



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@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 Zanten

CNRS, Fondation Nationale des Sciences Politiques

Resumo

Este artigo objetiva estudar a construção de atitudes e práticas desviantes de adolescentes oriundos das ruas 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 de que os adolescentes dos bairros periféricos, ao ingressarem no ensino médio, já estavam predispostos à cultura das calouças culturais da rua, cujas predisposições foram estruturadas na família, na comunidade ou nas escolas primárias. Assim, 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 adolescentes expressas nestes encontros na rua e as escolas: a amizade juvenil, a sociabilidade em sala de aula e as relações interétnicas.

A conclusão resalta o peso que os processos de segregação têm para a perda da capacidade de integração escolar, quer se tratem dos processos que ocorrem nos estabelecimentos comum todo, quer sejam os que tomam lugar nas salas de aula.

Correspondência para:

Agnès van Zanten

CNRS – Fondation Nationale

des Sciences Politiques

11, rue de Grenelle

75007 Paris – France

e-mail:

agnes.vanzanten@osc.sciencespo.fr

Palavras-chave

Comportamento desviante – Adolescentes – Sociabilidade.

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

Street culture or school culture?

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

Será possível estabelecer um vínculo entre a transgressão e a sociedade dos adolescentes que frequentam os colégios¹ da periferia? A associação é pontanea desse desfecho nos é feita, habitualmente, tanto pelos pais que ficam preocupados com as más compaixões dos filhos, quanto pelos professores e diretores desse ambiente de ensino que se questiona a atividade dos "grupinhos 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, prendem namoridéia do senso comum, segundo a qual existiriam 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 dessa pesquisa é a seguinte: se os adolescentes crescem na escola com predisposições, relativas à cultura escolar ou à cultura da rua, já estabelecida entre os amigos de vida, é no próprio interior desse ambiente de ensino que, em interação com processos propriamente escolares, se desenvolvem em alguns alunos de terminadas condutas desviantes e, potencialmente, delinqüentes. Aqui, por várias razões, preferimos utilizar 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 sempre endossadas 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 conceptualizar melhor a relação entre certas attitudes e práticas dos adolescentes com os valores e normas escolares. Por último, parece-nos que, apesar da prudência retórica e do rigor empírico da maioria das reflexões e estudos citados, 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 relevantes 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 impregnam 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 italiani 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 preendiam atividades lícitas 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 âmago 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 auto-biográfico ou etnográfico que têm como objeto 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 dessemiria 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, subjetivamente na obra de Whyte, considera que a orientação para os valores e normas da rua é a constituição de uma sociedade bilíngue no seio dos bairros de linquências 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 constituir realmente o espaço de expressão de uma cultura de resistência tênia pelo viés da contestação verbal e não verbal da autoridade dos professores, da recusa do trabalho escolar, da participação em atividades propriedades no recesso 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, os valores principais que permitem 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, a vezes, dos contactos e das fusões com grupos de vizinhana, tornam-se espacos de penetração dos valores da classe operária na escola, o que conduz progressivamente a marginalizar o lugar de

estabelecimento de ensino na experiência escolar desses adolescentes.

A outra tendência atribui à escola um papel central na estruturação das práticas deviantes. Na década de 50, A. Cohen (1955) defendia a ideia 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 essas ideias por vias legítimas, o que se encontra na origem da busca de soluções de linquências que permitem satisfazê-los. No entanto, são estudos britânicos ulteriores 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 valorizados, 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 cometiam 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 intrusão genérica ou a rebeldia – que se opõem aos valores da instituição e podem levar a percurssões de linquências, e outras estratégias – tais como, a “confraternização” ou a “colonização” – que se opõem somente à pressão exercida pela instituição escolar e que, de forma basilar, contuem 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, com o objetivo de compreender melhor a relação entre a cidade, 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 definida por oposição às normas da instituição 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 contramedio de sucesso, permite a aprendizagem dos comportamentos desviantes fornecidos oportunidades de acesso a meios ilegítimos (Brake, 1985; Ogbu, 1989; McLeod, 1987). Para outros, a escola desempenha um papel central, principalmente pelo viés das representações e sanções que transformam as brincadeiras e a desordem em rejeição aos professores e à instituição escolar (Wright, 1987; Connolly, 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 garantem uma sensível melhoria do nível de sucesso dos alunos negros, tem sido, em parte, por causa de certas condições da interação interétnica nestas tabelas 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 estudantes 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 contêm evidências de que para tornar as relações entre os alunos negros, importa criar contextos de escolarização nos quais os alunos tenham estatuto 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 concreto, além da tendência a adotar attitudes de retraimento ou revolta na turma, os alunos das minorias são etnicamente procurados ou submetidos a violência 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, questões das relações mantidas pelos adolescentes com a escola ou com o bairro têm suscitado reflexões que se referem tanto a afirmações de princípio, quanto à análise de resultados empíricos. Aliás, em

geral, a extraterritorialidade da escola é considerada um valor intrínseco que pode ser apreendido sob um duplo prisma: ou é motivo de regozijo pelo fato de que a instituição escolar ainda possa servir de baluarte estatal aos “comunitários” 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-geográficos, 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 recrutamento da escola corresponde, globalmente, a uma unidade urbana: a vasta região Lestrelada de de M. que compreende vários conjuntos habitacionais⁴ e alguns loteamentos de casas, ocupados pela classe média. Além disso, no próprio âmago desse todo, por razões que têm a ver com a concentração de famílias numerosas nos conjuntos habitacionais, como o envelhecimento da população que reside nessas casas e também – como chegamos a mostrar alhures (Broccolichi e Zanten, 1997) – com a evitação do colégio pelas famílias com menor nível social e mais possibilidades do que as outras de morar 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 comparecem, se não uma cultura comum, pelo menos certos tipos de costumes associados 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 (penteado, roupas, sapatos, acessórios), alguns adolescentes, de ambos os性os, manifestam sua inscrição em tradições comunitárias, em movimentos “étnicos”, em modas daqui e de ali, de fadas em relação à imagem estética de parte dos adolescentes utilizarem termos de *verlan*⁵, escarnecendo uns dos outros, insultarem-se ou xingarem-se. Ou vem-se conversações que giram em torno de atividades esportivas, motos, televisão, atuação de vida política. É possível ver os meninos andarem de um lado para o outro praticarem diversas modalidades esportivas (tênis de mesa, futebol, *saké*⁶), ocupando o reduzido espaço comum do pátio de recreio, enquanto a maioria das meninas discute em pequenos grupos pelos cantos. Há quem fique um pouco quieto e to com os em purões, as ras-teiras, as bofeadas, os começos de brigas ou ainda com os *tags*⁷ nos muros ou nas mesas, ou combateiros 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, “cité” (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 *bizzare* (*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 senzíveis 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 elevar, à escola primária –, é percebido como um universo que se refere a uma lógica comunitária do que a uma lógica de associação. Se isso acontece desse 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 longo das políticas de discriminação positiva nas zonas de educação prioritárias e nos estabelecimentos mais problemáticos) que, além de se remanescentes maioria parcialmente 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 no tempo em vista da construção das relações (Lepoutre, 1997; Bordet, 1998). Tal situação permite compreender o discurso para o qual – somente na aparença – de alguns alunos da turma de 7ª série, estuda da por nós: apesar da má reputação do bairro, eles declaram sentir mais segurança neste do que no colégio, opondo interconhecimento, familiaridade e ajuda mútua de um lado, ao isolamento, 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 recorrer às pessoas.

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

– Não, não se trata disso, mas por que a gente não os conhecê? Não é por serem vizinhos; a gente os conhecê só mesmo há um ano, é isso. Quanto às pessoas da rua, conhecê-as há muito tempo. Quando existiu problema, você pode recorrer a elas.

(Benjamim, 7ª F)

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

– Fora. Por que fora conhecemos amigos ou professores 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 medo de sair?

– Com certeza... Porque se, eles podem..., por exemplo, se, eu não sei; existe temor deles que entram, são vários... 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 fazer os 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 do estabelecimento. A primeira é que a instituição escolar se faz presente etárias que se encontram entre os conflitos no bairro: os “irmãos mais novos” estão na escola primária e no colégio, enquanto os “irmãos mais velhos”, que também dominam os mais novos no bairro, estão,

durante o tempo escolar, no liceu, no LP⁹ ou forado sistema de ensino¹⁰ (Duret, 1996). A segunda razão que explica esse sentimento de maior segurança remete à segunda especificidade da reconhecidao colégio pelos alunos, saber: a definição é tri das normas e rigor na aplicação das sanções opõem-se não só à maior imprevisão que rodeia os limites entre os comportamentos aceitáveis e os comportamentos desviantes na rua, até mesmo em certas famílias, mas também à vigilância mais irregular e arbitrária exercida, no bairro, pelos moradores, trabalhadores da área social ou polícia em relação às condutas dos jovens. Todavia, convém observar desejá que o respeito, inclusivo, a aprovação das normas escolares recebe de menor, 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 muitos em que você pensa que não há suficiente segurança?
- Com certeza, isso pode acontecer; mas que rodir, no colégio, também eles não saem o que se passa fora.
- ...? Fora, há... a gente tem medo se guardança?
- Mas com certeza.
- ...? Por que motivo?
- Eu não sei. Uma briga [inaudível]. Se forem interligados, eles não vão brigárem no colégio...

(Christelle, 7^a F)

No entanto, será que existem nítidas diferenças entre grupos de alunos quando se trata de sua postura em relação à escola e ao bairro? Eis o que não é evidente ao se remeter para das observações dos alunos relativos ao bairro. Globalmente, a maior parte dos alunos percebe o universo dos 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 pé na clandestinidade, os tumultos, as brigas, assim como os carros incendiados, o tráfico de drogas, avenida de armas, até mesmo os suicídios e os assassinatos são mencionados por questões de tom. Estas vêm-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 manifestada pelos alunos da turma de 6^a série é mais negativa do que a dos alunos da turma de 7^a 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 opinião entre o discurso de periferia 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 6^a 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 profundos em relação à escola parecem ser orientados pela posição escolar. É reduzido o número de críticas dirigidas pela maioria dos alunos ao colégio; além disso, eles aceitam com certa resignação o clima "agitado" apresentado. 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 experimental em contrair amigos e colegas. No entanto, é bastante notável o vínculo com a posição escolar da dúvida de alunos (entre os 36 que foram interrogados) que emitiram 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 disciplinares; 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?
- Porque aí o número de alunos disciplinares é maior do que o número de não disciplinados.

(Nabil, 7ºF)

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

- E, em geral, será que, para você, "Verlaine" é um bom colégio?

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

(Djalma, 7ºF)

Mescontram, 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. Somente os curtos são bons. Quando você está na sala de aula, é uma beleza. Mas, por exemplo, a cantina, o sistema... está morto o sistema deles.

(Tolo, 7ºF)

Em comparação, entre os outros 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 com os amigos. Com efeito, uma vez que, nestafixa etária, a amizade começa a tornar-se uma importante dimensão da construção do autoconhecimento 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 estando imbricados esses dois universos da sociabilidade dos adolescentes da periferia. Por um lado, os amigos de bairros são, muitas vezes, amigos de escola da escola primária, até mesmo do colégio, que não chegaram a entrar no colégio “Verlaine” ou já abandonaram, em razão do zoonamento escolar, das orientações educacionais ou exclusões. Por outro lado, mas isso já faz parte dos elementos a serem analisados, a escolha dos amigos na escola 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 ser expressivo no mundo social, é um caráter muito intimo do que aceitação usual que é atribuída a esses termos (Lagrange, 1999), vai de par com o fato de estar relacionado a pessoas que vivem pela rua, além de se dedicarem a diferentes atividades desílicitas ou ilícitas ao mesmo tempo, o que implica proximidade. Aliás, alguns alunos declararam não ter amigos; neste caso, para se divertirem, dirigem-se à própria pessoa que passar pela rua.

— E, no bairro, você tem preferência por 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 minha casa”, a gente vai assim tirar um vídeo ou algo parecido.

(Djalma, 7ºF)

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

amigo deixaria de ser 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 porque há amigos que moram em outros conjuntos habitacionais que não posso ver constantemente. Esses não são verdadeiros amigos; são amigos, mas... não como aqueles com quem saio... é assim que estou acostumado a encotrar.

(Mehdi, 7ºF)

— E o que é mais importante para você? Será o fato de morar ao lado de outras pessoas que fazem com que você se torne seu amigo ou você pode ir ter um amigo que morasse longe?

— Perdão. Porque, por exemplo, se a gente tem um problema, é isso, pode-se ir ao encontro da pessoa; nesse caso, seu amigo, ele pode ajudar, ele pode falar com os pais, é isso.

— ...? Você pensa que uma pessoa morar perto da outra é mais importante do que outra coisa quando a gente gosta um amigo? Será que é isso que faz com que a gente goste de um amigo e não somente um conhecido?

— Sim, é isso mesmo.

— Um amigo que morasse 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?

— Nesse caso, bom... ano tanto os amigos de telefone deles e ligar de vez em quando.

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

— Sim, sempre... euh... porque se não de pous, você não tem amigos, é isso... você fica sózinho 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 1, 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	•		
	MOHAMED B.	•	•	
Médios	HANANE	•		•
	MAYIZA		•	
	CHRISTELLE		•	
	NACER	•		
	BENJAMIN		•	
	VILAY SACK		•	
Fracos	SAMIRA			•
	CLAIRE			•
	NADIA		•	
	NICOLAS			

Ihos 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 o traívavel escolar, a saber: o com portamento na sala de aula, tal como podem 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		••	
	ALAIN	••	••	•
	ALINE	•		
Médios	KHALED	••		•
	MICKAEL		••	
	NAMA	•••	••	•
	MOHAMED	•	••••	••
	KEVIN		•••••	•
	ALEXANDRA	•	•	
Fracos	NACER	•••	••	
	IMEN	•	••	••
	CELINE		•	••
	AZDIN	•••	••	••
	SONIA		•	••
	ANGELIQUE			•••
Fracos	LINDA			••
	FRANCK	•	•••	•••

porque nem sempre existe correlação entre o desempenho nos estudos e o comportamento. Observa-se, então, 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 alternar com 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 específicas das escolas dos amigos. Haverá uma homologia de posição escolar nas afinidades entre os alunos na turma? É o que sugere a Tabella elaborada a partir das colhas de clara das pessoas 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 declararam que, na turma, é mais frequente fazerem amigos entre 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 pessoas presentes seis alunos interrogados, somente Nacer evoca a homologia das atitudes escolares como critério de escolha dos amigos:

- Será que é importante que o colega mora perto de sua casa, ou você poderia ter um bom colega que morasse longe?
- Perto, isso tem vantagens.
- ...? 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 meus vizinhos?
- Com certeza.
- ...? E se você viesse a encontrar um aluno que morasse perto, será que ele poderia tornar-se um amigo meu melhor do que Ahmed?
- ... Não sei.
- Isso depende de quem é quem?
- De seu comportamento.
- ...? Então, o que seria necessário em seu comportamento para que ele fosse um bom amigo, um amigo meu 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 originários 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, também conta com os colegas de turma, enquanto no fim de semana de dia das atividades, em particular, o futebol, com outros três colegas do bairro mais velhos que freqüentam 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 à maior parte dos colegas; no entanto, em comparação de um amigo, alunado da 8ª série, realmente três salões à mão armando a farmação do bairro no decorrer do ano em que estivemos observando sua turma. Essa dissociação relativa entre a sociabilidade escolar e a sociabilidade de bairro é evidente – em particular, no caso de alguns alunos de origem noroeste-africana ou africana – pelo preço controlado dos países em relação às escolas dos amigos; aliás, estes raramente são recebidos em casa dos colegas.

Contudo, podemos formular a questão de saber o que se passa com as relações de amizade e de camaraderia dentro da turma, não do colégio. Um grande número de alunos que se beneficiam do regime semi-internato sentem-se na cantina ou passam a noite de recreio com uma parceira, 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, freqüentam 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 desílicitas no espaço escolar (fumar, subir os muros, praticar diversões físicas). Além disso, se através desses grupos os alunos respondem, naturalmente, colegas que foram encaminhados a outras turmas, a situação é bastante diferente conforme se tratasse de alunos do mesmo nível ou de alunos que tinham 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 filhos de semipenho escolar e integrante do grupo das "revoltadas" da turma de 7ª F. Com efeito, pode-se averiar a hipótese de que, neste último caso, existe a possibilidade de um nível crescente 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. Tais situações são resultado de restrições financeiras: como a ajuda do Estado deixou de ser atribuída aos estudantes carentes de ensino, é necessário que, correspondendo ao desejo manifestado pelos adolescentes, as famílias solidariamente financiem. 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 vem com dificuldade a experiência escolar, pode-se supor que se limitam a passar no estabelecimento de ensino o tempo estrelatamente necessário. Ora, o fato, na aparente banalidade 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 consequências não negligenciáveis: ao voltarem em casa, os alunos reforam relações de amizade com os vizinhos de bairro, de preferência os colegas de turma, perambulam pela rua e eventualmente em atividades não-escolares, lícitas ou ilícitas, chegam atrasados ou, então, não comparecem primeiramente às aulas da tarde e, 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, embora as opiniões e as amizades dos alunos deixem entrever o parental, 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 constância 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 de sempre não é um desafio para os colegiados 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

explícitas em matéria de disciplina. Mas, por outro lado, trata-se igualmente de criar turmas que, mesmo não pretendendo alcançar o grau de excelência, dêem aos pais dos melhores 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 vemos a opotunidade de verificar no colégio “Verlaine”, nas “turmas fracas” (que são a constelação que se autotêmática 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 parentim 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 apurar os factores 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 modernista, em que a apatia, ou seja, o reduzido grau de energia que é consagrado ao estudo pelos alunos, mistura-se com 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.

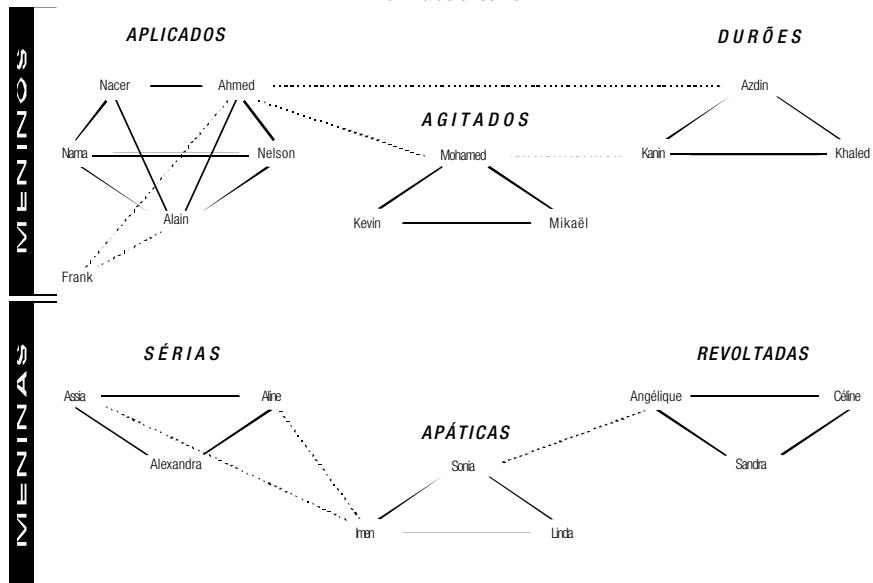
13. Assim, o estudo estatístico elaborado a partir de uma amostra de colégios da circunscrição administrativa do ensino de Dijon estima que até 80% desses estabelecimentos instituem – seja de maneira moderada, seja, quase sempre, segundo uma estrutura claramente hierarquizada – uma en turmação segundo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

tra te de lí de res pró-escola que arras tam os ou-
tros para uma relação positiva com a aprendi-
za gem, ou de lí de res an ti es co la que fa vo re cem
a de sor dem co le ti va e a con tes ta ção da or dem
es co lar. Apesar de ser apre cia do por al guns co-
legas com bom nível de aproveitamento, o
melhor de to dos eles, Nelson, de ori gem portu-
gue sa, com ca rá ter tí mi do e en fe za do, é per ce-
bido como “me ti do” pe las me ni nhas 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 intelec-
tuais, 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
me ni nhas inter agem, muitasvezes, em pe que nos
gru pos que man têm en tre si re la ções de ri va li-
dade, denunciando-se mutuamente como

“ba gunce iros” ou “la drões”. Esse s sub gru pos-
re con sti tu ídos no Grá fico 1 a par tir de nos sas
observações e das declarações dos próprios
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 alu nos de nível bom ou mé di o e,
de preferê ncia, calmos e aten tos; os “agitados”
são alu nos de nível mé di o, tagarelas,
mas não forçosa mente desordeiros. Entre os
“durões”, encontramos um alu no com nível
de a prove ita men to bom (Karim), ou tro mé di o
(Kha led) e um fra co (Azdin), mas que se ca rac-
terizam por sua insolê ncia em rela ção aos
pro fesso res, por seus dons de “ba gunce iros” e
por sua capacida de para impor respeito pela
for ça jun to dos ou tra s alu nos. Um jo vem en-
contra - se bastan te isolado: trata - se de
Franck, alu no com baixo desem penho esco lar,
mas calmo e bastan te crítico em rela ção aos
cole gas “brin calhô es” ou mais “durões”. Entre
as meninas, as “sérias” são alu nhas de nível
bastan te bom ou mé di o, mas que, para re to -
mar a ex pres são de Char lot et al . (1992), ain -
da estão mobilizadas pelos estudos; æ

Grá fico 1. Re des de soci abili dade
Tur ma de 6º sé rie



“apáticas” são más alunas e calmas, mas indiferentes 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 impor uma disciplina, seja em que sentido for, em razão de seu tamanho reduzido e da incapacidade de seus membros em contrair alianças táticas que permitem levantar a turma a se dirigir ou para a escuta atenta dos professores ou para a verdadeira *bagunça* (Pollard, 1985).

As situações 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 maioria deles chega mesmo a declarar sua preferência por esta turma, em vez da turma do ano anterior. Esse entendimento traduz-se, principalmente, em termos sociais pelo importante desenvolvimento das práticas de ajuda mútua entre alunos. Não só estes emprestam uns aos outros, com maior facilidade, folhas, canetas, régulas ou livros, mas fazem circular sistemas de ajuda mútua entre os alunos, que já resolvem a fim de facilitar a vida dos colegas. Tais práticas, que podem 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 é em reação 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 sorrido? 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 ora lá, acontece a mesma coisa? Ou...

– Não, [a gente?] não faria isso com as provas lá, é evidente. Não, isso é limitado aos de veres... einh...

(Christelle, 7ª F)

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

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

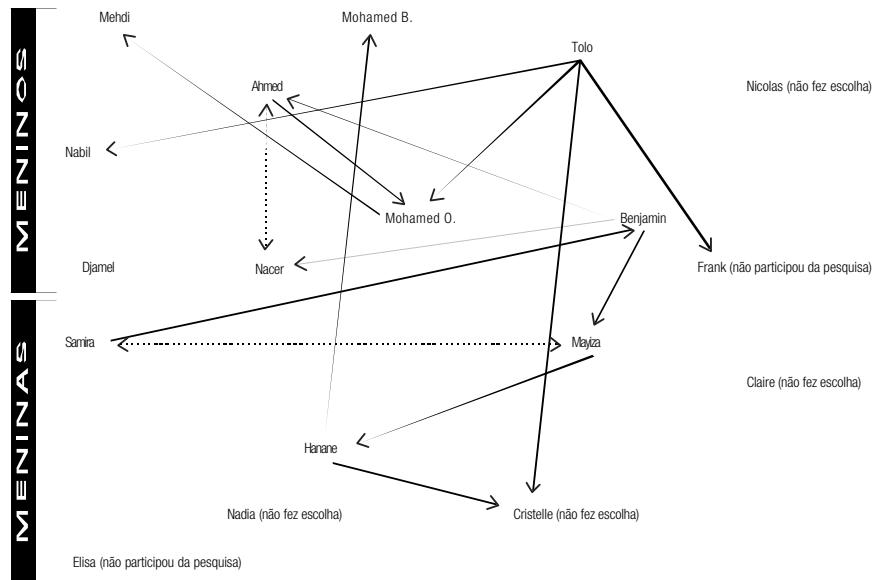
– Bom, sim, eles se ajudam muito... einh... Por exemplo, quando a gente, quando a gente não tem folha de papel, existem alunos que não dão porque são pães-duros, mas caso contrário, a gente dá as folhas, é assim. E einh... sim, a gente se ajuda... por exemplo, em relação aos deveres einh... A gente explica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

(Nabil 7ª F)

Mas o que, sem dúvida, constitui o brevemente 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 ouça dia de oferecer resistência a tal postura, até mesmo quando as práticas de ajuda mútua implicam

Gráfico II. Com quem você gosta de estar?

Turma de 7^a série



consequências negativas para o desempenho escolar individual:

— E você acha que quando um aluno faz o de ver e discrição só piadas ou trocas, ele entra para todo mundo, ou será que, às vezes, existem alunos que são deixa dos de lado, a quem não é entregue a cópia dos de vez já resolvidos?

— Não. A gente [não dirá] já pede: "Você me deixa ver a cópia" e depois isso é legal. [Sorriso] Já que você 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 acabam sendo rejeitados pelo outro?

— Não.

— Assim mesmo?

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

(Christelle, 7^aF)

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 desordenados, tais como Tolo, não obtêm qualquer voto. Paralelamente, observa-se que os alunos com bom nível de desempenho — com exceção de Hanane que desejava 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, às vezes, oculata rem até mesmo na turma as relações de amizade – inclusiva, mais específica ou não, as relações de flerte que, algumas vezes, também fora da escola –, os alunos dos dois sexos aceitam melhor que, neste nível, o “ofício de aluno” impõe que interações com os colegas da turma, às vezes, interações exigidas pela instituição, mas também úteis para melhorar as notas, sem que seja necessário chegar a verdadeiras relações de camaradagem e amizade:

– Quando a você, se tivesse de participar de um grupo de trabalho, em determinada aula, com quem gostaria de estar?

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

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

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

(Claire, 7^a 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, eih... não é porque a gente não quer ir a vocês dar com as meninas, mas porque elas preferem... ficar com as colegas, bom, para comentarem coisas eih... de meninas, não é? Isso não é nosso problema. É tudo. Se não, a gente pode... eu poderei dar com as meninas da turma, bom, de qualquer

modo, não, isso da ria no mesmo. Com me ta de da turma – não é? –, eu poderei dar com vocês.

(Mohamed, 7^a F)

Pode ria mos pensar que tal clima é favoreável ao desenvolvimento, se não de uma relação positiva com a aprendizagem, pelo menos de uma atitude suficiente em termos “pró-escola” para poder ajudar os alunos a perceberem, no colégio, uma escolaridade adequada que lhes forneça bases suficientes para serem bem-sucedidos nesses estudos no futuro. De fato, revela-se que a “7^a F” é também uma turma em que reina uma forte “bagunça” muito mais recorrente e visível do que na “6^a D”. Tais situações resultam de vários fatores. Por um lado, a maior parte dos alunos – incluindo os mais “sérios”, com exceção, talvez, de Nacer e Ahmed – definem-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 desafiante 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 de estabelecimento de ensino:

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

– Sim. Existem alunos assim na nossa turma.

– ...?

– Mas... não poderia haver aqui alunos sérios, por obrigação; às vezes, a gente dirige-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 taria nes te co lé gio. Você es taria em um co lé gio mais dis ci pli na do. É isso.

(Na bil, 7ºF)

Por ou tro lado, a for te solida ri e da de que re i na en tre o gru po de alu nos com bom nível de desempenho, meio-sérios, meio-agitados, impe de os pro fesso res de utiliza rem a con corrê ncia individual para evitar que os alunos se unam contra eles. Se, entre professores, exis tem di fe renças – que não se rão evo ca das aqui – no que diz respeito à capacidade de resistir à desor dem, a mai or par te de les é obri gada a in sta urar “tré guas” no combate co tidi a no contra a indisciplina: eles são le va dos a to le rar o ru ído, as brin cade ira se numero sas “bagunças” duran 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 contram na tur ma o es pí ri to de brin ca de ira 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 es pí ri to per mite-lhes com bater o enfado e afi rmarem-se diante dos professores (Woods, 1991). Mas, paralelamente, esses mes mos alu nos, incluindo uma par ce la dos mais “agi tados”, de plo ram for te men te que as “bagunças” os impeçam de se concentrar 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, mel hor 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, 7ºF)

– 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 cursos. 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 qüi 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 turma multuada.

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

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

(Mo ha med O., 7ºF)

Essa situação tem a ver com o fato de que os alu nos, incluindo os mais es tudio 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 es pí ri to de se ri e da de; e, por ou tro, pre ten dem re a gi rá de sen cora ja men to e en fa do produ zido pela pressão es colar, assim 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 tivo, 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, 7ºF)

– Qu an do es tou com von ta de de es tu dar, não gosto, einh... de ruído. 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 corrê ncia do que aca ba de acon te cer com você ou com o que...?

– Não ne ces sa ria men te, quan to me sin to bem, quan do es tou à von ta de, aí, franca mente, 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 mira, 7ºF)

Em alguns alunos, essa divisão não dá lugar a uma atitude individual de retratamento. No entanto, quase sempre, conduz a manifestações públicas de revolta que desencadeiam um transtorno muito maior para a instituição. Neste caso, o clima acaba virando “de sor dem anônima” em sua versão mais dramática (Testanière, 1967). Tal de sor dem é o oposto da estratégia consciente e da revolta deliberada; apresenta-se aos alunos, de preferência, como uma fatalidade. Com efeito, a pressão institucional e a pressão do grupo de colegas produzem um sentimento de irresponsabilidade e impotência. “A gente é arastado” 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 gracinhos na sala de aulas... tudo mais; em seguida, a gente responde e... isso acaba sempre por uma hora de provável, ou coisa parecida. É difícil de... resistir. Às vezes, a gente consegue isso, mas nem sempre...

(Mehdi, 7ºF)

— Agora, dirijo-me a pais e professores. Vai ser necessário que eu faça um esforço para acabar com isso; aí, tenho, desde então... desde então..., especialmente, desse segundo ou quarta-feira, tento... tento acabar com isso. Bom, tento, faço o que posso; caso contrário, é difícil, mesmo assim, tentar deixar de divertir-se [sorriso] (...) Bom, no início do ano, eu... eu ainda me controlo, mas agora, não consigo ficar tranquilo. Minhas notas baixaram por causa disso... é por isso.

— No início, você dizia: “vou te dar, vou ser sério” e tudo, e...

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

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

— Se você estiver ao lado dos alunos sei os como Ahmed ou Nacer, você pensa que teria medo deles para brincar com...

— Com certeza. Mas, não se trata de estar sentado 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 criminalizar todos os que, por um lado, o sentido de solidariedade entre eles é mais forte do que aquele que os liga à instituição escolar, e, por outro, a imponência que assume o julgamento dos colegas leva a evitar as condutas que viessem a suscitar a provação deles.

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

— Bom, não se trata de ficarem 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 considera: um aluno disciplinado ou um pouco agitado?

— ... Oh! Eu sou bem-comportada em de ter minhas aulas, sabe? Somente em uma aula é que não sou considerada, é isso (...)

— E, nesse caso, é por causa de...?

— De ninguém. Só que vejo... vejo todo mundo fazendo, 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 semelhante ao estudo de “de riva” (*drift*) descrito de forma meticolosa por Matza

(1964). Neste caso, a sala de aula torna-se um espaço propício para o desenvolvimento de uma cultura da liberdade, ou seja, um meio no qual certas transgressões da norma aparecem como inevitáveis, até mesmo como legitimas, tanto mais que os professores revelam-se impotentes em limitá-las.

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

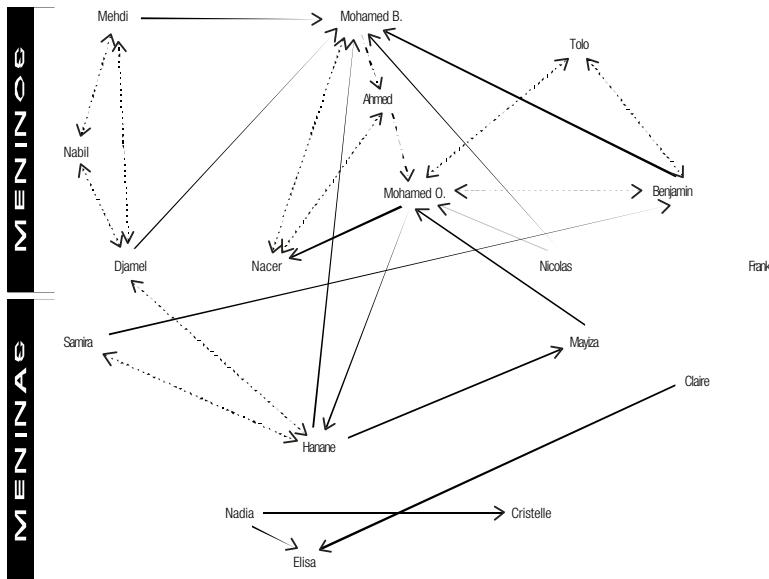
A constituição desse meio desviante apóia-se, como acabamos de ver, em relações de preferência positivas entre alunos na turma, o que implica, de maneira quase automática neste contexto amplamente multiétnico, bons contactos entre alunos de diferentes origens. No entanto, será que existem “grupinhos influentes” desviantes constituídos em uma base étnica? Desse ponto de vista, a situação aparece de modo bastante diferente nas duas turmas estudadas. Na turma de 6ª série, formada por dez alunos de origem argelina, três de origem africana, uma aluna de origem indiana e dois de origem portuguesa, além de cinco franceses “da gema”, é possível observar numerosas relações interétnicas entre os alunos (Gráfico 1): quatro subgrupos em seis que mantêm relações diversificadas com a escolaridade são multiétnicos. Com efeito, entre os “aplicados”, encontramos dois jovens de origem argelina, um de origem africana, um ou tro de origem portuguesa e um francês “da gema”; entre os “agitados”, existe um de origem argelina, outro de origem portuguesa e um francês. Quanto às meninas “sérias”, Assia, de origem argelina, entende-se muitíssimo bem com Alexandra e Aline, ambas francesas “da gema”; por sua vez, entre as meninas “revoltadas”, Céline, francesa “da gema”, tem como melhor amiga Angélique que é de origem indiana, além de se entender bem com Sandra, de origem africana. Em compensação, os grupos dos “duros” e das “apáticas” são compostos, respectivamente, por três

meninos e três meninas de origem argelina. Se esses agrupamentos obedecem, em parte, a uma lógica aritmética, uma vez que os alunos argelinos formam o grupo “étnico”¹⁵ mais amplamente representado na turma, é evidente que a afinidade de “étnica” é forte, 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 revolta dos meninos ou ao retiro das meninas, ou será que essas atitudes conduzem os jovens oriundos da imigração a se confinarem no grupo étnico de sua identidade?

Na turma de 7ª série, também multiétnica (onze alunos de origem argelina e um de origem marroquina, um de origem africana e outro de origem asiática, um de origem portuguesa e três franceses “da gema”), parece estar em ação uma dinâmica bastante diferente. Se, na turma, existe um “grupinho influente” com base étnica, ele é tanto “pró-escola” quanto “anti-escola”. Como demonstrado no Gráfico 3, existe um grupo de sete jovens norte-africanos, quase todos de origem argelina, que mantém relações estreitas na turma e exercem atração sobre os outros alunos. Tal situação pode ser explicada, em parte, pelos efeitos da dominação norteamericana sobre as relações interétnicas: o fato de fazermos parte do grupo “étnico” mais representativo da turma pode levar os jovens norte-africanos a se fechar em torno, sem deixarem de considerar o avô de soliciá-los de amizade por parte dos outros colegas (Hallinan e Smith, 1985). Mas, em parte, isso é assim também porque, pelo jogo das orientações educacionais 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-africanos, negros, asiáticos, franceses “da gema”...) remetem às categorias utilizadas, com maior freqüência, pelos alunos e professores para distinguirem indivíduos ou grupos no espaço escolar; ora, tais categorias revelaram-se absolutamente pertinentes para esta análise.

Gráfico III. Me lho res ami gos na tur ma Tur ma de 7^a sé rie



nas “turmas fracas”, eles encontram-se aqui em posição de superioridade escolar. Com efeito, existem elementos que permitem afirmar que, em razão de seu comportamento, os jovens de origem nordestina, com níveis escolares iguais, são encaminhados, com uma frequência maior do que os colegas franceses, a turmas formadas por alunos com baixo desempenho escolar (Zirrotti, 1980), o que pode ter como efeito paradoxal dar-lhes a possibilidade de ocupar, entre os de estatuto escolar, uma posição dominante em tais turmas. Mais acima, foi possível observar que são esses alunos cidadãos, com maior frequência, como os colegas com quem os outros gostariam de estudar. Aliás, sua popularidade repousa também na circunstância de que – com exceção, talvez, de Ahmed e Nacer – eles são “brincalhões”, ou seja, alunos que se situam no registro ora do “sério”, ora da “brincadeira” (Pollard, 1985).

O que se passa no colégio como um todo? Graças a nossas repetidas observações, pudemos constatar, entre os grupos de alunos que

almoçam na cantina, que ficam parados ou perambulam pelo pátio de recreio, a exis-tência de bandos, ou seja, associações bastante estavéis de alunos da mesma origem "étnica". No entanto, nesses grupos, nem sempre é fácil estabelecer a distinção entre o que tem a ver com a lógica de afinidades do tipo "não comunitário" – no âmago das quais ainda seria necessário identificar-se a influência é proveniente das tradições familiares, dos movimentos de revitalização étnica ou das interações estabelecidas no bairro – e o que se refere a outras lógicas, em particular, escolares. Assim, separece na rural associal existência de agrupamentos de alunos asiáticos, na sua maioria de origem chinesa, a traços culturais comuns, convém observar que esses alunos – e, principalmente, as jovens asiáticas – diferenciam-se, muitas vezes, dos colegas neste colégio da periferia por sua atitude atenta e calma na sala de aula. É, aliás, por tal motivo que, raramente, esses grupos chamam a atenção dos professores. Outros bandos

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: se quando 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 de perturbação foi possível verificar (risadas barulhentas, movimentações, empurrações, lançamento de comida para os colegas ou para o teto) no de correr de várias semanas de nosso primeiro ano de observação. De forma ninfesca, traçava-se de um agrupamento de alunos que compartilham o mesmo estatuto escolar e a mesma predisposição contra a instituição escolar, cuja ligação era garantida pelos repetentes mais velhos. Contrariamente aos agrupamentos formados por alunos de origem asiática, este grupo foi objecto, devido à sua indiscripção, de uma atenção particular por parte da administração, que acabou por proibir tal ajuntamento na cantina.

Esses bandos, tão frequentes nestas belecimentos 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 maioria 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, com vem 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 época na qual a variedade de terreno que dá acesso ao refeitório e apresenta-se como o espaço mais convivial do colégio, de tal modo que se misturam ali, facilmente, os alunos de ambos os sexos e de todas as origens étnicas. Essa ação é realizada pelos alunos que freqüentam as últimas séries do colégio aos contatos interétnicos explicados por diversos fatores escolares e não-escolares: em particular, a constituição de um vivido interétnico comum, no âmbito da escolarização em um estabelecimento multicultural, 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 ação no dia a dia 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).

A camaração 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, insultos racistas permutas de observações, tais como “negro sujo”, “árabe sujo” ou “raça福德a”. 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 rugby 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.

alu nos que as utilizam de maneira que se autoritativa 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, ao mesmo tempo, com o jogo de palavras que visa derrubar os estereótipos associados 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.

(Sonia, 6ºD)

- E, no colégio “Verlaine”, você já ouviu insultos racistas?
- Não.
- Não? Nem por parte dos professores, alunos, ou entre os alunos?
- Às vezes, há quem... eles falam, euh... “negro sujo”, mas desconfirma não é uma atitude racista, mas sim palesmente... é assim.
- Por que motivo eles falam “negro sujo”, em vez de ouvir ofensas?
- Não sei. Porque isso está na boca de todo mundo. Mas não é todo mundo que fala isso... só mente alguns alunos.

(Benjamin, 7ºF)

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 profetizados “para fazer gozação” no espaço da sala

de aula. Desse modo, eles manifestam a interiorização de uma certa discussão entre os pais e os professores sobre o que é certo e errado, assim como o de se jogar ou não jogar, se é certo ou errado, se é permitido ou não permitido, um papel de regulação neste campo:

- E se, por exemplo, um professor ouvir um aluno chamar o colega de “negro sujo” ou “ára be sujo” ou “françês sujo”, e se lhe aplicar uma punição, o que é que você pensa disso?
- Bom, penso que está certo. Se ele pensa assim, euh... está certo.
- Mesmo se o aluno falar isso por brincadeira?
- Aí não, se falar isso por brincadeira, euh... não. Mas se disser isso por pensar assim, acho que se ria certo de aplicar-lhe uma punição.

(Samira, 7ºF)

- Por exemplo, se um aluno chamar ou trocar de “negro sujo” e se um professor se irritar por esse motivo, o que você acha desse ato?
- Bom, em minha opinião, deve aplicar-lhe uma punição, euh... 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 tratar a raça de forma... por exemplo, se ele for maior que o seu pai ou mãe... ele está por cima e lhe disse: “tudo bem, se você responder, bom, eu vou show ter você”... é assim e tudo mais... E o outro nada pode fazer... mas não é certo dizer isso; todos nós somos seres humanos.

- ...? E se, por exemplo, um aluno chamar o colega de “negro sujo”, dessa 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 brinca de ira, não me impor to; você não deveria dizer uma coisa das sas na sala de aula”.

– Assim mes mo? E o que é que você pensa a esse respeito?

– ... Bom, é tam bém ver da de... Não se deve dizer uma coisa das sas na sala de aula, é isso. Por que a gente está es tu dan do, não se deve falar, é isso.

– Mes mo se é para fazer goza ção?

– Bom... eu não sei. Se for por brinca de ira, sim, tal vez não te nha 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 no chamar o colega de “ne gro sujo”; se ele aplicar uma punição ao aluno que insultou ou trocou, você pensa que isso é nor mal?

– Não. Por que se isso estava acontecendo entre eles, fora do colégio, para fazer goza ção, bom... talvez, fosse por brinca de ira, para se divertirem, e o professor ouviu e levo isso a sério, éas sim.

(Ahmed, 7ºF)

Além disso, também deve-se sublinhar que nem todos as brigas têm um conteúdo étnico, longe disso, e que nos raios 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 espaço de ensino ou em suas imediações quando elas se inscrevem em um logica de humilhação e de exclusão (comparação explícita ou implícita das qualidades físicas ou intelectuais ou desempenhos escolares ou esportivos, o racismo, 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 recentemente chegados ao estabelecimento ou mal integrados neste ou na turma em razão de suas atitudes e de seu comportamento, ou seja, jovens que não chegam 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 de colégio da periferia mostra que alguns assumem no espaço escolar determinadas atitudes e práticas em vigor em seu bairro. Com toda certeza, evidente que a instituição escolar leva a aceitar, até certo ponto, a existência de normas definidas que estão em vigor no seio dos grupos em voltavidos em atividades delinqüentes no bairro, inclusive aquelas, menos perigosas, dos bairros de jardins que parambulam 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 vindos de outras cidades pela escola e assimilando ideologias de um bairro que constitui verdadeiramente seu território e ao qual eles permanecem ligados; ora, às vezes, talvez ação os conduz a uma espécie de “vida dupla”, obedecendo a normas diferentes segundo o contexto de interação.

Se, então, parece fácil lançar culpa ao meio circundante exterior da escola, uma análise mais cuidado 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 injustiças suscitados pelas avaliações negativas, pelo encaminhamento a turmas formadas por alunos com fraco desempenho 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), foram, aos poucos, distanciada

em relação às normas da instituição (Dubet e Martucelli, 1996).¹⁷ Por outro lado, nessas turmas, a existência de uma desordem no microclima é constante que, por impotência dos professores, não chega a ser controlada, leva os adolescentes a sofrerem um estatuto de “de riva”. Esse estado de irresponsabilidade e de impotência é, talvez, ainda mais pernicioso do que a resistência oposta ao professor Willlis (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 Oeuvrard, 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 os colegas 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 redes exteriores à turma levam os alunos a se afastarem, aos poucos, da propriedade escolar e a se mobilizarem por outras atividades. No entanto, a distinção entre “pró-escola” e “antiescola”, carregada de pesquisas britânicas, 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 verificado pelos estudiosos que iniciaram 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 socialmente na escola e no grupo de pares. No

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

O fato de controlar-se no papel da segregação escolar e 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 meninos da turma de 7ª série estudada por nós – podem ser ora uma coisa, ora outra. Portanto, 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 direcionada para as redes desviantes, estjam ou não organizadas na base étnica, aumenta quase sempre sua visibilidade e a reputação de “dúrdores” 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 no colégio (Paty, 1980), veificase, 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 sexualmente mistos são também os mais abertos no plano ético (Herpin, 1996).

Mas, justamente, se o peso dos grupos informais parece ser central no caso das meninas – aliás, até aqui, o tópico mais explorado por nós –, tal fenômeno não revela-se, sem dúvida, menos evidente 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 da escola, 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 menor freqüência 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 pró-escola com práticas desviantes que são menos identificáveis, em todo caso, nos sanctuários profissionais (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 no colégio, elas sofrem tanto quanto os colegas com clima que reina nas turmas formadas por alunos com fraco desempenho escolar; além disso, a tal clima acrescenta-se a rejeição de que são objetos de parte dos meninos que, do ponto de vista numérico e social, ocupam uma posição dominante (Raissiguier, 1994).

Referências bibliográficas

- BALL, S. *Beachside comprehensive: 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.
- BROCCOLI, S.; OEUVRARD, F. L'engrenage. In: BOURDIEU, P. (Org.) *La misère du monde*. Paris: Éd. du Seuil, 1993. p.639-648.
- BROCCOLI, S.; van ZANTEN, A. Espaces de construction et circuits de scolarisation: 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 sa voir dans les banlieues etailleurs*. Paris: A. Colin, 1992.
- CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (Ed.) *Violences à l'école*: état des voix. Paris: A. Colin, 1997.
- COHEN, A. *Delinquent boys: the culture of the gang*. Glen Cove: Free Press, 1955.
- COLLINS, P. From court rooms to classrooms: managing school segregation in a deep south high school. In: RIST, R. (Ed.) *Desegregateschools: appraisals of an american experiment*. Nova York: Academic Press, 1979. p.89-114.
- CONNOLLY, P. Racism, masculine 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 milieux scolaire*. État des lieux. Paris: ESF, 1996. v.1.
- DEBARBIEUX, E.; GARNIER, A.; MONTOY, Y.; TICHIT, L. *La violence en milieux scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF, 1999. v.2.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, 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 question de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers de l'IREDU*, Dijon, v.59, 1997.
- FAVRE-PERROTIN, J. *École et ethnité: 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 white privilege. *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*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- GRISAY, A. L'évolution des accès 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' inter racial 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. Confronting pupils? In: WOODS, P. *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Crom Helm, 1980.
- HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- HARGREAVES, D. *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.
- HARGREAVES, D.; HESTER, S.; MELLOR, F. *Deviance in classrooms*. London: 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: autobiography d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1991.

- LACEY, C. *Hightown grammar*. Manchester: Manchester University Press, 1970.
- LAGRANGE, H. *Les ados les cents, le sexe, l'amour*. Paris: Syros, 1999.
- LEPOUTRE, D. *Coeur de banlieue: codes, rites et langages*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- MATZA, D. *Delinquency and drift*. Nova York: John Wiley & Sons, 1964.
- MCLEOD, J. *Ain't no ma king it: levels of piracy in a low income neighborhood*. 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 boundaries and minority youth orientation toward work preparation. In: STERN, D.; EICH HORN, D. *Adolescence and work*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989. p.101-140.
- PATY, D. *Douze collèges en France*. 2.ed. Paris: La Documentation française, 1996.
- PAYET, J. P. *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire*. 2. ed. Paris: Méridiens Klincksieck, 1997.
- PAYET, J. P.; van ZANTEN, A. L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques: une revue de la littérature française, américaine et britannique. *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: approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v.123, p.123-151, 1998.
- PESHKIN, A. *The color of strangers, the color of friends: the play of ethnicity in school and community*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- POLLARD, A. *The social world of the primary school*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- RAISSIGUIER, C. *Becoming women, becoming workers: identity formation in a french vocational school*. Albany: SUNY, 1994.
- RAYOU, P. *La grande école: approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: PUF, 1999.
- REYNOLDS, D. When pupils and teachers refuse a truce: the secondary school and the creation of delinquency. In: MUNGHAM, G.; PEARSON, G. (Ed.) *Working class youth culture*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- RIST, R. (Ed.) *Desegregate schools: appraisals of an american experiment*. Nova York: Academic Press, 1979.
- ROCHEX, J. Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- SCHERER, J.; SLAWSKI, E. Color, class and social control in an urban secondary school. In: RIST, R. *Desegregate schools: appraisals of an american experiment*. Nova York: Academic Press, 1979. p.117-154.
- STERN, D.; EICHHORN, D. (Ed.) *Adolescence and work*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, 1989.
- TESTANIÈRE, J. Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v.8, p.17-33, 1967.
- TROYNA, B. (Ed.) *Racial inequality in education*. Londres: Tavistock, 1987.
- WHYTE, W. F. *Streetcorner society: the social structure of an italian slum*. Chicago: The University Chicago Press, 1943.
- WILLIS, P. *Learning to labor: how working class lads get working class jobs*. Farnborough: Saxon House, 1977.

- WILLMOTT, P. *Adolescent boys of East London*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- WOODS, P. Having a laugh: an analysis of school children. 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. *Families 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 Republique 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.
- ZIOTTI, J. P. Le jugement professeur: un système de classification "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.

*Recebido em 03.10.2000
Aprovado em 20.12.2000*

Agnès van Zanten é socióloga da educação pesquisadora do CNRS (Centro Nacional de la Recherche Scientifique), na França. Trabalhou no Observatório de Sociologia do Chêne-Gement. 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).