

RELAÇÃO COM O SABER E COM A ESCOLA ENTRE ESTUDANTES DE PERIFERIA*

Bernard Charlot

Éducation, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL)
Université Paris VIII

Tradução: Neide Luzia de Rezende

RESUMO

Neste artigo comparo uma pesquisa feita numa escola secundária de periferia com outra realizada com bons alunos de uma escola de clientela "mais favorecida". Como pensar, ao mesmo tempo, a singularidade das histórias escolares e a correlação estatística entre fracasso escolar e origem social? A pesquisa se concentra no significado que a escola tem para os alunos e no próprio fato de aprender. Tenta identificar os processos que estruturam a história escolar dos jovens: mobilização na escola e em relação à escola, processos "epistêmicos". Mostra que uma história escolar nunca é vivida por antecipação, que os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber e que aprender não apresenta um sentido unívoco.

RELAÇÃO COM O SABER — RELAÇÃO COM A ESCOLA —
ESTUDANTES CARENTES

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE AND SCHOOLING AMONG STUDENTS IN THE PERIPHERY. This article compares a study done in a secondary school in the urban periphery with another realized among good students in a school for "more favored" clients. How to simultaneously conceptualize the singularity of schooling histories and the statistical correlation between school failure and social origin? The study concentrates on the meaning of school for students and the fact of learning itself. It tries to identify the processes which structure the schooling history of the youngsters: mobilization in the school in relation to school, and learning processes. It shows that schooling history is never lived in advance, that youngsters from poorer environments think of school more in terms of the future than in relationship to knowledge, and that learning represents no single meaning.

* Este texto foi publicado pela primeira vez pelo Institut de Recherche sur les *Sociétés Contemporaines*, n.11-2, L'Harmattan, 1992, com o título "Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue".

Que significado os adolescentes dos meios populares atribuem ao fato de ir à escola e aprender coisas? Qual é sua relação com o saber e com a escola? Esta é uma questão central na pesquisa realizada durante três anos em duas escolas secundárias¹ da região parisiense (Charlot, Bautier, Khon, Rochex, 1992), cujos resultados apresentamos aqui².

A sociologia da educação na França dedica um grande espaço à questão do fracasso escolar de jovens de origem popular, mas tem se interessado pouco pela relação desses jovens com a escola e com o saber. J. Beillerot, fazendo um levantamento dos trabalhos a partir da noção de relação com o saber, retira tal noção dos escritos de psicanalistas da escola lacaniana, de psicossociólogos e de "socioformadores" — B. Charlot e M. Lesne — de inspiração marxista (Beillerot et al., 1989). Esses socioformadores pertencem ao campo das ciências da educação mais do que àquele da sociologia no sentido estrito do termo, e utilizam a noção de relação (social) com o saber numa perspectiva mais heurística que demonstrativa. Quer dizer, uma pesquisa sobre a relação com o saber deve hoje decifrar um terreno pouco explorado e, portanto, construir seus instrumentos conceituais em vez de recolher dados. A pesquisa aqui relatada não podia, portanto, confrontar um *corpus* sociológico coerente com dados de campo. Assim, procede-se, naquilo que é essencial, à construção ou, pelo menos, ao esboço de uma teoria "enraizada" nos dados, no sentido de Glaser e Strauss (*grounded theory*) (Glaser e Strauss, 1967). Uma teoria enraizada é "uma teoria que é descoberta e construída progressivamente, em relação estreita com uma análise intensiva dos dados" (Strauss, 1987). Ela constrói categorias de inteligibilidade que permitem integrar os primeiros dados e que parecem ter um poder explicativo; recolhe novos dados para validar as categorias assim construídas; estabiliza-se quando parece ter atingido um ponto de saturação: novos dados não trazem mais nenhuma contribuição à teoria.

Nossa pesquisa se insere nesse processo e, portanto, deve ser entendida em relação às questões colocadas e aos dados recolhidos mais do que em relação às teorias já existentes sobre o fracasso escolar. Esse processo, por sua vez, não se insere numa categoria empírica. Por um lado, essa pesquisa pretende conceituar e teorizar, por outro, tenta repensar o próprio modo como se trata a questão do fracasso escolar. É preciso, portanto, situar as questões e o processo utilizado com relação às grandes orientações da sociologia do fracasso escolar, mesmo se — repetimos — nossa pesquisa não vise aplicar conceitos sociológicos existentes a um terreno de pesquisa.

QUESTÃO E PROBLEMÁTICA

Os sociólogos mostram claramente que existiu, nos anos 60 e 70, uma correlação estatística entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar. Parece que nada mudou após a abertura do en-

sino secundário e que a "reprodução" perdura: a diferenciação social simplesmente se deslocou do acesso ao ensino secundário para a entrada em determinada área, seção, opção desse ensino (Althusser, 1970; Bourdieu e Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976).

Essas teorias da reprodução tomaram formas diversas, muito conhecidas, e não é o caso de resumilas aqui. Quaisquer que sejam essas formas, elas são problemáticas em vários pontos. Elas não permitem conhecer bem os casos marginais: crianças de famílias "desfavorecidas" que, apesar de tudo, ainda obtêm sucesso na escola (e, reciprocamente, crianças de famílias "favorecidas" que fracassaram, mas têm possibilidades de recuperação ou vias de salvação secundárias). Se, afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso.

De uma maneira mais geral, essas teorias deixam fora de seu campo a história singular dos alunos no sistema escolar (encontros, acontecimentos etc.). Ora, parece-nos essencial levar em consideração essa singularidade, não apenas para compreender as possibilidades de casos marginais mas também para dar a conhecer formas modernas de desigualdade social no terreno escolar.

A questão da singularidade não é tratada por L. Althusser, C. Baudelot e R. Establet, S. Bowles e H. Gintis. Entretanto, P. Bourdieu considera-a fundamental quando escreve sua teoria do *habitus* (Bourdieu, 1972). Como práticas aparentemente individuais, livres, não-sistematizadas, não-coordenadas, podem produzir esses efeitos de estrutura que os trabalhos estatísticos registram? P. Bourdieu responde a essa questão propondo o conceito de *habitus*: as práticas individuais trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um *habitus* que é ele próprio estruturado pelas condições sociais da existência. Mas falta compreender como esse *habitus* se constrói, qual a sua gênese. O *habitus* é "explicativo" mas sob

1 No sistema de ensino francês, o curso primário tem 5 anos e abrange o último ano do que equivale à nossa pré-escola e as 4 séries seguintes do 1º grau. O curso secundário tem 8 anos e é dividido em 2 etapas: o "colégio", com 4 séries, que correspondem às nossas 5ªs — 8ªs séries, e o "liceu", com 3 séries, equivalentes às respectivas séries do 2º grau no Brasil. Para facilitar a compreensão, nos reportaremos à nomenclatura brasileira. (Nota da edição.)

2 Este artigo se fundamenta numa pesquisa levada a cabo pela equipe Éducation, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL), Departamento de Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, sob a direção de B. Charlot. A pesquisa foi financiada pelo Fundo de Ação Social para os trabalhadores migrantes e pela Direction de la Population et des Migrations. Será apresentado aqui apenas o aspecto da pesquisa relacionado às escolas secundárias: a pesquisa tem ainda uma outra vertente, voltada para a escola primária e para as práticas de ensino, além de um estudo exploratório sobre a mobilização escolar das famílias.

condição de que ele próprio seja “explicado” (Barthez, 1980).

Por outro lado, as teorias da reprodução não dão muita importância às práticas de ensino nas salas de aula e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares. Ora, não importa qual seja a correlação entre origem escolar e aprendizagem, é difícil pensar que as políticas e as práticas pedagógicas não produzam nenhum efeito sobre o sucesso ou o fracasso dos jovens. Pesquisas recentes, às quais nos remeteremos, como a avaliação padronizada na 2ª e na 5ª série, realizada pelo Ministério da Educação nacional, mostram, ao contrário, o efeito diferenciador dessas políticas e dessas práticas.

Enfim, essas teorias reduzem a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela é também um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite. A escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, que se pode analisar sem dar importância às atividades que ali se desenvolvem. Ela é uma instituição que preenche funções específicas de formação e que seleciona jovens através dessas atividades específicas. Dessa forma, a análise sociológica da escola deve integrar a questão do saber e de sua transmissão — o que é raramente o caso na tradição sociológica francesa.

Nossa problemática é muito diferente daquela das teorias da reprodução, embora, é claro, compartilhemos a idéia de que a relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar continue sendo um fato essencial de que toda a teoria do fracasso escolar deva ser levada em consideração. Mas inclusive esse fato deve ser explicado: de onde vem tal correlação, já que as histórias escolares aparecem como singulares? O fracasso escolar, portanto, se constrói numa história singular e é mais freqüente entre as crianças de famílias populares: o que é preciso compreender é, portanto, o fracasso individual de indivíduos que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais.

Tal compreensão não é possível se não se levar em conta a singularidade das histórias e se se projetar no indivíduo características estabelecidas através de análise de uma categoria socioprofissional, de uma classe social, de um grupo ou através de referência ao “ambiente” ou “meio”. Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence. Assim como ele não é o simples resultado das “influências” do “ambiente”: um elemento da situação que a criança vive (uma pessoa, um símbolo, um acontecimento...) só irá influenciá-la se fizer sentido para ela, de modo que “a influência” e o “ambiente” são relações e não causas (Rochex, 1992).

Consideramos também que é preciso colocar a questão do *significado* antes da questão da *competência*. Quanto à primeira, não se trata de: “que capacidades específicas, social e culturalmente construídas caracterizam as crianças das famílias favorecidas e aquelas das famílias desfavorecidas?”, e menos ain-

da de “o que falta às crianças das famílias populares para que obtenham sucesso na escola, quais são seus *handicaps* socioculturais?”. A questão é: que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar? Não que a questão das competências não seja importante: a escola, como dissemos, tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (para uma criança, o que significa “aprender”, “estudar”?).

Enfim, acreditamos que uma análise do sucesso e do fracasso escolar não pode considerar como insignificantes nem o fato de que a instituição escolar tem como função específica transmitir saber aos jovens, que ela se pensa como tal e se organiza para esse efeito, nem o fato de que a história escolar dos jovens se desenvolve em estabelecimentos escolares e através de práticas pedagógicas cujas políticas e lógicas devem ser interrogadas. A relação com a escola não é apenas relação com uma instituição abstrata mas também relação com um estabelecimento, uma classe, professores... que objetivam transmitir saber aos alunos.

O conjunto de nossas questões é sintetizado na noção de relação com o saber. Em 1982, definíamos a relação com o saber como “o conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma” (Charlot, 1982). Hoje, definimos a relação com o saber como “uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (Charlot et al. 1992). Pensamos que seja útil distinguir e articular as relações de identidade e epistêmicas com o saber. A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar...? Aí, então, falamos de relação epistêmica com o saber.

A questão da singularidade das histórias escolares, a questão do significado, dos processos que produzem efeitos diferenciados no espaço da sala de aula ou do estabelecimento, e — mais raramente na França — a questão dos saberes foram objeto de pesquisas anteriores, mas raramente elas foram tratadas em conjunto.

Muitas pesquisas se debruçaram sobre o problema da mobilização dos jovens de famílias populares em relação à escola. Nos Estados Unidos, John Ogbu mostra que, contrariamente às teses dominantes, os jovens negros e suas famílias dão uma grande importância à escola, pois ela permite o acesso a uma boa profissão e a uma boa situação social (Ogbu, 1974, 1978). Se eles não estudam e, em consequência, não obtêm sucesso, é porque têm consciência do *job ceiling* (a barreira que impede alcançar um emprego de um certo nível); por que, então, estudar já que numa "sociedade de castas" o sucesso escolar não permite aos negros ter acesso aos empregos que, em princípio, ela admite? Na Grã-Bretanha, *Learning to labour*, o célebre livro de Paul Willis (1977), analisa a relação dos *lads* com a escola, quer dizer, dos "representantes" da tradicional classe trabalhadora inglesa. Na França, mais recentemente, Zaihia Zeroulou mostrou na sua tese a importância do estudo das trajetórias e dos projetos de famílias argelinas (que retornaram à, ou se instalaram na França) para compreender os casos atípicos de sucesso escolar dos jovens provenientes da imigração argelina (Zeroulou, 1985, 1988). Essas pesquisas são interessantes para nosso objetivo à medida que tentam compreender o alcance da mobilização em relação à escola. Mas elas não se voltam para o que se passa na classe (para a mobilização *na* escola) e não se interrogam sobre a relação dos jovens com o próprio *saber*.

Outros trabalhos, ao contrário, se concentraram no estabelecimento escolar e na sala de aula. Na Grã-Bretanha, as pesquisas etnográficas colocam a questão do significado e do ator, e permitem compreender melhor o que acontece nas salas de aulas (Woods, 1979; Delamont, 1983; Charlot, 1989). Entretanto, elas tampouco colocam a questão do saber, e negligenciam o fato de que o aluno é também um indivíduo preso a relações sociais mais amplas que as interações em dada situação. Na França, vários sociólogos mostraram que o estabelecimento escolar participa da construção do sucesso ou do fracasso e que existe um "efeito estabelecimento" (Léger e Tripier, 1986; Duru-Bellat, 1988; Duru-Bellat e Mingat, 1988; Derouet, 1988 e 1991). A classe é menos frequentemente estudada do que o estabelecimento. Entretanto, Régine Sirota, em *L'École primaire au quotidien* (1988), mostrou que se a escola beneficia em primeiro lugar os filhos de profissionais de nível superior, ela funciona essencialmente segundo as normas e os valores das classes médias. Esses trabalhos contribuem para tornar inteligível aquilo que se passa na escola e na classe, mas não se interessam pela questão da singularidade das histórias escolares nem pela do saber.

Por muito tempo o indivíduo só existiu na sociologia francesa contemporânea como indivíduo racional, calculando custos, riscos e benefícios, como figura importada da economia liberal clássica que é a própria negação do indivíduo singular portador de história

e de subjetividade (Boudon, 1973). A questão da singularidade é hoje muito mais considerada. Assim, J.-P. Terrail (1984, 1990) estuda a relação das famílias operárias com a escola, mostra que esta é uma "mediação essencial das fileiras operárias" e analisa a história dos "trânsfugas", esses jovens de origem popular que, graças à escola, ultrapassam a barreira de classe e se instalam em território estrangeiro.

A questão do saber é só um pouco menos estranha à sociologia francesa do que a da singularidade. Enquanto os britânicos desenvolveram uma sociologia do *curriculum* (Forquin, 1989), os franceses produziram pouco nesse campo. Citemos, entretanto, alguns trabalhos de Viviane Isambert-Jamati (1990) e de Lucy Tanguy (1983, 1983a), assim como um recente relatório de pesquisa de Régine Sirota, em colaboração com Michèle Grosbois, bióloga, e Graciela Ricco, psicopedagoga (Grosbois, Ricco, Sirota, 1988).

É a articulação de histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais, da questão do saber e das relações sociais, que a noção de relação com o saber tenta pensar. Foram os psicólogos e não os sociólogos que colocaram essa exigência e seus primeiros fundamentos: L. S. Vygotsky e A. Leontiev, pela distinção-articulação que fizeram entre significação (social) e sentido (pessoal) e pela teoria da atividade, que é definida como aquela que é sustentada por um móbil e visa à realização de um objetivo através de operações eficazes (Vygotsky, 1985; Leontiev, 1984; Rochex, 1992). A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraizam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade "meritocrática". Mas quando a sociologia desconhece a função específica da escola de transmissão do saber, ela analisa uma instituição que previamente se esvaziou de sua substância e corre o risco de cair num relativismo impotente.

MÉTODO E METODOLOGIA

As sociologias da reprodução criam inteligibilidade mostrando a homologia entre estruturas, a correspondência entre as diferentes partes. Mas são a desigualdade estrutural da sociedade e as formas de articulação entre o social e o escolar que acabam, dessa forma, se tornando mais inteligíveis, mais do que o que acontece nas situações escolares e nas histórias dos jovens.

Ora, é precisamente "o que acontece" nessas histórias e nessas situações que procuramos compreender. Para isso, é preciso renunciar a pensar o fracasso escolar em termos de *handicaps* e praticar uma "leitura positiva" da realidade. Não procuramos estabelecer aquilo que falta numa situação ou numa his-

tória, mas compreender sua lógica, gênese, forma de racionalidade³.

Praticar uma "leitura positiva" da realidade social e escolar é, em termos mais teóricos, tentar identificar os *processos* que estruturam essa realidade. Um processo é "o que acontece" quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser previsto *a priori*. Um processo *produz, no tempo*, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto.

Isso implica que pensemos em termos de pluralidade construtiva e não de linearidade dedutiva. O estado inicial de uma situação é caracterizado por uma pluralidade de elementos heterogêneos: sexo, parentes, origem étnica, amigos, história anterior, imagem de si mesmo, identidade pessoal e social, competências sociais, cognitivas, de linguagem, expectativas e projeções no futuro, modelos de referência etc. Cada um desses elementos faz mais ou menos sentido para o indivíduo, é mais ou menos ligado aos outros. Os elementos ligados podem ser reunidos pelo pesquisador numa "constelação", sendo que o peso de cada elemento e a configuração da constelação podem mudar no próprio curso do processo: o processo é essa própria dinâmica, é a dinâmica de uma constelação de elementos.

Para identificar os processos que estruturam as histórias escolares, não podemos partir de variáveis consideradas em princípio como pertinentes: o que está em questão é precisamente saber quais variáveis são pertinentes para dar conta do que se passa numa situação ou numa história escolar. Trabalhamos, portanto, a partir de classes "reais" (quer dizer, objetos construídos pela instituição escolar e não pelo pesquisador) e histórias escolares singulares. Somente *a posteriori* poderemos eventualmente construir "tipos ideais" no sentido de Max Weber, a partir de constelações que identificamos. Da mesma forma, perceberemos que o estatuto científico da singularidade não é o mesmo quando se trata de identificar processos ou trabalhar com categorias representativas: um processo pode ser identificado, de maneira válida, a partir de um caso singular. Somente quando queremos atribuir uma constelação "típica-ideal" a uma população definida de maneira clássica (por exemplo, aos meninos escolarizados nos colégios da periferia norte), será preciso levar em conta a frequência dessa constelação.

Quais são nossos instrumentos de pesquisa?

Na pesquisa nas escolas, utilizamos "inventários de saber" e entrevistas semidirigidas aprofundadas.

O inventário de saber é um instrumento que inventamos e fomos melhorando pouco a pouco. A idéia

básica é fazer um inventário de saber, assim como se faz um *checkup* de saúde ou uma revisão de um automóvel. Usamos esse instrumento na escola secundária, mas também na escola elementar (com alguns resultados desde o fim da pré-escola e resultados bastante interessantes a partir da 3ª série do curso primário). O instrumento é particularmente adequado à 8ª série, que se presta bem a um inventário desse tipo.

Na escola secundária, o modelo de pergunta que empregamos mais freqüentemente foi o seguinte: "Tenho anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?". Esse modelo obriga o aluno a fazer escolhas, e o convida a explicitá-las. O inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu. E isso é, precisamente, o que nos interessa, já que trabalhamos com a relação do aluno com a escola e com o saber. Os alunos produzem esse inventário em classe a pedido de um de seus professores: o que certamente não deixa de ter um efeito naquilo que escrevem. Mas se existe um caminho metodológico, ele beneficia a pesquisa em vez de prejudicá-la: é precisamente a relação com o saber, da qual o aluno é portador quando está na escola, o que nos interessa em primeiro lugar.

Como se apresentam os inventários de saber? Eles podem assumir diversas formas. Alguns são inventários, cujo tamanho varia de apenas algumas linhas a mais ou menos uma página: em casa aprendi a comer, a falar, a correr, a lavar louça, a conhecer pessoas, a mentir, a fazer asneiras... Outros se apresentam como relatos mais ou menos longos (uma ou duas páginas): os primeiros aprendizados na família, os aprendizados escolares, série por série — mas, às vezes, também, o relato de suas mais belas férias ou de um aborto. Outros ainda assumem a forma de uma argumentação geral sobre o saber, acompanhada de uma posição do aluno no campo do saber — podendo atingir um total de três ou quatro páginas. A diversidade de construção desses textos torna possível uma análise das práticas de linguagem, notadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação desses jovens com o saber.

Trabalhamos numa escola secundária da Zona de Educação Prioritária (ZEP) de Saint-Denis, na periferia norte de Paris. As ZEPs reúnem escolas que recebem população de baixa renda para a qual são dirigidos procedimentos especiais, voltados para o desenvolvimento social de bairros. Essa ZEP é um bolsão de doze mil habitantes; é circundada por um canal, uma auto-estrada e uma ferrovia. Compreende: um bairro antigo, em que velhos conjuntos habitacionais foram constantemente restaurados por portugueses, que aí

3 Não negamos que existem lacunas no saber e nas competências dos alunos que fracassaram, mas insistimos que para compreender essas lacunas é preciso antes se interrogar sobre aquilo que faz sentido no fato de ir à escola e aprender coisas.

vivem em grande número e há muito tempo; uma vila construída nos anos 1960-70 no lugar de uma das maiores favelas da região parisiense, onde se encontram muitos imigrantes do Norte da África (sobretudo argelinos) e, há alguns anos, negros africanos; uma outra pequena vila e um condomínio. A escola onde trabalhamos apresenta características habituais dos estabelecimentos ZEPs: no fim da 6ª série, 58% apenas dos alunos passam para a 7ª; no fim da 8ª, somente 44% conseguem entrar no segundo grau acadêmico e 44,5% na escola profissionalizante. Mais ou menos a metade dos alunos são de origem estrangeira. Em 1989, os alunos que terminaram a 4ª série primária pertenciam a 140 famílias; levando em conta as famílias monoparentais, os pais são em número de 122: um executivo de nível superior, 22 funcionários, 79 operários, vinte desempregados ou inválidos. Esses pais são operários no setor industrial ou artesanal: pedreiros, bombeiros, serralheiros, marceneiros, motoristas de entrega, agentes dos transportes públicos, da companhia ferroviária, dos correios, de hospitais... A metade das mães não tem profissão, outras mães cuidam de crianças, trabalham como empregadas domésticas ou faxineiras, algumas são operárias ou funcionárias. Recolhemos nessa escola 162 inventários de saber, em sete classes da 5ª à 8ª, centrando nossa pesquisa na 8ª série.

Comparamos esses dados aos redigidos numa escola secundária da periferia sul de Paris, Massy-Palaiseau (170 inventários, igualmente da 5ª à 8ª séries). Esse estabelecimento recebe alunos que residem em bairros muito diferentes: conjuntos habitacionais, pequenos edifícios de três ou quatro andares, grandes prédios de quatorze andares e uma vila que, embora bastante pequena, apresenta as mesmas características daquela da ZEP de Saint-Denis. As profissões dos pais refletem bastante heterogeneidade; são engenheiros, professores, executivos, técnicos, mas também funcionários, operários qualificados, especializados, desempregados. A escola atende, ao mesmo tempo, bons alunos, em geral provenientes de famílias bem favorecidas (principalmente na 8ª série, opção alemão) e alunos em dificuldade vindos da vila e pertencentes a famílias populares (principalmente na classe fraca, em que somente sete alunos em 22 — sete garotas — passarão para o 2º grau); comparando-se as duas escolas, verifica-se, dessa forma, que pode ser feita uma outra comparação interna no colégio de Massy.

Ademais, realizamos entrevistas aprofundadas com certos alunos. Em Saint-Denis, fizemos nove entrevistas: com dois rapazes e sete moças, sendo cinco francesas (das quais uma antilhana) e quatro estrangeiros (da África do Norte e portugueses). Cinco são bons alunos, sendo um com graves problemas de disciplina, um outro muito bom e dois fracos (escolhemos sobretudo bons alunos, pois nos interessamos pelos casos atípicos de sucesso).

Em Massy, realizamos 22 entrevistas: sete em 8ª série, opção alemão (seis franceses, um tunisiano; seis bons alunos e um "fraco") e quinze na 8ª mais

fraca (sete franceses, sendo dois de origem estrangeira e uma da Île de la Réunion, e oito estrangeiros; seis bons alunos e nove fracos)⁴.

Com exceção da jovem tunisiana da 8ª série A de Massy, cujo pai é operário, a origem social desses alunos entrevistados corresponde à "norma" da classe: popular em Saint-Denis e na classe fraca de Massy, favorecida na 8ª série, opção alemão de Massy.

Os inventários foram objeto de uma análise qualitativa por temas, de uma exploração quantitativa e de uma análise qualitativa em termos de práticas de linguagem.

A análise qualitativa dos inventários e das entrevistas permitiu extrair os temas mais evocados pelos alunos. Não era somente a frequência desses temas que nos interessava mas também suas co-ocorrências nos mesmos textos (inventários ou entrevistas). De fato, o objetivo da análise, não esqueçamos, não é caracterizar esta ou aquela população de alunos em relação à frequência dos temas lembrados, mas identificar processos a partir de constelações de elementos que aparecem regularmente associados. Uma primeira análise permitiu construir hipóteses de interpretação, que em seguida foram trabalhadas de maneira sistemática por releituras de inventários e entrevistas. A análise e elaboração das hipóteses se concentraram inicialmente nos dados recolhidos na escola de Saint-Denis, e só depois trabalhamos sobre os dados de Massy, cuja comparação nos permitiu validar e, muitas vezes, tornar mais precisas nossas hipóteses. Acrescentemos que, paralelamente, fazíamos uma exploração quantitativa do *corpus* constituído pelos inventários e uma análise em termos de práticas de linguagens. As hipóteses formuladas a partir de cada um dos três tipos de análise eram retomadas nos dois outros tipos. O objetivo era construir conceitos e propostas teóricas validadas por várias abordagens metodológicas.

Os inventários foram também objeto de uma exploração quantitativa. Esta se concentrou em apenas 258 inventários, isto é, aqueles escritos em resposta a modelos de pergunta comparáveis. As aprendizagens lembradas foram tratadas de maneira clássica: construção progressiva de uma grade (estabilizada depois da exploração dos inventários de Massy, para poder trabalhar sobre uma grade única), codificação, interpretações a partir de porcentagens. A grade é composta de categorias que são, às vezes, divididas em subcategorias, eventualmente reagrupadas. Racionamos essencialmente a partir de três grandes reagrupamentos: aprendizados ligados à vida cotidiana (tarefas familiares, conhecimentos específicos, lazer e atividades lúdicas); atividades intelectuais e escolares, aprendizados de relações pessoais e afetivos e ligados ao desenvolvimento pessoal. Quanto ao nível escolar (bom aluno ou aluno fraco, em qualquer tipo de

4 As entrevistas foram realizadas por J.-Y. Rochex em Saint-Denis, por R. Escarras e M.-L. Lacaze, em Massy, no contexto de seus estudos para obtenção do Diploma de Estudos Aprofundados.

classe) e a origem étnica, trabalhamos “às cegas”: as hipóteses foram construídas e os primeiros resultados foram formulados sem conhecimento desses dados (dos quais dispúnhamos para a 8ª série), que foram consultados só no fim da pesquisa, o que nos permitiu validar nossos resultados e por vezes nuançá-los. Não esqueçamos que nosso objetivo é identificar processos e não caracterizar grupos por variáveis isoladas, incluídas na análise quantitativa. Isso nos levou a enfrentar problemas metodológicos às vezes delicados. Por exemplo, se um aprendizado só é citado por garotas, e somente por uma minoria de garotas, pode-se dizer que se trata de uma “característica” das garotas? Tal situação, difícil de administrar quando se trabalha em termos de categorias de população, é, ao contrário, muito interessante quando se procura construir constelações de elementos e identificar processos “típico-ideais”.

Finalmente, os inventários de saber foram objeto de uma análise qualitativa em termos de práticas de linguagem. Analisamos principalmente os gêneros de discurso (inventário, descrição de si, reflexão geral sobre o saber, enumeração de disciplinas, argumentação sobre o interesse dos aprendizados...), os processos de “modalização” (necessidade, possibilidade, certeza, julgamentos de ordem apreciativa...), presença ou ausência do sujeito em seu texto etc. Analisar o que o sujeito faz com a linguagem (do ponto de vista cognitivo e social) é uma via de acesso em direção ao saber e à situação escolar (Bautier, 1990).

A MOBILIZAÇÃO NA ESCOLA: A ESCOLARIDADE COMO HISTÓRIA

É essencialmente por meio das entrevistas, ancorados por certas passagens dos inventários de saber, que podemos analisar as histórias escolares dos jovens. São histórias no sentido pleno do termo: elas se constroem através de acontecimentos, encontros, rupturas e não se pode saber o final de maneira certa, pois não se pode conhecê-las de antemão. Entretanto, por mais imprevisíveis que sejam, tais histórias não constituem uma permanente improvisação da singularidade — o que condenaria o pesquisador a simplesmente *narrá-las*, sem jamais poder *pensá-las*. Elas são estruturadas através de processos que as tornam inteligíveis, pensáveis, comparáveis. Vamos nos ater, num primeiro momento, aos processos da mobilização na escola.

Se todos os alunos têm uma história, não significa que ela seja sempre repleta de rumor, de furor, ou, ao contrário, de triunfos. Alguns, de fato, consideram a escolaridade como uma espécie de evidência, positiva ou negativa. “Nunca tive muitos problemas”, conta-nos Julien (3A)⁵. A escola “não é o meu negócio, sabe, não gosto muito, nunca realmente gostei”, explica Caroline (3SD). Assim, Julien teve problemas em francês mas conseguiu superá-los com a ajuda dos pais e de seu professor. Caroline talvez tivesse se saído melhor, acredita ela, se não tivesse caído

numa classe de “pirados”. A evidência foi, de fato, construída, pré-construída, na família e confirmada pela história escolar.

Para a grande maioria dos secundaristas essa história é consciente, explícita. Para muitos, ela começa na 5ª ou na 6ª série e não na escola primária. “Na primária, eu ia bem, tudo se passou muito bem”: essa afirmação retorna sem cessar, seja nas entrevistas ou nos inventários de saber — quando, na realidade, a julgar por sua idade ou por aquilo que eles próprios dizem, um certo número desses alunos para quem “tudo ia bem” repetiram no primário.

Algumas histórias

Edith, francesa de origem antilhana, está na 8ª série na escola de Saint-Denis. Ela nunca repetiu na escola primária mas repetiu na 6ª série.

De todo modo, tudo começou na 5ª ... No primário foi tudo bem, não tive problemas, mas quando cheguei na 5ª série, bom... (...) Fiz muitas bobagens quando entrei na 5ª... 6ª... (...) Bom, foi uma estupidez na 5ª — cada idéia que eu tinha! — ir nas lojas e depois, junto com vários amigos, roubar... qualquer coisa, bobagens... Então a gente repetiu... e, depois, na 6ª parei de fazer besteiras... Os cursos não eram como antes. As minhas notas subiam e desciam... Sei lá. Eu não era tão interessada quanto antes. Antes, bom, a escola me dizia qualquer coisa, mas quando cheguei na 5ª não me dizia mais nada (...) Me desencantei.

Fatiha, argelina, é aluna na 8ª série “fraca” de Massy: “No início funcionava. Quando eu estava no primário ia bem. Minhas médias eram... (...) bastante boas (...) Mas quando entrei no colégio, ah, sei lá, foi mais difícil. Além do mais, pirei, sei lá, não ligava mais para os cursos.”

Djemila, argelina, filha de um operário metalúrgico e de uma dona de casa, é, de maneira completamente atípica, aluna da 8ª série, opção alemão de Massy. Ela entrou no 1º ano do segundo grau, depois no 2º:

Bom, tudo foi bem até agora. Bom... eu entrei na escola primária... fui sempre a primeira da classe... fui bem até a 5ª. Na 5ª caí numa classe um pouco bagunceira, então mudou um pouco... deixei os estudos de lado... (risos). Depois, bom, como eu tinha um pouco de base, consegui passar sem problemas. Depois caí numa classe de 6ª muito intelectual, se pode dizer assim, na 7ª. relaxei o ano todo. Comecei a sair... os amigos, as amigas, uma farrá... Mas esse ano, tento retomar e passar para o 2º grau.

5 “3A” significa 8ª série, opção alemão de Massy; “3P” remete à 3ª fração de Massy e “3SD” às classes de 8ª série de Saint-Denis.

Podemos multiplicar os exemplos que mostram que a escolaridade é uma aventura singular. O de Malika (3SD) que teve a sorte de repetir a 6ª numa classe do filho do diretor. O exemplo de Yussuf (3P), que, ameaçado por seu pai de ser mandado de volta para a Guiné, opera uma verdadeira conversão escolar: negocia uma mudança de colégio, rompe com a banda de marginais com a qual andava, joga fora as roupas habituais e renova seu guarda-roupa. Ou então o exemplo de Charlotte, hoje na 8ª série, opção alemão de Massy, que, na 5ª, roubava numa loja com as amigas. Os processos que estruturam essas histórias podem ser identificados a partir de três temas, que retornam sem cessar no discurso dos jovens.

Estudei/não estudei

Pensamos encontrar entre os alunos em dificuldade uma interiorização do fracasso expressa em termos de inaptidões pessoais. Encontramos às vezes: "Infelizmente não sou uma luz na escola onde penso gastar a minha vida", escreveu no seu inventário um aluno de Saint-Denis, que entrará no 2º grau. Entretanto, essa desvalorização de si mesmo é rara: os alunos não se acham nulos, fracos, lentos, mas "preguiçosos", "folgados". Quando perguntamos a Hassan (3P), que vai repetir de ano, o que seu pai pensa dele, responde: "Bom, que eu sou um bom aluno mas que não estudei".

A relação com o trabalho escolar é um bom diferenciador dos tipos de aluno. Identificamos quatro grandes tipos. Para os primeiros, estudar é óbvio, e eles estudam mesmo durante pequenas férias escolares. Para o segundo tipo, o estudo é uma conquista, um hábito que se deve aprender muito cedo e cultivar dia após dia. Para o terceiro tipo, o mais numeroso, o estudo é uma estratégia: é preciso dosar os esforços para "passar". Hassan explica bem essa estratégia: "Eu me dizia que o conselho de classe de junho estava longe, e que eu poderia recuperar na 2ª ou na 3ª avaliação. Quando eu estava no 2º trimestre, eu me dizia: recupero no 3º. Mas depois eu não fiz nada". Para um último tipo de aluno, é tarde demais, eles esperaram muito, e já não podem fazer mais nada: "Quando não se entende nada, agora a gente pensa 'pronto, acabou', sei lá".

Os colegas e o ambiente da classe

Um segundo tema retorna freqüentemente nos inventários e nas entrevistas: o dos colegas e do ambiente da classe. Para os alunos, a explicação é imediata: se eles não estudam é por causa do "ambiente" da classe e porque eles se deixaram levar pelos colegas. Como escreve um aluno de 3SD no seu inventário: "As coisas mais importantes para mim são os estudos mesmo se não presto muita atenção, pois os colegas de classe têm mais facilidade de nos jogar na merda do que a gente de sair dela". Eles não procuram jogar

a culpa nos outros: é também culpa deles, dizem, eles não foram envolvidos, eles *se deixaram* envolver.

Não é sempre pelo ambiente da classe que eles se deixam envolver, às vezes é por um(a) ou dois (duas) colegas. Parece até que eles chegam a repetir de ano "voluntariamente" para ficar com os colegas que vão obrigatoriamente repetir. De uma maneira geral, essas amizades nascidas na escola, em geral desde o primário, se revelam muito fortes e pesam na história escolar.

Mas os amigos que os fazem "afundar", "pisar na bola" são também os de fora da escola. Encontramos sobretudo na história de adolescentes em dificuldades, em geral de procedência estrangeira. Esses jovens distinguem claramente o de dentro (a classe) e o de fora (a vila) privilegiando o de fora, companheiros com os quais eles "andam". Com esses, eles fazem "loucuras" (principalmente pequenos roubos nos supermercados) para ter uma "boa reputação".

A atração dos companheiros pesa bastante na dificuldade de estudar, mais do que aquilo que se faz na escola, o que se aprende, os professores.

Eles falam do medo que tiveram da escola, e o pânico que, às vezes, ainda têm. Esse é um fenômeno pouco estudado mas que impregna freqüentemente o discurso dos jovens sobre sua escolarização. Esses que afirmam ter medo da escola são às vezes aqueles que, acreditando-se naquilo que contam, agredem, pelo menos verbalmente, os professores. Existe, sem dúvida, nos estabelecimentos escolares de periferia, uma relação entre o medo e o desejo de sair da norma para mostrar aos outros, aos professores e... a si mesmos que eles não têm medo. Através da escola, falam também do tédio do cotidiano: "Quero fugir, cair fora, voar", diz Fatiha, que explica: "Eles ensinam a história, legal, uma hora, duas horas, três, tá bom, mas um ano inteiro! Ah... não é possível, não consigo suportar".

Gostar do professor, gostar da matéria

Sobre os professores eles dizem o melhor e o pior. O mau professor? Ele bate na mesa, explica mal, nunca faz chamada (tanto melhor, mas...), não sabe aconselhar, não é tranqüilo, tem maneiras estranhas, não se pode falar com ele. Além do mais, não tem autoridade, ou assusta os alunos ou os faz dormir. O bom professor? "Não saberia dizer o que é um bom professor, pois há bons professores que são de um jeito e outros que são diferentes" (Ma, 3P). Tentemos, de todo modo, fazer um perfil: o bom professor se esforça, explica bem e repete com paciência, provoca a vontade de estudar, é tranqüilo, propõe passeios. Ademais, uma frase se repete com freqüência, sempre da mesma maneira: "ele conversa com a gente". Acrescentem-se relações mais personalizadas de afeto recíproco, às vezes, de ódio profundo, entre tal professor e tal aluno (ou sua família, pois irmãos e irmãs se sucedem junto aos mesmos professores).

Enfim, uma forte correlação aparece entre “gostar do professor” e “gostar da matéria”. “Tem ano que eu adoro matemática, porque eu gosto do professor e tem ano que não sei nada porque não gosto do professor.” Estudar, compreender, gostar da matéria, gostar do professor, ter boas notas, e, para os melhores, rivalizar com os colegas: essa constelação mantém a mobilização escolar dos alunos, evita que eles se percam e delirem com os amigos. A figura ideal-típica que corresponde a essa constelação é o aluno “sério” que, por sua vez, se diferencia do “intelectual” (o germanista de Massy, por exemplo, que não tem a mesma “mentalidade” e as mesmas conversas — não fala, por exemplo, de “cursos”) e daqueles que saem muito, que grafitam, ou seja, que freqüentam a “marginália”. Ser sério significa não bagunçar muito e estudar, dosar seu estudo para “passar”. Se se “pira” com os companheiros, corre-se o risco de escorregar pouco a pouco em direção à marginalia, tendo, no fim, a droga, que não se quer, mas que mesmo assim dá medo, pois aqueles que chegaram lá também não queriam.

Até agora nos interessamos pelos processos operatórios do sucesso ou do fracasso — o investimento no trabalho escolar, o afundar junto com os colegas, a mobilização ou desmobilização por causa do professor e da “matéria” —, os quais articulam outros processos e também se articulam entre si. Mas a inteligibilidade assim produzida é parcial. Por que alguns alunos estudam e outros não? Por que alguns se deixam levar pelos colegas e outros não? É um problema de origem social? Talvez, possa ser mesmo isso, já que existe uma correlação estatística entre essa origem e o sucesso escolar. Mas através de quais mediações a origem social produz seus efeitos? Por que alguns alunos com a mesma origem e provenientes do mesmo “meio” estudam e outros não?

MOBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA: A PROFISSÃO E O SABER

Os processos de mobilização *na* escola não são suficientes para compreender as histórias escolares. É preciso identificar os processos de mobilização *em relação* à escola. A mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato escolar; implica que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas. É necessário que o aluno se mobilize em relação à escola para que ele se mobilize na escola? Sim: se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará e se deixará levar pelos colegas. Entretanto, o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem. Inversamente, uma criança que vê sentido na escola pode ser desmobilizada em função daquilo que vive nela. Que a mobilização na escola depende da mobilização em relação à escola (que o investimento no estudo depende do sentido que o aluno dá ao fato de ir à escola) não significa, portanto, que o que

acontece no exterior da escola *determina* aquilo que se passa no interior. Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente.

Certos jovens do colégio de Saint-Denis (cerca de 25%) não estão mobilizados em relação à escola, mas em relação a outra coisa. Alguns são absorvidos por problemas pessoais, principalmente a separação dos pais. Outros esperam que o tempo os faça crescer e, assim, automaticamente, adquirir “sabedoria”. Para esses dois tipos de jovens, a escola não faz sentido. Para outros, a escola faz sentido, mas de maneira tal que esse sentido não pode propiciar uma mobilização em relação à escola. Há os que dão sentido apenas pontual à escola: a escola só lhes interessa para aprender tal coisa, eventualmente tal disciplina. Outros, ao contrário, falam da escola em termos bastante vagos: aprende-se “um monte de coisas”. Outros ainda reduzem a escola aos companheiros: “Para mim a escola é muito instrutiva (sic) sobretudo para se fazer amigos de todas as raças e línguas” (3SD). Outros ainda desqualificam a escola em nome da “verdadeira vida”, quer dizer, da vida profissional: “Mas o mais interessante é o que acontece no exterior da escola. É lá que se aprende a verdadeira vida porque a escola é legal mas para o que se deve fazer manualmente ela não é indicada, do meu ponto de vista” (3SD).

Entretanto, para a maioria dos alunos (cerca de 75%), ir à escola apresenta muito sentido: é preciso ir à escola “o maior tempo possível”, para mais tarde ter uma “boa profissão”, portanto, um “bom futuro”, uma “bela vida” (ou ainda: uma “vida normal”).

Mas todo o problema é saber quais mediações eles estabelecem entre escola e esse futuro. Para a maioria deles (55% do efetivo total), o acesso à profissão está ligado à simples freqüência à instituição escolar e à obediência das regras, sem que se evoque o conhecimento: para se ter uma boa profissão, é preciso “ir à escola”, “estudar direito” — no sentido de fazer aquilo que se pede, de estar em dia com a instituição. Para um número menor deles (20% do efetivo total), o acesso à profissão está ligado à aquisição de saberes, ou, pelo menos, ao fato de aprender: é graças ao conhecimento adquirido, e não à simples observância das regras e da disciplina da instituição escolar, que se pode ter uma boa profissão.

Assim, para uma grande parte dos estudantes de Saint-Denis (ou da classe fraca de Massy), a relação com a escola não implica uma relação com o próprio saber. Não se trata para eles de ir à escola para aprender coisas que lhes permitirão ter uma boa profissão, mas sobreviver o mais possível na instituição escolar, o que possibilita uma boa profissão. Claro, numa sociedade em que predomina o assalariado e em que o acesso aos empregos depende em grande medida do nível escolar alcançado, é realista esperar da escola uma boa profissão e uma bela vida. Mas é preciso que o aluno adquira conhecimento na escola. Ora, não apenas muitos alunos não vêem o saber como mediação entre a escola e a profissão mas

acontece de eles oporem a escola como espaço de saber e a escola como via de acesso à profissão: "Quando fui à escola nos primeiros anos, eu não sabia por que ia, acreditava que estudava para me instruir, para saber ler. Mas, a partir de 9 anos, compreendi que eu estudava para ter um bom futuro" (3SD).

Esses jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber têm uma relação *mágica* com a escola e a profissão. Além disso, sua relação cotidiana com a escola é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo mas somente para um futuro distante. Essa relação com a escola, dominante em Saint-Denis e na classe fraca de Massy, está presente desde o primário. Foi justamente num inventário de um aluno da 3ª primária da Courneuve (de origem árabe norte-africana) que encontramos a expressão mais transparente:

Fui para a 1ª série, para a 2ª, e não sei como, por um milagre, caí na 3ª, com você, Remi (nome do professor). Talvez eu vá para a 4ª, depois para a 5ª, 6ª, 7ª, depois 8ª, diploma, universidade e o trabalho, tudo isso, tudo, posso dizer, sem gostar da escola, mas tudo isso graças à escola.

Nas boas classes fortes de Massy, ao contrário, particularmente na 8ª série, opção alemão, o saber está no centro dos inventários dos alunos. Claro, eles também esperam da escola uma boa profissão, mas aqui a mediação pela aquisição de saber é real, tão forte que às vezes é o próprio saber que leva à escolha da profissão: "Quando aprendi matemática, foi tão apaixonante que gostaria muito de ser engenheiro quando crescer" (5ª série, opção alemão). Para esses jovens, o saber, como tal, realmente faz sentido.

Ele é até mesmo o princípio de organização de seus inventários. Estes, de fato, são com frequência construídos em torno de uma análise das disciplinas escolares. Revendo-as, os alunos desenvolvem um discurso impessoal, apoiado em princípios gerais e perpassado por comentários e juízos de valor: as disciplinas "permitem que...", "ajudam a...". As disciplinas já não são, como nos longos inventários, freqüentes em Saint-Denis (aprendi matemática, história, geografia, ciências...), formas institucionais de montagem do tempo escolar mas corpos de saber constituídos, que propiciam benefícios. Alguns chegam a reunir o conjunto das disciplinas em Saber: "Na verdade, ensinam-nos apenas o bê-a-bá de cada ciência ou campo de conhecimento e cada campo é apenas uma pequena parte do 'saber total'" (3A). A relação com a escola é então uma relação com o saber, pois o saber apresenta um sentido em si mesmo, ele pode ser *importante* (esta palavra retorna sempre nos seus escritos) sem ser útil, e pode mesmo ser importante e inútil: "O conhecimento de algumas noções de matemática, de ciências ou de línguas é importante em si, mas serve pouco no dia-a-dia" (3A).

Para os alunos de Saint-Denis e das classes fracas de Massy, a relação com a escola é uma relação com a profissão. Para aqueles das classes fortes de Massy, é uma relação com o saber, mesmo se con-

tinuam olhando para o futuro: o processo de mobilização dos alunos em relação à escola não é o mesmo nos dois casos. Sobre esse importante processo, bastante diferenciador, se articulam outros processos, que seria muito longo detalhar aqui. Evocaremos apenas dois. Os alunos de Saint-Denis esperam o momento de terminar a escola para começarem a "verdadeira vida". Ao contrário, os alunos das classes fortes de Massy "vivem" já na escola: "Entramos no curso preparatório, aprendemos a conjugar, que é algo totalmente novo para nós e é aí que começa a verdadeira 'vida'" (7ª, opção alemão). Outro processo diferenciador: enquanto os alunos de Saint-Denis regulam o seu estudo para passar, os de Massy pensam sua escolaridade em termos de "base" e de progresso no saber (cada dia se aprende um pouco mais).

Entretanto, é bom precisar que se trata de processos, que só adquirem pleno sentido articulados em conjunto. Um processo isolado raramente faz sentido em si mesmo e nunca é diferenciador: qualquer que seja o processo considerado num grupo de alunos, pode-se sempre encontrar o traço de pelo menos um aluno pertencente a um outro grupo. É o universo de sentido que diferencia os grupos de alunos e não tal ou tal processo considerado isoladamente. Ademais, lembremos que a mobilização *em relação* à escola não garante o sucesso escolar: é preciso que ela se operacionalize, no cotidiano, em mobilização *na* escola, quer dizer, numa história escolar em que permanece sempre o risco de "se deixar levar".

A MOBILIZAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA: A DEMANDA FAMILIAR

Por que aprender? Por que estudar na escola? Para ter uma boa profissão, um bom futuro, uma boa vida: potencialmente, a grande maioria dos jovens de famílias populares estão mobilizados em relação à escola. Como eles passam da mobilização potencial à mobilização efetiva? Com frequência pela demanda familiar de sucesso social por intermédio da escola. Por que aprender? Por que estudar na escola? Para que meus pais tenham orgulho de mim. A demanda familiar funciona então como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar.

O texto abaixo mostra como vários processos se articulam para engendrar uma forte mobilização em relação à escola:

Depois eu tive a chance de ir para a escola. Digo chance porque meus pais não puderam frequentar a escola, o que é uma pena, entretanto eu aprendi muitas coisas com eles, a cozinhar, a ser educada, a dizer obrigada etc. (...) E agora na cidade tem aqueles que se denomina "marginália", orgulhosos de serem chamados de delinquentes; eles se drogam na escola. Às vezes, é verdade, é apenas para se vangloriar, mas há casos graves de quem não consegue se livrar e são os

pais que sofrem e eles não se dão conta. Tive uma irmã que não se deu bem com os estudos, e hoje se arrepende, ela fala sempre e isso nos incita a estudar. Nós vemos os erros que ela cometeu, tentamos não fazê-los, procuramos não andar com quem não presta (...) Somos quatro a continuar estudando, minha irmã menor faz primeiro a tarefa, depois minha irmã de 16 anos corrige, depois fazemos eu e minha irmã de 16 anos que me ajuda muito pois ela quer que eu vá bem e quanto a isso estou inteiramente de acordo com ela. (SD, 6ª série, 15 anos, sexo feminino)

Vários processos interagem aqui. Primeiro, a construção de um sistema de referências: os pais, a irmã maior, "a marginália". Notamos que se trata de referências e não de modelos a seguir. Em segundo lugar, o estímulo dado pelos membros da família, explícito ou implícito. Em terceiro lugar, a ajuda técnica oferecida à jovem, ou seja, a operacionalização da demanda. Em quarto, a apropriação dessa demanda pela jovem: "ela quer que eu vá bem, e quanto a isso estou inteiramente de acordo com ela". A demanda familiar se torna vontade pessoal de sucesso, mobilização em relação à escola.

Os discursos dos jovens mostram que as famílias populares, inclusive as de imigrantes, dão uma importância real ao sucesso escolar das crianças⁶. Sabemos que essas crianças não cursam voluntariamente a escola e que, com frequência, suas famílias são "tecnicamente" despreparadas para ajudar os filhos a fazer os deveres. Mas é a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola.

É igualmente interessante perceber a diversidade dos processos de mobilização que as famílias utilizam⁷. Elas controlam, ajudam, "empurram" fazendo explicitamente referência ao futuro, ao desemprego, às dificuldades de vida e de trabalho dos pais. O processo, às vezes, se inverte: "os maníacos que pegam as apostilas, que assinam e controlam os deveres" podem paralisar seus filhos; os pais analfabetos para quem a escola "é o paraíso" impõem uma meta tão alta que o jovem pode renunciar a alcançá-la. A atitude mais eficaz parece ser a de "ter confiança", embora vigiando discretamente, e de ter "orgulho" dos resultados do aluno: essa atitude é evocada pelas crianças de famílias populares que obtêm sucesso na escola e pelos jovens das classes fortes de Massy. Entretanto, podemos inverter o raciocínio: é mais fácil confiar no jovem e ter orgulho dele quando ele obtém sucesso do que quando ele fracassa! Mais uma vez, nenhum determinismo pode dar conta dos fatos de maneira satisfatória.

Essa diversidade de práticas familiares mostra que não é pertinente falar de maneira global das famílias populares ou das famílias imigradas, "razão" do fracasso escolar. Sem dúvida, o que se passa na família não é sem efeito na história escolar dos jovens, mas esses efeitos só operam articulados com outros processos: contribuem para *estruturar* a história escolar dos jovens, mas jamais a *determinam*. Escutando

os jovens, vemo-nos também obrigados a tomar distância de raciocínios do tipo "categorias socioprofissionais": mais do que com os pais, a mobilização escolar às vezes tem a ver com a irmã maior — ela própria pode ter fracassado nos estudos e por isso põe os menores em guarda em relação ao que pode acontecer se eles não estudarem. É toda a rede de relações familiares, com as identificações que produzem, as referências que buscam, que está em jogo aqui.

Parece que a mobilização mais forte se produz quando o sucesso escolar dos alunos é vivido pelos pais como a conquista, por outras vias, do projeto de sucesso que provocou sua própria migração, e quando as crianças assumem e retomam por sua vez o mesmo projeto. Ou seja, a condição de imigrado pode ser também fator de sucesso. Mas isso não acontece, certamente, sem rupturas culturais, rupturas que requerem um sucesso escolar que assegure a continuidade do projeto familiar. O sucesso implica então que cada geração dê à outra autorização para ser diferente. Os processos de mobilização escolar se enraízam também no psiquismo, inclusive no inconsciente.

E quanto ao "capital cultural" transmitido pelos pais a seus filhos? Essa noção perde sua pertinência quando se analisam os processos do sucesso e do fracasso? Os inventários de saber e as entrevistas mostram que a impregnação cultural, a atenção dada à linguagem, o projeto explícito de uma transmissão de conhecimentos e de valores "cultivados" não deixam de ter efeito na relação dos jovens com o saber e com a escola. Entretanto, esses efeitos são mais complexos do que geralmente se crê.

Aprendi arte com um grande A indo ver exposições e indo aos cursos de desenho. Eu acho que tenho cultura e agradeço aos meus pais que me ajudaram bastante. Outras crianças não têm a sorte de saber o que eu sei. Penso e acredito que tenho cultura (claro, não sei tudo) mas isso não quer dizer que eu vá bem na escola. Para mim a cultura e aquilo que se aprende na escola não é a mesma coisa.

Sylvie, que escreve essas linhas, parece ter saído de uma análise de P. Bourdieu. No entanto, mesmo estando na 8ª, opção alemão em Massy, ela não é uma aluna muito boa, e entrará numa opção de 2º grau menos prestigiada. Djemila, a jovem tunisiana atípica da 8ª série A, também aproveita o capital cultural de seu pai: apaixonado por política, não perde nenhum debate na televisão nem os telejornais e convivia Djemila a assisti-los com ele. Não é, sem dúvida,

6 Nesse ponto, nossos trabalhos convergem totalmente com os de J. Ogbu (1974, 1978).

7 Lembremos mais uma vez que trabalhamos para identificar processos e não para categorizar grupos, construir uma tipologia das formas de mobilização familiar. Por um lado, raciocinamos em termos de processo e não de tipologia, por outro, não tratamos aqui da mobilização familiar em relação à escola mas daquilo que, na família, contribui para mobilizar a criança em relação à escola. Sobre a questão da mobilização familiar, ver principalmente Zeroulou (1985, 1988) e Glasman (1991).

por acaso que Djemila aprendeu a “refletir” e a “ter sua própria opinião”. Existe aí, com certeza, a transmissão de um capital cultural, mas sob uma forma um pouco diferente daquela que habitualmente se concebe a partir desse termo: a mediação é aqui a paixão política televisiva de um operário tunisiano e não “a arte com um grande A”.

Essa transmissão de um capital cultural por impregnação difusa é um processo que se observa essencialmente nos inventários e nas entrevistas dos jovens das classes fortes de Massy. Assim, pode-se pensar que esse processo tenha um papel importante na excelência escolar desse tipo de aluno. Mas não se pode esquecer que outros processos de mobilização e de desmobilização escolares estão presentes nas histórias familiares e escolares das crianças dos meios populares. O erro — cometido com muita frequência talvez — seria explicar o fracasso escolar dessas crianças pela ausência daquilo que parece ser um processo importante de sucesso entre os jovens de famílias favorecidas. É esse erro que leva a pensar o fracasso escolar em termos de *handicaps*.

Não é em termos de capital cultural que se deve pensar a história cultural dos jovens das famílias populares, mas em termos de capacidade de mobilização em relação à escola e na escola. A simetria da “distinção” tão bem descrita por Bourdieu junto aos jovens das famílias favorecidas (Bourdieu, 1979) não é a ausência de distinção, é a força de vontade que manifestam muitos jovens de famílias populares engajados numa trajetória de sucesso escolar. “Quero que meu pai tenha orgulho de mim e farei tudo para que ele o tenha, prometo. Espero tudo da vida! Quero ser médica ou advogada”, escreve uma jovem de origem árabe da 6ª série de Saint-Denis. Entretanto, mais uma vez, nenhum processo *determina* o sucesso escolar. Assim como a “distinção” de Sylvie, que aprendeu arte com um grande A, não lhe assegura um brilhante sucesso escolar, a força de vontade não foi suficiente para essa jovem de origem árabe, voltada para a aprendizagem no fim da 8ª, que escreveu: “Aprendi a querer e a conseguir, quer dizer, quando quero algo faço tudo para ter”. As histórias escolares são histórias repletas de encontros e acontecimentos, e nenhum processo, nem mesmo a articulação de processos, pode esgotar sua singularidade.

OS PROCESSOS EPISTÊMICOS

Para certos jovens, estudar significa se apropriar dos saberes. Para outros, ao contrário, a relação com a escola não implica relação com o saber: estudar significa adquirir obrigações profissionais de escolar. Essa diferença não nos remete simplesmente à relação com a escola, mas também à relação com o próprio *saber*: aprender não significa a mesma coisa para todos. Aos processos que até aqui analisamos se articulam, então, processos *epistêmicos*. Identificá-los permitirá compreender melhor qual é, para um jovem, a natureza dessa atividade que se denomina “aprender”. É preciso que essa questão seja colocada,

embora ela seja pouco familiar ao sociólogo. Em primeiro lugar, as análises anteriores mostraram que o termo “estudar” não apresenta um senso unívoco, e podemos pensar na hipótese de o mesmo acontecer com o termo “aprender”. Em segundo lugar, seria paradoxal estudar a relação com o saber de jovens de famílias populares sem se perguntar o que significa para eles “aprender” — a não ser que se suponha que o sentido dessa palavra seja evidente, suposição que os resultados expostos acima não permitem fazer. Enfim, a escola, como dissemos, é em primeiro lugar um local de formação e de transmissão de saberes: é através da apropriação mais ou menos vitoriosa de saberes que se opera uma diferenciação escolar que se revela ser também uma diferenciação social; os processos que produzem diferenciação social na escola contribuem para construir uma relação com o *saber*, e não somente com a escola.

Propusemo-nos a identificar os processos epistêmicos através de dois tipos de análise: a dos diferentes tipos de aprendizagem que os alunos evocam nos seus inventários de saber (análise quantitativa) e a das práticas de linguagem que eles mobilizam para evocá-los (análise qualitativa).

Partamos dos tipos de aprendizagem evocados pelos alunos de 8ª série nos seus inventários de saber.

Os alunos de Saint-Denis citam mais os aprendizados ligados às atividades quotidianas do que os alunos das classes fortes de Massy: esses aprendizados representam 16% do total em Saint-Denis e 4,5% em Massy⁸ (em 5ª, respectivamente, 44% e 11%).

Inversamente, os alunos de Massy, mais do que os de Saint-Denis, evocam os aprendizados intelectuais e escolares: 58% do total para os primeiros, 32% para os segundos. É também interessante o fato de não serem citados os mesmos tipos de aprendizados em cada um dos casos.

Tipos de aprendizados intelectuais e escolares evocados⁹

	Saint-Denis	Massy
Disciplinas escolares	41%	73%
Aprendizados escolares de base	22%	15%
Aprendizados genéricos e tautológicos	10%	1%
Aprendizados metodológicos	10%	2%
Aprendizados normativos	5%	2%
Pensar, refletir	13%	8%

8 Por “Massy” entendemos aqueles que estão nas classes fortes de Massy (uma 8ª, opção alemão e uma boa, opção inglês).

9 Aprendizados escolares de base: ler, escrever, contar. Aprendizados genéricos e tautológicos: na escola, aprendi um monte de coisas, tudo o que é preciso aprender na escola, o programa... Aprendizados metodológicos: fazer minhas lições, minhas tarefas, me organizar, revisar. Aprendizados normativos: levantar a mão, escutar o professor...

Maneiras de evocar as disciplinas escolares¹⁰

	Saint-Denis	Massy
Enumerando os nomes das disciplinas	45%	20%
Citando os conteúdos de saber	18%	63%
Evocando capacidades adquiridas	37%	12%

Para os alunos de Saint-Denis, a escola é um lugar onde se sucedem disciplinas, cujos nomes podem ser citados mas cujos conteúdos não fazem muito sentido, pois são raramente evocados nos inventários de conhecimento. Aí, o aluno “aprende” o que lhe dizemos para aprender, quer dizer, cumpre seu dever, aprende suas lições, “cumpre o programa”. A relação desses alunos na escola é uma relação “profissional” com a situação escolar mais do que uma relação cultural e cognitiva com o próprio saber. Nessa situação, o aluno se apropria de seus conteúdos, realiza os aprendizados que lhe permitem se adaptar à situação e, assim, adquire capacidades, isto é, capacidades operatórias como ler—escrever—contar e capacidades mais específicas.

Para esses alunos, aprender é se tornar capaz de se adaptar às situações, de estar em conformidade com o que tais situações exigem, de operacionalizá-las de modo pertinente, de “se sair o melhor possível de qualquer situação”, como escreve no seu inventário um aluno de Saint-Denis. A relação desses alunos com o saber (que é, na verdade, uma relação com os aprendizados) é o que eles constroem na vida cotidiana e levam para a escola, sem ruptura epistemológica. De fato, no espaço cotidiano, aprender é construir possibilidades de agir, e a relação com o saber é relação com as ações possíveis nesse espaço. É com referência a ações em situação que o fato de aprender faz sentido. Dizemos que o Eu permanece *imbricado* na situação. Desde que os alunos evocam seus aprendizados, o Eu está lá, no discurso, lavando a louça, nadando, desenhando, calculando, respeitando. Esse processo de imbricação do Eu no aprendizado é típico-ideal dos alunos de Saint-Denis.

Nas classes fortes de Massy, ao contrário, o processo epistêmico típico-ideal é aquele que denominamos objetivação-denominação de um objeto de saber. Os alunos dessas classes, de fato, são muito centrados nos aprendizados intelectuais e escolares; citam com frequência as disciplinas escolares quando falam desses aprendizados e evocam essas disciplinas através de conteúdos de saber. Aprender é para eles apropriar-se dos objetos de saber, ter acesso a um mundo de saber organizado em disciplinas e no qual se progride a partir de boas bases. Eles exprimem aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados, de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação. Para eles, aprender é saber alguma coisa, construir um saber enunciável ou se apropriar dele. Eles mantêm uma boa relação *com o Saber* e não simplesmente com os aprendizados. Essa relação com o saber é relação com um conteúdo, com objeto de saber,

sem nenhuma presença, nem em potencial, do sujeito que constituiu esse saber. O Eu não está implicado e imbricado na situação, ele é espectador e possuidor de um objeto de saber: por sua vez, o não-envolvimento do Eu, em face da situação, torna possível, num mesmo movimento, uma *objetivação* do saber e uma *objetivação* do sujeito em face do saber.

Um objeto de saber, constituído como tal, pode ser julgado, comentado, argumentado, torna possível que sobre ele se construa um discurso, que se posicione diante dele ou diante desse campo de saber. Esse discurso sobre o objeto de saber não é somente posterior à constituição do saber em objeto, é também *constitutivo* do saber em objeto. É, com efeito, a possibilidade de denominar um saber que lhe dá estatuto de objeto — assim, falamos de um processo de *objetivação-denominação* do saber. A linguagem tem aqui um papel fundamental: é ela que dá estatuto de ser ao saber, é o modo de existência do saber como objeto. Atenção, não estamos dizendo que a linguagem constitua o saber: o saber se constrói através de uma atividade específica. Estamos dizendo — o que não é absolutamente a mesma coisa — que a linguagem constitui o saber *em objeto*, dá estatuto de objeto a esse saber que foi construído através de uma atividade intelectual, permite referir-se ao saber sem se referir ao mesmo tempo à atividade que o construiu.

Seria então interessante submeter os resultados elaborados a partir da análise quantitativa a uma análise das práticas discursivas e, mais amplamente, práticas de linguagem, mobilizadas nos inventários de saber¹¹.

Em Saint-Denis, os inventários de saber são com frequência textos curtos, às vezes muito curtos, que se contentam em dar informações, por respostas diretas à questão colocada. Esses textos descrevem o que foi entendido pelo sujeito como ações efetuadas (aprendi a comer, a andar de bicicleta na cidade...), como tais, sem distanciamento, sem modalização, sem posição metacognitiva ou metalingüística: encontramos muito poucos adjetivos (à parte a “boa” profissão e a “boa” vida), advérbios, julgamentos, opiniões, comentários, avaliações... A utilização da linguagem é inteiramente referencial: as coisas são o que são e a linguagem as diz como tais. A linguagem é um instrumento transparente que permite dizer, ela não é um instrumento de apropriação e de construção simbólica do mundo, permitindo explicar esse mundo, julgá-lo, avaliá-lo, construí-lo, nomeá-lo como um objeto colocado à distância, do qual se pode falar. O Eu permanece imbricado no mundo, ele pode construir ações

10 Porcentagens calculadas com referência ao conjunto das ocorrências que evocam as disciplinas escolares. Só retomaremos aqui as categorias principais, de maneira que o total não é igual a 100% para Massy. Exemplos de capacidades evocadas: me exprimir, redigir, comunicar.

11 Essa análise de práticas de linguagem foi realizada por Elisabeth Bautier. Para maiores detalhes sobre esse tipo de análise, ver Bautier, 1990.

nesse mundo, ele não se coloca como sujeito com uma visão simbólica desse mundo.

Nas classes fortes de Massy, ao contrário, os inventários de saber são textos longos, que desenvolvem uma argumentação, com passagens do particular ao geral, e inversamente, apresentando comentários, opiniões, e posicionando o aluno no campo de saber. Os alunos empregam a linguagem nas suas funções metalingüísticas (comentam o que dizem) e metacognitivas (comentam sua atividade intelectual). "A resposta à frase-modelo parece ser a oportunidade para uma reflexão que implica um trabalho de linguagem e cognição" (Bautier in Charlot et al., 1992). A linguagem é utilizada para *dizer* (dar informações), mas também para *fazer* algo (refletir) e para *ser* (construir uma identidade). O Eu não é imbricado na situação de aprendizagem, ele nomeia um objeto de saber, e, ao mesmo tempo, ele pode se colocar e nomear a si mesmo como objeto de um saber.

A imbricação do Eu na situação e a objetivação-denominação do saber permitem diferenciar, de modo ideal-típico, os alunos de Saint-Denis e os das boas classes de Massy. Entretanto, é preciso igualmente levar em conta um terceiro processo, que aparece sobretudo nos inventários dos bons alunos de famílias populares, das meninas principalmente: o ajuste, o distanciamento intelectual e afetivo.

Certos inventários mostram um verdadeiro trabalho de ajuste da vida afetiva e de relação, que supõe um distanciamento em relação à situação, aos outros e a si mesmo:

Eu diria que na cidade tive amigos simpáticos. A gente se ajudava e tomava cuidado uns com os outros. O que era emocionante para nós, crianças, era que tudo o que fazíamos, fazíamos pela primeira vez. Agora, vivemos uma outra vida, crescemos, nos perdemos de vista, não nos ajudamos tanto quanto antes, fazemos as coisas sozinhos, ou então pedimos à irmã mais velha, pois sabemos que a relação é sincera, mas com uma amiga a gente é sempre um pouco hipócrita, não se pode dizer a verdade, ser franca. (SD, 6ª, sexo feminino)

Na cidade aprendi a me defender, a ver quem eu era e que eu não tinha necessidade de ser igual a outras para aparecer (...) Em casa aprendi a não me comportar como fora pois é preciso manter um certo respeito em relação aos pais, embora eu seja nervosa mas acho que isso pode mudar. Fora de casa aprendi a não confiar nas aparências, pois às vezes puxam o tapete. (SD, 8ª, sexo feminino, orientada para o 2º grau)

Esses textos mostram um trabalho de ajuste da conduta à situação, ajuste que supõe que se saiba perceber a diferença e representar um papel. Esse ajuste implica e produz um *distanciamento* em relação à situação e uma regulação da conduta. Em todos os textos desse tipo, aparece, mais ou menos explicitamente, um discurso de generalização: sobre o tempo,

sobre a vida e o mundo, sobre si mesmo. O trabalho de ajuste tende a engendrar uma regra de conduta ou uma chave de leitura do mundo: aprendi a "conhecer as pessoas", a "compreender a vida", a "refletir" — dizem os jovens.

Esse processo de distanciamento/adequação parece se desenvolver no cerne da vida de relações pessoais e afetivas. O jovem deve interpretar o comportamento dos outros e o seu, encontrar "a distância certa", posicionar-se. Odiar não é a mesma coisa que brigar; respeitar não é simplesmente obedecer; ser solidário não se reduz a ter amigos. Aprender a franqueza, a mentira, a confiança, a desconfiança é justamente aprender a encontrar a distância certa em relação ao outro — e, portanto, de si mesmo. Para nomear esse processo, pode-se retomar a expressão utilizada por esses mesmos jovens: a escola "me educou", dizem. F. Dubet, em *La Galère*, observa o mesmo processo: "a escola não me serviu para nada, mas me educou".

O trabalho de adequação/distanciamento pode ganhar em reflexividade, se tornar consciente, se intelectualizar: o jovem aprende a "ter a sua própria opinião", a "refletir". Várias garotas de Saint-Denis em situação de sucesso (mas também Djemila, a jovem tunisiana atípica da 8ª, opção alemão de Massy) nos disseram, nas entrevistas, que aprender serve para refletir. Existe nesse caso um processo diferente da objetivação-nomeação do saber: essas jovens não citam mais conteúdos de saber do que aqueles que estão com dificuldade escolar, elas dizem com frequência (como Djemila) que "aprenderam o que é preciso aprender na escola", sem maior especificação, mas ressaltam espontaneamente que aprenderam a refletir. Elas não constroem um universo específico de objetos de saber, como fazem os alunos da 8ª, opção alemão de Massy, mas colocam o mundo, no qual vivem, como objeto de reflexão. Talvez seja por isso que essas alunas, cujos inventários são bastante parecidos com aqueles escritos por alunos com dificuldades, obtêm sucesso não apenas no ginásio mas também no colégio — permanecendo, entretanto, diferentes daquilo que os jovens chamam de "intelectuais", alunos que em geral passarão para o 1º ano científico.

Seja em Saint-Denis ou em Massy, as garotas se referem mais aos aprendizados afetivos e de relação pessoal do que os garotos. Ademais, é nos seus inventários que se percebe mais claramente o trabalho de ajuste da relação com os outros e consigo mesmo. Como interpretar esse "efeito garota"? Pode-se avançar a hipótese de que o estatuto dominante das jovens na nossa sociedade as obriga a desenvolverem habilidades particulares de relações pessoais para se impor como pessoas autônomas, portadoras de projetos etc. Na medida em que a competência de se relacionar, adquirida por meio desse trabalho de distanciamento, talvez seja um dos fatores de maior sucesso escolar das jovens, esse sucesso superior não

deveria ser atribuído a uma maior dependência, como quer a tese tradicional, tampouco a uma maior autonomia¹², mas é esse trabalho de distanciamento que lhes permite se liberarem da dependência e de se construir de modo mais autônomo.

Notemos, além do mais, que nossa pesquisa confirma uma hipótese avançada em pesquisas anglo-saxônicas: as diferenças entre classes sociais são mais evidentes nos meninos do que nas meninas. Por um lado, os processos típico-ideais de Saint-Denis e de Massy aparecem com mais frequência nos rapazes do que nas moças, o que cria uma maior separação entre meninos do que entre meninas; por outro lado, o ajuste contribui para aproximar as meninas de Saint-Denis e as de Massy.

Os processos epistêmicos que identificamos não são, portanto, igualmente distribuídos entre os diferentes grupos de alunos. Esses processos aparecem como diferenciados entre grupos ou subgrupos de alunos — mesmo que, lembremos mais uma vez, isso aconteça apenas de maneira típica-ideal. Qual é o papel da escola nessa diferenciação? Nossa pesquisa no nível das escolas secundárias não nos permite dizê-lo. Entretanto, podemos avançar hipóteses, apoiados numa outra vertente da pesquisa: aquela que se refere aos alunos da escola primária, de La Courneuve e de Saint-Denis¹³. Repetimos os mesmos processos na escola primária: assim, os alunos com dificuldade “escutam a professora”, enquanto os alunos sem problemas “assistem a aula”. Notamos também que a heterogeneidade na escola primária de La Courneuve é maior que nas duas escolas secundárias onde realizamos nossa pesquisa: encontramos nas 3^{as} e 4^{as} séries, e mais ainda, na classe de pré-escola, alunos cujo perfil não está muito longe daquele dos alunos das classes fortes de Massy. Tudo se passa, pois, como se o grupo de alunos, heterogêneo no pré-escolar de La Courneuve, se tornasse em seguida mais homogêneo, os alunos evoluindo em direção ao ideal-típico de Saint-Denis ou ao de Massy. Acrescentamos, por fim, que as diferenças epistêmicas são muito maiores entre os alunos das classes fortes de Massy e os alunos de Saint-Denis do que entre os alunos das classes fortes e fracas de Massy — como se os secundaristas da classe fraca de Massy, portanto próximos daqueles de Saint-Denis do ponto de vista de identidade, se beneficiassem, do ponto de vista epistêmico, da “proximidade” das classes fortes. Tais constatações levam a crer que nas periferias populares a escola aumenta, em vez de reduzir, uma diferenciação inicial que se constrói na família e no espaço social da primeira infância.

Avançamos a hipótese de que a escola, apoiando-se na relação com o saber dos alunos das famílias populares, na intenção de ajudá-los a obter sucesso, aprisiona-os nessa relação. Com a sua experiência, os professores percebem o problema epistêmico, mas, por falta de uma teorização adequada, pensam-no em termos de “abstrato” e “concreto” — quer dizer, numa problemática ao mesmo tempo sem pertinência filosófica e sem eficácia pedagógica. Eles procuram ensinar

o “concreto” e o “útil”. Por isso, não tem efetivamente sentido “dar aulas” a alunos para quem “aprender” não significa adquirir saberes mas se conformar às exigências da instituição escolar. Todavia, ao contrário, a pedagogia do útil, e às vezes do projeto, sem dúvida mais eficaz que uma pedagogia magistral com jovens que esperam que o saber lhes “sirva” para alguma coisa, leva esses jovens para caminhos errados e não lhes permite compreender qual é o sentido do saber e a especificidade da escola: não é o ditado que dá sentido à gramática, nem as compras no açougue que permitem entender a matemática. É a atividade intelectual que dá sentido à escola, atividade de construção progressiva de um saber que, na sua fase última, objetiva e nomeia esse saber (Bkouche, Charlot, Rouche, 1991). Assim como (se as boas relações entre aluno e professor podem ser benéficas) o excesso de afetividade instala no jovem a crença de que é preciso estudar para agradar o professor e os pais, também o desvia, novamente, do acesso ao saber como *significado*.

São as práticas institucionais da escola, as práticas pedagógicas dos professores, as políticas escolares do Estado que estão aqui em questão. É também a democracia: os jovens da periferia têm direito a esse prazer pelo saber que manifestam os inventários dos alunos germanistas de Massy?

A RELAÇÃO SOCIAL COM O SABER

Nós nos propusemos analisar os processos de mobilização na escola, os processos de mobilização em relação à escola e os processos epistêmicos. Esses processos se articulam entre si numa história singular que nunca é vivida por antecipação. Essas articulações manifestam uma coerência que permite dar a elas um sentido, e uma regularidade que nos autoriza a buscar referência nas constelações típico-ideais de grupos ou subgrupos de alunos definidos segundo suas categorias sociais, sexo ou nível escolar. Nosso modelo de análise nos parece, pois, adequado para pensar em conjunto a singularidade das histórias escolares e a relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar.

Começamos nossa pesquisa, e este artigo, a partir de histórias singulares. Essa forma de começar nos pareceu pertinente no estado atual dos debates sociológicos sobre o fracasso escolar. Mas a relação com o saber, em nunca deixar de ser singular, é uma relação social com o saber — e é precisamente porque é social que pode se manifestar uma correlação entre fracasso escolar e origem social. É, portanto, por algumas indicações sobre o caráter social dessa relação com o saber que queremos terminar este artigo — apoiando-nos sempre nas conclusões de nossa pesquisa.

12 Como quer R. Sirota (Sirota, 1988).

13 Essa parte da pesquisa foi realizada por E. Bautier e J.-Y. Rochex.

Primeiro, a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais de existência do indivíduo. Em Saint-Denis essa relação aparece muito “tensa”. As condições de vida difíceis desses jovens, a “dominação social”, se exprimem, concretamente, através de uma espécie de tensão quotidiana latente, para evitar as armadilhas e os passos em falso (da droga aos palavrões, passando pelo roubo e pelas más companhias) e para se diferenciar dos “marginais” ao se respeitar certas normas. A condição de vida exprime-se também no vínculo estreito que esses jovens estabelecem entre a escola e a profissão. Esse vínculo exprime para eles a necessidade, e também a dificuldade, de ter acesso a uma profissão que lhes assegure uma “boa vida”; exprime também a esperança de uma “outra vida”, de uma “verdadeira vida”, de uma “vida normal” com dinheiro, uma bela casa e um carro, graças ao sucesso escolar. Essa forte tensão se manifesta no voluntarismo dos jovens engajados numa trajetória de sucesso escolar e social.

Nas classes fortes de Massy, ao contrário, a relação com o saber e com a escola aparece mais “apaiziguada”, mesmo quando os jovens conhecem também a angústia escolar. Mesmo quando eles aspiram igualmente a ter um bom futuro graças ao sucesso escolar, esses jovens aproveitam para desfrutar do saber, sempre insistindo no fato de que é preciso também “se divertir”. A diferença das condições de vida de Saint-Denis e de Massy também aparece claramente quando analisamos em detalhe os aprendizados de relações pessoais e afetivas que os alunos referem: as relações de “conflito” (aprendi a me defender, a brigar, a raiva, o ciúme...) representam 21% dos aprendizados desse tipo em Saint-Denis e 13%

em Massy; inversamente, as relações “de harmonia” (aprendi a vida em comum, a solidariedade, a amizade, o amor, a confiança, a franqueza...) contam respectivamente para 24% e 35% desses aprendizados.

Em segundo lugar, a relação com o saber é uma relação social no sentido que não somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. Há cinquenta anos, os alunos de Saint-Denis não teriam escrito tais textos, pois eles não estariam nas escolas secundárias naquela época e porque as possibilidades de inserção profissional não dependiam assim tão estreitamente, para os jovens dos meios populares, do sucesso escolar — sem esquecer que as moças teriam sem dúvida falado mais do casamento do que da profissão. O vínculo estreito entre sucesso escolar e inserção profissional, que parece tão grande entre os jovens de Saint-Denis, foi estabelecido pela sociedade há trinta anos, por razões que se referem ao conjunto das evoluções tecnológicas, econômicas e sociais (Charlot, 1987).

Isso não quer dizer que se possa fazer a economia de uma análise da relação com o saber na sua singularidade. Se essa relação com o saber só é inteligível situada outra vez no campo mais amplo das relações sociais, não deixa, entretanto, de ser uma relação singular. Os jovens que se exprimem nos inventários de saber e nas entrevistas conhecem com frequência as mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não têm todos a mesma relação com o saber. As relações sociais *estruturam* a relação com o saber e com a escola, mas não a *determinam*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Idéologie et appareils idéologiques d'État. La Pensée*, n.151, juin 1970. (Reeditado em *Positions*, Paris, Éditions Sociales, 1976.)
- BARTHEZ, J.-C. De L'habitus expliquant à l'habitus expliqué. *Sociologie du Sud-Est*, n.26, oct./déc. 1980.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.
- BAUTIER, E. *Pratiques langagières, structures sociocognitives et apprentissages différenciés*. Paris, 1990. Thèse (Doctorat d'État), Université Paris V
- BEILLEROT, J. et al. *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Universitaires, 1989.
- BERTAUX, D. Histoires de vie ou récits de pratiques: Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. *Cordes*, n.23, 1974.
- BKOUICHE, R., CHARLOT, B., ROUCHE, N. *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris: Armand Colin, 1991.
- BOUDON, R. *L'Inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Arman Colin, 1973.
- BOURDIEU, P. *La Distinction*. Paris: Minuit, 1979.
- _____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *La Reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BOWLES, S., GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- CHARLOT, B. *L'École en mutation*. Paris: Payot, 1987.
- _____. L'Ethnographie de l'école dans les travaux britanniques. *Pratiques de formation*, n.18, déc. 1989.
- _____. Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. In: GFEN. *Quelles pratiques pour une autre école?* Paris: Casterman, 1982.
- CHARLOT, B. et al. *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. 1992. (Rapport pour le Fonds d'Action Sociale et la Direction de la Population et des Migrations, ESCOL, Département de Sciences de l'Éducation. Université Paris 8.)
- DELAMONT, S. *Interaction in the classroom*. Londres: Methuen, 1983.
- DEROUET, J.-L. Désaccords et arrangements dans les collèges: éléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, n.83, avr./juin 1988.

- DEROUET, J.-L. *École et justice: éléments pour une théorie politique du monde scolaire*. Paris, 1991. Thèse (Doctorat d'État) EHESS
- DUBET, F. *La Galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987.
- _____. *Les Lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- DURU-BELLAT, M. *Le Fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A. Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, v. 29, 1988.
- FORQUIN, J.-C. *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck, 1989.
- GLASER, B., STRAUSS, A. *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- GLASMAN, D. *Les Familles "défavorisées" face à l'école*. Paris, 1991. mimeo. (Communication au Congrès International de Recherches en Éducation Familiale.)
- GROSBOIS, M., RICCO, G., SIROTA, R. *Le Parcours du savoir dans la chaîne de transposition didactique: a propos de la respiration*. Paris: CNRS, 1988. (GRECO Didactique et acquisition des connaissances scientifiques.)
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les Savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Universitaires, 1990.
- LÉGER, A., TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris: Méridiens-Klincksieck, 1986.
- LEONTIEV, A. *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès, 1984.
- OGBU, J. *Minority Education and Caste*. Londres: Academic Press, 1978.
- _____. *The Next generation, An ethnography of education in an urban neighborhood*. Londres: Academic Press, 1974.
- ROCHEX, J.-Y. *Entre activité et subjectivité: le sens de l'expérience scolaire*. Paris, 1992. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) Université Paris 8
- SIROTA, R. *L'École primaire au quotidien*. Paris: PUF, 1988.
- STRAUSS, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- TANGUY, L. Les Savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du Travail*, n.3, 1983.
- _____. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue Française de Sociologie*, v.24, 1983a.
- TERRAIL, J.-P. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.
- _____. Familles ouvrières, école, destin social. *Revue Française de Sociologie*, n. 3, v. 25, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales, Messidor, 1985.
- WILLIS, P. *Learning to labour*. Londres: Saxon House, 1977.
- WOODS, P. *The Divided school*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- ZEROULOU, Z. *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants: le cas de l'immigration algérienne*. Paris, 1985. Thèse (Doctorat) 3^{ème} cycle en Sociologie. Université Lille I
- _____. La réussite scolaire des enfants immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, v.29, 1988.