

**A ESCOLHA DOS OUTROS:
JULGAMENTOS, ESTRATÉGIAS E SEGREGAÇÕES ESCOLARES¹**

**THE OTHERS' CHOICE:
JUDGEMENTS, STRATEGIES AND EDUCATIONAL SEGREGATION**

Agnès van Zanten*

Tradução: Maria Amália de Almeida Cunha**

Revisão técnica: Ceres Leite Prado***

RESUMO: As escolhas familiares dos estabelecimentos escolares mantêm uma relação estreita com a segregação escolar. Apoiando-se sobre as pesquisas realizadas em Rueil-Malmaison, Nanterre, Vincennes e Montreuil, este artigo procura analisar as operações mentais e práticas que conduzem os pais a construir certos grupos sociais como “diferentes de si”: pelo estabelecimento de relações entre essa concepção e as reflexões, os objetivos e os valores referentes à escolaridade de seus filhos, fazendo disso o motivo principal do abandono de certos estabelecimentos de ensino. Paralelamente, serão exploradas as operações do mesmo tipo que levam à construção de outros grupos como “próximos de si” e a concebê-los como recursos sociais que facilitam a construção de estratégias pela sua capacidade de realizar certos julgamentos, certas informações e certos meios de ação.

Abstract: The choices that parents make regarding schools are closely associated with educational segregation. On the basis of studies conducted in Rueil-Malmaison, Nanterre, Vincennes and Montreuil, this article analyzes the mental and practical operations that lead parents to construe some social groups as “different” from them. By relating this conception with argumentations, views and values regarding the schooling of their children, these operations are the main cause for the efforts to avoid specific schools. At the same time, the article explores similar operations that lead to construing other groups as “close” or “akin”, and to seeing them as social resources that, by providing judgments, information and practical means, facilitate the devising of strategies.

* Socióloga; Diretora de pesquisa do Observatoire Sociologique du Changement (Sciences Po/CNRS); Dirige uma rede de análise sobre políticas educativas e a coleção “Educação e Sociedade” (Presses Universitaires de France). É autora de inúmeras obras a respeito das desigualdades na educação e das políticas educativas.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). *E-mail:* amalia.fae@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* ceresp@hotmail.com

A escolha dos estabelecimentos escolares pelos pais mantém uma relação estreita com a segregação escolar, isto é, com a concentração de alunos dotados de características escolares, sociais e étnicas semelhantes, às quais estão associadas consequências negativas tanto em termos de enfraquecimento dos laços sociais, quanto de crescimento das desigualdades (VAN ZANTEN, 1996; FELOUZIS *et al.*, 2005; MAROY, 2006; MONS, 2007). Regular essas escolhas para limitar seus efeitos sobre o distanciamiento e o confinamento dos alunos de classes populares, franceses e imigrantes, supõe interrogar-se sobre seus determinantes e suas modalidades. Importantes progressos foram realizados nessas duas direções, no contexto francês, graças às avaliações das experiências de flexibilização do zoneamento escolar² (BALLION; THÉRY, 1985; BALLION; OEUVRARD, 1991; VAN ZANTEN; OBIN, 2008) e a pesquisas realizadas há cerca de quinze anos. Esses trabalhos mostraram os perfis sociais daqueles que escolhem os estabelecimentos, além de evidenciar o papel dos recursos culturais na capacidade de procurar e selecionar as melhores informações sobre os estabelecimentos, tanto quanto os recursos econômicos para o acesso aos espaços residenciais e escolares mais cobiçados (BROCCOLICHI, 1998; VAN ZANTEN, 2001; OBERTI, 2007; POUPEAU; FRANÇOIS, 2008). Tais trabalhos permitiram também apreender, de forma mais refinada, as modalidades de escolha tanto no setor público quanto no privado, as características dos estabelecimentos procurados e as estratégias segregativas que, por sua vez, colocam em prática (BROCCOLICHI; VAN ZANTEN, 1997; LANGOUËT; LÉGER, 1997; BARTHON; MONFROY, 2006; MAROY; VAN ZANTEN, 2007; FRANÇOIS; POUPEAU, 2008).

Todavia, a questão da relação com os “outros”, do por que e do como os pais desejam ou não que seus filhos, e eles próprios, interajam com certas categorias de “outros” no espaço escolar (que está no centro dos processos de segregação) não foi ainda, até agora, devidamente explorada de forma sistemática. Ora, objetivar essa relação é indispensável para evitar um duplo perigo da “naturalização”: as escolhas seriam a manifestação de um *ethos* segregativo próprio de certos grupos sociais e de uma eufemização: a segregação sendo analisada apenas como um “efeito de composição”, resultado da soma das escolhas individuais, orientadas por finalidades variadas, sem ligação direta com os efeitos esperados da associação com os outros (GRAFMEYER, 1994). O que nos propomos fazer

aqui é analisar as operações mentais e práticas que levam os pais das classes médias a construir certos grupos sociais como “diferentes de si” e, pelo estabelecimento dos laços entre essa concepção e reflexões, objetivos e valores referentes à escolaridade de seus filhos, fazer disso o motivo principal do abandono de certos estabelecimentos de ensino³. Fazendo isso, este artigo pode ser considerado um prolongamento dos trabalhos a respeito das escolhas escolares. Paralelamente, serão exploradas as operações do mesmo tipo que levam à construção de outros grupos como “próximos de si” e a concebê-los como recursos sociais que facilitam construir estratégias pela sua capacidade de realizar certos julgamentos, certas informações e certos meios de ação. Colocando-se a relação com o outro no centro desta análise, espera-se produzir uma interpretação propriamente sociológica das escolhas e, mais amplamente, dos mercados escolares, bastante afastada das visões atomistas das abordagens economicistas da escolha racional (GRANOVETTER, 1973; FRANÇOIS, 2008).

As interpretações se ancoram sobre os dados de duas pesquisas realizadas em quatro cidades (Nanterre, Rueil-Malmaison, Montreuil e Vincennes) da periferia oeste e leste de Paris, entre 1999 e 2006, junto a 167 famílias oriundas majoritariamente das categorias 3: “executivos” e profissões intelectuais superiores; 4: “profissões intermediárias”; e 5: “empregados”, da nomenclatura do INSEE⁴ francês. Partindo da constatação da forte oposição entre as perspectivas e as ações dessas categorias e as ações das classes populares, evocamos também a importância das diferenciações “verticais” entre as classes superiores e as classes intermediárias e as diferenciações “horizontais” entre os detentores de um capital cultural e os detentores de um capital econômico aumentado ou não por um capital cultural (BOURDIEU, 1979). As interpretações originadas dessas pesquisas, por entrevistas feitas com pais (131 mães, 26 pais e 10 casais) que tinham pelo menos um filho no segundo segmento do ensino fundamental ou em uma escola primária, foram colocadas em relação com outras pesquisas realizadas junto a profissionais da educação e autoridades educativas locais. As pesquisas também foram confrontadas com dados estatísticos e qualitativos concernentes ao funcionamento dos estabelecimentos, aos fluxos de alunos e às regulamentações administrativas e políticas locais.

Os critérios de escolha e a percepção dos outros “diferentes de si” como contraste

É possível perceber claramente, por meio da análise do discurso dos pais nessa perspectiva, que a grande maioria deles considera que a qualidade da educação – tanto no sentido da instrução quanto da socialização – na escola (sobretudo no segundo segmento do ensino fundamental) depende estreitamente das características dos alunos. Se retomarmos a terminologia consagrada na literatura científica sobre o assunto, principalmente de língua inglesa, podemos dizer que, acreditando firmemente no “efeito-público” (*school mix effect*), eles conferem pouco crédito ao “efeito estabelecimento”, isto é, à influência dos recursos pedagógicos, dos professores ou do diretor (THRUPP, 1995).

São as crianças que fazem a diferença. Se colocarmos os alunos de Neuilly em Nanterre, não teremos os mesmos resultados no *bac*⁵. Entretanto, eles teriam tido os mesmos professores. Se colocarmos os alunos de Nanterre no Pasteur (escola de ensino médio de Neuilly), não teríamos os mesmos resultados, e seriam os mesmos professores. É onde se tem as famílias mais favorecidas, portanto em Neuilly ou Sceaux ou Saint-Cloud, que os resultados no *baccalauréat* são os melhores. Se os alunos provêm de um meio desfavorecido, se não se tem as condições de trabalhar corretamente. (Senhora C., secretária, Nanterre)

Esse paralelo entre as categorias de pensamento dos pais e as categorias mobilizadas pela pesquisa não deixa de ter importância. Os pais fazem, na verdade, interpretações muito próximas daquelas em curso na literatura científica. Isso pode ser utilizado, na linha de trabalho dos etnometodólogos, para ilustrar o fato de que não há uma ruptura radical entre as interpretações do senso comum e as teorias “acadêmicas” (GARFINKEL, 1967). Todavia, na perspectiva apresentada aqui, é mais importante pontuar que o crescimento do acesso ao ensino superior, a larga difusão dos saberes científicos na mídia e sua incorporação às categorias políticas e administrativas contribuíram para tornar as crenças e opiniões dos pais cada vez mais influenciadas pelas noções, pelos modos de pensar e pelos resultados oriundos da pesquisa em ciências humanas e sociais (2009, p. 4).

“Efeitos de posição” e focalização sobre os outros indesejáveis

Todavia, os pais não apreendem nem interpretam as realidades escolares como sociólogos. Se eles tomam emprestado aos pesquisadores categorias e modos de reflexão, seus pontos de vista são influenciados pelos “efeitos de posição”. Os efeitos de posição não se referem somente àquilo que os economistas designam pelo termo de “viés de informação”. Os pais são confrontados com a “opacidade” que envolve o funcionamento pedagógico e social dos estabelecimentos de ensino. Essa opacidade possui um caráter estrutural ligado à natureza complexa do bem educativo, que é tanto individual e coletivo e que é coproduzido por um conjunto de atores (alunos, pais, professor, diretor, etc.), o que torna muito difícil a apreciação da sua qualidade e seus determinantes. A opacidade é, todavia, acentuada pela vontade – maior ou menor, conforme os sistemas educativos e os estabelecimentos – dos professores e dos responsáveis administrativos em preservar sua autonomia, e a da instituição escolar em relação às pressões do entorno social, institucional e político. Uma das maiores consequências dessa opacidade é que ela conduz os “profanos”, que são os pais, a focalizar-se sobre os aspectos mais visíveis do exterior, como as características sociais e étnicas do público, como uma espécie de “atalho” para avaliar os estabelecimentos. A esses “vieses de informação” se acrescenta aquilo que podemos chamar de “viés de comparação”. Contrariamente aos pesquisadores que trabalham com amostras representativas ou com casos cuidadosamente escolhidos para estabelecer uma jurisprudência (DODIER; BASZANGER, 1997), os pais, mesmo aqueles que ampliam suas pesquisas, refletem apenas sobre algumas escolas. Essas últimas não são, além disso, selecionadas em função de seu “valor agregado”, ou seja, da contribuição de suas formas de organização aos resultados finais, em relação a outros estabelecimentos comparáveis. Elas são escolhidas em função de sua proximidade e de sua reputação, quer dizer, em função de uma percepção subjetiva, construída em ambientes socialmente estereotipados, a respeito de uma oferta educativa local dotada de traços específicos, ou seja, todas essas coisas que levam, novamente, a aumentar o “efeito-público” (2009, p. 5).

Esse modo de proceder não é “irracional”. As escolhas parentais são guiadas por considerações tão racionais – no duplo sentido da racionalidade instrumental concernente à relação entre os fins e os meios e a

racionalidade científica, quer dizer, da pesquisa das correlações entre fatos – quanto a dos pesquisadores. Elas são, entretanto, diferentes. Trata-se aí de um outro tipo de “efeito de posição”, pois os pais não consideram os estabelecimentos de um ponto de vista acadêmico “desinteressado”, mas, ao contrário, de um ponto de vista totalmente “interessado”. Eles avaliam os estabelecimentos, na verdade, como pais, isto é, em função do olhar global, particularista e subjetivo que são levados a ter sobre os filhos em razão das propriedades específicas do campo familiar:

Eu tenho uma resposta não para um sistema, mas para uma criança. Em regra geral, eu procurei que eles frequentassem o sistema público, é para isso que eu pago impostos. Mas em algumas situações, é o ensino privado. Não existe uma resposta global. Trata-se de responder às necessidades dos alunos. (Senhor M., formador numa organização pública, Montreuil)

Isso os leva a se distanciar da pesquisa do “bom” estabelecimento, definido a partir de critérios específicos, objetivos e também da vocação universal do pesquisador para privilegiar a adequação entre as características de seus filhos e aquelas dos estabelecimentos. Em razão, entre outros motivos, da frágil diferenciação pedagógica entre estabelecimentos, principalmente no ensino público, não se trata aqui da pesquisa sistemática do “sob medida” evocada pelos trabalhos americanos ou ingleses sobre as classes médias superiores (LAUREAU, 1995). Trata-se, principalmente entre os pais que hesitam em escolarizar seus filhos nas escolas heterogêneas, de avaliar o peso do “efeito público”, de acordo com um critério pessoal, ou seja, o grau de autonomia que eles atribuem às crianças e a si próprios em relação às possíveis influências negativas dos outros “diferentes de si”. Assim, aqueles – mais numerosos entre as frações intelectuais das classes médias, intermediárias e superiores – que, ou defendem uma tese global do tipo “um bom aluno será bom em qualquer lugar”, ou consideram seu filho como pouco sensível à influência dos outros, têm menor tendência a evitar dos estabelecimentos do bairro. Por outro lado, aqueles – mais numerosos entre as classes médias e superiores em capital econômico – que estimam os adolescentes e, mais particularmente os meninos, muito influenciáveis ou que apresentam seus filhos como muito dependentes de seu meio social, tanto no que se refere a sua relação com os estudos quanto a seu comportamento, fazem, muito frequentemente, a escolha inversa.

Os “efeitos de posição”, entretanto, não param aí, contrariamente ao que postulam as teorias da escolha racional (COLEMAN, 1990). A maior parte dos pais não adota exclusivamente esse ponto de vista particularista, mas equilibram-se permanentemente entre os julgamentos “pessoais”, ligados à sua posição no seio da esfera familiar, e julgamentos “impessoais” ligados à sua posição no seio da esfera social e política (2009, p. 6). Esse vai-e-vem, muito perceptível nas entrevistas, leva numerosos observadores que se colocam de um ponto de vista moral a avaliá-los como “hipócritas”. Na verdade, se, como pais, muitos deles acreditam que um bom pai deve escolher, como cidadãos, eles próprios emitem julgamentos críticos com relação aos efeitos coletivos das escolhas sobre a segregação e as desigualdades (VAN ZANTEN, 1997; 2007). Adotando esse último ponto de vista, os pais não se transformam, por isso, em observadores imparciais que efetuam um “exame calmo dos acontecimentos da vida cotidiana (QUÉRÉ apud LAHIRE, 2002). São avaliadores que acusam erros e fazem críticas. A penetração muito forte de certa vulgata sociológica leva principalmente os pais das classes médias à adotar uma visão estreitamente determinista do “efeito público”, que vai de par com uma focalização sobre os determinantes de ordem estrutural e política.

No conjunto, as diferenças, é a população que frequenta o estabelecimento. É um dado matemático, científico, não se trata nem da filosofia ou de uma opinião política ou qualquer outra, é científico. Se você está em um local onde há uma população, por exemplo, mais pobre, em relação a um local onde há uma população mais rica, em que os pais são todos executivos, digamos, estou falando de extremos, é bem evidente que os níveis das escolas não serão os mesmos. É assim, não se pode fazer nada. (Senhora D., dona de casa, marido militar, Rueil-Malmaison)

Entre as classes superiores, que mais interiorizaram esse modelo ligado a sua socialização familiar, sua trajetória escolar e os princípios que regem a organização de seu trabalho é, ao contrário, a responsabilidade individual, e não a responsabilidade social e política, que é invocada (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2003). De acordo com essa concepção, nos estabelecimentos públicos percebidos como “heterogêneos”, são o compromisso, o suporte e o aporte cultural dos pais que permitem uma boa escolarização, e sua falta entre os “pais diferentes de si” é que explicam os fracassos e as dificuldades.

Eu conheço alunos que estiveram no Saint-Exupéry, o colégio ao lado. Quando as crianças são bem acompanhadas em casa, têm pais que podem estar presentes e ajudá-los, as coisas podem andar bem. Mas quando não há suporte, é a catástrofe (...). Por outro lado, eu conheço uma família que tinha colocado seu filho lá, no Saint-Exupéry, quando voltaram do exterior. Tudo correu muito bem porque eles eram muito presentes e, agora, ele está no liceu Berlioz e tudo vai muito bem também. Eu penso que é preciso sem dúvida estar muito, muito presente e atenuar o *déficit*. (Madame V, dona-de-casa, companheiro chefe de empresa, Vincennes)

“Efeito de disposição” e medo dos outros

O olhar sobre os outros “diferentes de si” não é somente influenciado pela posição genérica de pai, mas também pela origem, a trajetória e a posição social que engendram os poderosos “efeitos de disposição”. Em um contexto de frágil crescimento, e até mesmo de recessão econômica, de competição aguda por um número limitado de lugares socialmente desejáveis e de perda de confiança no papel regulador do Estado, os membros das classes médias, inclusive das frações superiores, tendem globalmente a tentar proteger suas conquistas, reforçando suas estratégias individuais de “fechamento”, frente às classes populares (PARKIN, 1988).

Esse objetivo comum leva a perceber os membros dessas classes como entraves e concorrentes no campo escolar, e constitui uma motivação poderosa para evitá-los. Esse “efeito de disposição” aparece, entretanto, de forma diferente conforme os objetivos dos pais, que são, eles próprios extremamente ligados a *habitus* de classe cuja constituição remete tanto à socialização primária na família quanto à socialização secundária na escola e no mundo do trabalho.

Contrariamente ao que numerosas análises deixam perceber, inscrevendo-se de forma mais ou menos nítida no paradigma utilitarista, esses fins não são apenas instrumentais. São principalmente as classes médias superiores com forte capital econômico que se voltam quase exclusivamente para o valor de troca dos conhecimentos escolares que são condensados nas notas, classificações e diplomas. Já as classes médias intermediárias e superiores com forte capital cultural concebem sua reprodução como repousando, ao mesmo tempo, sobre esses objetivos instrumentais e sobre objetivos reflexivos, ou seja, o desenvolvimento nos

filhos de um interesse pelo valor intrínseco de uso do conhecimento, e não apenas pelo seu valor econômico (GOULDNER, 1979). Ora, os “outros diferentes de si” aparecem mais ameaçadores para os pais que privilegiam a busca constante das vantagens educativas competitivas no mercado de trabalho do que para aqueles que valorizam mais o papel dos saberes escolares na construção de uma identidade intelectual.

Os interesses de classe aparecem também nos objetivos e interesses expressivos de certas frações das classes médias. Tais objetivos são utilizados como argumento pelas classes médias com mais frequência do que pelas classes superiores, sem que seja fácil separar o que se deve a objetivos instrumentais, menos ambiciosos e relacionados com a interiorização das chances objetivas menores de aceder às mais altas posições e aquilo que se deve a uma maior penetração de valores relacionados a um individualismo sensível, valorizando o reconhecimento dos desejos (SINGLY, 2005). Esses objetivos têm também efeitos sobre o olhar que colocamos sobre os “outros diferentes de si”, mas de maneira diferente, conforme o tom dominante. Quando esse tom é positivo, os estabelecimentos do bairro parecem menos perigosos. Isso acontece principalmente quando os pais conferem grande importância à felicidade dos adolescentes, ligada à ausência de fortes pressões em favor do êxito e da conquista de uma sociabilidade intensa entre pares, o que é mais frequente entre os membros das classes médias intermediárias e superiores bem dotadas de capital escolar e cultural, notadamente aquelas que exercem profissões relacionais. Nesse caso, esses estabelecimentos escolares revelam-se até mesmo como contextos de socialização de “melhor qualidade” que outros fora dos bairros, considerados mais reputados, mas onde os adolescentes, submetidos às exigências elevadas e afastados de seus amigos do bairro, seriam infelizes:

É agradável para uma criança ir a uma escola de seu bairro porque ela tem amigos lá e isso cria laços sociais que eu considero importantes. É simpático ter um grupo de amigos no bairro, frequentar as casas dos amigos e poder dormir lá, porque, nessa idade, eles fazem muito isso; conhecer os pais das crianças, porque, afinal de contas, depois de um certo número de anos, acabamos por conhecer muitos. Isso cria uma vida de bairro, eu penso que isso é bom para as crianças. (Madame B., médica do trabalho, Nanterre)

Por outro lado, quando o tom é negativo, porque os pais temem pelo bem-estar e até mesmo pela integridade física de seus filhos, os objetivos expressivos tornam-se poderosos motores para evitar os estabelecimentos do bairro, notadamente para ir em direção a estabelecimentos privados tidos como mais seletivos no plano social, mais rigorosos em matéria de disciplina e mais atentos às dimensões não-intelectuais da experiência escolar.

Os “efeitos de disposição” dos pais não compreendem somente seus objetivos individuais, mas também suas concepções sobre o papel social da escola. Ora, tais concepções, notadamente o papel que os pais atribuem à escola em termos de integração, condicionam fortemente o olhar que colocam sobre os “outros diferentes de si”. Pode-se distinguir, de maneira ideal-típica, dois modelos de integração fundados sobre concepções diferentes da sociedade. Num extremo, encontram-se os pais que concebem a sociedade como um sistema de estratos claramente distintos, a integração social repousando sobre a inserção dos indivíduos nos grupos de *status*, eles mesmos bem-inseridos no sistema social (LOCKWOOD, 1992). As relações sociais são então apreendidas a partir de um ponto de vista dicotômico. Há os “semelhantes”, com o quais é possível interagir, e os “outros”, com os quais a comunicação parece difícil, às vezes mesmo impossível, tanto eles são construídos no modo da alteridade, no melhor dos casos, como muito diferentes para que uma verdadeira troca possa se estabelecer ou, no pior, como seres inferiores em nome de considerações de classe ou de raça (DE RUDDER; POIRET; VOURC’H, 2000).

Nossa pequena filha começou no Elsa Triolet [...] No fim do ano, houve uma festa na escola e vi que não havia pessoas como nós. O que isso quer dizer? Havia muito (...) grupos de *rap* organizados pelos próprios alunos, o diretor tocando tambor. Muito bom, mas isso não era a gente [...]. Ela ia muito bem na escola no primeiro ano, mas avançando no tempo, haveria cada vez menos meninas do mesmo tipo, com vestidos com manguinhas bufantes e decotezinhos redondos. É caricatural, mas ... não desejamos que todo mundo seja como nós, mas não desejamos também sentirmo-nos totalmente isolados, isso não é um presente para dar às crianças. A abertura é bem-vinda, mas é preciso, apesar de tudo, identificar-se a alguma coisa. (Madame R., alta funcionária em um Banco, Nanterre)

No outro extremo, encontram-se aqueles que defendem um modelo de “mistura social”, em nome da necessidade de fundar um siste-

ma social justo e estável baseado no interconhecimento e na comunicação entre os grupos sociais, ao menos nos espaços públicos. Ora, esses dois modelos ideais típicos, que são um mais associado às classes superiores e ao capital econômico e o outro, às classes médias e ao capital cultural, trazem consequências muito diferentes em matéria de segregação escolar com as escolhas de um “entre si”, mais precoces, mais radicais e mais plenamente assumidas, no primeiro caso, mais tardias, mais “porosas” e mais envergonhadas, no segundo caso.

A construção das escolhas e a importância dos outros “como si” como dispositivos de julgamento e como recursos para a ação

Os outros percebidos como “diferentes de si” intervêm também de maneira decisiva no conteúdo das escolhas parentais. Já os outros “como si” desempenham papel também essencial, mas na forma das escolhas, quer dizer, nas modalidades de construção desses últimos e de duas maneiras diferentes. Eles constituem um “grupo de referência”, servindo de medida e de modelo em termos de aspirações, de valores e de estratégias de ação (MERTON, 1950) e são utilizados como “dispositivos de julgamento” (KARPIK, 2007). Eles representam também um “capital social”, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, quer dizer, ao mesmo tempo, uma rede de relações disponíveis, que é possível mobilizar em combinação com o capital cultural e o capital econômico, e um espaço social onde se estabelecem relações de reciprocidade e de confiança (BOURDIEU, 1973; NIN, 2001; PUTNAM, 2000). Nos dois casos, esse capital social é colocado a serviço de estratégias escolares de reprodução e de “fechamento” sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1970; MURPHY, 1988).

A vizinhança como quadro normativo

O fato de se voltar em direção a outros pais é claramente a consequência da parcimônia com a qual os estabelecimentos escolares transmitem informações sobre o seu funcionamento, da frágil pertinência dessas informações em relação às expectativas parentais e de seu caráter por

vezes mentiroso. Em razão dos temores suscitados entre eles pela heterogeneidade escolar e social dos estabelecimentos, os pais atribuem um crédito limitado às estatísticas “frias” dos resultados nos exames obtidos sem seus “segredos de fabricação”. Eles preferem os julgamentos “quentes”, fundados na experiência de outros alunos e de seus pais, sobre os modos de formação das turmas e de seu “clima”, assim como práticas de avaliação, da manutenção da ordem e da orientação dos profissionais de educação (BALL; VINCENT, 1998). A isso se soma uma grande desconfiança em relação ao discurso de apresentação dos diretores, pois os dos estabelecimentos “evitados”, por medo de acentuar a deserção dos alunos, dissimulam certos incidentes, ocultam certas práticas ou embelezam certos resultados, enquanto que os diretores dos colégios “mais atrativos” focalizam seu papel de “*gatekeepers*” (CICOUREL; KITSUSE, 1963). Esses são, na verdade, mais atentos às suas necessidades em termos de seleção do que às expectativas em termos de julgamento dos pais. Fiar-se a um “grupo de referência” composto por outros “como si” permite, todavia, também reduzir a ansiedade que geram as escolhas difíceis em razão da multiplicidade de parâmetros a se levar em conta e das questões imediatas e a longo prazo que estão associadas a elas (BALL, 2003). Esses outros “como si” são frequentemente parte de redes locais de vizinhança. O recurso aos vizinhos explica-se ao mesmo tempo porque eles são os utilizadores diretos dos estabelecimentos escolares próximos e porque o distanciamento geográfico – e em um número não-negligenciável de casos, social – da família de origem, que caracteriza as famílias de classes médias superiores e, em menor grau, das classes médias intermediárias, na região parisiense, reforça o papel do entorno local na regulação das práticas sociais (GRAFMEYER, 2006).

A influência desse “entorno” se exerce de diferentes maneiras. As pressões normativas difusas mais poderosas devem-se à vizinhança imediata ou aos pais dos estudantes das escolas frequentadas pelos seus filhos, esses grupos coincidindo muito frequentemente. Elas são favorecidas pela visibilidade das práticas educativas, o que permite que elas sejam objeto de avaliações e de críticas, e pela homogeneidade social que favorece a emissão dos julgamentos em universos sociais caracterizados por uma regra implícita de respeito à vida privada. Entre as quatro cidades que constituem nosso campo de observação, é em Rueil-Malmaison, em uma “*gated community*”, que compreende grupos de casas de luxo separadas do

resto do bairro, que tais pressões são percebidas de maneira mais nítida (GOMBERT, 2008). Se as famílias já eram portadoras, desde o início, de *habitus* semelhantes – menos ligadas a suas origens, bastante heteróclitas, do que a suas trajetórias de ascensão social e de mobilidade geográfica –, o “entre si” que garante esse fechamento contribui, como em outros bairros dessa natureza, a alinhar as práticas sociais, nesse caso escolares, de acordo com uma norma única (LOW, 2003). A grande visibilidade das práticas educativas, favorecidas pela disposição das casas, assim como a homogeneidade geracional e social das famílias que chegaram no mesmo período, com suas crianças da mesma idade e nas quais são numerosas as mulheres que não trabalham fora, contribui para enquadrar mais estreitamente as escolhas escolares. Essas últimas, que concernem massivamente estabelecimentos privados e se caracterizam pelo peso dos objetivos instrumentais e do modelo de “integração pelo fechamento”, vão de par com uma forte tendência à “demonização” dos outros “diferentes de si”. Tais pressões se exercem no cotidiano sob a forma de comentários, de questões e de julgamentos e não é fácil escapar disso, pois os “desviantes”, pais e filhos, são objeto de sanções difusas nas trocas sociais, podendo chegar até ao seu afastamento da sociabilidade local. A submissão cega aos costumes locais, entrando, todavia, claramente em contradição com a norma de autonomia dos julgamentos e das condutas que predomina entre as classes médias, a força da pressão é simbolicamente tornada mais leve no discurso pelo recurso à ironia e ao riso:

Eu não me preocupava com essas coisas no início e eu me dei conta de que muitos dos pais aqui tinham já tomado suas precauções, eles tinham colocado seus filhos no Charles Péguy, depois em Passy e Daniélou (todos estabelecimentos privados). Aqui é clássico, a maior parte dos pais fazem isso, é uma tendência (risos). E *voilà*, conseguimos, no último minuto, fazer a matrícula porque a escola é muito procurada. Meu filho fez, apesar disso, o primeiro ano do maternal no Jean Macé (escola pública) e depois, assim que ele pôde sair de lá, foi para Notre Dame. (Madame ..., dona de casa, marido executivo do comércio no setor privado, Rueil-Malmaison.

Quanto mais o olhar se desloca para os bairros e os estabelecimentos escolares onde as classes médias convivem com as classes populares francesas e imigrantes e para os espaços onde existe menor intercâmbio e menor visibilidade das práticas educativas dos outros, mais essa regulação normativa opera de maneira indireta, por meio, principal-

mente, dos rumores. Os pais das classes superiores tomam, em relação a eles, certa distância de “*experts*” com frases do tipo: “eu não sou tão sensível aos rumores”; não é totalmente verdadeiro isso que se diz. Eles não são, entretanto, insensíveis ao ponto de vista dominante, não-oficial e não-profissional que circula pelos “boatos” sobre os estabelecimentos locais, notadamente se eles são confrontados, nos bairros heterogêneos como aqueles do centro de Nanterre e de Montreuil, a pontos de vista muito variados sobre um mesmo estabelecimento. São, todavia, os pais das classes médias menos dotados de recursos culturais e os pais das classes populares que concedem o máximo de crédito aos boatos. Isso pode ser explicado por sua frágil competência, que os leva a ser menos discriminantes nas escolhas de suas fontes de informação (GEWIRTZ, 1995; BROCCOLICHI, 1998). Junta-se a isso o fato de que esses rumores concernem, mais frequentemente, aos comportamentos desviantes ou violentos dos jovens, tanto no exterior quanto no interior dos estabelecimentos. Ora, em razão, ao mesmo tempo, do papel muito importante que desempenha a moralidade na determinação do valor das pessoas que estão em um nível mais baixo da escala social e da frequência de incidentes desse tipo nos estabelecimentos que deveriam, em princípio, frequentar seus filhos, a ocorrência frequente desses incidentes desempenha, para certas frações das classes médias e para as classes populares, papel crucial na passagem da confiança à desconfiança, em relação aos estabelecimentos escolares (LAMONT, 2002).

Interlocutores privilegiados para fazer a triagem e elaborar estratégias

Os outros “como si” desempenham também papel mais específico de aconselhamento, sobretudo no caso dos pais mais ambiciosos, frequentemente também os mais inquietos, que buscam o “sob medida”. Esses pais procuram, no interior do grupo dos outros “como si”, “informatantes privilegiados”, aos quais atribuem mais confiança para hierarquizar e selecionar os estabelecimentos, em razão do bom conhecimento que supõem que eles têm, mas também em razão da proximidade dos perfis escolares e mesmo psicológicos de seus filhos:

Então, depois, nós vamos conversar sobre isso com outras famílias que passaram por diferentes lugares para saber um pouco, tentar encontrar as crianças que correspondem mais ou menos ao mesmo tipo de características que a nossa e, depois, tentar comparar, ver se é interessante ou não. (M. F., médica em uma clínica privada, Rueil-Malmaison)

Essa dupla forma de confiança, técnica e moral (BARBER, 2004), é atribuída apenas a um pequeno número de interlocutores do mesmo meio ou de meio social superior que desempenham o papel de “prescritores” (KARPIK, 2007). Quanto mais os pais sabem o que procuram, mais eles delimitam o número dos interlocutores, que podem se reduzir a um ou a dois pais, cuja competência e confiança mostram-se incontestáveis:

Às vezes basta uma ou duas pessoas. Por exemplo, essa manhã, eu dei um telefonema a uma pessoa de que gosto muito, eu considero que ela é capaz de fazer uma boa avaliação. Ela coloca seu filho em uma escola localizada no centro de Nanterre, então eu disse a ela: “Eu gostaria de mudar meus filhos de escola, o que você faz? O que você pensa disso? Ela me deu sua apreciação e eu tomei isso verdadeiramente como uma apreciação justa, quer dizer, eu não vou solicitar isso a trinta e seis mães. (Senhora S., dona de casa, esposa de alto funcionário administrativo no setor privado, Rueil-Malmaison)

Esses “informantes privilegiados” desempenham também papel importante na construção das estratégias de escolha. Eles podem, inicialmente, partilhar certas informações “quentes”, não comunicadas oficialmente ou difíceis de obter, que permitem ter acesso aos estabelecimentos desejados. Tais informações dizem respeito aos critérios de recrutamento dos estabelecimentos, sobretudo privados, que realizam uma seleção escolar, social e institucional frequentemente opaca para os pais. Essas informações podem também recair sobre o procedimento concreto a seguir para ter acesso aos estabelecimentos. Se, no contexto privado, é sobretudo necessário conhecer bem a existência ou não de listas de espera e o calendário de matrículas – muito antecipada em relação aos estabelecimentos públicos –, essa questão é mais crucial no setor público. Com efeito, para poder ter acesso aos estabelecimentos desejados, é preciso às vezes desenvolver estratégias com longa antecipação. É o caso, por exemplo, das turmas com horários especiais para aulas de música (CHAM) presentes, mais frequentemente, seja em estabelecimentos favorecidos, seja

em colégios mais heterogêneos, onde é possível ter acesso a “boas turmas”. Tais turmas são reservadas a crianças que já têm certo nível de competência musical adquirida em turmas desse tipo no primário ou nos conservatórios de música. Para outras opções que abrem a possibilidade de se obter uma liberação e escapar da obrigação imposta pelo zoneamento escolar, como as línguas “raras” (russo, chinês, japonês...); é importante conhecer o número de vagas, as motivações que devem ser apresentadas, o modo de redigir uma solicitação que corresponda às expectativas da administração. Esses dois últimos elementos são ainda mais importantes no caso de pedido de liberação fundamentado sobre outros critérios (saúde da criança, proximidade maior de outro estabelecimento, etc.). O “capital social interno”, isto é, os contatos de que os pais dispõem entre os professores, os diretores e os membros das administrações é, nesse caso, precioso. Ele permite aos pais professores e àqueles que militam nas associações de pais beneficiarem-se daquilo que a mídia chama de “delito de iniciado” (HÉLAN, 1996).

Enfim, os pais podem também ajudar-se mutuamente de diversas maneiras para facilitar as escolhas dos estabelecimentos. Certos estabelecimentos privados encorajam processos de apadrinhamento, a aceitação de um aluno, sobretudo se seu histórico escolar não é excelente, pode assim ser facilitada por recomendações de pais já usuários do estabelecimento. No setor público, a ajuda mútua dos pais toma outras formas. Uma delas consiste em “emprestar” seu endereço para que outro pai possa inscrever seu filho em um estabelecimento cobiçado. Outra forma consiste em organizar um “abandono” comum do estabelecimento do bairro, como, por exemplo, de duas amigas que optam pelo mesmo estabelecimento privado, o que favorece a união das crianças, garantindo mais segurança nos transportes públicos ou mesmo permitindo organizar coletivamente os deslocamentos de carro. Essa instrumentalização dos outros “como si” serve individualmente para construir estratégias mais eficazes, o capital social podendo assim aumentar ou compensar os efeitos do capital cultural ou econômico. No plano coletivo, entretanto, ela reforça ainda mais a segregação escolar quando, elaborando estratégias comuns, os pais das classes médias reativam e aumentam continuamente o “entre si” social e cultural.

Solidariedades locais exclusivas e inclusivas

Essa análise do papel que desempenham os outros “como si” deve ser melhor estudada e mostra-se ainda mais importante quando diz respeito aos pais de classes médias intermediárias ou superiores cujos filhos permanecem nos colégios heterogêneos do bairro. O fato de se desertar certas escolas traz, em princípio, uma solução individual para o problema da qualidade. Ao contrário, a não-deserção, forçada ou voluntária, supõe um compromisso pessoal na construção dessa qualidade, cujos efeitos são amplificados pelo apoio de outros consumidores (HIRSCHMAN, 1995). Contrariamente à ajuda mútua em torno das escolhas, essa intervenção coletiva na escola deve receber o aval da instituição escolar e deve ser feita de acordo com as modalidades oficiais de intervenção que a instituição prevê para os pais, o que faz com que ela constitua, mais frequentemente, uma atividade reconhecida e esperada das associações de pais de alunos. Essas associações, em princípio orientadas para o apoio das escolas públicas ou privadas e a defesa dos interesses de todos os pais, constituem, na verdade, universos nos quais a circulação de informações, de julgamentos e de serviços se dá principalmente entre os membros das classes médias. Com efeito, ainda que em proporções variáveis, conforme a orientação política e a implantação geográfica das associações, tais categorias sempre são as mais amplamente representadas no seu interior, principalmente entre os responsáveis e os membros mais ativos (BARTHÉLEMY, 1995).

A intervenção dos pais na escola pode tomar duas vias ideal-típicas. A primeira repousa sobre a implantação de dispositivos de desconfiança diante dos efeitos de uma grande presença de outros “diferentes de si” (LUHMANN, 2006). Ela implica a constituição de “territórios fechados” no próprio interior dos estabelecimentos, ou seja, turmas que fazem uma seleção escolar que é também diretamente social e étnica, seja pela via das opções oficiais – os CHAM evocados acima, mas também as turmas europeias, bilíngues, assim como as turmas de alemão, no sexto ano, e de alemão e latim, no sétimo ano –, seja por vias officiosas – turmas de “inglês reforçadas” ou “teatro” (PAYET, 1997; VAN ZANTEN, 2001). A construção desses territórios se apoia na cooperação com os diretores de estabelecimento que frequentemente antecipam essas demandas parentais, mas também na cooperação de outros pais, que fazem circular as

informações no seio de um circuito fechado e que têm grande presença no interior do estabelecimento:

A maior parte dos pais (da associação FCPE) me disse que, efetivamente, se escolhêssemos como primeira língua o alemão (...) e, efetivamente, minha filha pegou o alemão e todas as crianças que escolheram o alemão como primeira língua são em geral crianças que recebem felicitações e elogios. Então, no sexto ano, se é obrigado a misturá-los com os outros, mas depois, com o jogo de opções, é possível, finalmente, ter acesso a turmas melhores. É por isso que coloquei minha filha nessa escola. Ela faz alemão e depois fará todas as opções que permitirem que ela esteja com os alunos de nível melhor. (Senhora D., dona de casa, pai engenheiro no setor privado, Nanterre)

A formação de territórios fechados anda frequentemente junto com uma implicação “vigilante” dos membros das associações de pais no funcionamento dos estabelecimentos escolares. Ela se traduz pela “vigilância” em relação aos professores, o protesto diante de toda ação que possa ter como consequência a queda do nível, e a defesa de investimentos lucrativos para os filhos das classes médias (criação de novas opções, viagens e passeios culturais). Essas duas estratégias, constituição de territórios e intervenção seletiva, permitem a constituição e a reprodução daquilo que Robert Putnam (2000) denomina “capital social exclusivo”, entre alunos e pais das classes médias. Elas reforçam a confiança e a solidariedade no interior de um coletivo socialmente homogêneo, ao mesmo tempo que erigem barreiras simbólicas e mantêm a desconfiança em relação aos alunos e aos pais “diferentes de si”⁶.

Todas as modalidades de intervenção não acarretam, todavia, processos segregativos. Existe, com efeito, uma segunda via que consiste em recriar um “capital social inclusivo”, quer dizer, redes de relações abertas às classes populares (PUTNAM, 2000). Uma dimensão central dessa estratégia consiste no fato de convencer o maior número possível de pais das classes médias a permanecer nas escolas do bairro. Ela se apoia no trabalho de alguns “administradores da escola pública de bairro”, cuja ação podemos observar nos bairros do centro de Nanterre e, sobretudo, de Montreuil. Esses pais mobilizam tanto argumentos instrumentais – o melhoramento do êxito ligado à maior presença de crianças de classes médias – e expressivos – uma experiência escolar mais agradável e uma sociabilidade de bairro mais rica para as crianças e os adultos – quanto morais e políticos – os efeitos em termos de integração e de igualdade em

escala local e nacional. Resta a seguir convencer os pais não somente a não partir, mas de se implicar nos estabelecimentos do bairro para o benefício de todos. Isso supõe construir novos “canais de confiança” (LUHMANN, 2006) com os professores, para colocar em prática ações comuns em direção aos alunos em dificuldade, notadamente ações de apoio escolar.

O investimento nesse tipo de ação é percebido como um ato em favor da integração dos mais desfavorecidos, mas no qual os pais das classes médias e superiores também encontram benefícios, não apenas em relação ao ambiente de escolarização de seu filho, mas também pela possibilidade de combinar o engajamento pelos outros e o engajamento por si, dever e prazer:

É um orgulho poder oferecer um suporte escolar. [...] Não é um sacrifício. É algo que eu gosto de fazer. Eu ofereço ajuda escolar. Ajudo as crianças a resolver seus problemas de matemática, seu inglês, tudo isso. Isso me dá prazer, quer dizer, isso não é muito, eu não abandono a minha família por causa disso. Eu creio que é preciso ser claro em relação a isso. Trata-se de altruísmo, mas, na minha opinião, o altruísmo é antes de tudo um ato de egoísmo, quer dizer, doar-se também dá prazer, na minha opinião. (M.P., alta funcionária do setor público, Montreuil)

A constituição desse “capital social inclusivo” repousa também sobre a criação de novos laços com os pais de classes populares, franceses e imigrantes, nos quais esses últimos são colocados em posição de “iguais”. Isso se mostra ainda muito mais difícil do que a colaboração com os professores, porque a tentação é forte, entre esses pais “militantes”, de pretender representar esses pais, de decretar o que é bom para eles e de substituí-los junto das crianças e dos professores.

As operações mentais e práticas em direção a outros “diferentes de si” e a outros “semelhantes a si” às quais se entregam continuamente os pais das classes médias, no campo das escolhas escolares, se completam e se reforçam mutuamente. A construção de uma categoria de outros “diferentes de si”, que é possível fazer aparecer como obstáculos não somente para a busca de objetivos individuais, mas também para o bom funcionamento global dos estabelecimentos e, logo, para o bem comum, justifica todo um conjunto de ações, mais ou menos radicais, de separação de “espíritos” e “corpos”. Paralelamente, o fato de atribuir a esses “outros indesejáveis” o lugar da limitação e do prejuízo permite também

ignorá-los ou menosprezá-los como recursos para a ação e de voltar-se, por isso, exclusivamente em direção a outros “como si”. As pressões que exercem esses últimos sobre as escolhas, tanto do ponto de vista dos “efeitos de posição” – eles focalizam a atenção sobre os casos e as dimensões mais problemáticas concernentes aos outros “diferentes de si” – quanto dos “efeitos de disposição” – as pressões normativas em favor de certos objetivos, certos valores e certas escolhas – são então, de maneira simétrica, apagadas. Os outros “como si” só aparecem como mediadores que favorecem as escolhas escolares, quer dizer, dotando-as de maior eficácia individual, mas também de maior legitimidade social junto aos profissionais de educação, responsáveis políticos e a opinião pública.

Do ponto de vista do conhecimento, mas também da ação, parece, todavia, necessário avaliar, de maneira mais refinada, os efeitos segregativos das representações e dos modos de ação das diferentes frações das classes médias e de suas interações com os diferentes tipos de contextos urbanos. As representações de que fazem uso principalmente os membros das frações das classes médias superiores com forte capital econômico, que inferiorizam e racializam os outros “diferentes de si”, têm efeitos segregativos duráveis e profundos. Elas justificam plenamente, em nome da proteção dos interesses individuais, mas também de certo modelo social e nacional, formas radicais de separação. Essas construções são ainda mais eficazes quando as operações práticas sobre as quais repousam sobretudo as estratégias residenciais e a escolha de estabelecimentos privados são objeto de uma atenção midiática limitada e são acompanhada de frágil conflituosidade social, em razão precisamente de sua capacidade de reduzir ao mínimo o contato com os outros “indesejáveis”. Elas não conseguem, entretanto, construir uma relação de confiança diante do sistema social, nem diante da capacidade de se reproduzir como grupo social. Ao contrário, o estreitamento dos pontos de vista e a forte coesão das disposições engendradas pela proximidade urbana e escolar, suporte e resultado dessa construção, reforçam sem cessar os medos em relação aos outros “diferentes de si” e a ansiedade diante do futuro escolar e social das crianças.

Por sua vez, a visão mais aberta dos outros “diferentes de si” das frações intelectuais das classes médias intermediárias e superiores comporta limites evidentes, ligados notadamente às contradições de um discurso que, como as retóricas políticas e administrativas, enfatiza as vanta-

gens da “mistura”, em uma perspectiva de escala macrossociológica, não deixando de apontar sem cessar seus “efeitos perversos” nas turmas e nos estabelecimentos (BEN AYED, 2008). Muito frequentemente, a vontade de preservar o sucesso e o bem-estar das crianças e, ao mesmo tempo, seu próprio estatuto social nos contextos urbanos heterogêneos, percebidos como em vias de degradação, leva esses pais a colocar em funcionamento práticas segregativas. Essas práticas, notadamente a constituição de “territórios fechados” no próprio interior dos estabelecimentos escolares, são menos radicais e menos eficazes do que as escolhas residenciais ou o recurso ao privado, mas vividas mais dolorosamente pelos alunos, franceses e imigrantes das classes populares e que, por isso mesmo, são mais suscetíveis de provocar reações violentas por parte deles. Por outro lado, a “mistura” reivindicada e sua tradução em intervenções deliberadamente “antisseparatistas” nos estabelecimentos, e pelas novas alianças entre pais de diferentes classes sociais e entre esses últimos e os professores, aparecem como possibilidades mais raras, porém, mais promissoras. Tais ações só podem, todavia, no melhor dos casos, atenuar processos de segregação escolar e urbana em certos tipos de contextos locais heterogêneos, fazendo recair a responsabilidade por isso somente sobre certas frações das classes médias. Elas fazem desde então o objeto de um consenso instável e frágil e não podem, de maneira alguma, substituir a ação do Estado em favor de uma equalização das condições de ensino entre os estabelecimentos escolares.

Referências

- BALL, S. *Class strategies and the education market*. Londres: Routledge Falmer, 2003.
- BALL, S. J.; VINCENT, C. “Heard it on the grapevine”: “hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v.1, n. 3, p. 377-400, 1998.
- BALLION, R.; OEUVRAD, F. *Nouvelles expériences concernant l’assouplissement de la sectorisation à l’entrée en 6^{ème}*, rapport au ministre, 1991.
- BALLION, R.; THERY I. *L’assouplissement de la sectorisation à l’entrée en 6^{ème}*, rapport au ministre, 1985.
- BARBER, B. *The logic and limits of trust*. New Brunswick: Rutgers UP, 1983.
- BARTHELEMY, M. Des militants de l’école: les associations de parents d’élèves en France. *Revue française de sociologie*, v. 36, n. 3, p. 439-472, 1995.
- BERTHELOT, Jean-Michel. *L’Empire du vrai*. Connaissance scientifique et modernité. Paris: Puf, 2008.
- BARTHON, C.; MONFROY, B. Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges: l’exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie*, 156, 2006.
- BEN-AYED, C. Mixité sociale et mixité scolaire: mots d’ordre mobilisateurs ou euphémisation de la question sociale ? In BEN-AYED, C. *Education, territoire et société*. Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Sciences Po, septembre 2008.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens-Klincksiek, 1986.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, P. Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 2-3, 1980.
- BROCCOLICHI, S. Inquiétudes parentales et sens des migrations d’élèves. *Éducation et formations*, 1, 1998.
- BROCCOLICHI, S.; VAN ZANTEN, A. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L’évitement des collèges publics d’un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, 75, p. 5-17, 1997.
- CASTEL, R. *L’insécurité sociale*. Paris: Seuil, 2002.
- CHATEL, E. De la formation à l’emploi: des politiques à l’épreuve de la qualité. *Éducation et Sociétés*, 18, p. 125-140, 2006.
- COLEMAN, J. *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard UP, 1990.
- DE RUDDER, V.; POIRIER, CH.; VOURCH, F. *L’inégalité raciste*. Paris: Puf, 2000.
- DODIER, N.; BASZANGER, I. Totalisation et altérité dans l’enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38, p. 37-66, 1997.
- FELOUZIS, G.; LIOT, F.; PERROTON, J. *L’apartheid scolaire*. Paris: Seuil, 2005.
- FELOUZIS, G.; PERROTON, J. Les « marchés scolaires»: une analyse en termes d’économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, v. 48, n. 4, p. 693-722, 2007.
- FRANÇOIS, P. *Sociologie des marchés*. Paris: A. Collin, 2008.
- FRANÇOIS, J.-C.; POUPEAU, F. Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliqué aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, v. 49, n. 1, p. 93-126, 2008.
- GEWITZ, S.; BALL S.; BOWE, R. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- GOULDNER, A. *The future of intellectuals and the rise of the new class*. London: Macmillan, 1979.

- GRAFMEYER, Y. Regards sociologiques sur la ségrégation. In: BRUN, J.; RHEIN, C. (Eds.) *La ségrégation dans la ville*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, n. 78, p. 1360-1380, 1973.
- HERAN, F. Ecole publique, école privée, qui peut choisir? *Économie et statistique*, 293, p. 17-39, 1996.
- HIRSCHMAN, A. *Défection et prise de parole*. Paris: Fayard, 1995.
- KARPIK, L. *L'économie des singularités*. Paris: Presses de Sciences Po, 2002.
- LANGOUËT, G.; LEGER, A. *La choix des familles. École publique ou école privée?* Paris: éditions Fabert, 1997.
- LAMONT, M. *La dignité des travailleurs*. Paris: Presses de Sciences Po, 2002.
- LAREAU, A. *Home advantage*. Social class and parental intervention in elementary education. Londres, Falmer Press, 1989.
- LOCKWOOD, D. *Solidarity and Schism*. The problem of disorder in Durkheimian and Marxist sociology. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- LOW, S. *Behind the Gates*. Life, security and the pursuit of happiness in fortress America. New York/London: Routledge, 2003.
- LUHAMNN, N. *La confiance*. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale. Paris: Economica, 2006.
- MAURIN, E. *Le Ghetto français*. Paris: Seuil, 2004.
- MERTON, R. *Social theory and social structure*. Glencoe: The Free Press, 1950.
- MAROY, C. *École, régulation, marché*. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris: Puf, 2006.
- MAURIN, E. *Le Ghetto français*. Paris: Seuil, 2004.
- MONS, N. *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: Puf, 2007.
- MURPHY, R. *Social Closure*. The theory of monopolization and exclusion. Oxford: Clarendon, 1998.
- NAGEL, T. *Égalité et partialité*. Paris: Puf, 1991.
- NIN, N. *Social Capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge U.P., 2001.
- OBERTI, M. *L'école dans la ville*. Paris: Presses de Sciences Po, 2007.
- PARKIN, F. *The social class analysis of class structure*. London: Tavistock, 1974.
- PARSONS, T. The school class as a social system: Some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, v. 29, n. 4, p. 297-318, 1959.
- PAYET, J. P. *Collèges de banlieue*. 2 ed. Paris: Méridiens Klincksieck, 1997.
- POUPEAU, F.; FRANÇOIS, J-Ch. *Le sens du placement*. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire. Paris: Raison d'Agir, 2008.
- PUTNAM, R. D. *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, 2000.
- QUERE, L. Pour un calme examen des faits de société. In: LAHIRE, B. (Ed.) *À quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte, 2002.
- RAVEUAD, M.; VAN ZANTEN, A. Choosing the local school? Middle class parent's values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, v. 22, n. 1, p. 107-124, 2007.
- SCHNEIDER, M.; TESKE, P.; MARSCHALL, M.; ROCH, C. Heuristics, how information rationality and choosing public goods. Broken windows as shortcuts to information

- about school performance. *Urban Affairs Review*, v. 3, n. 5, p. 729-741, 1999.
- SINGLY, (de) F. *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues: éditions de l'Aube, 2005.
- THRUPP, M. The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, v. 16, n. 2, p. 183-203, 1995.
- VAN ZANTEN, A. Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In: PAUGAM, S. (Ed.) *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1996.
- VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie*. Paris: Puf, 2001.
- VAN ZANTEN, A. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Education et sociétés*, 9, p. 39-52, 2002.
- VAN ZANTEN, A. Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. In: FASSIN, D.; FASSIN, E. (Eds.) *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*. Paris: La Découverte, 2006.
- VAN ZANTEN, A. Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. In: PAUGAM, S. (Ed.) *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris: Puf, 2007.
- VAN ZANTEN, A.; OBIN, J-P. *La carte scolaires*. Paris: Puf, 2008. (col. Que sais-je?)

Notas

¹ Este texto é uma tradução do artigo “Le choix des autres: jugements, stratégies et ségrégations scolaires”, da autora Agnès van Zanten, publicado originalmente na Revista *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n. 180, p. 24-35.

² Pode-se empregar também o termo “cadastro escolar”, que significa um processo oficial de alocação de vagas na rede pública de ensino em função do local de moradia do aluno. O uso dessa expressão na língua francesa é “*carte scolaire*”.

³ Van Zanten (2006; 2007).

⁴ Instituto Nacional de Estatísticas e Estudos Econômicos da França.

⁵ “Bac” é a expressão abreviada da palavra “baccalauréat”, que diz respeito à conclusão (com sucesso) dos estudos secundários, conferindo, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido ao final do 2º ciclo do ensino de 2º grau.

⁶ Entre as críticas mais frequentemente endereçadas aos trabalhos de Robert D. Putnam, há o fato de que o capital social coletivo está aí mais presente sob um ângulo exclusivamente benéfico. A noção de “capital social exclusivo”, que é desenvolvida no seu livro publicado em 2000, menos citado na França que seu célebre artigo de 1995, introduz todavia a possibilidade, na linha das orientações de James Coleman (“Social capital in the creation of human capital”, *American Journal of Sociology*, 94, p. 95-120, 1998), de que esse capital social coletivo seja utilizado para fins prejudiciais (ver Sophie Ponthieu, “Usages et mésusages du capital social”, in Antoine Bevort e Michel Lallement (Dir.). *Le Capital Social. Performance, équité et reciprocité*, Paris, La Découverte, 2006, p. 89-105).

Recebido: 16/08/2010

Aprovado: 23/08/2010

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Avenida Antônio Carlos, 6627

Belo Horizonte – MG

CEP 31270-901