ou menos antinônicas, essa tensão pode ser solucionada por ajustes recíprocos, por apropriações mais ou menos conformes às lógicas escolares, ou ainda por uma coexistência em que os protagonistas das relações se mantenham distantes uns dos outros. É preciso ter claro, ainda, que confrontação desigual e o predomínio do modo escolar de socialização (e, ao mesmo tempo, das lógicas da escola) na relação não significam que a situação seja confortável para os professores, nem, ao contrário, que as práticas dos pais não sejam constrangedoras para os professores. Sabemos que essa confrontação torna complexo o trabalho dos professores quando as práticas dos pais não correspondem às suas expectativas. Essa confrontação tem também incidências nas famílias, que podem ser desestabilizadas até em suas práticas socializadoras com seus filhos, e até em sua autoridade parental, mesmo quando a escola pode tentar “valorizar novamente” os pais ou requalificá-los em seus papéis de pais. Na verdade, como em todas as relações sociais, estas aqui são relações de interdependência, no sentido em que Norbert Elias (1991a, 1991b) as teorizou, gerando obrigações de interdependência tanto nas famílias quanto nos professores.

Lógicas socializadoras escolares e modo escolar de socialização

Em um pôlo da confrontação encontramos as lógicas escolares incorporadas pelos professores e ancoradas na instituição escolar e na história social de seus agentes. Essas lógicas estão inscritas no mundo escolar de socialização, produto de um processo histórico de transformação do modo de socialização e de relação com a infância dominante em nossas formações sociais. Não podemos, portanto, estudar as

relações entre professores e famílias populares sem nos interrogarmos sobre as lógicas escolares e o modo escolar de socialização que se impõe como modo de socialização dominante em nossa formação social, as lógicas socializadoras que esse modo implica ocupando amplamente o espaço da instituição escolar. As lógicas escolares, para além da diversidade das práticas de ensino, inscrevem-se e encontram sua unidade, sua coerência, seu fundamento no modo escolar de socialização, conceito que se apóia nos trabalhos sócio-históricos sobre a forma escolar desenvolvidos pelo GRS (Vincent, 1980; Vincent, Lahire & Thin, 2001).⁷ A forma escolar é constituída, no decorrer de um longo processo histórico, como forma de relações sociais e de socialização que, sem ser completamente homogênea, partilha um certo número de traços articulados entre si e que caracterizam uma maneira de socializar que se impôs como predominante em várias sociedades modernas.

A forma escolar é, antes de tudo, caracterizada por um espaço e um tempo específicos. A socialização opera-se, então, fora da vida social comum, num espaço fechado e resguardado dos olhares “não-pedagógicos”. Esse é o princípio do enclausuramento escolar. A socialização ocorre fora das temporalidades da vida social, segundo ritmos que são próprios da escola e que se baseiam no princípio de um emprego bem estruturado do tempo, deixando o mínimo de tempo possível para o tempo livre de toda rotina e de toda atividade escolar ou educativa. Impera a obsessão pela ocupação incessante das crianças, sobretudo das crianças pobres, que não devem ficar entregues a si mesmas e

deixadas nas ruas.⁸ A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, antes de tudo, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação. Os adultos que rodeiam as crianças têm como única tarefa educá-las e formá-las através de atividades que não têm outro fim senão a formação das mentes e dos corpos. A forma escolar inclui também as aprendizagens separadas da prática. Não se aprende mais fazendo ou repetindo os gestos daqueles que sabem (praticamente), participando de tarefas cotidianas e imitando. Aprende-se por meio de exercícios concebidos para fins exclusivos de aprendizagem. Além disso, na forma escolar, a socialização passa pela aprendizagem de regras, e a relação entre o mestre e o aluno deve-se basear em regras impessoais ou “superpessoais”, que se aplicam tanto ao professor quanto ao aluno: ela não pode depender do humor do pedagogo, ou de suas afinidades (ou incompatibilidades) com esse ou aquele aluno. Esse é um dos fundamentos da disciplina escolar, e o duplo sentido disso não acontece por acaso: as disciplinas escolares são entrecidas pela aprendizagem de regras (regras gramaticais, regras matemáticas, regras de apresentação etc.). Assim, por meio das aprendizagens desenvolve-se um trabalho educativo e moral. A construção da forma escolar participa de maneira central da instauração de uma nova relação com a infância, e de uma nova forma de socializar. A criança é constituída como um ser específico que surge de uma ação específica, distinta das outras atividades sociais, e que chamamos de educação. A separação da infância, que se realiza preferencialmente nas escolas, é uma separação social que constitui uma categoria etária, progressivamente desmembrada em subcategorias, sobre a qual deve ser exercida a ação educativa, “a socialização metódica da nova geração”

⁷ O conceito de modo escolar de socialização lembra exatamente que o que está em jogo são as modalidades de socialização, e permite evitar os riscos de leitura reificante, aos quais a noção de forma escolar nem sempre escapa. Falar de modo escolar de socialização é uma maneira de tornar mais operacional o conceito de forma escolar e colocar em suspenso a questão da unidade ou da unicidade da forma escolar, para pensar um modo de socialização com orientações partilhadas por diferentes variantes ou diferentes evoluções da forma escolar.

⁸ É, aliás, surpreendente reencontrar essa “obsessão” relacionada às crianças das classes populares no momento em que, num país como a França, ressurge o medo das “novas classes perigosas” e de seus filhos, isto é, das classes pobres, vítimas da precariedade de existência e, com freqüência, relegadas a morar em bairros segregados.

de que fala Émile Durkheim (1985, p. 51), ação especializada que requer competências específicas. “Admite-se, doravante, que a criança não está madura para a vida, que é preciso que ela seja submetida a um regime especial, a uma quarentena, antes de deixá-la juntar-se aos adultos” (Ariès, 1973, p. 313).⁹ Certamente, a forma escolar que foi elaborada a partir dos séculos XVI e XVII na França passou por muitas transformações ao longo do tempo. Assim, podemos lembrar que nas escolas francesas havia um abrandamento das regras e a possibilidade de construí-las em conjunto com os alunos, ou ainda a insistência na “autonomia” do aluno, ou seja, a busca de produção de uma auto-obrigação e de uma autodisciplina na criança, para que ela estabeleça suas práticas, seus comportamentos, de acordo com suas próprias regras, normas ou leis... No entanto, se a escola de hoje não é mais aquela em que nasceu a forma escolar, ela conserva lógicas que surgem fundamentalmente dessa forma escolar. Além disso, o modo escolar de socialização exige um modo dominante de socialização, não apenas pelo lugar sempre muito importante ocupado pela escola nas sociedades modernas, mas também porque ele se impõe como modo de socialização para além das fronteiras da escola e entretece várias instâncias de socialização (como as atividades de extensão ou extracurriculares) (Thin, 1994b) e partes do espaço social, a ponto de podermos falar de “pedagogização das relações sociais” (Bernard, 1984, p. 18).

Lógicas socializadoras populares

No outro pólo da confrontação, as lógicas socializadoras das famílias populares opõem-se em

vários aspectos às lógicas escolares. Essas lógicas socializadoras populares enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se afastam das lógicas escolares, e da própria escolarização (ou falta de escolarização) dos pais, que está na base de sua relação com a escola, mas também de sua relação com a linguagem e com a cultura escolar. As diferenças entre os dois conjuntos de lógicas socializadoras são percebidas em uma grande variedade de dimensões. Assim, contrariamente ao modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos observar nas famílias de classes médias e superiores. Eles não transformam os momentos de jogo em momentos educativos, mas os vivem como momentos de prazer compartilhado, com freqüência em relações corporais pouco mediatisadas por jogos que impõem regras formais. As diferenças passam igualmente pelas práticas de linguagem que, além do fato de sinalizarem um fraco domínio da linguagem escolar, estão estreitamente ligadas ao modo de socialização familiar, à estruturação das relações intrafamiliares e à relação com a escrita na família (Bernstein, 1975; Lahire, 1993). Em muitos domínios, as lógicas familiares vão de encontro às lógicas escolares, pois essas lógicas familiares surgem das relações entre pais e filhos, dos modos de comunicação, das temporalidades familiares, ou aparecem diretamente da sua compreensão da escolarização e de suas relações com a escola e com os professores. Podemos desenvolver aqui algumas dessas dimensões das lógicas e das práticas familiares.

O modo de autoridade

A autoridade dos pais e o modo de ação sobre as crianças apóiam-se, sobretudo, no princípio de uma

⁹ Essa transformação não deixa de ter ligação com o que Norbert Elias chamou “processo de civilização”, que supõe a construção de indivíduos para os quais a auto-obrigação se sobrepõe à obrigação exterior. O desenvolvimento dessa auto-obrigação requer um trabalho que forme hábitos e disposições, trabalho que pode ser mais bem realizado com as crianças que são submetidas a uma ação pedagógica sistemática. Ver Elias (1973, 1975).

pressão exterior que supõe uma vigilância direta e práticas de controle dos comportamentos. Encontramos poucas regras dirigindo cada momento da vida da criança quando ela está dentro ou fora de casa, mas a transgressão de limites que não podem ser ultrapassados, sejam eles limites territoriais ou de aceitabilidade, acarreta diferentes formas de repressão verbal ou física. Os pais fixam os limites a serem respeitados de forma imperativa, ou seja, eles são pouco negociáveis, e fora deles concedem toda liberdade. A autoridade manifesta-se na forma de sanções contextualizadas, isto é, sanções aplicadas diretamente ao ato repreensível ou reprovado, e que têm como objetivo primeiro interromper o ato. Esse modo de autoridade implica que a autoridade, inseparável do contexto no qual ela se aplica, só pode ser exercida pela presença física dos pais. Isso não ocorre facilmente nas relações com os professores. Quando estes pedem aos pais que intervenham para regular os comportamentos de seus filhos na escola, os pais sentem-se impotentes e devolvem aos professores sua própria responsabilidade quanto à vigilância direta de comportamentos no espaço escolar. Essa atitude parental, então, deixa de ser interpretada como um sinal de abandono do seu papel de pais. Ao mesmo tempo, nas famílias populares, fica-se do lado oposto de práticas que visem de maneira privilegiada transmitir e fazer interiorizar uma moral por meio de um discurso educativo, a produzir disposições pela explicitação de princípios morais, que permitem que as crianças participem, discernindo as “boas” das “más” influências. Trata-se, sobretudo, de vigiar, de impedir ou de limitar as ações das crianças, especialmente fora de casa, em vez de inculcar-lhes regras de segurança, de moral... às quais elas deverão submeter seus comportamentos. Em outras palavras, as práticas dos pais de famílias populares agem mais pela pressão exterior do que pela busca de um autocontrole¹⁰ das próprias crianças. Ora, de modo inverso, a escola hoje valoriza a autonomia, entendida como a capacidade

de as crianças comportarem-se, por si mesmas, de acordo com as regras da vida escolar e, de modo mais amplo, social. A autonomia (forma de autocontrole) assim concebida é não apenas buscada, mas às vezes também esperada pelos professores, que gostariam que seus alunos fossem autônomos desde o momento em que entram em sua sala de aula. Desse ponto de vista, as práticas dos pais, aprendidas por meio do comportamento de seus filhos, ou diretamente, nos encontros com os professores, parecem, para estes, muito distanciadas das práticas que desenvolvem a autonomia das crianças.

Esse distanciamento faz com que os pais sejam com freqüência percebidos pelos professores como fracos do ponto de vista da autoridade que exercem sobre suas crianças (ao mesmo tempo “muito rígidos” e “muito permissivos”), “fraqueza” que estaria na origem dos comportamentos não conformes às regras escolares apresentados por certas crianças dos meios populares. Outra consequência é que, quando os professores apelam para a autoridade dos pais, eles sempre podem recuar que ela seja exercida de acordo com modalidades muito afastadas da norma escolar de autoridade, principalmente porque os pais das famílias populares comumente usam castigos corporais para punir os atos repreensíveis.¹¹ Essa confrontação dos modos de autoridade é carregada de uma desqualificação potencial dos pais. Estes podem sentir-se duplamente desqualificados: primeiro, porque têm pouco domínio sobre o comportamento de seus filhos; segundo, porque as modalidades de sua ação sobre esses comportamentos seriam muito violentas ou prejudiciais à “autonomia” das crianças. Esse sentimento de desqualificação contribui para desarmar a autoridade dos pais justamente onde as instituições de socialização e de enquadramento (a escola, o tra-

¹⁰ De acordo com a expressão de Norbert Elias.

¹¹ Além do fato de que a ação física corresponde mais à intenção de interromper rapidamente o ato repreensível, seria preciso levar em conta tudo aquilo que os castigos corporais implicam em relação ao corpo das classes populares, que devem sua existência no plano econômico à sua força física de trabalho.

balho social) gostariam de reforçá-la, sobretudo se considerarmos que as próprias crianças, ao descobrirem na escola outro modo de autoridade, outros princípios de legitimidade dos adultos, podem questionar a autoridade parental “tradicional”.

O distanciamento entre as expectativas dos agentes da instituição escolar e as práticas das famílias populares e a desqualificação simbólica dos pais atinge o auge quando estes últimos vêm suas possibilidades de regular os comportamentos de seus filhos alteradas por condições de existência degradadas, como pudemos observar em famílias afetadas direta ou indiretamente pela precariedade econômica (Millet & Thin, 2005). Podemos evocar aqui a imposição de horários de trabalho que impedem os pais de estarem presentes de maneira regular nos momentos importantes da vida familiar, ou ainda as situações de isolamento social, que atingem mais freqüentemente as mães solteiras e desempregadas e que diminuem os recursos da rede de sociabilidade para apoiar a ação de regulação dos comportamentos das famílias, ou, enfim, a desqualificação social dos pais, que pode se transformar em desqualificação aos olhos de seus próprios filhos. A ocorrência dessas situações cria outras situações que fragilizam o modo de autoridade das famílias populares e aprofundam o fosso existente entre estas últimas e a instituição escolar.

Modos de comunicação

O problema da linguagem é uma questão importante nas escolas dos bairros populares. Qualquer enquete feita com professores revela que eles lamentam o que identificam como uma falta de vocabulário dos alunos, dificuldades de ingressar no mundo da escrita e da linguagem escolar. Freqüentemente, essas percepções coincidem com a percepção do universo dessas famílias carentes no que diz respeito à comunicação e à linguagem. Pela distância entre a linguagem dos alunos e a linguagem esperada na escola constrói-se toda uma representação das famílias e de seu universo vocabular, representação freqüentemente reforçada pelas interações entre os professo-

res e os pais. A observação nas famílias e nos encontros não permite inferir uma falta de comunicação, mas sim práticas lingüísticas¹² afastadas das lógicas escolares em matéria de linguagem. Com base nos trabalhos de Bernstein (1975), de Lahire (1993) ou de Labov (1978), podemos mostrar que as práticas lingüísticas nas famílias populares surgem de uma linguagem pouco descontextualizada, mas fortemente ligadas aos acontecimentos que estão ocorrendo ou que foram vivenciados em conjunto. Ligada a essa forte contextualização dos discursos, a linguagem é caracterizada por muitos subentendidos, como prova, por exemplo, o emprego recorrente de expressões dícticas, assim como de locuções que só designam com precisão as coisas e as pessoas por meio do emprego de pronomes dêiticos (ele, ela, nós...) para nomear alternadamente, e sem referência explícita, contextos ou indivíduos que, no entanto, são distintos na ordem do discurso. Pode-se pensar que a ligação entre o contexto conhecido dos interlocutores e a preponderância do “nós” (do coletivo) sobre o “eu” (o indivíduo) na socialização dispensa a explicitação necessária à comunicação escolar. Além disso, a comunicação com as crianças não surge de uma comunicação pedagógica, mas de uma comunicação prática que visa à troca, antes de qualquer outra finalidade. Isso faz com que os professores lamentem que os pais não realizem com seus filhos um trabalho explícito sobre a linguagem, ou seja, que eles não considerem a linguagem como objeto de uma troca educativa – por exemplo, designando as coisas sem ter em vista qualquer utilidade prática, ou corrigindo as construções gramaticais das crianças. Essas diferenças de lógicas são, em princípio, e disso não se tem dúvida, dificuldades escolares para as crianças dessas famílias. Elas também trazem em si a potencialidade de tensões entre as famílias e os professores, uma vez que as famílias são vistas como deficientes no plano lingüístico, e porque as distâncias sociolingüísticas

¹² No sentido de práticas cotidianas de linguagem. (N.T.)

também serão evidenciadas no curso das interações entre os pais e os agentes da instituição escolar.

Relação com o tempo

Podemos também evocar a questão das temporalidades que são diferentes no universo escolar e no universo das famílias populares. O mundo da escola é um mundo de regularidade temporal, marcado tanto pelos horários e calendários escolares como pela sucessão de atividades pedagógicas organizadas de acordo com os empregos do tempo. É também o mundo da planificação através da lógica da progressão nas aprendizagens, a do caderno de textos ou da agenda, ou ainda a do encontro, como, por exemplo, nas reuniões entre professores e pais. No caso das famílias populares, as mais dominadas, são outras temporalidades que aparecem. Por um lado, trata-se de famílias cujos membros são socializados em universos nos quais as relações com o tempo objetivadas em agendas, calendários, relógios etc. têm pouco lugar, porque eles são pouco escolarizados ou porque vêm, pela emigração, de universos culturalmente afastados desse tipo de racionalidade temporal. Por outro lado, e cada vez mais, as famílias são afetadas pela precariedade da existência, pela falta de trabalho estável ou pelo desemprego. Para essas famílias excluídas da sociedade salarial (Castel, 1995), a ausência de divisão temporal pelo trabalho,¹³ ou as temporalidades de um trabalho errático conduzem, às vezes, a tempora-

lidades simples ou arrítmicas, atropeladas de vez em quando por urgências ligadas à fragilidade da existência, e que se harmonizam mal com as temporalidades escolares.¹⁴ Essas famílias mais desprovidas são assim condenadas a “viver cada dia com sua agonia”,¹⁵ o que impossibilita qualquer planificação e antecipação da existência. Tudo ocorre como se nas famílias que acumulam dificuldades a vida fosse vivida como uma seqüência de “golpes” que são proferidos contra elas, de urgências que precisam ser enfrentadas e que impedem qualquer programação de atividades, a ponto de não poderem, por exemplo, organizar encontros com os agentes de instituições como a instituição escolar. Em outras famílias, nas quais os pais têm um emprego, as fortes obrigações temporais da atividade profissional produzem o que podemos denominar temporalidades familiares não-sincronizadas, no sentido de que as divisões temporais produzidas pela atividade profissional dos pais estão em claro desacordo com os outros ritmos familiares, principalmente os ritmos dos filhos e os ritmos que sua escolarização exige. Os benefícios organizacionais e temporais (em termos de regularidade de horários, de estruturação dos ritmos familiares...) que o exercício de uma atividade assalariada em horários regulares e durante o dia pode produzir sobre a vida familiar são prejudicados por escalas de horário que desequilibram os ritmos domésticos, e algumas vezes por horários irregulares. São, portanto, temporalidades muito afastadas das

¹³ Pierre Bourdieu (1977), evocando a condição dos subproletários argelinos nos anos de 1950 e de 1960, destacou os efeitos estruturantes do trabalho e a desorganização que a ausência de emprego regular pode produzir: “na falta de emprego regular, o que faz falta não é apenas a certeza de um salário, é esse conjunto de obrigações que caracterizam uma organização coerente do tempo e um sistema de expectativas concretas. Como o equilíbrio emocional, o sistema de quadros temporais e espaciais nos quais se desenrola a existência não pode se constituir na ausência de pontos de referência fornecidos pelo trabalho regular. Toda a vida é relegada à incoerência” (p. 87).

¹⁴ Há um exemplo disso num filme de Bertrand Tavernier, *Quando tudo começa* (1999), em uma cena em que o diretor de uma escola maternal censura um jovem casal por não levar seu filho regularmente à escola. Os dois terminam confessando (o tom é o de uma confissão constrangida e dolorosa) que estão há muito tempo desempregados, estão desanimados e não encontram motivos sequer para levantar da cama pela manhã...

¹⁵ Como escreveu Robert Castel (1995), “é no momento em que esta ‘civilização do trabalho’ parece se impor em definitivo sobre a hegemonia do assalariado que a construção racha, colocando na ordem do dia a velha obsessão popular de viver ‘um dia após o outro’” (p. 461).

temporalidades escolares que tecem as vidas das famílias populares, repercutindo tanto nas relações entre pais e filhos como nas relações com a escola, ou ainda com as aprendizagens escolares.¹⁶

Uma relação “instrumental” com a escola ou a lógica da eficácia

O sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana. De fato, é cada instante da vida escolar que os pais apreendem de acordo com essa lógica de eficácia, e cada atividade pedagógica deve se inscrever diretamente na perspectiva de eficácia social. Em outras palavras, para as famílias populares, os exercícios escolares não são considerados “atividades cujo objetivo está nelas mesmas” (Bourdieu, 1984, p. 177). Constituem-se em exercícios para a obtenção de resultados que se traduzem em notas, na passagem de uma classe para outra, naquilo que eles permitem conquistar socialmente. Conseqüentemente, as atividades escolares só têm sentido se as famílias populares puderem associá-las aos objetivos sociais que atribuem à escolarização de seus filhos; todas as atividades que parecem afastar as crianças das aprendizagens ditas fundamentais, e que não parecem contribuir para a melhoria dos resultados escolares, são mais ou menos suspeitas aos seus olhos. Aparecendo como inú-

teis, incoerentes com relação a esses objetivos, elas só podem ser perda de tempo. Como o saber não pode vir senão da escola, e como os investimentos sociais são primordiais, os pais não entendem que o tempo da escola seja desviado das aquisições que eles julgam fundamentais.

Enfim, a importância do trabalho e do trabalho “sério” está também na origem da reserva dos pais com relação às atividades pedagógicas que aparentemente são menos trabalhosas que as aulas e os exercícios. Ela nutre-se da forte cisão entre trabalho e jogo, entre trabalho e descanso, característica das classes populares e que as diferencia dos intelectuais (portanto, dos professores), que nem sempre sabem onde passa a fronteira entre seu trabalho e seus lazeres. Nos meios populares, o jogo remete a colocar entre parênteses as exigências da vida, leva a um descanso, a um prazer, a uma troca livre de qualquer conotação pedagógica e educativa. Para os pais, a escola está classificada ao lado do trabalho, e tudo aquilo que se assemelhe ao jogo parece inútil ou nefasto à escolaridade.

Além disso, observamos uma oposição ou uma tensão entre os pais, que esperam da escola conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática, e a lógica pedagógica, que se inscreve na duração, que coloca o sentido das aprendizagens em objetivos mais distantes e mais gerais, ou mais universais, cujos fins só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais abstratos. Desse ponto de vista, aliás, o processo de “secundarização” da escola elementar acentuou, sem dúvida alguma, a distância existente entre as famílias populares e a escola, ao longo dos últimos trinta anos, uma parte das aprendizagens tendo mais sentido na seqüência dos estudos (o colégio, depois o liceu) que na sua finalidade prática e a curto prazo.¹⁷

As práticas familiares ante a escolaridade são sempre maneiras de se apropriar da situação escolar

¹⁶ “A disciplina escolar é, antes de tudo, uma disciplina temporal e, se considerarmos que o trabalho pedagógico tem por função substituir o corpo selvagem [...] por um corpo ‘habitado’, ou seja, temporalmente estruturado [...]” (Bourdieu, 1972, p. 296), “[...] falta a ele, assim, uma capacidade de auto-obrigação ao trabalho escolar e uma crença em seu futuro escolar e profissional que, ambos, se constroem durante um longo tempo, a partir de numerosos ritos de confirmação e consagração que balizam a trajetória escolar” (Beaud, 2002, p. 159).

¹⁷ Jean-Manuel de Queiroz (1981) fala da “desorientação escolar” dos pais.

que os pais não podem contornar. As modalidades dessa apropriação entram em contradição com as expectativas e os desejos dos professores. Assim, uma parcela dos pais (sobretudo os mais desprovidos diante dos saberes e da pedagogia escolares) não participa regularmente do trabalho escolar, ou intervém apenas quando os resultados pioram substancialmente. Para esses pais, o que predomina é o sentimento de incompetência, e até o temor de prejudicar seus filhos. Em seguida, eles consideram que o papel da escola e dos professores é se ocupar de todo o processo de escolarização, aí incluídos o aprendizado das lições e a realização dos exercícios escritos. O “acompanhamento distante” por parte de alguns pais é considerado insuficiente, e os pais são incitados a investir mais no acompanhamento escolar de seus filhos. Outros pais tendem a “superinvestir” no trabalho escolar de seus filhos, acrescentando tarefas ou tentando antecipar as aprendizagens escolares. Essas práticas de “sobreescolarização” são contrárias à lógica pedagógica atual, que supõe o aprendizado da autonomia no trabalho escolar e, a partir daí, mais amplamente, a autonomia na vida social. Para os professores, os pais – que desconhecem a autonomia enquadrada que preconizam – oscilam entre a fruixidão e o excesso de controle em matéria de escolaridade, fugindo de Caribde para cair em Cila.¹⁸ Por conseguinte, é, com freqüência, grande o mal-entendido entre os pais e os professores. Muitos pais não conseguem compreender as observações e as críticas dos professores que censuram o controle excessivo que eles exercem sobre o trabalho escolar de seus filhos, por estarem convencidos de que estão fazendo tudo que lhes é possível pela escolaridade de suas crianças. Da mesma forma, eles não entendem que os resultados escolares não melhorem apesar do acúmulo de exercícios “es-

colares” em casa, e alguns se interrogam então sobre a qualidade pedagógica dos professores. Enfim, essa tensão leva muitos pais a oscilar entre “a retirada” e “o superinvestimento”, no que se refere ao acompanhamento da escolaridade.

Uma relação na escola entre ambivalência e apropriações heterodoxas

Essas lógicas socializadoras, enraizadas nas classes populares, e que se perpetuam enquanto se eternizam as condições que as criaram, são dominadas e ilegítimas. Portanto, elas não estão completamente livres da influência das lógicas escolares, das quais diferem. A confrontação da escolarização pelas práticas das famílias populares não ocorreria se os pais não percebessem a ilegitimidade de suas práticas e “reconhecessem” a legitimidade das práticas escolares desenvolvidas por uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto no da reprodução do social. Isso explica o fato de encontrarmos na relação das famílias populares com a escola e com a escolarização a ambivalência característica “de todo simbolismo e de toda prática da classe dominada” (Grignon & Passeron, 1989, p. 71), ambivalência fundada no reconhecimento da importância e da legitimidade da escola, associada a formas de desconfiança e distância em relação à instituição escolar. Com efeito, os pais expressam um sentimento difuso de que a escola talvez não seja feita para eles e para seus filhos, manifestam medos ligados aos riscos envolvidos na escolarização, e uma desconfiança no que tange às instituições em geral.

A ambivalência vai aparecer, por exemplo, quando os pais pedem aos professores que sejam rígidos e severos, e ao mesmo tempo protestam contra algumas sanções: de um lado, eles esperam que as modalidades de manutenção da ordem escolar correspondam ao modo de autoridade familiar; de outro, eles tendem a querer proteger os membros da família contra o poder dos agentes das instituições, com uma espécie de obsessão quanto à injustiça e à estigmatização a respeito de sua família. A ambivalência também é

¹⁸ Caribde ou Caríbdis, temível turbilhão no Estreito de Messina, terror dos antigos navegantes, que, se conseguiam dele escapar, iam bater contra o rochedo de Cila. Daí a expressão proverbial “fugir de Caribde para cair em Cila”, isto é, fugir de um perigo para expor-se a outro, maior. (N.T.)

observada na mistura de confiança e desconfiança que envolve as relações com os professores: confiança, porque se considera que os professores têm competências pedagógicas e saberes que faltam aos pais; desconfiança, porque os pais acreditam numa ingênuica na vida familiar ou numa usurpação de suas prerrogativas como pais, ou ainda na transmissão de valores contrários à moral familiar. A ambivalência revela-se ainda na conjugação de fortes expectativas com relação à escolarização, para que as crianças escapem das condições precárias de existência, e de receios mais ou menos fortes relacionados à entrada na vida acadêmica. Ao sentimento de que a escolarização constitui uma oportunidade a ser agarrada, e de que o modelo legítimo de percurso escolar passa pela opção pela continuidade dos estudos além da escolaridade obrigatória, mescla-se a percepção de obstáculos a serem ultrapassados e de riscos associados quando não se é suficientemente provido de recursos escolares e econômicos.

Se a ambivalência caracteriza a relação que as famílias populares têm com a escolarização e a instituição escolar, as práticas das famílias populares no que tange a estas não serão, portanto, inteiramente compreensíveis a partir dessa noção, se forem reduzidas a um tipo de oscilação entre as práticas que tenderiam à conformidade com as exigências escolares e as práticas que contradizem essas exigências, ou a uma oscilação entre a aceitação do jogo escolar e uma recusa ou um distanciamento com relação ao jogo. As práticas das famílias populares ante a escola devem ser vistas como práticas de apropriação, o mais das vezes heterodoxas, da situação escolar que elas não podem contornar. Constrangidas a “fazer com” a escola e a escolarização, as famílias populares as apropriam segundo suas próprias lógicas, suas próprias visões de escolaridade e de educação. De imediato, no momento mesmo em que se apoderam das exigências escolares, elas lhes dão um sentido diferente do seu sentido escolar ou do sentido dado pelos professores: assim, a demanda pelo acompanhamento do trabalho escolar traduz-se por um aumento de trabalho segundo modalidades que os professores deplo-

ram; a exigência de intervenção no comportamento das crianças pode dar lugar a práticas de enquadramento excessivo e controle estrito, contrárias à busca escolar pela autonomia dos alunos etc. Espécie de “astúcia” dos dominados, para falar como Michel de Certeau (1990), as apropriações das exigências escolares baseadas nas lógicas populares operam traduções das lógicas escolares para a ordem das lógicas populares. O estudo concreto das apropriações é essencial para a compreensão das relações das famílias populares com a escola sem cair no impasse que consiste em opor aquilo que seria uma resistência àquilo que seria uma submissão das famílias populares às lógicas escolares. Ele possibilita evidenciar as práticas que são, simultaneamente, aceitação do jogo escolar, submissão às determinações da escola e alteração das lógicas escolares por sua conversão à ordem das lógicas populares.

Conclusão

Longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares. Seria errôneo não perceber que as famílias estão realmente em situação de inferioridade em relação à situação escolar, e que as crianças realmente apresentam características que as colocam em uma situação difícil diante das aprendizagens escolares. Mas seria igualmente um erro esquecer que as “carências” das famílias e de suas crianças só existem em relações sociais desiguais, que impõem a posse de aptidões acadêmica e socialmente reconhecidas, e estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores. A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual. No âmbito das relações entre famílias po-

pulares e escola, a confrontação que inferioriza as famílias é portadora de um risco de desqualificação simbólica destas últimas, e pode levar a responsabilizações secundárias pelas instituições de trabalho social ou da justiça...¹⁹ Ao mesmo tempo, podemos compreender as lógicas socializadoras das famílias populares, como sua relação com a escola e com a escolarização, referindo-as às condições sociais de existência e à experiência escolar dos pais, como mostra Lea Pinheiro Paixão (2005) a propósito de mulheres que trabalham separando o lixo nos “lixões” do Rio de Janeiro. Pensar em termos de confrontação entre lógicas socializadoras diferentes permite ultrapassar, ao mesmo tempo, uma visão legitimista, que consiste em medir as práticas das famílias populares de acordo unicamente com as exigências e normas educativas escolares, e uma visão realmente muito relativista, que colocaria lado a lado os dois conjuntos de lógicas socializadoras. Refletir sobre a confrontação permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos. Na situação de confrontação, muitas práticas de famílias populares são mistas, isto é, trabalhadas ao mesmo tempo pelas lógicas escolares e pelas suas lógicas próprias. Nós as entendemos, portanto, simultaneamente em suas duas dimensões, ou como produto original do encontro entre os dois conjuntos de lógicas, ou seja: entre as lógicas escolares e as lógicas socializadoras das famílias populares. Em outras palavras, tratamos da maneira como as lógicas escolares são confrontadas com lógicas diferentes, que às vezes resistem a elas através de apropriações heterodoxas, ao mesmo tempo em que as lógicas das famílias populares são trabalhadas, consideradas e modificadas pela confrontação com as lógicas escolares.

¹⁹ Como podemos perceber no caso de colegiais em rupturas escolares ocasionadas por sua responsabilização em dispositivos que articulam a ação da instituição escolar, do trabalho social, da justiça, e às vezes da instituição de saúde (Kherroubi, Millet & Thin, 2005).

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.
- BEAUD, Stéphane. *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte, 2002.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Meridiens Klincksieck, 1986.
- BERNARD, Régis. Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire. *Les Dossiers de l'Éducation*, n. 5, p. 17-22, 1984.
- BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*. Paris: Minuit, 1977.
- _____. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979a.
- _____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- _____. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 30, p. 3-6, 1979b.
- _____. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1984.
- CASTEL, Robert. *Les métamorphoses de la question sociale*. Une chronique du salariat. Paris: Fayard, 1995.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*: 1. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue Française de Sociologie*, v. XII, n. 3, p. 167-209, 1971. Reproduzido em *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, n. 29, p. 335-377, 1997.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. Le “métier d'enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différencielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, v. XII, p. 295-335, 1973.
- DARMON, Muriel. Les “entreprises” de la morale familiale. *French Politics, Culture and Society*, v. 17, n. 3-4, p. 1-19, 1999.
- DONZELLOT, Jacques. *La police des familles*. Paris: Minuit, 1977.
- DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.
- ELIAS, Norbert. *La civilisation des mœurs*. Paris: Calmann-Lévy, 1973.
- _____. *La dynamique de l'Occident*. Paris: Calmann-Lévy, 1975.
- _____. *La société des individus*. Paris: Fayard, 1991a.

- _____. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Édition de l'Aube, 1991b.
- GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.* Paris: Gallimard/Le Seuil, 1989 (Col. Hautes Études).
- KHERROUBI, Martine; MILLET, Mathias; THIN, Daniel. *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation?* Paris: CNFE-PJJ Vauresson, 2005 (Études et Recherches, 8).
- LABOV, William. *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis.* Paris: Minuit, 1978.
- LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- _____. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.* Paris: Gallimard/Le Seuil, 1995 (Col. Hautes Études).
- LAREAU, Annette. *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education.* Londres: The Falmer Press, 1989.
- MILLET, Mathias; THIN, Daniel. *"Ruptures scolaires" et "déscolarisation" des collégiens de milieux populaires: parcours et configurations.* Lyon: GRS Université Lyon 2, 2003.
- _____. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris: Presses Universitaires de France, 2005 (Col. Le Lien Social).
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005.
- QUEIROZ, Jean-Manuel de. *La désorientation scolaire.* Thèse (3ème cycle em Sociologie e Sciences Sociales) – Université Paris VIII, Paris, 1981.
- THIN, Daniel. *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale.* 1994. Thèse (Doctorat de Sociologie et Sciences Sociales) – Université Lumière Lyon 2, Lyon, 1994a.
- _____. Travail social et travail pédagogique: une mise en cause paradoxale de l'école. In: VINCENT, Guy (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994b. p. 51-71.
- _____. *Quartiers populaires. L'école et les familles.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.
- VINCENT, Guy. *L'école primaire française. Étude sociologique.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994 (Traduzido e publicado no Brasil com o título Sobre a história e a teoria da forma escolar, em *Educação em Revista*, n. 33, p. 7-47, jun. 2001).
- _____ DANIEL THIN, doutor em sociologia e ciências sociais, é professor na Faculdade de Antropologia e Sociologia da Universidade Lumière Lyon 2 e membro do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (Groupe de Recherche sur la Socialisation), pesquisando sobre as relações entre famílias e dispositivos de remediação das “rupturas escolares”. Publicações mais importantes: com Guy Vincent e Bernard Lahire, *Quartiers populaires: l'école et les familles* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998); com Mathias Millet, *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale* (Paris: PUF, 2005); Sobre a história e a teoria da forma escolar (*Educação em Revista*, n. 33, p. 7-47, jun. 2001).

Recebido em outubro de 2005
Aprovado em janeiro de 2006