

Relação com o saber na escola privada de elite

Silvia Sztterling Munimos¹

Resumo: O presente estudo propõe-se a discutir a relação com o saber entre adolescentes oriundos de alguns extratos mais favorecidos da população brasileira e constata que uma parcela expressiva desse privilegiado grupo de estudantes reluta em aderir à lógica escolar, sustentando com o saber uma relação predominantemente instrumental e utilitarista. Para dar conta destas trajetórias escolares paradoxais, o estudo envereda pelos meandros da subjetividade dos alunos em duas etapas conclusivas de sua formação: o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, valendo-se sobretudo de entrevistas e debates com alunos e docentes, mas também de análises de trabalhos apresentados e informações verbais de professores. Conclui que o sentido singular que, a cada momento, esses sujeitos conferem à escola e ao saber apresenta regularidades importantes, notadamente o de servir como mediação para a profissão futura, que concebida prioritariamente em termos de realização pessoal e *status* social, pode passar ao largo do projeto político pedagógico da escola.

Palavras Chave: Relação com o saber; adolescência; elite brasileira.

Abstract: This study aims to discuss the interfaces of knowledge among adolescents from some of the most privileged sectors of the Brazilian population. A significant portion of this privileged group of students is also reluctant to adhere to school logic, sustaining with knowledge a predominantly instrumental and utilitarian relationship. To account for these paradoxical school trajectories, the study takes the intricacies of the subjectivity of students in two conclusive stages of their education: the 9th year of elementary school and the 3rd year of high school, drawing mainly on in-depth interviews. It concludes that the significance that these subjects attribute to school and to knowledge, each time, presents key regularities, notably that of serving as a mediation for the future profession, which conceived primarily in terms of personal fulfillment and social status, beyond the school's political and pedagogical project.

Keywords: Knowledge; adolescence; Brazilian elite.

Adentrando nas salas de aula

27 de abril de 2015

O professor de geografia entra após o recreio na classe do 9º ano B. Os alunos estão agitados. Dois deles chegam atrasados, mas o professor os ignora. Ele vista os cadernos um a um, tecendo eventuais comentários sobre a lição de casa. Dirige-se então à turma:

- Vamos lá, atenção! Nossa retomada é imprescindível. O que fizemos na aula passada? Marcos, leia o que você escreveu.

O aluno procede à leitura e o professor propõe:

- Danilo, faça uma crítica à resenha do Marcos.

¹. Graduada em História pela FFLCHUSP. Mestre e Doutora em Psicologia e Educação pela FEUSP. É autora de livros didáticos e paradidáticos de História e Geografia, com duas indicações ao Prêmio Jabuti de Melhor Livro Didático e diversas participações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Professora no Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e psicopedagoga clínica em consultório particular.

- Bem. Ele organizou bem as ideias.
- Carolina, o que você achou?
- Gostei da retomada.
- Rodrigo, você pode ler sua retomada, por favor?

O aluno lê sua tarefa, provavelmente copiada de um texto da internet, e o *script* se repete:

- Isabela, você poderia avaliar o Rodrigo hoje, por favor?
- Achei completo.
- Ana Laura?
- O texto está bom.

O professor inicia então uma aula expositiva sobre divisão internacional do trabalho.

- Peguem esse texto na apostila e me mostrem o esquema que eu pedi para casa.

Ninguém se manifesta.

- Eu pedi esta tarefa antes da hora? ... Tá difícil pra vocês entenderem?... Vamos então ler mais um pouco hoje. No final da aula o André vai à lousa explicar o esquema... Bruna, cadê seu texto, querida?

04 de maio de 2015

O professor de filosofia entra na classe do 9º ano A para dar início à aula. Ele é sério, quase sisudo e impõe respeito.

O professor põe-se a registrar alguns dados na lousa: data, pauta da aula, autores e ideias a serem trabalhados: Aristóteles, Sartre, Marx, Engels, Spinoza..., enquanto os alunos copiam em silêncio.

Decorrem cerca de 10 a 15 minutos.

Silêncio.

O professor inicia a exposição do tema. Alguns alunos levantam-se e saem da classe, revezando-se um a um para supostamente ir ao banheiro. O professor ignora o vai e vem e prossegue sua preleção, endereçando algumas perguntas à turma. Apenas dois ou três alunos aderem à incipiente discussão.

- Não entendi nada. - Comenta uma aluna em voz baixa, pouco antes do sinal marcando o término da aula.

12 de maio de 2015

O professor de artes inicia uma aula sobre cinema para os alunos do 9º ano C.

- Vocês sabem quem é o ator do [filme] *Sherlock Holmes*? É o mesmo que fez a vida do Charlie Chaplin em... - Ele para bruscamente e grita. – Enzo e Pedro! Já para o fundo da sala!

Os dois entreolham-se divertidos. O professor insiste:

- Agora mesmo!... Mais para trás!... Mais separados um do outro!

A classe também parece se divertir com a cena.

O professor volta a se concentrar na exibição de trechos de filmes *cult* como *Psicose*, de Alfred Hitchcock e *O jogador*, de Robert Altman.

- Que chato! - Comenta Paulo.

- Que monótono! - Endossa Christian.

O professor ignora os comentários e prossegue discorrendo sobre o movimento da câmara, o enquadramento, os planos longos, os cortes na ilha de edição, entre outros aspectos técnicos envolvidos na elaboração dos filmes.

- Professor! Eu não entendo filme em inglês! - Provoca Enzo.

- Não é pra entender! - O professor retruca irritado. - Eu posso até tirar o som! A história do filme não vem ao caso!

- Coisa chata! - Christian insiste.

- Vamos almoçar na feira hoje? - Propõe uma aluna.

27 de maio de 2015

A professora de língua portuguesa dirige-se à classe do 9º ano B.

- Quem ainda não trouxe o livro de crônicas do [escritor angolano] Andjaki?... Quem leu até a página 52?

Apenas três de um grupo de vinte e sete levantam a mão.

- Estou sendo bastante tolerante! - A professora exclama nervosa. - Hoje é 27 de maio e eu pedi esse livro no começo de abril! Ligamos para a editora, para quatro livrarias e o livro consta da biblioteca [da escola]! Na próxima aula eu vou anotar a falta de material... Peguem a ficha de acompanhamento de leitura. Esta ficha é um exercício de escuta e registro do que há de importante na fala do colega. Vocês vão usar a ficha como uma fonte de consulta para fazer a resenha do livro... Eu também trouxe aqui um artigo de seis páginas sobre literatura africana em língua portuguesa. É para vocês lerem em casa, anotarem e comentarem. Eu não vou corrigir isso, mas é obrigatório citar esse artigo na resenha.

A professora hesita um instante antes de concluir.

- A resenha será escrita na classe.

Uma aluna levanta timidamente a mão:

- Que resenha é essa?

A professora retruca ainda irritada:

- Na aula passada eu entreguei uma folha explicando! A resenha é um texto crítico... Marcos, conta pra gente o que você achou da leitura?

- Eu achei bonito. É curto, é detalhado, emociona. Tem um cachorro...

- Pedro, comente a fala do Marcos.

- Eu concordo.

A professora demanda a participação de outros alunos.

- Não leu?... Não leu?... Marina, você não leu?... Bruna?... Classe, onde a gente percebe a inocência da...? - Ela deixa a pergunta no ar. - Gabriela!... Gabriela!... Gabriela!

Dois ou três alunos deitam a cabeça nas carteiras aparentando cansaço.

Semelhantes situações de sala de aula não são particularmente incomuns no último ano do ensino fundamental: adolescentes apáticos e dispersos, adolescentes inquietos e provocadores... Muitos estudos sociológicos já foram escritos desde a obra pioneira de Bourdieu e Passeron (1985), *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*, denunciando a escola que desconhece as representações, práticas, valores e linguagem dos alunos e suas famílias, induzindo-os desse modo ao desinteresse pelos estudos e ao fracasso escolar. Muitas pesquisas já foram escritas chamando igualmente a atenção para as representações negativas dos alunos no imaginário do corpo docente, atravessadas por estereótipos de carência cultural ou de famílias demissionárias e seus efeitos deletérios sobre sua produção acadêmica (Patto, 1999). Outros estudos como o de Waiselfisz (2010), encomendado pelo Ministério da Educação do Brasil, reportam-se ainda à precariedade dos recursos materiais e humanos das escolas, com classes superlotadas, professores mal formados e carência de ambientes e equipamentos educativos adequados.

Nada mais distante da presente situação. Está-se aqui no interior de uma conceituada instituição privada de ensino, fundada em 1974 no coração de um bairro nobre de São Paulo, a cidade mais rica do país, e seu projeto pedagógico humanista, elaborado por uma equipe de especialistas contratados especialmente para esse fim, parte justamente da cultura e da lógica próprias de sua elitizada clientela - composta majoritariamente de filhos de advogados, médicos, arquitetos, jornalistas, publicitários, professores e empresários -, para propor um sofisticado trabalho de pensamento sobre o Brasil e a sociedade brasileira no contexto da globalização neoliberal².

É o que expressam diversos professores de ciências humanas da escola, todos eles profissionais experientes e com ótima formação acadêmica, quando convidados a discorrer sobre suas expectativas em relação à formação intelectual desses adolescentes de catorze anos de idade em média³:

“Eu pretendo levar o aluno a ter outro olhar sobre o mundo, a olhar o Brasil de frente, recuperar a mestiçagem, o saber indígena, a matriz popular, a ancestralidade africana, para além da matriz europeia”. (Professora Betânia, artes plásticas).

“Meu propósito é tirá-los da bolha em que vivem: clube, shopping, escola... É mostrar o abismo socioeconômico”. (Professor Marcelo, história).

“Eu espero que esses alunos sejam capazes de interpretar o tempo deles, refletir criticamente sobre o cotidiano, tornarem-se cidadãos”. (Professor Paulo, filosofia).

“É ampliar sua leitura do entorno. Interessá-los pelo noticiário, porque apesar de sua grande capacidade de análise crítica de textos, eles não compreendem o entorno: o Brasil, o mundo”. (Professor Fernando, artes visuais).

Mas a quase totalidade dos setenta e nove estudantes que compõe as três classes de 9º ano responde a semelhantes apelos através de evasivas, quando não de

² Informações verbais concedidas pelo diretor do ensino fundamental e médio, 17 de junho de 2015.

³ Informações verbais, 30 de abril a 07 de maio de 2015.

um ostensivo desdém, como se nada nem ninguém fossem realmente dignos de interesse: nem Marx, nem *Psicose*, nem Kafka, sugeridos para leitura pela professora de língua portuguesa, nem o candomblé ou o hip hop que eles tiveram igualmente oportunidade de conhecer através de estudos do meio promovidos pela escola em diferentes bairros periféricos da cidade.

Eis alguns de seus comentários a propósito dessas saídas pedagógicas e da proposta que se lhes seguiu de elaboração de um artigo científico em moldes acadêmicos⁴:

“A gente fez o estudo do meio para um terreiro de candomblé para ver como é que é (sic) outras culturas, mas eu achei bem estranho. Não gostei muito. Não fez nenhum sentido para mim”. (Gustavo, 9º ano C).

“Eu não citei nada [do estudo do meio] no meu artigo sobre feminismo. Eu não achei tão forte [conhecer o hip hop]. Eu só achei bom porque eu não sabia que existia. Eu nunca iria num lugar assim se não fosse a escola. Mas não me causou impacto, não tão grande”. (Laura, 9º ano B).

O artigo escrito pela Giulia, que tampouco alcançou realizar a proposta de diálogo com a cultura popular urbana, limitando-se antes a discorrer no caso sobre moda e cinema, demonstra ademais sua dificuldade, que é também a da maioria de seus pares, de trabalhar a linguagem escrita na elaboração de um texto argumentativo que transcenda o mero registro de opinião, isto é, que não descure nem do sujeito da enunciação com suas vivências empíricas, nem das referências e saberes escolares, teóricos ou não. Eis um fragmento da conclusão do artigo desta que é considerada pela escola uma boa aluna⁵:

Durante todo o artigo, foram dados exemplos da analogia entre a sétima arte e a moda, como os filmes de Audrey Hepburn, a relação de dois estilistas com o cinema, um objeto usado por determinados filmes que caíram no gosto popular, eles deixaram de ser algo que um pequeno, ou nem isso, grupo de pessoas usavam para se tornar um acessório que marcou aquela época e pode ainda estar marcando como o modelo de óculos Wayfarer.

O presente estudo propõe-se, em suma, a discutir essa relação paradoxal com a escola, o aprender e o saber que se descortina no interior de uma escola privada destinada à formação de uma parcela das elites brasileiras.

A coleta dos dados de campo nessa instituição de ensino ocorreu em dois tempos, com um longo intervalo de três anos entre um e outro. O primeiro tempo, transcorrido entre março e junho de 2015, consistiu na observação de aulas do núcleo de humanidades nas três classes do 9º ano – A, B e C –, entremeada por entrevistas semidirigidas com vinte e quatro alunos e doze educadores da série. Procedeu-se ademais a três debates no contraturno das aulas, com a participação espontânea de oito adolescentes, versando respectivamente sobre os seguintes temas: no dia 27 de maio, “O que é ser adolescente hoje?”; no dia 10 de junho, “Para que serve a escola”; e no dia 17 de junho, “Para que serve o saber?”. Finalmente foram lidos e analisados

⁴ Debate envolvendo seis alunos suscitado pela questão “Para que serve o saber?”, 17 de junho de 2015.

⁵ Trabalho disponibilizado em 04 de novembro de 2015, acompanhado de depoimento da aluna.

dezenove textos dissertativos sobre a descriminalização da maconha no Brasil, além da monografia de conclusão de curso sobre moda e cinema recém citada. Já o segundo tempo da pesquisa transcorreu entre março e abril de 2018 e consistiu em entrevistas semidirigidas com cinco participantes da primeira etapa, cursando então o 3º ano do ensino médio (dois deles em duas outras escolas de elite de São Paulo), além da observação participativa num estudo do meio ao centro histórico da cidade organizado no mês de abril.

O conceito de relação com o saber

Nos anos 1960 e 70 diversos sociólogos da educação, franceses sobretudo, propuseram-se a demonstrar a existência de uma correlação estatística forte entre a origem social dos estudantes e suas trajetórias em termos de sucesso e fracasso escolar. Constataram basicamente que alunos oriundos de meios social e culturalmente favorecidos tendem a perfazer trajetórias escolares mais promissoras do que seus pares oriundos de grupos populares, uma vez que se beneficiam da transmissão familiar implícita e precoce de uma cultura geral e de um manejo da linguagem que a escola justamente privilegia (Bourdieu, 1998). Ou seja, são estudos que desmistificam a visão ideológica da escola democrática na construção de uma sociedade democrática para demonstrar, pelo contrário, que a escola legítima e reproduz os privilégios sociais.

Tal constatação ainda é válida nos dias de hoje, sobretudo num país historicamente injusto e desigual como o Brasil, onde a quantidade e qualidade de recursos materiais e humanos à disposição da rede privada de ensino é incomparavelmente superior à da rede pública, e onde o acesso a serviços extraescolares de apoio, como aulas particulares e atendimentos clínicos especializados, é sabidamente restrito a quem pode custeá-los.

Contudo, a sociologia nem chega a contemplar as ambiguidades e contradições experimentadas no cotidiano escolar pelos adolescentes aqui referidos, expressas em depoimentos reportando uma e outra vez à desatenção e à “preguiça para estudar”⁶:

“Ai, Filosofia! Pra que eu tô aprendendo isso”?! (Karina, 9º ano A).

“A aula de Geografia é texto, texto, texto. Ninguém presta atenção”.
(Marina, 9º ano A).

“Eu acho que os alunos acabam folgando. [...] Eu também sou meio folgada, meio preguiçosa pra estudar”. (Laura, 9º ano B).

Já o conceito de relação com o saber desenvolvido na França por Bernard Charlot (1996, 2000, 2005a) - para conhecer os casos marginais de alunos de origem popular que, apesar de tudo, obtêm êxito na escola, ao considerar simultaneamente a relação social com o saber e a singularidade das trajetórias escolares - parece mais promissor para, ao revés, conferir alguma inteligibilidade à falta de implicação nos estudos da maior parte desse privilegiado grupo de estudantes brasileiros.

Por meio da “sociologia da escuta” (Rego, 2009, p. 8) proposta por Charlot, escuta aprofundada da história escolar do aluno, entrelaçada por sua vez numa história familiar, constata-se rapidamente que a relação do filho do empresário com a escola não se limita à mera interiorização das normas, representações e valores do pai

⁶ Informações verbais concedidas respectivamente em 27 de abril, 11 de maio e 17 de junho de 2015.

empresário, assim como a relação do filho do jornalista com os livros nem sempre é tão familiar como pareceria à primeira vista. Nem um, nem outro podem ser reduzidos, em suma, a um cruzamento de influências do meio. Charlot opera então um giro de perspectiva para abordar o problema do fracasso escolar: ao invés de partir do meio cultural e social de origem do aluno e seus supostos efeitos no *indivíduo*, ele considera como o *sujeito* interpreta esses fenômenos a partir de sua *história singular*; que *sentidos* ele atribui ao fato de ir à escola e ali ser instado a aprender; o que o *mobiliza*, enfim, no campo escolar e fora dele.

Escutemos por exemplo André, filho de um jornalista e de uma professora de língua portuguesa, que – de qualquer modo, para o bem ou para o mal, de acordo com os valores em pauta – bem se apresenta justamente como a antítese do intelectual de classe média e alta⁷:

Eu não gosto de vir à escola, é um peso muito grande. O que eu adoro são os amigos. [...] Uma coisa que me aterroriza muito é um dia eu repetir o ano. Todos os anos eu passo de recuperação. [...] Com a maioria dos professores eu tenho dificuldade. O que eu gosto é de [tocar] bateria e [cuidar] de bichos. Português, Matemática, não vai servir pro meu futuro. Vou ser zoólogo. [...] Eu gosto de escrever, tenho até um blog, mas gramática eu não suporto! Eu acho que todas as escolas, de todos os países não preparam a gente pra quando... pro mundo adulto. Elas preparam a gente pro trabalho, pro lado financeiro. Mas, e os outros lados que dificultam mais do que o lado financeiro, as partes emocionais? A gente cresce, de repente sai de casa... E nossa preparação como ser humano, não só como trabalhador? O que vai acontecer quando a gente sair de casa?

Para compreender a lógica, a gênese, a forma de racionalidade que estrutura essa trajetória inusitada é preciso considerar simultaneamente uma série de elementos e processos heterogêneos: imagem de si, relação com amigos, competências cognitivas, linguísticas, relação com professores, modelos, ideais, fantasias, toda uma história que remonta, ainda segundo o estudante, ao 3º ano de ensino fundamental - quando “*começou a ter prova*” -, e se projeta no futuro, não apenas em face do ofício futuro, mas da própria vida adulta.

O conceito de relação com o saber enraíza-se na identidade do sujeito, no seu psiquismo, inclusive inconsciente (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Charlot, 2005b). É preciso considerar ademais que essa identidade não está fixada de uma vez por todas, sobretudo nesta fase de grandes e importantes mudanças físicas e remanejamentos psíquicos que é a adolescência.

Escutemos novamente André três anos mais tarde, em 2018, quando a caminho de concluir o ensino médio ele reavalia seu percurso e seus projetos⁸:

“Eu não quero fazer faculdade. Desde o [ensino] fundamental eu percebi isso. [...] Eu quero muito mostrar pras pessoas que não tem um só estilo de vida. Que ser pobre não é ser infeliz. Não precisa ter o carro do ano... Não fazer vestibular não é sinônimo de ser pobre”.

⁷ Informação verbal, 10 de junho de 2015.

⁸ Informação verbal, 19 de março de 2018.

O depoimento reitera o processo em curso desde a infância: a dificuldade para pensar coerentemente, “*o branco na hora da prova*”, o sofrimento intenso por não corresponder ao que o estudante supunha serem as expectativas das “pessoas” (os pais) sobre si, culminando na substituição do projeto de ser zoólogo por outro, de adestrador de cães, que se prescinde do ensino superior, ameaça-o, em contrapartida, com o fantasma da pobreza.

Uma trajetória de fracasso escolar em suma, que aponta simultaneamente para a problemática de uma escola que, afinal, não abre mão das carreiras tradicionais.

As pesquisas de Charlot sobre a relação com o saber trabalham esta matéria-prima: histórias, depoimentos que falam do que faz ou não sentido para o sujeito, do que o mobiliza ou não a estudar e aprender, na escola e fora dela, interpretados à luz de categorias a meio caminho entre o macro e o micro social e até mesmo singular, oriundas dos campos da sociologia, da psicologia e da psicanálise.

A sustentação teórica do conceito ainda é posta em dúvida (Rochex, 2006), mas não a riqueza de possibilidades interpretativas que ele abre na análise desse velho e multifacetado problema, simultaneamente social e singular, que é o fracasso na escola.

Demanda escolar: “Olhar o Brasil de frente”

Histórias como a do André são atípicas na escola privada de elite, mas surpreendentemente também o são histórias como a do Tomás, um de seus referidos “amigos-irmãos”, que em 2015, aos 13 anos de idade, descreve nos seguintes termos sua relação com a escola e o saber⁹:

A partir do 6º ano eu comecei a entender o porquê de vir à escola. Muitas coisas que a gente aprende na escola..., a gente não vai usar principalmente numa relação de carreira. Mas eu na verdade acabo conseguindo usar disso durante a aula. [...] Eu faço lição de casa, tem algo a ver com meu interesse, para satisfazer um gosto pessoal. Eu quero aprender o Teorema de Pitágoras mesmo que eu não vá usar isso em nenhum momento da minha vida adulta. Eu quero aprender porque eu acho interessante.

Três anos mais tarde, cursando o 3º ano do ensino médio em outra escola altamente conceituada de São Paulo, Tomás avalia retrospectivamente sua formação escolar e justifica sua disponibilidade para prosseguir investindo nos estudos, ainda quando o que ali se aprende seja “inútil”¹⁰:

“O F2 foi o período mais produtivo da minha vida! Na escola fez toda a diferença! Foi uma tomada de consciência, de entender meu lugar no mundo, de perceber que eu não estou sozinho, de olhar para o coletivo, o mundo exterior”.

Mas esse que é o sentido do projeto do núcleo de humanidades da escola - “olhar o Brasil de frente [...] para além da matriz europeia”, “[olhar] o abismo socioeconômico”, “ampliar a leitura do entorno” -, esse sentido escapa à quase

⁹ Informação verbal, 17 de junho de 2015.

¹⁰ Informação verbal, 12 de março de 2018.

totalidade de seus colegas brancos de classe média e alta, para quem o saber não se presta a refletir sobre o mundo e sobre o lugar que aí se ocupa. Aprende-se antes por conformidade à norma social, ao que se supõe sejam as expectativas um tanto ambíguas dos adultos à sua volta, em meio aos apelos das mídias, da cultura de massa e outros tantos ruídos que atravessam as relações cotidianas de ensino e aprendizagem.

Retomemos as cenas nas salas de aula de 9º ano. O que ali se observa são professores bem formados, desafiando prolixamente uma série de conceitos complexos no tempo manifestamente curto de uma aula - keynesianismo e neoliberalismo, dívida externa brasileira e taxa de juros flutuante, existencialismo em Sartre e luta de classes, uso dos planos longos em Robert Altman e Alfred Hitchcock... -, pressupondo não apenas que seus alunos de 14 anos de idade os estejam efetivamente acompanhando, como que tenham autonomia intelectual para sustentar uma voz própria, terceira, sobre esses e outros temas, a ser endossada ou contestada pelos colegas.

Eis então um primeiro nível de interferência ruidosa nas relações pedagógicas, que é um desencontro de ordem didática (Bautier e Rochex, 2001): os alunos não compreendem o que lhes está sendo ensinado, no mínimo porque seus professores não explicitam os esquemas e categorias de argumentação e construção de ideias próprias a cada autor, o contexto histórico que as produziu, nem os modos de interpretação requeridos por sua leitura.

Assim não chega a surpreender que uma aluna como a Karina, do 9º ano A¹¹, que “*filosofa pra caramba no tempo livre*”, perca-se na opacidade e incerteza das aulas do professor Paulo, para concluir que “*a filosofia da escola não serve muito*”. Tanto mais que a leitura de Marx ou Sartre está longe de ser um mero prolongamento dos livros da escritora norte-americana Meg Ryan ou da inglesa J. K. Rowling, entre outros ícones da literatura adolescente a que elas e suas colegas aderem entusiasticamente.

Entre a concepção de vida que transparece na obra cinematográfica de Hitchcock e o drama de dois adolescentes na saga *Crepúsculo* tampouco se observa qualquer hesitação. É *Crepúsculo* quem os seduz, junto com as séries da Warner e da Sony.

Eis o comentário do Christian, do 9º ano C¹², diante da crítica jocosa do professor Fernando ao programa televisivo *Big Brother Brasil*:

“*Você obrigou seu filho a ler 1984 [de George Orwell]?! Coitado! Eu assisto Big Brother Brasil*”.

Ana Luísa¹³ assume a mesma postura defensiva diante da crítica da professora de língua portuguesa à revista *Caras*, da qual ela e sua mãe são leitoras assíduas. Quem perde aqui é o escritor angolano e o artigo de seis páginas sobre literatura africana em língua portuguesa.

Enfim, o pretensioso projeto pedagógico da escola tendo por propósito conduzir à reflexão e à ruptura epistemológica com o senso comum - a tal “bolha clube-shopping-escola” -, perde fôlego diante da dificuldade do próprio corpo docente em, partindo de suas referências culturais e políticas progressistas, estabelecer um diálogo efetivo com a cultura jovem capitaneada pela indústria cultural. O que a pesquisa descortina é antes um enrijecimento de posições: professores de um lado

¹¹ Informação verbal, 17 de junho de 2015.

¹² Informação verbal entrevistada em sala de aula, 12 de maio de 2015.

¹³ Informação verbal, 13 de maio de 2015.

deplorando a inflação narcisista e hedonista que captura os adolescentes em meio a interesses e motivações estritamente personalistas, e alunos de outro, recusando engajar-se no trabalho intelectual efetivamente requerido, de cunho marcadamente social e político.

Essa sucessão de mal-entendidos também comporta uma dimensão de ordem intersubjetiva, concernente à transferência (Monteiro, 2016): enquanto os professores tendem a adotar um “estilo adolescente”, bastante informal e amigável, os alunos parecem demandar uma demarcação mais clara e definida do lugar da autoridade em sala de aula, isto é, relações mais verticais.

“Aqui falta ter um professor de Matemática mais severo”. - opina Felipe, do 9º ano A¹⁴. - “Talvez um professor mais exigente fizesse a gente aprender mais. Mas não sei... Aqui não tem nenhum professor chato”.

Laura endossa¹⁵:

“Às vezes é bom ter um professor rígido, senão você nunca faz tarefa. Eu acho que os alunos acabam folgando. Eu também sou meio folgada, meio preguiçosa pra estudar”.

Tomás¹⁶ reitera o argumento numa flagrante inversão de papéis e posições com os adultos:

O professor Marcelo não presta atenção à disciplina, não é rigoroso quanto à entrega de lição. Essa não cobrança faz com que a gente fique mais liberal. Eu tenho na cabeça que quando a aula é mais expositiva pressupõe mais cobrança. Eu acho que a gente podia equilibrar mais, não ter mais de um lado. Porque é legal a gente construir a aula, participar da dinâmica com o professor, mas tem vezes que não dá! Hoje na aula de português, por exemplo... Eu acho que também precisa centrar eventualmente no professor, porque senão a gente perde..., a gente perde um pouco do caminho a seguir, da vontade de trabalhar.

Para a quase totalidade dos alunos, afinal, é o professor quem está no centro da dinâmica e é portador de efeitos cognitivos. A ele compete cobrar, exigir, mas também despertar, atrair, seduzir, sem o que dá-se o desinteresse e daí à apatia é um passo. São muito poucos os que, como Tomás, tomam a si mesmos como um elemento igualmente ativo no par ensino-aprendizagem, e avaliam com mais discernimento os reais obstáculos epistemológicos a superar na elaboração de uma resenha crítica sobre literatura angolana, por exemplo, ou uma dissertação sobre a liberalização da maconha a partir da leitura de três artigos de jornal.

“Neste bimestre tem cinco trabalhos”! - Ele comenta preocupado. - “É muito mais difícil do que [fazer] prova bimestral”!

¹⁴ Informação verbal, 10 de junho de 2015.

¹⁵ Informação verbal, 17 de junho de 2015.

¹⁶ Informação verbal, 24 de junho de 2015.

Mas é Jorge, do 9º ano C¹⁷, quem explicita o processo hegemônico em curso na relação dele e de seus colegas com o saber, mediado pela figura do professor:

“Esta é uma escola diferente, é mais alegre [do que outras]. Também é mais fácil. Tem pouca lição de casa... Eu faço lição de casa aqui mesmo antes da aula” (risos).

Demanda familiar: “Ter sucesso”

Para além da *mobilização na escola* que é investimento no próprio estudo, e remete ao que se passa na sala de aula e ali incita o aluno a estudar e aprender, Charlot (2000, 2016) lança mão de outra categoria de análise que é a *mobilização em relação à escola*, ou seja, o investimento no fato de ir à escola, e que remete ao que se passa na família no que concerne à transmissão pelos pais do projeto de inserção social do filho através da escola.

Que sentidos o filho atribui ao projeto pessoal e profissional que herda dos pais? De quais maneiras específicas ele o assume ou não como seu?

A pesquisa descortina a troca de escolas como uma estratégia bastante recorrente neste segmento de famílias brasileiras de classe média e alta, atenta às hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares no interior do seletivo grupo de escolas privadas, e que à semelhança do G20, o grupo dos vinte países mais ricos e desenvolvidos do mundo, autodenomina-se G12, isto é, as doze escolas mais elitizadas de São Paulo, que coincidem também, ao menos parcialmente, com as melhor classificadas nos sucessivos *rankings* do ENEM.

O depoimento de Ana Luísa, do 9º ano C¹⁸, explicita a lógica que preside essa relação predominantemente pragmática e utilitarista com a escola:

Eu só tô há três meses aqui. Eu vim da escola M. Eu não queria sair de lá. Eu tinha média em todas as disciplinas, 7.0 assim, mais ou menos. Mas eu tirei 1.5 de ciências e eu tive que sair. Nossa, aqui é totalmente diferente! O ambiente é super afetivo, mas os alunos têm pouco empenho. Tem pouca exigência. [...] Eu não vou cursar o ensino médio aqui. Eu quero prestar vestibular. Ano que vem eu mudo pro colégio L.

O depoimento de Karina¹⁹ segue a mesma lógica, porém em sentido inverso:

Eu queria mudar pra escola M, mas minha mãe ama esta escola! “Nas outras”, ela diz, “é só decoreba, você fica só repetindo. Aqui os professores querem que você entenda”. Mas será que as outras não são melhores de preparação para o vestibular? Esta escola dá muita chance. Tem este negócio de lição: “Não trouxe? [imitando o professor] Traz amanhã!”. Recuperação Progressiva Paralela... Muito aluno já era pra ter repetido! Não fazia nada! Não fazia lição, não participava... Um monte de aluno que vem pra cá, por quê? Tem alguma coisa errada. É fácil demais aqui, é isso? Lá [na outra escola] tava muito difícil e aqui tá fácil, por isso que vem pra cá? O jeito desta

¹⁷ Informação verbal, 13 de maio de 2015.

¹⁸ Informação verbal, 13 de maio de 2015.

¹⁹ Informação verbal, 17 de junho de 2015.

escola é até melhor que as outras. O aluno tá aqui porque a escola tá mostrando que ele sabe, pode entender, tem sempre uma segunda chance... Eu fico sempre na dúvida com isso. Minha amiga fez professor particular pra conseguir passar [no exame de admissão à escola M] e lá é bem mais difícil. Ela não pôde ir numa festa porque tava em semana de prova. Então eu fico... “Nossa! Eu não quero ir pra M se é assim!”. Mas eu queria estar mais preparada pro vestibular. Eu acho que também é importante.

Na sociologia espontânea dos adolescentes predomina essa oposição inequívoca entre a escola “afetiva” e “fácil” e a escola “exigente” e “chata”, avaliada, contudo, como necessária para impor uma disciplina de estudo sem a qual não se está suficientemente preparado para o vestibular. Muito poucos concebem a possibilidade de um investimento no trabalho intelectual que prescindia de cobrança externa, ou de uma aprendizagem prazerosa ainda que difícil.

O processo aqui dominante, partilhado por um grande número de estudantes, é o de um conformismo dócil ao acurado sentido de jogo dos pais no campo escolar, que na prática consiste em acionar estratégias preventivas em face do primeiro sinal de fracasso - a transferência para a escola “pouco exigente” no caso de Ana Luísa - ou, por outra, a transferência para a escola “difícil” no caso de alunos que, como Karina, aceitam “sacrificar” uma parte da adolescência em nome do vestibular.

Enfim, quase não se concebe a proposta pedagógica da escola como um fim em si mesmo, a serviço de uma formação humanista minimamente comprometida com a construção de uma sociedade brasileira democrática. Esse sentido escapa aos alunos e suas famílias. Ou talvez não lhes interesse de fato, quando o que se visa, para além das aparências, é a reprodução dos próprios privilégios sociais e culturais.

Na passagem de 2015 para 2016, 41% dos estudantes das três classes de 9º ano saíram efetivamente da escola em busca de alternativas onde, novamente na expressão de Karina²⁰, “a realidade é a prova”: a própria Karina, Ana Luísa, Laura, Felipe, Marina, Tomás, entre tantos outros que se consideram - e são considerados pelos pais - suficientemente competentes para ingressar em cursos superiores de prestígio, que os direcionem mais tarde para carreiras prestigiosas, ainda quando o saber que media essas relações careça de sentido por si mesmo.

Já entre os estudantes que permaneceram cursando o ensino médio na escola, há efetivamente aqueles em situação difícil do ponto de vista das aprendizagens e das aquisições cognitivas, que, como André e Gustavo, provavelmente fracassariam nas “escolas massacrantes que não respeitam a individualidade do aluno, nem prezam sua autoestima”²¹, mas há também aqueles outros, muitos - e esse é bem o caso de Christian ou Jorge -, que desejam “curtir a adolescência” e estudar à mínima, apenas o suficiente para garantir sua passagem ao nível escolar subsequente.

Verifica-se, portanto, que os alunos assumem posições diversas na escola em função do sentido da relação que estabelecem com o aprender (Charlot, 2009): trata-se para eles de cumprir com seus deveres de estudante e se adaptar o melhor possível a esse papel, ou aprender é antes estabelecer uma relação cultural e cognitiva com temas e autores que lhes permitam situar-se no campo do saber e, simultaneamente, construir-se como sujeitos epistêmicos?

Entrevistados novamente em 2018, no 3º ano do ensino médio, não resta dúvida sobre o processo dominante. Independentemente das eventuais transferências

²⁰ Informação verbal, 04 de abril de 2018.

²¹ Informação verbal concedida pelo diretor do ensino fundamental e médio, 17 de junho de 2015.

de escola e mesmo da maior ou menor dedicação aos estudos, uns e outros permanecem ainda majoritariamente alheios à lógica do trabalho intelectual que dá sentido à escola, sem saber ao certo o que fazer de si mesmos, e ainda bastante dependentes do aval dos adultos para referendar suas frágeis e incertas escolhas profissionais.

Segue o depoimento de Luiza aos 17 anos de idade, uma das que permaneceram “toda uma vida” na escola²²:

Eu não sou boa em exatas, não sou boa em outras coisas, então, eu tinha que ver o que sobrava. Eu comecei a perceber que eu era boa pra escrever quando a professora falou, a Bel. [...] Eu estou pensando em fazer jornalismo, mas conversando com a Priscila, professora de Português no 3º ano, ela me sugeriu antes fazer letras para me dar uma base melhor.

Seu depoimento não difere substancialmente do de sua amiga Giulia, autora do artigo sobre moda e cinema brevemente referido na introdução deste estudo²³:

Eu gosto de escrever. Eu penso em fazer resenha de filme, mas não sei, porque eu quero ser crítica de gastronomia. [...] Ah, eu também penso em fazer enfermagem neonatal, eu tenho uma prima que fez isso. Mas medicina eu não tenho coragem. É muito difícil e eu não gosto de hospital, sangue, ponto. [...] Meu pai sempre sonhou com gastronomia, mas ele se sentiu bem pressionado pelos pais que gastronomia não dava dinheiro e ele fez engenharia.

Mas é novamente Karina, agora concluindo a escolaridade básica na tão sonhada escola M, quem expõe mais claramente as contradições em que elas e eles se debatem na tentativa de resolver a equação “realização pessoal x sucesso social” num mercado suposto ou real de posições hierárquicas, quando se sabem frágeis para sustentar escolhas que, afinal, eles nem sempre reconhecem como suas²⁴:

Meu projeto é morar fora do Brasil, na França. Eu comecei a aprender francês, mas eu preciso decidir primeiro o que fazer... Até a metade do 2º ano eu queria fazer filosofia. Mas aí minha mãe falou: “Agora que você está estudando tanto vai ser professora? Filosofia você pode fazer como um curso opcional”. [...] Eu tô pesquisando faculdades na França, mas lá não tem o curso que eu pensei: relações internacionais. Eu adorei o curso de RI na USP, mas são 42,5 alunos por vaga. Acho que vou cursar RI na PUC. Se bem que na universidade pública eu não dependeria mais tanto [financeiramente] dos meus pais... Se meu nível de francês fosse bom, tipo B2, eu iria direto pra França. Mas acho que eu vou mais velha.

Aquela Karina que, estudante do 9º ano, filosofava “pra caramba no tempo livre”, mas não encontrava sentido na filosofia da escola eleita pela mãe, encontra-o afinal no ensino médio, a ponto de a disciplina poder balizar agora sua escolha

²² Informação verbal, 06 de abril de 2018.

²³ Informação verbal, 09 de abril de 2018.

²⁴ Informação verbal, 04 de abril de 2018.

profissional. Curvando-se, porém, mais uma vez, ao veredito materno, a adolescente abdica do próprio desejo para se perder num emaranhado de alternativas que se anulam mutuamente. Como Giulia aliás, e Luiza.

Considerações finais

Retomando sinteticamente o percurso desenvolvido até aqui, tem-se no ponto de partida um grupo de setenta e nove adolescentes oriundos de extratos social e culturalmente favorecidos da população brasileira, cursando uma escola privada de elite situada na Zona Sul da cidade de São Paulo, que apesar de gozarem de condições para aprender muito e bem, investem paradoxalmente pouco nos estudos, ao menos na sua maior parte.

O que os mobiliza? A julgar pelos temas dos artigos científicos escritos em 2015, muitos vivem o consumismo, a publicidade, a moda, o cinema, o feminismo, a música pop, os esportes radicais, em suma: a cultura adolescente veiculada pelos meios de comunicação de massa, na contramão, justamente, do projeto do núcleo de humanidades da escola, que propõe um distanciamento crítico relativamente ao ideário neoliberal abraçado por uma parcela da classe dominante brasileira.

O desencontro entre professores e alunos é interpretado à luz da didática e sobretudo das relações intersubjetivas em sala de aula. Pois, embora repute seus professores “legais”, muitos adolescentes não se identificam com eles, no sentido de tomá-los, na expressão de André²⁵, como “exemplo de pessoa adulta”.

A consequência mais notória é o mergulho numa apatia sem contorno, vivida com mais angústia pelas meninas e com certo desdém debochado por uma parte dos meninos, da qual emerge de todo modo uma produção escolar qualitativamente pobre, que não alcança romper epistemologicamente com os saberes pragmáticos da experiência comum. Aprender para esse grupo é cumprir um programa de estudos aparentemente aleatório, que passa ao largo do estabelecimento de relações simbólicas significativas com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

A inconsistência dessa relação com a escola e com o saber é posta a nu no momento em que esses estudantes são convocados a se assumirem como sujeitos do próprio destino, representado no 9º ano pelo desafio do vestibular e no 3º pela escolha profissional. Tendem então a colocar a decisão fora de si: no veredito paterno, na sugestão da professora, da amiga, em função do *status* de tal estabelecimento de ensino, de tal curso superior...

Essa coleção de histórias pode ser pensada, em suma, numa mesma lógica recorrente, marcada por uma relação predominantemente ambígua das famílias com a escola - a oscilar entre a demanda por uma formação humanista e politicamente engajada e um ensino preparatório para o vestibular -, e uma relação predominantemente instrumental dos alunos com o saber, por vezes “estrategista”, (estudam apenas o suficiente para passar adiante), noutras vezes “voluntarista” (estudam com afincamento apenas às vésperas das provas). (Charlot, 1996, p. 51). Mesmo porque, resta sempre a possibilidade de cursar uma faculdade privada de prestígio!

Por outro lado, a despeito das regularidades observadas na relação desses estudantes com a escola, com o aprender e o saber, as histórias são sempre, também, radicalmente singulares. Tomás, por exemplo, após considerar a possibilidade de cursar filosofia - opção incomum na escola privada de elite, como bem explicita a mãe de Karina - opta pela psicologia, tal como sua própria mãe, que trabalha com

²⁵ Informação verbal, 27 de maio de 2015.

dependentes químicos na Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, e segue abrindo portas, projetando seu caminho²⁶:

A arte é uma linguagem que acaba construindo um lugar diferente no coletivo, com outra sensibilidade, bem longe da linguagem canônica [da ciência]. A arte possibilita uma discussão desse coletivo, da relação homem e mulher, das questões sociais, da política... Eu me identifico sobretudo com a linguagem cênica.

André, por sua vez, mantém-se fiel ao amor pela música e pelos bichos à revelia da escola, até mesmo contra ela. Decide trabalhar como adestrador de cães e prossegue tocando bateria numa banda, da qual também é compositor²⁷:

“[...] Eu não preciso de muito / Mas preciso muito / Do muito pouco que preciso [...]”.

Em suma, no mercado de educação privada que desde a década de 1970 vem se consolidando no país, onde convivem lado a lado grandes e lucrativas companhias educacionais, algumas poucas escolas particulares consideradas de excelência em função dos *escores* alcançados nas sucessivas edições do Enem, e uma miríade de outras vendendo diplomas vazios de valor comercial e simbólico, verifica-se certa convergência em termos da relação dos alunos com o saber, marcada pela identificação social que legitima a acumulação de capital econômico em detrimento de capital cultural, nos termos de Bourdieu, e uma relação predominantemente pragmática e utilitarista com a escola. Por outro lado, o próprio conceito de relação com o saber não permite desconsiderar as especificidades de cada instituição e, dentro dela, a singularidade das histórias escolares e dos processos que as estruturam. É justamente o que esse estudo procura demonstrar em ponto pequeno: a existência de tendências dominantes não invalida o estatuto científico da singularidade.

Como afirma Charlot (1996, p. 51): “Um processo pode ser identificado, de maneira válida, a partir de um caso singular”.

Referências bibliográficas

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2001). Relação com os saberes e trabalho de escrita em filosofia e ciências econômicas e sociais. In Charlot, B. (Org.). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais* (pp. 43-51). Porto Alegre: Artmed.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1985). *Les héretiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, (Trabalho original publicado em 1967).

Charlot, B. (1996, maio). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, (97), 47-63.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

²⁶ Informação verbal, 12 de março de 2018.

²⁷ Letra disponibilizada em 19 de março de 2018, acompanhada de depoimento do aluno.

- Charlot, B. (2005a). *Relação com o saber, formação dos professores e a globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2005b). O sociólogo, o psicanalista e o professor. In Mrech, L. M. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação* (pp. 38-46). São Paulo: Avercamp.
- Charlot B (2009). *A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Legis Editora.
- Charlot, B (2016). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Monteiro, E. A (2016). *Entre professor e aluno: Um estudo psicanalítico sobre transferência*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Rego, T. C. (2009). Perspectivas da sociologia da educação na contemporaneidade. In *Pedagogia Contemporânea: Educação, escola e desigualdade* (1), 6-11.
- Rochex, J.-Y. (2006, setembro/dezembro). A noção de relação com o saber: Convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, 32 (3), 637-650.
- Waiselfisz, J. (2010) *Recursos escolares fazem diferença?* Brasília: Fundescola.

Recebido para publicação em 16-11-20; aceito em 18-12-20