



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo
Brasil

van Zanten, Agnès
Cultura da rua ou cultura da escola?
Educação e Pesquisa, vol. 26, núm. 1, junio, 2000, pp. 23-52
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826103>

- ▶ 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

Cultura da rua ou cultura da escola? *

Agnès van Zan ten

CNRS, Fondation Nationale des Sciences Politiques

Resumo

Este artigo objetiva estudar a construção de atitudes e práticas desviantes de adolescentes de origem francesa ou imigrantes. Os dados da pesquisa foram obtidos em uma pesquisa de campo que incluiu observações e entrevistas realizadas ao longo de dois anos numa escola da periferia parisiense,

A hipótese central é a de que os adolescentes dos bairros periféricos, ao ingressarem no ensino médio, já estão predispostos à cultura da escola ou à cultura da rua, cujas predisposições foram estruturadas na família, na comunidade ou nas escolas primárias. Assim, é nos colégios, em interação com processos especificamente escolares, que se desenvolvem condutas desviantes em alguns deles.

Este texto evoca, primeiramente e de maneira geral, como os jovens percebem as interações e diferenças entre o colégio e o bairro, para em seguida voltar a atenção para três dimensões da sociabilidade de adolescente que expressam as tensões entre a rua e a escola: a amizade juvenil, a sociabilidade em sala de aula e as relações interétnicas.

A conclusão ressalta o peso que os processos de segregação têm para a perda da capacidade de interatividade da escola, quer se tratem dos processos que ocorrem nos estabelecimentos com um todo, quer sejam os que tomam lugar nas salas de aula.

Correspondência para:

Agnès van Zan ten
CNRS – Fondation Nationale
des Sciences Politiques
11, rue de Grenelle
75007 Paris – France
e-mail:
agnes.vanzanten@osc.sciences.po.fr

Palavras-chave

Comportamento desviante – Adolescentes – Sociabilidade.

* Trabalho apresentado no GT *Sociologia da Educação*, durante a Reunião Anual da ANPED, 1999, Caxambu (MG). Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e revisão técnica de Léa Pinheiro Paixão.

Street culture or school culture?

Agnès van Zan ten

CNRS, Fondation Nationale des Sciences Politiques

Abstract

This article presents a study on the construction of deviant attitudes and practices on the part of French adolescents or immigrants. It is based on a fieldwork that included observations and interviews conducted along two years in a school of the Parisian periphery.

The central hypothesis is that the adolescents of the outskirts neighborhoods, as they enter secondary school, are already predisposed to the culture of the school or to the culture of the street; predispositions that were structured in the family, in the community or in the elementary schools. Therefore, it is at the secondary schools, in interaction with processes specifically related to the school, that some of them develop deviant conducts.

This text evokes, firstly and in a general way, how the youths perceive the questionings and differences between the school and the neighborhood. It then shifts its focus to three dimensions of the adolescent sociability that express the tensions between the street and the school: the juvenile friendships, the sociability in the classroom and the interethnic relationships.

The conclusion emphasizes the importance of processes of school segregation, in the school as a whole and within the classrooms, to the loss of the integrative ability of the school.

Keywords

Deviant behavior – Adolescents – Sociability.

Correspondence:

Agnès van Zan ten

**CNRS – Fondation Nationale
des Sciences Politiques**

11, rue de Grenelle

75007 Paris – France

e-mail:

agnes.vanzanten@osc.sciences.po.fr

ces.po.fr

Será possíveis estabelecer um vínculo entre a transgressão e a sociabilidade dos adolescentes que frequentam os colégios¹ da periferia? A associação é pontânea desses dois fenômenos é feita, habitualmente, tanto pelos pais que ficam preocupados com as más companhias dos filhos, quanto pelos professores e diretores dos estabelecimentos de ensino que se queixam da atividade dos “grupos influentes”² nas turmas e nos recintos escolares. No entanto, *in fine*, são as explicações atinentes a fatores psicológicos ou extra-escolares que, em geral, predomina na idéia do senso comum, segundo a qual existiram alunos, de um lado, “pró-escola” e, do outro, “antiescola”, sendo que o problema essencial seria o do encontro das duas facções no espaço escolar. Em compensação, a hipótese que se encontra no ponto de partida das pesquisas é a seguinte: se os adolescentes entram na escola com predisposições, relativas à cultura escolar ou à cultura da rua, já estruturadas parcialmente em outros meios de vida, é no próprio interior dos estabelecimentos de ensino que, em interação com processos propriamente escolares, se desenvolvem em alguns alunos determinadas condutas desviantes e, potencialmente, delinquentes. Aqui, por várias razões, preferimos utilizar o termo transgressão, em vez da palavra violência, atualmente mais na moda. Por um lado, desejamos assim marcar a filiação de nossos trabalhos com as pesquisas norte-americanas e britânicas já empreendidas sobre esta questão que, de forma sucinta, evocaremos mais abaixo. Por outro, apesar de assumir, eventualmente, no discurso cotidiano conotações moralistas, é a noção de transgressão escolar que, em nossa opinião, permite conceitualizar melhor a relação entre certas atitudes e práticas dos adolescentes com os valores e normas escolares. Por último, parece-nos que, apesar da prudência retórica e do rigor empírico da maior parte das reflexões e estudos suscitados, recentemente, pela noção de violência escolar (Debarbieux, 1996; Charlot e Emin, 1997; Debarbieux et al., 1999), tal noção tem sido

associada de forma exagerada a um registro alarmista para poder ser utilizada de maneira suficientemente desapaixonada em um trabalho científico.

Há muito tempo que as pesquisas relativas à sociabilidade dos adolescentes em meio popular operaram uma distinção entre dois modos de sociabilidade: um deles mais centrado na escola e nos valores legítimos que impregna a sociedade global, enquanto o outro está mais orientado para a rua e para os valores locais “desviantes” em relação aos valores da sociedade global. Em seu trabalho, que se tornou clássico, sobre um bairro pobre habitado por itálicos nos Estados Unidos, W. F. Whyte (1943) opunha, assim, os *college boys* voltados para os estudos e a integração na sociedade norte-americana e os *corner boys* que em prendiam atividade deslícitas e ilícitas no bairro e, desta maneira, se integravam à sociedade local. Do mesmo modo, na Grã-Bretanha, P. Willmott (1966) distinguia três grupos diferentes no âmbito da comunidade adolescente de *Bethnal Green*, bairro operário de Londres: um grupo orientado para os valores das classes médias, um outro voltado para os valores da classe operária e um grupo de “revoltados” (*rebels*). Nesta última pesquisa – da mesma forma que em outros estudos do tipo autobiográfico ou etnográfico que têm como objeto os adolescentes britânicos (Hoggart, 1991; Young e Willmott, 1957) –, a influência da escola sobre os jovens bolsistas de meio popular que têm acesso ao ensino clássico é colocada em evidência de maneira minuciosa. Com efeito, os pesquisadores mostram como a escola exigia dessa minoria de candidatos ao exame de acesso às prestigiosas *grammar schools* não um conformismo formal, mas uma verdadeira

1. Neste estudo, a palavra *colégio* refere-se aos estabelecimentos de ensino secundário e, especificamente, ao “Verlaine” na periferia parisiense, onde foi feita a observação de duas turmas, aqui chamadas de 7^oF e 6^oD, pois as classes observadas, de quarta e quinta séries, no sistema escolar francês, correspondem às nossas sexta e sétima séries do Ensino Fundamental (N.T.).

2. No original, “noyaux durs” (N.T.).

adesão à instituição através de sua linguagem, de suas maneiras de ser, de sua participação nas atividades culturais e esportivas organizadas pela escola, assim como da escolha dos amigos.

Se a influência da escola na construção das identidades “pró-escola” pode parecer evidente, apesar de se pressupor um importante investimento dos professores e alunos nos estabelecimentos frequentados por jovens oriundos do meio popular, o que pode ser dito a respeito da construção das identidades “desviantes” e próximas da “cultura da rua”? Neste aspecto, existe oposição entre duas grandes tendências: uma, subjacente na obra de Whyte, considera que a orientação para os valores e normas da rua e a constituição de uma sociabilidade de no seio dos bandos de delinquentes são amplamente independentes da escola. Apesar de algumas diferenças significativas, é também *in fine* a posição de P. Willis (1977) no célebre estudo sobre uma dúzia de jovens *lads* escolarizados em uma *secondary modern school* de uma cidade operária na Inglaterra. Com efeito, para Willis, se a escola constitui realmente o espaço de expressão de uma cultura da resistência pelo viés da contestação verbal e não verbal da autoridade dos professores, da recusa do trabalho escolar, da participação em atividades proibidas no recinto escolar, tais como fumar, consumir bebidas alcoólicas ou participar de brigas, ela intervém relativamente pouco na elaboração dessa contracultura. Por um lado, os valores que lhe servem de fundamento são extra-escolares: eles resultam do casamento criativo realizado pelos jovens entre valores que emanam da cultura operária na fábrica e no bairro e valores da cultura “jovem”. Por outro, o seu principal que permite sua elaboração é “o grupo informal”, ou seja, a associação espontânea de *lads* nos grupos que emergem, com toda a certeza, na escola, mas que, através dos contatos e das fusões com grupos de vizinhança, tornam-se espaços de penetração dos valores da classe operária na escola, o que conduz progressivamente a marginalizar o lugar do

estabelecimento de ensino na experiência escolar desses adolescentes.

A outra tendência atribui à escola um papel central na estruturação das práticas desviantes. Na década de 50, A. Cohen (1955) defendia a idéia de que é na escola que os jovens da classe operária são levados a enfrentar os ideais sociais legítimos – que são também os das classes médias das quais os professores são os agentes privilegiados – e, simultaneamente, a dificuldade de alcançar esses ideais por vias legítimas, o que se encontra na origem da busca de soluções de delinquentes que permitem satisfazê-los. No entanto, são estudos britânicos posteriores que analisaram verdadeiramente o papel dos processos escolares na construção de culturas “anti-escola” ou desviantes. Vários trabalhos mostraram, em particular, que as interações frequentes entre alunos, que, desde o começo e nos ramos de escolarização ou turmas menos valorizadas, compartilham predisposições pouco favoráveis aos valores e normas escolares, levavam à emergência de subculturas opostas mais ou menos virulentas e a uma “polarização” entre alunos “pró-escola” e alunos “antiescola” (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Ball, 1981). Outras pesquisas influenciadas pelas teorias da rotulagem insistiram sobretudo na construção escolar das carreiras desviantes através da imposição das normas pelos professores, do processo de designação dos alunos “desviantes”, assim como através da estigmatização daqueles que cometeram as infrações mais graves (Hargreaves *et al.*, 1975). Por último, outros pesquisadores chamaram a atenção para a necessidade de distinguir entre estratégias dos alunos – tais como, a intencionalidade ou a rebelião – que se opõem aos valores da instituição e podem levar a percursos de delinquentes, e outras estratégias – tais como, a “confraternização” ou a “colonização” – que se opõem somente à pressão exercida pela instituição escolar e que, de forma bastante ampla, constituem de fato uma forma de adaptação a esta

(Woods, 1976; Hammersley e Turner, 1980; Peignard *et al.*, 1998).

A análise das subculturas opositoras ou desviantes no espaço escolar foi empreendida, igualmente, como objetivo de compreender melhor a relação estabelecida, na escola, entre jovens que fazem parte de diferentes minorias raciais e étnicas. Várias pesquisas, incluindo o estudo pioneiro de J. Ogbu (1974), chegam à mesma conclusão, a saber: a oposição entre esses jovens é diferente da oposição entre alunos da maioria do mundo pelo fato de que a oposição às normas da instituição é acompanhada por um nível elevado de aspirações escolares e por uma recusa menos acentuada das aprendizagens. Contudo, essas pesquisas divergem, de novo, em relação ao peso que atribuem às interações escolares na formação dessas subculturas. Para alguns, a identidade social dos jovens das minorias constrói-se em ligação com uma experiência comunitária discriminatória e com uma “cultura da rua” que fornece um contra-modelo de sucesso, permite a aprendizagem dos comportamentos desviantes e fornece oportunidade de acesso a meios ilegítimos (Brake, 1985; Ogbu, 1989; McLeod, 1987). Para outros, a escola desempenha um papel central, principalmente pelo viés das prioridades e sanções que transformam as brincadeiras e a desordem em rejeição aos professores e à instituição escolar (Wright, 1987; Conolly, 1995).

No entanto, as atitudes e as práticas – escolares ou desviantes – dos jovens que fazem parte de minorias étnicas têm sido analisadas também em relação à sociabilidade intra-étnica e interétnica nos estabelecimentos de ensino. Vários estudos mostraram as pressões exercidas pelos colegas do mesmo grupo sobre os jovens das minorias quando, nas permutas cotidianas, estes tentam transpor as fronteiras étnicas ou raciais e adotar as atitudes e comportamentos dos colegas brancos que, aliás, são também as maneiras de ser aprovadas pela instituição escolar (Scherer e Slawski, 1979; Fordham e Ogbu, 1986; Foley, 1990). Outros estudos mostraram

que se, as políticas de dessegregação escolar não chegam a uma sensível melhoria do nível de sucesso dos alunos negros, tem sido, em parte, por causa de certas condições da interação interétnica nos estabelecimentos de ensino. Com efeito, o reagrupamento de alunos brancos e negros, ou de adolescentes que fazem parte de diversas minorias, acabou colocando na mesma turma alunos com bom nível de aproveitamento e alunos médios, de um lado e, do outro, médios ou fracos. Ora, apesar de certos estudos mostrarem que a ausência de segregação e, sobretudo, o fato de juntar na mesma turma uma proporção equivalente de alunos brancos e de alunos que fazem parte de minorias desempenham um importante papel na frequência das interações (Hallinan e Smith, 1985), outros trabalhos colocam em evidência o seguinte: para tornar benéficas as interações no plano escolar para os alunos negros, importa criar contextos de escolarização nos quais os alunos tenham esta situação escolar igual, ou as diferenças de nível escolar sejam minimizadas pela ausência de avaliação pública das competências ou pela individualização do trabalho (Metz, 1983). No caso contrário, além da tendência a adotar atitudes de retraimento ou revolta na turma, os alunos das minorias raciais e étnicas procuram o sucesso pelo viés de outros programas escolares, principalmente, as competições esportivas, ou então, por meio de atividades lícitas ou ilícitas fora dos estabelecimentos de ensino (Collins, 1979; Hallinan e Williams, 1989; Payet e Zanten, 1996).

O bairro e a escola: interpenetração, separação e força de atração

Até agora, na França, a questão das relações mantidas pelos adolescentes com a escola ou com o bairro tem suscitado reflexões que se referem tanto a afirmações de princípio, quanto à análise de resultados empíricos. Aliás, em

geral, a extra territorialidade da escola é considerada da um valor incontestável que pode ser apreciado sob um duplo prisma: ou é motivo de regozijo pelo fato de que a instituição escolar ainda possa servir de baluarte estatal aos “comunitaristas” ou “secessionistas”, ou, pelo contrário, é alvo de lamentações pela circunstância de que certos estabelecimentos escolares tenham sido “invadidos” ou se tenham tornado “esponjas” do meio circundante (Ballion, 1997). Ora, até mesmo a análise sumária da realidade cotidiana dos estabelecimentos de ensino da periferia permite facilmente mostrar que, na prática, é inevitável um certo grau de interpenetração entre a experiência dos adolescentes no bairro e o que eles vivem no colégio, mesmo se a extensão e as formas de tal interpenetração variem em função dos contextos sócio-gráficos, das políticas da instituição escolar e das práticas dos profissionais da educação.

No caso que nos interessa aqui, existe manifestamente uma certa continuidade sócio-urbana entre o bairro e o colégio.³ Por um lado, o setor de crucetamento da escola corresponde, globalmente, a uma unidade urbana: a vasta região Les Tenda de M. que compreende vários conjuntos habitacionais⁴ e alguns loteamentos de casas, ocupados pela classe média. Além disso, no próprio âmbito desse todo, por razões que têm a ver com a concentração de famílias numerosas nos conjuntos habitacionais, como envelhecimento da população que reside nessas casas e também – como chegamos a mostrar alhures (Broccolichi e Zanten, 1997) – com a evicção do colégio pelas famílias com melhor nível social e mais posibilidade de que as outras de morarem em casas, o colégio acaba sendo freqüentado por uma maioria de alunos oriundos desses conjuntos habitacionais. Por tanto, uma grande parte dos adolescentes que chegam à 5ª série são “adolescentes de tais conjuntos” que compartilham, se não uma cultura comum, pelo menos certos tipos de condutas sociais à vida nos grandes conjuntos. A observação dos alunos no pátio de

recreio e dos que se beneficiam do regime de semi-internato mostra bem a presença no colégio de numerosos elementos da “cultura da rua” (Lepoutre, 1997). Unicamente pela aparência física (penteados, roupas, sapatos, acessórios), alguns adolescentes, de ambos os sexos, manifestam sua inscrição em tradições comunitárias, em movimentos “étnicos”, em modalidades de alhures, de faixados em relação à imagem estereotipada do aluno ideal. É possível ou vir a maior parte dos adolescentes utilizarem termos de *verlan*⁵, escarnecerem uns dos outros, insultarem-se ou xingarem-se. Ou vem-se conversações que giram em torno de atividades desportivas, motos, televisão, atualidade da vida política. É possível ver os meninos andarem de um lado para o outro ou praticarem diversas modalidades esportivas (tênis de mesa, futebol, *sake*⁶), ocupando o reduzido espaço comum do pátio de recreio, enquanto a maioria das meninas discute em peques nos grupos pelos cantos. Há quem fique um pouco inquieto com os empurões, as ras-teiras, as bofetadas, os comêços de briga ou ainda com os *tags*⁷ nos muros ou nas mesas, ou com botas de roubos, tráfico, repressões entre alunos e o racket.⁸

3. Aqui, baseamo-nos, essencialmente, no estudo monográfico de um colégio da periferia sul de Paris empreendido entre 1995 e 1998, graças à colaboração de Emmanuel Peignard que realizou as entrevistas e uma grande parte das observações. Este trabalho inscreve-se no quadro de uma pesquisa mais ampla que incide sobre o papel da escola na manutenção do vínculo social na periferia (Zanten, 2001).

4. No original, “cités” (N.T.).

5. Inversão de *l'envers* que significa “às avessas”. Trata-se de gíria codificada em que as sílabas das palavras são invertidas – por exemplo, *zarbi* por *bizarre* (*Le Petit Larousse*, 1999) (N.T.).

6. Mais praticado no estabelecimento na hora do recreio e pelos beneficiários do regime de semi-internato, este jogo assemelha-se ao *squash* ou à pelota basca: três a cinco jogadores colocam-se diante de uma parede e lançam com a palma da mão a bola de tênis que os outros deverão apanhar e, por sua vez, lançar contra a parede. Na hora do recreio, em média, seis grupos disputam tal jogo.

7. Pichação caracterizada por um grafismo próximo da escrita e que constitui um sinal de reconhecimento (*Le Petit Larousse*, 1999) (N.T.).

8. Extorsão de dinheiro ou de objetos por intimidação e violência (*Le Petit Larousse*, 1999) (N.T.).

No entanto, se a sociabilidade dos adolescentes no colégio aparece, assim, como o prolongamento da sociabilidade no bairro, os alunos são de fato sensíveis a certas especificidades do espaço escolar. Uma primeira especificidade deve-se ao fato de que o colégio – contrariamente à família, ao bairro e, em grau menor elevado, à escola primária –, é percebido como um universo que se refere menos a uma lógica comunitária do que a uma lógica de associação. Se isso acontece dessa forma é porque, por um lado, no colégio, os adolescentes que moram na periferia são levados a enfrentar numerosos profissionais da educação (cuja diversidade não cessa de aumentar ao sabor das políticas de discriminação positiva nas zonas de educação prioritárias e nos estabelecimentos mais problemáticos) que, além de se reman sua maior parte estranhos ao bairro, estão enraizados precariamente no estabelecimento de ensino (Henriot-Zanten, 1990). Por outro lado, apesar de sua inserção local, o colégio reúne adolescentes que ainda não se conheciam, oriundos de diferentes escolas e de diferentes conjuntos habitacionais. Ora, em razão de seu confinamento espacial, os adolescentes oriundos desses conjuntos atribuem grande importância à relação face-a-face, à proximidade e à continuidade de tempo em vista da construção das relações (Lepoutre, 1997; Bordet, 1998). Tal situação permite compreender o discurso para do xal – so mente na aparência – de alguns alunos da turma de 7ª série, es tu da da por nós: apesar da má reputação do bairro, eles declararam sentir mais segurança neste do que no colégio, opondo interconhecimento, familiaridade e ajuda mútua de um lado, ao anonimato, estranhamento e imprevisibilidade do outro lado.

- Onde é que você acha que os alunos têm mais segurança: no colégio ou fora?
- Bem, você, você tem mais segurança na rua.
- ...?

– Porque, no colégio, você não sabe o que pode acontecer. Na rua, você conhece tudo; portanto... Como você conhece todo mundo, você pode... você tem sempre a possibilidade de correr às pressas.

– Você pensa que, se houvesse mais adultos no colégio, você teria mais segurança?

– Não, não se trata disso, mas porque a gente não os conhece. Não é por se rem vigi lan tes; a gente os conhece so mente há um ano, é isso. Quanto às pessoas da rua, conhece-as há muito tempo. Quando existe um problema, você pode correr a elas.

(Benjamin, 7ª F)

– Onde é que você acha que existe mais segurança: no colégio ou fora?

– Fora. Por que fora conhece amigos ou prédios com códigos, você conhece os códigos, você pode entrar, você pode esconder-se, e ninguém vai saber, você vai para a casa de um amigo, é só entrar.

–...? E aqui, no colégio, a gente tem menos segurança do que lá fora?

– Com certeza... Por que se, eles podem..., por exemplo, se, eu não sei; existem ladrões que entram, são vândalos... eles nada podem fazer, é isso. Por exemplo, eles entram... às onze e meia, no momento em que não há recreio, ninguém conseguirá vê-los. Eles sobem para a sala de aula, abrem uma sala... e podem fazê-los reféns, é isso.

(Ahmed, 7ª F)

No entanto, a maior parte dos alunos considera que – pelo menos, por duas razões – o colégio oferece mais segurança do que o meio circundante fora do estabelecimento. A primeira é que a instituição escolar se para faixas etárias que se encontram misturadas e entram em conflito no bairro: os “irmãos mais novos” estão na escola primária e no colégio, enquanto os “irmãos mais velhos”, que tentam dominar os mais novos no bairro, estão,

durante o tempo escolar, no liceu, no LP⁹ ou fora do sistema de ensino¹⁰ (Duret, 1996). A segunda razão que explica esse sentimento de maior segurança remete à segunda especificidade de conhecida ao colégio pelos alunos, a saber: a definição estrita das normas e o rigor na aplicação das sanções opõem-se não só à maior importância que se dá aos limites entre os comportamentos aceitos e os comportamentos desviantes na rua, até mesmo em certas famílias, mas também à vigiância mais irregular e arbitrária exercida, no bairro, pelos moradores, trabalhadores da área social ou polícia em relação às condutas dos jovens. Todavia, convém observar desde já que o respeito, inclusive, a aprovação das normas escolares parece depender pelo menos, para uma parcela dos alunos – muito mais de uma estratégia de adaptação às restrições do meio circundante escolar do que de uma verdadeira interiorização dos valores que a instituição procura promover, como é observado de forma minuciosa por esta aluna:

- Será que, em geral, você acha que os alunos têm suficiente segurança no colégio?
- Isso depende.
- ...? Existem momentos em que você pensa que não há suficiente segurança?
- Com certeza, isso pode acontecer; mas que rodiar, no colégio, também eles não sabem o que se passa fora.
- ...? Fora, há... a gente tem menos segurança?
- Mas com certeza.
- ...? Por que motivo?
- Eu não sei. Uma briga [inaudível]. Se forem inteligentes, eles não vão brigar no colégio...

(Christelle, 7ª F)

No entanto, será que existem diferenças de condutas em diferentes grupos de alunos quando se trata de sua postura em relação à escola e ao bairro? Eis o que não é evidente ao se comparar as observações dos alunos relativas ao bairro. Globalmente, a maior parte dos alunos parece beber o universo dos grandes conjuntos – e,

em particular, o conjunto habitacional “Zola”, o mais “barra pesada” – como um meio circundante, na melhor das hipóteses, “agitado”, e, na pior, extremamente violento: a pequena delinquência, os tumultos, as brigas, assim como os carros incendiados, o tráfico de drogas, a venda de armas, até mesmo os suicídios e os assassinatos são mencionados por quase todos. No entanto, existem diferenças de tom. Estas devem-se, em parte, à diferença nas representações da violência, segundo os sexos: as meninas manifestam maior número de receios do que os meninos (Carra e Sicot, 1997). Parece que tais representações correspondem, igualmente, a diferenças de idade: pelas respostas dadas, a visão do bairro manifesta pelos alunos da turma de 6ª série é mais negativa do que a dos alunos da turma de 7ª série. Também pode ser observada uma certa correlação com a posição escolar do aluno: somente três garotas com severo fracasso escolar evocam uma visão relativamente positiva do bairro. No entanto, o elemento mais determinante continua sendo a relação de proximidade ou de afastamento físico, assim como social, em relação ao bairro. De forma evidente, existe uma oposição entre o discurso de preferência impreciso e alarmista dos alunos que não residem no conjunto habitacional, e o discurso informado do interior que, sem legitimar a violência, apresenta-a como um fenômeno até certo grau “natural” neste tipo de contexto. Desse ponto de vista, pode-se dizer que os julgamentos emitidos em relação ao bairro

9. Sigla de *Lycée professionnel*, estabelecimento profissional de ensino médio (N.T.).

10. A prática maciça da repetência nos colégios da periferia após a eliminação da orientação educacional no término da 6ª série, direcionada para o ensino técnico curto, aumentou as diferenças de idade entre alunos; no entanto, tal prática passa atualmente por um acentuado decréscimo devido a injunções oficiais em favor da homogeneização dos currículos escolares e, ao mesmo tempo, devido à tomada de consciência dos diretores de estabelecimento e dos professores em relação aos efeitos negativos dessa prática sobre o clima das classes e do estabelecimento.

são muito mais dependentes da experiência urbana do que da experiência escolar.

Paralelamente, observa-se que os julgamentos profetizados em relação à escola parecem ser orientados pela posição escolar. É reduzido o número de críticas dirigidas pela maior parte dos alunos ao colégio; além disso, eles aceitam com certa resignação o clima “agitado” airriante. De fato, são poucos os que expressam o desejo de trocar de estabelecimento de ensino, mas são igualmente escassas as observações positivas em relação ao seu funcionamento, para além do prazer experienciado em encontrar amigos e colegas. No entanto, é bastante nítido o vínculo com a posição escolar da dúzia de alunos (entre os 36 que foram interrogados por nós) que emitem julgamentos francamente negativos. Com efeito, alunos de nível bastante bom estimam que o colégio “Verlaine” não é uma boa escola e, particularmente, em razão dos problemas de disciplina; além disso, manifestam o desejo de mudar para um estabelecimento melhor:

– O que você pensa do colégio “Verlaine” como estabelecimento de ensino?

– Por alto?... einh... Trata-se de uma escola... que tenta disciplinar os alunos; mas, no que se refere à disciplina, estes nem ligam.

– ...? E você preferiria estar em outro estabelecimento?

– Sim. Eu preferiria estar no “Paul Valéry”.

– Por que motivo você pensa nesse colégio?

– Por que aí o número de alunos disciplinares é maior do que o número de não disciplinares.

(Nabil, 7^oF)

Entre esses alunos, encontram-se, excepcionalmente, adolescentes que, para evitar a identificação com um colégio “indisciplinado”, procuram evitar qualquer referência ao estabelecimento, em benefício do universo da turma.

– E, em geral, será que, para você, “Verlaine” é um bom colégio?

– ... Sim, é aceitável. Com tanto que não haja bagunceiros na sala de aula, mesmo se... se existe tu muito fora, isso não é nada. A questão é na sala de aula. Se não houver tu muito aí, tudo bem, trata-se de um bom colégio... einh... Para mim, não me interessa o que se passa fora, no patio de recreio, es tou falando da sala de aula. Isso é tudo... einh...

(Djamel, 7^oF)

Mas encontramos, igualmente, entre os críticos, alguns alunos com fracasso escolar ou médios, mas “bagunceiros”, que preferem descrever o colégio como uma prisão ou um deserto em relação ao clima que reina no bairro:

– O que você pensa a respeito do colégio “Verlaine”?

– O colégio é KO.

– KO?

– Sim, é dead.

– É o quê?

– Ele está morto.

– É dead? Tudo bem, entendi. O que não agrada a você no colégio “Verlaine”?

– Oh! o clima... é nulo. Soamente os cursos são bons. Quando você está na sala de aula, é uma beleza. Mas, por exemplo, a cantina, o sistema... está morto o sistema de les.

(Tolo, 7^oF)

Em conclusão, entre os raros alunos que têm opiniões positivas a respeito do estabelecimento encontramos, sobretudo, alunos de nível médio, relativamente calmos e que mantêm excelentes relações com os professores.

Cada qual com seu igual? Redes de amizade na turma, no colégio e no bairro

Outra maneira de explorar a existência ou não de uma clivagem entre alunos mais

volta dos para a escola ou para o bairro consistem em estabelecer a composição de suas redes de amigos. Com efeito, uma vez que, nesta faixa etária, a amizade começa a tornar-se uma importante dimensão da construção da autonomia e da expressão das escolhas pessoais, a “localização” dos amigos deveria fornecer indicações pertinentes sobre a orientação dos alunos. No entanto, nem sempre é fácil distinguir entre amigos de escola e amigos de bairro, de tal modo que são imbricados esses dois universos da sociabilidade dos adolescentes da periferia. Por um lado, os amigos de bairro são, muitas vezes, antigos amigos da escola primária, até mesmo do colégio, que não chegam a entrar no colégio “Verlaine” ou já o abandonaram, em razão do aca-so do zoneamento escolar, das orientações educacionais ou exclusões. Por outro lado, mas isso já faz parte dos elementos a serem analisados, a escolha dos amigos entre colegas está associada diretamente ao local de residência. Tal fenômeno é, particularmente, verdadeiro entre os jovens da periferia para quem a amizade, assim como o amor, além de se revelar em numerosos casos de um caráter muito menos íntimo do que a aceção usual que é atribuída a esses termos (Lagrange, 1999), vai de par com o fato de estar acostumados a permanecer pela rua, além de se dedicarem a diferentes atividades ilícitas ao mesmo tempo, o que implica proximidade. Aliás, alguns alunos declaram não ter amigos; neste caso, para se divertirem, dirigem-se à praça ou ao lado da rua.

– E, no bairro, você tem preferência por alguns amigos?

– ... A bem dizer, não; não se trata de uma preferência em relação a outros, é aquele... se está na rua e assim... e que eu já o conheço, neste caso, vou dizer pra ele “ve nha à mi nha casa”, a gente vai assim tirar um vídeo ou algo parecido.

(Dja mel, 7ºF)

Para a maior parte dos outros, é tal o peso da proximidade de que eles declaram que um

amigo deixaria de sê-lo se viesse a mudar de residência, inclusive, na mesma cidade, até mesmo de um conjunto habitacional para outro.

– Então, o que é para você um amigo? Um bom amigo mais do que um colega?

– Para mim, é alguém que vejo frequentemente, com quem vou ao cinema, ou coisa parecida. Mas existem também amigos da escola por que há amigos que moram em outros conjuntos habitacionais que não posso ver com tanta frequência. Mas esses não são verdadeiramente amigos; são amigos, mas... não como aqueles com quem saio e... é assim que estou acostumado a encontrar.

(Meh di, 7ºF)

– E o que é mais importante para você? Será o fato de morar ao lado de outros ou a presença de quem com quem você se torne seu amigo ou você pode ter um amigo que mora longe?

– Certo. Por que, por exemplo, se a gente tem um problema, é isso, por se ir ao encontro da pessoa; neste caso, seu amigo, ele pode ajudar, ele pode falar com os pais, é isso.

– ...? E você pensa que uma pessoa morar perto da outra é mais importante do que outra coisa quando a gente ganha um amigo? Será que é isso que faz com que a gente ganhe um amigo e não somente um conhecido?

– Sim, é isso mesmo.

– E um amigo que mora longe, vamos supor que você muda de casa, será que você vai ficar em contato com seus amigos atuais ou será que você pensa que ganhará outros amigos?

– Neste caso, bom... a maioria dos meus colegas de telefone e ligação de vez em quando.

– ...? E você pensa que se mudar para outra cidade, você ganhará outros amigos que serão tão bons quanto seus amigos atuais?

– Sim, sem pre... euh... por que se não de pois, você não tem amigos, é isso... você fica sozinho no local onde mora.

(Ahmed, 7ºF)

No entanto, a análise da “localização” dos amigos dos alunos das duas turmas observadas mostra a existência de um vínculo bastante nítido entre essa variável e a posição escolar dos alunos. Na turma de 6ª série, observa-se que, apesar de todos afirmarem ter amigos na classe, são os alunos médios e, sobretudo, os fracos, que declaram ter mais amigos dentro e fora do colégio do que na sala de aula quando, afinal, o oposto é verdadeiro em relação aos alunos com bom nível de aproveitamento. Essa relação entre posição escolar e tipo de sociabilidade amigável ainda é mais evidente na turma de 7ª série, na qual os alunos distinguiram, com maior precisão, entre os amigos da escola e os amigos do bairro. Com efeito, como mostra a Tabela I, todos os alunos com bom nível de desempenho têm seus me-

TABELA I. Localização dos Melhores Amigos
Turma de 7ª série

Alunos		Turma	Colégio	Bairro
Fortes	MEHDI	•	•	
	AHMED	•	•	•
	MOHAMED O.	•	•	
	NABIL	•		
	DJAMEL	•		
Médios	MOHAMED B.	•	•	
	HANANE	•		•
	MAYIZA		•	
	CHRISTELLE		•	
	NACER	•		
Fracos	BENJAMIN		•	
	VILAY SACK		•	
	SAMIRA			•
	CLAIRE			•
	NADIA		•	
	NICOLAS			

lhores amigos na turma e, por vezes, no colégio ou no bairro; os fracos têm sobretudo amigos no bairro e, às vezes, na turma e no colégio; e o pior de todos, que, aliás, deixou o estabelecimento antes do final do ano escolar, não tinha nenhum amigo.

Todavia, é interessante relacionar as escolhas de amigos dos alunos com outra variável escolar, a saber: o comportamento na sala de aula, tal como podemos observá-lo no decorrer de um ano escolar e tal como ele é avaliado pelo conselho de turma nos boletins,

TABELA II. Amigos Segundo o Aproveitamento Escolar
Turma de 6ª Série

Alunos		Turma	Colégio	Bairro
Fortes	NELSON	•	•••	
	KARIM	•	•••	•
	AHMED		•	
	ASSIA		••	
Médios	ALAIN	••	••	•
	ALINE	•		
	KHALED	••		•
	MICKAEL		••	
	NAMA	•••	••	•
	MOHAMED	•	••••	••
	KEVIN		•••••	•
	ALEXANDRA	•	•	
	NACER	•••	••	
Fracos	IMEN	•	••	••
	CELINE		•	••
	AZDIN	•••	••	••
	SONIA		•	••
	ANGELIQUE			•••
	LINDA			••
	FRANCK	•	•••	•••

porque nem sempre existe correlação entre o desempenho nos estudos e o comportamento. Observa-se, em tão, que não existe relação forte entre o comportamento de “bagunceiro” na sala de aula e a facilidade de fazer amigos, seja na turma ou no bairro. Tal verificação reduz um tanto o alcance do resultado anterior que diz respeito à posição escolar. Parece que os “desviantes” escolares não estão mais voltados para o bairro do que os outros alunos, o que sugere que essa transgressão, no caso de se alienar da experiência de vida no bairro, não se apóia necessariamente, de forma exclusiva, em grupos existentes fora do estabelecimento de ensino.

Mas tudo depende também das características sociais dos amigos. Há uma homologia de posição escolar nas afinidades eletivas dos alunos na turma? É o que sugere a Tabela II elaborada a partir das escolhas de clara das pelos alunos da turma de 6ª série observada por nós.

Efetivamente, observa-se que os quatro alunos com bom nível de aproveitamento têm tendência a se associarem a alunos com nível de desempenho semelhante ou a alunos médios e, somente em um caso, a um aluno com fraco rendimento escolar. Paralelamente, os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem têm muito mais tendência a se associarem a alunos do mesmo nível ou de nível médio. Estes fazem também uma escolha prioritária no seio de sua categoria de posição escolar. Além disso, os alunos calmos declaram que, na turma, é mais frequente fazerem amigos entre os colegas mais calmos, enquanto os alunos “bagunceiros” fazem amigos entre os “bagunceiros”. As observações no decorrer das aulas confirmam o papel de reforço positivo ou negativo das amizades em relação à escolaridade. Assim, na turma de 6ª série a amizade entre Céline e Angélique – aliás, alunas com grandes dificuldades de aprendizagem e rebeldes – favorece o desenvolvimento de um comportamento anti-escolar que, na verdade, é o oposto do que se

verifica na turma de 7ª série no que diz respeito à amizade entre Ahmed e Nacer, que são ambos alunos com bom nível de aproveitamento, calmos e estudiosos. Aliás, entre as respostas das perguntas e seis alunos interrogados, somente Nacer evoca a homologia das atitudes escolares como critério de escolha dos amigos:

– Será que é importante que o colega more perto de sua casa, ou você poderia ter um bom colega que mora longe?

– Per to, isso tem vantagem.

– ...? Por exemplo, Ahmed mora longe de tua casa?

– Não.

– E se, por exemplo, Ahmed mudasse de casa, será que ele seria sempre um bom colega se você o encontrasse nos vizinhos?

– Com certeza.

– ...? E se você viesse a encontrar um aluno que mora perto, será que ele poderia tornar-se um amigo melhor do que Ahmed?

– ... Não sei.

– Isso depende de quê?

– De seu comportamento.

– ...? Então, o que seria necessário em seu comportamento para que ele fosse um bom amigo, um amigo melhor do que os outros?

– Que não fosse bagunceiro... que ele fosse sério. E que não se ofendesse logo, é isso.

(Nacer, 7ª F)

No entanto, uma análise mais detalhada das amizades revela que essa visão pode mostrar-se simplista demais, principalmente no caso dos jovens oriundos da imigração. É evidente que alguns alunos – tais como Mehdi na turma de 7ª série – levam de alguma forma uma vida dupla. Com efeito, apesar de ser o melhor aluno da turma e fazer convergir todas as nossas observações para a imagem de um aluno atento aos professores, bastante calmo e muito bem integrado ao grupo dos alunos com bom nível de aproveitamento, Mehdi tem

um grande amigo no bairro que está no colégio, mas foi encaminhado a uma turma especial destinada aos alunos que criam graves problemas de disciplina. Além disso, nos dias de aula, mantém contato com os colegas de turma, enquanto no fim de semana dedica-se a atividades, em particular, o futebol, com outros três colegas do bairro mais velhos que frequentam um liceu profissional. Tal situação representa ainda melhor o caso de Nabil, outro aluno da turma de 7ª série: apesar de seu comportamento agitado na sala de aula, tem obtido notas superiores às da maior parte dos colegas; no entanto, em companhia de um amigo, aluno da 8ª série, realizou três assaltos à mão armada à favor da turma de bairro no decorrer do ano em que estivemos observando sua turma. Essa dissociação relacional entre a sociabilidade escolar e a sociabilidade de bairro é favorecida – em particular, no caso de alguns alunos de origem norte-africana ou africana – pelo prévio controle dos pais em relação aos colegas; aliás, estes raramente são recebidos em casa dos colegas.

Com tudo, podemos formular a questão de saber o que se passa com as relações de amizade e de camaraderia no plano, não da turma, mas do colégio. Um grande número de alunos que se beneficiam do regime de semi-internato sentam-se na cantina ou passem o período de recreio com uma parcela, pelo menos, dos colegas de turma. Todavia, a análise dos grupos que incluem o maior número de tais colegas permite afirmar que, na sua maioria, se trata de agrupamentos de alunos com nível bom ou médio de aproveitamento, que fazem parte da categoria dos “pró-escola”, cujas conversações e atividades (preparação de deveres, revisão de exercícios, leituras) giram, em grande parte, em torno dos estudos e da vida da turma. Entre esses grupos, encontramos o duo mais “sério” da turma de 7ª série – Ahmed e Nacer – que, beneficiando-se do regime de semi-internato, frequentam uma das atividades propostas pelo estabelecimento fora da sala de aula: o clube

de leitura. Em compensação, os grupos formados por uma maioria de membros que não fazem parte da turma dedicam-se, de preferência, a outras atividades: conversações não escolares, futebol, tênis de mesa ou *saké*, atividades desilícitas no espaço escolar (fumar, subirmuros, praticar diversos truques). Além disso, se atraídos pelos grupos os alunos reencaminhados, naturalmente, colegas que foram encaminhados a outras turmas, a situação é bastante diferente conforme se trata de alunos do mesmo nível ou de alunos que tiveram de repetir uma ou várias séries, ou foram encaminhados a turmas específicas destinadas aos alunos que sentem mais dificuldades de aprendizagem ou são mais “bagunceiros”: essa é a situação dos alunos da turma de 7ª série contrat¹¹ que constituem a companhia preferida de Samira, aluna com frequência escolar e integrante do grupo das “revoltadas” da turma de 7ª F. Com efeito, pode-se aventar a hipótese de que, neste último caso, existe a possibilidade de um nível de crescimento da orientação antiescolar dos alunos.

Além disso, importa observar que, para um grande número de alunos (quase metade dos alunos do colégio e das duas turmas observadas), o tempo da sociabilidade no colégio é bastante reduzido porque eles não almoçam na cantina. Tal situação é o resultado de restrições financeiras: como a ajuda do Estado deixou de ser atribuída aos estabelecimentos de ensino, é necessário que, correspondendo ao desejo manifestado pelos adolescentes, as famílias solicitem tal benefício. Ora, com raras exceções, nas duas turmas observadas, os externos são, sobretudo, alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos “bagunceiros”, sem dúvida porque, em

11. Trata-se de classes especiais, formadas por um número reduzido de participantes (no máximo 15), criadas para os alunos que sentem dificuldades de aprendizagem, mas continuam mantendo uma predisposição positiva em relação à escola; com eles, os professores estabelecem uma espécie de contrato de trabalho (N.T.).

geral, são oriundos de famílias menos favorecidas; além disso, como vivem com dificuldade de experiência escolar, pode-se supor que se limitam a passar no estabelecimento de ensino o tempo estritamente necessário. Ora, o fato, na aparência banal, de voltar em casa para almoçar – que, muitas vezes, em outros contextos de escolarização, é o privilégio de alunos provenientes de meios abastados, cujas mães não têm uma atividade profissional – apresenta aqui conseqüências não negligenciáveis: ao voltarem em casa, os alunos reforçam as relações de amizade com os vizinhos de bairro, de preferência os colegas de turma, perambulam pela rua e envolvem-se em atividades não-escolares, líricas ou ilícitas, chegam atrasados ou, em tão, não comparecem às primeiras aulas da tarde, em breve, deixam-se arrastar por uma lógica que, potencialmente, tende a afastá-los ainda mais da escola.

A sociabilidade nas “turmas fracas”: segregação, anomia e “deriva”

No entanto, em boas opções e amizades dos alunos deixo em trevo o papel, direto e indireto, da escola na emergência de grupos desviantes, é a análise da sociabilidade dos alunos nas respectivas turmas que permite compreender melhor a construção de uma dinâmica “desviante”. Para alcançar tal objetivo, decidimos observar duas “turmas fracas”, ou antes, duas turmas formadas por alunos com baixo desempenho escolar e outros de nível médio de aproveitamento.¹² Vários trabalhos recentes mostraram a importância da segregação interna das turmas no âmbito do colégio “único”.¹³ A constituição de tais turmas sempre numa unidade pela nos colégios da periferia, como o “Verlaine”. Por um lado, trata-se da possibilidade de administrar a heterogeneidade do público pela criação de agrupamentos de alunos que apresentem uma certa homogeneidade em termos de “nível” e evitar situações

explorativas em matéria de disciplina. Mas, por outro lado, trata-se igualmente de criar turmas que, mesmo não pretendendo alcançar o grau de excelência, deem aos pais dos menores alunos a garantia de que têm um nível de rendimento suficientemente bom e consistente para receberem os filhos (Zanten, 1996; Broccolichi e Zanten, 1997; Ball e Zanten, 1998). Ora, como tivemos a oportunidade de verificar no colégio “Verlaine”, nas “turmas fracas” (que são a consequência quase automática da constituição de “turmas fortes” nesses contextos de escolarização) encontramos, geralmente, não só um número maior de repetentes e de alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também uma proporção maior de alunos cujo patrímoico é de origem estrangeira, sendo que a maioria é constituída por meninos (Payet, 1995).

Todavia, tivemos a sorte de observar duas turmas dotadas de dinâmicas bastante distintas, o que permite aprofundar os fatores em ação nos processos de sociabilidade escolar nas “turmas fracas”. Na turma de 6ª série, reina um clima próximo da “desordem anômica” em sua versão menos dramática, em que a apatia, ou seja, o reduzido grau de energia que é consagrado ao estudo pelos alunos, mistura-se com a anomia, ou seja, a desorganização do grupo-turma (Testanière, 1967). Com efeito, parece que os alunos sentem pouca motivação pelos estudos ou são “agitados”, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Aliás, na turma, não existem líderes, quer se

12. No entanto, por razões de comodidade, utilizamos em nossas análises uma classificação em “fortes”, “médios” e “fracos” que só é válida no interior de cada turma ou nas turmas do mesmo tipo. De fato, os alunos a que daremos a qualificação de “fortes” são, antes, alunos médios; os “médios” são, de preferência, alunos fracos; e os “fracos” são alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.

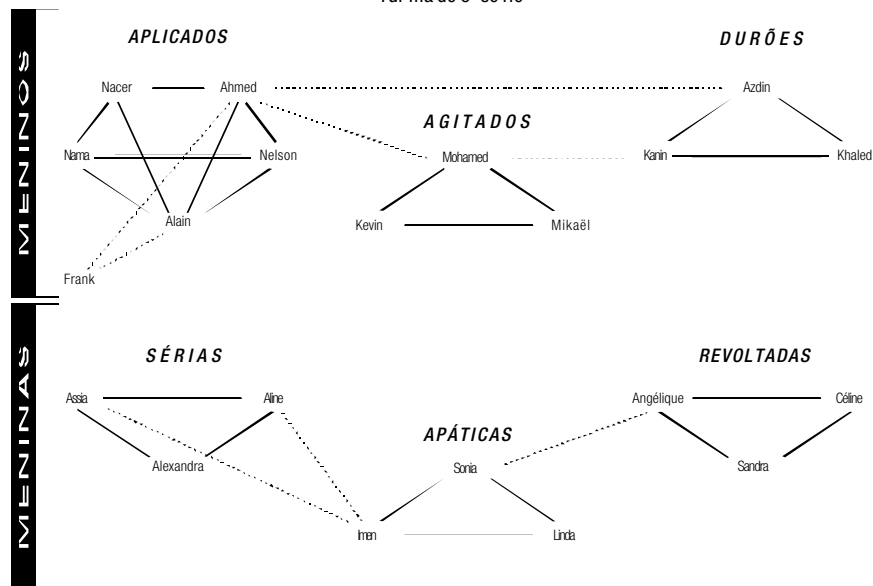
13. Assim, o estudo estatístico elaborado a partir de uma amostra de colégios da circunscrição administrativa do ensino de Dijon estima que até 80% desses estabelecimentos instituem – seja de maneira moderada, seja, quase sempre, segundo uma estrutura claramente hierarquizada – uma enturmação segundo o critério do desempenho discente (Duru-Bellat e Mingat, 1997).

trate de líde res pró- escola que ar ras tam os ou- tros para uma relação positiva com a aprendi- zagem, ou de líde res an tíe cola que favo re cem a de sor dem co le ti va e a con tes ta ção da or dem es co lar. Ape sar de ser apre ci a do por al guns co- legas com bom nível de aproveitamento, o melhor de to dos eles, Nel son, de ori gem por tu- guesa, com cá rá ter tí mi do e en fe za do, é per ce- bi do como “me tí do” pe las me ni nas que têm um nível de rendimento médio ou fraco, além de ser objeto de numerosos trotes por parte dos outros alunos, em particular, por parte de Azdin, de ori gem norte- africana, que é una ni- me men te re co nhe ci do como o alu no mais “ba- gunceiro” da turma. Mas Azdin, cujas notas baixas não refletem suas qualidades intelectuais, também não é um líder porque não se limita a incomodar os professores, mas igual- mente a prejudicar os outros alunos. Em um boletim escolar, chega mesmo a ser descrito como “pe ri go so para os co le gas”.

Além dis so, nes ta tur ma, os me ni nos e as meninas interagem, muitas vezes, em pe que nos grupos que man têm en tre si re la ções de ri va li- dade, denunciando-se mutuamente como

“ba gun ce iros” ou “la drões”. Esses sub grupos – re consti tu í dos no Grá fi co 1 a par tir de nos sas obser va ções e das declara ções dos pró prios alu nos – es tão es tru tu ra dos, de for ma mu i to cla ra, em fun ção da re la ção com os va lo res e nor mas es co la res. Entre os me ni nos, os “apli- cados” são alunos de nível bom ou médio e, de preferência, calmos e atentos; os “agita- dos” são alunos de nível médio, tagarelas, mas não forçosamente desordeiros. Entre os “durões”, encontramos um aluno com nível de apro ve i ta men to bom (Ka rim), ou tro médio (Kha led) e um fra co (Azdin), mas que se ca rac- terizam por sua insolência em relação aos professores, por seus dons de “ba gun ce iros” e por sua capacidade para impor respeito pela for ça jun to dos ou tros alu nos. Um jo vem en- contra-se bastante isolado: trata-se de Franck, alu no com ba i xo de se mpen ho es co lar, mas calmo e bastante crítico em relação aos colegas “brin calhões” ou mais “durões”. Entre as meninas, as “sérias” são alunas de nível bastante bom ou mé dio, mas que, para re to- mar a ex pres são de Char lot *et al.* (1992), ain- da estão mobilizadas pelos estudos; as

Gráfico 1. Redes de sociabilidade
Turma de 6ª série



“apáticas” são más alunas e calmas, mas in diferentes à aprendizagem e aos professores; por último, as “revoltadas” são más alunas que têm comportamentos antiescolares de recusa ou desordem. No entanto, nenhum grupo consegue im por uma dinâmica, seja em que sentido for, em razão de seu tamanho reduzido e da incapacidade de seus membros em contrair alianças tácticas que permitam levar a turma a se organizar para a escola atenta dos professores ou para a verdadeira *bagunça* (Pollard, 1985).

A situação na turma de 7ª série, observada por nós, é completamente diferente. Com efeito, segundo a opinião geral, reina aí um bom clima entre os alunos; a maior parte deles chega mesmo a declarar sua preferência por esta turma, em vez da turma do ano anterior. Esse entendimento traduz-se, principalmente, em termos escolares pelo importante desenvolvimento das práticas de ajuda mútua entre alunos. Não só estes emprestam uns aos outros, com maior facilidade, folhas, canetas, réguas ou livros, mas fazem circular sistematicamente a cópia dos exercícios e deveres de casa já resolvidos a fim de facilitar a vida dos colegas. Tais práticas, que podemos observar em numerosas ocasiões, são mencionadas, sem qualquer reserva, por um grande número de alunos que, salvo raras exceções, as consideram absolutamente normais; além disso, a questão de sua legitimidade em relação aos valores e normas da instituição concernentes ao caráter individual do trabalho só é formulada por alguns alunos com bom nível de aproveitamento e, neste caso, quase sempre sob a forma de *desdém*:

– Será que você acha que, do ponto de vista do trabalho escolar, há bom entendimento na turma? Será que, neste aspecto, existe ajuda mútua entre os alunos?

– Sim. Sobre tudo em relação aos deveres [sorriso largo].

– Por que você diz isso sorrindo? Por essa ajuda mútua ser exagerada?

– Bom, sim... *einh...* Um aluno faz o dever e passa a cópia da resolução para dez; depois quando o professor se dá conta...

– E, com as provas orais, acontece a mesma coisa? Ou...

– Não, [a gente?] não faria isso com as provas orais, é evidente. Não, isso limita-se aos deveres... *einh...*

(Christelle, 7ª F)

Essa predisposição para a ajuda mútua – não exclusiva das “turmas fracas” – resulta, de um lado, do desenvolvimento de uma atitude de maior utilitarista diante das demandas da instituição, à medida que os alunos avançam em sua escolaridade no colégio. O que parece importante é ter feito o trabalho solicitado, sejam quais forem os meios utilizados para elaborá-lo, mesmo sem ter apreendido o sentido para si (Charlot *et al.*, 1992; Barrère, 1997).

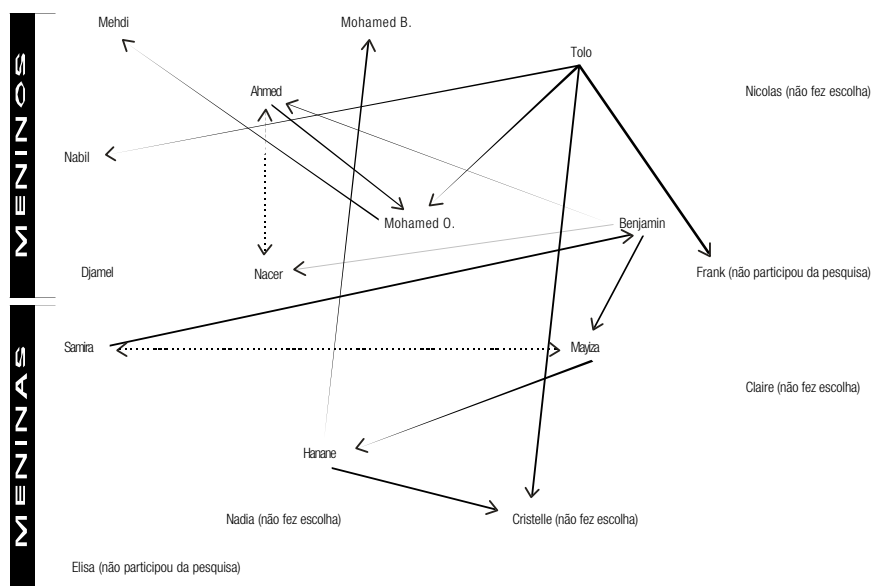
– Será que você acha que existe, realmente, ajuda mútua na turma?

– Bom, sim, eles se ajudam muito... *einh...* Por exemplo, quando a gente, quando a gente não tem folha de papel, existem alunos que não dão por que são pães-duros, mas caso contrário, a gente dá as folhas, é assim. *Einh...* sim, a gente se ajuda... por exemplo, em relação aos deveres *einh...* A gente explica àquele que não compreende, a gente explica-lhe como se deve fazer e depois... tudo mais. Desta forma, os professores acham que você fez os exercícios... É assim.

(Na bil 7ª F)

Mas o que, sem dúvida, constitui o brevedade a especificidade das “turmas fracas” neste aspecto é a pressão, direta ou indireta, do grupo dos pares, de um “nós” que começa a se formar contra a instituição (Dubet e Martucelli, 1996); ninguém tem a ou seja dia de oferecer resistência a tal postura, até mesmo quando as práticas de ajuda mútua implícitas

Gráfico II. Com quem você gostaria de estudar?
Turma de 7ª série



conseqüências negativas para o devir escolar individual:

– E você acha que quando um aluno não faz o dever e distribui cópias aos outros, ele entrega a todo o mundo, ou será que, às vezes, existem alunos que são de um lado, a quem não é entregue a cópia dos deveres já resolvidos?

– Não. A gente [inaudível] já pediu: “Você deixa ver a cópia?” e depois isso é legal. [Sorriso] Já que você o fez. Mas, às vezes, é injusto; como eles se dão conta de que os exercícios foram copiados, ficam convencidos de que você é que copiou e depois...

– Portanto, será que as cópias circulam por todos? Não haverá alunos que dizem: “Você pode mostrar-me sua cópia?” e acabamos sendo rejeitados pelo outro?

– Não.

– Assim mesmo?

– Oh! por mim, entrego-lhes... e depois é isso. Na medida em que o fiz.

(Christelle, 7ªF)

Além disso, observa-se outro exemplo do desenvolvimento de uma orientação utilitarista quando é perguntado aos alunos com quem gostariam de estudar na turma. Como mostra o sociograma do Gráfico 2, os alunos mais populares deste ponto de vista são os melhores alunos: Mehdi, Ahmed, Nabil, Mohamed O. e Djamel, ou seja, os cinco melhores alunos da turma recebem cada um quatro votos; enquanto Mohamed B., Christelle e Nacer, que têm um nível de aproveitamento menos bom, recebem, cada um, três votos. Em compensação, os alunos que têm muitas dificuldades de aprendizagem – tais como Nicolas, Nadia ou Claire –, ou que são médios, mas muito desordeiros, tais como Tolo, não obtêm qualquer voto. Paralelamente, observa-se que os alunos com bom nível de desempenho – com exceção de Hanane que desejaria estudar com Samira – escolhem exclusivamente, como colegas ideais para a preparação do trabalho escolar, alunos de nível igual.

Além disso, apesar de continuarem a se observar à distância e, às vezes, oculta rematé mesmo na turma as relações de amizade – inclusive, mais excepcionalmente, as relações de flerte que, al gu mas vezes, man têm fora da escola –, os alunos dos dois se xos aceitam melhor que, neste nível, o “ofício de aluno” impli que interações com os colegas da turma, às vezes, interações exigidas pela instituição, mas também úteis para melho rar as notas, sem que seja necessário chegar a verdadeiras relações de camaradagem e amizade:

– E quanto a você, se tivesse de participar de um grupo de trabalho, em de ter mi na da aula, com quem gostaria de estudar?

– Bom, a gente fica misturado na turma, portanto to... einh... quando a gente está em um grupo, às vezes, a gente está com me ninos, ou tras vezes, com me ninas; bom, toda a gente fica misturada, é assim. Não é por isso que a gente vai dizer: “Não, não quero estudar com ele...” einh..... Não se está mais em CP,¹⁴ einh...

– E no ano passado, isso acontecia da mesma forma? Você teria estudado com qualquer um?

– Não. No ano passado, não. Porque, bom, einh... porque, bom, os colegas da turma não eram einh... não sei como explicar isso. Mas bom, na verdade, os colegas pensavam mais em implicar com as meninas do que... do que em ajuda rem-se, é isso.

(Claire, 7ª F)

– Se você tivesse de formar um grupo de trabalho com os colegas da turma – por exemplo, um grupo de três ou quatro alunos – e se tivesse a possibilidade de escolher, com quem preferiria estudar?

– (...) Como direi..., as meninas, bom, einh... não é porque a gente não queira estudar com as meninas, mas por que elas prefe rem... ficar com as colegas, bom, para comen tar coisas einh... de meninas, não é? Isso não é nosso proble ma. É tudo. Se não, a gente pode... eu poderia estudar com as meninas da turma, bom, de qualquer

modo, não, isso da ria no mesmo. Com me ta de da tur ma – não é? –, eu poderia estudar.

(Mohamed, 7ª F)

Poderíamos pensar que tal clima é favorável ao desenvolvimento, se não de uma relação positiva com a aprendizagem, pelo menos de uma atitude suficiente mente “pró-escola” para poder ajudar os alunos a perseguirem, no colégio, uma escolaridade adequada que lhes forneça bases suficientes para serem bem-sucedidos nos estudos no liceu. De fato, revela-se que a “7ª F” é também uma turma em que reina uma forte “bagunça” muito mais recorrente e visível do que na “6ª D”. Tal situação resulta de vários fatores. Por um lado, a maior parte dos alunos – incluindo os mais “sérios”, com exceção, talvez, de Nacer e Ahmed – de finem-se a si mesmos como “um pouco agitados”. Portanto, como em certas turmas, não existem, de um lado, alunos aplicados e, do outro, alunos *bagunceiros*. Essa combinação do espírito de desistência com o espírito de brincadeira é reivindicada, até mesmo por alguns alunos com bom nível de aproveitamento, como uma espécie de identidade ligada ao tipo do estabelecimento de ensino:

– Pelo contrário, será que você acha que, na turma, existem alunos que são sem pre sérios, aplicados...?

– Sim. Existem alunos assim na nossa turma.

– ...?

– Mas... não poderia haver aí alunos sérios, por obrigação; às vezes, a gente di ver te-se. É isso. Eles não podem ser sérios, sérios, sérios todo o tempo.

– E por que ele não pode ser sério todo o tempo?

– Porque se fosse sério, mesmo sério todo o

14. Sigla de *Cours Préparatoire*, correspondente ao 3º período da pré-escola ou classe de alfabetização (N.T.).

tem po, ele não es ta ria nes te co lé gio. Você es ta -
ria em um co lé gio mais dis ci pli na do. É isso.

(Na bil, 7ªF)

Por ou tro lado, a for te so li da ri e da de que re i na en tre o gru po de alu nos com bom ní vel de desempenho, meio-sérios, meio-agitados, im -
pe de os pro fes so res de uti li za rem a con cor rên -
cia individual para evitar que os alunos se
unam contra eles. Se, entre professores, exis -
tem di fe ren ças – que não se rão evo ca das aqui –
no que diz respeito à capacidade de resistir à
de sor dem, a ma i or par te de les é obri gada a ins -
tau rar “tréguas” no com ba te co ti di a no con tra a
indisciplina: eles são le va dos a to le rar o ru í do,
as brin ca de i ra se nu me ro sas “ba gun ças” du ran -
te a aula (Rey nolds, 1976).

Esse cli ma é apre ci a do pe los alu nos por -
que, en tão, eles re en tram na tur ma o espí ri -
to de brin ca de i ra que, aliás, ani ma as per mu tas
com os co le gas no co lé gio e no ba ir ro (Le pou -
tre, 1997); ora, tal espí ri to per mi te -lhes com -
bater o enfado e afirmarem-se diante dos
professores (Woods, 1991). Mas, paralelamente,
esses mes mos alu nos, in clu in do uma par ce la
dos mais “agi ta dos”, de plo ram for te men te que
as “ba gun ças” os impe çam de se con cen trar e
realizar corretamente o trabalho escolar:

– Gos ta ria que você me dis ses se o que pen sa a
res pe i to do cli ma na sala de aula.

– Einh... é bom, mas acho que há me lhor, po de -
ria ser me lhor.

– Como as sim? Me lhor em ou tra tur ma ou...

– Não, melhor como clima. Às vezes, existe...
exis tem alu nos que im pe dem os ou tros de es tu -
dar. E einh... é isso mes mo, isso es tra ga tudo.

(Meh di, 7ª F)

– Como é que você acha o cli ma na sala de aula?

– Ba gun ça do de ma is. A gen te brin ca de ma is. A
gen te não pen sa em se guir os cur sos. Eles pre fe -
rem brin car. E não me sin to à von ta de.

– Como as sim?

– É isso mes mo. Não é uma tur ma tran çui la.
Einh... a do ano pas sa do era um pou co me lhor,
mas mes mo as sim... isso dá no mes mo. Acho
que é uma tur ma tu mul tu ada.

– Você pre fe ri ria es tar em ou tra tur ma?

– Sim. Mas em uma tur ma mais einh... mais
tran çui la, é isso. Que einh... em que os alu nos
es tí ves sem com von ta de de es tu dar mais.

(Mo ha med O., 7ª F)

Essa situação tem a ver com o fato de
que os alu nos, in clu in do os mais es tu di o sos,
vi vem a vida de tur ma sob a for ma de uma al -
ter nân cia não con tro la da: por um lado, sen -
tem o de se jo de res pe i tar as nor mas es co la res
e con ser var o espí ri to de se ri e da de; e, por ou -
tro, pre ten dem re a gi ra o de sen co ra ja men to e
en fa do pro du zi dos pela pressão escolar, as sim
como à di fi cul da de de per ma ne ce rem “mo bi -
lizados” (Rochex, 1995; Dubet e Martucelli,
1996):

– E por que mo ti vo, às ve zes, você é agi ta do?

– É... tra ta -se de uma pe que na de pres são, não
sei. Às vezes, estou cheio, estudar o tempo
todo... é isso.

(Meh di, 7ªF)

– Qu an do es tou com von ta de de es tu dar, não
gosto, einh... de ru í do. E quando não estou
afim de es tu dar, aí, gos to da agi ta ção da sala
de aula.

– ...?

– Mas isso de pen de dos dias. Pron to. É tudo.

– E isso de pen de dos dias einh... se gun do seu
hu mor ou se gun do...?

– Sim, mu i tas ve zes, se gun do meu hu mor.

– Em de cor rên cia do que aca ba de acon te cer
com você ou com o que...?

– Não ne ces sa ri a men te, quan to me sin to bem,
quan do es tou à von ta de, aí, fran ca men te, pos -
so es tu dar, mas quan do não me sin to bem, en -
tão... fico sem von ta de de es tu dar.

(Sa mi ra, 7ªF)

Em alguns alunos, essa divisão dá lugar a uma atitude individual de traição. No entanto, quase sempre, conduz a manifestações públicas de revolta que desencadeiam um transtorno muito maior para a instituição. Neste caso, o clima acabava virando “de ordem anômica” em sua versão mais dramática (Tessière, 1967). Tal de ordem é o oposto da estratégia consciente e da revolta deliberada; apressa-se aos alunos, de preferência, como uma fatalidade. Com efeito, a pressão institucional e a presença do grupo de colegas produz um sentimento de irresponsabilidade e impotência. “A gente é arrasado” diz a maioria dos alunos:

– Bom, você é obrigado a... porque... porque você é... é, você é pego pelos outros, por exemplo, eles fazem gozações, então, você não vai ficar calado. E os outros, eles fazem gozações, então, você é obrigado a fazer o mesmo.
(Nabil, 7ºF)

– Eles dizem graças na sala de aulas... tudo mais; em seguida, a gente responde e... isso acaba sem prepor uma hora de prova oral, ou coisa parecida. É difícil de... resistir. Às vezes, a gente consegue isso, mas nem sempre...
(Mehdi, 7ºF)

– Agora, dividir-me de mais com os outros. Vai ser necessário que eu faça um esforço para acabar com isso; aí, tenho, desde então... desde então..., espreme, desde segunda ou quarta-feira, então... então acabar com isso. Bom, então então, faço o que posso; caso contrário, é difícil, mesmo assim, tentar deixar de divertir-se [riso] (...) Bom, no início do ano, eu... eu ainda me controlava, mas agora, não consigo ficar tranquilo. Minhas notas baixaram por causa disso e... é por isso.

– No início, você dizia: “você está, vou ser sério” e tudo, e...

– Exato. Agora, não consigo controlar-me. No segundo trimestre, eu não conseguia contro-

lar-me. É difícil de mais. Ao ver uma turma que se divertiu o tempo todo e... os professores que não dizem nada...

– Se você está ao lado dos alunos sérios como Ahmed ou Nacer, você pensa que teria me convidado para brincar ou...

– Com certeza. Mas, não se trata de estar sentada ao lado de alguém... É a agitação de toda a turma. É isso que me leva a fazer gozações ao mesmo tempo com eles.

(Mohamed O., 7ºF)

Mas se os alunos estão conscientes da influência que sofrem por parte dos colegas, nem por isso pensam em intimidá-los diretamente porque, por um lado, o sentimento de solidariedade entre eles é mais forte do que aquele que os liga à instituição escolar, e, por outro, a importância que assumem o julgamento dos colegas leva a evitar as condutas que viessem a suscitar a desaprovação deles.

– Os outros alunos ficariam irritados se você não fizesse como eles?

– Bom, não se trata de ficar irritados, mas eles próprios iriam sentir-se rejeitados se eu não fizer gozações, já que sou o mais forte da turma.

(Mohamed O., 7ºF)

– E como é que você se controla: uma aluna disciplinada ou um pouco agitada?

– ... Oh! eu sou bem-comportada em determinadas aulas, sabe? Somente em uma aula é que não sou comportada, é isso (...)

– E, nesse caso, é por causa de...?

– De ninguém. Só que vejo... vejo todo o mundo falando, então, sinto vontade de ir atrás, porque não quero... porque não tenho vontade de ser considerada uma menina-modelo.

(Claire, 7ºF)

Esse clima torna-se, progressivamente, algo se melhan ao estado de “deriva” (*drift*) descrito de forma meticulosa por Matza

(1964). Nes te caso, a sala de aula tor na-se um espaço propício para o desenvolvimento de uma cul tu ra da de lin quên cia, ou seja, um meio no qual certas transgressões da norma aparecem como ine vi tá veis, até mes mo como le gí ti mas, tan to mais que os pro fes so res re ve lam-se im po ten tes em li mi tá-las.

Relação com a escola e relações interétnicas: “grupinhos influentes”, fluidez e conflitos

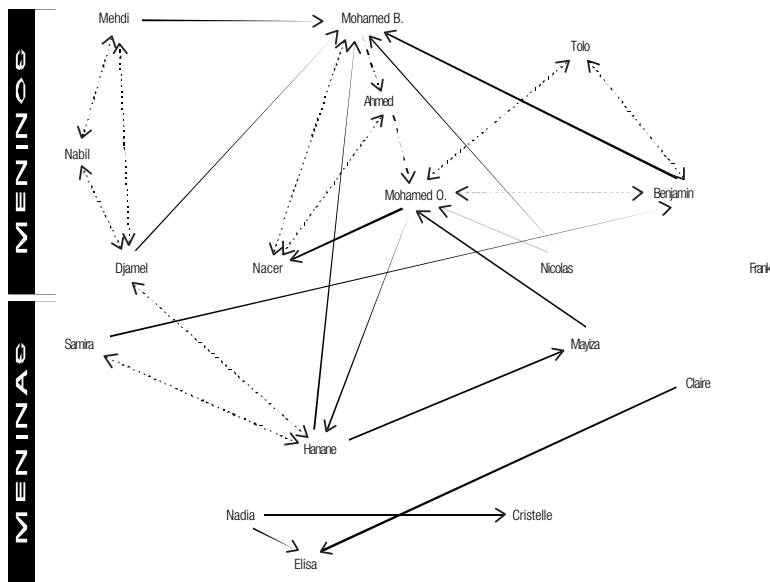
A constituição desse meio desviante apóia-se, como acabamos de ver, em relações de pre ferên cia posi ti vas en tre alu nos na tur ma, o que implica, de maneira quase automática neste contexto amplamente multiétnico, bons con ta tos en tre alu nos de di fe ren tes ori gens. No en tan to, será que exis tem “gru pi nhos in flu en tes” des vi an tes cons ti tu í dos em uma base é t ni ca? Des te pon to de vis ta, a si tu a ção apa re ce de modo bas tan te di fe ren te nas duas tur mas es tu da das. Na tur ma de 6ª série, formada por dez alu nos de ori gem ar ge li na, três de ori gem af ri ca na, uma aluna de ori gem in dia na e dois de ori gem por tu gue sa, além de cinco franceses “da gema”, é pos sí vel ob ser var nu me ro sas re la ções in ter é t ni cas en tre os alu nos (Gráfico 1): qua tro sub gru pos em seis que man têm re la ções di ver si fi ca das com a es co lar i da de são mul ti é t ni cos. Com efeito, entre os “aplicados”, en con tra mos dois jo vens de ori gem ar ge li na, um de ori gem af ri ca na, um ou tro de ori gem por tu gue sa e um fran çês “da gema”; en tre os “agi ta dos”, exis te um de ori gem ar ge li na, outro de ori gem por tu gue sa e um fran çês. Quanto às me ni nas “séri as”, Assia, de ori gem ar ge li na, en ten de-se muitíssimo bem com Alexandra e Aline, am bas fran ce sas “da gema”; por sua vez, en tre as me ni nas “revol ta das”, Céline, fran ce sa “da gema”, tem como me lhor ami ga Angé li que que é de ori gem in dia na, além de se en tender bem com San dra, de ori gem af ri ca na. Em com pen sa ção, os gru pos dos “du rões” e das “apá ti cas” são compostos, respectivamente, por três

me ni nos e três me ni nas de ori gem ar ge li na. Se esses agrupamentos obedecem, em parte, a uma ló gi ca arit mé ti ca, uma vez que os alu nos ar ge li nos formam o grupo “é t ni co”¹⁵ mais am plamente representado na tur ma, é evidente que a afi ni da de “é t ni ca” in te ra ge, aqui, com a não-adesão à ordem escolar, sem que seja possível determinar facilmente o sentido da relação: a etnicidade servirá de ponto de apoio à revol ta dos me ni nos ou ao re tra i men to das me ni nas, ou será que essas atitudes con du zem os jo vens ori un dos da imi gra ção a se con fi narem no grupo é t ni co de sua identidade?

Na tur ma de 7ª série, tam bém mul ti é t ni ca (onze alu nos de ori gem ar ge li na e um de ori gem mar ro qui na, um de ori gem af ri ca na e ou tro de ori gem asi á ti ca, um de ori gem por tu gue sa e três franceses “da gema”), parece estare ma ção uma di nâ mi ca bas tan te di fe ren te. Se, na tur ma, exis te um “gru pi nho in flu en te” com base é t ni ca, ele é tan to “pró-escola” quan to “an ti es co la”. Como é de mon stra do no Grá fi co 3, exis te um gru po de sete jo vens nor te-afri canos, qua se to dos de ori gem ar ge li na, que man têm re la ções estreitas na tur ma e exer ce atra ção so bre os ou tros alu nos. Tal si tu a ção pode ser explicada, em parte, pelos efei tos da do mi nã ção nu mé ri ca so bre as re la ções in te ré t ni cas: o fato de fa ze rem par te do grupo “é t ni co” mais representativo da tur ma pode levar os jo vens norte-afri canos a se fe cha rem en tre si, sem de i xa rem de cons ti tu ir o alvo de so li ci ta ções de ami za de por par te dos ou tros co le gas (Hal li nan e Smith, 1985). Mas, em parte, isso é assim tam bém porque, pelo jogo das orienta ções edu ca cio nais adotadas

15. Na seqüência do texto, em parte, por razões de comodidade – sem dúvida, contestáveis – utilizaremos o qualificativo “grupo étnico” para designar grupos nacionais, raciais e propriamente étnicos. As principais classificações (norte-afri canos, negros, asiáticos, franceses “da gema”...) remetem às categorias utilizadas, com maior frequência, pelos alu nos e professores para distinguir indivíduos ou grupos no espaço escolar; ora, tais categorias revelaram-se absolutamente pertinentes para esta análise.

Gráfico III. Me lhos ami gos na tur ma
Tur ma de 7ª sé rie



nas “tur mas fra cas”, eles en con tram-se aqui em posição de superioridade escolar. Com efeito, existem ele men tos que per mi tem afir mar que, em ra zão de seu com por ta men to, os jo vens de ori gem nor te-africana, com ní vel es co lar ígual, são en ca mi nha dos, com uma fre quên cia mai or do que os co le gas fran ce ses, a tur mas for ma das por alu nos com bai xo de sem pe nho es co lar (Zi rrotti, 1980), o que pode ter como efeito pa ra doxal dar-lhes a pos si bi li dade de ocu par, em ter mos de es ta tu to es co lar, uma po si ção do mi nante em tais tur mas. Mais aci ma, foi pos sí vel ob ser var que são es ses os alu nos ci ta dos, com maior fre quên cia, como os co le gas com quem os ou tros gos ta riam de es tu dar. Aliás, sua po pu lar i da de re pou sa tam bém na cir cun stân cia de que – com ex ce ção, tal vez, de Ahmed e Na cer – eles são “brin ca lhões”, ou seja, alu nos que se situ am no regis tro ora do “sério”, ora da “brin ca deira” (Pollard, 1985).

O que se pas sa no co lé gio como um todo? Gra ças a nos sas re pe ti das ob ser va ções, pu de mos con sta tar, entre os gru pos de alu nos que

al mo çam na can ti na, que fi cam pa ra dos ou pe ram bu lam pelo pá tio de re cre io, a exis tên cia de ban dos, ou seja, as so cia ções bas tan te es tá ve is de alu nos da mes ma ori gem “ét ni ca”. No en tan to, nes ses gru pos, nem sem pre é fá cil es ta be le cer a dis tin ção en tre o que tem a ver com a ló gi ca de a fi ni da des do tipo “ne o co mu ni tá rio” – no âm ago das quais ain da se ria ne ces sá rio iden ti fi car se a in flu ên cia é pro ve ni ente da tra di ções fa mi lia res, dos movi men tos de re vi ta li za ção étnica ou das in ter ações es ta be le ci das no bai rro – e o que se re fe re a ou tras ló gi cas, em par ti cu lar, es co la res. Assi m, se pa re ce na tu ral as so ci ar a exis tên cia de agru pa men tos de alu nos asi á ti cos, na sua mai o ri a de ori gem chi ne sa, a tra ços cul tu ra is co muns, com vém ob ser var que es ses alu nos – e, prin ci pal men te, as jo vens asi á ti cas – di fe re nci am-se, mu itas ve zes, dos co le gas neste co lé gio da pe ri fe ria por sua atit u de a ten ta e cal ma na sala de aula. É, aliás, por tal mo ti vo que, ra ra men te, es ses gru pos cham am a aten ção dos pro fes so res. Ou tros ban dos

aproximam-se mais do modelo da subcultura desviante. No momento de nosso estudo de campo no estabelecimento, era o caso do grupo que ocupava uma mesa na cantina: segundo os dias, este era composto por oito a dez jovens norte-africanos, quase todos argelinos, de todos os níveis de ensino, desde a 5ª à 8ª séries, cuja intensa atividade perturbadora foi possível verificar (risadas barulhentas, movimentações, empurrões, lançamento de comida para o colega ou para o teto) no decorrer de várias semanas de nosso primeiro ano de observação. De forma maníaca, tratava-se de um agrupamento de alunos que comparilhavam o mesmo espaço escolar e a mesma disposição com a instituição escolar, cuja liberdade era garantida pelos repetentes mais velhos. Contrariamente aos agrupamentos formados por alunos de origem asiática, este grupo foi objeto, de acordo com a disciplina, de uma atenção particular por parte da administração, que acabou por proibir tal ajuntamento na cantina.

Esses bandos, tão frequentes nos estabelecimentos escolares norte-americanos, ou até mesmo britânicos, são bastante excepcionais neste colégio francês. Na cantina, a maior parte dos grupos que ocupam as mesas são, a olhos vistos, etnicamente mistos. Além disso, a observação regular das atividades no pátio mostra a existência de uma verdadeira mistura étnica. Os quatro bancos do pátio ficam ocupados, quase sempre, por alunos – na maior parte, meninas – de “cores” diferentes. A observação dos jogos entre meninos leva à mesma conclusão: as equipes que jogam *saké* e futebol são sempre pluriétnicas, do mesmo modo que os pequenos grupos que correm para as mesas de pingue-pongue.¹⁶ Além disso, convém observar que a mistura, tanto étnica quanto sexual, parece crescer com a idade e o tempo de frequência no colégio. Na cantina, as mesas mais “coloridas” são aquelas que reúnem o maior número de alunos das turmas de 7ª e 8ª séries. No pátio de recreio, quando o tempo está bom, os alunos mais velhos ficam juntos para tomar

sol, conversar à toa e praticar diversos jogos em uma pequena elevação de terreno que dá acesso ao refeitório e apresenta-se como o espaço mais confortável do colégio, de tal modo que se misturam aí, facilmente, os alunos de ambos os sexos e de todas as origens étnicas. Essa abertura maior dos alunos que frequentam as últimas séries do colégio aos contatos interétnicos explica-se por diversos fatores escolares e não-escolares: em particular, a constituição de um vivido interétnico comum, no âmbito da escolarização em um estabelecimento multiétnico, que se acrescenta ao vivido interétnico no bairro, assim como a integração progressiva dos alunos em uma subcultura jovem que adota e reinterpreta elementos oriundos de diferentes tradições culturais (Peshkin, 1991; Lepoutre, 1997; Favre-Perrotton, 1999). Mas ela deve ser analisada, igualmente, como o resultado de uma autonomia maior dos alunos que se deslocam facilmente de uma mesa para outra, de um banco para outro, garantindo assim uma grande fluidez entre os grupos (Zisman e Wilson, 1992).

Acamaradagem entre alunos não impede a existência de tensões entre eles, que fazem intervir critérios étnicos. Com toda a certeza, convém evitar assimilar, de forma precipitada, a insulso racista das permutas de observações, tais como “negro sujo”, “árabe sujo” ou “raça fofo da”. Se tais expressões podem chocar profundamente os adultos, em particular os professores que são sensíveis particularmente à violência na linguagem, elas assumem um caráter banal entre os

16. A única ocasião em que observamos, com surpresa, o começo de uma partida de basquete entre duas equipes, uma delas composta unicamente por alunos de cor branca, enquanto a outra era formada por alunos manifestamente de origem norte-africana ou negros, um vigilante veio rapidamente nos prevenir que se tratava de uma partida entre os alunos selecionados a dedo da turma de rúgbi de 7ª série e outros alunos do colégio; de novo, essa situação mostra como as segregações promovidas na escola podem criar ou reforçar, de mil e uma formas, a segregação étnica.

alunos que as utilizam de maneira que se autômática ou “para fazer gozação”, ou seja, segundo uma lógica que tem a ver com a confraternização entre alunos da mesma origem étnica ou de origem étnica diferente e, ao mesmo tempo, com o jogo de palavras que visa derubar o estigma social ligado a esses termos (Debarbieux, 1996; Lepoutre, 1997; Favre-Perrotton, 1999):

– Você nunca vê alunos que se insultam ou brigam uns com os outros...

– Existem alunos que se insultam, mas isso não é uma atitude racista.

– ...? Então, o que é que eles utilizam como ofensas?

– Bom, eu não sei... “Raça suja”, eu não sei... ou coisas parecidas, é isso.

– É isso que, às vezes, eles utilizam?

– Sim. Para brincar, também.

(Sônia, 6ª D)

– E, no colégio “Verlaine”, você já ou viu insultos racistas?

– Não.

– Não? Nem por parte dos professores, alunos, ou entre os alunos?

– Às vezes, há quem... eles fazem, eih... “negro sujo”, mas desta forma não é uma atitude racista, mas simplesmente... é assim.

– Por que motivo eles fazem “negro sujo”, em vez de outra ofensa?

– Não sei. Porque isso está na boca de todo mundo. Mas não é todo o mundo que fala isso... somente alguns alunos.

(Benjamin, 7ª F)

No entanto, qual quer que seja sua atitude em relação aos estudos, os alunos consideram que é normal que a utilização desses termos seja sancionada pelos professores quando tem a ver com o insulto, ou seja, com a intenção manifesta de machucar ou humilhar o outro, e, até mesmo, às vezes, quando são proféridos “para fazer gozação” no espaço da sala

de aula. Desse modo, eles manifestam a interiorização de uma certa distinção entre o espaço escolar e o do bairro, assim como o desejo de ver os professores de sempre desempenharem um papel de regulação neste campo:

– E se, por exemplo, um professor ouvir um aluno chamar o colega de “negro sujo” ou “árabes sujo” ou “franceses sujo”, e se lhe aplicar uma punição, o que é que você pensa disso?

– Bom, penso que está certo. Se ele pensa assim, eih... está certo.

– Mesmo se o aluno não faz isso por brincadeira?

– Ai não, se faz isso por brincadeira, eih... não. Mas se disser isso por pensar assim, acho que seria certo aplicar-lhe uma punição.

(Samira, 7ª F)

– Por exemplo, se um aluno chamar o outro de “negro sujo” e se um professor se irritar por esse motivo, o que você acha dessa atitude?

– Bom, em minha opinião, deve aplicar-lhe uma punição, eih... deve aplicar-lhe um questionário como punição.

– ...? Será que tem razão de aplicar-lhe uma punição?

– Bom, com certeza, porque não se deve dizer isso. Nós também podemos tratá-lo de raça fofa... por exemplo, se ele for mais forte do que alguém e tudo mais... ele está por cima e lhe disser: “tudo bem, se você responder, bom, eu vou mostrar você”... é assim e tudo mais... E o outro nada pode fazer... mas não é certo dizer isso; to dos nós sómos seres humanos.

– ...? E se, por exemplo, um aluno chamar o colega de “negro sujo”, desta vez, simplesmente por brincadeira, e se o professor aplicar-lhe uma punição, o que é que você pensa dessa atitude?

– Ela não é justa; bom, o outro aí, o negro, talvez lhe diga “tudo bem, era apenas por brincadeira” e tudo mais... isso não é grave. Mas existem professores que dizem: “mesmo se for

por brincar de irá, não me importo; você não deveria dizer uma coisa desas na sala de aula”.

— Assim mesmo? E o que é que você pensa a esse respeito?

— ... Bom, é também verdade... Não se deve dizer uma coisa desas na sala de aula, é isso. Por que a gente está estudando, não se deve falar, é isso.

— Mesmo se é para fazer gozação?

— Bom... eu não sei. Se for por brincar de irá, sim, talvez não tenha de ser punido por muito tempo, mas...

— E se não for na sala de aula, mas fora: um professor está passando e ouve um aluno chamar o colega de “negro sujo”; se ele aplicar uma punição ao aluno que insultou o outro, você pensa que isso é normal?

— Não. Por que se isso estava acontecendo entre eles, fora do colégio, para fazer gozação, bom... talvez, fosse por brincar de irá, para se divertirem, e o professor ou viu e le vou isso a sério, é assim.

(Ahmed, 7^oF)

Além disso, também deve-se sublinhar que nem todas as brigas têm um conteúdo étnico, longe disso, e que nos raros incidentes qualificados de “racismo entre alunos” por eles próprios, os referentes étnicos interagem, de fato, com outros elementos da situação ou da trajetória dos participantes. Com efeito, os insultos “étnicos” dão lugar, sobretudo, a brigas no estabelecimento de ensino ou em suas imediações quando elas se inscrevem em uma lógica de humilhação e de exclusão (comparação explícita ou implícita das qualidades físicas ou intelectuais ou desempenhos escolares ou esportivos, ostracismo, recusa de deixar um aluno participar em uma conversação, em um jogo ou competição esportiva). Além disso, os conflitos desse tipo dizem respeito, quase sempre, a alunos bastante jovens e recém-chegados ao estabelecimento ou mal integrados neste ou na turma em razão de suas atitudes e de seu comportamento, ou seja, jovens que não chegaram a desenvolver uma forte solidariedade com os colegas.

Conclusão

Portanto, entre os adolescentes, qual é o papel da escola, mais precisamente, da sociabilidade escolar, na construção da transgressão? A análise do discurso e das práticas dos alunos do colégio da periferia mostra que alguns assumem no espaço escolar determinadas atitudes e práticas em vigor em seu bairro. Com toda a certeza, é evidente que a instituição escolar leva a aceitar, até certo ponto, a existência de normas diferentes das que estão em vigor no seio dos grupos envolvidos em atividades delinquentes no bairro, inclusive das que, menos perigosas, dos bandos de jovens que perambulam simplesmente pela rua. No entanto, alguns elementos mostram que não é evidente que, para além de um conformismo formal, exista interiorização real dessas normas e, portanto, transposição para além do espaço escolar. Eis o que parece ser, quase sempre, o caso dos jovens de origem imigrante mais divididos entre a atração pela escola e as solidificações de um bairro que constitui verdadeiramente seu território e ao qual eles permanecem ligados; ora, às vezes, tal situação os conduz a uma espécie de “vida dupla”, obedecendo a normas diferentes segundo o contexto de interação.

Se, em tão, parece fácil lançar a culpa ao meio circundante exterior da escola, uma análise mais sutil do que se passa nos colégios da periferia mostra que existe no interior destes uma verdadeira aprendizagem da “transgressão”. Por um lado, diante da pressão institucional, do enfado e sentimento de injustiça suscitados pelas avaliações negativas, pelo encaminha mento a turmas formadas por alunos com fracasso escolar, assim como pelas orientações educacionais direcionadas para os ramos de escolarização menos valorizados, os alunos que, na escola primária, aderiam fortemente aos valores escolares e respeitavam a autoridade dos professores (Rayou, 1998), tomam, aos poucos, distância

em relação às normas da instituição (Dubet e Martucelli, 1996).¹⁷ Por outro lado, nessas turmas, a existência de uma desordem anômica recorrente que, por impotência dos professores, não chega a ser controlada, leva os alunos a se comportar em um estado de “deriva”. Esse estado de irresponsabilidade e de impotência é, talvez, ainda mais pernicioso do que a resistência opostora descrita por Willis (1977), na medida em que conduz ao desenvolvimento de uma orientação fatalista que diz respeito não só aos estudos, mas à vida em geral; por sua vez, pode levar uma fração dos alunos a “engrenarem” em atividades verdadeiramente delinqüentes (Broccolichi e Oeuverd, 1993).

Com toda a certeza, nessas turmas, existem alunos que adotam comportamentos “pró-escola” e outros que se inscrevem, sobretudo, em uma lógica “antiescola”. Os primeiros têm um número maior de interações com o colega da turma, na sala de aula, no colégio e, de forma mais limitada, no bairro, o que os ajuda a permanecerem mobilizados pelos estudos e atividades escolares. Os segundos têm um número maior de interações com alunos que não fazem parte da turma, tampouco do estabelecimento. Ora, muitas vezes, essas amizades e suas respectivas à turma levam os alunos a se afastarem, aos poucos, da programação escolar e a se mobilizarem por outras atividades. No entanto, a distinção entre “pró-escola” e “antiescola”, cara aos pesquisadores britânicos, revela-se, no conjunto, cada vez menos pertinente à medida que os alunos avançam na escolaridade no colégio e, mais particularmente, segundo parece, no caso dos adolescentes oriundos da imigração. Por um lado, como é verificável pelos estudos que incidem sobre os jovens das minorias étnicas nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha, uma grande parte desses adolescentes parece, ao mesmo tempo, mobilizada pelos estudos e oposta às normas escolares, mas sob uma forma – no início, de preferência, moderada – que poderia permitir a integração si multânea na escola e no grupo dos pares. No

entanto, por outro lado, em razão da incapacidade dos adultos para controlar as suas ações de ensino nas “turmas fracas”, a oposição-brincadeira desses alunos vira facilmente verdadeira de ordem, sendo que as dinâmicas propriamente “antiescola” acabam, então, por levar a melhor.

O fato de colocar a ênfase no papel da segregação escolar das práticas pedagógicas na constituição da transgressão não deve levar a minimizar o papel das redes de amizade e de sociabilidade. Muitas vezes, estas têm uma base étnica, mas nem por isso pode-se deduzir uma orientação específica das condutas em função da composição de tais redes: algumas redes étnicas são francamente “pró-escola”, outras francamente “antiescola”, e ainda outras – tal como o grupo de menores da turma de 7ª série estudada por nós – podem ser ora uma coisa, ora outra. Por tanto, não se pode concluir, como é feito de forma precipitada por alguns professores, que bastaria destruir os “grupinhos influentes” formados por alunos de origem estrangeira para impedir a emergência de práticas desviantes. Em compensação, o que parece ser evidente é que a atividade repressora dirigida para as redes desviantes, estejam ou não organizadas na base étnica, aumenta quase sempre sua visibilidade e a reputação de “dureões” atribuída a seus membros, o que, como é demonstrado por outros estudos, leva ao isolamento ainda maior desses alunos em relação ao resto da comunidade escolar, assim como ao reforço do peso das atitudes e das práticas antiescolares (Wright, 1987; Connolly, 1995). Além disso, importa observar

17. As pesquisas em grande escala empreendidas sobre esta questão mostram, por exemplo, que a proporção de alunos que pensam que “é aceitável não comparecer a um curso enfadonho” passa de 10%, na 5ª série, para 40% na 8ª; a proporção dos alunos que acham “aceitável copiar de um vizinho a resposta a um exercício difícil” passa de 10% para mais de 50%; e a proporção daqueles que pensam que é “aceitável mentir para evitar uma punição” passa de menos de 30% para quase 70% (Grisay, 1997).

que “transgressão” e “racismo entre alunos” raramente vão de par, contrariamente ao que constatava Willis (1977) na Inglaterra. Com efeito, com a melhoria das relações entre alunos à medida que estes avançam em sua escolaridade de no colégio (Paty, 1980), verifica-se, nos contextos multiétnicos, uma abertura mais acentuada dos grupos em direção dos colegas de origens diversas; ora, segundo parece, as meninas contribuem para tal abertura, uma vez que os grupos sexuais tendem a se misturar também os mais abertos no plano étnico (Herpin, 1996).

Mas, justamente, se o peso dos grupos informais parece ser central no caso dos meninos – aliás, até aqui, o tópico mais explorado por nós –, tal fenômeno revela-se, sem dúvida, menos decisivo no caso das meninas, por diversas razões. Em primeiro lugar – e, principalmente, em relação às jovens oriundas da imigração norte-africana –, elas estão menos divididas, de saída, entre o bairro e a escola porque não têm, propriamente falando, uma vida de bairro. Com toda a certeza, pode existir

uma oposição entre a cultura familiar e a escolar, mas tal oposição é mais surda e individual. Em segundo lugar, elas têm uma sociabilidade mais intimista, dentro ou fora da turma, que serve com menos frequência de ponto de apoio a formas de oposição coletiva. Por último, como é demonstrado por várias pesquisas, parece que elas são mais capazes de conciliar uma atitude de pró-escola com práticas desviantes que são menos identifiáveis ou, em todo caso, menos sancionadas pelos professores (Fuller, 1980; Peignard et al., 1998). No entanto, se as meninas provenientes do meio popular e, em particular, aquelas oriundas da imigração se dão globalmente melhor no que diz respeito à escolaridade de no colégio, elas sofrem tanto quanto os colegas com o clima que reina nas turmas formadas por alunos com fraco desempenho escolar; além disso, a tal clima acrescenta-se a reação de que são objeto por parte dos meninos que, do ponto de vista numérico e social, ocupam aí uma posição dominante (Raissiguier, 1994).

Referências bibliográficas

- BALL, S. *Beachsidecomprehensive: a case study of comprehensive schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- BALL, S.; van ZANTEN, A. Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et Sociétés*, n.1, p.47-71, 1998.
- BALLION, R. Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In: CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (Ed.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: A. Colin, 1997. p.41-59.
- BARRÈRE, A. *Les lycéens au travail*. Paris: PUF, 1997.
- BORDET, J. *Les jeunes de la cité*. Paris: PUF, 1998.
- BRAKE, M. *Comparative youth culture: the sociology of youth subcultures in America, Britain and Canada*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- BROCCOLICHI, S.; OEUVRARD, F. L'engrenage. In: BOURDIEU, P. (Org.) *La mise en jeu du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993. p.639-648.
- BROCCOLICHI, S.; van ZANTEN, A. Espaces de concurrence et circuits de socialisation: l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, v.75, p.5-31, 1997.
- CARRA, C.; SICOT, F. Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimisation. In: CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (Ed.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: A. Colin, 1997. p.61-82.

- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J. Y. *École et savoir dans les banlieues et aille urs*. Paris: A. Colin, 1992.
- CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (Ed.) *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: A. Colin, 1997.
- COHEN, A. *Delinquent boys: the culture of the gang*. Glen coe: Free Press, 1955.
- COLLINS, P. From courtrooms to classrooms: managing school desegregation in a deep south high school. In: RIST, R. (Ed.) *Desegregates schools: appraisals of an american experiment*. Nova York: Academic Press, 1979. p.89-114.
- CONNOLLY, P. Racism, masculin peer-group relations and the schooling of African/Caribbean infant boys. *British Journal of Sociology of Education*, Sheffield, v.16, n.1, p.75-93, 1995.
- DEBARBIEUX, E. *La violence en milieu scolaire*. État des lieux. Paris: ESF, 1996. v.1.
- DEBARBIEUX, E.; GARNIER, A.; MONTROY, Y.; TICHIT, L. *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF, 1999. v.2.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éd. du Seuil, 1996.
- DURET, P. *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. Paris: PUF, 1996.
- DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers de l'IREDU*, Dijon, v.59, 1997.
- FAVRE-PERROTON, J. *École et ethnicité: une relation à double face*. Bordeaux, 1999. Tese (doutorado). Universidade de Bordeaux2.
- FOLEY, D. *Learning capitalist culture: deep in the heart of Texas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990.
- FORDHAM, S.; OGBU, J. Black students' school success: coping with the burden of acting white. *The Urban Review*, v.18, p.176-206, 1986.
- FULLER, M. Black girls in a London comprehensive school. In: DEEM, R. (Ed.) *Schooling for women's work*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- GRISAY, A. L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, v.88, 1997.
- HALLINAN, M.; SMITH, S. The effects of classroom racial composition on students' interracial friendliness. *Social Psychology Quarterly*, v.48, n.1, p.3-16, 1985.
- HALLINAN, M.; WILLIAMS, R. Interracial friendship choices in secondary schools. *American Sociological Review*, Washington, v.54, p.67-78, 1989.
- HAMMERSLEY, M.; TURNER, G. Confront pupils? In: WOODS, P. *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. Londres: Crom Helm, 1980.
- HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. *The process of schooling*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- HARGREAVES, D. *Social relations in a secondary school*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1967.
- HARGREAVES, D.; HESTER, S.; MELLOR, F. *Deviance in classrooms*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- HENRIOT-van ZANTEN, A. *L'école et l'espace local: les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon: PUL, 1990.
- HERPIN, N. Les amis de classe: du collège au lycée. *Économie et Statistique*, n.293, p.125-136, 1996.
- HOGGART, R. *33 Newport Street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard/LeSeuil, 1991.

- LACEY, C. *High town grammar*. Manchester: Manchester University Press, 1970.
- LAGRANGE, H. *Les adolescents, le sexe, l'amour*. Paris: Syros, 1999.
- LEPOUTRE, D. *Coeur de banlieue: codes, rites et langages*. Paris: Odi le Jacob, 1997.
- MATZA, D. *Delinquency and drift*. Nova York: John Wiley & Sons, 1964.
- MCLEOD, J. *Ain't no makin' it: le ve led aspi ra ti ons in a low in come ne igh bor ho od*. Boulder, CO: Westview, 1987.
- METZ, M. Sources of constructive social relationships in an urban magnet school. *American Journal of Education*, Chicago, p.202-245, feb. 1983.
- OGBU, J. *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*. Nova York: Academic Press, 1974.
- _____. Cultural bounda ries and mi no ri ty youth ori en ta ti on to ward work pre pa ra ti on. In: STERN, D.; EICH HORN, D. *Adolescence and work*. Hill sda le: Law ren ce Eri ba um, 1989. p.101-140.
- PATY, D. *Douze coll èges en France*. 2.ed. Paris: La Do cu men ta ti on fran çai se, 1996.
- PAYET, J. P. *Coll èges de ban lie ue: eth no graphie d'un monde sco la ire*. 2. ed. Paris: Mé ri di ens Klinck sieck, 1997.
- PAYET, J. P.; van ZANTEN, A. L'école, les en fants de l'immi gra ti on et des mi no ri té s eth ni ques: une re vue de la lit té ra tu re fran çai se, amé ri cai ne et bri ta nni que. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v.117, p.87-149, 1996.
- PEIGNARD, E.; ROUSSIER-FUSCO, E.; van ZANTEN, A. La violence dans les établissements scolaires britanniques: appro ches so ci o lo gi ques. *Revue Française de Pédagogie*, Pa ris, v.123, p.123-151, 1998.
- PESHKIN, A. *The color of strangers, the color of friends: the play of eth ni ci ty in scho ol and com mu ni ty*. Chi ca go: The Uni ver si ty of Chi ca go Press, 1991.
- POLLARD, A. *The so ci al world of the pri ma ry scho ol*. Lon dres: Holt, Ri ne hart and Wins ton, 1985.
- RAISSIGUIER, C. *Becoming women, becoming workers: iden ti ty for ma ti on in a french vo ca ti o nal scho ol*. Albany: SUNY, 1994.
- RAYOU, P. *La gran de éco le: ap pro che so ci o lo gi que des com pé ten ces en fan ti nes*. Paris: PUF, 1999.
- REYNOLDS, D. When pu pils and te a chers re fu se a tru ce: the se con da ry scho ol and the cre a ti on of de lin quency. In: MUNGHAM, G.; PEARSON, G. (Ed.) *Working class youth cul tu re*. Lon dres: Rou tled ge & Ke gan Paul, 1976.
- RIST, R. (Ed.) *Desegregate schools: ap pra i sals of an ame ri can ex pe ri ment*. Nova York: Aca de mic Press, 1979.
- ROCHEX, J. Y. *Le sens de l'expé ri ence sco la ire*. Pa ris: PUF, 1995.
- SCHERER, J.; SLAWSKI, E. Co lor, class and so ci al con trol in an ur ban de se gre ga ted scho ol. In: RIST, R. *Desegregate schools: ap pra i sals of an ame ri can ex pe ri ment*. Nova York: Aca de mic Press, 1979. p.117-154.
- STERN, D.; EICHHORN, D. (Ed.) *Adolescence and work*. Hill sda le, N.J.: Law ren ce Eri ba um, 1989.
- TESTANIÈRE, J. Chahut traditionnel et chahut an omi que dans l'ensei gnement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, Pa ris, v.8, p.17-33, 1967.
- TROYNA, B. (Ed.) *Racial ine quality in edu ca ti on*. Lon dres: Tav is tock, 1987.
- WHYTE, W. F. *Street corners society: the so ci al struc tu re of an ita li an slum*. Chi ca go: The Uni ver si ty Chi ca go Press, 1943.
- WILLIS, P. *Learning to labor: how wor king class lads get wor king class jobs*. Farn bo rough: Sa xon Hou se, 1977.

- WILLMOTT, P. *Adolescent boys of East London*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- WOODS, P. Having a laugh: an anti-dote to schooling. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. *The process of schooling*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- WOODS, P. (Ed.) *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. Londres: Crom Helm, 1980.
- WOODS, P. *The happiest days? How pupils cope with schools*. Lewes: Falmer Press, 1991.
- WRIGHT, C. Black students-white teachers. In: TROYNA, B. *Racial inequality in education*. Londres: Tavistock, 1987.
- YOUNG, M.; WILLMOTT, P. *Family and kinship in East London*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1957.
- ZANTEN, A. Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In: PAUGAM, A. (Ed.) *L'exclusion: état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1996.
- _____. Schooling immigrants in France in the 1990s: success or failure of the Republican model of integration? *Anthropology and Education Quarterly*, v.28, n.3, p.351-374, 1997.
- _____. *L'école périphérique: fabrication et effets de la ségrégation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- ZIROTTI, J. P. Le jugement professionnel: un système de classement "qui ne fait pas de différence". *Langage et Société*, v.14, p.3-42, 1980.
- ZISMAN, P.; WILSON, V. Table hopping in the cafeteria: an exploration of 'racial integration' in early adolescent social groups. *Anthropology and Education Quarterly*, v.23, p.199-219, 1992.

Recebi do em 03.10.2000
Aprova do em 20.12.2000

Agnès van Zan ten é socióloga da educação e pesquiadora do CNRS (Centro Nacional de la Recherche Scientifique), na França. Trabalha no Observatoire Sociologique du Changement. Entre suas publicações estão os livros *Sociologie de l'école* (com M. Duru-Bellat, Paris: A Colin, 1992, 1999) e, como organizadora, ao lado de A. Paugam, *L'école: l'état des savoirs* (Paris: La Découverte, 2000).