A divisão do trabalho educativo: a educação dos pais

Agnès van Zanten

Tradução e notas
Lívia Borges[1]

Revisão técnica
Adriana S. R. Dantas[2]

Apresentação
Fabiana A. A. Jardim[3]

Apresentação

Para nós, é uma alegria contribuir para a circulação da importante discussão realizada por Agnès van Zanten junto a um público mais amplo. De origem venezuelana, van Zanten é graduada em Sociologia e Antropologia pela Universidade de Standford, nos Estados Unidos da América, e doutora em Educação pela Universidade de Paris-Descartes. Pesquisadora emérita do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), atualmente está vinculada à Sciences Po, onde dá continuidade à sua longa trajetória de investigação do fenômeno educativo, no contexto francês e em perspectiva comparada. Suas contribuições

[1] Graduanda em Letras - Português e Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. E-mail: liviaborges@usp.br Orcid: https://orcid.org/0009-0007-0776-4416
[2] Professora Doutora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (FEUSP). E-mail: adriana.dantas@usp.br Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1066-7063
[3] Professora Doutora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (FEUSP). E-mail: fajardim@usp.br Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8694-0578

para o desenvolvimento da pesquisa em sociologia da educação, iluminando diferentes facetas do funcionamento e dos efeitos da educação escolar, são fundamentais para a pesquisa educacional. Isso se deve, sobretudo, à sua capacidade de articular conceitos e ferramentas de outras subáreas da sociologia, tais como a sociologia urbana, das profissões e das organizações. Essa articulação lhe permite registrar a complexidade espacial e temporal envolvida no funcionamento cotidiano de um estabelecimento escolar e de sua ocupação, por docentes e outros trabalhadores, por estudantes e por suas famílias, mantendo vivas as tensões e negociações que aí têm lugar.

A tradução aqui apresentada é um dos capítulos que compõem o livro *A escola da periferia: Escolaridade e segregação nos subúrbios* (Van Zanten, 2001). Para quem tiver interesse em uma análise mais completa do livro, remetemos à resenha elaborada por Maria Drosila Vasconcellos (2004).

Conforme Agnés van Zanten definiu em uma palestra na Escola Fapesp 60 anos – Humanidades, Ciências Sociais e Artes, a escola da periferia consiste em um "tipo específico de escola, caracterizada por uma posição ruim e estigmatizada em um espaço geográfico, na hierarquia das instituições educacionais, nas escalas familiares de reputação e escolha, e nas políticas educacionais" (Van Zanten, 2022). É essa combinação de más posições em diferentes escalas que integra a escola a uma dinâmica mais ampla de reprodução social e acaba por resultar em segregação social, cultural, racial e acadêmica. É também essa combinação que nos ajuda a compreender por que instituições escolares localizadas em um mesmo território podem funcionar de modos tão distintos.

Nesta breve introdução, gostaríamos de destacar alguns aspectos da análise feita pela autora que tornam o texto bastante atual para os que pesquisam em sociologia da educação no Brasil contemporâneo. Vale lembrar que apenas três décadas nos separam da universalização das matrículas de crianças em idade escolar no ensino fundamental e que processos mais robustos de ampliação de vagas no ensino médio e no ensino superior, bem como a adoção de medidas de reparação e justiça, tais como cotas étnico-raciais, tornaram-se lei apenas nos últimos 15 anos. Importa ainda reconhecer as diferenças entre os subúrbios parisienses e as periferias urbanas brasileiras que, desde os anos 1970, passaram de espaços de emergência de práticas de cidadania e novos movimentos sociais para uma posição ao mesmo tempo central e marginal nos modos como a questão social ganha corpo entre nós: após ter parte de suas demandas e de seus conhecimentos

incorporados ao Estado, que se reconstituía depois de 21 anos de ditadura civil-militar, a desorganização socioeconômica provocada pelo desemprego, pelas terceirizações, pela precariedade, pelo crime e pelo acúmulo de reformas neoliberais resultou no esgotamento do frágil pacto produzido durante a transição democrática, no final dos anos 1980 (Leite, 2000). Às periferias, e aos seus moradores, projetou-se o signo da desordem e do risco, alterando radicalmente o sentido da presença estatal em tais territórios, na medida em que o reconhecimento do estatuto de cidadão cede lugar à suspeita generalizante de associação ao crime (Feltran, 2007).

Em "A divisão do trabalho educativo: a educação dos pais", van Zanten se dedica a examinar de que maneiras a participação dos pais na educação escolar de seus filhos, nas escolas da periferia, é vista – positiva ou negativamente – ou, ao contrário, como ela não pode ser reconhecida. A partir de entrevistas com educadores e com as famílias, van Zanten situa a disputa sobre a divisão de responsabilidades tanto no contexto mais geral de transformações sociais, que produziriam certo desengajamento no trabalho escolar de forma relativamente independente de origem social, quanto em dinâmicas mais próximas, conectadas aos valores culturais das famílias migrantes ou às seduções e riscos presentes no bairro e na vizinhança. Entre acusações de parte a parte (os pais que não se interessam pela educação dos filhos ou os professores que punem a partir de vieses raciais), vão se revelando distâncias e mal-entendidos que, no cotidiano, conformam trajetórias escolares frágeis, que conduzem a "becos sem saída" do ponto de vista da profissionalização e inserção no mercado de trabalho. A autora traz elementos, aqui, para decifrar algumas das dinâmicas de reprodução forjadas no desencontro entre escola e família e em seus efeitos de estigmatização sobre a comunidade e o público escolares.

Para reiterar sua pertinência para nós, uma vez que o trabalho de van Zanten poderá ser acessado por novas pessoas leitoras, gostaríamos de finalizar registrando que seus achados nos remeteram a trabalhos recentes realizados no Brasil. É o caso da pesquisa conduzida por Antônio Batista e Hamilton Carvalho-Silva (2013). Embora conferindo maior foco ao trabalho familiar de apoio à criança e aos adolescentes em suas responsabilidades escolares, a pesquisa evidenciou algumas das maneiras pelas quais a escola desacredita os pais ou desqualifica seus esforços para garantir o sucesso escolar dos filhos – e esses esforços, dada a precariedade da moradia e das condições de sobrevivência,

são ao mesmo tempo básicos e incomensuráveis, como ocorre, por exemplo, com a mãe que precisa levar a filha cadeirante para a aula em dias de chuva enquanto o bairro fica cheio de lama e poças.

Se, na França do início dos anos 2000, van Zanten encontra uma tensão vivida por docentes entre o cumprimento de suas responsabilidades institucionais e o reconhecimento das vulnerabilidades de seus alunos, a pesquisa empreendida por Alanis Bello-Ramirez (2023), no Brasil e na Colômbia, encontrou professoras, frequentemente mulheres negras, que, ao se depararem com a presença da violência armada no cotidiano de seus estudantes, vão reabitar a profissão docente com práticas de cuidado, no esforço de produzir possibilidades de vida para si e para as crianças, dotando a instituição escolar de sentidos mais amplos do que o acadêmico, mas preservando sua função de introdução de uma diferença na trajetória de indivíduos em relação à sua origem.

Finalmente, se van Zanten encontra uma diferença nas possibilidades de participação entre os pais das famílias migrantes ou de trabalhadores menos qualificados e os pais das camadas médias, mostrando ainda como a presença de alguns pais não pode ser reconhecida como participação, e sim como tentativa de intervir ou cercear o trabalho da escola e dos professores, o trabalho de Rafael Pereira (2023) – escrito no contexto de iniciativas de censura e controle por parte da extrema direita brasileira – nos traz pistas para compreender como dinâmicas mais globais ou nacionais de crítica à escola e a docentes aportam em instituições escolares concretas, sustentadas por tramas de relações sociais locais e constituídas ao longo do tempo, e como isso, ao mesmo tempo, expressa os dilemas da massificação escolar em contextos tão marcadamente desiguais e atua efetivamente sobre as oportunidades escolares. Trata-se, como mencionado, de complicar os diagnósticos sobre a função da escola e seu papel nas dinâmicas mais amplas pelas quais novas mediações seguem garantindo a reprodução social.

Vale registrar que esta tradução foi preparada no âmbito da disciplina Introdução aos Estudos da Educação – Enfoque Sociológico, oferecida no primeiro semestre de 2024 pela professora Fabiana A. A. Jardim, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Trata-se de disciplina introdutória, voltada a estudantes das diversas licenciaturas dos *campi* de São Paulo. Como, por alguma casualidade, a maior parte da turma vinha de cursos de Letras, uma das propostas de trabalho final consistia em preparar uma tradução, escolhendo um texto dentre um conjunto de possibilidades. A aposta era na

dimensão formativa do processo de tradução, tanto devido ao mergulho no universo educacional no qual o texto original foi produzido, quanto pela dimensão de generosidade que uma tradução carrega, enquanto desejo de partilha e de fazer circular ideias e ferramentas de pensamento. Lívia acolheu a proposta com entusiasmo e realizou um trabalho cuidadoso e primoroso, como será possível verificar a seguir.

Abril de 2026.

Agradecimentos

Esta tradução não teria sido possível sem a generosidade da professora Agnès van Zanten, que, além de autorizar a publicação, também leu a versão em português; agradecemos a ela pela confiança e pela oportunidade de apresentar sua importante discussão a um público mais amplo. Agradecemos ainda a recepção calorosa da proposta à equipe editorial da revista *Pensata*, na pessoa de Alessandra El Far.

Referências

BATISTA, A. G.; CARVALHO-SILVA, H. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: Cenpec, 2013.

BELLO-RAMIREZ, A. *Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil*. 2023. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FELTRAN, G. de S. Vinte anos depois: a construção democrática brasileira vista da periferia de São Paulo. *Lua Nova*, São Paulo, n. 72, p. 83-114, 2007. https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000300004

LEITE, M. P. *Entre o individualismo e a solidariedade: dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro*. RBCS, v. 15, n. 44, p. 73-90, 2000.

PEREIRA, R. S. de M. *O cidadão de bem vai à escola: discursos, sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022*. 2023. 258 f. Tese (Doutorado em Participação e Mudança Social) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 48-58, 1999. https://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a04.pdf

VAN ZANTEN, A. Cultura da rua ou cultura da escola? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 23-52, 2000.

https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000100003

VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. *Perspectiva*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004. https://doi.org/10.5007/%25x

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, 2005. https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300003

VAN ZANTEN, A. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-434, 2010. https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300021

VAN ZANTEN, A (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN ZANTEN, A. A sociological contextual perspective on educational inequalities: from disadvantaged schools to elite higher education institutions. *In:* ESCOLA FAPESP 60 ANOS – HUMANIDADES, CIÊNCIAS SOCIAIS E ARTES, *[s. n.]*, 2022, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Galoa, 2022. Disponível em: https://eventos.galoa.com.br/fapesp-60anos-humanas/speaker-area/speakers/248058. Acesso em: 23 set. 2026.

VASCONCELLOS, M. D. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios (Resenha). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 273-278, 2004. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100017

A divisão do trabalho educativo: a educação dos pais

Agnès van Zanten

"L'éducation des parents" par Agnès Van Zanten in "L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue", Presses universitaires de France, 2001.

No discurso dos profissionais da educação e dos diretores escolares, os pais são agentes tanto centrais quanto marginais no processo de escolarização[4]. Do ponto de vista deles, os pais desempenham um papel essencial na socialização preparatória para a aprendizagem e para a vida coletiva nas instituições de ensino, bem como no acompanhamento da escolaridade no espaço doméstico. Por outro lado, a intervenção dos responsáveis no ambiente escolar, em questões diretamente ligadas às escolhas pedagógicas e ao desenvolvimento das atividades de ensino, é constantemente instrumentalizada para servir aos próprios objetivos do corpo docente ou é vivenciada de

[4] A autora não faz distinções sobre quem são, de fato, os representantes intitulados como "pais" nas famílias – se são mães e pais ou, se por acaso, são avós, avôs, tios, tias, entre outros. Na tradução, foram utilizadas as palavras "pais" e "responsáveis" para eliminar repetições, mas reforça-se que os leitores são livres para compreender tais expressões como sinônimos de variados núcleos familiares. [N. da T.].

forma conflituosa[5]. No caso dos pais das periferias populares[6], franceses ou imigrantes, a divisão do trabalho educativo apresenta problemas em todas essas dimensões, mas sobretudo na primeira, que condiciona todas as outras: a contestação dos modos familiares de socialização é tamanha que impede de considerar essas "famílias" como "pais", ou seja, como verdadeiros operadores do processo educativo[7]. Eles aparecem, ao contrário, muito frequentemente como os objetos desse processo. É essa ambiguidade fundamental que [este artigo] planeja destacar.

A desqualificação dos modos familiares de socialização

Decerto, nos colégios das classes populares – antes mesmo de considerar os pais como membros de pleno direito da "comunidade educativa" nas instituições de ensino, conforme estipula a Lei de Orientação de 1989[8] –, os professores e, em menor grau, outros profissionais tendem a desqualificá-los imediatamente no exercício de suas funções parentais no espaço doméstico. Esse discurso parece ainda mais legítimo aos olhos dos profissionais da educação, uma vez que podem se apoiar em teses científicas que postulam a existência de uma "deficiência sociocultural" das famílias populares em relação à escola. Essas teses foram baseadas em trabalhos que colocaram em destaque as carências intelectuais, afetivas e "cívicas" da educação doméstica dessas famílias e seus efeitos fortemente negativos na escolarização posterior das crianças. Tais especulações invadiram os meios educativos a partir dos anos de 1960 e ainda conservam grande popularidade, apesar das numerosas críticas e advertências que suscitam entre os pesquisadores[9]. As teses constituem, sem dúvida, um alicerce importante da retórica profissional dos educadores, uma espécie de pacote ideológico "pronto para uso" que lhes permite interpretar as

[5] Henriot van Zanten e Migeot-Alvarado (1992).
[6] Na França, os *banlieues* são áreas residenciais ao redor de uma grande cidade, não necessariamente habitadas por uma população de classe mais baixa. Entretanto, diante de um mundo globalizado com constantes fluxos migratórios, muitos têm usado o termo de forma pejorativa para referir-se às residências coletivas que são distantes do centro da cidade e habitadas por indivíduos mais desfavorecidos e/ou imigrantes. Na tradução, foi utilizado "periferia" tanto por ser uma palavra mais usual no Brasil para fazer referência a esse tipo de território quanto para aludir ao título do livro de van Zanten no qual se encontra o capítulo aqui apresentado. [N. da T.].
[7] Glasman (1992).
[8] Também chamada de Lei Jospin, ela contém 36 artigos que estabelecem os objetivos educacionais principais desde a pré-escola à universidade. A educação é declarada como prioridade nacional e reafirma o princípio da igualdade de oportunidades (Da Paz, F. M. História e organização do sistema educativo francês: da escola maternal à universidade. Revista Práxis Pedagógica, *[s. l.]*, v. 1, n. 2, p. 105-126, 2018). [N. da T.].
[9] Combessie (1969); Isambert-Jamati (1973).

situações problemáticas e enfrentar as dificuldades no exercício da profissão[10]. O poder desse modelo explicativo da relação dos pais com a escolarização não esgota, entretanto, o propósito de se concentrar nessa dimensão, que interfere seriamente na possibilidade de estabelecer uma divisão harmoniosa do trabalho educativo entre responsáveis e professores nos estabelecimentos populares.

Do ponto de vista dos educadores

A desqualificação do trabalho educativo realizado pelos pais em seus lares explica-se, em parte, pelo desconhecimento do meio local e, de um modo mais geral, do universo das periferias na visão dos profissionais da educação – que muito frequentemente o percebem como um mundo à parte, dotado de leis próprias, do qual mal ousam se aproximar. Mas seria, no entanto, falta de nitidez tomar a distância geográfica como única possibilidade de leitura dessa atitude. Devido à socialização familiar, um discurso extremamente negativo sobre as disposições dos alunos também está presente entre profissionais da educação que se encontram há muito tempo inseridos na instituição e no bairro. A exemplo de numerosos trabalhos sociológicos, pode-se ver, no caráter recorrente desses retratos familiares problemáticos, sobretudo, a expressão de uma posição de classe[11]. Neles, certamente, encontram-se temas clássicos da visão tradicional da pequena burguesia em relação às classes populares, tais como a incapacidade dos estudantes e de seus pais de conter os impulsos individuais, adiar as gratificações, superar as frustrações e projetar-se no futuro:

> "A gente tem uma exigência de ordem escolar, o que significa que você tem que aprender e repetir pra, talvez, adquirir principalmente a noção de esforço: 'Eu tenho que continuar, então tenho que adiar meu prazer... talvez seja difícil no começo, mas se eu me esforçar, vou conseguir'. É uma lógica escolar, a gente prepara pro futuro... tem que sofrer agora pra que dê certo depois. Bom, os jovens funcionam muito na lógica do prazer imediato e do sucesso imediato..." (homem, professor diplomado em educação física e esporte, colégio Appollinaire).

[10] Woods (1981).
[11] Thin (1998).

Acrescenta-se a isso, entretanto, uma visão específica das periferias, que está fortemente associada à ideia de desordem. Esta se manifestaria pela dissolução das regulamentações no interior da família, do grupo de pares, da vizinhança ou do mundo do trabalho, provocadas pelas migrações, pela mobilidade residencial, pelos ritmos de vida, pela precarização do trabalho e pelo desemprego em si:

> "Eu fico muito surpreso, sinceramente, com a forma de não educar, de não educar mais as crianças... há um total descontrole, não digo isso de maneira pejorativa, mas tenho a impressão de que as pessoas estão sobrecarregadas. Elas correm do ônibus pros conjuntos habitacionais, e são as mesmas que a gente vê na fila do mercado no fim de semana. Tenho a impressão de que elas chegam em casa, ligam a TV e as crianças que se virem! E tenho a impressão de que as crianças já não têm mais referências familiares, nem limites, nem estruturas [...]. Não há uma rede, não há amigos. Elas nem sequer têm suas próprias regras do jogo, como costumávamos definir antes na ideia de turma. Uma turma era algo estruturado, era um grupo com suas próprias regras. Tenho a impressão de que até isso não existe mais. Elas passam pontualmente de um grupo pra outro conforme as necessidades delas. São completamente individualistas" (homem, professor diplomado de matemática, colégio Apollinaire).

Todavia, esse discurso é mais complexo do que parece. Estamos diante de um processo duplo de redução e generalização, típico do argumento sobre as periferias[12]. Há redução porque o discurso supostamente se aplica a uma população extremamente específica: as famílias "problemáticas" de bairros socialmente desqualificados. Paralelamente, há, entretanto, uma forte tendência à generalização. Certamente, se essas evoluções são tão duramente criticadas, é porque, no fundo, os profissionais da educação não estão convencidos de que se trate de um problema circunscrito ao plano sociogeográfico. Entre os mais antigos, muitos veem o que ocorre no entorno local da escola como a imagem ampliada e deformada de uma evolução social mais global, marcada pela dissolução de um modo específico de cidadania. O discurso oscila, portanto, regularmente entre, de um lado, referências específicas aos pais e alunos da escola e aos moradores locais e, de outro, comentários dirigidos aos responsáveis ou aos adolescentes em geral, sendo que alguns professores mencionam, inclusive, o caso de seus próprios filhos:

[12] Rey (1996).

> "Eles são consumidores. E não pensem que são só os alunos das periferias. Tenho filhos que são ameaçados pelo mesmo tipo de atitude e tenho muita dificuldade em fazê-los admitir: primeiro, que as coisas precisam ser conquistadas, que não caem do céu... segundo, que o prazer é algo que se constrói, não só se consome. Ao consumirmos o prazer, ficamos entediados, mas se produzirmos o nosso próprio prazer, nunca nos entediamos" (homem, professor do ensino secundário geral de francês e história, colégio Verlaine).

De um ponto de vista mais concreto, é preciso também notar que a deslegitimação dos métodos de socialização familiar por parte dos profissionais da educação nas escolas é ainda mais acentuada pelo fato de eles vivenciarem a "renúncia parental" como um fator essencial para o agravamento e a descaracterização de seu trabalho. Não se trata exatamente, como muitas vezes se interpreta, de uma simples resistência dos professores do ensino secundário a assumir um papel educativo que contribuiria para a desvalorização de uma identidade profissional baseada na transmissão dos saberes disciplinares. Muitos docentes assumem positivamente seu trabalho educativo, incluindo uma grande parte daqueles que se recusam a reconhecer publicamente essa dimensão de seu ofício[13]. No entanto, esse trabalho educativo pode ser realizado de forma quase imperceptível quando se apoia na existência de um conjunto de normas comuns entre a família e a escola, permitindo a complementaridade ideal dos papéis em um sistema funcionalista. À família cabe a socialização primária, particularista e afetiva das crianças; à escola, a socialização secundária, universalista e racionalista do aluno e, por seu intermédio, do futuro trabalhador e cidadão[14]. Em contrapartida, quando o consenso normativo é inexistente ou frágil – como é o caso dos pais provenientes das classes marginalizadas –, o serviço diário dos professores e outros profissionais da educação é radicalmente transformado pela necessidade de recriar e aplicar explicitamente, de forma laboriosa e dia após dia, um conjunto de regras que tem mais chances de serem ineficazes se não forem apoiadas ou, ainda, se contrariadas pelas normas vigentes na família e no bairro.

A ausência de consenso obriga os professores a repensar a separação tradicional entre a escola e os pais, instaurada pelo sistema escolar que se impôs progressivamente como modelo dominante nas sociedades industriais e que foi reforçada, na França, pela lógica de centralização e de autonomia das atividades de ensino no âmbito do modelo escolar

[13] Périer (1996).
[14] Parsons (1959).

republicano. Para alguns, porém, a percepção negativa das práticas de socialização dos pais de origem popular e imigrante leva não à abertura, mas, muito pelo contrário, ao reforço ainda mais acentuado da compartimentalização material e simbólica entre a escola e seu entorno local. Esses professores exercem seu trabalho, na medida do possível, como se os pais não existissem, evitando solicitar sua colaboração e transmitindo-lhes pouquíssimas informações além daquelas exigidas pelas normas oficiais em vigor. Essa atitude é justificada pela necessidade de "salvar" a criança, protegendo-a dos seus pais – inclusive, nos casos mais extremos, contra violências parentais que a intervenção escolar inevitavelmente provocaria:

> "Além disso, eu fico receoso de fazer contato porque às vezes os pais são mais negativos do que positivos. Eu mesmo já tive dois ou três problemas, no começo do ano tive uma criança que foi expulsa da escola. Eu sabia que ele voltava pra escola cheio de hematomas, então, se eu ligasse pro pai, seria pior ainda, vinham as cintadas. Isso era ineficaz, não foi o que resolveu as coisas, nem o que podia resolver as coisas. Antes de entrar em contato com os pais, eu tento saber um pouco se isso é útil. Bom, eu faço isso, mas muito raramente" (homem, professor diplomado de história e geografia, colégio Verlaine).

A maioria dos professores considera, no entanto, que seria útil poder modificar as práticas parentais, mas reluta em intervir diretamente junto aos pais para "reeducá-los"[15]. Esse papel é, na maior parte das vezes, assumido a contragosto, não apenas porque contribui para a desvalorização profissional – ao assimilar os professores a um grupo de funcionários visto como inferior ou, pelo menos, claramente distinto: os assistentes sociais –, mas também porque contradiz fortemente as normas vigentes no cerne da classe média em termos de privacidade, que proíbem a intervenção nos assuntos pessoais alheios. Contudo, nos estabelecimentos populares, a importância dos desvios entre as normas familiares e as normas escolares, bem como as solicitações dos pais, favorece uma atitude mais diretamente moralizadora por parte dos professores, que se deleitam ao se colocarem como modelos ou como substitutos dos responsáveis de certos alunos:

> "Tem pais que pedem reuniões pra contar da própria vida, da relação com seus filhos. Eles pedem muitos conselhos pra mim, que não tenho filhos... e é verdade que, às vezes, tenho a impressão de que, em comparação com alguns pais que não conseguem lidar com os próprios filhos, eu, que não tenho filhos,

[15] No entanto, esse tipo de abordagem foi introduzido em muitos países como a Bélgica, os Países Baixos e os Estados Unidos, no âmbito de programas de educação compensatória. *Cf.* Isambert-Jamati (1973); Pourtois (1979).

> talvez tenha entendido um pouco melhor como funciona uma criança" (mulher, professora diplomada de letras modernas, colégio Apollinaire).

Do ponto de vista dos pais

Os pais a quem esses discursos se dirigem indiretamente e, às vezes, diretamente, são geralmente incapazes de analisá-los ou contestá-los. Grande parte deles enfrenta dificuldades em acompanhar ativamente a educação dos filhos em razão de sua situação profissional e de suas condições de vida. O desemprego e a precariedade laboral, o trabalho noturno ou em horários irregulares, as dificuldades financeiras, as responsabilidades domésticas em famílias numerosas, a superlotação de apartamentos pequenos, o isolamento e a solidão (especialmente nas famílias monoparentais) os impedem não apenas de assegurar materialmente um acompanhamento regular do trabalho escolar, mas também de se engajar psicologicamente em torno da escolaridade. De fato, [...] muitos deles são levados a adotar uma atitude de retraimento para marcar sua oposição à estigmatização a que são submetidos e à dominação social que sofrem nas instituições estatais e, sobretudo, nas escolas[16].

As dificuldades enfrentadas pelos pais e, consequentemente, as críticas que recebem dos professores tornam-se mais graves e mais evidentes à medida que os filhos entram na adolescência e no colégio. Nesse momento, os pais passam a ter ainda mais dificuldade para defender seu ponto de vista diante das reivindicações de autonomia de seus filhos, frequentemente centradas no tempo dedicado à televisão ou aos videogames e no horário de dormir – o que pode levar os adultos a ceder em nome da paz[17]. Além disso, nessa fase da vida, os amigos passam a desempenhar um papel central. Ora, como essas famílias nem sempre estão em condições de controlar a escolha das amizades – ou não percebem de imediato a importância disso –, as solicitações desses amigos rivalizam cada vez mais com os esforços da educação familiar, principalmente porque as crescentes dificuldades escolares no colégio incentivam ainda mais seus filhos a se associarem a adolescentes que vagam pelas ruas e que, às vezes, se envolvem em pequenos delitos:

[16] Van Zanten (2001).
[17] Zaffran (2000).

> Pergunta: "Como estão as coisas em casa?"
>
> Pai: "Às vezes, ele vai dormir tão tarde que não consegue levantar cedo. Ele fica no quarto dele. Lá ele tem tudo só pra ele: os cassetes, os filmes... aí de manhã ele não quer acordar."
>
> Mãe: "Eu até queria que ele assistisse TV mais cedo, mas ele não quer. Ele liga de novo, não adianta nada. Ele tem tudo: vídeo, televisão, coisas só dele. Aí, de manhã, muitas vezes ele não vai pra escola. Não estou feliz com isso, mas não tem o que fazer. Mas meu filho, ele é o melhor, é um campeão na escola."
>
> Irmão, pai e mãe juntos: "Mas se ele quiser fazer outra coisa, ele tem os amigos dele, ali do outro lado, e aí não faz mais nada. Ele fica fora o tempo todo. Volta ao meio-dia, mas às vezes só volta à uma da tarde. E à noite, às vezes, ele volta só às dez horas. A gente não espera ele pra comer. Nunca se sabe quando ele vai voltar. Ele tem os amigos dele, a gente não pode vigiar o tempo todo. Mas ele é um campeão na escola. Ele gosta de todas as matérias. Ajuda as irmãs quando tem vontade. Senão, ele sai" (família B..., argelinos, pai desempregado, mãe dona de casa, quatro filhos).

Os julgamentos negativos dos professores a respeito dessas práticas consideradas "laxistas" são, algumas vezes, aceitos com vergonha, mas, com ainda mais frequência, rejeitados com violência. Na verdade, os pais, em particular os de origem francesa, sentem que o contrato estabelecido pelo modelo dominante até então – segundo o qual caberia à escola instruir e à família educar, aos professores evitar julgar as práticas parentais ou se intrometer nos assuntos da vila ou do bairro, e aos pais não criticar os métodos pedagógicos dos docentes – foi quebrado[18]. Dessa forma, as famílias cuja atitude de exasperação mencionamos [anteriormente][19], assim como parte daquelas que se mobilizam mais intensamente em relação à escolarização de seus filhos, ao "dominarem" os estabelecimentos, se autorizam a expressar críticas à socialização escolar. Portanto, são os professores que lamentam amargamente a ruptura desse contrato implícito que limitava a intervenção dos pais – especialmente porque grande parte de sua autonomia reside no fato de que os pais, assim como a administração, não supervisionam excessivamente suas práticas muito de perto, confiando na certificação e no contrato moral que os vincula ao Estado para garantir a legitimidade de suas escolhas[20].

[18] Wylie (1968) e van Zanten (1997a).
[19] Van Zanten (2001).
[20] Meyer e Rowan (1978).

No entanto, as críticas formuladas pelos pais de origem popular e imigrante raramente incidem sobre os métodos pedagógicos, sobretudo no colégio, em razão de seu baixo nível de escolarização e da falta de familiaridade com esse domínio. Na maioria das vezes, elas se concentram na questão da autoridade, o que equivale a dirigir aos professores uma crítica simétrica àquela que eles mesmos dirigem aos pais. Todavia, as práticas dos profissionais da educação são questionadas a partir de dois pontos de vista absolutamente opostos. Para alguns pais, o modelo educativo promovido pelos professores é excessivamente rígido: impõe constrangimentos desmedidos à agitação natural dos adolescentes, principalmente dos meninos, provocando, assim, sua revolta:

> "Tive problemas com a escola por causa do meu filho mais novo, que tem dez anos. Ele foi pro conselho disciplinar porque é forte, valente e não leva desaforo pra casa. Ele responde, bate nas outras crianças. Eu disse: 'Não está certo, mas ele é jovem'. Aqui, ele é punido por qualquer coisa. Eu não entendo por quê. É verdade que ele é agitado, é verdade que ele não é santo, mas colocar uma criança diante de um conselho disciplinar com todos os professores é demais!" (Sr. e Sra. B..., argelinos, pai operário, mãe dona de casa, quatro filhos).

Para outros, ao contrário, [o modelo educativo] é excessivamente permissivo. Em nome da liberdade, abstém-se de corrigir a tempo as "travessuras" dos jovens e incentiva sua autonomia precoce em relação à autoridade familiar, bem como a adoção de condutas desviantes:

> "Lá na Argélia, os pais e a polícia é que mandam, eles podem dar uns tapas, têm autoridade, evitam as idiotices. E ainda tem a obediência à religião. Aqui, os professores não são severos o suficiente. Se batessem, as coisas seriam melhores. É por causa das leis que os impedem. Com os jovens, não se pode obrigar, esta é a França, o país com mais liberdade da Europa. É preciso deixar os jovens irem onde quiserem" (irmão mais velho, família B..., argelinos, pai desempregado, mãe dona de casa, quatro filhos).

Assim, os professores e os pais procuram se eximir da responsabilidade pela educação moral dos adolescentes, algo que se mostra especialmente problemático.

Mal-entendidos e conflitos em torno do acompanhamento da escolaridade

Em geral, os professores atribuem mais importância às carências da socialização familiar do que às dificuldades que certas famílias enfrentam para acompanhar a escolarização dos filhos. Bastante propensos, em razão de suas origens, trajetórias e de sua função, a emitir juízos morais sobre os modelos educativos dos pais de origem popular, os professores mostram-se

mais inclinados a desculpar as dificuldades materiais e intelectuais que estes encontram no apoio escolar aos filhos – a ponto de alguns reduzirem consideravelmente as tarefas a serem realizadas em casa. No entanto, eles são mais relutantes quanto às atitudes dos pais em relação à avaliação e à orientação, já que essas duas atividades são vistas como pertencentes exclusivamente à competência profissional dos docentes.

Mal-entendidos sobre a lição de casa

O fato de os professores se mostrarem sensíveis às dificuldades enfrentadas pelos pais para ajudar seus filhos em casa não os impede, porém, de criticar as condições de estudo dos alunos no espaço doméstico, insistindo menos nas deficiências do ambiente e mais na incompreensão dos pais em relação às exigências escolares. Ao se colocarem, direta ou indiretamente, como modelos, os docentes estabelecem com frequência paralelos entre o acompanhamento escolar que seus alunos recebem e aquele oferecido à sua própria prole, visando evidenciar as falhas das famílias com as quais lidam:

> "Eles vivem no barulho, sem nenhum momento pra se concentrar nas tarefas, constantemente interrompidos por pais que não entendem que a criança tem suas obrigações, que também não entendem o tipo de lição que precisam fazer e, portanto, não entendem que ela precisa se isolar pra se concentrar e que precisa de tempo. E, bem, há também pais que estão sobrecarregados, são muitos, muitos mesmo! A criança que não entendeu muito bem pra que serve a escola, só joga a mochila em um canto em casa, ninguém o vê, ninguém o conhece... ele volta pra rua, vai jogar futebol. Moleque de rua, né!" (mulher, professora diplomada de educação física, colégio Apollinaire).

É raro, entretanto, que os professores tomem a iniciativa de oferecer às famílias orientações específicas nesse campo, como aconteceu no âmbito de um projeto desenvolvido no colégio Verlaine pelo novo diretor que assumiu o cargo em 1997. Todavia, mesmo nesse caso, observa-se que os docentes misturam estreitamente considerações práticas e morais, passando rapidamente de recomendações sobre o que os pais deveriam fazer para ajudar os filhos a se tornarem bons alunos a questionamentos, velados ou explícitos, sobre seus métodos disciplinares. Notemos, aliás, neste trecho da entrevista, a superioridade benevolente[21], até mesmo depreciativa, expressa na escolha de termos como "pequenas

[21] Expressão francesa para uma atitude supostamente benevolente, que mascara desprezo, arrogância e um ar de condescendência. São comportamentos e gestos intimidadores realizados por indivíduos que se sentem superiores a outros [N. da T.].

regras" e "coisas muito simples", bem como a transição de um discurso centrado em práticas desejáveis nas crianças para outro sobre práticas inadmissíveis por parte dos pais:

> "O projeto era nos apresentarmos aos pais e lembrá-los de algumas pequenas regras, de coisas nas quais eles poderiam nos ajudar, do que era importante pra um aluno ter sucesso na escola, coisas muito simples: verificar se tomou o café da manhã, olhar se fez a lição de casa, conferir se arrumou o material corretamente pra cada dia, verificar a agenda escolar regularmente, saber que existe um caderno de registros pra que, se o aluno faltar, os pais possam se informar, que quando tirar uma boa nota, é preciso incentivá-lo e, quando tirar uma nota ruim, reforçar que bater nele com um cinto não é necessariamente uma boa solução..." (mulher, professora diplomada em história e geografia, colégio Verlaine).

Do lado dos pais, observam-se grandes dificuldades para corresponder às expectativas explícitas, mas também implícitas, dos professores nessa questão. Em muitos casos, a tarefa pessoal de um aluno fora do colégio pressupõe, na verdade, não apenas que os responsáveis garantam que a lição esteja pronta – algo que os pais de origem popular mais disponíveis e dispostos ainda conseguem fazer –, mas também que forneçam explicações complementares, auxiliem a criança a pesquisar novas informações e até mesmo a ajudem a se autoavaliar. Isso permite compreender por que tantos pais se declaram incapazes de assegurar um acompanhamento adequado nesse estágio da escolaridade[22]. A desvalorização dos pais aos olhos das crianças de origem popular – e, em particular, daqueles oriundos da imigração, que não cursaram estudos formais e não dominam plenamente a língua de escolarização –, produzida desse modo pela escola, soma-se a outras tensões suscitadas pela escolarização dos filhos, inclusive entre famílias mais favorecidas. Com efeito, a entrada da escola no interior do lar supõe uma redefinição material e simbólica do espaço doméstico como um espaço de trabalho escolar. Isso gera resistências à prolongação do trabalho escolar e à supervisão familiar entre os adolescentes, especialmente porque esse trabalho rivaliza com a possibilidade de se dedicar a atividades recreativas, dentro de casa ou fora dela.

As dificuldades práticas e os conflitos familiares decorrentes desse acompanhamento levam também os pais de origem popular a desenvolver atitudes de rejeição. Adolescentes e pais tornam-se, então, cúmplices ao subestimar a importância do trabalho escolar que devem realizar e ao superestimar a carga mental que ele representa

[22] Héran (1994); Thin (1998).

após um dia no colégio. Essa jornada é assimilada pelos pais a um dia de trabalho cansativo e alienante – semelhante àquele que eles próprios vivenciam frequentemente –, após o qual só sentem a necessidade de fugir para outras ocupações:

> Pergunta: "E quando ele chega do colégio, o que ele faz?"
>
> "Ele come, brinca um pouco no Nintendo, toma seu banho e desce. Ele raramente tem dever de casa. Eles acham que já têm trabalho demais na escola, de qualquer forma, ninguém faria, já que passar o dia inteiro no colégio já cansa a cabeça deles. Eu acho bom que eles não tenham dever de casa, senão isso estressa eles" (Sra. V..., francesa, padeira, marido caminhoneiro, três filhos).

Outros pais preferem recorrer à delegação, contando com amigos, familiares, centros sociais ou associações. É evidente que tais práticas também desempenham um papel pacificador das relações familiares, ao transferir para fora do espaço familiar as tensões e os conflitos relacionados ao trabalho escolar e ao conteúdo das tarefas e dos saberes[23]:

> Pergunta: "E quanto às lições de casa?"
>
> "Quando há problemas com os deveres, as meninas às vezes estudam com as amigas. Eu não posso ajudá-las porque não estudei o suficiente. Por um tempo, eu as mandei pro centro social, especialmente a mais nova. Como ela estava com um bom grupo, isso ajudou a motivá-la, mas agora ela não quer mais ir" (Sra. S..., portuguesa, empregada doméstica, marido operário, três filhas).

Essas práticas, entretanto, que demonstram certa mobilização parental, podem revelar-se eficazes, principalmente quando adquirem certa regularidade – como demonstram os estudos que se debruçam sobre o sucesso escolar em meios populares[24]. No entanto, elas são frequentemente vistas com muita desconfiança pelos professores, que recusam qualquer legitimidade a esses serviços externos à escola – embora eles próprios sejam grandes consumidores de aulas particulares para seus próprios filhos. As autoridades educacionais nacionais e muitos docentes defendem que "a escola deveria ser seu próprio recurso" quando se trata dos pais mais desamparados para acompanhar a escolarização dos filhos. Contudo, em seu funcionamento atual, no que diz respeito ao acompanhamento, a escola induz involuntariamente esses pais ao erro. Conforme Bernard Lahire (1995), é o caso das "salas de estudo supervisionadas" ou da "tarefa em horário escolar", que muitos pais consideram, em razão da

[23] Glasman (2000).
[24] Léger e Tripier (1986); Lahire (1995).

confiança que depositam na instituição, uma garantia de deveres monitorados, orientados e corrigidos por pessoas muito mais competentes do que eles para assegurar o acompanhamento das crianças – o que os leva a deixar de verificar as tarefas escolares dos filhos.

Os conflitos sobre a avaliação e a orientação

Outros domínios nos quais a articulação entre as expectativas e as práticas parentais e aquelas dos profissionais da educação apresentam problemas importantes são os da avaliação e da orientação. Do lado dos professores, observa-se que eles têm dificuldade em aceitar que atualmente a orientação está menos vinculada à avaliação do que no passado e dependa agora mais das escolhas do aluno e de seus pais – afinal, os docentes veem nisso claramente uma perda de poder e de influência. Essa atitude é amplamente disseminada, independentemente do tipo de escola[25]. Porém, nas instituições que recebem alunos de meios muito desfavorecidos, as consequências dessa evolução são percebidas de maneira mais drástica pelos professores. A minimização do papel do mérito na avaliação e na orientação, em contextos de ensino caracterizados pela ausência de emulação por parte das famílias e dos colegas, levaria a um forte desinteresse dos alunos e de seus pais em relação ao trabalho escolar:

> "Antigamente, pra passar de ano, era preciso ter nota suficiente, então as crianças ficavam preocupadas em saber as notas e os pais também. Com isso, os pais incentivavam os filhos a estudar direito. Mas assim que todo mundo passa pro sexto ano e que, ao entrar no sexto ano, vão praticamente até o final do nono ano, os pais não se preocupam mais. Nas reuniões, quando tenho seis bons alunos em uma turma, tenho seis pais na reunião, só isso. Os pais não comparecem mais" (homem, professor do ensino secundário geral de matemática e física, colégio Apollinaire).

Essa situação também provocaria uma mudança de atitude por parte das famílias, que exigiriam um direito quase automático à continuidade da escolarização e ao sucesso[26], tendendo a banalizar o papel da escola e dos professores a um "serviço de babá", em detrimento das funções de transmissão de conhecimento e de socialização. Quanto aos docentes, para quem o mérito não é apenas um valor fundamental da instituição

[25] Masson (1997).
[26] Charlot, Bautier e Rochex (1992).

educacional, mas também um elemento central de seu *ethos* de classe[27], tais transformações representam uma verdadeira distorção do sentido da escola. Essa percepção explica, no geral, o esgotamento do projeto de democratização da escola, inclusive entre os professores que mais lutaram em seu favor nas décadas de 1960 e 1970 e que passaram a questionar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino:

> "Os pais se tornaram consumidores, assim como os alunos. Nós estamos lá pra cuidar dos seus filhos e pra que, se possível, eles tenham bons resultados, até mesmo, em certos casos, pra garantir o recebimento do salário-família" (mulher, professora diplomada de história e geografia, colégio Apollinaire).

> "Às vezes, temos a impressão de ser uma creche. Somos um sistema que permite que as mães trabalhem sem precisar pagar uma babá pros seus filhos. No começo tem a creche, que se paga, e, assim que a criança entra na educação infantil, já não se paga mais" (mulher, professora diplomada em educação física e esporte, colégio Apollinaire).

No campo da orientação, os professores também evocam as "imposições paradoxais" dos pais. Estes manteriam, na verdade, um duplo discurso com seus filhos, incentivando-os a se saírem melhor do que eles na escola e, ao mesmo tempo, questionando a pertinência dos saberes escolares e sua utilidade em termos de inserção profissional. Sem minimizar a tendência dos professores a atribuir aos pais a responsabilidade pelas dificuldades escolares das crianças, é evidente que se encontra aqui uma dimensão da relação paradoxal que os grupos designados pelo antropólogo norte-americano John Ogbu como "minorias involuntárias" mantêm com a escolarização – um termo que indica grupos socio-étnicos que foram incorporados à sociedade dominante contra a sua vontade. Esses grupos, aos quais é possível assimilar parte da imigração magrebina[28] e africana na França, misturam estritamente em sua relação com a escola e a sociedade um forte desejo de integração com atitudes de resistência a ela[29]:

> "Vamos falar de neuroses familiares? Também pode ser abordado dessa forma, como exigências paradoxais relacionadas ao trabalho no ambiente familiar: 'Eu não estudei, mas isso não é motivo pra você fazer a mesma coisa na escola'. Também podem surgir certos discursos como: 'No fim das contas, a escola serve pra quê? Não serve pra nada, não é isso que vai te dar um emprego'" (homem, professor diplomado de francês, colégio Verlaine).

[27] Chapoulie (1987).
[28] Termo referente aos habitantes de Magrebe, o conjunto de países do Norte da África [N. da T.].
[29] Ogbu (1989); van Zanten (1997b).

> "Há ressentimento no que é transmitido pelos pais... quando um pai vem me procurar dizendo: 'Eu quero que meu filho tenha sucesso porque não pude ir à escola por causa da guerra'. Bem, tenho que levar em conta coisas como essa. Já que também sei que, em casa, é possível que o mesmo homem diga aos filhos que a cultura francesa é uma merda e, ao mesmo tempo, que a cultura francesa produziu tudo o que ele conhece da sua infância. Então, preso nessa contradição, o aluno fica um pouco perdido: devo aprender francês ou não? Devo respeitar a autoridade de alguém que é francês ou não?" (homem, professor do ensino secundário geral de francês e história, colégio Verlaine).

Do lado dos pais, observa-se que muitos deles aceitam passivamente as decisões relativas à avaliação e à orientação, seja por desconhecerem o funcionamento concreto da instituição, seja porque ainda depositam muita confiança nela e em seus representantes. É verdade, no entanto, que a importância atribuída à escolarização, aliada à incerteza que atualmente envolve as decisões institucionais, tem aumentado o número de responsáveis que questionam a legitimidade das decisões de repetência, de orientação para cursos de baixo nível ou para o ensino especializado ou [...] para determinados tipos de estabelecimentos bastante desvalorizados localmente. Isso é ainda mais verdadeiro no caso dos pais imigrantes, cujo forte desejo de integração por meio da escola favorece leituras racistas das práticas da instituição, uma vez que estas não parecem obedecer a critérios claramente perceptíveis e homogêneos de um aluno para outro[30]:

> "Minha filha, às vezes, não entende quando os professores dizem pra ela: 'Você não serve pra nada, você não sabe nada, você deveria ir pra Mallarmé fazer um BEP.[31]Eu não quero um BEP, eu me recuso imediatamente, porque um BEP é uma armadilha[32], não tem trabalho, só tem desemprego ou então o trabalho doméstico!" (Sra. E…, camaronesa, auxiliar de enfermagem, marido operário, seis filhos).

> "Há muito racismo nesta escola. Basta ver. Eles queriam obrigar minha filha a repetir o ano, sendo que ela tem média suficiente. 'Ela é uma bougnoule[33],

[30] Payet (1994).
[31] BEP é uma sigla francesa para *Brevet d'études professionnelles*, ou seja, um "Certificado de Estudos Profissionais". É um diploma profissionalizante de habilidades tecnólogas para carreiras em setores manuais (indústria, mecânica, comércio etc.), visando à entrada rápida no mercado de trabalho – uma espécie de curso técnico (Da Paz, 2017). O nome citado refere-se ao colégio Stéphane Mallarmé [N. da T.].
[32] A expressão francesa *fourrière* traduz-se como "depósito", mas, nesse contexto figurativo, sugere que fazer um BEP é uma "armadilha", algo sem futuro ou que abre acesso a poucas oportunidades – referindo-se claramente aos imigrantes africanos, num tom racista. [N. da T.].
[33] A expressão francesa *bougnoule* é um insulto racista direcionado aos imigrantes africanos. Pode significar "preto" ou "crioulo" de maneira pejorativa [N. da T.].

> como eles dizem. A escola Aristide-Briand é melhor, tem menos racismo" (Sr. N..., argelino, cozinheiro desempregado, oito filhos).

Essa atitude é, além disso, frequentemente malvista pelos pais franceses, que temem que as reivindicações dos pais imigrantes – em um sistema que atualmente lhes parece muito mais suscetível às pressões externas do que no passado – possam, a longo prazo, prejudicar seus próprios filhos nas escolas nas quais se encontram em uma posição minoritária[34].

Qual é o papel dos pais nas escolas?

Os contatos com os pais constituem outra fonte de tensão nas escolas que recebem grupos sociais desfavorecidos. Na verdade, assim como ocorre em estabelecimentos mais "ordinários", a maioria dos profissionais da educação considera que os encontros previstos pela instituição (reuniões de início do ano, atendimentos individuais uma vez por trimestre e contatos como parte do procedimento de orientação) aumentam consideravelmente sua carga de trabalho e, muitas vezes, revelam-se pouco frutíferos[35]. Além disso, a dimensão dos problemas de disciplina e de aprendizagem enfrentados por seus filhos, as dificuldades de troca de informações por escrito e a postura de afastamento adotada por um número significativo de pais obrigam esses profissionais, mais do que em outros contextos, a entrar em contato individualmente com muitos responsáveis, que nem sempre são cidadãos submissos e crédulos, como antigamente, nem aliados potenciais em relação à administração, como em instituições mais privilegiadas. Então, os problemas de comunicação que surgem tornam-se ainda mais difíceis de resolver, uma vez que a heterogeneidade interna do grupo de pais remove toda a eficácia dos mecanismos de representação.

As opiniões dos profissionais da educação

Os professores tendem a distinguir três categorias de pais: os que cooperam, os que protestam e os que nunca aparecem. No entanto, essas categorias não são tão distintas quanto parecem à primeira vista. Assim, embora a ausência dos responsáveis seja, na maioria das vezes, interpretada pelos professores como um sinal de desinteresse pela

[34] Beaud e Pialoux (2009).
[35] Van Zanten (1996); Masson (1999).

escolaridade das crianças e, consequentemente, também em relação ao seu próprio trabalho, ela é por vezes percebida igualmente como um sinal de confiança – principalmente quando se trata de famílias de origem estrangeira, prejudicadas pela falta de domínio da língua francesa, mas que assumem corretamente suas responsabilidades parentais e demonstram boa vontade frente à escola. Para certos docentes, essas famílias praticam uma espécie de "cooperação a distância", que lhes convém ainda mais por interferir muito pouco em sua autonomia profissional. Paralelamente, se o envolvimento dos pais é geralmente visto como um sinal de interesse, ele também pode ser considerado uma contestação da eficácia do trabalho docente ou da equidade das decisões institucionais. Nesse caso, é vivenciado como uma falta de confiança no colégio e nos professores e, portanto, como um elemento de desvalorização profissional:

> Talvez os pais estejam mais envolvidos hoje em dia. Às vezes, recebemos reações dos pais que nem sempre são as melhores. Podemos receber palavras um pouco agressivas, algo que há 20 anos não acontecia [...]. Também precisamos ser bastante diplomáticos com eles. Já não somos tão reconhecidos como antes, somos mais questionados agora (mulher, professora do ensino secundário geral de francês e história, colégio Apollinaire).

Todavia, os professores estão cientes de que, na prática, os conflitos com os pais surgem principalmente em situações de fracasso escolar. Na impossibilidade de distinguir claramente as responsabilidades da família e da escola, os indivíduos colocados frente a frente na interação – sejam eles docentes ou pais – tendem a sentir-se acusados ou culpados pelas sérias dificuldades escolares das crianças:

> "Os pais despejam um discurso que faz com que você se sinta totalmente responsável por todas as dificuldades que possam existir. É uma loucura total, é quase uma transferência negativa e não é fácil de lidar, porque a gente sempre tem mil motivos pra pensar: 'Ah, sim, eu deveria ter feito isso, deveria ter feito aquilo'. Alguns pais têm a capacidade maravilhosa de cutucar na ferida, de tocar em algo pelo qual você pode ser criticado e com o qual você já se sente mal ou não se sente muito confortável" (homem, professor do ensino secundário geral de matemática e física, colégio Apollinaire).

> "No fim das contas, no dia em que os pais vêm, eles defendem a criança pra mostrá-la que são capazes de cuidar dela. E, às vezes, quando dizemos que a criança tem dificuldades, temos a impressão de que eles acham que estamos os culpando, o que não é verdade. Mas eles se sentem acusados… as relações são difíceis" (mulher, professora diplomada de ciências da natureza, colégio Apollinaire).

No entanto, o exercício prolongado da docência em uma instituição considerada "difícil" também permite, por vezes, que os professores conquistem o reconhecimento dos pais, que se expressa frequentemente de forma mais calorosa do que em escolas "ordinárias". Esse reconhecimento nem sempre é muito gratificante do ponto de vista profissional, pois está mais ligado à relativa familiaridade criada pelo fato de vários filhos de uma mesma família terem sido seus alunos, à sua reputação de zelar pela ordem e ao seu envolvimento em atividades extracurriculares do que à sua competência na transmissão de conhecimentos. Alguns docentes afirmam, porém, que conseguiram tornar seu trabalho genuinamente apreciado pelos pais – mas é verdade que isso parece ser mais comum entre os professores de disciplinas menos exigentes e menos "escolares":

> "Quando cheguei aqui, fiquei muito surpresa com muitas reações de pais que diziam: 'É só um desenho!'. Mas eu expliquei aos pais e, depois disso, eles passaram a vir nas reuniões. Conversei com eles, mostrei que o desenho não era apenas um mero passatempo, que isso também fazia parte de todo um processo de aprendizado de criação, que tinha algo de importante além do resultado final. E agora os pais que vejo reconhecem isso plenamente. Acho que sempre recebo muitas pessoas que vêm às reuniões de pais pra me ver, pra conversar comigo" (mulher, professora diplomada de artes plásticas, colégio Apollinaire).

Vale ressaltar, inclusive, que os funcionários não docentes relatam, em geral, manter relações melhores com os pais – e isso se deve a várias razões. A primeira é que esses profissionais, pela própria natureza de sua atividade – de caráter global, mas geralmente voltada para os alunos com mais dificuldades –, são levados com mais frequência e profundidade do que os professores a se interessar pela vida extraescolar dos adolescentes, por sua família e pelo bairro, o que lhes fornece informações adicionais para interpretar as práticas e as atitudes parentais em relação à instituição escolar:

> Pergunta: "Eles comparecem facilmente às convocações?"
>
> "Curiosamente, eu acho que há um esforço pra criar confiança em toda a comunidade e, aos poucos, as famílias perceberam que todos os que trabalham no colégio só pensam em uma coisa: que as crianças tenham sucesso. Assim, as famílias que estão completamente sobrecarregadas dizem a si mesmas: 'Ainda bem que eles estão aqui'. Então, quando eles não comparecem, é mais por vergonha do que por desinteresse."
>
> Pergunta: "Vergonha de quê? Deles mesmos?"
>
> "É preciso conhecer um pouco sobre os costumes e hábitos da comunidade. Assim que acontece alguma coisa, já que o universo cultural

> deles não é exatamente o que chamamos de universal, assim que acontece algo na comunidade, todo mundo fica sabendo, é a fatwah[36], o boato. Tanto que, em certos casos, a maioria dos outros alunos, que não são culpados, fica sabendo antes mesmo da polícia, dos juízes, da escola e da assistente social. Então, aprendemos coisas só de ouvir" (conselheiro educacional, colégio Verlaine).

Além disso, esses profissionais, que supostamente devem desempenhar um papel educativo mais abrangente junto aos adolescentes, tendem menos do que os professores a adotar uma visão negativa sobre a delegação parental no que diz respeito à autoridade:

> Pergunta: "Como são suas relações com os pais?"
>
> "Na maioria das vezes, são excelentes, porque os pais estão frequentemente sobrecarregados, atarefados e, geralmente, pouco escolarizados. Eles confiam em mim. Às vezes, acham que posso substituí-los quando se trata de disciplina, que sei melhor do que eles o que é bom pros seus filhos. Eles esperam que eu seja um escudo em relação à polícia" (conselheiro educacional, colégio Verlaine).

Por fim, o discurso sobre os pais serve frequentemente, nas falas dos profissionais não docentes, para colocar em questão os professores e a instituição escolar de maneira mais ou menos direta. Isso é ainda mais evidente no caso de funcionários externos ao sistema de ensino nacional, como enfermeiras e assistentes sociais:

> "Na minha opinião, a escola se protege demais dos pais. A escola diz: 'Os pais não aparecem' e, quando eles vêm, dizem a eles: 'Seu filho é insuportável'. Os pais rapidamente se sentem agredidos e, então, atacam de volta... e logo em seguida a escola deixa claro que não quer escutá-los. Vive-se dizendo que os pais não vêm, mas quando eles vêm e pedem explicações são expulsos. Dizem que falta contato com os pais, mas, quando tem, é quase sempre conflituoso, e a gente não consegue resolver. Então, deveríamos tentar acalmar as coisas quando os pais estão exigindo explicações. Mas isso é um problema geral na relação dos pais com a Educação Nacional, que é um mundo bastante fechado, onde não é fácil dialogar" (assistente social escolar, colégio Verlaine).

De fato, nos estabelecimentos populares, enquanto os contatos com os pais costumam contribuir, na visão dos professores, para um processo de desvalorização profissional ligado à incapacidade que lhes atribuem de realmente apreciar o seu trabalho, o inverso pode ser verdadeiro para o corpo não docente por vários motivos. Por um lado, como os pais não

[36] *Fatwah* (fátua) é uma expressão de origem árabe e significa, literalmente, "opinião". Pode carregar maior significado dentro do contexto religioso, sendo uma decisão jurídica baseada na lei islâmica que é emitida por um especialista na lei religiosa. No contexto do depoimento, fátuas podem ser falsas declarações, interpretações distorcidas ou boatos que circulam na comunidade, não correspondendo à fátua genuína emitida por autoridades islâmicas [N. da T.].

estabelecem a mesma hierarquia que nos estabelecimentos "ordinários" entre os educadores e os demais funcionários da escola, o papel destes últimos tende a ser mais valorizado. Além disso, diante das dificuldades que enfrentam no contato com os professores, os pais mostram-se mais inclinados a recorrer aos funcionários não docentes para obter apoio, podendo inclusive solicitar que estes usem sua influência perante os professores. Por fim, embora as interações entre os funcionários não docentes e os pais sejam, às vezes, estruturadas externamente pelos professores – que decidem, por exemplo, sobre a atribuição de punições –, os primeiros têm uma ampla margem de flexibilidade para promover uma definição mais positiva de seu papel, enfatizando as dimensões de aconselhamento e de mediação:

> Pergunta: "Você acha que tem uma imagem melhor aos olhos dos pais do que os professores?"
>
> "Depende, porque tem crianças que a gente é obrigado a punir o tempo todo, porque os professores nos pedem pra repreendê-las, então os pais dizem: 'Ah, essa aí é uma [...]', mas a gente tenta entender. Dizemos a eles: 'A gente tem um trabalho, é pelo seu filho que tentamos fazer o máximo'. Eles realmente veem a gente como pessoas que vão orientá-los, ajudar no acompanhamento da vida escolar dos filhos [...]. Muitas vezes recebemos ligações de pais pedindo: 'Será que dá pra dar um jeito? Porque meu filho não se dá bem com o professor. O professor não gosta dele, será que você poderia fazer alguma coisa?' Então, não somos malvistos" (conselheira educacional, colégio Verlaine).

Contudo, os inúmeros problemas disciplinares com os quais esses profissionais precisam lidar nesses estabelecimentos podem gerar, entre os pais, opiniões divergentes sobre o exercício da autoridade no ambiente escolar e originar conflitos nos quais acusações de racismo não são raras. Isso se torna ainda mais provável na medida em que é ainda mais difícil para a instituição estabelecer critérios claros e aplicáveis a todos e em qualquer situação, tanto em matéria de punições disciplinares quanto em matéria de avaliação ou de orientação:

> "Os pais magrebinos são muito vigilantes, eles querem que o nome deles seja respeitado, querem que o filho ande na linha... mas é verdade que, quando eles não conseguem arrancar nada da criança, como último recurso, eles dizem pra gente: 'Mas são vocês que têm problema com meu filho, vocês que são racistas!'" (conselheiro educacional, colégio Verlaine).

Ademais, o relacionamento entre o corpo não docente e os pais de meios sociais mais privilegiados – membros da associação de pais – também pode se revelar difícil. De fato, os pais que procuram "dominar" as escolas da vizinhança mostram-se extremamente vigilantes quanto à segurança, à disciplina e às companhias de seus filhos.

Essa postura os leva a exercer diferentes intensidades de pressão sobre a atuação dos profissionais não docentes, especialmente porque estes tendem a ser percebidos como mais acessíveis do que os professores – tanto material quanto simbolicamente:

> "É verdade que a gente também tem uma Associação de Pais que é muito rigorosa com essa questão da segurança. E a segurança é responsabilidade da conselheira educacional e do diretor. Aí eles realmente nos veem como os responsáveis se acontecer o menor problema. Tem pais que ficam ali na saída pra conferir se tem mesmo um guarda no portão, pra ver se a segurança está funcionando bem" (conselheira educacional, colégio Apollinaire).

Uma delegação impossível?

É importante notar ainda que, nas escolas que recebem públicos muito desfavorecidos, os representantes dos pais de alunos desempenham um papel ainda mais limitado do que em outros contextos na mediação das relações entre professores e responsáveis. Por um lado, nesses cenários, é notório que as associações de pais geralmente reúnem muito mais a pequena minoria de pais das classes médias ou das camadas operárias mais qualificadas em vez das famílias mais precarizadas, especialmente as de origem estrangeira. Todavia, o problema aqui não é propriamente o de uma representatividade ilusória no sentido estatístico do termo, mas sim o da representação em seu sentido político. Afinal, para serem considerados atores plenos pela instituição, os pais devem demonstrar competências linguísticas, culturais e sociais comumente associadas a um determinado nível de escolarização ou, no mínimo, a uma longa familiaridade com o discurso público. Esses pais só podem agir em nome de outros de maneira crível perante os profissionais da educação se mobilizarem informações desconhecidas sobre as outras famílias para os professores, ou se atuarem como porta-vozes de suas solicitações. Ora, a ausência de interconhecimento e de comunicação, produzida pelas múltiplas microssegregações entre as famílias no bairro e no interior da escola, torna essa tarefa particularmente difícil.

Mesmo quando os representantes das associações estão cientes desse problema, eles costumam agir em favor dos pais de seu próprio meio social, dos quais podem se tornar defensores – já que as dificuldades desses pais, sejam elas específicas ou mais estruturais, lhes são familiares:

> "Eu me lembro de ter efetivamente intervindo por uma aluna do colégio que estava com dificuldade pra dar conta de todas as tarefas, simplesmente

> porque eu sabia muito bem que ela ajudava muito a mãe, que a mãe dela trabalhava bastante fora de casa, e isso era algo que a escola desconhecia [...]. A gente intervém se sabemos que a mãe está doente, quando acontece um divórcio ou até mesmo uma separação que não foi comunicada à escola" (mulher, ex-presidente da FCPE[37], colégio Apollinaire).

Por sua vez, os pais pertencentes às camadas mais desfavorecidas, tanto franceses quanto imigrantes, rejeitam uma lógica de representação política que lhes parece pouco pertinente, na medida em que não se reconhecem muito nesses porta-vozes em relação às suas preocupações, a seus modos de ação e, de modo mais geral, ao "clima" dessas associações. Além disso, eles tendem ainda mais a evitar essa lógica de representação e a abordar diretamente os professores, independentemente da natureza do problema em questão, porque temem ser julgados pelos outros pais com base nos resultados escolares e no comportamento de seus filhos.

Esse temor é totalmente legítimo[38], pois, [...] os pais de classes mais abastadas, que buscam "dominar" a escola – e que, muitas vezes, são membros ativos das associações de pais –, frequentemente acusam, indireta ou diretamente, os filhos das famílias mais carentes de "diminuírem o nível" e de serem a causa dos problemas de segurança e de disciplina, tanto no interior quanto no entorno dos estabelecimentos. Acusam também os próprios pais de falta de envolvimento na escolaridade de seus filhos e na vida da escola, mesmo quando lhes concedem "circunstâncias atenuantes":

> "Com os pais, a relação é bem mais difícil do que com a administração, porque, assim, a federação tem poucos membros em todo o colégio. E os pais, em geral, não são muito curiosos. Isso tem um pouco a ver com o contexto, com o lugar onde a gente está, né? Ou as pessoas se sentem impotentes pra fazer qualquer coisa e dizem: 'Bom, paciência, é assim mesmo.' Eles confiam e não procuram muito saber o que acontece. Ou então têm muitos problemas pra ter tempo de se preocupar com isso. E depois, enfim, do jeito que a escola é organizada, as pessoas também não se atrevem, porque não saberiam falar em uma associação [...]. Distribuímos os boletins de volta às aulas pras pessoas do bairro, da região, mas elas não leem necessariamente, sabe? Ou então não são… Eu acho que eles se interessam, sim, pelos filhos, mas não veem muito o que poderiam fazer, em que isso serviria pra alguma coisa" (representante de classe da FCPE, colégio Apollinaire).

[37] Federação de Conselhos de Pais dos Estudantes, do original *La Fédération des Conseils de Parents d'Elèves* [N. da T.].
[38] Van Zanten (2001).

À falta de conhecimento e de comunicação, soma-se, portanto, uma animosidade sempre presente – ao menos de forma latente – que afasta ainda mais esses pais, o que contribui seriamente para a redução do número de membros e para a capacidade dessas associações de influenciar o funcionamento atual das instituições escolares[39].

Conclusão

Parece lógico supor que o papel dos pais no funcionamento dos estabelecimentos escolares seja muito mais importante em contextos privilegiados, nos quais o status social dos responsáveis e seu envolvimento direto no acompanhamento da escolaridade dos filhos os tornam atores plenamente reconhecidos e aliados potenciais para os diferentes grupos envolvidos (diretor, professores, funcionários não docentes)[40]. De fato, nas escolas periféricas, os profissionais da educação – aos quais se podem equiparar, até certo ponto, os membros das associações de pais – tendem a estigmatizar os pais, sugerindo que estes deveriam ser mais objetos do que sujeitos do trabalho educativo. Entretanto, as análises apresentadas neste capítulo mostram que, em contextos desfavorecidos, os responsáveis também intervêm, ainda que inconscientemente, nas dinâmicas internas das escolas. Assim, a desqualificação dos modos de socialização familiar e a denúncia da incompetência parental no acompanhamento escolar isentam parcialmente de culpa os profissionais confrontados com graves e recorrentes dificuldades no exercício cotidiano da profissão, reforçando sua autonomia em relação ao exterior. Da mesma forma, a incapacidade dos pais, suposta ou real, produz certos reequilíbrios nas hierarquias internas, seja entre os professores de diferentes disciplinas, seja entre docentes e os funcionários não docentes.

Referências

BEAUD, S.; PIALOUX, M. *Retorno à condição operária: investigação em fábricas da Peugeot na França*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BIDWELL, C.; FRANK, K.; QUIROZ, P. Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education*, v. 70, n. 4, p. 285-307, 1997. DOI: https://doi.org/10.2307/2673268.

[39] Em cada uma das duas escolas pesquisadas, os membros do FCPE não representavam mais do que 15% das famílias.
[40] Bidwell, Frank e Quiroz (1997).

CHAPOULIE, J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHEX, J-Y. École et savoir dans le banlieus… et ailleurs. Paris: Armand Colin, 1992.

COMBESSIE, J.-C. Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine. *Revue française de sociologie*, Paris, v. 10, n. 1, p. 12-36, 1969. https://doi.org/10.2307/3320374

GLASMAN, D. "Parents" ou "familles?" Critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, n. 100, p. 19-33, 1992.

GLASMAN, D. Accompagnement scolaire et cours particuliers : variations dans le sens, les modalités, les contenus. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris:°La Découverte, 2000.

HERAN, F. *L'aide au travail scolaire: les mères persévèrent*. INSEE première, Paris, n. 350, [s. p.], 1994.

ISAMBERT-JAMATI, V. Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, ano 2, n.4, p. 303-318, 1973.

LAHIRE, B. *Tableaux des familles. Heurs et malheurs scolaires dans les milieux populaires*. Paris: Hautes Études; Gallimard; Le Seuil, 1995.

LEGER, A.; TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris: Méridiens-Klincksiek, 1986.

MASSON, P. Élèves, parents et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, v. 38, n. 1, p. 119-142, 1997. DOI: https://doi.org/10.2307/3322375.

MASSON, P. *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements scolaires des annés 1990*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

MEYER, J.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: MEYER, M. W.; [*ed.*]. *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Blass, 1978. p. 78-109.

OGBU, J. Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation. In:°STEIN, D.; EICHHORN, D. (Org.). *Adolescence and work: influences of social structure, labor markets and cultures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 101-140.

PARSONS, T. The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 29, n. 4, p. 297-318, 1959.

PAYET, J.-P. L'école à l'épreuve de la réparation sociale: la relation professionnels/publics dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de pédagogie*, Lyon, n. 109, p. 7-18, 1994.

PERIER, P. *Enseigner dans les collèges et les lycées: Enquête sur le métier d'enseignant.* Vanves: Ministère de l'Education nationale. Les dossiers éducation et formations, n. 48, novembre 1994.

POURTOIS, J-P. *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris: PUF, 1979.

REY, H. *La peur des banlieues*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1996.

THIN, D. *Quartiers populaires. l'école et des familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1998.

VAN ZANTEN, A.; MIGEOT-ALVARADO, J. *La participations des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*. Paris: Laboratoire de sociologie de l'éducacion, Rapport de recherche, 1992.

VAN ZANTEN, A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et politiques*, Québec, n.°35, p.°125-135, 1996. DOI: https://doi.org/10.7202/005124ar.

VAN ZANTEN, A. Anthropological study of community – school relations. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Org.). *International encyclopedia of education. research and studies*. 3.°ed. Londres: Pergamon Press, 1997a.

VAN ZANTEN, A. Schooling immigrants in France in the 1990s: success or failure of the republican model of integration?. *Anthropology and Education Quarterly*, *[s. l.]*, v. 28, n. 3, p.°351-374, 2008. DOI: https://doi.org/10.1525/aeq.1997.28.3.351.

VAN ZANTEN, A. Les stratégies parentales. In: VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. p. 93-113.

WOODS, P. *Careers and Work Culture*. (Block 6, Unit 24). London: Open University Press, 1981.

WYLIE, L. *Village in the Vaucluse*. Cambridge: Harvard University Press, 1968 [1957].

ZAFFRAN, J. *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris: La Découverte et Syros, Alternatives sociales, 2000.