**PERCALÇOS DE UMA TRAVESSIA NA RELAÇÃO COM O SABER:
REVISITANDO A ESCOLA PARTICULAR DE ELITE**

SILVIA SZTERLING

**São Paulo
2013**

**PERCALÇOS DE UMA TRAVESSIA NA RELAÇÃO COM O SABER:
REVISITANDO A ESCOLA PARTICULAR DE ELITE**

SILVIA SZTERLING

**São Paulo
2013**

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação

Szterling, Silvia.

Percalços de uma travessia na relação com o saber: Revisitando a escola particular de elite/ Silvia Szterling;

São Paulo: s.n., 2013.

1 p.; anexos

Área de Concentração: Psicologia e Educação.

1. Relação com o saber 2. Adolescentes 3. Elites brasileiras
-

Para Jacques Sztterling (*z T*)¹, a quem devo os fundamentos da minha formação.

Para André Munimos, que me pergunta cotidianamente o que nos (i)mobiliza rumo ao saber.

Para Maria Cristina Machado Kupfer, que à semelhança do velho barqueiro Aqueronte da mitologia grega, transportando os mortos em sua barca rumo a Hades, o mundo subterrâneo, responde-me pelo caminho inverso: conduzindo as sombras rumo à luz.

¹ Abreviação das palavras hebraicas *zikhrono livrakha*, significando em português “de abençoada memória”.

RESUMO

SZTERLING Silvia. *Percalços de uma travessia na relação com o saber: Revisitando a escola particular de elite*. São Paulo, 2013.

“Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu” (FREUD, 1913, 1969, p. 188). Essa espécie de antropofagia simbólica não poupa a pesquisa acadêmica. Todo pesquisador apropria-se de partes do patrimônio cultural criado pelos que o antecederam e fazem sentido nas profundezas do seu Eu para criar, a partir delas, sua própria pesquisa. De modo que acabamos todos por nos repetir um pouco aqui e ali em torno das mesmas duas ou três questões essenciais: criação e repetição, vida e morte, quer procedamos da sociologia, da psicologia ou da psicanálise. A presente pesquisa situa-se a meio caminho entre essas disciplinas, dialogando com elas a partir do conceito de relação com o saber com a qual Bernard Charlot e outros pesquisadores, franceses, sobretudo, ousaram afrontar a rigidez acadêmica, e “descendo” às salas de aula das escolas populares de periferia, enfrentaram mais uma vez a questão do fracasso escolar. Aqui o conceito é deslocado no tempo e no espaço para abordar uma questão similar: a da relação predominantemente instrumental que adolescentes brasileiros de classe média e alta estabelecem com a escola e com o saber escolar; e com a mesma liberdade interpretativa busca dar continuidade ao diálogo; para concluir pela importância da posição subjetiva assumida por professores e alunos em relação ao seu próprio desejo (de saber), particularmente neste momento em que instituições como a família, a escola e a autoridade da tradição que elas representam se mostram particularmente esgarçadas.

Palavras-chave: Relação com o saber. Elites brasileiras. Adolescência.

ABSTRACT

SZTERLING Silvia. Troubles in a journey towards knowledge: revisiting the elite private school. São Paulo, 2013.

“That which you inherited from your parents, seize it to make it yours” (FREUD, 1913). The symbolic anthropophagy suggested by Freud does not save us from academic research. Every researcher makes use of parts of the cultural patrimony created by those who came before him which make sense for his deeper self to create his own research. We all end up gravitating around two or three essential questions: creation and repetition, and life and death, regardless of our origin in the disciplines of Sociology, Psychology or Psychoanalysis. This research is at the crossroads of these disciplines, and created with them a dialogue based on the concept of relation to knowledge, with which Bernard Charlot and other French scholars questioned academic stiffness and went “down” to working-class schools to face once more the issue of academic failure. Here we bring this notion to another time and space to deal with the following issue: the predominantly instrumental relation that Brazilian teenagers belonging to the elites establish with the school and with academic knowledge. Through an interpretative exercise we find that the subjective attitude taken by teachers and students in relation to their own desire to know is crucial in a moment in which institutions such as the family, the school, and the traditions they represent are weakened.

Key words: Relation to knowledge. Brazilian elites. Adolescence.

SUMÁRIO

1. Introdução	09
2. Uma história que se repete?	16
3. A relação com o saber à luz das ideias de Bourdieu	28
3.1. Bourdieu, Passeron e seus “herdeiros”	30
3.2. Breve histórico do sistema escolar brasileiro	34
3.3. Por dentro da rede privada de ensino no Brasil	41
3.4. Caracterização da Escola V	46
3.5. Perfil socioeconômico e cultural dos alunos da Escola V	50
4. A relação com o saber à luz das ideias de Charlot	57
4.1. Conceituação	58
4.2. Principais resultados da pesquisa no contexto francês	63
4.3. Outros contextos de pesquisa	66
4.4. Marcas de distinção social e relação com o aprender na Escola V	70
4.5. Mobilização das famílias em relação à Escola V	77
4.6. (Des)mobilização na Escola V e práticas pedagógicas significativas	80
4.6.1. “Problema auditivo?”	82

4.6.2. “Ninguém trouxe o esquema?”	83
4.6.3. “Não entendi nada”	83
4.6.4. “Não é pra entender!!”	84
4.6.5. “Não leu?”	85
4.7. “O que é uma aula interessante?”	87
4.8. (Des)mobilização na Escola V e didática	92
4.9. (Des)mobilização na Escola V e trabalho de escrita	94
4.10. Relação com o saber na Escola V	101
5. A relação com o saber à luz da psicanálise	105
5.1. O sujeito da “sociologia do sujeito”	106
5.2. Sujeitos “líquidos”	111
5.3. Alunos “líquidos” na relação com o saber	117
5.4. Concepções lacanianas de “sujeito”, “desejo” e “saber”	122
5.5. Relação com os professores a Escola V	127
5.6. Dois polos opostos da mesma pilha	129
6. Considerações finais	139
Referências	143
Anexos	149

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasceu de uma experiência pessoal como coordenadora pedagógica no segundo ciclo do ensino fundamental de uma escola judaica considerada de elite, situada no bairro nobre dos Jardins, na cidade de São Paulo, uma experiência que teve lugar entre 2000 e 2005.

Trata-se de uma escola comunitária de caráter privado, referida aqui como Colégio I, que atende filhos de famílias de alto poder aquisitivo: grandes empresários, banqueiros e comerciantes com atuação inclusive internacional, ao lado de alunos bolsistas integrais, oriundos das classes médias baixas e mesmo, em alguns poucos casos, das camadas populares.

A despeito de gozarem de condições materiais e humanas extremamente favoráveis à aprendizagem, porém, a maior parte desses adolescentes na faixa etária entre 11 e 14 anos de idade recusa-se a aprender na escola; a não ser, claro, para “passar” (de ano).

Afirmar, como o faz o senso comum, que esses alunos paulistanos “bem-nascidos” não estudam porque a escola é “chata” parecia-me um tanto reducionista. Foi quando o encontro com um pequeno texto escrito por Bernard Charlot (1996), então professor na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Paris VIII, ofereceu as primeiras pistas de investigação.

No texto, uma apresentação esquemática da pesquisa desenvolvida por Charlot em parceria com a linguista Élisabeth Bautier e o psicanalista Jean-Yves Rochex no âmbito de três escolas da periferia de Paris – e que daria origem ao livro *École et savoir dans les banlieues et ailleurs* (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992) –, o eixo do fracasso escolar daqueles alunos, muitos deles filhos de imigrantes árabes e africanos, é a questão do *sentido*, isto é, do *significado* que o próprio fato de ir à escola francesa e ali ser instado a aprender um currículo pré-formatado adquire para cada um deles em particular, no âmbito de seu universo familiar e social de referência.

Se aqueles alunos não encontram *sentido* na escola e no saber escolar, pensava Charlot, não há efetivamente porque investir nos estudos.

Ou seja, trata-se de uma ideia de cunho eminentemente social e político, tomada de empréstimo a Bourdieu e Passeron (1985) e consistindo basicamente da seguinte afirmação de princípio: os alunos oriundos das diferentes classes sociais não estão igualmente preparados para

fazer frente às exigências de uma escola organizada de acordo com a linguagem e as formas de pensar e agir próprias dos alunos das classes dominantes.

Logo, se a escola pública francesa, no caso, ainda insiste em desconhecer a cultura de origem que estrutura a própria identidade daqueles filhos de imigrantes, ela os condena de saída ao fracasso escolar com todos os seus corolários, notadamente a dificuldade de ascensão social numa economia de mercado onde o diploma escolar tem sabidamente um valor estratégico.

Mas a análise do coletivo Escol de pesquisa (*Éducation, Socialisation e Collectivités Locales*), fundado em 1987 por Bernard Charlot, considera simultaneamente aquele aluno de origem popular enquanto *sujeito*, isto é, enquanto autor de sua própria história escolar. Ou seja, à diferença de Bourdieu e Passeron, ele não se reduz a ser um mero “receptáculo” das influências do seu meio social de origem. Para além dos fatores de ordem estritamente social que concorrem para seu “fracasso” na escola, há que considerar fatores de outra ordem, notadamente de ordem subjetiva, a justificar, por exemplo, o êxito escolar paradoxal de algumas daquelas crianças e adolescentes.

Retornando à escola judaica paulistana que me concernia diretamente, intui que semelhante “sociologia do sujeito” tal como foi sendo elaborada desde então, sobretudo, por Bernard Charlot poderia constituir uma pista fecunda de análise do problema, não do fracasso escolar propriamente dito, mas da relação predominantemente morosa, quase apática, de todo modo pouco significativa que sua jovem e elitizada clientela sustenta com o saber escolar também neste contexto escolar específico.

Será que tal relação predominantemente pragmática e utilitarista com a escola e com o saber escolar se faz igualmente presente em outras escolas da rede privada de São Paulo?

Será que é um problema inerente ao modelo neoliberal capitalista, presente, portanto, em outras escolas particulares mundo afora?

Será que adquire contornos específicos em nosso país, ou na cidade mais rica do país?

Será que adquire contornos específicos nesse nível de aprendizagem, o chamado ensino fundamental 2, por oposição ao chamado ensino fundamental 1 e ao ensino médio?

Algumas hipóteses foram sendo amadurecidas no decorrer da pesquisa.

Provavelmente nossos adolescentes paulistanos bem dotados de capital econômico e cultural não estudam na escola porque não dependem exclusivamente do diploma escolar para manter suas posições sociais privilegiadas e, em muitos casos, já garantidas de antemão.

Ou seja, a sociedade paulista (e brasileira, de modo geral) ainda carrega de forma particularmente viva as marcas de seu passado colonial e escravista, na qual a “herança” suplanta com frequência o “mérito”.

É possível igualmente que nossos adolescentes não estudem na escola porque vivem numa sociedade neoliberal onde valores individualistas como dinheiro, consumo e ostentação suplantam outros, coletivos, como cultura, ciência e sensibilidade estética.

É possível ainda que eles não estudem na escola porque não encontram ali (e por vezes tampouco na família) modelos e referências significativos, isto é, adultos dignos do seu respeito e aos quais eles procuram assemelhar-se pelas vias da imitação, da identificação e da aprendizagem.

Mas é preciso igualmente considerar como essas relações entre adultos e adolescentes pelo viés da escola e do saber escolar vem sendo processadas no dia a dia e no caso a caso.

Para testar semelhantes hipóteses, optei pela escolha de uma segunda escola particular paulistana considerada de elite, a aqui denominada Escola V, atentando à vida ruidosa que transcorre em suas salas de aula do 9º ano do ensino fundamental e à relação das famílias com a escola e com a vida escolar dos adolescentes de modo geral, sempre da perspectiva deles mesmos, isto é, tal como interpretadas e significadas pelos próprios alunos.

A Escola V, localizada na parte alta de um bairro nobre de São Paulo, entre as zonas sul e oeste da capital, foi selecionada, por sua vez, não apenas em função de formar crianças e adolescentes oriundos de alguns dos extratos socialmente e/ou culturalmente mais favorecidos da população paulistana, mas, sobretudo, em função da especificidade de sua proposta pedagógico-educativa, que à diferença da maior parte das escolas privadas consideradas de excelência na cidade, não pretende ser um espaço devotado ao “condicionamento” para o exame vestibular, nem um espaço “chato”, “desinteressante”, entre outros atributos através dos quais, regra geral, os alunos de 14 anos de idade costumam justificar sua recusa de estudar e aprender na escola.

Seguindo à risca as diretrizes expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Escola V pretende-se, pelo contrário, ser um espaço de “formação humanista”, na definição de seu diretor de ensino fundamental e médio, o F, “que respeita a individualidade do aluno, que preza sua autoestima e sua curiosidade pelo conhecimento”².

² Este e os demais depoimentos do diretor referidos ao longo desta pesquisa foram objeto de uma única entrevista realizada em 17 de junho de 2010 e transcrita livremente em diário de campo.

A coleta dos dados de campo nesta instituição de ensino (descrita mais prosaicamente pela aluna Lu, do 9º ano do ensino fundamental, como uma “escola alternativa para um bando de riquinhos”³) ocorreu basicamente em dois tempos, com um longo intervalo de aproximadamente três anos entre um e outro.

O primeiro tempo, transcorrido entre março e junho de 2010, consistiu da observação de aulas do núcleo de humanidades nas três classes do 9º ano da escola – A, B e C –, entremeada por um conjunto de entrevistas semidirigidas e aprofundadas, concedidas espontaneamente por 24 dos 79 adolescentes que em 2010 ali cursavam o último ano do ensino fundamental, além de 12 entrevistas concedidas por professores, coordenadores e diretores da escola.

Outros dados foram obtidos através de três dinâmicas de grupo, de fato três discussões organizadas no próprio espaço da Escola V em horário extraescolar, realizadas respectivamente nos dias 27 de maio, 10 de junho e 17 de junho de 2010 e envolvendo, cada uma, entre três e seis alunos. O tema disparador da primeira discussão foi “O que é ser adolescente hoje?” e contou com a participação espontânea dos alunos T, A, F, J e das alunas M, L e B, com o consentimento informado da direção e das respectivas famílias. O tema da segunda discussão foi “Para que serve a escola?”⁴, dela participando os alunos T, A, Fe e a aluna B. O tema da terceira discussão, enfim, foi “Para que serve o saber?”, da qual participaram as alunas M, L, K, Br e os alunos T e G⁵.

Ainda neste primeiro tempo da pesquisa foram lidos e analisados 19 textos dissertativos escritos pelos alunos do 9º ano a pedido de outra pesquisadora que também coletava dados na Escola V, versando sobre o tema da descriminalização da maconha no Brasil (após a leitura e discussão em sala de aula de três artigos sobre o mesmo tema). A monografia de

³ O depoimento completo da aluna, concedido em 07 de maio de 2010, é o seguinte: “Parece um caos esta escola, uma mentira! A gente sempre tá na dúvida se continua ou não aqui [no ensino médio]! [...] Todo mundo pensa que esta é uma escola elitista. Uma escola alternativa para um bando de riquinhos”.

⁴ Uma oportuna observação da Professora Veleida Anahi da Silva Charlot, da Universidade Federal de Sergipe, coloca em questão a utilização do verbo “servir” na consigna, a induzir involuntariamente os sujeitos da pesquisa no sentido de uma resposta predominantemente instrumental ou utilitarista em sua relação com a escola e com o saber escolar. De fato, este é um dos resultados a que se chega aqui, não certamente apenas através deste instrumento de pesquisa, como também de outros, notadamente as observações de aula e as entrevistas individuais. A observação da professora é de todo modo bastante pertinente quando chama atenção para o cuidado necessário na elaboração de nossos instrumentos de pesquisa, que ela sugere, no caso, sejam substituídos respectivamente pelas seguintes consignas: “Por que a escola é importante para você?” e “Por que o saber é importante para você?”.

⁵ Os depoimentos destes alunos concedidos por ocasião de cada uma das três discussões em grupo foram integralmente gravados e transcritos. Como eles serão referidos em diferentes oportunidades desta pesquisa, optou-se por utilizar a inicial do nome do aluno ou aluna que, em cada caso, concedeu o depoimento, seguido da referência, em nota de rodapé, da discussão na qual ele foi concedido: “Discussão 1”, em 27 de maio de 2010; “Discussão 2”, em 10 de junho de 2010; ou “Discussão 3”, em 17 de junho de 2010. Cf. ainda no Anexo I, à p. 146, um breve perfil descritivo de cada um desses alunos referidos pelas iniciais de seus nomes.

conclusão de curso escrita pela aluna G, sobre moda e cinema, foi ainda objeto de leitura e análise.

Já o segundo e derradeiro tempo da pesquisa transcorreu entre março e abril de 2013 e consistiu da realização de cinco entrevistas semidirigidas e aprofundadas com cinco alunos que participaram da primeira etapa e que cursavam então o 3º ano do ensino médio: as alunas G e Lui e o aluno A, que ainda permaneciam estudando na Escola V, o aluno T, que optou por cursar o ensino médio no Colégio SC, e a aluna K, cursando então o Colégio M, ambos considerados mais “fortes” em termos de “preparação para o vestibular” em comparação à escolas como a V e mesmo o Colégio I.

É interessante assinalar a propósito o intenso trânsito que se observa entre os alunos dessas escolas privadas paulistanas consideradas de elite, que como o I, a V, o SC e o M cobram mensalidades, no segundo segmento do ensino fundamental, que oscilam aproximadamente entre R\$ 2.300,00 e R\$ 2.500,00⁶, e que são consideradas justamente “escolas de elite”, não apenas porque acolhem parcelas da elite econômica (em que pese o fato de sempre haver exceções, dadas pelos alunos bolsistas e outros, beneficiados com descontos de até 50% nas mensalidades), como porque selecionam sua clientela de “melhores alunos” através de exames seletivos inspirados nas provas do Enem.

Ou seja, o termo “escola de elite” é devidamente dimensionado quando se considera igualmente o capital cultural e escolar dos alunos e de suas famílias, nos termos de Bourdieu, tão ou mais atraente para essas empresas privadas do chamado mercado escolar que o capital propriamente econômico.

Os dados de campo foram, afinal, apresentados e analisados no decorrer de toda a obra, com a particularidade de serem abordados, em cada capítulo, a partir de uma perspectiva teórica e metodológica distinta.

Explicando melhor: o fio condutor de todo o trabalho é o conceito de *relação com o saber*, tal como desenvolvido por Bernard Charlot no âmbito de sua sociologia do sujeito ao longo dos últimos trinta anos. O conceito é aqui utilizado na tentativa de dar conta da relação predominantemente instrumental que adolescentes paulistanos socialmente favorecidos estabelecem com a escola e com o saber escolar. Como, porém, esse conceito dialoga precisamente com os campos da sociologia (de Bourdieu), da psicologia (de Vygotsky e

⁶ Dados obtidos nas secretarias e nos sites das escolas, em 22 de agosto de 2013.

Leontiev) e da psicanálise (tal como abordada particularmente por Lacan), optou-se por dar ênfase, em cada capítulo, à análise da relação dos alunos da Escola V com a própria instituição escola e com o saber escolar pelo viés, respectivamente, da sociologia (Capítulo 3), da psicologia (Capítulo 4) e da psicanálise (Capítulo 5).

No Capítulo 3 procede-se, mais precisamente, ao levantamento das pesquisas sociológicas desenvolvidas nas duas últimas décadas sobre a escolarização das elites no Brasil, inspiradas invariavelmente em Bourdieu, seguido da apresentação da Escola V e de seus alunos do 9º ano do ensino fundamental, com vistas a delimitar seu capital socioeconômico e cultural, bem como seus possíveis “efeitos” na relação desses meninos com a escola, o aprender e o saber.

No Capítulo 4 procede-se ao levantamento das pesquisas propriamente charlotianas sobre a relação com o saber, desenvolvidas em princípio na França a partir de fins da década de 1980, e desde então em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, seguido da análise da relação predominantemente instrumental, pouco significativa, dos adolescentes da Escola V com o saber escolar, em que pese a maior parte deles sustentar uma relação afetiva com a escola.

No Capítulo 5, a análise de inspiração psicanalítica obriga a um olhar singular sobre dois estudos de caso: a trajetória escolar dos alunos A e T.

O Capítulo 2, deslocado na apresentação, constitui antes uma continuidade desta Introdução: um contraponto histórico entre a escola de ensino básico contemporânea e a escola de ensino básico de cerca de um século atrás (tanto pública, quanto privada), tal como descrita retrospectivamente por algumas personalidades eminentes do mundo das ciências e das artes de finais do século XIX e primórdios do XX, como Freud, Einstein, Marc Chagall e Mário de Andrade. A intenção é a de chamar a atenção para a maneira como a conjuntura histórica, ao transformar instituições como a escola e a família, molda diversamente a subjetividade dos atores escolares e, portanto, sua relação com a escola, com o aprender e o saber.

Nas Considerações Finais (Capítulo 6), avalia-se finalmente em que medida este estudo de caso ajuda a compreender a realidade macrossociológica que lhe serviu de ponto de partida.

A originalidade do trabalho deve-se justamente à abordagem multifacetada de um mesmo estabelecimento de ensino destinado a uma clientela pouco presente nos estudos acadêmicos de modo geral – os estudantes oriundos de setores privilegiados da sociedade brasileira –, suplantado compreensivelmente pela preocupação muito mais premente dos

pesquisadores com a elevação da qualidade do ensino público e a redução das desigualdades escolares em nosso país.

De toda maneira, não se deve perder igualmente de vista a importância do estudo da formação escolar das elites nacionais. Como constata Dayrell, após exaustivo levantamento das pesquisas acadêmicas sobre a escolarização de adolescentes em algumas das principais universidades brasileiras:

[...] a escola particular, apesar do seu grande número no Brasil e da evidente vinculação com a formação das elites, tem merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores, que voltaram sua atenção, de modo predominante, para a análise dos jovens alunos oriundos das camadas populares urbanas (DAYRELL, 2002, p. 69).

2. UMA HISTÓRIA QUE SE REPETE?

Ninguém que seja verdadeiramente, isto é, viva, se relacione com o seu passado, com as suas necessidades imediatas, práticas e espirituais, que se relacione com o meio e com a terra, com a família etc., ninguém que seja verdadeiramente deixará de ser nacional. O despaisamento provocado pela educação em livros estrangeiros, contaminação de costumes estrangeiros por causa da ingênita macaqueação que existe nos seres primitivos, ainda, por causa da leitura pormenorizada não das obras-primas universais dum outro povo, mas das suas obras menores, particulares, nacionais, esse despaisamento é mais ou menos fatal, não há dúvida num país primitivo e de pequena tradição como o nosso. Pois é preciso desprimitivar o país, acentuar a tradição, prolongá-la, engrandecê-la.

**Fragmento de uma carta de Mário de Andrade
ao poeta Carlos Drummond de Andrade, 1924.**

Sigmund Freud guarda de seus anos escolares uma lembrança feliz. Os conhecimentos que adquiriu no *Sperl Gymnasium* de Viena, entre 1865 e 1873, marcaram indelevelmente sua vocação científica, além de constituírem uma fonte recorrente de prazer intelectual:

[...] os anos entre os dez e os dezoito [passados na escola] surgiam dos escaninhos da memória, com todas as suas conjeturas e ilusões, suas deformações dolorosas e seus incentivadores sucessos – meus primeiros vislumbres de uma civilização extinta (que, no meu caso, deveria trazer-me tanta compensação quanto tudo o mais nas lutas da vida), meus primeiros contatos com as ciências, entre as quais me parecia aberta a escolha daquela à qual dedicaria os meus indubitavelmente inestimáveis serviços (FREUD, 1914, 1969, p. 285).

Apenas uma geração mais tarde seu conterrâneo Stefan Zweig (1977⁷ apud MEZAN, 1986, p. 90-1) manifesta uma opinião totalmente diversa acerca dessa mesma formação escolar fortemente calcada no ensino das humanidades – grego, latim, filosofia, língua e literatura modernas (alemão, sobretudo, mas também francês e inglês) – e secundariamente no ensino das ciências naturais e da matemática:

A verdadeira missão dos professores naquele tempo não era estimular nosso progresso, mas detê-lo; não formar-nos interiormente, mas adaptar-nos ao sistema estabelecido, na medida do possível sem despertar resistência; não aumentar nossa energia, mas discipliná-la e nivelá-la.

Curiosamente, as reminiscências escolares de figuras eminentes do mundo das ciências e das artes pinçadas aqui e ali no curso de leituras mais ou menos aleatórias apontam mais no sentido das críticas do escritor vienense, que guarda da escola a imagem de uma instituição autoritária e inibidora do espírito crítico e criativo dos alunos, do que no sentido laudatório evocado por Sigmund Freud em 1914.

É o caso do físico alemão Albert Einstein (1879-1955), contemporâneo de Zweig e que, como se sabe, não primou pela excelência nos estudos em seus primeiros anos de escolaridade. Diz ele num de seus escritos posteriores sobre educação:

Quando aconselho com ardor ‘As Humanidades’, quero recomendar esta cultura viva, e não um saber fossilizado, sobretudo em história e filosofia. Os excessos do sistema de competição e de especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro (EINSTEIN, 1981, p. 29).

É também o caso do pintor russo Marc Chagall que em 1900, aos 13 anos de idade, ingressou numa *uchilische* “semelhante em sua organização e atmosfera ao *Gymnasium* alemão da época” (WULLSCHLAGER, 2009, p. 53) e como este destinada a “proporcionar uma sólida e

⁷ ZWEIG, Stefan. Die Welt von Gestern. Frankfurt: Fischer Verlag, 1977.

clássica educação russa para produzir futuros burocratas, advogados, oficiais militares e empresários para o império czarista, infundindo-os (sic) acima de tudo com o sentimento de lealdade para o império czarista”. Chagall (1965⁸ apud WULLSCHLAGER, 2009, p. 54) recorda retrospectivamente suas primeiras impressões desta escola nos seguintes termos:

Olhando para ela de fora, eu tinha pensado ‘Sem dúvida vou sentir vontade de vomitar e o professor não vai me deixar sair’. [...] Que se danem os zeros! [...] Comecei a tremer de aflição e quando fui até o quadro-negro voltei preto como fuligem e vermelho como uma lagosta escaldada. [...] O que havia de bom naquelas aulas? Cem, duzentas, trezentas páginas dos meus livros eu teria rasgado sem piedade, para atirá-las aos quatro ventos. Que eles fiquem sussurrando uns para os outros todas as palavras da língua russa. Me deixem em paz!”⁹.

A história escolar do pequeno Akira Kurosawa (1910-1998) no Japão imperial tampouco é muito diversa. Em sua autobiografia o cineasta rememora:

À época em que cursava o primeiro ano no *Morimura Gakuen*, escola, para mim, dava a sensação de prisão. Obrigado a permanecer quieto em minha cadeira, apenas ficava acompanhando com os olhos o movimento de vaivém, no corredor, de um empregado que me acompanhava até a escola, através da vidraça da porta da sala de aula. [...] aos sete anos de vida, o isolamento e a vida terrível na escola me marcaram de maneira tão penosa que, inconscientemente, eu me vejo escrevendo na defesa de crianças em situações semelhantes (KUROSAWA, 1990, p. 29-31).

Saberes fossilizados, espíritos embotados, corpos imobilizados... Através da fala de um de seus personagens, o dramaturgo e também diretor de cinema Ingmar Bergman deixa entrever o mesmo ressentimento pela formação escolar recebida na Suécia dos anos 1920, vazia de sentido porque sem relação com a vida interior:

Nós somos sentimentalmente analfabetos. [...] Nós aprendemos [na escola] tudo sobre o corpo humano e sobre agricultura em Pretória e sobre a raiz quadrada de pi ou raios que o parta o nome que isso tem, mas não aprendemos uma palavra sobre a alma. Nós somos um zero, terrivelmente incompetentes, tanto sobre nós próprios como sobre os outros (BERGMAN, 1973, p. 116).

Seria lícito atribuir o qualificativo de “fracasso” às experiências escolares desses criadores que deixaram marcas indelévels na produção científica, artística, enfim, nesta construção coletiva que é o patrimônio cultural da humanidade? E se eles fracassaram na escola, por que caminhos e através de quais mediações alcançaram construir a relação produtiva e prazerosa com a cultura que suas obras deixam entrever?

⁸ CHAGALL, Marc. *My life*. Nova York: Humanities Pr., 1965.

⁹ Aos 13 anos de idade Marc Chagall ainda não dominava completamente a língua russa porque o idioma então utilizado pelos judeus de sua pequena Vitebsk natal, no interior do vasto Império Russo, era o *ídische*, um dialeto alemão impregnado de expressões hebraicas e russas que remonta à Idade Média.

Não se trata evidentemente aqui de uma ausência de “dons” psicológicos, nem tampouco de uma falta de bases culturais e lingüísticas devidas à pobreza do meio. Stefan Zweig esteve longe de ser um analfabeto funcional, Einstein jamais foi reprovado em matemática e Kurosawa, até onde se sabe, não era portador de dislexia, transtorno de déficit de atenção ou outro distúrbio congênito ou adquirido que justificasse seu comportamento em sala de aula. Nenhum deles poderia, enfim, ser classificado como “fracassado escolar” de acordo com os indicadores estatísticos clássicos. Contudo, não se pode deixar de considerar sua recusa, ou ao menos sua hesitação em aderir à lógica do trabalho intelectual proposto pela escola de seu tempo.

O brasileiríssimo poeta, ficcionista, pesquisador e estudioso da cultura nacional Mário de Andrade foi outro para quem a escola não deixou marcas aparentemente significativas:

“Passou anonimamente o período da escola primária, sem destacar-se dos outros meninos”, escreve retrospectivamente Paulo Duarte a propósito do amigo que ele apoiou através de sua enorme influência política desde a Semana de Arte Moderna, em 1922 até o ano de sua morte, ocorrida prematuramente em fevereiro de 1945 (DUARTE, 1976, p. 18).

Quanto à adolescência do escritor no Ginásio Nossa Senhora do Carmo, dos irmãos maristas, “destaque apenas de cumpridor dos seus deveres ginasiais, pois não se podia prever aí o intelectual notável de mais tarde. Tanto que, depois do ginásio, a sua ambição estava em tirar diploma de... guarda-livros!” (DUARTE, 1976, loc. cit.).

“Estudante pouco interessado”, de acordo com a pesquisadora Telê Porto de Ancona Lopes, Mário de Andrade chegou a repetir o ano escolar em grego quando contava 15 anos de idade (LOPES, 1984, p. 23).

Como teria o aluno desmotivado despertado desse torpor intelectual para um vivo desejo de saber? Em carta redigida em 1940 a Oneida Alvarenga, amiga e colaboradora, é o próprio biografado quem explica:

[...] quando aos 16 anos e muito resolvi me dedicar à música [no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo], me fez concluir instantaneamente que a música não existia... O que existia era a Arte? E desde então, desde esse primeiro momento de estudo real (antes, por uns meses apenas estudara piano sozinho, só pra gastar o tempo), desde então, assim como estudava piano, não perdia concerto e lia a vida dos músicos, também não perdia exposições plásticas, devorava histórias de arte, me atrapalhava em estéticas mal compreendidas, estudava os escritores e a língua, e, com que sacrifícios nem sei pois vivia de mesada miserável, comprava o meu primeiro quadro! (FERNANDES, 1968, p. 39).

Em carta a Augusto Meyer, datada de 1928, Mário dá outras indicações dos encontros mais ou menos fortuitos que o levaram a sentir em si “o estalinho da literatura e da poesia”:

Carece notar que desde 1915 Anita Malfatti [...] e eu ficamos amigos. Talvez a influência dessa companheiragem nova provocou o enjôo... Sei não. Em todo caso essa amizade conto como importantíssima na minha formação. Fez a exposição dela¹⁰ que toda a gente arreganhou e eu fiquei apaixonado sem saber direito. [...] Bem. Influenciado pelo Brasil entrando na guerra, vai, e escrevo uns versos já meio livres e publico imediatamente, 1917. Muito ataque, uns elogiozinhos bestas e o enjôo sempre provocando mais vontade de fazer coisa nova. Vontade assim se torna consciente, é fatal (ibid., p. 50-1).

Estudos de piano, a amizade de uma artista de vanguarda, o contexto político-social... O escritor formou-se aparentemente fora da escola, talvez mesmo apesar dela.

Invertendo radicalmente o raciocínio daqueles que procuram as origens do fracasso escolar nos alunos com seus déficits de natureza diversa, esses fragmentos escritos por cientistas e artistas eminentes apontam, então, para o fracasso da própria escola. É ela que, sob o tacho da rigidez curricular e normativa, massacra os espíritos mais inteligentes e sensíveis e é ela, pois, que deve ser integralmente revista em seus programas, práticas e formas de organização.

De fato, desde cerca de cem anos atrás, o anseio reformista na área de educação toma conta das políticas públicas por toda parte. O período entre guerras nos Estados Unidos e na Europa foi particularmente pródigo em propostas experimentais ou alternativas: Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Korczak, Makarenko, o próprio movimento da Escola Nova no Brasil intentaram, cada qual ao seu modo, substituir as lições e exposições magistrais dependentes da única autoridade do professor por programas e métodos mais flexíveis, definidos em torno dos interesses, necessidades e aptidões dos alunos: centros de interesse, ensino por projetos, pesquisa em grupo, trabalhos práticos, aulas-passeio e outras estratégias similares.

Mais humanização e menos coação na gestão do comportamento dos alunos. Mais singularidade e menos padronização. De fato, essas mudanças acompanham uma “mutação histórica” global em curso no mundo ocidental desde os anos 20, na esteira da psicanálise e das vanguardas artísticas, no sentido de uma “revolução individualista”, que as profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais dos anos 50 e 60 não fizeram mais do que aprofundar (LIPOVETSKY, 1989, p. 7).

Os ecos dessa mutação certamente ainda se fazem ouvir entre nós, senão nas práticas educativas adotadas pelas escolas de ensino fundamental por toda parte, certamente nos discursos

¹⁰ Nascido em 1893, Mário de Andrade contava 22 anos de idade quando visitou esta exposição de Anita Malfatti.

pedagógicos hegemônicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil também trazem sua marca. Na Apresentação dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, por exemplo, apresentam-se como propostas pretensamente inovadoras:

[...] a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, [...] as saídas da escola para trabalho prático, para contato com instituições e organizações, [...] a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento, [...] usar o que [os alunos] já sabem sobre o assunto, [antes de] buscar novas informações [...] (BRASIL, 1998, p. 41).

Em consonância com a legislação vigente, um sem número de escolas brasileiras de ensino fundamental articula logicamente suas propostas pedagógicas em torno dessas mesmas premissas básicas, senão mais uma vez na prática cotidiana, certamente no discurso formal.

O diretor da escola privada selecionada para a realização desta pesquisa, aqui referida como Escola V – um estabelecimento escolar de prestígio, adquirido não tanto em função do desenvolvimento de seus egressos nos exames vestibulares para os cursos e universidades mais concorridos, mas em função da primorosa formação cultural, artística e “humanista” a que se propõe –, descreve nos seguintes termos a proposta pedagógica da instituição para os quatro últimos anos do ensino fundamental:

Diretor F: “Os alunos trabalham por eixos temáticos, variáveis por grupos [conforme a faixa etária]. Os eixos fazem a ponte entre os conteúdos e possibilitam que o conhecimento seja atualizado. Pois é a partir do presente que os alunos se inserem numa tradição, que é pública. O eixo temático do 9º ano é o “local e global”. É ele que conecta as aulas-projeto e os trabalhos pessoais, que são propostas de pesquisa em diferentes fontes culminando num estudo do meio”¹¹.

Ocorre que mesmo esses privilegiados estudantes paulistanos oriundos de famílias de alto capital econômico e/ou cultural, formados por professores que nutrem expectativas bastante positivas em relação ao seu desempenho intelectual e que, salvo raras exceções, não se deixam aglomerar nas estatísticas de fracasso escolar, tampouco poupam críticas por vezes contundentes

¹¹ No 9º ano o tema da aula-projeto é: “Recorte de um olhar sobre o mundo: erudito e popular, sagrado e profano, local e global”. Essas aulas ocorrem no decorrer de todo o ano letivo e seguem três etapas básicas: um estudo do meio realizado em três bairros periféricos da cidade de São Paulo, cada qual investigado por um grupo de alunos, tendo como objeto manifestações da cultura popular urbana: o Projeto Guri, no bairro Cidade Ademar (“erudito e popular”), um terreiro de candomblé (“sagrado e profano”) e o *hip hop* no bairro Cidade Tiradentes (“local e global”). Segue-se o trabalho individual de elaboração de uma resenha científica sobre tema de livre escolha dos alunos, desde que relacionado ao tema do projeto e uma terceira etapa, conclusiva, baseada em estudo do meio das cidades históricas de Minas Gerais envolvendo as três classes de 9º ano.

à sua privilegiadíssima escola, em que pese ser ela um estabelecimento de ensino que, longe de austero e disciplinador, pretende pelo contrário, ainda nas palavras de seu diretor:

Diretor F: “[...] ser uma escola acolhedora, que respeita a individualidade do aluno, que preza sua autoestima e sua curiosidade pelo conhecimento, [que preza] a aprendizagem significativa, o vínculo significativo com o conhecimento e propõe uma formação mais abrangente, para além do vestibular”.

Eis o que pensam textualmente alguns destes meninos e meninas de 14 anos de idade, em média, que ali estudam, em sua maior parte, desde a educação infantil¹²:

Aluna M: “Eu não gosto de nenhum livro que a gente lê na escola! Nem o Kafka, que a gente leu no primeiro bimestre [de 2010]”¹³.

Aluna K: “Ai, pra que eu tô aprendendo isso [filosofia]?!”.

Aluno G: “Na minha opinião..., eu acho que não vou usar isso [filosofia] pra carreira que eu vou escolher. Não sei se isso ajuda em alguma coisa”.

Aluna M: “A aula [de geografia] é texto, texto, leitura. Ninguém presta atenção”¹⁴.

Aluna La: “As aulas de humanas não são interessantes! Aula interessante pra mim é aquela em que tem interação, é mais descontraída. Como a aula do D [professor de ciências]”¹⁵.

Aluno M: “Eu estudo nesta escola desde os quatro anos. O infantil eu achei muito bom, mas eu não gostei do F1 e do F2. Eu não gosto do estilo de aprendizagem desta escola: aula-projeto, TP [Trabalho Pessoal], eu não gosto. Eu acho que as matérias deveriam estar inseridas na aula-projeto: matemática, língua portuguesa, ciências... Eu vou sair [da Escola V] no ensino médio, eu quero ir para uma escola mais rígida. Eu estou estudando para o vestibulinho do [colégio] SC”¹⁶.

Aluna D: “Eu estudo nesta escola desde o infantil. Esta escola é legal porque ensina além do básico. Só que este ano eu tô bem menos motivada [para estudar]. Eu até peguei recuperação de matemática! E eu sempre fui *super boa* aluna! Eu me sinto um pouco culpada por estar caindo pedagogicamente: eu e a La, porque a coordenadora diz que nós somos líderes, que

¹² Cf. Anexo II, à p. 151.

¹³ Discussão 1.

¹⁴ Discussão 3.

¹⁵ Depoimento concedido em 10 de maio de 2010. Cf. Anexo I, à p. 146, um retrato sintético de cada um dos alunos que participaram do escopo desta pesquisa.

¹⁶ Depoimento concedido em 13 de maio de 2010.

as outras meninas [da classe] se guiam por nós. Eu sou muito exigente comigo, eu preciso entrar na linha”¹⁷.

Qualquer semelhança com os alunos do segundo segmento do ensino fundamental do Colégio I, a escola judaica referida na Introdução desta pesquisa¹⁸, não é mera coincidência! Apresentando uma proposta pedagógica radicalmente diversa, de viés religioso e eminentemente tradicional, nem por isto aqueles alunos manifestavam maior apreço pelo saber escolar. As lições que poucos se dispunham a fazer, as obras literárias que poucos sequer se davam ao trabalho de adquirir e a inquietação permanente, que se não minimamente administrada, selava em última instância o destino do professor no interior (ou no exterior) da instituição, atestam à exaustão que na lógica desses adolescentes o saber escolar não apenas é “desinteressante”, como em última instância “inútil” – a não ser, mais uma vez, para “passar” à classe subsequente.

Diante dessas evidências é-se tentado a supor que os avanços teóricos promovidos por filósofos, sociólogos, psicólogos e pedagogos em torno da temática da escola e da escolarização há pelo menos um século não lograram movê-la, afinal, do banco dos réus. Extemporânea num contexto social e econômico em vertiginosa transformação, mesmo a escola brasileira considerada de elite parece incapaz de responder às demandas, necessidades e expectativas de sua exigente clientela.

Colocando-se novamente à escuta dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola V, porém, é possível discernir nuances importantes na relação desses sujeitos com a escola:

Aluna D: “Você se sente aqui [na Escola V] como se fosse em casa, é uma família, cada um é um. Não é anônimo”.

Aluna Fe: “Todas as matérias são relacionadas com um projeto. Tem TP [Trabalho Pessoal], estudo do meio... É uma família”¹⁹.

Aluno Jo: “Eu estudo aqui desde pequeno. Esta é uma escola diferente, ela aceita todo tipo de gente. É uma escola mais alegre. Também é mais fácil [do que outras], tem pouca lição de casa. [...] Eu faço lição de casa antes da aula. Mas este ano [último do ensino fundamental] tá mais difícil, mais exigente”²⁰.

¹⁷ Depoimento concedido em 10 de maio de 2010.

¹⁸ Cf. p. 09.

¹⁹ Depoimentos concedidos conjuntamente em 07 de maio de 2010.

²⁰ Depoimento concedido em 13 de maio de 2010.

Aluno C: “Eu estudo aqui desde que eu tinha um ano. A escola é muito legal, a gente debate bastante. Eu gosto dos professores M [de história], D [de ciências] e o R, de matemática. Mas falta esporte, aqui tem pouco campeonato”²¹.

A relação com o saber escolar também é bastante diversificada no interior deste grupo de estudantes social e/ou culturalmente favorecidos, sobretudo quando comparada às histórias escolares referidas retrospectivamente por Zweig, Einstein, Kurosawa e outros eminentes representantes da cultura do século passado:

Aluna D: “Eu gostaria de fazer publicidade. Eu sei que isso é contraditório para uma aluna da Escola V onde a gente aprende que publicidade é alienação, mas é isso que eu gosto. [...] Minha resenha científica é sobre isso, sobre a boneca Barbie”²².

Aluno Fe: “Minha irmã estuda bem mais do que eu na [escola] M. Ela tem aula particular de português e matemática. [...] Meus pais acham minha escola um pouco fraca em estudo, porque ela não prioriza o estudo, mas o bem-estar da criança. [...] Aqui falta ter um professor de matemática mais severo. Talvez um professor mais exigente fizesse a gente aprender mais. Mas não sei... Aqui não tem nenhum professor chato”.

Aluno A: “Eu tenho muita dificuldade. É um peso muito grande. Eu não gosto muito de vir à escola. O que eu adoro são os amigos. Eu vou mal em Matemática. Não gosto do R, nosso professor de matemática, por isso não gosto da matéria. Eu não gosto de ciências, mas gosto muito do [professor] D. Com a maioria dos professores eu tenho dificuldade. O que eu gosto é de [tocar] bateria e [cuidar] de bichos. Português, matemática, não vai (sic) servir pro meu futuro. Vou ser zoólogo, criar bichos. [...] 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 muito a gente pra quando a gente... pro mundo adulto. Elas preparam a gente pro trabalho, pro lado financeiro. Só que a gente não vai ter dificuldade pra encontrar trabalho [supostamente por pertencer às classes média e alta]. Mas e os outros lados que dificultam mais do que o lado financeiro, as partes emocionais? A gente cresce, de repente a gente sai de casa... E nossa preparação como ser humano, não só como trabalhador? É assim por causa do capitalismo que a gente vive. Mas o que vai acontecer quando a gente sair de casa?”²³.

²¹ Depoimento concedido em 13 de maio de 2010.

²² Depoimento concedido em 10 de junho de 2010.

²³ Discussão 2.

Semelhantes comentários permitem, enfim, tecer umas tantas conjeturas. Aparentemente uma dose maior de angústia e incerteza, dada por uma liberdade potencial de ser e de se projetar no futuro maior do que a experimentada em princípios do século XX, quando os professores (e também os pais) eram muito menos permissivos. E paradoxalmente uma dependência maior do entorno: da escola mais ou menos “fraca” e muito particularmente do professor, considerado invariavelmente o elemento ativo no par ensino-aprendizagem: porque é em função dele que o aluno se mobiliza ou não para estudar e aprender.

Ao professor compete despertar, atrair, seduzir, controlar, sem o quê é o desinteresse que toma conta dos alunos, e daí à apatia é um passo. Mas a sedução docente é aos olhos desses meninos menos intelectual do que emocional, faz-se menos pelo domínio de determinados conceitos e procedimentos e mais pelo carisma pessoal: a simpatia ou, pelo contrário, o temor. Embora tampouco haja aqui qualquer determinismo certo: pois ainda quando se gosta do professor pode-se não gostar de sua disciplina.

Aliás, nada se faz sem que à atividade se anteponha o verbo “gostar”: de publicidade, dos amigos, professores, bichos... Já o “não gostar” ou “detestar” parece justificar por si mesmo toda inação. Nessa inflação narcisista e hedonista, o próprio currículo escolar acaba sendo colocado em questão, em função, justamente, de seus gostos e interesses pessoais. Mesmo quando os papéis que competem à escola, à família, ao psicoterapeuta e a si próprios enquanto estudantes, filhos, pacientes ou meros adolescentes em formação não estejam muito claros. E não se saiba ao certo que lugar ocupar neste mundo “primitivo e de pequena tradição” que é o Brasil²⁴, atravessado por contradições e injustiças sociais e onde, ademais, nenhum enunciador coletivo se impõe de forma convincente para além dos sons que emanam do i-pod.

É interessante enfatizar, por fim, o contraponto entre esses depoimentos e as reminiscências escolares dos “alunos” de há pouco mais de um século, como, por exemplo, Mário de Andrade. Se ontem, como hoje, a maioria também resiste em aderir ao trabalho lento, quase artesanal de leitura, reflexão e escrita proposto pela escola, o pano de fundo social contra o qual se movem os adolescentes contemporâneos não aponta para a tradição, para a necessidade de resgatar as “Raízes do Brasil”, como também sugeria, em 1936, o historiador Sérgio Buarque de Holanda, com o intuito de repensar a sociedade brasileira para, porventura, reconstruí-la sobre bases sociais e culturais diversas. Os depoimentos de nossos adolescentes apontam antes para

²⁴ Cf. citação de Mário de Andrade à p. 16.

uma continuidade sem ruptura, para um futuro relativamente vago, mas potencialmente conservador, porque carente do lastro da tradição.

Considerando, porém, que no passado, para uma dezena de intelectuais que desdenhavam a escola, havia um Freud a ovacioná-la, não há porque supor que no presente essa relação, sem deixar de ser social, não seja ao mesmo tempo singular, isto é, construída nos meandros do desejo (de saber) e incapaz, portanto, de oferecer respostas certas aos professores angustiados diante da dispersão crescente de seus alunos ante a multiplicidade de estímulos simultâneos e instantâneos a que eles se expõem diuturnamente.

Hoje, como no passado, há alunos que surpreendem. Ainda quando aparentam nada fazer. É o que sugere a psicanalista Françoise Dolto ao analisar a trajetória escolar do pequeno Einstein:

Era o caso de Albert Einstein, cujos professores se perguntavam por que ele vinha à escola; a seus olhos não havia nenhuma razão para ele ali estar. Ele não “fazia” nada. E, contudo, essa criança não amolava ninguém, era feliz de ir à escola, de ali chupar o dedo e aparentemente sonhar. Como não se podia recusar uma criança que não incomodava e cujos pais trabalhavam, ele foi tolerado na escola, os professores toleraram sua presença.

Felizmente, aliás, pois tudo o que ele ali adquiria escutando por si mesmo era o direito de meditar e, sobretudo, o direito à abstração de seu pensamento, já em curso nessa extraordinária inteligência que era a sua, e que parecia nula dentre seus pequenos colegas que se exprimiam e exprimiam suas motivações obedecendo aos desejos dos professores, tendo sucesso em aprender a ler, a escrever, a contar etc (DOLTO, 1989, p. 54, tradução nossa)²⁵.

Abdicar do controle excessivo sobre os alunos pode, portanto, ser inclusive condição de sucesso escolar, como também sugere Theodor Adorno neste depoimento radiofônico para a Rádio de Essen, na década de 1960, avaliando retrospectivamente sua trajetória escolar no *Gymnasium* alemão:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal, tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação [escolar] aos mecanismos de controle da ciência no modo usual.

25 *C'était le cas d'Albert Einstein, dont les maîtres se demandaient pourquoi il venait à l'école; à leurs yeux, il n'avait aucune raison d'y être. Il n'y "faisait" rien. Et pourtant, cet enfant ne gênait personne, était heureux d'aller à l'école, d'y sucer son pouce et, apparemment, de rêver. Comme on ne pouvait pas refuser un enfant qui ne gênait pas et dont les parents travaillaient, il a subi de rester à l'école, et ses maîtres ont subi sa présence.*

Heureusement, d'ailleurs, car tout ce qu'il y acquerrait en écoutant de ses oreilles, c'était le droit de méditer et surtout le droit à l'abstraction de sa pensée, déjà en jeu dans cette extraordinaire intelligence qui était la sienne, et qui paraissait nulle au milieu de ses petits camarades, qui s'exprimaient et qui exprimaient leurs motivations, en obéissant aux désirs des maîtres, en réussissant dans leur apprentissage à lire, à écrire, à compter, etc.

Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas [...] (ADORNO, 1995, p. 171).

Alunos que aparentemente “nada fazem” e professores que abdicam da disciplina na condução de suas aulas? A questão certamente demanda um aprofundamento da reflexão.

3. A RELAÇÃO COM O SABER À LUZ DAS IDEIAS DE BOURDIEU

- Martin, me diz uma coisa: contra o que a gente vai se revoltar hoje em dia? Parece que nada mais vale à pena. A gente só quer diversão! O que falta pra nossa geração é um objetivo comum pra unir a gente.
- Mas esta é a marca da nossa geração! Dá uma olhada: Qual é a pessoa mais procurada no Google... É a maldita da Paris Hilton!
- Que droga! [Rindo].
- É, uma droga!

**Diálogo entre dois adolescentes no filme “A Onda”,
produção alemã de 2008.**

3.1. Bourdieu, Passeron e seus “herdeiros”

Inicialmente é preciso contextualizar a Escola V no interior do campo da sociologia da educação que aborda a escolarização das elites no Brasil. Afinal, é a sociologia da educação que, mais precisamente a partir da obra *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, escrita em 1967 por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1985), estabelece pela primeira vez a existência de uma correlação estatística forte entre a origem social dos alunos e sua trajetória em termos de “sucesso” ou “fracasso” escolar. Isto significa, em linhas gerais, que os alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas que ingressam na escola na educação infantil tendem a perfazer carreiras escolares muito mais “promissoras” ao final do ensino superior do que seus pares oriundos dos grupos populares.

Esta diferença se explica na medida em que a escola ignora as formas de pensamento, os valores e a linguagem dos alunos das camadas populares. Ou seja, a despeito da igualdade de acesso à escola, ela permanece de fato elitista na medida em que não proporciona as mesmas oportunidades de acesso *ao saber* para os alunos economicamente menos favorecidos.

Longe de se conceber um futuro sensivelmente diferente do de seus pais, portanto, filhos de agricultores, operários e outros trabalhadores pouco escolarizados e qualificados são compelidos a continuar reproduzindo suas posições na hierarquia social, enquanto apenas os filhos de industriais, profissionais liberais e outros profissionais qualificados pela escola, na medida em que nela encontram uma continuidade de sua educação familiar, gozam efetivamente do privilégio de ali obter sucesso e alçar às carreiras mais prestigiosas na hierarquia social.

“Esta constatação ainda é válida hoje”, afirma Charlot (2009, p. 3): a escola legitima os privilégios sociais, o que desmistifica a visão ideológica que se tinha até então do papel da escola democrática na construção de uma sociedade também ela mais democrática.

Semelhante constatação continua, portanto, ensejando um campo fecundo de trabalho, inclusive no Brasil, em que pese o fato de vir sendo nuançada por trabalhos sociológicos mais recentes, como a própria “sociologia do sujeito” proposta por Charlot.

Em nosso país, onde a desigualdade social fundamenta-se na histórica concentração de riquezas, as pesquisas empreendidas pelos “herdeiros” de Bourdieu e Passeron apontam indubitavelmente para os esforços sempre renovados dos grupos dominantes para manterem-se como os únicos detentores de todos os direitos, inclusive do direito de acesso à chamada cultura

erudita; a ponto desses grupos se reservarem o direito de acesso a escolas privadas incomparavelmente melhor servidas em termos de quantidade e qualidade de recursos materiais e humanos em relação à rede de escolas públicas, relegadas na prática à condição de “escolas do povo”.

É o que demonstra, entre outros, Jacobo Waiselfisz, em pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação e do Desporto no final da década de 1990:

[...] famílias de maior nível [sócio-educacional] enviam seus filhos às escolas [particulares] melhor providas com maior oferta de ambientes e serviços educacionais. [...] Outra situação que tem de ser registrada é a forte tendência de diretores mais graduados gerirem escolas [particulares] de melhor nível educacional familiar. [...] Outro fato a destacar é o melhor nível de escolarização dos professores da rede particular de ensino [...]. Novamente a rede particular de ensino encabeça a lista [dos cursos de capacitação oferecidos anualmente aos professores]: 69,9%. [...] Um fato que deve ser registrado é a significativa tendência de professores mais experientes lecionarem para alunos de melhor nível educacional [...] (WASELFISZ, 2000, p. 19 et seq.).

Além da oferta extremamente desigual de ambientes e serviços pedagógicos, a elitizada clientela das escolas privadas brasileiras desenvolve um acurado “sentido de jogo” no campo escolar, que na prática consiste em acionar estratégias corretivas e mesmo preventivas em face do primeiro sinal de fracasso escolar dos filhos: aulas particulares, atendimentos clínicos especializados e, no limite, mudança de escola para prevenir o “fracasso” iminente.

Usufruindo de condições econômicas, sociais, culturais e escolares tão privilegiadas, não surpreende que nossos alunos da rede particular de ensino sejam muito menos suscetíveis à repetência, à evasão e à consequente defasagem idade-série que ainda atingem consideráveis parcelas de crianças e adolescentes brasileiros da rede pública de ensino. Não surpreende tampouco o fato de o primeiro grupo ser muito menos suscetível ao analfabetismo funcional, ora em voga como indicador estatístico de “fracasso” escolar, ou que apresente melhor desempenho nas sucessivas edições de provas nacionais como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), conforme corroborado pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (Inep), que assim se justifica:

“Os alunos das escolas particulares têm melhor desempenho [do que seus pares das escolas públicas], seja porque têm professores mais bem pagos, seja pela família. Nenhuma prova mede só a escola. Mede também o aluno, a formação dos pais e o contexto socioeconômico” (Folha de S. Paulo, 29 abr. 2009).

O que surpreende nessas circunstâncias é que o desempenho escolar dessa fatia minoritária da população brasileira em idade escolar seja, ainda de acordo com o próprio Inep, “pouco expressivo”, sendo inclusive “inferior” ao desempenho dos alunos da rede pública federal, como se depreende dos dados das tabelas 1 e 2:

T 2.1. – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série / 9º ano do EF
Brasil – 1995-2005

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Particular	284,2	286,5	270,6	282,0	278,3	275,5
Municipal	249,7	244,0	230,4	228,9	223,1	225,5
Estadual	252,4	243,9	226,5	228,6	226,7	226,0
Federal					298,0	298,1

Médias aferidas nas sucessivas edições do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), numa escala de proficiência que varia de 0 a 500.
DAEB/INEP/MEC.

T 2.2. – Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série / 9º ano do EF
Brasil – 1995-2005

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Particular	293,6	300,8	293,7	301,1	304,3	293,5
Municipal	244,7	241,4	240,1	235,2	232,7	228,4
Estadual	246,6	241,2	239,1	235,5	238,6	232,9
Federal					334,3	325,8

Médias aferidas nas sucessivas edições do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), numa escala de proficiência que varia de 0 a 500.
DAEB/INEP/MEC.

Conforme ainda relatório do Inep:

No que se refere aos resultados de Língua Portuguesa, a média da rede particular se encontra no estágio intermediário, do mesmo modo que a rede pública, apesar

das diferenças nos escores. Em relação à Matemática, a rede particular alcança apenas o estágio intermediário e a rede pública, o estágio crítico (BRASIL, 2003, p. 27).

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) são ainda mais eloquentes ao apontar para o baixo desempenho dos filhos das elites brasileiras. Na primeira edição do Programa, em 2000, mesmo nossos estudantes de maior nível sócio econômico ficaram aquém dos estudantes com situação social comparável dos outros 32 países participantes, 29 deles, membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentando economia de melhor renda e melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em relação aos três países convidados: Brasil, Federação Russa e Letônia.

Naquela ocasião o Pisa classificou estudantes de 15 anos de idade em seis níveis de leitura, sendo os dois níveis inferiores correspondentes à habilidades básicas (como localização de informações e compreensão e interpretação de texto em contextos bastante simples) e dois níveis mais elevados correspondentes à habilidades que possibilitam a compreensão de textos complexos (como relação entre argumentos e informações apresentadas em gráficos ou diagramas e relação entre leitura e experiência estética).

Na maior parte dos países da OCDE, alunos de 15 anos estão no ensino médio. Já no Brasil, quase a metade dos alunos testados (42%) estavam então na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental (8º e 9º anos, respectivamente). A tabela 3 destaca o alto percentual de alunos brasileiros nos níveis inferiores de habilidade em leitura, em contraste com os bons resultados dos estudantes da Coréia do Sul, por exemplo, beneficiados por recentes e massivos investimentos em educação, que possibilitaram um salto quantitativo e qualitativo sem precedentes em seu sistema de ensino (MELLO, 2004):

T 2.3. – Percentual de alunos nos diversos níveis de habilidade em leitura

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Brasil	23	32	28	13	3	1
Coréia do Sul	1	5	19	39	31	6

BASE DE DADOS DO PISA 2000.

Já na tabela 4 que inclui apenas os alunos com nove anos de estudo, o que no Brasil corresponde a estar cursando o ensino médio, há uma redução sensível do percentual de alunos

brasileiros nos níveis mais baixos de habilidade em leitura, decorrente da maior homogeneidade socioeconômica, já que o atraso escolar em nosso país atinge mais fortemente os mais pobres. Por outro lado, não há alteração nos resultados da Coreia do Sul, onde todos os jovens de 15 anos já cursam o correspondente ao nosso ensino médio:

T 2.4. – Percentual de alunos com nove anos de estudo nos diversos níveis de habilidade em leitura

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Brasil	10	30	35	19	5	1
Coreia do Sul	1	5	19	39	31	6

BASE DE DADOS DO PISA 2000.

Mas quando se comparam grupos de alunos ainda mais homogêneos, restringindo-os às elites socioeconômicos dos dois países – 7% da população de estudantes brasileiros e 25% de sul-coreanos (sendo que no Brasil estes 7% correspondem aos alunos das escolas particulares mais bem pagas do país) – constata-se que, embora a diferença entre os dois diminua ainda mais, persiste um baixo percentual de brasileiros nos níveis mais elevados de habilidade de leitura, como destaca a tabela 5:

T 2.5. – Percentual de alunos de nível socioeconômico e cultural elevado nos diversos níveis de habilidade em leitura

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Brasil	3	14	25	37	16	5
Coreia do Sul	0	1	10	34	45	10

BASE DE DADOS DO PISA 2000.

Em suma, embora nossas populações vulneráveis e pobres, praticamente restritas às escolas públicas, permaneçam indubitavelmente como as maiores vítimas da falta de recursos e de políticas educativas continuadas, da má qualidade do ensino e da formação de professores é

preciso admitir que, à revelia dos prognósticos sociológicos e das expectativas do senso comum, nossa escola particular, inclusive nossa escola particular considerada de excelência não está completamente a salvo das mazelas que assolam a totalidade do sistema nacional de educação. Como constata Franco:

“[...] há problemas onde não esperávamos: com as exceções de praxe, a boa escola brasileira não é uma boa escola no mundo globalizado” (FRANCO, 2002, p. 15)²⁶.

Como dar conta desse paradoxo que aparentemente desmente a existência de uma correlação estatística forte entre origem social privilegiada e sucesso escolar?

O que primeiro pede explicação é o fato de que nossos adolescentes bem nutridos e bem dotados de capital cultural, que em princípio dispõem de todas as condições para aprender muito e bem, demonstram mais dificuldade do que seus colegas de outros países que desfrutam de condições sócio-econômicas e culturais similares para, por exemplo, interpretar um gráfico ou selecionar o gênero de texto mais apropriado aos objetivos e circunstâncias em que realizarão seu discurso.

Em segundo lugar, pede explicação o aproveitamento escolar “pouco expressivo” dessa fatia minoritária de estudantes em relação aos 86,9% (ou 31 milhões) de alunos pobres e remediados que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnda), de 2009, estudam em nossas escolas públicas.

Ou seja, a despeito das condições sociais e culturais de origem dos alunos *estruturarem* efetivamente suas histórias escolares, elas não as *determinam* inequivocamente. É preciso considerar outros elementos e processos a meio caminho entre sua origem social e seu destino escolar.

3.2. Breve histórico do sistema escolar brasileiro

Um breve retrospecto dos primórdios da universalização do ensino fundamental em nosso país, acompanhado do sentido que em linhas gerais ele assume desde a década de 1970, possibilita vislumbrar o problema da má qualidade do sistema de ensino brasileiro a partir de uma

26 Mesmo no âmbito do Mercosul o Brasil revelou as menores taxas de aprovação e as maiores taxas de abandono no ensino básico entre 1996 e 2000, além das maiores taxas de defasagem idade-série em 2000, ficando aquém inclusive da Bolívia e do Paraguai no cômputo geral (Publicações INEP).

perspectiva mais ampla, sobretudo quando comparado ao mesmo processo tal como ocorreu em países com economia de alta renda e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tome-se o exemplo da França, que no referido Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), de 2000, e considerando-se apenas o percentual de alunos de nível socioeconômico e cultural elevado apresentou bons resultados de habilidade em leitura, com destaque para o nível 5, correspondente à possibilidade de compreender e interpretar textos complexos. A tabela 6 explora a situação:

T 2.6. – Percentual de alunos de nível socioeconômico e cultural elevado nos diversos níveis de habilidade em leitura

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Brasil	3	14	25	37	16	5
Coréia do Sul	0	1	10	34	45	10
França	1	2	11	29	38	19

BASE DE DADOS DO PISA 2000.

O filósofo e sociólogo francês Bernard Charlot, radicado no Brasil desde 2000, esboça brevemente as condições históricas que facultaram à França chegar aonde chegou:

A França passou por três grandes períodos de expansão escolar: de 1830 a 1905, construiu sua escola “primária” (5 anos de estudos, séries iniciais do ensino fundamental) e concluiu a alfabetização dos franceses; de 1955 a 1975, prolongou o tempo da escola em todos os sentidos: abriu para todos o ensino do *collège* (4 anos de estudos que correspondem às séries finais do ensino fundamental) e generalizou a pré-escola (de fato, todas as crianças francesas vão à escola desde os 3 anos e alguns mesmo antes); de 1985 a 2000, conseguiu levar aproximadamente dois terços dos jovens ao final do ensino médio, ao *lycée* (3 anos de estudos) geral, tecnológico ou profissionalizante (sendo que uma grande parte do restante dos jovens recebe uma formação profissional de 2 anos). Paralelamente, o ensino universitário se desenvolveu, de 1960 a 2000, em universidades públicas. Três quartos de século para as séries iniciais do ensino fundamental, 20 anos para as séries finais, 15 anos para o ensino médio e 40 anos para as universidades, ou seja, 170 anos – 1830 a 2000 – se passaram para a construção de um sistema escolar de qualidade (segundo as avaliações internacionais) e gratuito (CHARLOT, 2005, p. 153).

Nunca é excessivo enfatizar que, embora elitista até a década de 1960, quando apenas “os herdeiros” de Bourdieu e Passeron tinham acesso ao *collège* e ao *lycée* e à grande cultura das

humanidades clássicas, cujo prestígio derivava justamente de sua gratuidade, tida como símbolo de distinção social, o sistema escolar francês, herdeiro do Iluminismo, já assegurava a *todos* os alunos da escola elementar (correspondente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental no Brasil) o acesso à *mesma* cultura instauradora das condições de desenvolvimento da política, e em particular da democracia, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, abria possibilidades de subjetivação, isto é, de distanciamento crítico em relação a esse patrimônio cultural comum.

Em outras palavras, ao garantir uma igualdade de base para todos, desdenhando as individualidades e dirigindo-se impessoalmente à razão adormecida em cada aluno, a escola elementar francesa já supunha no limite, e à revelia da vontade e das demandas individualmente expressas, sua autonomia intelectual.

E no Brasil, o que aconteceu?

A arbitrariedade quase absoluta do antigo senhor sobre seu escravo, que também se expressava pela possibilidade do senhor, segundo sua vontade, tratar um ou outro escravo como igual, contaminou toda a sociedade com a sedução desse poder irresponsável acima de qualquer lei. Fez do favor e da dependência a forma do oprimido pensar a si mesmo, olhar para si mesmo através do olhar de seu senhor (HOLANDA, 1979). Mas esta trava na subjetivação tampouco poupou as elites, presas com sua quota de loucura entre o favoritismo, o favorecimento e um desejo sem freio, nem limite.

Machado de Assis (1839-1908) retrata com fina ironia a prepotência dessa classe social que aplica a lei, mas a ela não se submete. No conto “O caso da vara”, por exemplo, um jovem de família bem posicionada foge do seminário de padres e busca refúgio na casa de uma viúva, amante de seu padrinho. Deste modo ele pretendia forçar o referido padrinho a enfrentar seu pai e convencê-lo a desistir da idéia de fazer do filho padre. Como o plano parecia dar certo, o jovem se distrai contando anedotas à viúva e suas muitas escravas. Uma negrinha doentia de apenas 11 anos ri discretamente e pára por um instante seu serviço, no que é prontamente repreendida pela viúva que não perde a chance de ameaçá-la de bater-lhe com uma vara.

Apiedado, o jovem promete a si mesmo proteger a menina. “[...] mas ele precisava tanto sair do seminário!” (ASSIS, 1991, p. 53), que logo depois não hesita em ajudar a viúva a aplicar o imerecido castigo.

À mesma época, mais especificamente em 14 de agosto de 1881, uma professora alemã, preceptora dos filhos de um rico cafeicultor paulista, descreve com igual perspicácia as

relações que observa desenrolarem-se à sua volta entre senhores, escravos e agregados, em carta endereçada à irmã na Alemanha:

Minha Grete do coração.

Neste país, os pretos representam o papel principal; acho que, no fundo, são mais senhores do que escravos dos brasileiros. Todo trabalho é realizado pelos pretos; toda a riqueza é adquirida por mãos negras, porque o brasileiro não trabalha, e quando é pobre prefere viver como parasita em casa dos parentes e de amigos ricos, em vez de procurar ocupação honesta. Todo o serviço doméstico é feito por pretos; é um cocheiro preto quem nos conduz, uma preta quem nos serve junto ao fogão, o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente quando for decretada a completa emancipação dos escravos (BINZER, 1956, p. 27)²⁷.

Certamente que nesse contexto histórico-social a ideia de cidadania, e mais especificamente o projeto de uma escola pública enraizada numa ideologia da igualdade e universalidade dos direitos dos cidadãos, permaneciam no mínimo embaraçosos. Na República nascente, às voltas com o desmantelamento do escravismo e com o intenso deslocamento de populações miseráveis que, premidas pela fome e graças ao desenvolvimento da rede ferroviária, trocavam o sertão pelas capitais litorâneas, o caminho escolhido por nossas classes dirigentes para garantir a disciplina e “moralizar” a força de trabalho formalmente liberta em 1888 não foi certamente a escola, menos ainda a escola que faculta o acesso à cultura e através dela à cidadania. Foi a Igreja católica, a conformar (e confortar) almas docilmente alienadas e resignadas (SOUZA, 1998).

Mesmo nos anos 50 e 60, com a industrialização e a contínua afluência de grandes massas de trabalhadores do campo para a cidade, sua incorporação à cultura urbana, à sociedade de consumo e, a partir de 1964, à ideologia ufanista propalada pelos governos militares se fez menos com a participação da escola do que dos meios de comunicação de massa. Enquanto a televisão congregava 75 milhões de espectadores habituais em 1972, o número total de brasileiros frequentando a escola regular não chegava aos 34 milhões, mesmo somando-se todos os alunos, da pré-escola à pós-graduação (CUNHA, 1991, p. 33). Sendo digno de nota que a década de 1970 correspondeu então ao período de maior expansão da rede pública de ensino no país, consoante à

27 Mesmo a preceptora alemã prestava-se aos desmandos do patriarca onipotente. No romance *Amar: verbo intransitivo*, ambientado em São Paulo nas primeiras décadas do século XX, Mário de Andrade faz dessa personagem uma prostituta de luxo incumbida pelo patrão de iniciar sexualmente seu filho de 15 anos de idade. O que não se previra é que na inocência do primeiro amor o adolescente se apaixonasse pela preceptora, de quem, por isso mesmo, é prontamente afastado (ANDRADE, 1992). Na lógica da perpetuação do *status quo*, enfim, o próprio filho “bem-nascido” aparece como *vítima* de sua condição de classe.

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, que extinguiu o Exame de Admissão ao ginásio, fundindo-o ao antigo ensino primário.

O resultado é que, enquanto na Europa Ocidental, inclusive nos países mais pobres, níveis de alfabetização e de acesso próximos à totalidade da população em idade escolar eram atingidos há pelo menos 50 anos, no Brasil o mesmo processo só muito recentemente atingiu níveis similares; e ainda quando o projeto “escola (de ensino fundamental) para todos” entra na pauta de prioridades de nossas políticas públicas, longe de garantir um ensino de qualidade, ele sufoca na prática o antigo padrão da escola pública restrita às elites.

Em primeiro lugar porque, sob o pretexto de estender a escolarização ao conjunto da população brasileira entre sete e catorze anos de idade, a reforma oficial aboliu disciplinas que supostamente reprovavam mais, como filosofia e línguas, vivas e mortas.

Em segundo lugar, porque rebaixou para um plano de “inutilidade prática” disciplinas como a história, que propiciam a construção e a crítica da memória social.

Em terceiro lugar, enfim, porque multiplicou cursos superiores de pedagogia de qualidade duvidosa, comprometendo a formação inicial dos professores (SOUZA, 2006).

Como se não bastassem todas essas iniciativas visando descontextualizar e fragmentar o conhecimento em formas estereotipadas e vazias de sentido, proprietários de grandes escolas privadas e representantes dos grupos confessionais católicos assumem desde então a frente dos Conselhos Municipal, Estadual e Federal de Educação, abandonando a gestão do ensino público brasileiro à própria sorte, para manipular a máquina estatal em benefício exclusivo da expansão de seus próprios interesses privados.

Em suma, se nos primórdios da República Federativa do Brasil nossas classes dirigentes simplesmente privaram o povo do acesso à escola, a universalização do ensino fundamental por elas proporcionada a partir de princípios dos anos 1970 visou, na prática, menos criar do que conter planos educativos que pudessem vir a ter sucesso no sentido de facultar ao povo o acesso ao saber escolar e, através dele, ao jogo de adesão e crítica à cultura e à opinião pública.

Ocorre que mesmo as escolas privadas às quais acorreram os setores médios ansiosos por se diferenciar do “populacho” não foram geralmente capazes de se manter como ilhas de excelência na maré geral de inoperância que toma conta do sistema escolar brasileiro. Na ausência do antigo padrão de qualidade colocado pelas escolas-modelo do Estado, ainda segundo

Souza, torna-se difícil encontrar ou mesmo distinguir uma boa escola de uma escola que “faz-de-conta” que é boa. Nas palavras da socióloga:

[...] as escolas particulares logo perceberam que, no mercado escolar, é mais rentável investir nessa “imagem de excelência” através da seleção e atração dos melhores alunos, expulsando progressivamente os piores, do que de fato melhorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, ou mesmo desenvolver projetos que beneficiem os alunos em dificuldade (SOUZA, 1998, p. 76).

No mercado de educação privada que se consolida desde então no país observa-se, pelo contrário, além do *apartheid* escolar já existente entre a rede de ensino privado e de ensino público, a consolidação de outro *apartheid*, opondo de um lado algumas poucas escolas particulares consideradas de excelência, monopolizadas na prática por ínfimos setores das elites econômicas e intelectuais urbanas – escolas melhor conceituadas precisamente em função da aprovação de seus egressos nos exames vestibulares para os cursos e universidades mais conceituados do país –, e de outro lado uma multiplicidade de escolas particulares vendendo diplomas vazios de valor comercial e simbólico, mas buscando aproximar-se do primeiro time²⁸, através da imagem midiática que assegura ao aluno ser ou tornar-se “competente” para gerir seus saberes e relações pessoais e, desse modo, alçar às posições mais rentáveis no mercado de trabalho.

“[...] aos futuros vencedores”, repete o slogan publicitário da companhia de educação que “[...] acredita ser uma das maiores e mais reconhecidas empresas privadas do setor de educação no Brasil” (Atuação nos principais segmentos do mercado educacional, 2009).

A formação dessas companhias educacionais conforma, aliás, outra tendência neste lucrativo negócio que cresce vertiginosamente no Brasil: a consolidação de poderosos oligopólios de educação nascidos sob a Ditadura Militar como cursos preparatórios para o vestibular, amplamente favorecidos pelas políticas públicas adotadas no país a partir de 1964, que se afirmam igualmente como grandes produtores de “sistemas de ensino”, isto é, *kits* de material didático apostilado associado ao uso de tecnologia educacional (lousas digitais, e-books e ensino à distância), e que comercializados tanto em escolas privadas como públicas (às expensas, evidentemente, do erário público), contribuem para minimizar a comercialização de livros

28 De acordo com o “ranking das particulares de SP” divulgado anualmente na imprensa, esta relação inclui invariavelmente o mesmo seletivo e restrito grupo de 10 ou 12 colégios privados localizados nas zonas sul e oeste da capital paulista (apenas uma localizando-se na zona leste), e que são justamente as regiões da cidade a concentrar os setores da população com os melhores padrões de renda e consumo.

didáticos e paradidáticos e, portanto, minimizar o hábito da leitura entre nossa população em idade escolar.

Cada uma destas companhias de ensino, propagandeadas como “sistema pedagógico inovador que segue ótimas práticas em educação” (ibid., p.3)²⁹, chega a congregar até meio milhão de alunos, da educação infantil ao ensino superior, na imensa lacuna deixada pelo Estado no setor.

Quanto à política de exclusão praticada de fato pelos poucos estabelecimentos escolares privados julgados de excelência em função dos resultados alcançados por seus alunos nas sucessivas edições do Enem, as palavras da supervisora pedagógica do “melhor do país” não deixam margem à dúvida:

Não fazemos nenhum afunilamento para ficar apenas com os melhores [alunos]. O que acontece, às vezes, no entanto, é conversar com a família e, até por uma questão de honestidade, mostrar que a criança não está conseguindo se adaptar ao ritmo do colégio. [...] Não temos nenhum caso, hoje [de crianças com deficiência], mas estamos abertos para lidar com situações especiais. Em caso de deficiência cognitiva, acho mais difícil o aluno se adaptar (Folha de S. Paulo, Caderno Educação, 29 abr. 2009, p. 2).

No que é amplamente secundada pelo “melhor de São Paulo”, que em seu site publicitário assim expunha, em 2009, seu regime disciplinar:

Cabular aula, atrasar-se ou sair sem autorização do Colégio são faltas graves e o aluno estará sujeito às penalidades decididas pela Direção. [...] Em caso de indisciplina constante, perturbação grave da ordem, influência negativa sobre o grupo ou *não integração do aluno no processo educativo adotado pelo Colégio*, os pais ou responsáveis serão comunicados para, junto com a Direção, analisar a permanência do aluno na escola (Nossa instituição, 2009, grifo nosso).

Como comenta enfim, despidoradamente, o próprio presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Estado de São Paulo (Sieesp) para explicar o mau desempenho da maior parte delas nesse exame nacional:

“[...] há escolas privadas de todos os tipos, elas valem quanto custam” (Folha de S. Paulo, Caderno Educação, 29 abr. 2009, p. 4).

29 O caráter “vanguardista” da metodologia de ensino empregada por essas redes pode ser avaliado através de suas chamadas publicitárias: “Os que acertaram 50% ou mais do total de questões do simulado e preencheram o cupom de acordo com as orientações nele disponíveis concorrerão a um automóvel zero-quilômetro modelo 2009” (Simulado do ENEM promovido pelo COC, 2009). “[...] há tarefas que devem ser executadas com a finalidade de *fixação* dos assuntos e *verificação da aprendizagem*”, (Portal Objetivo, 2009, grifo nosso). “[...] Banco de Aulas, [...] Banco de Imagens, [...] Banco de Questões, [...] Guia do Coordenador. [...] O Banco [de Questões], campeão de *download* no site, é um dos produtos mais valorizados e utilizados pelo corpo docente das escolas integradas” (Rede Pitágoras, 2009, grifo do autor). Uma rápida avaliação do conteúdo de algumas dessas apostilas permitiu constatar ainda a pobreza das fontes de pesquisa que serviram de subsídio aos autores das mesmas, quase sempre sites da internet, além da frequência nada desprezível de erros conceituais e gramaticais.

3.3. Por dentro da rede privada de ensino no Brasil

Quais são “todos os tipos” de escolas que conformam a rede de estabelecimentos privados de ensino no Brasil? E quem compõe a “elitizada clientela” que a monopoliza?

No campo dos estudos e pesquisas sociológicas na educação, Carvalho (2006, p. 159-60) esboça uma tipologia constituída por *empreendimentos institucionais*, isto é, o conjunto das escolas confessionais tradicionais, as *empresas educacionais*, que têm em comum o fato de serem empreendimentos laicos e possuírem como mantenedora uma empresa privada de médio ou grande porte, responsável por diversas filiais, e finalmente os *empreendimentos pedagógicos laicos*, que surgem da iniciativa de grupos de educadores e pais.

Quanto ao público que procura esse mercado escolar, ele abrange desde representantes dos grupos detentores da riqueza substantiva e que possuem capacidade de interferir decisivamente no processo político e nas grandes questões econômicas e culturais que afetam o conjunto do país – isto é, alguns poucos milhares de indivíduos que, dependendo dos critérios, varia entre 0,1 e 1% da população economicamente ativa (CATTANI e KIELING, 2007) – até representantes da classe média, e mesmo estudantes excepcionalmente talentosos das classes populares, beneficiados com bolsas de estudo e descontos nas mensalidades.

Trata-se, enfim, de uma clientela extremamente heterogênea em termos de concentração social da riqueza, prestígio social, capital cultural e maior ou menor expectativa de reprodução ou ascensão social através da escola.

Wilson Mesquita de Almeida (2006) identifica inclusive certa heterogeneidade no interior do grupo social que ocupa o ápice da pirâmide brasileira, que ele designa, por isto mesmo, de *elites* ou *classes dominantes* brasileiras, sempre no plural, atravessadas por conflitos internos como os que opõem, por exemplo, os empresários do setor produtivo e os que vivem da ciranda financeira e/ou da especulação imobiliária.

Por outro lado, há estudos que indicam uma crescente convergência em termos de valores, gostos e expectativas no interior desse grupo hegemônico, hoje mais do que ontem. É o que demonstra a instigante pesquisa etnográfica levada a cabo por Diana Nogueira de Oliveira Lima (2007) entre jovens universitários “emergentes” da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro – outrora designados por “novos ricos” – e jovens oriundos de contextos familiares

socioeconomicamente abastados há várias gerações, moradores da zona sul carioca e formados em escolas de ensino básico consideradas tradicionalmente de elite.

À diferença dos pais deste segundo segmento, que ainda consideram de “mau gosto” o estilo de vida estridente e consumista daqueles “emergentes”, a pesquisadora constata que seus filhos não apenas o conotam positivamente, como procuram incorporá-lo de várias maneiras:

“Impossível ficar sentada ouvindo Nelson Freire depois de dez minutos”, reclama a filha de um advogado renomado referindo-se ao desconforto das cadeiras do Teatro Municipal, uma jovem arquiteta trilingue educada num colégio católico tradicional que não dispensa, porém, “a espera de mais de uma hora por uma mesa em um restaurante “badalado”, em pé, sobre um salto alto, numa rua de Ipanema” (LIMA, 2007, p. 188-9).

“É financeiro”, esclarece a filha de médicos, também ela estudante de medicina e ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFRJ, quando questionada sobre o critério que norteia sua escolha profissional. “Eu tô indo pela cirurgia estética porque é o que dá grana... tô gostando”³⁰.

“Cultura eu já tenho em casa”, sintetiza um terceiro estudante. “Agora eu quero é dinheiro”³¹.

As declarações apontam inequivocamente para uma subversão nas formas supostamente tradicionais de ser elite, segundo os critérios adotados na França por Bourdieu, em particular: o gosto apurado no cultivo de si e no aprimoramento do espírito (*Bildung*), educado em contato com as artes e na aproximação estética ao mundo, é explicitamente suplantado por vetores como ambição desenfreada, consumo conspícuo e o desejo de ver e ser visto.

Um gosto que o “emergente” de 22 anos de idade externa com orgulho:

Quando eu vou a restaurante, eu não quero ficar preocupado com o preço do prato. Não faz diferença se o prato custa 35, 45 ou 60 reais. Eu não me importo em gastar. Eu trabalho pra cacete [numa empresa]... Desde o começo, eu privilegiei o trabalho do que a faculdade [de administração], e não me arrependo... Eu só vou sossegar quando eu estiver na presidência da empresa (LIMA, 2007, p. 193).

A mídia contribui decisivamente para sedimentar esse jogo de identificação social que legitima a acumulação de capital econômico e sua ostentação explícita através de carros importados, corpos “malhados”, *resorts*, desfiles de grifes e festas como marcas de distinção social.

³⁰ Ibid., p. 194

³¹ Ibid., p. 195.

Revistas como *Caras* e *Quem*, editadas a partir de meados da década de 1990, legitimam esses mesmos valores e padrões de comportamento, enquanto semanários como *Veja* e *Isto É* ampliam o espaço destinado a noticiar as minúcias da vida íntima de artistas e empresários “bem-sucedidos”, em geral sob as rubricas *Gente* e *Comportamento*.

Numa pesquisa realizada em abril de 2010 por um escritório de recrutamento e duas agências de pesquisa de mercado junto a 30 mil universitários brasileiros incitados a apontar “um líder da atualidade com o qual você se identifica”, a vitória do empresário e apresentador do SBT Roberto Justus, com 11% da preferência dos jovens não chega, portanto, a surpreender:

“O Roberto representa a ambição de muito jovem universitário”, esclarece uma das responsáveis pela pesquisa. “Ele é um retrato de um projeto de vida, como já foi o Senna em outra época. No “aprendiz”³², era o cara que ensinava o caminho das pedras, que mostrava a forma de se vestir, de se portar. Virou uma espécie de guru dessa geração de jovens”. E acrescenta: “Para a garotada, tão importante quanto ter poder e dinheiro é o fato de o cara ser bonito” (Folha de São Paulo, Caderno Especial, 1º ago. 2010, p. 5).

Em pesquisa recente destinada a circunscrever o capital cultural de famílias que habitam um mesmo bairro residencial de classe média e alta do Rio de Janeiro, e que escolhem matricular seus filhos do último ano do ensino fundamental em duas das escolas privadas da cidade melhor classificadas nos *rankings* do Enem, as pesquisadoras Brandão, Mandelert e de Paula (2005) identificam ainda um processo de “norte americanização cultural” em curso, consubstanciado através de cursos extras de línguas estrangeiras, notadamente o inglês, e viagens internacionais que têm prioritariamente por destino os Estados Unidos e o Canadá, eventualmente a Europa e quase nunca a América Latina e o Caribe, praticamente desconhecidos.

Quanto aos hábitos culturais dessas famílias e de seus filhos adolescentes, as pesquisadoras constatarem ademais que eles praticamente não freqüentam museus, bibliotecas, salas de teatro e concerto, entre outros hábitos tidos outrora pela sociologia francesa como sinais de distinção social, optando antes pelo consumo de músicas, filmes e seriados televisivos produzidos, sobretudo, nos Estados Unidos da América.

32 “O aprendiz”, versão brasileira do programa norte-americano de mesmo nome e formato apresentado originalmente pelo empresário Donald Trump, é um *reality show* no qual duas equipes de candidatos concorrem a um contrato em uma empresa simulando o gerenciamento de negócios de grandes proporções, sendo julgadas pelo apresentador com base em categorias caras ao ideário neoliberal: “eficiência”, “competitividade”, “empreendedorismo”, “produtividade”, “resultados”, etc. O programa, produzido desde 2004, oferece atualmente o maior prêmio em dinheiro da televisão brasileira.

Semelhantes pesquisas sociológicas tendo por objeto “os herdeiros” de capital econômico, cultural e escolar em nosso país – os filhos das famílias brasileiras ricas e muito ricas, os representantes da classe política nacional e os filhos da chamada elite intelectual – sugerem ainda, embora de forma circunscrita e pontual, que a relação que esse público estabelece e sustenta com a escola privada é predominantemente instrumental e utilitarista.

Analisando a relação de “uma alta classe média e certa burguesia ilustrada” paulistana com uma escola que, desde a década de 1950, vem contribuindo para a formação de seus “herdeiros” e sucessores, a pesquisadora Ana Maria de Almeida destaca como essas famílias intentam através da escola multiplicar não apenas seu capital escolar, como seu capital social nos termos de Bourdieu, isto é, a escola enquanto:

[...] um espaço propício para (I) a constituição de redes de influência e núcleos de formação de poder estruturados por relações de amizade ou alianças matrimoniais e para (II) a aprendizagem dos modos de gestão das relações (como tratar as pessoas, gerenciar um grupo de trabalho, exercer o poder, etc) (ALMEIDA, 2003, p.135-7).

Ou seja, para além da formação acadêmica de excelência, as famílias “burguesas ilustradas” que escolhem matricular seus filhos adolescentes nesta prestigiosa instituição de ensino têm em vista a construção estratégica de redes de amizade e aliança, que tendam a se manter e reproduzir de forma pragmática e utilitarista como redes de influência e núcleos de formação de poder no seio das classes dominantes locais e nacionais.

Uma fração específica deste grupo garante inclusive a continuidade dessa educação em escolas secundárias de grande prestígio no exterior, como *Le Rosey* na Suíça, cujo propósito é, nas palavras Edouard Jay:

“[...] de educar mais do que instruir; de formar o caráter, a vontade, a iniciativa mais do que o saber; de valorizar uma ideologia do desempenho, do esforço e da competitividade” (JAY, 2003, p.128).

Ou como o colégio *Eton* para meninos na Grã-Bretanha, ou ainda as escolas de *Notre-Dame-de-Sion* em Paris, Suíça e São Paulo, onde:

[...] para além das aprendizagens puramente escolares e linguísticas, as crianças devem aprender a viver entre iguais e controlar as técnicas de gestão de seu capital social [...], aprender muito cedo a se controlar, a ser a autoridade para si mesmas. Com efeito, não existe autoridade que possa ser superior à delas (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2003, p. 23).

Outros estudos de caso identificam ainda um padrão de relação das classes empresariais brasileiras com a escola tendente a reproduzir historicamente suas posições de poder

sobre bases, por assim dizer, extraescolares, através da inserção precoce dos filhos nos “negócios da família”. É o que sugere este depoimento analisado por Roberto Grün (2003) junto a empresários paulistanos descendentes de armênios:

Quando o menino tem doze anos, mais ou menos [explica o industrial paulistano do ramo de calçados de ascendência armênia], ele começa a ir de manhã na escola e nas tardes ele já vai com o pai na firma de calçados. [...] passa um tempo e parece até que o rapaz nasceu numa caixa de sapatos [tal é a facilidade com que ele se move no interior do ramo] (GRÜN, 2003, p. 68).

É o mesmo que sugerem igualmente os seguintes depoimentos analisados por Maria Alice Nogueira (2003, p. 56) junto a empresários de Belo Horizonte:

“Eles [meus nove filhos] são sócios do negócio [justifica o empresário mineiro], mas, independentemente disso, trabalham. Alguns estão trabalhando desde os 11 anos. Eles nunca gostaram muito de estudar; estudaram somente para o gasto”.

E mais adiante:

[...] tem gente que é PhD, é um sucesso intelectual, mas não é um sucesso profissional [completa a esposa de outro empresário mineiro]. Eu acho que o importante na vida é você traçar um destino: “eu não quero saber de ficar rico, eu quero estudar, estudar, eu quero virar um estudioso, eu moro debaixo da ponte” (NOGUEIRA, 2003, p. 59).

Essa modalidade de relação dos pais com a escola, ainda segundo Nogueira, não deixa de ter “efeitos” na escolaridade dos filhos: dos 25 estudantes universitários entrevistados pela pesquisadora, 17 dos quais já trabalhando na empresa do pai ou em franquias montadas pelo pai, 13 tiveram uma ou mais reprovações em sua escolarização pregressa, seja no ensino médio, seja nos quatro últimos anos do ensino fundamental.

Analisando finalmente uma escola situada na zona leste da capital paulista que acolhe uma classe média emergente, Ana Maria Almeida (2009, p. 134-6) justifica a propensão dos adolescentes do sexo masculino a abandonar esta que é reconhecidamente uma das “melhores escolas da cidade” ao término do ensino fundamental, porque à semelhança de 50% de seus avôs que sequer concluíram este nível de ensino e de 50% de seus pais que não possuem diploma de nível superior, eles ingressam precocemente no mundo do trabalho em detrimento de se resignarem a uma disciplina rigorosa de estudos, que, afinal, é estranha ao seu universo cultural familiar.

Tais empresários optam então por matricular os filhos em escolas particulares de baixa qualidade acadêmica com o único propósito de obter os diplomas que legitimarão posteriormente suas posições sociais já garantidas de antemão.

Semelhantes estudos permitem enfim, retomando brevemente o Colégio I que serviu inicialmente de mote a esta pesquisa, compreender melhor o sentido da pouca mobilização escolar que ali se observava entre alunos adolescentes social e economicamente favorecidos³³: para que estudar na escola quando o propósito daquelas famílias de empresários e financistas judeus, pouco vinculados à realidade nacional e muito devotados às suas próprias tradições milenares, é menos a multiplicação do capital escolar e mais a multiplicação do capital social, este sim fundamental para a aliança dos negócios e a perpetuação dos interesses pecuniários do grupo? Para que estudar se o que o aluno visa é menos uma vaga numa universidade pública prestigiosa do que ingressar aos 17 anos no negócio da família, enquanto cursa uma universidade privada de baixa qualidade acadêmica apenas para obter o diploma que legitime sua posição já garantida de antemão?

Realizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Florianópolis e Porto Alegre, semelhantes estudos conferem inteligibilidade sobre as trajetórias escolares de um segmento da população brasileira em idade escolar ainda pouco conhecido entre nós. Possibilitam ademais identificar especificidades de cada escola, embora ainda “sem possibilidade de generalizações nacionais” (CATTANI e KIELING, 2007, p. 178).

É no interior desse campo específico que a Escola V será aqui em princípio considerada: como mais um estudo de caso com vistas a delinear o capital econômico, cultural e escolar dos 79 adolescentes que, no segundo semestre de 2010, ali cursavam o 9º ano do ensino fundamental, e desse modo lançar alguma luz sobre o desempenho escolar ainda “pouco expressivo” de nossos estudantes social e culturalmente mais favorecidos, segundo expressão utilizada pelo Inep³⁴.

3.4. Caracterização da Escola V

A descrição que o próprio diretor faz da Escola V como um espaço de “formação humanista”³⁵ é corroborada pelos professores do 9º ano do ensino fundamental da escola, que assim expressam suas expectativas em relação à formação de seus alunos:

³³ Cf. referência à p. 9.

³⁴ Cf. citação à p. 31-2.

³⁵ Cf. citação à p. 11.

Professora B (artes): “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”.

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

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

Professor F (foto e vídeo): “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”³⁶.

A opção pelos alunos das três classes de 9º ano justifica-se, por sua vez, não apenas porque eles representam a coroação de um projeto pedagógico que, para a maior parte, originou-se na educação infantil, como porque nesta faixa etária, em torno de 14 anos de idade, eles tendem a buscar por si mesmos motivações e sentidos pessoais que, até então, consistiam basicamente em respostas às demandas dos adultos.

A Escola V é um empreendimento pedagógico que nasceu de um atelier de artes e expressão fundado em 1974 por três ex-professoras de uma das mais elitizadas escolas particulares de educação básica de São Paulo, localizada no bairro de Vila Nova Conceição. Quatro anos depois, segundo relata uma dessas sócias fundadoras, a MI, ainda hoje diretora da educação infantil, os próprios pais dos alunos sugeriram a regularização do funcionamento do atelier como escola infantil, sendo que decorreriam outras duas décadas até esse núcleo inicial expandir-se rumo ao ensino fundamental.

Nesse íterim um *boom* imobiliário colocou abaixo parte das casinhas geminadas e dos galpões e armazéns industriais de pequeno e médio porte que ocupavam as adjacências da Escola V, substituindo-os por prédios “inteligentes”, escritórios de multinacionais, casas de espetáculos e outros mega investimentos.

“Nossa preocupação era avançar [rumo ao ensino fundamental] com nossos próprios alunos”, explica ainda a diretora³⁷, “e preservar o espírito do projeto original”, que ela define nos seguintes termos:

³⁶ Depoimentos concedidos entre os dias 30 de abril e 07 de maio de 2010, nos intervalos entre as aulas.

³⁷ Este e os demais depoimentos concedidos por esta diretora foram objeto de uma única entrevista concedida no dia 13 de maio de 2010.

Diretora MI: “O coração da escola são as artes, a criação, o processo de criação, mais do que o produto: [...] as brincadeiras de quintal, a reciclagem de lixo, o trabalho com as cores [...] um espaço onde as crianças podem brincar com bichos e plantas, questionar, aprender a ter jogo de cintura e ser (sic) feliz”.

A inauguração do prédio dos quatro últimos anos do ensino fundamental em 2001, um edifício ecológico construído com madeira reflorestada, caixas de papelão prensadas e equipamento para reuso de água e energia solar, selou definitivamente o destino da escola como um empreendimento “alternativo” no mercado educacional para segmentos sociais “alternativos” da população paulistana, mas nem por isso menos favorecidos do ponto de vista sócio econômico. Atenta ao “desenvolvimento global do aluno”³⁸, a proposta permanece ainda hoje relativamente pouco comprometida com o desempenho de seus egressos nos exames vestibulares.

Na divisão do campo pedagógico brasileiro entre o chamado ensino tradicional, identificado grosso modo às aulas expositivas elaboradas a partir de conteúdos propostos pelo próprio professor, e o ensino renovado, herdeiro da Escola Nova, centrado basicamente no interesse e na atividade do aluno, a Escola V opta claramente pelo segundo, priorizando os procedimentos de pesquisa, a troca de experiências e a criação artística.

Da organização do tempo de duração das aulas, que varia de 70 a 140 minutos, à circulação dos adolescentes pelos espaços da escola – salas-ambiente, salas de apoio, ateliers de artes plásticas, música, artes cênicas, foto e vídeo, laboratórios de ciências e informática, biblioteca e quadra de esportes –, tudo convida ao movimento e à troca: de olhares, experiências, pontos de vista, até mesmo dos critérios de composição das classes, por oposição às ideias de “repetição” e “passividade” comumente associadas ao ensino tradicional.

Na sala de aula, na maior parte do tempo, as carteiras permanecem dispostas em um ou dois semicírculos concêntricos convidando ao debate em torno das proposições do professor sobre determinado tema ou problema.

Além do professor regente de cada disciplina, os alunos do 9º ano contam com uma professora auxiliar de classe e uma professora de apoio que dá suporte à chamada aula-projeto, uma proposta de pesquisa interdisciplinar de longa duração organizada, no caso, em torno do seguinte eixo temático pré-determinado: “erudito e popular, sagrado e profano, local e global”.

³⁸ Depoimento concedido informalmente pela coordenadora geral da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental da Escola V no dia 14 de dezembro de 2009.

Em alguns momentos da rotina escolar, como na aula-projeto, nas aulas de artes e de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), os alunos têm a oportunidade de fazer opções e compor turmas distintas da classe habitual.

Há ainda outros critérios de divisão das classes. Por exemplo, enquanto metade de uma turma desenvolve suas resenhas científicas na biblioteca da escola com a professora de apoio e o auxiliar da biblioteca, a outra metade desenvolve a mesma proposta na Biblioteca do Centro Cultural São Paulo, sob a supervisão da professora de língua portuguesa.

Enfim, a Escola V disponibiliza aos seus alunos um rico e diversificado acervo de materiais de apoio, entre livros, mapas, quadros, ilustrações, modelos tridimensionais, todo um aparato tecnológico de última geração, além de recursos extraescolares tornados acessíveis através de recorrentes saídas a bibliotecas, ateliers, museus, estúdios de som, entre outros espaços educativos dentro e fora da cidade de São Paulo.

Quanto aos professores, eles aparentam ter entre 30 e 60 anos de idade e se destacam por circular entre as poucas escolas que compõem o seleto mercado de educação privada considerado de excelência em São Paulo, onde não apenas usufruem de condições de trabalho muito menos aviltantes do que a média dos profissionais da área, como desfrutam de uma formação continuada nas próprias escolas, através de reuniões semanais de equipe, reuniões de assessoria pedagógica e supervisão de casos individualizados.

3.5. Perfil socioeconômico e cultural dos alunos da Escola V

A apresentação inicial dos dados de campo por este viés sociológico conduz a resultados bastante similares àqueles precedentemente relatados, encontrados em outras escolas privadas consideradas de excelência e localizadas tanto em São Paulo, quanto em outras capitais das regiões Sudeste e Sul do Brasil.

A primeira impressão que se tem desse grupo quando se adentra os portões da Escola V é que ela bem poderia estar localizada em qualquer parte do mundo ocidental desenvolvido. O que se vê são moças e rapazes invariavelmente brancos, descendentes de europeus, bem cuidados, os meninos calçando tênis de marca e exibindo porte atlético, as meninas magras, cabelos lisos e compridos que elas passam uma parte da aula ajeitando, unhas pintadas, camisetas

regatas de cores vistosas sob a camiseta do uniforme – “É moda”, explica uma delas³⁹ –, enfim, adolescentes representativos dos padrões de beleza hegemônicos no mundo ocidental.

As falas do diretor F, do ensino fundamental e médio, e de alguns professores deste segmento de ensino parecem corroborar essa impressão inicial:

Diretor F: “A própria mensalidade da escola, que é alta, já faz uma seleção. Você vê pelos carros [perfilados na rua e nos estacionamentos adjacentes] que eles têm um poder aquisitivo alto”.

Professora B: “Os alunos da escola vêm de famílias influentes. São donos de empresas, profissionais liberais..., a maioria estuda aqui desde o infantil. Eles são muito vinculados à escola”.

Professor M: “Os alunos têm um padrão socioeconômico muito elevado. Seus pais são empresários, grandes advogados, ocupam cargos de chefia...”⁴⁰.

O próprio diretor, porém, relativiza semelhante representação do público da Escola V quando relata a diversificação crescente das famílias que, com o passar dos anos, passam a procurar a escola como uma alternativa de ensino para seus filhos no mercado paulistano de educação privada considerada de excelência:

Diretor F: “Em 1974 [por ocasião da inauguração da escola como atelier de artes e expressão], o perfil dos pais era mais homogêneo. Eram pequenos empresários, profissionais liberais, artistas que valorizavam a educação, identificavam-se com a proposta, com a filosofia da escola. E faziam uma escolha ideológica. Hoje uma parcela importante, crescente [dos pais] tende à exclusão [dos alunos considerados “casos de inclusão”], argumentando que eles puxam o nível da escola para baixo, que a escola é fácil academicamente. Essa representação existe. Mas há famílias que dão apoio à escola, que reconhecem as dificuldades do próprio filho, que apoiam a diversidade: a diversidade de alunos, a diversidade de linguagens”.

Desse modo, o segmento composto originalmente de pais jornalistas, artistas, arquitetos, publicitários, psicólogos, professores universitários, incluindo, como não poderia deixar de ser, diversos professores e coordenadores da própria instituição, passa a incluir também filhos de proprietários de empresas industriais e comerciais de renome, pais que trabalham em “banco com ações”⁴¹, ocupam cargos de chefia como administradores e executivos, são

39 Depoimento concedido em 27 de abril de 2010.

40 Depoimentos concedidos, respectivamente, em 17 de junho, 27 de abril e 03 de maio de 2010.

41 Depoimento concedido em 13 de maio de 2010.

empresários de médio e pequeno porte, ou ainda assalariados e comerciantes cujas esposas complementam a renda familiar vendendo artigos de moda feminina ou produtos de beleza⁴².

A Escola V, ademais, autodenomina-se “inclusiva”, isto é, conta com um projeto de inclusão que é descrito pela diretora da educação infantil nos seguintes termos:

Diretora MI: “[...] nós não temos preconceito. Começamos atendendo crianças com problemas motores. Depois atendemos uma criança surda, tivemos uma criança cega, vários alunos com distúrbios de comportamento, agitados, com problemas de disciplina. Nós também temos uma criança com Síndrome de *Down*. Para ajudá-las, trabalhamos nesses casos com os terapeutas e acompanhantes em classe bancados pelas famílias. É preciso também treinar toda a equipe [da escola], desde os porteiros e cozinheiras até nós, diretoras”.

Ou seja, a Escola V não se furta a reproduzir internamente os conflitos que perpassam o interior das classes dominantes brasileiras como um todo. A heterogeneidade do capital social e cultural difusamente transmitido aos descendentes – e que o senso comum pretende erroneamente homogêneo –, a atenção diversa dada à linguagem, o projeto explícito ou ausente de transmissão de um capital de saberes e valores cultivados acabam ensejando a formação de subgrupos no interior da escola, que a julgar pelos depoimentos dos alunos, sustentam relações aparentemente cordiais entre si, que mal disfarçam, porém, uma rivalidade intensa, persistente, conquanto latente. Conforme eles próprios denunciam:

Aluna L: “Há interação [entre os colegas de escola] por interesse, por padrão de beleza... Tem muito *preconceito*, mesmo entre os amigos têm as panelinhas: por questão financeira, pelo estilo de vida, tem o mais intelectual, o mais social...” (grifo nosso).

Aluna M: “Namoro não tem tanto aqui. Tem mais curtição. O tal padrão de beleza: “É gostosa, olha os peitos dela!”. Eles [os meninos] não ligam para o que você pensa [referindo-se às meninas, de modo geral], o que você é!”⁴³.

Aluno A: “A exclusão acontece muito! [...] Têm muitas pessoas idiotas nesta escola! São um contraexemplo! [...] A escola tá ficando cada vez maior e ficando igual às outras, eu acho. Eu sinto isso. Os alunos em si não tão levando em conta o diferencial desta escola. Antes os alunos eram diferentes também, não eram como a maioria, que usa a roupa igual a todo mundo, que tem que ficar com a cueca de fora senão as meninas não vão gostar! Agora as pessoas tão

42 Cf. Anexo II, à p. 154.

43 Discussão 1.

ficando..., a escola tá sendo obrigada a mudar! Senão, não vai *ter escola!* [...] O *bullying* não tinha antes! Os mais velhos não tinham isso. As pessoas eram do jeito que eram! [Agora] se você não é padrão, você é excluído. Ou vão te dar porrada, ou vão te xingar”.

Aluno T: “Eu percebo exatamente a mesma coisa. A escola tem que fazer sacrifícios. A escola tá crescendo. A nossa foi a última turma a guardar... A escola tá tendo que receber alunos de outras escolas que trazem essa ideia de padrão: pessoas V e pessoas não V. As pessoas V não estão envolvidas com bebedeira, drogas, padrões de beleza, padrões de comportamento. Elas distinguem o certo do errado. As não V têm outro estilo: o que elas trazem [de fora], como elas se relacionam com as pessoas....”⁴⁴.

A leitura sociológica espontânea dos adolescentes pressupõe, em linhas gerais, a existência de dois grandes perfis de alunos que jogam aparentemente em lados opostos: de um lado os “alunos “V”, entre eles os próprios declarantes, que são filhos de intelectuais de classe média e se identificam com o projeto “humanista” da escola quando esta intenta “olhar o Brasil de frente, recuperar a mestiçagem, o saber indígena, a matriz popular, a ancestralidade africana, para além da matriz europeia”; e de outro lado e os alunos “não V”, filhos da classe média alta e alta, que aderem entusiasticamente ao padrão “caras”, “quem” e “chiques e famosos” propalado pela mídia e se mantêm, portanto, como um segmento supostamente marginal no interior da própria escola: pouco identificado com sua proposta ideológica, pouco mobilizado para estudar e aprender e tendente a buscar, ao término do ensino fundamental, opções de ensino menos “alternativas”.

Ocorre que as relações que as famílias e os adolescentes sustentam com a Escola V no marco de suas estratégias de reprodução social através da escola são bem mais complexas do que supõe o aluno T.

Em primeiro lugar, os “alunos V” deixam entrever seu desconforto por se perceberem, eles próprios, os “excluídos” no contexto do projeto expressamente inclusivo da escola, sendo a posição hegemônica, de liderança do grupo de pares ocupada antes pelos alunos “não V”.

É o que também evidencia a aluna Lui quando afirma:

Aluna Lui: “Ninguém [na escola] fica zoando assim [de ninguém], na cara. É mais abafado. A V tem fama de ser muito unida, mas [...]. O grupo [adepto de valores e padrões de

44 Discussão 2.

comportamento hegemônicos] tem personalidade forte, se impõe, tem esse negócio de modinhas. Eles te forçam a seguir”⁴⁵.

Em segundo lugar, e no mesmo sentido já apontado por pesquisadoras como Lima (2007) e Brandão (2005) no âmbito das classes dominantes do Rio de Janeiro, mesmo os “alunos V” tampouco são imunes aos apelos da sociedade de consumo de massa, em que pese suas tentativas de distanciamento crítico em relação aos “padrões de comportamento” tão criticados... nos colegas Eis como esses filhos de intelectuais esclarecidos descrevem seus gostos musicais, televisivos, cinematográficos e literários:

Aluna M: “Eu sou *viciada* nas séries de TV da Sony! Eu gosto de música bem variada, mas *amo* a Taylor Swift!”.

Aluna L: “Eu faço dança, ioga, guitarra e canto. Ouço e toco *pop rock*. Adoro a Eva Lavigne! Mas não gosto de MPB”.

Aluno J: “Eu gosto de videogame e cinema. Eu assisto filme pelo menos duas vezes por semana: comédia, suspense, ação, filme de guerra... Eu adoro os *Beatles*, mas só as letras, não tanto a música. Também gosto dos *Guns’n’d Roses* e do Michael Jackson”.

Aluna B: “Eu leio pouco, só a [revista] *Capricho* de vez em quando. Eu gosto de novela. Também vejo na TV as séries *House*, *Friends*, as Panteras, todas as séries da Warner... Não gosto de música em português. Gosto de ouvir música em inglês”⁴⁶.

Em terceiro lugar, alguns dos próprios “alunos V”, que claramente se identificam com a filosofia “humanista” da escola, acabaram engrossando a fileira de 41% (ou 33 alunos, num universo de 79) que, ao final de 2010, optaram por cursar o ensino médio em estabelecimentos de ensino mais “fortes” e competitivos em termos de preparação de seus egressos para o exame vestibular⁴⁷.

Em suma, categorias aportadas pelas análises bourdieusianas como “classe social”, “capital econômico”, “capital social” (ou rede social de relações influentes) e “capital cultural institucionalizado” (constituído pelo conjunto de títulos escolares), embora estruturantes, são insuficientes como critérios de diferenciação das trajetórias escolares desses alunos.

⁴⁵ Depoimento concedido em 07 de abril de 2013.

⁴⁶ Discussão 1.

⁴⁷ É digno de nota o fato do ensino médio da Escola V haver sido criado apenas em 2009. O fator determinante na decisão de mudança de escola por parte de 41% dos alunos que, no ano seguinte, concluíram ali o ensino fundamental foi, contudo, a busca por alternativas de ensino mais “fortes” nesta etapa decisiva de sua escolarização.

Mesmo a concepção de “frações de classe social”, utilizada largamente pelo próprio Bourdieu, não alcança captar as ambiguidades e contradições que se observam no interior da Escola V na relação desses meninos com a instituição e com seu saber.

Por exemplo, nem todos os “alunos V”, filhos de intelectuais de classe média identificados com a proposta ideológica e pedagógica da escola, são necessariamente bons alunos. Por outro lado, nem todos os “alunos não V”, identificados com valores hegemônicos como consumo conspícuo “fracassam” na escola.

As análises sociológicas inspiradas em Bourdieu necessitam ainda ser nuançadas e relativizadas em função da própria concepção de “aluno” que elas sustentam: a de um indivíduo *socialmente condicionado*, que no decorrer de um longo e insensível processo de socialização familiar e escolar *interioriza* gostos, preferências, aptidões, aspirações, até mesmo uma postura corporal característica de seu grupo social de origem.

Em outras palavras, é a própria concepção bourdieusiana de ator social que merece ser interrogada na medida em que concebe a posição de sua família na hierarquia social como o fator estruturante (e determinante, portanto) das disposições psíquicas que ele, insensivelmente, passa desse modo a *incorporar*.

Mas embora essa concepção do “aluno” bourdieusiano venha sendo justamente questionada por Charlot, Lahire e outros sociólogos contemporâneos há pelo menos duas décadas, é ainda ela que subjaz às reflexões teóricas de Brandão e suas colaboradoras, por exemplo: a concepção do aluno que na lógica do “efeito pigmaleão”, e por estar submetido desde a mais tenra infância às expectativas complementares de sucesso escolar por parte da família e da escola, termina por *incorporar* o que dele se espera: ser bom estudante (BRANDÃO, MANDELERT, DE PAULA, 2005, p.752).

Trata-se, em outras palavras, da lógica da profecia autorrealizadora, a desconhecer quaisquer diferenças, descontinuidades, até mesmo eventuais rupturas intergeracionais, tão ou mais presentes no cotidiano escolar de crianças e adolescentes oriundos de um mesmo meio social do que as continuidades e as harmonias.

Bernard Lahire (1997), em particular, chama atenção para essa porcentagem minoritária de alunos dos meios populares franceses que, mesmo gozando de baixo capital cultural, obtêm êxito na escola. Isto ocorre, segundo Lahire, porque eles se beneficiam de uma estrutura familiar material, moral e temporalmente ordenada, de quem recebem

inconscientemente métodos de organização nas estruturas cognitivas, ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de classificação e ordenamento do mundo.

Embora não desenvolva o tema, Lahire também induz a pensar que algo similar ocorra ao revés em relação aos fracassos “excepcionais” nos “meios burgueses”. Citando-o textualmente:

Os professores (sobretudo aqueles que estão menos habituados a manipular categorias sociopolíticas) resistem na maior parte das vezes às explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupos ou de classes, de causas sociais ou determinantes sociais. E resistem, sem dúvida, por algumas (boas) razões. De um lado, encontram com regularidade casos que não se encaixam nos modelos que lhes são propostos: “desempenhos” exemplares em meios populares (às vezes é o seu próprio caso particular), ou, inversamente, “catástrofes escolares” em meios burgueses. Por outro lado, além do caráter excepcional de certos casos encontrados, a vida escolar os leva a tratar os alunos caso por caso (com nome e sobrenome), nunca totalmente similares entre si, apanhados em contexto de classe particular, com pais, desempenhos e um comportamento escolar singulares (LAHIRE, 1997, p. 14).

Bernard Charlot também envereda por esse caminho de observação empírica e análise teórica com menos pretensão hegemônica e mais atenção ao particular, ao individual, ao singular e por vezes excepcional.

O filho do empresário, Charlot argumentaria no caso dos alunos da Escola V, não pode ser reduzido à *interiorização* das normas, representações e valores do pai empresário, assim como o filho do professor universitário que ali estuda não é a *encarnação* do futuro intelectual. Nem um, nem outro podem ser reduzidos a um cruzamento de influências do meio social e cultural. Entre esses meninos e seu meio estabelece-se, pelo contrário, um debate, uma relação dialética radicalmente distinta de uma concepção behaviorista que pressupõe a possibilidade de determinar de fora para dentro, de forma mais ou menos mecânica e previsível, sua trajetória escolar.

Ou seja, trata-se de alunos que só se deixam influenciar pelo que faz *sentido* para eles. Nas palavras de Charlot (1996, p. 49):

[...] a escola, como dissemos, tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela.

O sociólogo faz então um giro de perspectiva para abordar a questão do fracasso escolar: ao invés de partir dos fenômenos macrossociais e seus supostos *efeitos* no indivíduo, ele considera como o *sujeito* interpreta esses fenômenos a partir de sua posição singular, que *sentidos*

ele atribui ao fato de ir à escola e ali ser instado a aprender determinados saberes que podem, então, mobilizá-lo ou não para estudar e aprender.

Ou seja, Charlot transpõe os limites do campo sociológico “puro” com suas análises quantitativas para abordar a questão do fracasso e do êxito escolar em termos qualitativos, isto é: da relação (de um sujeito) com o saber⁴⁸.

48 Essa mudança numa parte pelo menos das categorias sociais através das quais várias gerações de cientistas sociais e educadores pensaram o mundo acompanha as diversas mudanças ocorridas no contexto sociopolítico e educacional, sobretudo nos últimos trinta anos, e as mudanças ocorridas nesse íterim no interior da própria pesquisa acadêmica, no sentido do enfraquecimento do poder de enquadramento das ideologias globais, da diminuição do papel de inculcação ideológica exercido por instituições como a família, a escola e a Igreja e no sentido da crescente diversificação dos sistemas de valores e orientações teóricas (REGO, 2009).

4. A RELAÇÃO COM O SABER À LUZ DAS IDEIAS DE CHARLOT

Aluna K: “Será que eu tô atrasada [nos estudos]? Eu queria mudar pra [escola] M. Mas minha mãe *ama* esta escola [a V]! “Nas outras”, ela diz, “é só decoraba. Lá você fica só repetindo. Aqui eles [os professores] querem que você entenda!”... Mas será que as outras não são melhores de preparação para o vestibular?”.

17 de junho de 2010

Aluna K: “Nossa, [a mudança para a escola M, em 2011] foi bem difícil, foi um choque! A [escola] V era mais aberta, o aluno era mais ouvido, ele tinha mais força de opinião assim, no dia a dia. Quando eu cheguei aqui [na M] parecia uma prisão! [...] Aqui o discurso é diferente: a realidade é a prova! [...] Na semana de provas eu ficava desesperada: “Será que eu tinha que parar a minha vida [para estudar] pras provas? [...] Eu só to estudando e isto nem me dá prazer! O que eu quero *mesmo* da minha vida?” [...] Eu pensei em voltar pra [escola] V, ou ir pro [colégio] G...”.

04 de abril de 2013

4.1. Conceituação

Nos últimos trinta anos o conceito de relação com o saber vem se difundindo e sendo amplamente utilizado, tanto na esfera da pesquisa em educação, quanto na formação de docentes e outros profissionais do sistema educacional ou ainda no debate social relativo à escola.

O êxito teórico, institucional e até mesmo midiático do conceito relação com o saber iniciou-se a partir das pesquisas empreendidas pelo coletivo Escol (*Éducation, Socialisation e Collectivités Locales*), fundado em 1987 por Bernard Charlot no âmbito da Universidade de Paris VIII, que resultaram na publicação da obra *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (Escola e saber na periferia... e alhures) (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992)⁴⁹.

Seu desafio teórico consistiu inicialmente em considerar a produção das desigualdades escolares a partir das desigualdades sociais e, simultaneamente, as subjetividades dos atores escolares. Considerando que algumas daquelas crianças e adolescentes pesquisados, moradores da periferia de Paris e alunos de ensino fundamental em escolas públicas pouco conceituadas conheciam êxitos escolares paradoxais; isto é: que eles se mobilizavam apesar de tudo na escola, que investiam nos estudos, num movimento que sem deixar de trazer a marca de sua origem social pouco favorecida, originava-se em seu psiquismo, inclusive no inconsciente.

Sem abandonar, portanto, a questão da desigualdade social quanto à educação – afinal, o fato de morar num bairro popular ou num bairro de classe alta não deixa de ter “efeitos” na trajetória escolar de uma criança –, os pesquisadores colocavam o acento em sua história escolar singular, entrelaçada por sua vez numa história familiar que a ultrapassava nas regularidades estatísticas e nos determinismos sociológicos.

Para dar a conhecer as condições desse êxito atípico, a equipe Escol detinha-se, em suma, na gênese desse movimento interno do aluno, em seus móveis, isto é, em suas razões para aprender na escola, investir nos estudos e ali se implicar.

É no russo Leontiev e em seu conceito psicológico de *atividade*, desenvolvido na esteira dos estudos de Vygotsky concernentes à linguagem, que os pesquisadores franceses se inspiraram para estudar esses processos, que na escola instrumentalizam-se ou não em atividade cognitiva efetiva (ROCHEX, 1992).

⁴⁹ Já referido à p. 9-10.

A criança, segundo Leontiev, não se constitui na mera *repetição interiorizada* ou *incorporada* do patrimônio humano significado pelos adultos, como pressupunha, entre outros, Bourdieu e seus “herdeiros”. Ela de fato se *apropria* dessas *representações sociais*, reconstrói-as internamente pelo pensamento, conferindo-lhes um *sentido* próprio, subjetivo, por vezes polissêmico.

Ou seja, no ato de apreender o mundo a criança não apenas “transforma” parcialmente o mundo, como se transforma a si mesma em termos intrapsíquicos.

Leontiev identifica três dimensões na estrutura interna de qualquer atividade humana, inclusive do ato de pensar: um *móbil*, isto é, uma incitação ou razão subjetiva para desenvolver a atividade; um *objetivo*, que orienta a direção de sua ação (ou operação); e o *resultado* que ela alcança.

Uma atividade adquire assim mais ou menos *sentido* para o indivíduo em função da relação que ele estabelece e sustenta entre o seu móbil inicial e o objetivo que o orienta.

Em outras palavras, uma atividade adquire sentido e mobiliza o indivíduo quando, por exemplo, ele coloca em prática procedimentos operatórios eficazes e alcança o objetivo a que se propôs. Uma atividade adquire sentido, e também mobiliza o indivíduo quando ele obtém um resultado eficiente que pode, inclusive, superar seu móbil inicial. Mas uma atividade adquire igualmente sentido em função do complexo de móveis conscientes e inclusive inconscientes que ela porventura suscita, muito além do aqui e agora das ações e operações.

Trazendo essa discussão teórica para o campo escolar, verifica-se, por exemplo, a existência de muitos alunos pouco engajados na aquisição de competências cognitivas apenas porque não encontram *sentido* na escola para além da satisfação de uma demanda familiar forte (e, portanto, exterior à própria lógica escolar): alcançar “sucesso” na escola para ter um bom emprego mais tarde.

Mas eis que as práticas pedagógicas de um professor lhes permitem, afinal, descobrir algumas coisas que efetivamente os interessam. Os alunos adquirem então competências e, com um pouco mais de esforço, obtêm afinal o almejado “sucesso”.

Logo eles modificam sua relação com o saber, que passa a ter *sentido* por si mesmo, podendo inclusive servir de mote para repensarem seu próprio projeto de vida..., a não ser que sejam novamente desmobilizados, por exemplo, por relações sociais que os impeçam de valorizar

socialmente as competências assim adquiridas (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1992, p. 27-8).

São esses processos dinâmicos, relativamente generalizáveis, mas nem sempre previsíveis de mobilização e desmobilização, de investimento e desinvestimento na escola e em relação a ela que mobilizam, por sua vez, os pesquisadores do Escol na tarefa de tornar inteligíveis histórias escolares que, caso contrário, os condenariam a uma permanente improvisação da interpretação da singularidade.

A partir dos dados de campo coletados com base em “inventários do saber”⁵⁰ e entrevistas semidirigidas e aprofundadas com os alunos (versando sobre sua história escolar nas dimensões familiar e profissional, suas relações atuais com professores e colegas e suas expectativas em relação ao futuro), a equipe francesa propõe, enfim, três categorias principais de análise: *mobilização em relação à escola*, *processos epistêmicos* e *mobilização na escola*.

A *mobilização em relação à escola* é investimento no próprio fato de ir à escola e ali ser instado a aprender. Remete ao que se passa na família, mais especificamente no que concerne à transmissão pelos pais do projeto familiar de inserção social dos filhos. Ou seja, é uma categoria derivada das pesquisas sociológicas desenvolvidas pelos “herdeiros” de Bourdieu e Passeron, à diferença, porém, de ser aqui utilizada a partir do *sentido* pessoal que os filhos atribuem ao projeto que herdam dos pais, e às maneiras específicas pelas quais eles o assumem ou não como seu.

Há, de fato, muitas maneiras de ser filho de operário ou de negro: pode-se ter vergonha disso, reivindicá-lo com orgulho, desenvolver um projeto para “lhes” mostrar (aos dominantes) que eles próprios têm valor, assim como há muitas maneiras de ser filho de empresário ou de intelectual, com evidentes repercussões na relação diferenciada que, a partir dessas nuances, cada um deles sustenta com a escola e com o saber.

A categoria *processos epistêmicos* interroga o *sentido* da relação que o aluno estabelece com a atividade de aprender, em função da posição que ele assume na escola: a de um “profissional” que cumpre o programa e se adapta o melhor possível ao papel de estudante, sem

50 O inventário de saber é um instrumento de pesquisa que convida o aluno a selecionar por escrito o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu e aprende na escola e fora dela, a partir da seguinte consigna: “Tenho... anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?” (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1992, p. 36, tradução nossa). Na pesquisa subsequente, realizada em colégios profissionalizantes dos subúrbios de Paris, Charlot modifica ligeiramente a consigna: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros lugares. O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, o que espero?” (CHARLOT, 2009, p. 18).

ruptura epistemológica em relação às aprendizagens cotidianas, ou a de um sujeito epistêmico, objetivado em relação a um saber também objetivado e sobre o qual, por isso mesmo, ele pode emitir julgamentos, fazer comentários, tecer argumentos, enfim, discursar.

Esses processos são igualmente analisados, não apenas em função do que o aluno diz, mas dos modos como diz, isto é, em função de suas práticas discursivas. Como explica ainda Charlot:

Os [bons] alunos empregam a linguagem nas suas funções metalinguísticas (comentam o que dizem) e metacognitivas (comentam sua atividade intelectual). [...] A linguagem é utilizada para *dizer* (dar informações), mas também para *fazer* algo (refletir) e para *ser* (construir uma identidade) (CHARLOT, 1996, p. 60, grifos do autor).

Já os alunos que se encontram em situação difícil do ponto de vista das aprendizagens e das aquisições cognitivas utilizam a linguagem de maneira inteiramente referencial: as coisas são o que são e a linguagem é apenas o instrumento que permite nomeá-las. Ela não é utilizada como instrumento de apropriação e construção simbólica do mundo, permitindo explicar esse mundo, julgá-lo, avaliá-lo, construí-lo como um objeto colocado à distância e do qual se pode, por isso mesmo, discursar. O Eu, pelo contrário, está imbricado no discurso, é um “Eu empírico”, centrado nos saberes pragmáticos da experiência comum.

A mobilização na escola, por fim, é investimento no próprio estudo. Remete ao que se passa na sala de aula e ali incita o aluno a estudar e aprender. Mas mobilização não é o mesmo que motivação. Enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo de fora – o professor, os colegas, os recursos tecnológicos da escola – o termo mobilização insiste na *dinâmica interna do sujeito que se põe em movimento*.

Nesta “sociologia da escuta” (REGO, 2009, p. 8), o peso relativo dos processos e seus elementos constitutivos – sexo, parentes, origem étnica, amigos, história anterior, imagem de si mesmo, competências sociais, competências cognitivas e linguísticas, expectativas e projeções no futuro, modelos de referência, etc. – podem mudar no tempo, e mudam efetivamente nesta fase de grandes e importantes transformações físicas e remanejamentos psíquicos que é a adolescência.

De modo que o pesquisador pensa os processos a partir dos objetos construídos pela escola, e não por ele mesmo; para trabalha-os em termos de pluralidade construtiva, e não de linearidade dedutiva.

A análise dos dados a partir dessas categorias conceituais ensejou pesquisas subsequentes no decorrer da década de 1990, desenvolvidas separadamente por Charlot (2009) e

Bautier e Rochex (2001) em liceus de subúrbio em Paris e em algumas cidades médias do interior da França (que no Brasil corresponderiam às escolas públicas de ensino médio).

Essas análises também preservam a ideia essencial da relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar, evidenciando, porém, seus limites para compreender a singularidade das trajetórias dos alunos.

Ou seja, longe de simplesmente “encarnarem” características estabelecidas a partir da categoria socioprofissional do pai ou da classe social de origem, longe de serem meros receptáculos das “influências” do “ambiente” ou do “meio”, os alunos são concebidos como sujeitos dotados de um psiquismo, que fazem escolhas, investem, retrocedem, enfim, buscam permanentemente sentido para si, para os outros e para o mundo.

Assim, a militância política de um pai ou a prática religiosa de uma mãe pode, por exemplo, adquirir sentido para determinado adolescente de tal maneira que interfere positiva ou negativamente em sua trajetória escolar. Os amigos e o “ambiente” da classe certamente também desempenham um papel nada desprezível nessa história, assim como os professores mais ou menos “legais”.

Em suma, a questão primeira é a do sentido e da mobilização. Mas essa questão não anula a da eficácia na apropriação efetiva do saber, fonte eventual de novos sentidos e mobilizações.

A noção de relação com o saber busca sintetizar o conjunto dessas questões: a singularidade da história escolar, originada num determinado contexto social e familiar, os significados que o sujeito atribui à escola e ao aprender e a questão do saber, uma vez que a escola tem por função específica instruir e, se possível, formar.

Ou seja, a relação com o saber enraíza-se na própria *identidade* singular e social do sujeito: questionando seus modelos, sua imagem de si mesmo, sua relação com as figuras parentais, suas expectativas em face da vida, do futuro e da profissão futura.

Ao mesmo tempo, a relação com o saber dialoga com a dimensão epistêmica dessa relação, quando indaga pelo *sentido* que o sujeito atribui às suas aprendizagens escolares: aprender, para ele, é cumprir com seus deveres de estudante, é estar em conformidade com o que se lhe exige que aprenda, ou aprender é estabelecer uma relação cultural e cognitiva com conteúdos que lhe permitam situar-se no campo do saber e, simultaneamente, construir-se como sujeito da razão universal?

Do ponto de vista da didática, enfim, a noção de relação com o saber questiona as possibilidades de constituição do “Eu epistêmico” a partir do “Eu empírico”, ou seja, de como um sujeito portador de experiências pode vir a se constituir como um sujeito da razão, capaz de estabelecer relações simbólicas e significativas com o mundo, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2001, p. 25).

4.2. Principais resultados da pesquisa no contexto francês

São muitas as conclusões parciais ou gerais a que chegaram as análises precedentes.

O sentido atribuído pelos alunos à sua história escolar permite categorizá-los em quatro tipos-ideais na relação com o estudo (CHARLOT, 1996, p. 51): há aqueles para quem estudar é evidente em si mesmo, outros para quem o estudo é um hábito conquistado graças à muita força de vontade – são os “voluntaristas” –, outros ainda, e este é o processo escolar fundamental, que dosam o esforço suficiente apenas para “comprar” sua passagem ao nível escolar subsequente – são os “estrategistas” – e aqueles, enfim, que fracassam na escola (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1992).

Essa categorização ideal implica, por sua vez, três processos básicos de mobilização na escola:

- a) Aquele no qual o professor aparece como figura essencial numa relação circular descrita basicamente pelos alunos em termos de “gostar do professor”, “gostar da disciplina”, “compreender a matéria” e “gostar do professor”. Ou seja, é o mesmo elemento extrínseco aos alunos que está no centro da dinâmica e é portador de efeitos cognitivos.
- b) Aquele no qual o professor e o ambiente da classe são menos decisivos na mobilização ou desmobilização dos alunos, uma vez que para eles aprender na escola adquire sentido por si mesmo.
- c) Aquele no qual não há mobilização na escola, isto é, os alunos permanecem alheios à lógica escolar e mobilizados por outra vida: os amigos, a família atual ou futura, os *hobbies*, o trabalho, a vida extraescolar, enfim.

Aqueles para quem a escola não faz nenhum sentido, ou que não identificam minimamente a função específica da escola são estatisticamente minoritários: menos de 25%, mesmo nas escolas públicas mais problemáticas, que acolhem, sobretudo, filhos franceses de imigrantes pouco ou nada escolarizados.

O móbil mais forte para esses alunos investirem nos estudos é a expectativa de conquistar, através da escola, um “bom trabalho” mais tarde, “bom” no sentido de que “paga bem”.

Regra geral, portanto, o saber escolar não se apresenta em si mesmo como tendo valor formativo e, portanto, como um móbil potencial da atividade de aprender do aluno, sendo antes valorizado como “meio” de acesso a um mercado, suposto ou real, de posições sociais.

Mediando a relação entre escola e trabalho, os pesquisadores identificam ainda três figuras ideal-típicas:

- a) Os alunos para quem a relação com o trabalho futuro não passa pela lógica escolar, ou seja, para quem a relação com o saber escolar não passa pelo trabalho intelectual, mas tão somente pela exigência institucional.
- b) Os alunos para quem a relação com a escola é também relação com o saber escolar.
- c) Os alunos para quem a relação com o trabalho futuro nem se apresenta na escola, uma vez que é no presente que tal ou qual disciplina é significativa, sendo a disciplina que, pelo contrário, reorienta e baliza porventura a escolha profissional.

Há aqui, em suma, duas lógicas implícitas: de acordo com a primeira, a escola é uma “obrigação” e, dependendo do caso, uma “chance” de inserção profissional, sendo a relação com o saber escolar concebida basicamente em termos de seu valor instrumental, a própria relação com o trabalho sendo concebida então, prioritariamente, em termos de nível ou *status* social. Já de acordo com a segunda lógica, a relação com a escola, sem deixar de ser uma relação social de prestígio, é também uma relação singular com o saber, que é considerado significativo por si mesmo.

Em outras palavras, “aprender coisas interessantes”, “compreender” é importante por seu “valor de uso”, graças ao qual se abrem inclusive novas possibilidades objetivas e subjetivas de escolha profissional.

A relação com o tempo é igualmente diversa nos dois casos: quando a escola só faz sentido pelo futuro, ela é difícil de suportar no presente. O que se almeja é concluí-la o mais rapidamente possível, uma vez que a “vida” começa mesmo depois da escola. Quando, pelo contrário, o saber escolar faz sentido no presente, isto é, aprender é uma atividade que se conquista progressivamente a partir de certas “bases”, aprender, saber e o próprio viver adquirem sentido e, potencializando-se mutuamente, promovem o próprio crescimento pessoal.

Essa diferença é expressa através de práticas de linguagem também distintas: no primeiro caso, o ato de aprender é descrito pelos alunos através de expressões como “escutar o professor”, “fazer os deveres” e “cumprir o programa”. No segundo caso, aprender é “escutar a matéria” que o professor ensina, é apropriar-se dela e, a partir dela, “refletir” sobre a “vida”.

As análises do coletivo Escol constataam ainda que para a parcela majoritária dos adolescentes franceses das camadas populares as aprendizagens relacionadas à vida cotidiana são mais significativas do que as aprendizagens escolares. O que é importante e faz mais sentido aprende-se na família, notadamente com a mãe ou a irmã mais velha: aprendizagens relacionais e afetivas com forte conotação ética e moral (distinguir o bem do mal, aprender a respeitar e ser respeitado), e aprendizagens ligadas aos cuidados pessoais.

Quando as aprendizagens intelectuais e escolares são enfim evocadas, costumam ser expressas em termos vagos e genéricos: “Eu aprendo muitas coisas”, “Tudo o que devo aprender na escola”... Ou são expressas através da enumeração exaustiva das disciplinas escolares, sem qualquer alusão aos conteúdos específicos de cada uma. Ou ainda através da evocação de aprendizagens normativas e metodológicas, como “levantar a mão”, “corrigir a lição” e “revisar a matéria”.

De acordo com este modelo de inteligibilidade, portanto, as aprendizagens de tipo intelectual e escolar são pouco significativas para a maior parte dos alunos, e mesmo muito pouco significativas quando, considerando à parte as aquisições de base, como ler, escrever e contar leva-se apenas em conta as aprendizagens escolares que têm lugar a partir da segunda metade do ensino fundamental.

Em suma, apenas uma porcentagem minoritária de alunos sustenta uma relação metacognitiva e metalinguística com o saber escolar, concebendo-o como um corpo teórico com normatividade própria. É essa minoria que apreende o sentido do trabalho intelectual que dá sentido à escola, trabalho de pensamento que é anterior à sua aplicabilidade prática e que só

existe na e pela linguagem – podendo, nesse sentido, ser até mesmo “inútil”, conquanto interessante.

Mas o coletivo Escol não interpreta esses resultados de maneira negativa. Se o aluno francês das camadas populares fracassa na escola é porque sua lógica de pensar é distinta da que supõe o sucesso escolar. Nas condições difíceis em que ele vive aprender é, efetivamente, “se virar” nessas condições. Nada deve à argumentação, à reflexibilidade sobre si mesmo, à ruptura epistemológica com a experiência empírica, entre outras habilidades, procedimentos e atitudes pressupostos e valorados pela aprendizagem de tipo escolar.

4.3. Outros contextos de pesquisa

Talvez o principal legado deixado pelo coletivo Escol nas pesquisas sobre a relação com o saber entre alunos das camadas populares que, por toda parte, foram empreendidas ainda na década de 1990 seja a leitura em positivo desses alunos, em oposição às ideias de “carência cultural” ou de “famílias demissionárias”, tão arraigadas no imaginário do corpo docente das escolas públicas, sobretudo nas periferias urbanas, para justificar suas trajetórias escolares de fracasso.

Se esses estudantes não estão mobilizados pelo saber escolar é porque estão mobilizados por outras aprendizagens que fazem mais sentido no universo cultural de representações, práticas e valores que é o seu e o de suas famílias.

Ou seja, são as práticas pedagógicas escolares, as representações que os professores fazem dessas práticas e do público ao qual as endereçam que as pesquisas terminam invariavelmente por colocar em questão. Como destaca Charlot (2005, p. 135):

Trata-se de uma afirmação de princípios, a do direito de cada um à diferença cultural e a uma identidade enraizada em suas origens. Além disso, é também uma exigência de eficácia: uma educação que não leva em conta as raízes da criança a mergulha em contradições que podem acarretar o fracasso escolar.

Para construírem-se como sujeitos, porém, não basta aos alunos inscreverem-se em uma descendência cujas raízes sejam validadas socialmente. É preciso que eles sejam confrontados simultaneamente com outras culturas, de modo que tomem a distância necessária que lhes possibilite, justamente, ter consciência de sua cultura como uma cultura, e não como um modo de vida natural, o único possível.

As pesquisas internacionais inspiradas nessa “afirmação de princípios” têm priorizado, sobretudo, o direito à diferença cultural dos grupos populares nacionais e regionais. É previsível: na França, respeitar a dignidade do outro é reconhecer seus direitos universais. Já nas ex-colônias europeias, respeitar a dignidade do outro é reconhecer seu direito à diferença cultural (em relação à cultura europeia).

Assim é que o pesquisador tunisiano Ahmed Chabchoub (2001, p. 111), por exemplo, justifica a atitude de hesitação, quando não de franca recusa dos alunos das áreas rural e urbana da Tunísia em aprender, por exemplo, ciências numa escola modelada pelo Ocidente, uma vez que eles pertencem a uma “cultura pré-moderna”, fortemente enraizada na tradição árabe islâmica.

A análise dos balanços ou inventários de saber⁵¹ demonstra, neste caso, que a relação com o saber científico escolar é basicamente instrumental. As crianças tunisianas aderem à teoria da evolução das espécies ou do *Big Bang*, sobretudo para agradar seus professores, enquanto continuam explicando espontaneamente esses fenômenos a partir de argumentos religiosos impregnados de concepções metafísicas e sobrenaturais, ou ainda como derivações dos ensinamentos de sábios árabes medievais.

As pesquisas brasileiras realizadas por diferentes núcleos de pesquisa em escolas públicas de bairros populares de Salvador ou em bairros não periféricos de São Paulo chegam a conclusões similares. A relação popular com o saber na Bahia, atravessada pela oralidade, o lúdico, a emoção e a fé próprios das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, dificulta, quando não impossibilita que aquelas crianças atribuam sentido à cultura escrita e “solitária” da escola (Gauthier e Gauthier, 2001, p. 71-89).

Quanto aos adolescentes paulistanos para quem as aprendizagens importantes concernem, mais uma vez, a valores éticos e morais, como respeito e reconhecimento recíprocos, os resultados apontam invariavelmente para o fato de que a escola lhes oferece poucos pontos de apoio objetivos e subjetivos, as referências mais significativas sendo antes encontradas na família, na comunidade, entre os amigos e mesmo no shopping center ou na danceteria (Cenpec e Litteris, 2001, p. 34-50).

Já o pesquisador tcheco Stanislav Stech (2001, p. 51-70) estabelece uma comparação interessante entre os alunos adolescentes das escolas públicas de Praga e das escolas periféricas

⁵¹ Cf. nota de rodapé à p. 61.

de Paris em termos de relação com o saber; e constata: enquanto 47% dos adolescentes do primeiro grupo prosseguem, aos 13 ou 14 anos de idade, atribuindo grande importância às aprendizagens escolares de base – ler, escrever e contar –, assim como às aprendizagens cotidianas de base como aprender a andar, comer e falar, os alunos franceses da mesma faixa etária conferem maior importância às aprendizagens típicas da adolescência, concernentes às relações afetivas e pessoais (35% no *collège de Saint-Denis*, por exemplo, contra 12% nos colégios de Praga).

Stech interpreta esses resultados em termos metonímicos, da parte pelo todo. Ou seja, os estudantes tchecos atribuem sentido e valor às aprendizagens básicas da infância porque elas constituem o sustentáculo de todas as suas aprendizagens ulteriores. Ele considera igualmente os alunos tchecos mais “conformistas” na escola e na família do que os franceses (STECH, 2001, p. 55), inclusive porque a escola tcheca ocorre apenas em tempo parcial, e dá menos importância do que a escola francesa ao distanciamento reflexivo do aluno em relação às suas próprias atividades de aprendizagem.

De modo geral, enfim, os adolescentes da República Tcheca aderem com menos questionamento e conflito à sociedade e aos modelos de referência adultos, talvez porque experimentem as relações com os adultos de maneira menos tensa do que os adolescentes franceses.

São análises que recorrem, enfim, à mesma metodologia de coleta e análise de dados utilizada pelo coletivo Escol, submetendo os inventários de saber produzidos pelos alunos a uma exploração tanto qualitativa (por temas e práticas de linguagem), quanto quantitativa (em termos de porcentagens de categorias e subcategorias de aprendizagem).

Tais análises evidenciam ademais a existência de determinados aspectos universais no cotidiano da vida em sala de aula e nas relações entre professores e alunos que ultrapassam as diferenças de contexto sociocultural – o que confere à escola, por toda parte, uma aparência imediatamente reconhecível.

Elas também evidenciam que a potencialidade de sucesso ou de fracasso escolar dos alunos repousa menos em seu conhecimento das disciplinas adquiridas na escola do que sobre a relação que eles estabelecem e sustentam com os objetos de ensino e com o ato de aprender, e com os julgamentos que fazem sobre si mesmos e sobre as disciplinas dos quais depende, afinal, sua mobilização escolar.

Por fim, as análises charlotianas são unânimes em constatar a necessidade de colocar efetivamente a escola, mais uma vez, no banco dos réus. Porém não se trata mais, como nos primórdios do século XX, de acusá-la de rigidez e autoritarismo, ou de ser uma instituição fossilizada e inibidora do espírito crítico e criativo dos alunos. Um século mais tarde a escola é colocada em questão na medida em que não reconhece as especificidades sociais e culturais de seus alunos de origem popular, com suas lógicas próprias de conceber o mundo, os outros e a si mesmos.

Em outras palavras, se a escola, notadamente a escola pública, desconhece a realidade que a cerca, ela não pode de fato fazer sentido para seus alunos. Por outro lado, se a escola se abre completamente, ela perde sua especificidade para se tornar, quando muito, um ponto de encontro dos adolescentes.

O desafio está, portanto, em encontrar o justo meio: conceber práticas pedagógicas que, idealmente, estabeleçam relações dialéticas e mutuamente enriquecedoras entre a cultura popular, a singularidade dos alunos e a cultura escolar. Práticas estas que sustentem a reconstrução necessariamente desestabilizadora da própria identidade desses alunos, quando intentam conjugar em si referências culturais e lógicas de existir tão distintas.

Concluindo: a literatura tanto nacional, quanto internacional produzida a partir do conceito da relação com o saber não abandona completamente a hipótese central de Bourdieu e Passeron em *Les héritiers*, ainda quando concebe o aprendiz, não mais como o *indivíduo* bourdieusiano socialmente *condicionado* no seu modo de pensar e ordenar o mundo, mas como o *sujeito* charlotiano que atribui sentido a esse mundo e que escreve, portanto, sua própria história.

Isto porque as análises desenvolvidas no campo da relação com o saber concebem, por vezes, a “relação com” nos mesmos termos mecanicistas e relativamente previsíveis de “ação sobre”: a ação da cultura escolar *sobre* o aluno de origem popular, tão recorrentemente criticada por Charlot.

Quando Chabchoub, por exemplo, conclui sua análise sobre a relação dos alunos tunisianos com os saberes científicos da escola ocidental, reafirmando que: “[...] a pertinência do aluno a uma cultura nacional, religiosa e/ou de classe social *influencia* sua relação com o saber” (CHABCHOUB, 2001, p. 120, grifo nosso), não se pode deixar de considerar a força desse modelo behaviorista que “contamina” sua análise.

Por outro lado, a literatura sobre a relação com o saber avança quando destaca a questão do fracasso e do sucesso escolar, não apenas a partir de uma perspectiva social, como também a partir de uma perspectiva singular, isto é: da história singular do aluno, intimamente articulada à sua história familiar.

É a partir dessa perspectiva social e simultaneamente singular que a presente pesquisa retoma agora os dados de campo: intentando, a partir da palavra dos alunos social e/ou culturalmente privilegiados da Escola V, tornar inteligíveis suas trajetórias escolares, marcadas, mais uma vez, pela relação predominantemente instrumental com a escola e com o saber.

4.4. Marcas de distinção social e relação com o aprender na Escola V

Independentemente de sua trajetória de maior ou menor sucesso escolar, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola V são pródigos em apresentarem-se uns aos outros e à pesquisadora através de referências que explicitam seu pertencimento a uma elite cultural, que os distingue da maior parte dos adolescentes paulistanos de sua faixa etária, no mínimo pelo privilégio de gozarem do acesso a atividades e cursos extraescolares reservados a uma elite socioeconômica.

À semelhança da aluna L, que além da escola regular faz “dança, ioga, guitarra e canto”⁵², a quase totalidade de seus colegas de escola dedica-se à aprendizagem de pelo menos uma atividade artística em horário extraescolar, ao aprendizado de pelo menos uma língua estrangeira, geralmente o inglês, além de pelo menos uma atividade de condicionamento físico, terapia ou outro tratamento particular.

O aluno A, por exemplo, que “gosta de bateria e de bichos”⁵³, estuda música desde os 6 anos de idade. Começou aprendendo violão, passou pelo piano, pela percussão e aos 9 anos já fazia a escolha por *seu* instrumento: a bateria. Em 2010 tinha aulas particulares para suprir suas dificuldades pedagógicas. Em 2013 frequentava um curso de adestramento de cães e sessões de terapia⁵⁴.

⁵² Discussão 1.

⁵³ Discussão 2.

⁵⁴ Depoimento concedido em 18 de março de 2013.

A aluna J, filha de publicitários, também estuda violão e guitarra desde criança e, aos 14 anos de idade, já compõe suas próprias músicas (inclusive em inglês) e sonha alto:

Aluna J: “Talvez estudar cinema ou teatro em Nova York”⁵⁵.

Já o aluno T pratica ioga, faz aulas de tênis “para manter a forma”, estuda inglês e aprende teclado. Ele cultiva um gosto musical eclético e entre suas leituras preferidas menciona publicações de teor didático-científico como a revista “Super Interessante”⁵⁶.

A aluna M, por sua vez, não deixa de evocar, entre suas obras literárias favoritas, “A Ilíada”, de Homero e “Os Meninos da Rua Paulo”, do escritor húngaro Ferenc Molnár, uma saga infanto-juvenil premonitória do que seria a experiência da Primeira Guerra Mundial na Europa⁵⁷.

Da perspectiva estritamente sociológica, portanto, não há porque estranhar que semelhantes alunos, dispondo de tantas e tão diversificadas competências sociais, cognitivas e linguísticas, tenham muito mais familiaridade com a cultura escolar e, portanto, muito mais probabilidade de obter êxito na escola comparativamente à quase totalidade dos adolescentes brasileiros de mesma faixa etária que estudam nas escolas da rede pública e mesmo na maioria das escolas da rede privada de ensino.

Dessa perspectiva, é também logicamente compreensível que esses filhos de empresários, intelectuais e profissionais liberais estudem justamente numa escola que, dentre a multiplicidade de ofertas à sua disposição no mercado escolar paulistano, proponha, por exemplo, a leitura de Kafka no ensino fundamental.

Da perspectiva da relação com o saber, porém, verifica-se a presença de processos diferenciadores importantes na relação desses estudantes com o aprender. É o caso do aluno A, já referido⁵⁸, um desses casos atípicos de “fracasso” escolar no âmbito de uma escola privada de elite. Ele e o aluno F apresentam importantes dificuldades de aprendizagem, assim descritas pela professora P, de língua portuguesa:

Professora P: “No seminário sobre o livro [do escritor angolano Andjaki] os alunos precisavam retomar os capítulos e propor perguntas ao grupo. O [aluno] F e o [aluno] A tiveram muita dificuldade. O F fez um esforço absurdo! Ele leu e releu as crônicas várias vezes e teve

⁵⁵ Depoimento concedido em 13 de maio de 2010.

⁵⁶ Depoimento concedido em 03 de junho de 2010.

⁵⁷ Discussão 1.

⁵⁸ Cf. p. 24.

sacadas originais. O [aluno] A também tem muita dificuldade, mas normalmente ele se esforça bastante, entrega tudo em dia... Ele tem aula particular com o professor L [de artes cênicas]”⁵⁹.

A escrita do aluno F, pontuada por erros de ortografia, acentuação, pontuação e regência verbal que remontam aos primórdios de seu processo de sua alfabetização, fala por si mesma:

A argumentação que o aluno F sustenta em dois parágrafos mal delimitados também é frágil: a maconha como algo “muito ruim”, causador de “coisas ruins”, que poderiam ser solucionados por “outras coisas” criadas pela indústria farmacêutica.

⁵⁹ Depoimento concedido em 17 de junho de 2010.

Apesar disso, nem o F, nem o A, enfim, nenhum dos 79 adolescentes que em 2010 concluíram o ensino fundamental na Escola V foram obrigados a refazer o 9º ano do ensino fundamental. A Escola V leva certamente em consideração o “esforço” desses alunos considerados “casos de inclusão”, recorrendo, por exemplo, a formas mais abertas e critérios mais flexíveis de avaliação.

Mas esta relação voluntarista com o aprender, conquistada à custa do investimento contínuo no estudo, que se torna, afinal, um “hábito”, também está presente na relação de alguns dos melhores alunos da Escola V com o saber. É o que se depreende do seguinte fragmento de diálogo envolvendo as muito boas alunas M e K:

Aluna K: “Eu não sou muito atualizada em filmes clássicos, antigos, numa cultura que já foi”.

Aluna M: Ninguém [na Escola V] gosta, mas eu gostei [de assistir ao filme *1984*]. Eu gosto de ver esta sociedade *big brother*, a gente sendo vigiada, controlada. Eu gosto de rebeldia. Tem gente que é alienado! Eu gosto de filmes antigos!”.

Aluna K: “Eu não gostei. Eu não sou profissional. Eu me forcei: “Tenho que ver este filme, fazer o exercício, observar, ver que tem valor”... Eu não gosto de filme antigo. A maioria [dos alunos do 9º ano] não gosta, mas se esforçou, prestou atenção”.

Aluna M: “Eu achei importante conhecer o passado [através do filme]. Isso é nosso futuro ou a gente já vive isso? Atualmente tem muita gente que não sabe nada do passado, que só se baseia na atualidade”.

Aluna K: “Eu me baseio só na atualidade. Para mim bom aluno não é quem tira nota boa. É quem presta atenção na aula. Tem vezes que eu penso assim: “Hoje eu não quero aprender”. Tem matérias em que acontece bastante. Ciências, por exemplo, eu tô sempre tentando prestar atenção, me interesse. Agora filosofia eu penso: “Ai, prá que que eu tô aprendendo isso?” [...] Filosofia devia ser algo assim... Devia ter a liberdade de... Adolescência é a fase que você mais filosofa! A gente filosofa pra caramba no tempo livre! Eu acho que não serve muito [a filosofia da escola]”.

Aluna M: “Eu *amo filosofia*! Eu fico super atenta [na aula]! Sou eu que começo a discussão [na classe]. Tem muita gente que não pensa no que acontece!”⁶⁰.

⁶⁰ Discussão 3.

As divergências de opinião entre ambas e os modos pelos quais elas as expressam deixam claro que o sentido do aprender não é unívoco. Para a aluna K, aprender consiste basicamente em cumprir um programa de estudos aparentemente aleatório, na expectativa de ser aprovada por seus familiares e professores e, desse modo, poder ter acesso ao mundo adulto. Já para sua colega M aprender é refletir sobre esse mundo e sobre o lugar que ela aí ocupa.

Na medida em que se “força” ou se “esforça” para “fazer o exercício”, adaptando-se ao que supõem serem as expectativas do professor F (foto e vídeo), a aluna K estabelece com o saber escolar uma relação mais frágil, justamente porque dependente desse professor e da maneira pela qual ele “leva a aula”.

A aluna K afirma ainda gostar muito de “filosofar” no tempo livre, sem que por isso estabeleça uma relação dialética e mutuamente enriquecedora entre “sua” filosofia e a disciplina escolar, com sua normatividade própria. Talvez porque o professor P, de filosofia, deixe escapar essa oportunidade valiosa de transformar um saber empiricamente importante num saber epistêmico importante.

Já a aluna M, embora também aprenda para se fazer reconhecida pelos adultos e pelos colegas (enquanto falava, por exemplo, a adolescente dirigia insistentemente o olhar para o aluno T, demandando sua atenção e aprovação), ela parece efetivamente engajada na aquisição de saberes filosóficos, históricos e estéticos, sobre os quais tece opiniões e emite julgamentos procedentes, na medida em que ocupa perante os mesmos uma posição supostamente distanciada e objetivada.

Como ressalva, porém, a aluna K, “a maioria” dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola V “não gosta” de filmes clássicos, antigos, mas “se esforça, presta atenção [e] faz o exercício”. Ou seja, o processo escolar fundamental, que prevalece efetivamente na maior parte das aulas do núcleo de humanidades, é o hábito de estudo conquistado graças à força de vontade – o tipo-ideal de aluno “voluntarista”⁶¹, portanto –, em detrimento dos estudantes que, como a M, utilizam a linguagem e as disciplinas escolares como instrumento de apropriação e construção simbólica do mundo.

Mais do que o aluno voluntarista, porém, é a aluna voluntarista que prevalece inquestionavelmente no interior da Escola V. Ao acompanhar a dinâmica das aulas de filosofia, geografia, história ou língua portuguesa, constata-se que são apenas as alunas, aparentemente

⁶¹ Cf. p. 63.

mais “conformistas”, que registram espontaneamente, vez por outra, o conteúdo exposto, são apenas elas que se mostram angustiadas quando se deixam levar pela “preguiça” ou pela “desatenção”, ou quando se surpreendem em dificuldade para compreender a matéria. São elas, enfim, que, à semelhança da aluna K, se “forçam” muitas vezes para fazer as tarefas e “ver que [elas] têm valor”.

Não que a ameaça de se deixar levar pela “preguiça” e pela “desatenção” não ronde igualmente os meninos durante as aulas. Mas as adolescentes parecem mais empenhadas em mobilizar diferentes artifícios e recursos para enfrentá-la, como se depreende dos seguintes comentários:

Aluna L: “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”.⁶²

Aluna D: “[...] este ano eu tô bem menos motivada [para aprender]. Eu até peguei recuperação de matemática! E eu sempre fui *super boa* aluna! Eu me sinto um pouco culpada por estar caindo pedagogicamente: eu e a La, porque a coordenadora diz que nós somos líderes, que as outras meninas [da classe] se guiam por nós. Eu sou muito exigente comigo, eu preciso entrar na linha”.⁶³

Aluna Lui: “Eu comecei a me interessar mais [por aprender] no ensino médio. Antes eu não via importância na escola. Eu ficava viajando completamente, pensando... em nada! Sei lá, eu ficava inventando histórias na cabeça. Agora [a dispersão] acontece super raramente [parecendo aliviada pela mudança]”.⁶⁴

Em suma, a maior parte das alunas, mesmo as mais aplicadas, parecem à primeira vista mais dependentes do que os alunos de um elemento do ambiente – o professor, a coordenadora ou o vestibular – para sustentar sua mobilização na escola e, desse modo, corresponder ao que delas se espera: cumprir com seus deveres escolares e, mais amplamente, com suas responsabilidades pessoais e sociais.

Já os meninos parecem sentir mais necessidade de, pelo contrário, sustentar uma posição própria, distinta da posição do adulto, quando não de franca oposição a ele. É sobre os alunos que recai, portanto, a maior parte das reclamações dos professores motivadas por indisciplina, mais recorrentes na classe do 9º ano C – a mais “xarope”, segundo expressão do

⁶² Discussão 3.

⁶³ Cf. p. 22-3.

⁶⁴ Depoimento concedido em 07 de abril de 2013.

professor D, de ciências –, e são eles que tendem a corresponder melhor ao tipo ideal de aluno “estrategista”⁶⁵, que dosa tempo e esforço apenas o suficiente para garantir sua aprovação à série seguinte, de preferência sem recuperação final.

Como já expresseo pelo aluno Jo:

Aluno Jo: “Esta é uma escola diferente, ela aceita todo tipo de gente. É uma escola mais alegre. Também é mais fácil [do que outras], tem pouca lição de casa. [...] Eu faço lição de casa antes da aula.”⁶⁶.

Concluindo: a quase totalidade dos alunos desta escola privada de elite, ou bem é “voluntarista” na relação com o estudo e o aprender – notadamente as meninas e os meninos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem –, ou bem é “estrategista” – notadamente os meninos que demonstram mais facilidade em aprender.

São absolutamente excepcionais os casos de alunos que, como o A, não identificam minimamente a função da escola, ou melhor, que a reduzem ao seu valor meramente social, como ponto de encontro de amigos. É o que ele expressa na sequência:

Aluno A: “Eu não gosto muito de vir à escola. O que eu adoro são os amigos. [...] Uma coisa que me aterroriza muito é um dia eu repetir o ano... Mas eu sempre passo. Todos os anos eu passo de recuperação. Eu tenho medo dos meus amigos irem pra frente e eu repetir e perder eles”⁶⁷.

Três anos mais tarde, longe de se reverterem, esses processos em curso na relação difícil do adolescente com o saber escolar parecem, pelo contrário, ter se cristalizado:

Aluno A: “Eu sou um aluno... Eu estudo... A escola... Eu estudo *fora* da escola! Tudo o que eu faço... Eu estudo violão, bateria, percussão. [...] Tirando a parte das aulas, a escola... é como se fosse uma casa! Sabe a letra do [músico] Gabriel, o Pensador: “Colegas eu chamo de amigos e amigos eu chamo de irmãos”? Eu me identifico completamente com isso aí: meus amigos [de escola] são meus irmãos!”⁶⁸.

Por outro lado, são também estatisticamente minoritários os alunos “exemplares” que como a M e o T, já referidos, sustentam uma relação significativa com a Escola V e com sua proposta curricular, erigida basicamente em torno da valorização do patrimônio cultural brasileiro

⁶⁵ Cf. p. 63.

⁶⁶ Cf. p. 23.

⁶⁷ Discussão 2.

⁶⁸ Depoimento concedido em 18 de março de 2013.

de matiz popular e da crítica à sociedade de consumo de massa. Eis como o aluno T expressa sua relação com o aprender na escola aos 13 anos de idade:

Aluno T: “A partir da 5ª série 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. Eu quero valorizar o professor que tá lá. Eu acho super bacana esse relacionamento entre criança e adulto”⁶⁹.

Esta primeira tipologia ideal dos alunos, contudo, ainda não dá conta de suas maneiras diferenciadas de investir nos estudos. É preciso considerar como esse investimento se articula com outros processos.

4.5. Mobilização das famílias em relação à Escola V

No último ano do ensino fundamental observa-se o acirramento das ambiguidades e ambivalências dos adolescentes e de suas famílias em relação à Escola V, levando em conta as hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de seu prestígio social e acadêmico no interior do seletor grupo de escolas privadas paulistanas que, à semelhança do G20, o grupo dos países mais ricos e desenvolvidos do mundo, autodenomina-se “G12”, ou seja: as 12 escolas mais caras de São Paulo, que cobram mensalidades entre cerca de R\$ 2.300,00 e R\$ 2.500,00 no ensino fundamental⁷⁰.

A presente pesquisa revela efetivamente que a troca de escola é uma estratégia bastante recorrente no interior desse segmento social composto de famílias paulistanas de classe média e alta, sendo fundamentalmente determinada, de um lado, pela maior ou menor disposição dessas famílias para, a cada momento da trajetória escolar dos filhos, investir uma parcela maior ou menor de esforços e recursos em suas carreiras escolares; de outro lado, também é determinante a maior ou menor disposição dos próprios filhos para “sacrificar” uma parte da

⁶⁹ Discussão 3.

⁷⁰ Cf. p. 13, valores auferidos para o ano letivo de 2013.

adolescência em nome da última etapa do projeto de reprodução social que os pais os incumbem de realizar: o ingresso num curso superior de prestígio, numa universidade de renome.

No âmbito dessa relação predominantemente pragmática e utilitarista das famílias detentoras de capital econômico e cultural com a escola, no sentido de orientar a trajetória escolar dos adolescentes da forma mais eficaz e “rentável” possível, verifica-se que a Escola V ocupa uma posição estratégica bem precisa: para os adolescentes cujas probabilidades de êxito no universo escolar são maiores, e que devem sua posição social quase que exclusivamente à certificação escolar – caso de alunos como o T, a K e a M, filhos de intelectuais de classe média –, a qualidade acadêmica da Escola V é posta em dúvida na passagem para o ensino médio. É o que expressa mais uma vez a aluna K através deste longo depoimento:

Aluna K: “Será que eu tô atrasada [nos estudos]? Eu queria mudar prá [escola] M, mas minha mãe *ama* esta escola [a V]! “Nas outras”, ela diz, “é só decoreba. Lá você fica só repetindo. Aqui eles [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 esse negócio de lição: “Não trouxe? Traz amanhã”. RPP [Recuperação Progressiva Paralela]? Muito aluno já era pra ter *repetido* [o ano]! Não fazia nada! Não fazia lição, não participava! Um monte de aluno que vem pra cá [pra Escola V]... Por quê? Tem alguma coisa errada! Tá fácil demais [na Escola V], é isso? Lá [nas concorrentes] tava muito difícil e aqui tá fácil, por isso que vem pra cá? O jeito da escola [V] é até melhor que das outras. Ele tá aqui porque [a escola] tá mostrando que o aluno sabe, que ele pode entender, que tem sempre uma segunda chance. Eu fico sempre na dúvida com isso... Minha amiga, ela fez professor particular de português e matemática pra conseguir passar [no exame de admissão da escola M] e lá é bem mais difícil! Ela não pôde ir numa festa que eu convidei ela pra ir porque tava em semana de prova. Então eu fico... [pensando]: “Nossa! Eu não quero ir pra M se é assim!”... Mas eu queria estar mais preparada pro vestibular. Eu acho que também é importante”⁷¹.

Dividida entre a apropriação de dois projetos distintos endereçados subliminarmente a ela, o projeto da mãe que “ama” a escola humanista e o “projeto vestibular” sustentado pela tia materna, irmã da mãe, e mobilizada ademais por uma relação menos epistêmica com o saber escolar do que “conformista” em relação aos professores, familiares, enfim, aos aultos que lhe são mais significativos, a adolescente apropria-se afinal do segundo projeto: transfere-se para o

⁷¹ Discussão 2. Cf. citação à p. 57.

Colégio M no 1º ano do ensino médio, ainda que bastante incerta em relação à carreira para a qual pretende desse modo, com tanto afinco, estar supostamente preparada. Ainda nas palavras da adolescente⁷²:

Aluna K: “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 [do ensino médio] eu queria fazer filosofia. Mas aí minha mãe falou: “Agora que você tá estudando tanto, você vai ser professora? Filosofia você pode fazer como um curso opcional!” [...] Eu tô pesquisando as 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 para uma vaga! [...] RI, acho que [vou cursar] RI na PUC! Se bem que na [universidade] pública eu não dependeria mais tanto dos meus pais [financeiramente]... Se meu nível de francês fosse bom, tipo B2, eu iria direto pra França. Mas acho que eu vou mais velha...”.

São alunos como estes que compõem a parcela de 41% do total de 79 adolescentes do 9º ano do ensino fundamental da Escola V que, ao final de 2010, transferiram-se para colégios mais “fortes” em termos de preparação para o vestibular: alunos bons, ou potencialmente bons, alguns deles, como o T e a M, genuinamente identificados com o projeto pedagógico da Escola V, outros, como a K, nem tanto, mas todos invariavelmente dependentes dos adultos para traçar suas respectivas trajetórias escolares e profissionais, embora tateando um caminho próprio. É ainda a K quem afirma honesta:

Aluna K: “Na [escola] V os professores tinham vontade de que o aluno conhecesse algo além [do currículo convencional]. Eles mostravam uma visão, digamos, alternativa sobre o consumismo. Mas eu não sou isto! Eu sei falar bonito sobre isto, mas meu cotidiano fora da escola não é este. Eu não atribuí aquela visão a mim!”.

Emerge, enfim, aqui o outro lado da posição estratégica que a Escola V ocupa no mercado de educação privada de elite de São Paulo: ser considerada “fraca” academicamente não deixa de ser um atrativo a mais para outro perfil de alunos que, pelo contrário, sente-se “massacrado” nos colégios considerados “fortes”.

É o caso do próprio F, filho de um bem-sucedido empresário da área têxtil, que transfere-se para a Escola V a fim de prevenir o fracasso escolar iminente no colégio SB.

⁷² Depoimento concedido em 04 de abril de 2013.

É também o caso da aluna AL, também ela filha de um empresário bem-sucedido e de uma estilista de moda, que expõe de forma explícita esse jogo estratégico em curso:

Aluna AL: “Eu só tô há três meses na Escola V. 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 [por parte da escola]. [...] Eu não vou cursar o ensino médio na V, eu quero prestar vestibular. Ano que vem eu mudo para o [colégio] LC”⁷³.

Mas esse minucioso e calculado investimento no mercado escolar não é sempre, ou não somente tão utilitarista. A Escola V aparece por vezes como uma opção efetivamente melhor para determinados alunos, capaz inclusive de reverter trajetórias escolares que pareceriam, à primeira vista, fadadas irremediavelmente ao “fracasso”. É o caso do aluno G, que no último ano do ensino fundamental, em 2010, passa a se perceber e a ser percebido pelos professores e colegas como “bom aluno”, talvez até mesmo como um dos melhores alunos da sua classe, o 9º ano C. Como ele mesmo explica:

Aluno G: “Eu entrei aqui no ano passado [em 2009]. Eu estudava no [colégio] P. Eu não gostava, tinha dificuldade. Aí eu repeti o ano e vim pra cá. Aqui é melhor: tem tutoria, tem orientação, os professores explicam melhor, se preocupam mais com a gente..., eu não fico estudando sozinho. No ano que vem eu gostaria de fazer o ensino médio em Vancouver, sabe? No Canadá”⁷⁴.

G conclui o ensino médio na Escola V em dezembro de 2013, aos 18 anos de idade, sempre com boas médias.

4.6. (Des)mobilização na Escola V e práticas pedagógicas significativas

Até o momento os dados de campo sobre a relação com a escola e com o aprender no 9º ano do ensino fundamental da Escola V conduzem à seguinte constatação: a maior parte dos estudantes “adapta-se” ao que se espera deles na melhor relação estratégica custo x benefício, isto é, na melhor relação entre investimento nos estudos e retorno em termos de sucesso escolar e

⁷³ Depoimento concedido em 13 de maio de 2010.

⁷⁴ Depoimento concedido em 13 de maio de 2010. Cf. Anexo II, à página 151, apresentando o percentual de alunos desse grupo com defasagem idade-série em 2011, no 1º ano do ensino médio.

prestígio social. Esta relação justifica então, em princípio, a pouca mobilização da maior parte desses estudantes para os estudos: como a Escola V “exige” pouco, estuda-se pouco e, a despeito disso, “passa-se” de ano; e quanto ao desafio representado pelo exame vestibular, resta sempre a alternativa de mudar para um colégio mais “forte” no ensino médio.

O próprio diretor F justifica o movimento de troca de escolas no interior deste seletivo grupo de 10 ou 12 estabelecimentos de ensino privados mais conceituados (e caros) de São Paulo, quando afirma existir entre as famílias de classe média e alta da zona sul da cidade uma representação da Escola V como sendo “fraca” academicamente.

Logo, no decorrer das diferentes etapas da escolarização básica, a Escola V tende a perder uma parcela de bons alunos para essas outras escolas privadas consideradas mais “fortes”, ou “melhores”, e tende a receber delas, em contrapartida, alunos que apresentam ali, em princípio, dificuldades de aprendizagem.

Mas estas transferências de colégio não se dão sem conflitos e ambivalências, como expressa o aluno Fe, que também acabou optando por cursar o ensino médio no M:

Aluno Fe: “Meus pais acham a Escola V um pouco fraca em estudo. Porque ela não prioriza o estudo, mas o bem-estar da criança. [...] Os professores da V continuam bem legais. Mas acho que falta ter um professor de matemática mais severo. Talvez um professor mais exigente fizesse a gente aprender mais. Mas não sei... Aqui não tem nenhum professor chato”.

O depoimento do aluno e outros que se seguirão evidenciam, por outro lado, a predominância de relações harmoniosas no seio destas famílias paulistanas social e/ou culturalmente favorecidas. Assim, embora não se apresentando geralmente como “conformistas” às demandas dos professores na escola, particularmente os estudantes do sexo masculino, em geral mais explícitos em sua recusa a estudar e aprender, no ambiente familiar observa-se, pelo contrário, que eles, assim como elas, parecem fazer seus os projetos familiares de reprodução social através da escola sem lhes opor, regra geral, maior resistência: “Meus pais acham..., logo eu acho também”.

Em outras palavras, tanto os alunos, quanto as alunas desejam corresponder às expectativas familiares neles depositadas, sustentando com os pais relações onde o apoio e a confiança superam os conflitos.

Também a representação da Escola V como “fraca” em termos de estudo – o adjetivo “fraca” fazendo geralmente eco aos adjetivos “legal” e “afetiva”, por oposição ao binômio

“escola severa”, “escola exigente” e, portanto, “escola chata” – merece especial atenção. Porque a necessidade de optar por um destes dois universos representacionais (e que logo se verá, são de fato pouco realistas), não deixa de contribuir igualmente para suscitar angústia nos adolescentes, e interferir decisivamente no próprio curso das aulas no decorrer do primeiro semestre do 9º ano.

Apresentar-se-ão na sequência cinco situações de aula conduzidas por cinco professores do núcleo de humanidades da Escola V em três classes distintas – 9º ano A, B e C –, com o intuito de evidenciar, justamente, como esta e outras interferências externas e internas também contribuem para criar curto-circuitos na sala de aula, na relação, justamente, dos alunos com a escola e o saber.

4.6.1. “Problema auditivo?”

27 de abril de 2010: O professor M, de história, entra na classe do 9º ano C apenas parcialmente cheia. Os retardatários chegam aos poucos e o professor procede à chamada. Dois alunos chegam ainda depois, mascando chicletes.

“Eu não ouvi o sinal [anunciando o fim do recreio]!”, justifica um deles.

“Você está com problema auditivo, [aluno] H?”.

Enquanto isso três ou quatro meninos trocam figurinhas entre si debaixo das carteiras, enquanto outro ainda come lanche escondido. O professor pergunta:

“TC1 e TC2 [trabalhos para casa], feitos ou não?”

Uma parte da classe confirma que “sim” com a cabeça. O professor não verifica quem cumpriu efetivamente com a tarefa e já se antecipa:

“Quem não fez [o TC], faz para terça-feira!... [Aluno] G, leia seu trabalho”.

Poucos escutam. A agitação cresce quando ele solicita uma segunda leitura. Então o professor se irrita:

“Pára de viajar, E! [...] Pega o material, Jo!” [...] Tira o pezinho [da cadeira], por favor! [...] Você tá fora de eixo! [...] Menos crianças! [...] Não quero quedas na postura! [...] Minha paciência vai se esvair!...

Ele busca com dificuldade dar sequência a uma aula expositiva, faz comentários espirituosos, revela curiosidades sobre o tema e, por momentos, consegue interessar uma parte dos alunos. Apenas três ou quatro alunas fazem o registro do conteúdo no caderno.

O professor conclui sua exposição com a seguinte admoestação geral:

“Retiro os elogios feitos [anteriormente]. Muitos companheiros estão viajando, abandonando o barco e seis ou sete não fazem uma aula de vinte e poucos. A jogada é a seguinte, moçada: apesar do esforço de alguns, a mesma aula no 9º A foi muito melhor! Nas provas os resultados [do 9º C] foram pífios!...”.

Bate o sinal e a maior parte dos alunos deixa a sala correndo.

4.6.2. “Ninguém trouxe o esquema?”

04 de maio de 2010. O professor R, de geografia, entra 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, verificando quem fez ou deixou de fazer a lição de casa, enquanto tece alguns comentários individuais. Então se dirige à classe:

“Vamos lá! Atenção! Nossa retomada é imprescindível! O que é a Divisão Internacional do Trabalho? O que fizemos na aula passada?... [Aluno] M, leia!

O aluno lê sua retomada e o professor propõe:

“[Aluno] D, faça uma crítica, por favor”.

“Bem, ele organizou bem as ideias”.

“[Aluna] C, o que você achou?”

“Gostei da retomada.”

“Eu encontrei dois problemas”, pondera o professor... Por favor, Ga, venha se sentar aqui!”. Ele conclui seu comentário e solicita: “Ro, pode ler sua retomada, por favor?”.

O aluno lê sua tarefa, calcada provavelmente num texto da internet e o mesmo *script*: se repete:

“[Aluna] I, você poderia avaliar o Ro hoje, por favor?”

“Achei completo.”

“[Aluna] AL?”

“O texto está bom.”

O professor inicia então uma aula expositiva sobre Divisão Internacional do Trabalho.

“Peguem a apostila do texto e mostrem o esquema que eu pedi para casa... Ninguém trouxe o esquema?... Eu pedi esta tarefa antes da hora? Tá difícil pra vocês? Vamos ler mais um pouco hoje. No final da aula você, A, vai à lousa e explica [o esquema]... M, cadê seu texto, querida?”

4.6.3. “Não entendi nada”

O professor P, de filosofia, entra na classe do 9º ano A. Ele é sério, quase sisudo e impõe respeito. O professor registra a data na lousa: 12 de maio de 2010, seguida da pauta e de um ponto específico da matéria, enquanto a classe copia em silêncio.

Decorrem entre 10 e 15 minutos.

Silêncio.

Os alunos prosseguem copiando, enquanto se revezam um a um para, supostamente, ir ao banheiro.

O professor ignora o vai e vem e inicia sua exposição relacionando algumas ideias de Aristóteles, Sartre, Marx, Engels e Spinoza. Ele endereça algumas perguntas à classe, mas apenas dois alunos se prontificam a respondê-las e iniciam com o professor uma pequena discussão.

“Não entendi nada”, comenta a aluna B em voz baixa, pouco antes do sinal marcando o término da aula.

4.6.4. “Não é pra entender!!”

12 de maio de 2010. O professor F inicia a aula de foto e vídeo para o 9º ano C tecendo breves comentários sobre diferentes filmes relativamente pouco conhecidos:

“Vocês sabem quem é o ator do Sherlock Holmes?... É o mesmo cara que faz a vida do Charlie Chaplin em...”.

De repente ele grita para dois alunos que conversavam animadamente:

“E e Pe!! Para o fundo da classe! Agora!!... Mais pra trás!... Mais separados um do outro!

A classe divertida acompanha a cena. Então o professor procede à exibição de trechos de filmes *cult* como *Psicose*, de Alfred Hitchcock e *O jogador*, de Robert Altman.

Aluno P: “Que chato!”.

Aluno C: “Que monótono!”.

O professor ignora os comentários e prossegue chamando a atenção para questões de ordem técnica: o movimento da câmara, o enquadramento, os planos longos, os cortes realizados na filmagem, o trabalho na ilha de edição...

Aluno E: “Professor, eu não entendo filme em inglês!”.

“Não é pra entender!!”, F retruca irritado. “Eu posso até tirar o som! A história do filme não vem ao caso!”

Aluno C: “Coisa chata”.

Outros alunos se põem a conversar baixinho em pequenos grupos:

Aluno A: “Vamos almoçar na feira hoje?”

4.6.5. “Não leu?”

A professora P, 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 o livro em casa até a página 52?”

Apenas três alunos de um total de 27 levantam as mãos.

“Estou sendo bastante tolerante!”, a professora exclama irritada. “Hoje é 27 de maio [de 2010] e eu pedi esse livro no começo de abril! Ligamos para a editora, ligamos para quatro livrarias e o livro consta da biblioteca [da escola]! Na próxima aula eu vou anotar a falta de material... Peguem as fichas de acompanhamento de leitura. Esta ficha é um exercício de escuta, [para registrar] o que há de importante na fala do outro [do colega]. Vocês vão usar esta 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 este artigo na resenha”.

A classe permanece em silêncio. A professora prossegue:

“A resenha será escrita na classe”.

Uma aluna pergunta timidamente:

Aluna B: “Que resenha é essa?”

A professora responde ainda irritada:

“A resenha é um texto crítico! Na aula passada eu entreguei uma folha explicando!...

M, conta pra gente o que você achou da leitura?”

“Eu achei bonito. É curto, é detalhado e emocionante. Tem um cachorro...”.

A professora o interrompe:

“[Aluno] P, comente a fala do M”.

“Eu concordo”.

A professora solicita a participação de outros alunos:

“Não leu?... Não leu?... [Aluna] M, você não leu?... [Aluno] B?... Classe, onde a gente percebe a inocência...?”.

Ela interrompe a pergunta para chamar a atenção de uma aluna:

“G!... G!?... G!?”.

Alguns alunos deitam a cabeça nas carteiras aparentando cansaço.

Esses excertos de aula não são numericamente significativos e estão longe de representar a totalidade das dinâmicas de aula que têm lugar na Escola V. Eles são antes instantâneos, no sentido de que flagram instantes nesse conjunto dinâmico de processos e suas constelações de elementos que são as relações entre sujeitos e saberes escolares, jamais completamente pré-determinadas, previsíveis e muito menos estanques. Pequenas, porém significativas variações podem inclusive ser observadas no decorrer de uma mesma aula, e mais comumente, de uma aula a outra.

Mas os exemplos são suficientemente contundentes para revelar a pouca mobilização, de fato, a quase apatia desses estudantes bem dotados de capital social e/ou cultural na escola. Nenhuma proposta, nenhum tema parece suficientemente significativo para despertá-los desse aparente torpor: nem Kafka, nem Sartre, nem Psicoze, nem Andjaki.

A propósito, não há nada de “fácil” nesse projeto educacional que, pelo contrário, mostra-se bastante ambicioso. Elaborado com o auxílio de especialistas em didática para cada uma das disciplinas ou áreas do conhecimento, o projeto propõe análises sofisticadas para alunos desta faixa etária, que exigem não apenas a leitura e compreensão de textos complexos, como a relação entre diferentes realidades sociais, políticas e culturais no tempo e no espaço, e uma síntese entre fontes de pesquisa diversas (incluindo linguagens igualmente diversas), através da elaboração de análises ou dissertações de cunho pessoal.

Os alunos compreensivelmente hesitam. Tanto mais que esta demanda de trabalho real por parte dos professores choca-se com a representação familiar da escola “fraca”, e com a decisão, já assumida então por um número considerável de famílias, de transferir os filhos para outros colégios mais “fortes” em termos de “preparação para o vestibular” ao final de 2010.

A saída de tantos colegas da Escola V, muitos deles amigos desde a primeira infância, não deixa certamente de impactar os que ali permanecem. Os ânimos se acirram, e a imagem que os alunos fazem de si mesmos, dos colegas e de sua escola é posta naturalmente em questão.

Por fim, os excertos de aula acima relacionados também possibilitam perceber como a cobrança frouxa das tarefas por parte de quase todos os professores (com exceção da professora P, de língua portuguesa) não ajuda os alunos a saírem do impasse: permanecer na escola “fraca” e “legal”, ou mudar para outra “chata” e “exigente”? “Talvez se os professores cobrassem mais dos alunos que tão a fim [de estudar e aprender]”, demanda insistentemente, entre muitos outros, o aluno T, eles não se veriam compelidos a sair da escola que, afinal, parecem amar.

De todo modo, classificar de “fácil” um projeto pedagógico tão pretensioso como o da Escola V não parece uma reação inocente. O tema exige um aprofundamento da reflexão.

4.7. “O que é uma aula interessante?”

Charlot (2005) endereça a pergunta aos jovens estudantes franceses, que em fins da década de 1990 cursavam as fileiras escolares menos prestigiosas dos liceus profissionalizantes de Paris (equivalentes às escolas técnicas federais de nível médio no Brasil).

Questão indubitavelmente central, visto como as pesquisas nacionais e internacionais revelam quão recorrentes são os problemas de “desinteresse” em sala de aula, independentemente das classes sociais e dos países de origem de alunos e professores.

A literatura francesa sobre a relação com o saber e as pesquisas que ela enseja por toda parte, inclusive no Brasil, sustentam basicamente dois argumentos a justificar o que ela mesma prefere designar por desmobilização na escola:

- As práticas pedagógicas da escola são pouco significativas, no sentido de que não induzem ao trabalho de pensamento dos alunos;
- As práticas pedagógicas da escola são pouco significativas, na medida em que desconhecem a cultura e a lógica própria da família e da classe social de origem dos alunos.

Logo os alunos, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares, mobilizam-se preferencialmente por outros tipos de aprendizagem, sobretudo fora da escola: formas relacionais e afetivas, saberes éticos e morais, aprendizagens relativas aos cuidados pessoais e à própria sobrevivência individual e coletiva em situações sabidamente adversas.

Em pesquisa realizada nos liceus gerais de Paris e em cidades médias do interior da França, Bautier e Rochex (2001) também chamam a atenção para o fato das escolas francesas pressuporem uma série de procedimentos intelectuais nos alunos, e lhes endereçaram uma série de exigências normativas, que não apenas não são explicitados, como não constituem objeto de um ensinamento sistemático.

A difícil relação do aluno das camadas populares com a escola e com o saber escolar também é objeto de análise de outro pesquisador francês que o precedeu: Georges Snyders. A “aula interessante” de Charlot e o “prazer de aprender” do aluno charlotiano encontram na pena de Snyders (1988) um paralelo similar: a busca pela “alegria na escola”, título de uma obra sua.

Mas no lugar de focar sua análise, como Charlot, nas relações dialéticas entre a macro e microsociologia, Snyders privilegia os conteúdos culturais que a escola seleciona, propõe e aqueles sobre os quais ela silencia.

Assim, se a escola intenta levar seus alunos das camadas populares a apreciar uma peça de Bertold Brecht ou um poema de amor de Rainer Maria Rilke, por exemplo, ela não pode desconhecer sua cultura popular imediata e não sistematizada; muito menos a cultura de massa veiculada pela mídia, com a qual aquela cultura popular muitas vezes dialoga.

Ou seja, é preciso levar em conta a cultura primeira do aluno para ir descortinando aos poucos os elementos conservadores que ali se prestam à reprodução da ideologia dominante: a identificação cega ao coletivo, a perda dos laços libidinais com o outro, a coisificação, a fetichização da técnica, elementos que trabalham, enfim, no sentido do retrocesso e não do avanço civilizatório.

Ou seja, a “escola alegre”, a “aula interessante” seria, para Snyders, aquela na qual o aluno dos grupos populares é conduzido à apreciação, inclusive estética, da cultura elaborada, através da mediação do professor, sem desconsiderar, e muito menos diminuir aos seus olhos, o valor de sua cultura primeira (SNYDERS, 1988, p. 223).

Em 1969, ouve-se ainda o filósofo Theodor Adorno proclamar uma “proposta pedagógica” similar:

[...] imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas (sic), aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven, ou uma peça verdadeiramente autêntica de nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado (ADORNO, 1969, 1995, p. 183).

A escola idealizada por esses intelectuais, particularmente Snyders, serviu por sua vez de base às concepções teóricas de educadores brasileiros que, como Demerval Saviani, em princípios da década de 1980, no auge das escolas experimentais ou alternativas em nosso país, criticavam o escolanovista (ou o “construtivismo”, como se dizia à época), por privilegiar o aluno, sua subjetividade e sua atividade prática, em detrimento do professor, seu saber e a atividade intelectual por ele proposta (SAVIANI, 1981).

Mas é preciso considerar o contexto histórico específico no qual Saviani, José Carlos Libâneo e outros educadores progressistas buscavam resgatar o papel desta escola dita “tradicional”: o de um país em fase de “transição democrática”, que ansiava por fazer chegar às massas admitidas à escola pública a cultura escolar que por séculos fora de domínio exclusivo das

classes dominantes. Naquele Brasil que se despedia da Ditadura Militar, urgia recuperar o “saber consagrado” em conteúdos sistematizados, já que a Pedagogia Nova de viés tecnicista que ela implantara na rede oficial de ensino aumentara, ao invés de diminuir a seletividade escolar e, portanto, enfraquecera, ao invés de fortalecer a sociedade civil e a democracia (CORDEIRO, 1999).

O que hoje se questiona é se os métodos ativos, passíveis de serem efetivados por questões de espaço, tempo e pessoal qualificado, sobretudo, em escolas brasileiras consideradas de elite, como a própria Escola V, constituem uma resposta eficaz contra o rebaixamento da qualidade do sistema de ensino como um todo.

A Escola V parece buscar de fato um meio termo: ela alterna aulas expositivas e pesquisas de campo – embora muitos alunos demandem menos pesquisas e mais aulas expositivas.

A Escola V dialoga com a “cultura primeira” dos alunos a partir da “cultura elaborada”, nos termos de Snyders.

A Escola V, enfim, intenta levar seus alunos das classes dominantes a sair “da bolha em que vivem: clube, shopping, escola”, mostrando-lhes a realidade dos moradores da periferia de São Paulo e suas manifestações culturais populares⁷⁵.

Ocorre que a despeito das práticas pedagógicas e das pretensões nada modestas do projeto pedagógico da Escola V, como ler Engels ou assistir a filmes de Alfred Hitchcock, em princípio propiciadoras do trabalho de ruptura epistemológica com a experiência primeira e não sistematizada da cultura de massa, a escola parece desconhecer a importância dessas mesmas referências culturais na construção da própria identidade desses adolescentes – importância previamente sinalizada, aliás, por todas as pesquisas sociológicas realizadas recentemente no campo da escolarização das elites no Brasil⁷⁶.

Nesse sentido, os educadores da Escola V acabam de certa maneira reproduzindo as mesmas práticas das escolas públicas tão criticadas nos trabalhos sobre a relação com o saber, ou seja: à semelhança dos professores das escolas da rede pública da Bahia que desconhecem a importância das referências orais, religiosas e lúdicas na construção das identidades de seus alunos criados nos terreiros de candomblé, ou à semelhança dos professores de ciências da

⁷⁵ Cf. depoimento do professor M, à p. 47.

⁷⁶ Cf. Capítulo 3, p. 41-6.

Tunísia que não levam suficientemente em conta o referencial islâmico de seus alunos de origem popular, os professores da Escola V questionam frontalmente as referências culturais sociomidiáticas de seus alunos das elites paulistanas, sem se darem conta que, assim fazendo, podem abalar consideravelmente suas frágeis identidades singulares e coletivas.

Os alunos reagem muitas vezes pela recusa.

Uma aluna inteligente como a La recusa as críticas da professora P à superficialidade de uma revista como *Caras*⁷⁷ para aderir à posição da mãe, assídua leitora dessa publicação de grande tiragem nacional, enquanto o sagaz aluno C opõe-se expressamente ao professor F quando ele revela haver proibido seu filho de assistir ao programa *Big Brother Brasil* para sugerir-lhe, no lugar, a leitura de *1984*, de George Orwell:

Aluno C: “Você obrigou seu filho a ler *1984*? Coitado!... Eu assisto *Big Brother Brasil*”⁷⁸.

De maneira similar, os alunos recusam o *hip hop* e o *candomblé*, com os quais entram em contato através de estudos do meio promovidos pela Escola V em bairros periféricos paulistanos como Campo Limpo e Cidade Tiradentes, para se *refugiarem* nas suas referências culturais ordinárias: “*House*”, “*Friends*”, “*Capricho*”, “*Crepúsculo*”...

Eis o que alguns deles comentam a respeito:

Aluno G: “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”.

Aluna K: “Eu achei interessante conhecer o *hip hop*. Mas pro meu artigo [científico], pra ampliar conceitos não ajudou muito. Eu estou escrevendo sobre consumismo infantil e pensei que lá a gente ia entrevistar crianças. Mas não, foi tudo muito rápido”.

Aluna L: “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”⁷⁹.

Em que medida essa recusa ou resistência se deve ao emprego de métodos predominantemente “ativos” na escola? Acaso as aulas tornar-se-iam mais “interessantes” caso tais métodos fossem abolidos e substituídos por aulas “tradicionais” mais convencionais?

⁷⁷ Depoimento concedido em 17 de junho de 2010.

⁷⁸ Depoimento espontâneo do aluno durante a aula do professor F, em 07 de maio de 2010.

⁷⁹ Discussão 3.

As situações de aula anteriormente relacionadas, todas elas expositivas, não deixam margem à dúvida: a opção metodológica é absolutamente secundária na mobilização ou desmobilização dos alunos na escola. Não o é, porém, a ameaça subjetiva que lhe é subjacente: o abalo nos alicerces de suas identidades hesitantes.

Quando os professores da Escola V não preparam adequadamente seus alunos para este encontro com um universo cultural absolutamente novo, até mesmo inusitado, construindo junto com eles, previamente, o pretendido diálogo entre referências culturais distintas, ou quando os professores da Escola V pressupõem nos alunos o pleno domínio de procedimentos intelectuais elaborados e uma autonomia intelectual que eles, crianças mimadas e dependentes, de fato ainda não tem, a recusa advém como um mecanismo de defesa quase involuntário.

4.8. (Des)mobilização na Escola V e didática

Como a leitura de Engels está longe de ser o simples prolongamento da leitura de *best sellers* infanto-juvenis como Harry Potter, assim como a obra cinematográfica de Robert Altman está longe de conceber a “vida” do mesmo modo como o fazem os diretores da saga Crepúsculo, pode-se supor que o diálogo mutuamente enriquecedor entre esses dois universos de referência, para se estabelecer, deva não apenas estar isento de juízo de valores, como ser processual, isto é: os elementos conservadores presentes na cultura de massa necessitam ser questionados e relativizados pelos professores paulatinamente, em doses homeopáticas.

Ocorre, porém, como já referido, que mesmo no interior da “panelinha” mais intelectualizada da escola, o saber dos alunos segue inabalável na contramão do saber dos professores.

De um lado a professora P, de língua portuguesa, mal disfarça seu desdém pelos padrões de comportamento e valores hegemônicos de seus alunos adolescentes quando afirma:

Professora P: “[...] as falas [dos alunos] são conservadoras, machistas. Eles têm preconceito contra pobre: “Pobre é quem rouba!”, dizem... Eles são muito ligados no consumo, na beleza. Os temas das monografias revelam isso”⁸⁰.

De outro lado a aluna D reage no mesmo tom defensivo:

⁸⁰ Depoimento concedido em 17 de junho de 2010.

Aluna D: A [professora] P, nossa, ela conhece *muito* a matéria! Ela até dá aula em faculdade, fez mestrado... O problema é que ela não sabe *transmitir*!

Há, portanto, uma relação desencontrada com o saber na dimensão das identidades de alunos e professores, e há também uma relação desencontrada com o saber em sua dimensão propriamente epistêmica. Afinal, como já mencionado, os professores nem sempre explicitam os modos de interpretação requeridos pela leitura de Engels, por exemplo, assim como nem sempre ensinam os modos de trabalho de argumentação oral e escrita que esperam de seus alunos a partir dessa leitura.

Os alunos do professor P, de filosofia, perdem-se na incerteza e opacidade quanto à natureza das ações e operações mentais requeridas a cada momento da leitura de outros autores igualmente densos, como Aristóteles, Sartre, Marx e Spinoza.

Além de não dominarem os modos de raciocínio exigidos por essas leituras, nem as categorias e esquemas de construção das ideias elaboradas por seus autores, eles sequer atinam para o fato de que, em filosofia, trata-se menos de responder às questões propostas para reflexão do que desconstruí-las.

O professor R, de geografia, desfia igualmente uma série de conceitos complexos e heterogêneos no tempo manifestamente bastante curto de uma aula – mercantilismo, fordismo, taylorismo, keynesianismo, *New Deal*, *welfare state*, taxa de juros flutuante, dívida externa brasileira... –, pressupondo não apenas que seus alunos se apropriam e dominam plenamente esses conceitos, como que consigam posicionar-se objetivamente perante os mesmos para sustentar uma “voz” própria, terceira, a partir de seus próprios saberes sobre a globalização neoliberal.

De fato bem poucos adultos compreendem esses temas em toda sua complexidade e em tão curto espaço de tempo. O que esperar dos adolescentes, senão que permaneçam calados nas aulas, ou que se evadam através de manifestações defensivas de aparente desdém perante professores que intentam, antes, se autoafirmar à custa deles!

Mas os professores da Escola V tampouco “abaixam a guarda”. Enquanto o professor F “bombardeia” seus alunos do atelier de foto e vídeo com perguntas relativas a diferentes filmes *cult*, como: “Vocês sabem quem foi o ator que interpretou Sherlock Holmes no filme [...]? Foi o mesmo cara que faz a vida de Charlie Chaplin em [...]”, ele projeta trechos de pelo menos uma

dezena deles, tecendo, prolixo, comentários de ordem técnica e estética, sem sequer dar tempo aos alunos para assimilarem cada filme!

Diante desses adultos “sabe tudo”, enfim, os adolescentes recuam e se defendem através de comentários depreciativos – “Que chato!”, “Que monótono”, “Eu gosto de aula que tem mais interação, é mais descontraída!”⁸¹ –, no seu habitual tom *blasé* que mal dissimula o que novamente está aí em jogo: preservar seu narcisismo ferido e poupar-se do esforço intelectual efetivamente exigido (embora nem sempre da forma mais eficiente).

“A V é fácil!”, repetem os alunos, que, quando muito, dispõem-se como a K a “prestar atenção” à aula e tentar “ver o que tem valor” nesses “filmes antigos”, cujo sentido efetivamente lhe escapa, assim como à maior parte de seus colegas⁸².

Em suma, enquanto a maioria dos alunos da Escola V adapta-se com maior ou menor força de vontade ao que supõem serem as expectativas de seus professores (e secundariamente de seus pais), apenas uns poucos apostam efetivamente no jogo intelectual proposto pela escola e a avaliam, afinal, com a devida lucidez: como um projeto efetivamente pretensioso e exigente.

É o caso mais uma vez do aluno T quando constata:

Aluno T: Tem muito trabalho em grupo nesta escola: cinco trabalhos só neste bimestre! É muito mais trabalhoso do que uma prova [bimestral]!”⁸³.

4.9. (Des)mobilização na Escola V e trabalho de escrita

Semelhantes desencontros entre professores, alunos e saberes, aparentemente tão frequentes nas salas de aula da Escola V, não poderiam senão impregnar igualmente os trabalhos de escrita desses alunos, que solicitados com base em aulas expositivas e trabalhos de pesquisa – tanto pesquisa bibliográfica, quanto pesquisa de campo (estudos do meio) –, constituem um dos principais mecanismos de avaliação utilizados pela escola.

O trabalho com a linguagem escrita representa efetivamente um desafio extra, para além das atividades já por si só complexas de comentário e análise de uma pluralidade de

⁸¹ Depoimento concedido em 10 de maio de 2010.

⁸² Cf. comentário à p. 73.

⁸³ Discussão 2.

referências e sistemas teóricos, entre eles os saberes e discursos sociais não escolares, como os das mídias e da própria experiência empírica do mundo e da “vida” dos alunos.

A maior parte de suas produções escritas, de natureza principalmente dissertativa, resvala assim para o registro da opinião e da vivência empírica, sem base em “argumentos” que suplantem o senso comum.

Neste particular, portanto, parece que as inúmeras sinalizações dos professores em sentido contrário não surtem efeito. Como se depreende destes comentários de sala de aula:

Professor M: “Falta fazer um texto mais redondo [sobre a retomada do conteúdo da aula de história precedente]. Falta encadear melhor as ideias, dar subsídios [ao texto do aluno G, no caso, da classe do 9º ano C]”.⁸⁴

Professora P: “A resenha [do livro] é um texto crítico! Na aula passada eu entreguei uma folha explicando! [...] É um texto crítico, não é de opinião. Tem que ter argumentos [dirigindo-se, no caso, aos alunos da classe do 9º ano B]”.⁸⁵

Na prática, porém, são poucos os trabalhos de escrita nos quais os alunos estabelecem efetivamente essa negociação pressuposta entre o sujeito da escrita (eles próprios), a experiência e os processos que sustentam sua apreensão e interpretação primeiras da realidade e as referências teóricas que lhes são apresentadas.

O texto previamente apresentado do aluno F⁸⁶, por exemplo, um adolescente com muitas dificuldades pedagógicas, que ingressa na Escola V para prevenir justamente uma provável retenção de ano, um “texto de opinião” redigido após a leitura de três artigos sobre a descriminalização da maconha no Brasil, é um exemplo desse trânsito difícil entre posturas epistêmicas, linguísticas e subjetivas diversas.

O aluno, no caso, simplesmente se furta ao trabalho de reflexão pressuposto no confronto com as conceituações e problemáticas elaboradas nos três artigos apresentados, para ater-se apenas ao registro pessoal, à mobilização de suas convicções primeiras referentes à temática e, desse modo, desincumbir-se o mais rapidamente possível da tarefa.

Mas sua decisão de reportar-se mais a objetivos pontuais de avaliação e de nota do que de aprendizagem e de exercício do trabalho de pensamento de longo prazo não é, neste caso, motivada pela “preguiça” ou “desatenção” – argumentos brandidos à exaustão pela maior parte

⁸⁴ Comentário do professor durante a aula do dia 27 de abril de 2010, parcialmente descrita à p. 82.

⁸⁵ Comentário da professora durante a aula do dia 27 de maio de 2010, parcialmente descrita à p. 85-6.

⁸⁶ Cf. p. 72.

dos alunos, em parte, como já referido, para preservar seu amor próprio diante de exigências escolares que, de fato, eles não alcançam cumprir.

O aluno F, pelo contrário, faz “um esforço absurdo” para corresponder a essas expectativas⁸⁷. Ocorre que ele simplesmente não se autoriza a *pensar* por conta própria, isto é, ele não ousa *questionar* os autores dos artigos, porque os supõe “autoridades” no assunto, portadoras de “verdades” imanes e transparentes ao real, diante das quais não lhe resta alternativa senão submeter-se e anular-se como sujeito pensante.

É o que se passa igualmente com a escrita argumentativa da aluna A, redigida naquela mesma ocasião, isto é, em 29 de outubro de 2010, como uma proposta de síntese pessoal dos três artigos apresentados em aula sobre a descriminalização da maconha no Brasil.

A produção da aluna A que aqui se apresenta limita-se à oposição binária e autorreferente entre “diversão” e “distração”, sem jamais sair de si mesma, isto é, sem estabelecer qualquer diálogo com os artigos de opinião que, pressupunha-se, fossem comentados:

⁸⁷ Cf. p. 71-2.

29/11/10

"A legalização da maconha"

A legalização da maconha pode ser apoiada ou vários jeitos, e negada também. Para os que gostam, está essa tem que ser aceita sem problemas, sem ser vista como algo que prejudica a saúde, ela tem que ser vista como algo para distração / diversão. Para os que negam esta planta, o ponto de vista defendido é a saúde, o ponto médico, o ~~físico~~ vício e o mal que ela faz. Portanto a negação tem pontos mais fortes, ela preserva o ser humano. ~~sem~~ Por todos os aspectos vemos que está legalização não será algo positivo, prejudicará muitas vidas, veremos pessoas cada vez mais viciadas com esta legalização, não tentemos iludir mais a todos, é preciso ver o futuro e olhar e perceber que isto não é um dos interesses brasileiros.

O problema central é mais uma vez a dificuldade da aluna estabelecer uma relação distanciada e objetiva entre universos de saberes e discursos heterogêneos, articulando-os num texto pertinente que não descure, nem dos aspectos gramaticais, nem da construção, pelo próprio discurso, do sujeito da enunciação e do interlocutor imaginário para o qual ele se dirige.

Ocorre que a aluna A ainda está se havendo com problemas de escrita que remontam aos anos iniciais de seu processo de alfabetização! Como não se surpreender que, resvalando insensivelmente de um sujeito para outro – de um genérico “eles” para outro genérico “nós” –, a

adolescente não apenas não conceba um interlocutor, como só possa sintetizar apressadamente “todos os aspectos” do problema da descriminalização da maconha no Brasil a um único argumento generalizante: o fato de, supostamente, fazer mal à saúde?

Estes alunos imbricados, quase aderidos aos objetos sobre os quais discorrem não sustentam uma relação metacognitiva e metalinguística com o saber. Ou seja, eles não se sustentam como sujeitos epistêmicos.

No caso do trabalho de escrita longa – como as resenhas científicas envolvendo o conjunto das disciplinas de humanidades a partir dos estudos do meio realizados em bairros periféricos de São Paulo –, ocorre que mesmo boas alunas como a K e a L não alcançam relacionar dialeticamente as manifestações da cultura popular urbana, como o *candomblé* e o *hip hop*, estudados localmente, aos temas de seus respectivos artigos versando sobre consumismo infantil e feminismo.

Na medida em que semelhantes manifestações culturais não lhes causam “impacto”, pelo menos não um impacto “tão grande” ou “tão forte”⁸⁸, elas simplesmente as relegam ao “esquecimento” para privilegiar temas que efetivamente as mobilizam, como aqueles aludidos criticamente pela professora P: “ligados no consumo [e] na beleza”⁸⁹.

A resenha produzida pela aluna G sobre “moda e cinema” tampouco foge à regra. Ao longo de 14 laudas subdivididas em 7 tópicos como “Agradecimentos”, “História da moda”, “História do cinema” e “Conclusão”, a adolescente delimita claramente seu objetivo, sua hipótese inicial de trabalho e a justificativa que a move em sua escrita, mas não alude aos sujeitos sociais que se situam além do horizonte no qual ela e seus colegas de escola vivem imersos: a “bolha” narcísica feita de “clube, *shopping*, escola”. Seguem alguns trechos de sua monografia grafadas em letra distinta:

Esse artigo tem como objetivo descobrir se o cinema influencia a moda ou a moda influencia o cinema e procura comprovar a hipótese de que ambas influenciam-se. Usaremos exemplos de filmes da década de 50 e 60, além dos da atualidade para comprovar ou discordar da hipótese. Este tema é importante para entendermos a relação entre moda e cinema, duas artes

88 Cf. p. 85.

89 Cf. p. 86.

muito presentes em nossas vidas, e que nos trazem prazer e entretenimento, além de podermos analisar o comportamento da sociedade diante dessa relação.

O fio condutor da argumentação da aluna G, baseada em 22 fontes de pesquisa, entre elas 15 sites da internet acessados entre 24 de abril e 29 de setembro de 2010, consiste basicamente do fascínio despertado pelos ídolos do cinema que ditam a moda na sociedade de consumo de massa: desde Audrey Hepburn, nas décadas de 1950 e 60, até Robert Pattinson nos três filmes da série adolescente “Crepúsculo”, lançados entre 2008 e 2010. A monografia prossegue:

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 estar ainda marcando como o modelo de óculos Wayfarer.

Quanto à linguagem, o que a aluna faz dela? Embora o sujeito do discurso esteja lá, vibrando com o “pretinho básico” criado pela estilista Coco Chanel e com a própria possibilidade de escrita pessoal que o artigo lhe proporciona, evidencia-se sua dificuldade de aprofundar a discussão, que se perde na redundância da argumentação, afora a dificuldade em trabalhar a própria linguagem de maneira mais articulada e concisa. A monografia da aluna G prossegue ainda:

É possível ver também que dependendo do filme há uma campanha de *marketing* feita para que acessórios e/ou objetos dele sejam fabricados e vendidos, fazendo com que aquele filme faça sucesso. Assim o público usa

esses objetos para contentar seu sonho de consumo em se tornar que nem o personagem.

Da leitura e análise desse texto dissertativo e de outros similares, escritos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola V, pode-se aferir, em suma, alguns elementos e processos recorrentes. Por exemplo: seus objetos do desejo, que se fazem presentes como temas de suas monografias, são objetos da sociedade de consumo de massa, como os óculos Wayfarer, a boneca Barbie e outros, concernentes ao mundo da publicidade e do marketing.

A falta de base gramatical e de repertório verbal que os textos igualmente evidenciam, denunciam a falta de hábitos de leitura e escrita da maior parte desses estudantes, assim como a dificuldade da Escola V em desenvolvê-los nos alunos – tanto mais que ela privilegia o significativo, descuidando por vezes do necessário: a tal gramática tão “insuportável”.

De fato, os alunos fazem muito poucos registros e exercícios escritos durante as aulas. Eles recorrem muito pouco ao livro didático, ao dicionário e, menos ainda, ao velho livro de gramática, relegado a um longínquo segundo ou terceiro plano, o que um aluno com dificuldades como o A endossa, aliás, entusiasticamente:

Aluno A: “Eu gosto de escrever. Eu tenho até um *blog*! Mas gramática eu não suporto!”⁹⁰.

A palavra oral, em contrapartida, é usada profusamente, ao menos por parte dos alunos mais confiantes e “populares”, como o aluno C, do 9º ano C:

Aluno C: “A escola é muito legal, a gente debate bastante”⁹¹.

Os professores sustentam uma opinião similar relativamente ao uso que os alunos fazem da linguagem oral e escrita:

Professor P: “Os alunos tem ótima expressão verbal, mas eles têm pouca organização para o trabalho [escrito]”⁹².

Professora AR (de apoio): “O processo [de elaboração das monografias] está aquém do esperado. Os alunos já entregaram as pastas com a pesquisa, mas eles não fazem o salto para a escrita. Eles não incorporaram nos artigos o tema do 9º ano, “o sagrado e o profano, o local e o

⁹⁰ Discussão 2.

⁹¹ Depoimento concedido em 07 de maio e 2010..

⁹² Depoimento concedido em 07 de maio de 2010.

global, o erudito e o popular”. Eles não incorporaram as saídas pedagógicas: ao Terreiro da Mãe Ceçu, ao Projeto Guri...”⁹³.

A escrita dos alunos, enfim, não constitui uma extensão muito distante deles próprios. É antes um reflexo de sua própria imagem no espelho e de seu mundo de prazeres fáceis e efêmeros. Ela reflete os processos dominantes em curso na relação desses adolescentes e suas famílias com a escola, com o saber escolar, com as mídias, enfim, com valores e modelos socialmente hegemônicos.

4.10. Relação com o saber na Escola V

Concluindo, é possível descrever resumidamente a relação dos alunos da Escola V com o saber nos seguintes termos:

Os procedimentos didático-metodológicos adotados pela Escola V, centrados principalmente no aluno, no tratamento experimental do conhecimento, em sofisticados recursos tecnológicos e na troca constante de ambientes pedagógicos e de critérios na composição e avaliação dos grupos pouco interferem na sua relação com o saber, no sentido de sua maior ou menor mobilização para o estudo.

Na prática, o discurso dos professores sobre o respeito às diferenças esbarra no *bullying*; a proposta de diálogo com a cultura popular esbarra no preconceito; e os “papos cabeça” criticando a sociedade de consumo a partir de “velhas” ideologias de esquerda esbarram no discurso social hegemônico, que se traduz pela adesão quase compulsiva desses meninos aos valores e comportamentos próprios de sua geração e classe social: hedonistas, imediatistas, competitivos, ávidos de si, da própria beleza e de suas promissoras perspectivas pessoais de sucesso profissional e social ostentados explicitamente em seu *Big Brother* cotidiano.

Na prática, a almejada humanização das relações sociais não ultrapassa os muros da escola, isto é, não mobiliza esses adolescentes situados no topo da pirâmide social na direção deste “ilustre desconhecido” que é para eles o povo brasileiro, situado na base dessa pirâmide.

Embora hegemônicos, porém, esses processos necessitam ser matizados.

⁹³ Depoimento concedido em 17 de junho de 2010.

Afinal, não há apenas rejeição massiva. Observando os alunos mais de perto é possível flagrar movimentos mais ou menos sutis de hesitação, pequenos lapsos no tempo nos quais suas ambiguidades e contradições alçam ao primeiro plano da cena escolar. Ou seja, é possível flagrar o sujeito charlotiano em pleno voo: investindo, retrocedendo, fazendo escolhas, buscando sentidos... Recorrendo mais uma vez aos depoimentos dos alunos:

Aluna D: “Eu gostaria de fazer publicidade. Eu sei que isso é contraditório para uma aluna da Escola V onde a gente aprende que publicidade é alienação, mas é isso que eu gosto. [...] Minha resenha científica é sobre isso, sobre a boneca Barbie”.

Aluno Fe: “Meus pais acham minha escola um pouco fraca em estudo, porque ela não prioriza o estudo, mas o bem-estar da criança. [...] Aqui falta ter um professor de matemática mais severo. Talvez um professor mais exigente fizesse a gente aprender mais. Mas não sei... Aqui não tem nenhum professor chato”.

Aluno A: “Eu não gosto muito de vir à escola. O que eu adoro são os amigos. Eu vou mal em Matemática. Não gosto do R, nosso professor de matemática, por isso não gosto da matéria. Eu não gosto de ciências, mas gosto muito do [professor] D. [...] O que eu gosto é de [tocar] bateria e [cuidar] de bichos. Português, matemática, não vai (sic) servir pro meu futuro. Vou ser zoólogo, criar bichos. [...] Eu gosto de escrever, tenho até um *blog*, mas gramática eu não suporto!”⁹⁴.

São contradições e hesitações que tampouco passam despercebidas aos próprios alunos, como se depreende deste comentário da aluna C:

Aluna C: “A escola ajuda a gente a ver o mundo de uma forma mais humana, dar menos valor às coisas materiais. Ela discute o *bullying*, mas o *bullying* ainda existe. Mas isso vai além da escola, depende da pessoa [do aluno]”⁹⁵.

São contradições e hesitações que oscilando, afinal, entre o repúdio e o fascínio, permeiam inclusive as relações intergeracionais. Como também se depreende deste fragmento de discussão envolvendo três adolescentes:

Aluna M: “O jovem é consumista [...] Os pais são consumistas! As pessoas são só isso! E o modelo de consumo é o jovem”.

⁹⁴ Cf. p. 24.

⁹⁵ Depoimento concedido em 10 de maio de 2010.

Aluna La: “Mas é o adulto que induz o adolescente a participar do mundo do consumo. Ele manipula a sociedade”.

Aluno T: “A gente é o centro do consumismo. E tá mais antenado no mundo dos carros, das roupas, das marcas... Meu pai sempre me consulta primeiro antes de comprar um carro. O filho determina o consumo primeiro. O filho tem mais poder, mais autoridade do que deveria. Quando eu e meus pais saímos pra jantar fora, eles sempre me perguntam primeiro [em] qual restaurante eu quero ir. Eu não gosto de dominar meus pais... Ou gosto? [sorrindo]”⁹⁶.

São contradições e hesitações inerentes, enfim, à posição ocupada por esses meninos como modelos identificatórios para o conjunto da sociedade, incômoda posição que eles não pediram para ocupar, mas que ocupam com intenso gozo narcísico, interrompido, porém, por intermitentes demandas insistentemente dirigidas aos adultos, cobrando limites, referências e coerência.

O mérito da perspectiva microsociológica aportada por Bernard Charlot está em possibilitar a análise, justamente, desses elementos e processos minoritários, até mesmo excepcionais.

A despeito desses movimentos ambivalentes, porém, os alunos que passam pela Escola V não deixam de reconhecer suas marcas positivas:

Aluna Lui: “A [escola] V, nossa! Ela me ajudou muito a formar meus valores princípios...”⁹⁷.

Aluna G: “Eu entrei na [escola] V com um ano e oito meses. É uma vida toda. Quando eu sair da escola vai ser um baque! Apesar de que eles [os professores] fazem te sentir mais livre – a liberdade de se virar sozinho, de pensar o mundo lá fora, de construir-se como um cidadão, mais do que ser um gênio ou um cientista –, você não fica preparado. Como cidadão, a V te dá uma base muito boa, mas eu não tenho a menor ideia do que vai ser minha vida depois, de como viver sem esse formato pré-programado!”⁹⁸.

Aluno T: “[O ensino fundamental 2] foi o período mais produtivo da minha vida! Na escola fez toda a diferença! Mais exatamente a 7ª série, o 8º ano. Foi uma tomada de consciência,

⁹⁶ Discussão 1.

⁹⁷ Entrevista concedida em 07 de abril de 2013.

⁹⁸ Entrevista concedida em 18 de abril de 2013.

de entender meu lugar no mundo, de perceber que eu não estou sozinho, de olhar para o coletivo, o mundo exterior”⁹⁹.

Mesmo a aluna K, tão crítica em relação à escola “fácil demais” que, segundo ela, não preparava devidamente seus alunos para o desafio do vestibular, termina por relativizar sua posição a partir do momento em que passa a cursar o ensino médio na Escola M:

Aluna K: “Na [escola] V os professores tinham vontade de que o aluno conhecesse algo além, eles mostravam uma visão, digamos, alternativa sobre o consumismo. Mas eu não sou isso! Eu sei falar bonito sobre isso, mas meu cotidiano fora da escola não é este, eu não atribuía aquela visão a mim! A [Escola] M, por não ter este espaço para pensar, é diferente. A falta que você tinha antes... Eu acabava não aproveitando muito do que a [Escola] V tinha... Parece que a gente dá valor depois que a gente sai [da escola]. Eu não dava muito valor para este lado da V. Aqui o discurso é diferente: a realidade é a prova!”¹⁰⁰.

Lúcida, a aluna identifica precisamente o que do projeto pedagógico da Escola V ela rejeita – a crítica à sociedade de consumo – e o que ela incorpora – o “espaço para pensar” – que, sempre insatisfeita, ela deplora ter perdido justamente ao ingressar na concorrente cuja “realidade é a prova”.

Em suma, os depoimentos desses filhos de intelectuais de classe média e alta permitem constatar que, aos 17 anos de idade, alguns deles alcançam realizar a síntese pessoal entre “cultura primeira” e “cultura elaborada” e que, inclusive, ambas nem são tão contraditórias assim, como poderiam ter lhes parecido aos 14 anos de idade.

A sociologia do sujeito elaborada por Charlot coloca essas pequenas diferenças singulares no primeiro plano:

“Do ponto de vista teórico, o problema que se coloca é o da *singular* relação entre o desejo e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 16, grifo nosso).

Em outras palavras, e à diferença da macrossociologia com suas estatísticas quantitativas, são as trajetórias escolares que escapam precisamente a qualquer padronização ou esquematização pré-determinadas que permitem repensar o que se concebe habitualmente por “fracasso escolar”.

⁹⁹ Entrevista concedida em 12 de março de 2013.

¹⁰⁰ Entrevista concedida em 03 de abril de 2013.

5. RELAÇÃO COM O SABER À LUZ DA PSICANÁLISE

Porque de fato sou um homem perfeitamente do mundo. [...] Sou perfeitamente indiferente em preferir um turco a um brasileiro etc. Por tudo isso é que expliquei no princípio desta [carta] que não tenho formação brasileira nenhuma, a não ser aliás o ambiente psicológico da família que de fato importa muito. Porém reagindo contra a francização por demais que sentia em mim e também levado pela precisão de me instruir nas tendências modernas, retomei o inglês, o espanhol, o italiano, aprendi um bocado de alemão, o suficiente pra ler com esforço coisas alemãs, e daí pude chegar um pouco até o flamengo. Me internacionalizei. Foi depois que conscientemente mas sinceramente me abraseleirei pra me circunscrever melhor e ser deveras eficiente pra ser feliz dentro de mim.

**Fragmento de uma carta de Mário de Andrade ao jornalista e poeta
Augusto Meyer, 1928**

5.1. Sociologia do sujeito: de qual sujeito?

Em sua sociologia do sujeito Charlot reporta-se evidentemente ao conceito de sujeito, mas nem sempre faz expressamente referência que é do *psiquismo* do sujeito que se trata. Quando recorta, por exemplo, as forças contraditórias que o mobilizam numa ou noutra direção – as forças que, apesar das condições sociais adversas, mobilizam o aluno de origem popular a investir na escola e nos estudos, por exemplo –, o que o sociólogo tem em mente é o sujeito do desejo (de saber) da psicanálise, mobilizado por forças que, por vezes, ultrapassam sua própria consciência.

Quando recorta por outro lado as forças que desmobilizam esse aluno em relação aos estudos, é ainda a processos inconscientes que ele e seu coletivo de pesquisa aludem: talvez porque aprender e ter sucesso na escola signifique para essa criança “trair” seus pais pouco escolarizados; ou “trair” a cultura “prática” de seu grupo social de origem, com sua lógica própria e diversa da lógica escolar (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992).

De modo similar, é possível discernir um saber de natureza inconsciente subjacente à recusa dos adolescentes brasileiros de classe média e alta da Escola V em “olhar o Brasil de frente, recuperar a mestiçagem, o saber indígena, a ancestralidade africana, para além da matriz europeia”¹⁰¹. Um saber que, afinal, também cumpre uma função positiva: a de *preservar a subjetividade dos alunos, preservar seu narcisismo ameaçado*.

Ocorre que do campo da relação com o saber a partir do qual Charlot pensa esse sujeito, situado mais precisamente na interface entre a macro e a microsociologia, a dimensão inconsciente dos movimentos de mobilização e desmobilização na escola é mantida quase sempre em segundo plano, enquanto o que o sociólogo privilegia é o sujeito epistêmico, o sujeito da razão universal e do livre arbítrio, com suas “figuras do aprender”: aprender conteúdos de pensamento, aprender atividades como ler, escrever e contar, aprender relações de cooperação e competição, em função do que aparece a esse sujeito como fazendo mais sentido para ele a cada momento, no âmbito de suas condições sociais e singulares de existência.

É na teoria epistemológica de Georges Canguilhem que Charlot busca inicialmente embasamento teórico para essa conceituação do sujeito na relação com o saber – e não (ou não apenas) na psicanálise. É a partir de Canguilhem que ele desenvolve igualmente o conceito de

¹⁰¹ Cf. comentário da professora à p. 50.

“sentido”, a orientar a relação desse sujeito com o saber. A citação é longa, mas ilustrativa (1992, p. 17-8, tradução e grifo nosso)¹⁰²:

Georges Canguilhem, num texto já antigo, mas que guardou toda sua pertinência, refuta vigorosamente a concepção mecanicista do meio aplicado ao ser vivo (Canguilhem, 1965). [...] Na realidade, escreve ele, “para agir sobre um ser vivo, não é suficiente a produção de uma excitação física, é preciso que ela seja notada. Logo, conquanto aja sobre o ser vivo, ela pressupõe a orientação de seu interesse, [...] pressupõe que seja antecipada por uma atitude do *sujeito*. [...] [que] aporta suas próprias normas de apreciação das situações [...]. Donde a insuficiência de toda biologia que, por submissão completa ao espírito das ciências físico-químicas, pretenda eliminar de seu domínio toda consideração de *sentido*”. Isto que G. Canguilhem argumenta assim para a biologia vale mais ainda para as ciências humanas, ciências que tratam desse ser vivo particular que é o *sujeito* humano, constituído e imerso num mundo de *sentido* biológico, mas também cultural e social.

O sujeito charlotiano é, pois, essa entidade viva, dotada de um corpo e de um psiquismo que, à diferença dos animais, nasce num mundo cultural e social que lhe é pré-existente e a que ele é instado a se “submeter” para o apre(e)nder. Mas o que faz dele um sujeito é, paradoxalmente, a possibilidade de que essa submissão não seja afinal absoluta; a possibilidade de que, curvando-se ao saber instituído, o recém-chegado possa, ao mesmo tempo, questioná-lo e, porventura, renová-lo, ainda que muito parcialmente.

Desse modo, Charlot refuta juntamente com Canguilhem a concepção mecanicista do mundo social que opera por condicionamento na pura exterioridade, moldando socialmente as disposições psíquicas desse sujeito, e colocando-o desse modo, afinal, na posição de “objeto” – e não de sujeito.

O sujeito charlotiano, então, é aquele que “aprecia a situação”, que “orienta seu interesse”, que atribui, enfim, “sentido” ao mundo com que ele é instado a intercambiar, norteando-se nesta sua trajetória segundo a lógica própria que estrutura sua razão e seu desejo.

Ocorre que em sua sociologia do sujeito, Charlot não atribui o mesmo peso e a mesma medida às leis que regem a ordem do saber intelectual e a ordem do desejo inconsciente. Ele privilegia o sujeito da razão, que em função do *sentido* pessoal que atribui, por exemplo, ao

¹⁰² Georges Canguilhem, dans un texte déjà ancien mais qui a gardé toute sa pertinence, refute vigoureusement la conception mécaniste du milieu appliqué au vivant (Canguilhem, 1965). [...] en réalité, écrit-il, “pour agir sur un vivant, il ne suffit pas que l’excitation physique soit produite, Il faut quelle soit remarquée. Par conséquent, en tant qu’elle agit sur le vivant, elle présuppose l’orientation de son intérêt, [...] qu’elle soit anticipée par une attitude du sujet. [...] [qui] apporte ses propres normes d’appréciation des situations [...]]. D’où l’insuffisance de toute biologie qui, par soumission complète à l’esprit des sciences physico-chimiques, voudrait éliminer de son domaine toute considération de sens”. Ce que G. Canguilhem argumente ainsi pour la biologie vaut encore plus pour les sciences humaines, sciences qui ont à traiter de ce vivant particulier qu’est le sujet humain, constitué et immergé dans un monde de sens biologiques mais aussi culturels et sociaux.

projeto familiar de reprodução social através da escola, ou do *sentido* pessoal que atribui ao projeto escolar e às práticas pedagógicas de seus professores, privilegia uma ou outra figura do aprender e coloca então em prática um conjunto de *ações e operações* mais ou menos eficazes com vistas a atingir o *objetivo* a que se propõe: no caso, ter sucesso na escola.

O sujeito charlotiano é esse “estrategista” que para obter sucesso na escola pode seguir a via mais “econômica”, a da relação meramente institucional ou “profissional” com a escola e o saber escolar, ou pode implicar-se pessoalmente na via da relação com o saber, que demanda investimento intelectual, mas oferece em contrapartida a possibilidade ao sujeito de, estabelecendo uma ruptura epistemológica com a experiência primeira, pensar o mundo, os outros e a si mesmo a partir de perspectivas inusitadas.

Este sujeito definido por Charlot “como conjunto de relações e processos” (2005, p. 45), relações e processos tanto sociais, quanto subjetivos (e intersubjetivos) é, citando-o ainda textualmente:

[...] um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser inventariado e articulado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Em outras palavras, o sujeito charlotiano intenta realizar em si, conceitualmente, uma síntese do sujeito marxista da práxis social de Vygotsky e Leontiev, que “transforma o mundo e, fazendo isso, se transforma a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 18), do sujeito socialmente determinado conforme o concebe Bourdieu e, finalmente, do sujeito freudiano submetido ao próprio desejo inconsciente.

Ciente dos riscos epistemológicos em que assim incorre, na medida em que se vale de conceitos que adquirem sentidos diversos em função do campo do qual se originam, Charlot conclui, não sem um laivo de ironia, que sua teoria de relação com o saber realiza-se menos na “teoria” do que na “prática” da sala de aula, através da postura do professor. Ainda em suas palavras:

[...] se o professor compreendeu porque [a partir do discurso da psicanálise e o da relação com o saber] a missão que lhe designaram é impossível, então está pronto para ensinar, tratando seus alunos como sujeitos. O que me permite também compreender por que, intuitivamente e por experiência, considero que a maior qualidade pedagógica do professor é o senso de humor (CHARLOT, 2005, p. 23).

Na dimensão conceitual, porém, os mal-entendidos prosseguem; o que obriga a precisar, por exemplo, o que Charlot tem exatamente em mente quando define uma “aula interessante” em termos “da singular relação entre o desejo e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 16). O que ele entende por “desejo”? E por “saber”?

Charlot não ignora, mais uma vez, o sentido psicanalítico e especificamente lacaniano de conceitos como sujeito, desejo e saber. Mas da perspectiva psicológica que é também a sua, o sujeito e o processo de subjetivação são frequentemente tomados no sentido da construção progressiva da autonomia intelectual e moral características do indivíduo vygotskyano. Saber é tomado como sinônimo de *saber científico*, ou mesmo *saber escolar*, por oposição ao conceito de *conhecimento*, que ele emprega da perspectiva da criança que aprende e cria, por exemplo, uma palavra inexistente, de uso estritamente pessoal e familiar, e por oposição ainda ao conceito de *informação*, que ele reserva ao puro dado da máquina, que não é tomado como objeto de reflexão.

Da perspectiva antropológica que é também a sua, Charlot faz equivaler os conceitos de saber e *cultura*, saber e *patrimônio cultural da humanidade*, patrimônio que faz de nós, simultaneamente, seres humanos (ou seres da cultura), seres sociais (que se reproduzem no interior de uma ou de outra cultura) e seres singulares (que conferem sentidos pessoais a essas significações culturais). (CHARLOT, 2007, p. 56-8).

Já o conceito charlotiano de desejo quase não faz referência ao conceito lacaniano de falta estrutural do objeto primário, para ater-se mais precisamente à ideia de demanda de aprender (do aluno).

As críticas endereçadas ao empreendimento teórico charlotiano incidem precisamente sobre essas imprecisões conceituais, ou melhor, sobre esse uso indiscriminado de conceitos que ganham sentidos diversos em função dos campos conceituais dos quais se originam.

É o caso do próprio Jean-Yves Rochex (2006, p. 646, grifo nosso), membro do coletivo Escol de pesquisa, que adverte para os limites da sociologia do sujeito proposta por Bernard Charlot:

Parece-me que o que provém da esfera da investigação e de análise da sociologia é menos o estudo do sujeito e de seu psiquismo do que o das evoluções sócio-históricas da forma-sujeito [...]. Minha tendência seria então pedir que a sociologia se dedicasse [...] ao estabelecimento de uma espécie de cartografia ou topologia das provas e contradições sociais, [...] das transformações das atividades e temporalidades, nas quais os sujeitos são convocados e solicitados como instâncias de escolha, deixando inteiramente para as disciplinas do

psiquismo (psicologia e psicanálise) o estudo daquilo que, no funcionamento e na história do psiquismo de cada um, está na *origem* das condutas que ele pode elaborar em resposta a essa convocação e a essa solicitação.

Em outras palavras, competiria às “disciplinas do psiquismo” explicitar o que subjaz aos móveis que incitam o sujeito a estudar e que o sustentam na atividade de aprender – o desejo inconsciente de saber –, enquanto a sociologia do sujeito exploraria a “forma-sujeito” que, contingencialmente, surge e se cristaliza a cada momento da história da humanidade.

A crítica de Nicole Mosconi incide na mesma direção. Membro do coletivo da Equipe do CREF (*Centre de Recherche Éducation et Formation*), da Universidade Paris X, que também trabalha o conceito de relação com o saber a partir de uma perspectiva eminentemente psicanalítica (mais diretamente ligada, no caso, à escola inglesa inaugurada por Melanie Klein e secundada por Donald Winnicott), ela afirma o seguinte:

Bernard Charlot sustenta uma posição paradoxal, porque ao mesmo tempo ele reconhece uma autonomia relativa aos fenômenos psicológicos, uma “lógica própria”, “leis próprias de organização e de funcionamento” [do psiquismo], mas ele ao mesmo tempo sustenta que [a relação com o saber] é uma ciência que estuda outro tipo de fenômenos, os fenômenos sociais, que devem ser tomados por objeto [de pesquisa]” (MOSCONI, 2000, p. 62, tradução nossa)¹⁰³.

Ou seja, Mosconi sugere igualmente que a psicanálise, enquanto “teoria mais consistente do sujeito” (MOSCONI, 2000, p. 64), seja tomada por teoria de referência quando, na relação com o saber, a preocupação do teórico seja a questão da *gênese* da relação com o saber (isto é, o desejo de saber), ou quando o foco for o estudo do sujeito *singular* na relação com o saber, relegando à sociologia e à antropologia o estudo da relação *social* com o saber, o estudo da relação *escolar* com o saber (objeto, efetivamente, da primeira parte da obra de Bernard Charlot), ou ainda o estudo da relação com o saber entendido enquanto *relação com o mundo* (objeto da segunda e última parte de suas reflexões).

As críticas procedem. De modo que na esteira ainda da perspectiva charlotiana, e antes de adentrar na seara propriamente psicanalítica para abordar a questão da relação *singular* dos alunos da Escola V com o saber, cumpre discorrer mais detidamente sobre a “forma-sujeito” característica da contemporaneidade, que também contribui ao seu modo para esclarecer esta encruzilhada de elementos e processos em jogo na hesitante mobilização da maior parte desses adolescentes socialmente favorecidos na escola.

¹⁰³ Bernard Charlot soutient une position tout à fait paradoxale, puisqu’à la fois il reconnaît aux phénomènes psychologiques une autonomie relative, une “logique propre”, des “lois propres d’organisation et de fonctionnement”, mais qu’en même temps il soutient que c’est une science qui étudie un autre type de phénomènes, les phénomènes sociaux, qui doit être à même de les prendre pour objet.

5.2. Sujeitos “líquidos”

A “forma-sujeito” contemporânea é, para muitos filósofos e sociólogos, a do sujeito narcisista, hedonista e... “estressado”.

Para o historiador esta “forma-sujeito” é datada: ela remonta à revolução cultural que, sobretudo a partir da década de 1960, subverteu por toda parte as hierarquias entre os sexos, as gerações e, no mesmo movimento, dissolveu velhas instituições e ordenações sociais como a família, a escola e a igreja.

No quarto de século transcorrido entre 1950 e 1975, realizou-se, segundo Hobsbawm (1995, p. 280), “a mais impressionante, rápida e profunda revolução nos assuntos humanos de que a história tem registro”. O modelo de produção e consumo em massa, que até 1945 restringira-se aos Estados Unidos, disseminou-se mundo afora, alavancado pelo baixo custo do petróleo, pelo desenvolvimento nos transportes e nas comunicações e pelo crescimento sem precedentes da população mundial.

Nesta fase áurea do capitalismo, completa Hobsbawm, e “para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 1950; ou talvez melhor, *sentiu-se* que ela acabou na década de 1960”.¹⁰⁴

No Brasil, entre 1960 e 1980, a população empregada no setor primário ficou reduzida a quase a metade, enquanto São Paulo enchia-se de cortiços e favelas, assumindo ao lado da Cidade do México, Cairo e Xangai a triste posição de maior e mais desestruturada aglomeração urbana mundial.

A migração de numerosas indústrias dos países do então chamado Primeiro para o Terceiro Mundo, a automação e, afinal, a própria diversificação étnica e racial da classe operária contribuíram, por sua vez, para minar a antiga coesão das organizações trabalhistas europeias e norte-americanas.

Deste modo, os fios que por séculos ligaram os seres humanos em texturas coletivas – as comunidades camponesas em centenas de países agrícolas pobres, mas também as organizações trabalhistas nos países industrializados desenvolvidos – deixaram rapidamente de existir sem serem substituídos por mecanismos equivalentes.

¹⁰⁴ Ibid., p. 282, grifo do autor.

A universalização concomitante da escola e a extensão do tempo de estudo levaram milhares de jovens de classe média aos *campi* universitários, criados para atender à nova demanda do mercado por mão de obra especializada. Nascia uma classe de jovens que, pela primeira vez na história, tomava consciência de si como um grupo autônomo, capaz de ações sociais independentes.

Crescendo numa era de pleno emprego e bem estar social, esses estudantes não se reconheciam mais nos valores e convenções morais apregoados por seus pais que, trinta anos antes, conheceram tempos bem mais tempestuosos: trabalho árduo, domínio de si, espírito de sacrifício, senso de dever...

Especialmente as jovens universitárias, que pela primeira vez adentravam o mercado de trabalho na condição de profissionais liberais, não se reconheciam mais apenas no papel de esposas e mães, tal como suas próprias mães e, antes delas, como a maioria absoluta das mulheres oriundas dos extratos socialmente mais favorecidos da população.

Os gritos de “É proibido proibir” de maio de 1968, que a partir das ruas de Paris espalharam-se rapidamente para os Estados Unidos e México, no Ocidente, até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia socialistas expressavam, mais do que um programa claro de intenções políticas, o repúdio a velhas formas pré-estabelecidas de pensar e viver que já não cabiam no mundo de produção e consumo de massa do pós-guerra.

A “revolução jovem”, como ficou conhecida, assumiu conotações distintas no mundo desenvolvido, no mundo socialista ou ex-socialista e nos países dependentes. Nas ditaduras da América Latina, por exemplo, ela tornou-se uma das únicas forças de resistência ao regime militar, assumindo um viés político ausente alhures. Mas a tendência era por toda parte a mesma: a extrema liberalização dos costumes, particularmente no que tange ao comportamento sexual das mulheres e dos homossexuais.

Crescia o número de divórcios, de mães solteiras, de pessoas morando sozinhas ou fora do casamento formal, ao mesmo tempo em que decrescia o desejo de ter filhos. O modelo de família nuclear ocidental e cristã era, enfim, subvertido em nome da atenuação das diferenças sexuais e geracionais.

“O que os filhos podiam aprender com os pais”, explica ainda o historiador, “tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim” (HOBSBAWN, 1995, p. 320).

Mas os símbolos da contracultura que esses jovens de classe média tomaram emprestados aos negros pobres norte-americanos para diferenciarem-se de seus pais, como o *jeans* e o *rock'n roll*, foram rapidamente cooptados pela indústria cultural e erigidos como modelos de consumo para o conjunto da sociedade.

Desejável torna-se desde então ser (ou parecer) jovem, moderno, dinâmico. Afinal, nesse quarto de século de transformações econômicas e sociais sem precedentes na escala da história (entre as quais um espetacular avanço tecnológico que conferiu efetivamente à juventude uma vantagem mensurável sobre grupos etários mais velhos), uma mesma tendência ordenadora das instituições, dos modos de vida, das aspirações e finalmente das personalidades se impôs: a rejeição de velhas convenções e regras tradicionalmente estabelecidas nas relações humanas em sociedade em nome da ilimitada autonomia do desejo individual.

Renato Mezan (2002) aborda o mesmo processo sob uma perspectiva um pouco distinta. Se até a década de 1950, afirma o psicanalista, a acumulação de capital baseava-se na exploração de uma enorme massa de trabalhadores envolvidos na produção de um pequeno número de artigos caros destinados ao consumo de uma elite, a partir de então o motor do processo passa a ser a demanda de artigos baratos por uma grande classe consumidora. Ou seja, mudam os mecanismos de controle social: antes uma moral rigorosa e autoritária era necessária para submeter os indivíduos a um regime de pouco prazer e muita dor, apelando para valores coercitivos. A partir do pós-guerra, pelo contrário, uma dose razoável de satisfação sexual e narcísica não apenas passa a ser admitida, como se torna absolutamente necessária. É preciso excitar a demanda do consumidor, diminuindo o peso da coerção social das pulsões, da violência e da repressão sexual explícita por um mecanismo de controle social mais fino e sutil: a sublimação administrada e regulada das pulsões.

Sociedade administrada e integrada pela mídia, apelando à porção cigarra do consumidor (isto é, à sedução a serviço do princípio do prazer) em detrimento da porção formiga do trabalhador, e alcança-se por outras vias o mesmo propósito: a sujeição “voluntária” da massa humana à lógica do mercado e do capital (Maar, 2008, p. 7).

Hoje poucos estudantes engajam-se em causas políticas e outras formas de sociabilidade que porventura possam interpor-se à estimulação de suas necessidades singulares e sua plena autonomia para satisfazê-las.

Ante o declínio das grandes ideologias e das velhas estruturas democráticas, aparentemente incapazes de contornar os velhos problemas humanos coletivos – deter o desemprego, garantir justiça social ou mesmo manter a lei e a ordem no interior das fronteiras nacionais –, assiste-se ao refluxo silencioso da libido do espaço público e seu sobreinvestimento no Eu: nas solitudes e cuidados que rodeiam o corpo, promovido à categoria de verdadeiro objeto de culto, na realização pessoal imediata – saúde, status, férias, prazer, o presente instantâneo, a juventude sem fim – e em ligações e conexões limitadas a pessoas sensibilizadas diretamente pelas mesmas preocupações imediatas e circunscritas.

Narcisismo individual e coletivo, no dizer de Lipovetsky (1989, p. 15), eivado de valores hedonistas.

Ocorre que esse descarte da memória, da tradição e de outras referências que há séculos vinham servindo de ordenadores do comportamento humano nas sociedades ocidentais, quando os seres humanos deixam de ser sociais para se tornarem milhões ou bilhões de indivíduos vivendo lado a lado em sequências instantâneas, sem finalidade transcendente, parece contribuir insolitamente para o prolongamento de alguns dos traços dessa fase narcísica da libido.

São muito poucas as crianças e os adolescentes que, nos dias de hoje, experimentam conflitos de desejo ligados a interditos e proibições estruturadas, com os sofrimentos que isso provocava no início do século XX, por exemplo, entre alunos sensíveis e introspectivos como Chagall ou Kurosawa, submetidos a uma estrutura escolar rígida e controladora¹⁰⁵.

Nesta sociedade mais livre este já não é o verdadeiro problema. O problema é o do Eu a viver de uma encruzilhada a outra entre as mil necessidades *criadas* pela mídia, eternamente à procura “da representação que ele tem de si mesmo, do seu valor e das suas ligações com os outros” (JEAMMET, 2005, p. 141), que pretende sejam ora frouxas, ora apertadas em função da obtenção do máximo de prazer instantâneo com o mínimo de complicações.

Na passagem de uma sociedade de produtores para outra de consumidores, enfim, troca-se um punhado de possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Contudo, parece que o sujeito contemporâneo não é mais feliz do que seu predecessor tomado, como está, pela ambição desenfreada, o consumo conspícuo e o desejo de ver e ser visto¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Cf. p. 17-8.

¹⁰⁶ Cf. p. 42.

Nesta Terra que agora “surfa” em fluxos líquidos cada vez mais velozes e excitantes ao redor do Sol, não é apenas o outro quem se torna descartável e perde valor. É também o Eu quem, em espelho, perde a estima de si, a segurança interior e, no limite, a própria identidade, no momento mesmo em que as vantagens protetoras das regras e hierarquias são suplantadas pelo culto ilimitado ao prazer narcísico e à exigência ilimitada por mais eficiência e resultado.

Em 1967, o psicanalista Peter Blos já identificava claros sinais da crescente dificuldade dos adolescentes norte-americanos de classe média para independem-se de seus pais e professores, justificando essa dificuldade em função da crescente permissividade da educação a que eram submetidos. Em suas palavras:

Daí o humor que reina em estado endêmico num número considerável de adolescentes hoje em dia, notadamente em meninos e meninas dotados, plenos de futuro, que cresceram em famílias ambiciosas, mas permissivas, geralmente de classe média, defendendo idéias progressivas e liberais. Quando se estuda a forma que pode adotar a individuação adolescente numa perspectiva histórica, percebe-se que cada época tem seu estilo próprio para favorecer a realização desse compromisso maturacional e a socialização (BLOS, 1997, p. 123, tradução nossa)¹⁰⁷.

O francês Philippe Jeammet (2002) descreve o mesmo impasse nos processos de individuação e socialização entre adolescentes e jovens adultos contemporâneos. A passagem de uma organização social hierarquicamente mais estruturada para outra mais permissiva abre, segundo esse outro psicanalista, um impressionante leque de possibilidades nos modos de ser e existir. De fato é a primeira vez na história da humanidade que, em tal escala, os adolescentes têm diante de si tantos modos de realização pessoal, em particular a possibilidade de satisfação pulsional de ordem sexual e a possibilidade de se conceber um futuro sensivelmente diferente do de seus pais.

O que se verifica, porém, é que poucos usufruem efetivamente dessa possibilidade. É que nesta sociedade muito aberta, onde inexiste no exterior certo número de limites capazes de servir de referência, os adolescentes experimentam essa ausência de respostas prontas como uma forma de abandono.

¹⁰⁷ *D’où l’humeur qui règne à l’état endémique chez un nombre considérable d’adolescents d’aujourd’hui, notamment chez des garçons et des filles doués, pleins d’avenir, qui on grandit dans des familles ambitieuses mais permissives, souvent de classe moyenne, défendant des idées progressives et libérales. Lorsqu’on étudie les formes que peut prendre l’individuation adolescente dans une perspective historique, on en vient à réaliser que chaque époque a son style propre pour favoriser la réalisation de cette tâche maturative et la socialisation.*

Reenviados às suas contradições internas, eles passam a viver de fato a perplexidade de se fazerem sujeitos por si mesmos, quando não são obrigados, numa inversão radical de posições, a manter uma espécie de relação de sustentação dos pais: uma “forma de parentificação do adolescente”, na expressão de Jeammet (2005, p. 141), geradora de toda sorte de angústia.

Mais livres e entregues a si mesmos, ao mesmo tempo em que submetidos a exigências cada vez mais elevadas de sucesso pessoal e social, eles passam a duvidar de suas próprias capacidades para fazer-lhes face. Demandam então apoio dos adultos, os mesmos de quem pretendem paradoxalmente distanciar-se para afirmar sua independência.

Tal contradição, vivida eventualmente como um paradoxo insolúvel, pode gerar atitudes violentas contra os adultos, porém mais frequentemente contra si mesmos, através da sabotagem de suas próprias capacidades e possibilidades de reflexão, estudo, socialização e criação.

Nesse sentido as palavras de Freud proferidas em 1917 ainda permanecem dignas de crédito. Porque ele não esperava da educação outra coisa que a repressão sem tréguas à livre expressão da sexualidade humana, a despeito da moral vitoriana de seu tempo, cujos abusos ele também condenava, por outro lado, como fator desencadeante de neurose. Pois a repressão sexual sublimada está na base da própria civilização, dos laços humanos que a constituem e de suas mais nobres e elevadas realizações artísticas e científicas. Citando-o textualmente:

Pois a sociedade deve assumir como uma de suas mais importantes tarefas educadoras domar e restringir o instinto sexual quando este irrompe como impulso à reprodução, e sujeitá-lo a uma vontade individual que é idêntica à ordem da sociedade.[...] De outro modo, o instinto romperia todos os diques e arrasaria todo o trabalho da civilização laboriosamente construído. (FREUD, 1917, 1969, p. 364).

Logo, desse ponto de vista, a permissividade do “É proibido proibir” almejada pelos estudantes de maio de 68 não poderia mesmo conduzir ao mundo de paz e amor tão sonhado. Ante o obscurecimento da lei impera pelo contrário, como ora se vê, a luta de todos contra todos. Impera um mundo onde, nas palavras da aluna do 9º ano do ensino fundamental da Escola V:

Aluna M: “O adulto quer eliminar os sentimentos, prefere a profissão, não quer ter filhos, não se encontra o amor”¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Discussão 1, anteriormente referido à p. 102.

5.3. Alunos “líquidos” na relação com o saber

“Modernidade líquida” é o termo cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) para designar essas condições cambiantes, provisórias e instáveis da vida social e política contemporânea, no qual a quebra de rotinas e tradições anula o tempo como duração.

“O ‘curto prazo’ substituiu o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último”, afirma Bauman (2001, p. 65).

Mas o importante para o presente propósito é, como se viu, a maneira como o conjunto da vida humana é afetado por essas transformações históricas, muito particularmente em termos das relações intergeracionais, da constituição da subjetividade dos adolescentes e, finalmente, da relação que eles estabelecem e sustentam com a escola e com o saber escolar.

Eis como o aluno T, por exemplo, descreve a imagem dos adultos que, aos 13 anos de idade, lhe servem de referência:

Aluno T: “A gente [ele e seus colegas adolescentes] é o centro do consumismo. E tá mais antenado no mundo dos carros, das roupas, das marcas... Meu pai sempre me consulta primeiro antes de comprar um carro. O filho determina o consumo primeiro. O filho tem mais poder, mais autoridade do que deveria. Quando eu e meus pais saímos pra jantar fora, eles sempre me perguntam primeiro [em] qual restaurante eu quero ir. Eu não gosto de dominar meus pais... Ou gosto? [sorrindo]”.¹⁰⁹

O aluno se vale de sua experiência empírica como filho único de pais separados desde a primeira infância para, dessa sua perspectiva singular, descrever as relações intergeracionais como oscilando frequentemente entre a amizade “legal” com pais também eles “adolescentes” e a demanda mais ou menos explícita por pais efetivamente “adultos”. Ainda em suas palavras:

Aluno T: “A família mudou muito, perdeu a estrutura padrão. Têm mães solteiras, pais solteiros, pais que casam de novo... Pra nós [adolescentes] fica muito difícil. Falta respeito pelos pais, falta admiração. Tem filho que briga com os pais, tem filho que usa [chantageia] os pais que são separados... Eu acho que os adultos estão perdendo a mão. E o adolescente se sente com o rei na barriga”¹¹⁰.

¹⁰⁹ Discussão 1.

¹¹⁰ Discussão 1.

O temor do aluno em vir a ser “coroadado” não parece, de fato, completamente infundado. Quanto se atenta às expressões de que se valem muitos de seus professores no interior das salas de aula da Escola V, não se pode mesmo deixar de considerar que alguma coisa está fora da ordem:

Professor Pe (geografia): “No fundo o que você tá perguntando é muito louco, cara: “O que é arte?”. Vamos levar essa discussão pra professora B que ela estuda muito isso aí!”¹¹¹.

Professor D (ciências): “Que você tá [ouvindo]...? Tá enchendo o saco, cara! Tira essa musiquinha [do i-pod] daí [do ouvido]! [...] [Aluno] L, acorda cara! Nós vamos para a informática depois de amanhã! [...] [Aluna] L! [Aluna] C! Pessoal! Por que vocês conversam junto [comigo]? Eu tô tirando uma dúvida aqui, aí vira uma zona!”¹¹².

Professor F (foto e vídeo): “Que palhaçada é essa? Tá fedendo aqui?”¹¹³.

É preciso considerar que para além do enfraquecimento generalizado da autoridade e da tradição, os professores, no caso, encontram-se numa posição particularmente fragilizada porque se sabem permanentemente fiscalizados e avaliados, não apenas pelos coordenadores da escola, como também e, sobretudo, pelos alunos e seus familiares.

O próprio diretor do ensino fundamental e médio precisa este ponto:

Diretor F: “Os professores são constantemente avaliados pelos coordenadores através da observação das aulas, do acompanhamento dos planejamentos, da produção dos alunos e através de comissões com representantes dos alunos”.

Estima-se, aliás, que não apenas na Escola V, mas no mercado de educação privada considerado de elite de modo geral, a autoridade do aluno-cliente rivaliza, quando efetivamente não sobrepuja a autoridade do professor-prestador de serviço. Em outras palavras, no lugar da autoridade do professor pautada na autoridade das obras da cultura que ele apresenta, constata-se o predomínio da autoridade do sobrenome do cliente, diante do qual a escola e o professor se curvam mais ou menos subservientes.

A vulnerabilidade de sua posição fica ainda mais patente quando se constata que o planejamento de sua disciplina, inclusive a escolha do livro didático não estão inteiramente em suas mãos. Eles são de responsabilidade de assessores externos, amiúde contratados pelas escolas privadas (e também por uma parcela das públicas) especialmente para esse fim.

¹¹¹ Comentário proferido durante apresentação de um seminário, em 03 de maio de 2010.

¹¹² Solicitações dirigidas aos alunos no decorrer da aula ministrada em 10 de maio de 2010, na classe do 9º ano B.

¹¹³ Comentário proferido no decorrer da aula do dia 07 de maio de 2010, na classe do 9º ano C.

Ou seja, ao lado do diretor, de coordenadores e alunos, esses técnicos – geralmente professores universitários especializados em assessoria didático-pedagógica, alguns deles com participação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – também têm voz ativa na avaliação dos docentes, que quanto mais frágeis internamente, mais ameaçados se sentem, evidentemente, no exercício de sua profissão.

No caso específico do professor de história, a fragilidade de sua posição subjetiva fica evidente neste seu comentário:

Professor M: “Eu busco uma identificação com o aluno, eu dialogo com ele, eu tento me reconhecer nesse aluno, embora claro, eu use a estrutura burocrática a meu favor”¹¹⁴.

Ou seja, ele busca uma identificação às avessas. Ao invés de sustentar seu lugar de adulto responsável por si, pelo saber que representa e pelo aluno em formação, é ele quem se “traveste” de adolescente para, quem sabe, encontrar no aluno o apoio e a confirmação de que é afinal “bom professor”.

Acontece que nesse movimento nem sempre consciente, o professor priva o aluno da possibilidade de medir forças num embate porventura violento, porém necessário para sua constituição como sujeito autônomo, livre das tentações regressivas da dependência narcísica.

Como reagem os adolescentes que estão justamente preocupados em se diferenciar desses representantes do universo adulto na busca, ainda que hesitante e incerta, por consolidar suas próprias identidades singulares?

Eles demandam insistentemente adultos mais “respeitáveis” e diferenciados deles próprios. Citando-os novamente:

Aluna L: “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”¹¹⁵.

Aluno Fe: “Os professores da V continuam bem legais. Mas acho que falta ter um professor de matemática mais severo. Talvez um professor mais exigente fizesse a gente aprender mais. Mas não sei... Na V não tem nenhum professor chato”¹¹⁶.

Aluna M: “Dá moral pro professor vistar [a lição de casa]. Senão a gente pode enganar!”.

¹¹⁴ Depoimento concedido em 03 de maio de 2010, cf. à p. 73.

¹¹⁵ Discussão 3, cf. à p. 101.

¹¹⁶ Discussão 2.

Aluno T: “Ele [o professor M] não presta atenção [à disciplina], não é rigoroso quanto à entrega de lição... Essa não cobrança faz com que a gente fique mais liberal”.

E mais adiante:

Aluno T: “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! [A Escola V] poderia ... é puxar mais os alunos que tão a fim [de aprender]! Eu, por exemplo, sou um aluno que gostaria muito de ser puxado. Nosso professor de matemática, por exemplo, poderia ter um grupo de estudo que fosse mais puxado, que tivesse discussões mais densas”.¹¹⁷

Em suma, os alunos demandam professores que estabeleçam e sustentem com eles relações assimétricas menos permissivas, relações de autoridade que não lhes permitam, por exemplo, deixarem-se levar pela “desatenção” e pela “preguiça”, adultos, enfim, que estabeleçam e sustentem com eles limites e parâmetros mais claros e precisos.

Por outro lado, os alunos também denunciam ao revés seu “desejo” de permanecer ocupando uma posição de dependência infantil, ou seja, de recusa ou hesitação em assumir por conta própria esta difícil “condição adulta” de sujeitos do próprio desejo, com as responsabilidades que ela implica. Afinal, se eles dependem tanto dos professores que os mobilizem para aprender, é porque se sabem e se querem impossibilitados de assumir essa responsabilidade por conta própria.

É provavelmente por esta mesma dependência real que eles se mostram igualmente sensíveis à situação diametralmente oposta: a do professor “chato”, porque “exigente” e “rigoroso” quanto à cobrança das tarefas escolares.

É o caso da professora P, de língua portuguesa, que entrou na Escola V no início de 2010, em substituição a outra professora particularmente querida pelos alunos, e que em função de sua expectativa elevada em relação à sua produção acadêmica, ou talvez também em função

¹¹⁷ Discussão 3.

de sua própria ânsia de controle sobre as situações, entre elas a de ensino e aprendizagem acabou provocando uma reação inicial de franca (ainda que “educada”) oposição por parte dos alunos¹¹⁸.

Porque eles intuem que atender às expectativas elevadas dessa figura de autoridade, cumprindo com seus exercícios de participação oral e escrita escrupulosamente planejados, aproxima-os perigosamente do outro lado da angústia humana, que é a angústia de fusão, de intrusão, “que é a angústia de se confundir com o outro”, nas palavras de Jeammet (2005, p. 139), assumindo, no limite, a posição de objeto do desejo do outro.

Se, pelo contrário, os estudantes recusam deliberadamente as orientações detalhadas da professora P, guardando distância desta pessoa que supostamente crê saber quem eles deveriam ser, eles que efetivamente ainda não sabem ao certo a que vieram, há evidentemente uma perda, perda de uma oportunidade preciosa de aprender (até mesmo para registrar o conteúdo das aulas!), mas há em contrapartida o ganho representado por uma margem de autonomia e movimento que se preserva e que é imprescindível para sua constituição como sujeitos autônomos.

Em outras palavras, a ignorância mostra aqui, mais uma vez, a sua função positiva: a de preservar as identidades ameaçadas desses moços em formação, preservar seu narcisismo.

Peter Blos ilustra a importância desse mesmo movimento anticonformista através da fala de uma paciente adolescente que intenta, através desse subterfúgio, diferenciar-se dos adultos que a cercam:

“Hoje, quando eu não vou à escola eu me sinto muito bem. Eu tenho o sentimento de ser alguém e não um simples autômato. Quanto mais você se rebela e ataca as pessoas ao redor, mais você tem sucesso em desenhar na cara um esboço de quem você é. É necessário. É possível que uma vez que você saiba quem é não tenha mais necessidade de ser diferente daqueles que sabem ou crêem saber quem você deveria ser” (BLOS, 1997, p 138-9, tradução nossa)¹¹⁹.

Em última análise, explica Blos, não é dos adultos potencialmente invasivos que a adolescente se protege, mas da intensidade de sua própria tendência regressiva, isto é, de seu próprio desejo de retorno libidinal aos objetos da infância.

Medida defensiva de que talvez também tenha se valido igualmente o pequeno Einstein através de sua recusa em aprender na escola; ou liberdade interpretativa de que talvez

¹¹⁸ Cf. p. 85-6.

¹¹⁹ *Aujourd'hui, quand je ne suis pas allé à l'école, j'ai me suis sentie très bien. J'ai eu le sentiment d'être quelqu'un et pas un simple automate. Tant que vous vous rebellez et que vous foncez dans le cadre des gens qui vous entourent, vous réussissez à dessiner dans votre tête une ébauche de qui vous êtes. C'est nécessaire. Peut-être qu'une fois que vous savez qui vous êtes, vous n'avez plus besoin d'être différent de ceux qui savent ou croient savoir qui vous devriez être.*

tenha gozado involuntariamente o jovem Adorno durante sua formação escolar, na medida em que não se sentia coagido por seus professores¹²⁰.

Em suma, não é tarefa simples para o educador encontrar, parafraseando Freud (1933, p. 182), “seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração”. Mas deambular à procura da justa medida entre o saber e o não saber não é menos problemático para o educando.

5.4. Concepções lacanianas de “sujeito”, “desejo” e “saber”

A “forma-sujeito” do adolescente da Escola V aproxima-se do sujeito infantil, profundamente dependente do adulto e extremamente temeroso de crescer.

Marca desta nossa modernidade líquida que prolonga insolitamente a passagem da infância para a idade adulta, ela se torna ainda mais “escorregadia” entre as classes sociais mais favorecidas da população, cujos filhos adolescentes não são premidos pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento das famílias.

Entrevistados novamente em 2013, quando cursavam o 3º ano do ensino médio, esses mesmos alunos da Escola V, alguns deles frequentando então outras escolas privadas de elite, demonstram mais uma vez o quanto permanecem ainda dependentes de seus pais e professores, notadamente as meninas, para ratificar suas respectivas escolhas profissionais.

O depoimento da aluna G, por exemplo, demonstra o quanto ela ainda se sente perdida entre uma multiplicidade de opções profissionais, todas elas claramente determinadas, não pelas habilidades que objetivamente pressupõe ou pelos campos de atuação que possibilitam, mas tão somente pela relevância das figuras adultas de referência às quais a adolescente as associa¹²¹:

Aluna G: “A gente tem um leque de opções [profissionais] e eu não consigo me imaginar fazendo nada! [...] Eu gosto de escrever. A [professora] P sugeriu eu fazer letras, ela acha melhor do que fazer jornalismo, porque eu quero ser crítica de gastronomia. [...] Eu penso no futuro em fazer resenha de filme, mas não sei... É a crise do 3º ano! O professor de física falou que isto é típico do 3º ano, ele também trabalha bastante com vestibular. [...] Ah, eu também

¹²⁰ Cf. p. 26-7.

¹²¹ Depoimento concedido em 8 de abril de 2013.

penso em fazer enfermagem neonatal. Eu tenho uma prima que fez isso. Ela [...] é até fisicamente parecida comigo, e na minha família eu não pareço com ninguém! [...] 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. [...] A [professora] L, que me deu aula de português no 7º ano, eu tenho síndrome do pânico e quando a gente foi ao [estudo do meio em] Petar, ela me ajudou muito ali. [...] A [professora] P também, ela me ajuda muito, e não é só didaticamente! No 9º ano eu tive... (hesita) outra crise de pânico. [...] Eu não acho que escrevo bem, quer dizer, resenha eu escrevo bem, mas texto literário não”.

Também a aluna Lui mostra-se propensa a escolher a carreira de jornalismo na medida em que é reconhecida pela professora de língua portuguesa como sendo “boa para escrever”. Eis o seu depoimento¹²²:

Aluna Lui: “Eu estou pensando em fazer jornalismo. Mas conversando com a P., professora de português [no 3º ano], ela me sugeriu antes fazer letras, para me dar uma base melhor. [...] Eu não sou boa em exatas, não sou boa em outras coisas, então eu tinha que ver o que sobrava... [...] Exatas eu sou péssima! Física eu não consigo, não entra! [...] [Em humanas] depende do professor. [...] Eu comecei a perceber que eu era boa [para escrever] quando a professora falou, a B. [...] Só no 1º ano do médio que eu comecei a escrever coisas mais interessantes, como o artigo que eu e a G fizemos. A professora [B] sugeriu encaminhar ele pro Febrace, sabe, aquela feira da USP? O artigo não foi aceito por falta de relevância pro Brasil, mas ficou bom”.

É no âmbito do funcionamento propriamente psíquico que se compreende, afinal, a relação dessas alunas com o saber, ainda largamente dependente da personalidade do adulto circunstancialmente responsável por sua transmissão aos adolescentes. Sendo que o decisivo nesse contexto são as vicissitudes da passagem pelo complexo de Édipo por cada um dos sujeitos concernidos, com suas “reverberações” inconscientes.

Comentando a teoria do complexo de Édipo em Freud e Lacan, o psicanalista argentino Hugo Bleichmar (1976, p. 10) assinala que “o prévio constitui o posterior em significativo”, ou seja: o “prévio” – os primórdios da constituição psíquica do sujeito no seio de determinada constelação familiar – determina não apenas a sua personalidade e o seu caráter, como os

¹²² Depoimento concedido em 07 de abril de 2013.

elementos, processos e personagens do mundo que, muito provavelmente, irão marcá-lo de maneira mais ou menos incisiva no futuro. De modo que essa estrutura (inter)subjetiva que é o complexo de Édipo, esse interjogo de desejos incestuosos e hostis que se estabelece entre a criança e seus pais no curso da primeira infância, determina em última instância porque o aluno charlotiano chega a atribuir *sentido* a uma e não a outra situação de aprendizagem ou figura do aprender, ou porque ele se deixa impactar pela personalidade de um e não de outro professor.

É mais precisamente em Lacan que o Édipo adquire essa conotação de *estrutura* intersubjetiva a afetar não apenas a criança, mas também seus pais, na medida em que suas respectivas posições diante do desejo se modificam em função do desejo que, a cada momento, cada personagem da trama nutre simultaneamente pelos outros dois.

No primeiro ano de vida da criança, por exemplo, o desejo da mãe aporta-lhe seu próprio desejo. A mãe molda a identidade da criança a seu *bel-prazer*, segundo seu próprio desejo. A criança, por sua vez, converte-se nesse objeto que a mãe deseja, e que supostamente a completa, não apenas porque depende inteiramente dela para satisfazer suas necessidades vitais, como porque depende integralmente dela para satisfazer *sua necessidade de amor*.¹²³

Mãe e criança compõe então uma unidade narcísica à qual aparentemente nada falta: uma completa ilusoriamente a outra. A criança é tudo para sua mãe, é por ela que a mãe é feliz, É esse “súdito” incondicional que faz da mãe, enfim, uma “rainha” a ditar onipotentemente a lei do seu desejo: a criança gosta do que ela gosta, a criança rejeita o que ela rejeita, e assim por diante.

A mãe não é então apenas a imagem na qual a criança identifica-se, como é dela que emana o próprio código, isto é, a palavra, a linguagem e a lei que a constitui e nos constitui, de modo geral, enquanto seres humanos.

Para ilustrar os efeitos ulteriores de representação que esse primeiro tempo do Édipo continua a operar, pode-se tomar como exemplo, entre muitos outros, o fragmento de aula previamente descrito na Escola V, envolvendo de um lado a professora P, de língua portuguesa, e de outro os alunos do 9º ano B do ensino fundamental¹²⁴.

Observa-se de um lado a professora tentando converter inconscientemente os estudantes à sua imagem e semelhança, como se eles fossem uma extensão de si mesma. Talvez porque a professora P nutra uma expectativa exagerada em relação ao trabalho dos alunos (e ao

¹²³ Ibid., p. 32.

¹²⁴ Cf. p. 85-6.

seu próprio), ou talvez porque seja demasiado obsessiva no controle das situações, entre elas a pedagógica. De outro lado observa-se, porém, os adolescentes recusando assumir essa posição de objeto do desejo alheio, eles que intentam justamente diferenciar-se tanto do adulto, quanto da criança que foram um dia para assumir a posição de sujeitos do próprio desejo.

Resultado: a aula de língua portuguesa é um “fracasso”, os alunos não aprendem e a professora não ensina, mas eles preservam ao menos uma margem de autonomia subjetiva, fundamental para sua constituição como sujeitos pensantes.

Chama ainda a atenção, nesse exemplo, a maneira como, três anos mais tarde, em 2013, a aluna G refere-se retrospectivamente à professora P, ela que no presente a “ajuda muito, não só didaticamente”¹²⁵:

Aluna G: “Naquela época [em 2010] todo mundo achava ela [a professora P] uma bruxa! Super rígida! Uma bruxa! [sorrindo]”.

Ocorre que a bruxa devoradora não apenas não comeu nenhum de seus aluninhos, como parece ter assumido uma posição distinta aos seus olhos no decorrer do ensino médio.

Qual pode ter sido?

Retomando as outras posições frente ao desejo assumidas respectivamente pela mãe, pela criança e pelo pai no decorrer do segundo e no terceiro tempos do Édipo em Lacan, tem-se, no segundo tempo, que a criança é sacudida de sua certeza de ser o falo materno, isto é, o objeto que supostamente preenche o vazio que é o desejo materno, pela constatação de que há algo ou alguém para além dela mesma que também apetece a mãe e é por ela apetecido: o pai.

A constatação dessa perda “dramática” proporciona paradoxalmente à criança um ganho incomensurável: seu acesso ao universo da linguagem e à cultura, isto é, a possibilidade dela substituir uma ausência real por uma representação simbólica da ausência.

Logo, não aceder à castração simbólica, nos termos de Lacan, traz efeitos devastadores para a criança. Ela não acede de fato à condição de sujeito, no sentido de que se mantém na posição de objeto do desejo materno (ou paterno); e quando alcança aceder afinal à linguagem e à cultura, nem sempre o faz em nome próprio: é em nome de algum outro ou outra que ela pensa e fala (ou melhor, não pensa: “papagueia”).

¹²⁵ Entrevista concedida em 08 de abril de 2013. Cf. citação à p. 121.

O essencial nessa operação simbólica é, pois, o reconhecimento no psiquismo da criança de que a mãe é castrada, isto é, a mãe não é completa, perfeita, nem o seu poder sobre a criança ilimitado (BLEICHMAR, 1976, p. 57).

A mãe deve se submeter à lei da cultura que regula as trocas sexuais, que é a lei da proibição do incesto, sendo que o determinante na passagem do segundo para o terceiro tempo do Édipo é a reconhecimento pela criança de que o pai também é simbolicamente castrado, isto é: ele tampouco pode se furtar à mesma lei.

Esta é nossa condição humana: de seres faltantes, hesitantes, limitados no seu desejo, simbolicamente castrados e instados, por isso mesmo, a buscar vida afora algo ou alguém que nos complete, ainda que de maneira necessariamente provisória e imperfeita.

Este é o “sujeito” em Lacan, sujeito ao próprio desejo inconsciente.

Seu “desejo” é a falta estrutural que o constitui.

E seu “saber”?

O saber, ou mais precisamente o desejo de saber, remete ao que, a partir do segundo tempo do Édipo, mobiliza inconscientemente a criança em relação ao desejo dos pais.

“Se eu não sou tudo para minha mãe”, a criança pode fabular, “quem sou eu? Quem eu devo ser para sustentar esse amor condicional de minha mãe? E para garantir o amor do meu pai?”.

O saber em Lacan é, pois, o saber em relação ao desejo do outro. É na saída do Édipo que, por efeito da identificação com um ou outro progenitor, a criança sublima seu desejo de saber em demanda por aprender. Aprender o saber, agora no sentido charlotiano do termo (no sentido da cultura), cuja apropriação pode, inclusive, passar então a ser ansiada pela criança.

Retomando, enfim, à posição assumida pela professora P, da Escola V, no decorrer do ensino médio, pode-se presumir que ou bem ela abdicou de sua pretensão narcísica de controle dos alunos, ou bem eles se autorizaram a submeter-se ao seu desejo, na medida em que perceberam que ele coincidia justamente com o seu próprio: o desejo de serem cultos como a P, ou bem-falantes como ela, ou talvez apaixonados como ela pelo saber.

O saber da professora com suas leis próprias, as leis da gramática, rompe então a relação dual em que ambos os lados estavam ilusoriamente aprisionados para converter-se no objeto desejado da cultura a cujas leis ambos os lados devem se submeter.

Na subjetividade leve e sem contornos característica do mundo contemporâneo, a presença desse adulto é tanto mais reasseguradora, quanto mais o adolescente alcança, através dele, concluir o papel estruturante do Édipo em torno da dupla diferença entre os sexos e as gerações (AMARAL, 2006, p. 33).

5.5. Relação com os professores da Escola V

Como compreender, dessa perspectiva, o que se passa nos demais fragmentos de aula precedentemente referidos, as aulas de história, geografia, filosofia e foto e vídeo, ao encargo respectivamente dos professores M, G, P e F junto aos alunos do 9º ano da Escola V?¹²⁶

As aulas “fracassam” na medida em que os professores não se sustentam como modelos de identificação aos olhos dos adolescentes. Eles não se mostram adultos “respeitáveis”, modelos “admiráveis”, apresentando-se antes como “irmãos” mais velhos, muito pouco diferenciados nos modos de falar, trajar e se portar dos próprios adolescentes, com quem, pelo contrário, o professor M explicita seu desejo de se identificar:

Professor M: “Eu busco uma identificação com o aluno, eu dialogo com ele, eu tento me reconhecer nesse aluno [...]”.¹²⁷

Os atributos com os quais esses profissionais se apresentam aos alunos, como sua inteligência, sua desenvoltura intelectual, sua fluência verbal, seu saber, enfim, não são, portanto, investidos pelos alunos, isto é, não se tornam suficientemente apetecíveis ao seu desejo (de saber).

A importância do encontro com o adulto que, pelo contrário, apresenta-se aos seus olhos de adolescentes em formação como uma referência digna de crédito é insistentemente repisada. É o caso do professor H, que lecionou geografia para essa turma de alunos da Escola V durante o ano de 2009, quando eles cursavam o 8º ano do ensino fundamental, e que em 2010, já na condição de coordenador do 8º ano, mantinha-se ainda como uma unanimidade, o modelo idealizado de “bom professor”, a partir do qual os adolescentes consideravam e avaliavam todos os demais. Eis como alguns deles se reportam ao professor H durante uma discussão:

¹²⁶ Cf. situações de aula relacionadas entre as páginas 82 e 85.

¹²⁷ Cf. p. 118.

Aluno A: “O H mostrou como vai ser nossa vida. Eu era uma parte alienado! Eu não tinha noção do que os pobres sofriam! Eu não tinha *noção*! Ele abriu as portas pra eu ver a realidade do mundo. Não tem nenhum professor igual a ele! [...] O H mostra a realidade! Ele é pra mim um exemplo de pessoa adulta!”.

Aluno T: “Ele não falava só da geografia, mas da nossa vida! Ele ensinava pra gente boas maneiras, ele ensinava pra gente como a gente deve se relacionar com as pessoas, ele tentou ao máximo fazer a gente se tocar como as pessoas viviam [e vivem] na nossa sociedade, e o quanto disso... Eu não sei se tá no âmbito da geografia ou da vida, da escola da vida”.

Aluna Ma: “Ele também era rígido. Enquanto um aluno lia uma pesquisa feita em casa, ele dava visto em todos os cadernos para verificar quem tinha feito, ou se tinha feito muito pequeno e anotava tudo!”.

Aluna Lu: “Ele também trabalhava vários temas. A aula começava em geografia, mas terminava, por exemplo, em filosofia”¹²⁸.

Entrevistado, o próprio professor considera o que está subjacente ao fascínio que ele e seu saber suscitam nos alunos:

Professor H: “Eu estabeleço com os alunos um jogo político aberto, um contrato social, onde faço questão de explicitar este empreendimento coletivo que é a construção do conhecimento, onde os alunos também têm um lugar a ocupar, e onde eu mostro as razões pessoais que me levaram a me tornar professor. [...] Eu sou rigoroso, sou persistente, não deixo passar nenhuma falta nesse contrato social. Eu até meto medo neles, se preciso. Minha esposa fica às vezes preocupada, mas isso também faz parte da minha estratégia, pra mantê-los na aula!... Eu mostro competência, compromisso. Mas isso não é poder, não é controle. É uma relação de amor! E quando fica claro pra eles que eu não sei tudo, que eu sou mais competente, mas não sei tudo... Ufff [Ele abaixa os ombros reproduzindo o alívio dos alunos]: Aí é a confiança total!”¹²⁹

Há amor, mas não há onipotência. Há rigor, competência, compromisso, mas o jogo é aberto: entre professor e alunos há espaço para respirar, para ver, para ser, há espaço para o saber circular, de modo que a relação não é dual, mas triangular. Entre professor e alunos interpõe-se o saber: “a realidade do mundo”, “o modo como as pessoas vivem na nossa sociedade”, “a vida”, os “vários temas”...

¹²⁸ Discussão 1.

¹²⁹ Depoimento concedido em 23 de junho de 2010.

Retomando, observa-se que na posição de mãe fálica do primeiro tempo do Édipo a professora P imobilizava os alunos. Na posição de pai simbolicamente castrado do terceiro tempo do Édipo o professor H incita-os, pelo contrário, a crescer.

O psicanalista Leandro de Lajonquière explora as “reverberações” inconscientes da palavra desse educador que apresenta sua potência sem onipotência:

A palavra com chances de educar é essa palavra marca da sujeição do adulto àquilo que Freud chamou castração. Isto é, essa palavra testemunho do que escapa à ciência do sujeito. [...] Uma das figuras daquilo que escapa ao adulto quando endereça sua fala a uma criança é, justamente, o controle dos efeitos dessa fala. Ou seja, aquilo que escapa é a mesmíssima educação (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 25).

Mas também o educador marxista, embora sem fazer expressamente referência à psicanálise, chega a conclusões similares sobre a importância da “personalidade” do professor:

Para progredir na cultura, o aluno necessita do filtro de uma personalidade, o acesso à satisfação escolar passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural, sabe fazê-la partilhar e se esforça por viver a classe de maneira que ela seja partilhada. Um professor que vive as ideias que enuncia, nele, por ele as ideias são encarnadas – e é frequentemente assim que os alunos começam a levá-las em consideração (SNYDERS, 1988, p. 221).

A posição ocupada pelo professor frente ao desejo é, de fato, fundamental. Mas não o é menos a posição subjetiva ocupada pelo aluno, que é, afinal, o principal autor de sua própria trajetória de sucesso ou fracasso escolar. É com o desejo (de saber) do aluno que se pretende então concluir a presente pesquisa, desejo que se apresentará, na sequência, na forma de estudo de caso porque, como nos ensina Mosconi (2000, p. 64), o viés psicanalítico se presta justamente “quando o foco for o estudo do sujeito *singular* na relação com o saber”¹³⁰, reservando-se ao viés sociológico os estudos estatísticos de processos mais ou menos recorrentes.

5.6. Dois polos opostos de uma mesma pilha

Todo ser humano nasce de um ato sexual, do qual resulta uma única célula com seus 23 pares de cromossomos. Mas a aleatoriedade do encontro desses poucos pares de genes cria seres humanos absolutamente distintos uns dos outros.

¹³⁰ Cf. p. 110.

Em termos da gênese da estrutura psíquica, observa-se igualmente uma parcela de aleatoriedade e singularidade, que se deve, no caso, à margem de autoria de que goza o próprio sujeito na criação de sua personalidade.

Afinal, mesmos gêmeos univitelinos atribuem significados distintos aos gestos, sons e palavras que emanam de sua mãe; de maneira que a identidade de cada um, suas escolhas de objeto, seus mecanismos de defesa e até mesmo o núcleo que conforma seu inconsciente não serão os mesmos após sua travessia pelo Complexo de Édipo (que, ademais, implica igualmente o pai).

Esta constatação obriga, por sua vez, a fazer uma ressalva na maneira como a presente pesquisa tem abordado até o momento os movimentos de mobilização e desmobilização dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola V: como se eles fossem um cardume de peixinhos seguindo todos na mesma direção.

A perspectiva psicanalítica coloca em primeiro plano o fato é que nenhum sujeito aprende exatamente do mesmo modo as mesmas coisas. Ou seja, a relação com a escola, com o aprender e com o saber, a despeito de social, traz simultaneamente a marca da singularidade, como já afirmava, aliás, o próprio Charlot (1996, p. 49).

Para abordar, enfim, a relação com o saber escolar dessa perspectiva eminentemente singular, optou-se pela escolha do estudo da trajetória escolar dos alunos T e A, não apenas porque eles participaram espontânea e entusiasticamente de todas as etapas desta pesquisa às quais todos os 79 estudantes do 9º ano da Escola V foram em princípio convidados, como porque foram os únicos que, nesse universo considerado, reportaram-se mais de uma vez à questão social, da desigualdade social no Brasil e no mundo e aos modos como essa problemática os implica singularmente. Ou seja, foram aparentemente os únicos (ou os poucos) para quem o projeto “humanista” da Escola V fez efetivamente sentido, em que pese haverem-no incorporado de forma diametralmente oposta: o T na condição de aluno exemplar, líder de sua classe, o 9º ano A, e o A, seu amigo e colega de classe, na condição de aluno “fracassado”, que “sempre [pega] recuperação [no final do ano]”, não porque seja relapso nos estudos, mas porque demonstra um medo pânico das provas.

Aluno A: “Dá o branco!”¹³¹, exclama o aluno, para completar noutra ocasião¹³²:

¹³¹ Discussão 2.

¹³² Entrevista concedida em 18 de março de 2013.

Aluno A: “Desde que começou a ter prova na 2ª série [3º ano do ensino fundamental], eu nunca tinha sofrido tanto! Eu não conseguia *pensar!* *Eu estava sendo avaliado!* [elevando o tom de voz]... Eu quase tive um *piripaque!* Eu comecei a suar muito, aquilo [a prova] me paralisou completamente!”.

O aluno A é, portanto, um desses casos atípicos do que se considera habitualmente fracasso escolar no âmbito de uma escola privada de elite, sobre os quais a sociologia tem se debruçado nas últimas décadas, sobretudo considerando-se a proposta expressamente “inclusiva” da Escola V.

Já o aluno T é o protótipo do bom aluno. No último ano do ensino fundamental, aos 13 anos de idade, ele tinha plena consciência do sentido do trabalho intelectual proposta pela Escola V:

Aluno T: “Mesmo que não tivesse vestibular, disputa no mercado de trabalho, eu estaria aqui [na escola] porque eu *quero* [aprender]!”¹³³.

Ou seja, para T o saber tem sentido por si mesmo, por seu valor de uso, independentemente da relação afetiva que ele estabelece com seus professores, cujo retrato costuma ser pontuado, aliás, por expressões de admiração, respeito e gratidão.

Há um fenômeno de ordem intelectual em curso que não pode ser desconsiderado: para T o saber é produto de uma atividade intelectual, uma construção progressiva que, sendo condição de acesso a outros saberes, participa da relação que ele estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo (e, portanto, também com sua carreira profissional).

Aluno T: “Filosofia”, o aluno considera em 2013, após relacionar inúmeras possibilidades de cursos superiores a seguir. “Além de me interessar, considero absolutamente necessário para qualquer ramo: o trato com o pensamento, para entender o mundo”.¹³⁴

O adolescente vale-se então do saber e da própria linguagem não apenas para dizer desse mundo tal qual ele o apresenta, mas para refletir, para pensar-se no mundo. A linguagem e a própria maneira de utilizá-la também conformam, enfim, sua identidade.

Eis como o adolescente sintetiza ainda por escrito o sentido pessoal que ele atribui ao aprender¹³⁵:

¹³³ Discussão 3.

¹³⁴ Entrevista concedida em 12 de março de 2013.

¹³⁵ Balanço de saber escrito a pedido da pesquisadora em 24 de abril de 2013. Cf. nota de rodapé à p. 61.

Aluno T: “Sinto que do que aprendi até agora nada terá valido ou valerá se não precedido pelo respeito à coletividade, à sociedade, de modo que estabeleço, quanto a ele, um dos mais estruturais aspectos de todas as minhas ações, até o fim”.

Seu colega A, em contrapartida, não vislumbra qualquer possibilidade de enriquecimento recíproco entre o saber escolar e o “que realmente importa” em sua vida: a música, os “bichos”... O aluno A opera uma cisão radical entre esses dois mundos, conforme ele já explicitava em 2010, aos 14 anos de idade:

Aluno A: “Eu gosto de escrever. Eu tenho até um blog. Mas gramática eu não suporto! [...] Português, matemática, não vai (sic) servir pro meu futuro. Eu vou ser zoólogo, vou criar bichos”.¹³⁶

Três anos mais tarde, em 2013, ele reconsidera esse seu projeto profissional de modo a prescindir definitivamente de qualquer formação universitária, inclusive a de zoólogo. Ele se compraz então com a ideia de se tornar adestrador de cães, além de músico e compositor profissional. Eis como ele a expressa aos 17 anos de idade:

Aluno A: “Eu não quero fazer faculdade. Desde a 5ª série [6º ano] 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!”.

Para além do que diz, é interessante considerar igualmente o uso que o adolescente faz aqui da linguagem, por meio da qual ele revela mais do que provavelmente gostaria a respeito de si mesmo, de suas angústias, incertezas e esperanças mais recônditas. Porque se o aluno A assume em princípio, e à revelia dos pais, que será “pobre”, porém “feliz”, na medida em que não terá diploma de curso superior, mas trabalhará naquilo que “gosta”, ele deixa entrever na sequência seu desejo de não apenas trabalhar no que “gosta”, mas de *enriquecer* trabalhando no que gosta, de modo a “mostrar pras pessoas”, e para os seus pais em primeiro lugar, que ele, sua poesia, sua música e seu amor “valem” muito, isto é, podem não “ser [tão] pobres” afinal.

A linguagem, em suma, o constitui (e a todos nós), flagrando seu desejo, de saber e de não saber. Como neste outro trecho da entrevista realizada em 2013:

Pesquisadora: “Esta é uma boa pergunta para começarmos nossa conversa: Qual é o seu tipo? Como você é como aluno?”

¹³⁶ Cf. à p. 100.

Aluno A: “Sou um aluno... Eu estudo... A escola... Eu estudo fora da escola! Tudo o que eu faço... Eu estudo violão, bateria e percussão.

Pesquisadora: “Onde? Na Escola V?”

Aluno A: “Sim, com o A [professor de música da Escola V]”.

Observa-se novamente a cisão operada pelo adolescente, que desloca a música que aprende na Escola V para “fora da escola”, justamente porque, sendo tão importante, não cabe naquele lugar que para ele representa, desde o 3º ano do ensino fundamental, o “fracasso” e a “rejeição”.

O aluno cinde, enfim, a escola que “tirando a parte das aulas, é como se fosse uma casa”, com seus amigos tomados por vezes como “irmãos”, da escola da “parte das aulas” e das provas que o “paralisam completamente” e na qual ele não consegue nem mesmo “pensar”.

Como explica ainda a aluna Lui, sua amiga e também colega de classe desde a infância¹³⁷:

Aluna Lui: “[...] se tem alguém na [Escola] V que tem muita dificuldade [pedagógica] e faz um comentário [na aula], depois eles [os líderes da classe] ficam comentando..., tipo o A. Ele é uma pessoa muito boa, ele é demais, mas ele se atrapalha pra falar, ele não consegue falar bonitinho, fica inseguro”.

Fora do contexto escolar, contudo, o adolescente não apenas pensa (ainda que de maneira nem sempre clara e coerente), como se expressa através da linguagem escrita com particular sensibilidade e maestria, como nesta composição que ele escreve para ser musicada com a ajuda do irmão guitarrista¹³⁸:

“eu não preciso de muito
mas preciso muito
do muito pouco que preciso
[...]
o pouco parece muito
o muito parece o resto
porque muito e em exesso (sic)
[...]

¹³⁷ Entrevista concedida em 07 de abril de 2013.

¹³⁸ Escritos mostrados espontaneamente pelo aluno à pesquisadora, em 12 de março de 2013.

O simples ficou raro
 O sofisticado ficou comum
 E o complicado pra qualquer um”.

É fácil pressupor que, se no caso do aluno A, os primeiros “fracassos” escolares (i)mobilizaram-no para aprender na escola, e a Escola V não foi capaz de reverter esse processo em curso no decorrer de pelo menos oito anos de escolaridade (entre o 3º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio), os primeiros “sucessos” escolares experimentados pelo aluno T, em contrapartida, certamente o encorajaram a prosseguir mobilizando-se para aprender. É o que o próprio aluno explica em 2010:

Aluno T: “Eu não sei se o professor tem um papel tão direto [no hábito cotidiano de estudo]. O que faz a diferença é você ver que você tá se esforçando muito, aí chega o resultado e você quer continuar se esforçando”¹³⁹.

Pode-se inclusive pressupor que se no início de sua escolarização a mobilização do aluno T na escola respondia basicamente ao desejo materno – ele reproduz provavelmente as falas da mãe quando explicita sua expectativa da Escola V “puxar mais quem pode ir além” e “ir mais fundo” no campo do saber¹⁴⁰ –, o encontro com práticas pedagógicas e professores significativos lhe permitiram atribuir um sentido novo ao aprender, que extrapola a função meramente institucional – o cumprimento pontual de tarefas –, para se tornar importante por si mesmo. Eis o que ele afirma em 2013 sobre a importância da arte em paralelo à da ciência:

Aluno T: “A arte é uma linguagem que acaba construindo um lugar diferente no coletivo, como outra sensibilidade, diferente do viés utilitarista, bem longe da linguagem canônica [da ciência]. A arte possibilita uma discussão desse coletivo, da relação homem x mulher, das questões sociais, da política... Eu me identifico, sobretudo, com a linguagem cênica”.

Mas esta história de sucesso aparentemente evidente e cumulativo no tempo também teve seus momentos de hesitação e contradição. Aos 13 anos de idade, T descrevia retrospectivamente sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental nos seguintes termos:

¹³⁹ Discussão 3.

¹⁴⁰ Cf. p. 120.

Aluno T: “Eu, até a 4ª série [5º ano], eu não era muito interessado. A escola não ia ficar mais chata se eu não me interessasse. Na minha vida prática o que eu aprendia não tinha muito sentido. Eu aprendia fotossíntese, tá, e daí? Eu ia pra casa e... [esquecia tudo]”.

Questionado sobre o que teria motivado sua mudança na relação com a escola e o aprender, T oferece duas respostas distintas: uma em 2010 e outra em 2013. Aos 13 anos de idade ele respondia o seguinte:

Aluno T: “Foi uma mudança minha. [...] Foi o fator determinante. Acho que os professores também influenciaram. No F2 eles demonstram mais domínio do que no F1 e você pode ir mais fundo. Isso desperta o interesse... Nessa época eu também comecei a ficar mais perto do meu pai. Eu cheguei a pensar em morar com meu pai aos 12 anos”.

Aos 16 anos de idade, contudo, o adolescente considera outra possibilidade, como atesta este trecho de entrevista realizada em 2013:

Aluno T: “[O F2] foi o período mais produtivo da minha vida, na escola fez toda a diferença, mais exatamente a 7ª série, o 8º ano. 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”.

Entrevistadora: “E qual foi o fator ou fatores determinantes dessa mudança?”.

Aluno T: “O H [professor de geografia]! [...] Através dele eu entendi o projeto interdisciplinar da escola, a força do projeto, [cujo] eixo era como conciliar desenvolvimento e preservação”.

A julgar pela importância que, nas duas ocasiões, o estudante atribui a esse personagem marcante de sua vida escolar, presume-se que o professor H tenha inclusive suplantado o pai como referência masculina em seu universo psíquico e, fazendo isto, contribuído involuntariamente para solucionar outra equação: a de seu Complexo de Édipo.

T, como já referido, é filho único de pais separados e vive sozinho com a mãe desde a primeira infância. Ele deixa entrever em seus depoimentos de que maneira torna-se alvo de demandas distintas por parte do pai e da mãe. Enquanto esta, com quem ele se “identifica completamente”, é “regrada”, “coloca limites” e ajuda “pessoas [desassistidas] que consomem álcool, drogas” num Caps da prefeitura, o pai, que trabalha como administrador de lojas num shopping center da zona sul de São Paulo, goza de menos prestígio aos seus olhos. Individualismo, consumismo, valores materiais são alguns dos atributos que o adolescente

associa ao pai, ao lado de certa “falta de atenção” e “desregramento” na relação, tanto consigo, quanto com sua mãe.

Eis que em 2009, quando cursava o 8º ano do ensino fundamental, T conhece o professor H, com quem ele estabelece uma relação de ensino-aprendizagem que se estende pelo período de apenas um ano. Mas em 2013, no 3º ano do ensino médio, T ainda se refere aquele professor como a figura mais *marcante* de sua trajetória escolar:

Aluno T: “Talvez se o H não estivesse lá, não teria havido este motor para perceber os outros professores, para eu entender o projeto da escola [V]. [...] Ele era completamente entregue, era uma coisa *visceral!*”.

É difícil não ver no encontro com esse adulto apaixonado e socialmente engajado a abertura de novas possibilidades subjetivas, de identificação com um homem que se “casa” melhor com a referência materna, também ela socialmente engajada. Através dele o adolescente emancipa-se da infância e da estrutura edípica na qual estava enodado para se tornar sujeito de sua própria história, projetando-se nela como ser humano indissociavelmente singular e social.

Não é tampouco casual o impacto do projeto pedagógico do 8º ano da Escola V sobre o jovem estudante: “desenvolvimento e preservação”, tal como significado através do “filtro” da personalidade desse professor.

Em outro registro o projeto sugere a possibilidade que o H lhe oferece de crescer, “desenvolver-se”, “preservando”, porém, algo de sua própria infância. Talvez algum traço marcante do pai que o adolescente admira e deseja conservar, como o trato com todo tipo de gente, para além das barreiras de classe social.

A gentileza e a cortesia no trato com todo tipo de gente transmuda-se enfim, através do professor H, no compromisso ético e político que T assume então para si mesmo. Ainda em suas palavras, escritas em 2013 com um arroubo de paixão adolescente:

“[...] Respeito à coisa pública [...], respeito à salvaguarda dos direitos básicos do homem e do cidadão [...]. Sinto que do que aprendi até agora nada terá valido ou valerá se não precedido pelo respeito à coletividade, à sociedade, de modo que estabeleço, quanto a ele, um dos mais estruturais aspectos de todas as minhas ações, até o fim”.¹⁴¹

Já para o aluno A, significantes como “escola”, “prova”, “avaliação” e mesmo “professor H” adquirem um significado diverso, um sentido que inclusive pouco deve à realidade

¹⁴¹ Cf. p. 132.

objetiva. Devido a uma falha de simbolização, uma falha na possibilidade metonímica de *representar* o todo – a sua própria pessoa – pela parte – seu desempenho nas avaliações escolares, o aluno A acaba tomando ilusoriamente seu fraco desempenho escolar como significando sua “insuficiência” como pessoa, “indigna” então de ser “valorada” e “aprovada”, não apenas pela escola, mas, sobretudo, por seus pais.

Os pais do aluno A, ambos tendo sido muito bons alunos no passado, e tendo alçado a boas posições profissionais graças, justamente, ao saber escolar – o pai é jornalista na Record e a mãe, professora de língua portuguesa, atua numa ONG como coordenadora na formação de professores da rede pública de ensino – concedem efetivamente uma grande importância à escola e ao saber.

De maneira que o “fracasso” do aluno A na escola representa de fato um verdadeiro colapso narcísico, não apenas para ele, como para os outros dois personagens envolvidos nesta estrutura edípica: o pai e a mãe. É o adolescente quem o expressa nos seguintes termos:

Aluno A: “Eu sou muito diferente do que eles [os pais] esperavam de mim! [...] Minha mãe brigava porque eu trocava as letras. [...] Meu pai é muito explosivo. Ele me batia porque eu ia mal na escola. Eu fugia pra pracinha chorando. Então eu via um cachorro de rua e me abraçava a ele. Eu sentia que ele [o cachorro] sabia que eu estava triste. Ele não saía de perto de mim”.

Espanta, nessas circunstâncias, que ele prefira tornar-se adestrador de cachorros a intelectual?

Por outro lado o adolescente tem um tio, o irmão da mãe, que se realiza como músico profissional. É através deste outro representante do universo adulto que ele parece encontrar, afinal, uma possibilidade de emancipação simbólica da estrutura edípica que o imobiliza no “fracasso” e na impotência; e dessa maneira, realizar enfim o desejo dos pais (e o seu próprio) de alcançar reconhecimento profissional e pessoal através da escrita (de composições musicais, no caso).

O destino do aluno A na relação com o saber ainda permanece indeciso. Ele é, como o T, sensível às questões sociais, mas as analisa pelo viés do sentimento de culpa. Como transparece neste outro depoimento concedido em 2010:

Aluno A: “O adolescente de classe média não vai preso quando é pego [pela polícia] consumindo maconha, mas o cara da favela é espancado. Eu me sinto culpado, eu fico triste com a injustiça social. Eu me sinto muito mal”.

Em 2013 ele também exterioriza seu sentimento de culpa (que acompanha seu sentimento de inferioridade), não apenas em relação ao “cara da favela” que é espancado, mas também em relação aos colegas de classe que ele imagina “chocar” com seu modo “diferente de todo mundo” de ser. Em suas palavras:

Aluno A: “Eu não faço por mal, a coisa sai [os palavrões e a referência ao “sexo exagerado”] e eu não consigo... Eu peço desculpas [aos colegas]... Eu me sentia 24 horas culpado por ser assim! Eu pedia desculpas, eu sentia vergonha!”.

No momento o adolescente prossegue compondo suas músicas, escrevendo seus blogs e cuidando de seus “bichos”. Prossegue igualmente com sua análise pessoal; e justifica:

Aluno A: “É o jeito que dá para eu fugir [desta falta dentro de mim]”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até que ponto este estudo de caso pode contribuir para pensar a relação dos adolescentes paulistanos e, mais amplamente, dos adolescentes brasileiros de classe média e alta com a escola e com o saber?

Em que pese o risco inerente a qualquer generalização, o estudo aponta inequivocamente para a dimensão dos desafios de toda ordem que, para além das escolas brasileiras da rede pública de ensino, concernem igualmente nossas escolas da rede privada de ensino, inclusive daquelas consideradas de excelência.

Se para a maior parte dos adolescentes socialmente favorecidos que estudam nessas escolas aprende-se em função de algum elemento ou processo extrínseco ao próprio saber escolar, como “passar” para a série seguinte sem reprovação e, mais adiante, “passar” no vestibular e ingressar numa carreira de prestígio, é importante questionar em que medida o próprio critério de excelência através do qual essas escolas são periodicamente avaliadas – na razão direta do desempenho de seus egressos em exames nacionais como o Enem e os exames vestibulares das universidades e cursos mais concorridos do país – não contribui para legitimar um sistema educacional que visa em última instância à formação de indivíduos disciplinados, competitivos e eficientes e que contribuam, por sua vez, para cancelar a “rentabilidade” das próprias empresas educacionais que os formaram.

Mas essas demandas de sucesso social que pesam sobre os adolescentes são vivenciadas num contexto escolar que, paradoxalmente, nem sempre lhes oferece pontos de apoio externos e internos capazes de sustentar a continuidade de seus processos de subjetivação originados na infância, no ambiente familiar.

O velho embate entre os ideólogos da “educação tecnicista” e da “educação humanista” que tomou conta do cenário acadêmico e, para além dele, do debate público em nosso país em processo de abertura política e transição democrática, particularmente na segunda metade da década de 1980, não parece, portanto, esgotado.

Quem a nossa escola de educação básica pretende formar: técnicos eficientes ou cidadãos conscientes?

Aquele debate que concernia ali à escola pública, e que também concerne aqui à escola privada parece evidenciar, afinal, que as duas metades do sistema educacional, não apenas

não podem ser consideradas separadamente uma da outra, como não podem se consolidar no sentido de oferecer às nossas crianças e adolescentes uma formação eminentemente humanista e cidadã quando separadas uma da outra.

Pois o debate diz respeito à formação social, cultural, política, estética e singular de cidadãos brasileiros, ricos e pobres, que não podem efetivamente crescer como seres humanos enquanto se desconhecem mutuamente.

Esta formação humanista não exclui aquela outra, eminentemente técnica e preocupada, sobretudo, com a qualificação da mão de obra. Antes a suporta, no sentido de que lhe oferece apoio: um ponto de sustentação.

Esta formação devotada à construção das identidades e personalidades dos alunos tampouco pode ignorar a maneira como a tecnologia e as mídias contribuem decisivamente, nos dias de hoje, para sua formação (ou semiformação, parafraseando Adorno). É para onde sinaliza Amaral quando afirma:

Essa ideia de demissão do sujeito [...] ganhou novos contornos na atualidade, seja em razão do desenvolvimento tecnológico, seja do avanço da globalização, em que a mídia parece assumir um papel fundamental na construção e desconstrução de um projeto identitário, que no Brasil parece agravar-se à medida que se tem produzido uma verdadeira adesão irrefletida a toda sorte de ideias e valores, que se encontram, por sua vez, destituídos de uma tradição histórica apoiada em uma experiência coletiva refletida (AMARAL, 2001, p. 1003).

Ocorre que mesmo numa escola particular com um projeto pedagógico expressamente humanista como a Escola V, elaborado com o propósito explícito de incluir, não apenas o “portador de necessidades especiais”, mas o cidadão que se encontra do lado de lá dos rios Pinheiros, Tietê e Tamanduateí, nos bairros periféricos da cidade de São Paulo, é parcialmente boicotado pelos próprios alunos adolescentes e suas famílias, que resistem em abdicar dos valores narcisistas e hedonistas hegemônicos, próprios de sua classe social, em nome de “uma experiência coletiva refletida” que nosso país, de fato, ainda não conheceu.

Ocorre ademais que neste segmento específico de ensino, a segunda metade do ensino fundamental, com sua população na faixa dos 11 aos 14 anos de idade, em média, os projetos que, afinal, são os que dão prioritariamente sentido e sustentação à escola e ao saber escolar, notadamente no seio das famílias de classe média e média alta, – a saber, o “projeto vestibular” e o “projeto profissional” – encontram-se muito distantes do horizonte de preocupações e interesses imediatos e circunscritos dos alunos.

Por outro lado, em plena ebulição da puberdade e instados por força das pulsões sexuais e agressivas a prestar contas com a estrutura edípica que os constituiu na infância, esses adolescentes nem sempre encontram no aqui e agora do cotidiano escolar projetos e propostas atrelados a referências adultas significativas que os auxiliem a conter, dar forma e reestruturar suas identidades ameaçadas.

Neste contexto institucional um tanto esgarçado, entretecido numa sociedade, toda ela, tão pouco coesa, tão pouco ética e socialmente responsável, esses meninos se percebem por vezes abandonados à própria sorte, ainda quando provêm de lares que se costuma designar por “estruturados”. Neste contexto, enfim, a existência de professores que, apesar de tudo, se apresentam a eles como adultos “respeitáveis” e até certo ponto “admiráveis” torna-se particularmente importante, sobretudo quando esses profissionais assumem um compromisso político com seu trabalho, no sentido do cuidado com o mundo e com as obras humanas que o constituem para além do aqui e agora da situação de sala de aula, e que aponta, em última instância, para o universo simbólico da cultura que nos constitui e a cujas leis todos nós, seres humanos, devemos nos submeter.

Este é o limite que descortina possibilidades de subjetivação, tão ansiado por esses meninos espertos, mimados e por vezes sem limite.

Por outro lado, se nosso brasileiríssimo Mário de Andrade, lá nas primeiras décadas do século XX, escrevendo em “brasileiro” e sacrificando a qualidade estética de sua obra em nome de uma identidade cultural que ele supunha genuinamente nacional (e, portanto, original), confessa, no decorrer de sua formação autodidata, ter primeiro se “internacionalizado” para depois se “abrasileirar”¹⁴², não há porque insistir necessariamente na tecla verde-amarela com esses nossos adolescentes contemporâneos. Compondo, tocando e cantando seu *pop rock* em inglês nas aulas de música da escola, utilizando um repertório norte-americano como fundo musical de suas peças de teatro nas aulas de artes cênicas, ou comunicando-se ainda face a face por meio de seus *smarts phones*, talvez esses meninos brancos e bem nutridos de capital econômico, cultural e escolar não estejam, afinal, dando as costas à realidade mestiça e pobre do país.

É até possível que eles estejam processando ao seu modo, e a uma distância “segura” das gerações que os precederam, um novo movimento antropofágico: fragmentado,

¹⁴² Cf. citação à p. 105.

liquefeito e contraditório, como tudo o mais que os cerca, aliás, na tentativa de apreender este mundo estranho que é o nosso, e que não cansa de nos surpreender.

REFERÊNCIAS¹⁴³

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Um colégio para a elite paulista. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (orgs.). A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Que elite é essa de que tanto se fala? – Sobre o uso indiscriminado do termo a partir dos perfis dos alunos das universidades públicas. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. Anais da 29ª Reunião ANPED, 2006.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. O limite na fronteira freudiana. In: Freud pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2006, v. 1, p. 26-36.

_____. Adolescentes sem limites ou “funcionamento limite” diante de uma existência que exige a demissão do sujeito?”. In: Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo: Instituto de Psicanálise da SBPSP, vol. 35 (4), p. 1001-21, 2001.

ANDRADE, Mário de. A lição do amigo: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade, anotadas pelo destinatário. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

_____. Amar: verbo intransitivo: Idílio. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Villa Rica, 1992.

A ONDA. Direção e roteiro de Dennis Gansel. 2008.

ASSIS, Machado de. O caso da vara. In: STEFANI, Deomira (org.). Contos. São Paulo, Ática, 1991.

Atuação nos principais segmentos do mercado educacional, disponível em www.mzweb.com.br/seb.

Base de dados do PISA 2000, disponível em www.pisa.oecd.org.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

¹⁴³ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BAUTIER, Élisabeth e ROCHEX, Jean-Yves. Relação com os saberes e trabalho de escrita em filosofia e ciências econômicas e sociais. In: CHARLOT, Bernard (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERGMAN, Ingmar. Cenas de um casamento sueco. Rio de Janeiro: Nórdica, 1973.

BINZER, Ina Von. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. São Paulo: Anhembi, 1956.

BLOS, Peter. *Adolescence et second processus d'individuation*. PERRET-CATIPOVIC, Maja e LADAME, François. *Adolescence et psychanalyse: une histoire*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

BLEICHMAR, Hugo B., *Intrduccion al estudio de las perversiones: La teoria del Edipo em Freud y Lacan*. Buenos Aires: Helguero Editores, 1976.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; DE PAULA, Lucília. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n.126, p.747-58, set/dez. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2003.

CATTANI, Antonio David; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. Sociologias. Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 179-87, jun./dez. 2007.

CHABCHOUB, Ahmed. Relações com os saberes científicos e cultura de origem. In: CHARLOT, Bernard (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, n.97, p.47-63, maio. 1996.

_____. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny Magalhães (org.). O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Avercamp, 2005b.

_____. A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Legis Editora, 2009.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1992.

CENPEC e LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: Uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. Projetando a mudança: O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues da. Educação, estado e democracia. São Paulo: Cortez, 1991.

DAEB/Inep/MEC, disponível em www.inep.gov.br.

DAYRELL Jaime. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

DOLTO, Françoise. *L'échec scolaire: Essais sur l'éducation*. Vertiges Du Nord: Ergo Press, 1989.

DUARTE, Paulo. Mário de Andrade por ele mesmo. São Paulo: Hucitec, 1976.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural hoje. In: DURÃO, Fábio Akcelrud, ZUIM, Antônio e VAZ, Alexandre Fernandez (org.). A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

EINSTEIN, Albert. Como vejo o mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FERNANDES, Lygia (org.). Mário de Andrade escreve cartas a Alceu, Meyer e outros. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968.

FRANCO, Creso. Educação das elites no Brasil: a Bélgica não existe. Revista Trabalho e Sociedade, n. 4, ago 2002.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: Edição *Standard Brasileira* das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII (1914). Totem e tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: Edição *Standard Brasileira* das Obras

Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIV (1914-1916). A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume XXII (1932-1936). Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GAUTHIER, Jacques e GAUTHIER, Leliana de Sousa. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador. In: CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: A educação mobilizadora. In: *Pedagogia Contemporânea 1: Educação, escola e desigualdade*. São Paulo: Segmento, set. 2009, p. 18-27.

GRÜN, Roberto. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (orgs.) *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (orgs.) *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

JEAMMET, Philippe. *Entretien avec le Pr. Philippe Jeammet, psychiatre, chef de service de psychiatrie de l'adolescent et du jeune adulte à l'Institut Mutualiste Montsouris Jordan. Propos recueillis par GONNET, Gabriel*, nov. 2002, disponível em www.lacathode.org.

_____. Adolescência: espelho da sociedade. In: IDE, n. 41 – julho 2005, p. 138-143.

KUROSAWA, Akira. *Relato autobiográfico*. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Educação, religião e cientificismo. In: *Freud Pensa a Educação 1: Revista educação especial: biblioteca do professor*. São Paulo: Segmento, 2006, p. 16-25.

LIMA, Diana Nogueira de Oliveira. *Ethos “emergente”*: as pessoas, as palavras e as coisas. In: *Horizontes Antropológicos*, n. 28, p. 175-202, jul./dez. 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Antropos & Relógio D'Água, 1989.

LOPES, Telê Porto Ancona (org.). A imagem de Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Alimbramento, 1984.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: DURÃO, Fábio Akcelrud, ZUIM, Antônio e VAZ, Alexandre Fernandez (org.). A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEZAN, Renato. Freud, pensador da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Psicanálise e cultura, psicanálise *na* cultura. In: MEZAN, Renato. Interfaces da psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOSCONI, Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. In: BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, MOSCONI, Nicole (org.). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (orgs.) A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. Revista Brasileira de Educação, n. 26, maio/ago. 2004.

Nossa instituição, disponível em www.vertice.com.br.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (orgs.) A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2003.

Portal Objetivo, disponível em www.portalobjetivo.com.br.

Publicações INEP, disponível em www.publicacoes.inep.gov.br.

Rede Pitágoras, disponível em www.pitagoras.com.br.

REGO, Teresa Cristina. Perspectivas da sociologia da educação na contemporaneidade. In: Pedagogia Contemporânea 1: Educação, escola e desigualdade. São Paulo: Segmento, set. 2009, p. 6-11.

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

_____. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n.3, p. 637-650, set/dez, 2006.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 1, n.1, 1981, p. 23-31.

Simulado do ENEM promovido pelo COC, disponível em www.coc.com.br.

SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, n.5, ano III, 1998.

_____. A escola brasileira, a lei e o laço social. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, n.1, p. 48-57, set/2006.

STECH, Stanislav. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WASELFISZ, Jacobo. *Recursos escolares fazem diferença?* Brasília: FUNDESCOLA, 2000.

WULLSCHLAGER, Jackie. *Chagall: Amor e exílio*. São Paulo: Globo, 2009.

ANEXOS

I. Perfil dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola V que participaram do escopo desta pesquisa

Aluna A: A não ser por este texto escrito em aula, não participou de nenhum outro momento da pesquisa (de modo que não se dispõe de outros dados ao seu respeito).

Aluno A: O pai é repórter da Record e a mãe, professora de língua portuguesa, coordena um trabalho de formação de professores da rede pública de ensino numa ONG educativa. Ele mora com a mãe e o irmão dois anos mais novo em um apartamento de classe média, junto com um cachorro e vários passarinhos. Estuda na Escola V desde a educação infantil, onde permanece cursando o ensino médio. Considera-se mau aluno e não pretende fazer faculdade. Toca bateria, violão, compõe músicas e frequenta um curso de adestramento de cães. Participou das discussões 1 e 2 no ano de 2010 e da entrevista semidirigida e aprofundada em 18 de março de 2013.

Aluna AL: De passagem pelo 9º ano do ensino fundamental pela Escola V, a aluna, filha de uma estilista de moda, afirma sem poder a relação instrumental que estabelece com a escola: contornar o fracasso escolar iminente no 9º ano do colégio M, mas preparar-se adequadamente para o vestibular em outro colégio privado de elite supostamente mais “forte”: o LC.

Aluna B: O pai comercializa equipamentos de extração de petróleo no Rio de Janeiro e mãe comercializa de produtos de beleza em São Paulo. Ela mora com a mãe e a irmã. Ingressou na Escola V em princípio de 2009 e saiu no final de 2010, após concluir o ensino fundamental. Considera-se uma aluna “preguiçosa” e não gosta muito de ler, a não ser os livros da série *Harry Potter* e *Crepúsculo* e revistas como *Capricho*. Participou das discussões 1 e 2.

Aluna Br: É filha única e mora com a mãe, psiquiatra, e o padrasto. Ingressou na Escola V no 1º ano do ensino fundamental, transferindo-se para uma escola judaica no 6º ano. Retornou, porém, no último ano do ensino fundamental, ali permanecendo também no ensino médio. Gosta muito de ler e prefere teatro a cinema, Shakespeare em particular. Aprecia *jazz*, *blues* e MPB, mas não gosta de nenhuma atividade esportiva. Pretende cursar faculdade de teatro, filosofia e sociologia. Participou da discussão 3.

Aluna C: A não ser por este comentário concedido espontaneamente, a aluna não participou de nenhum outro momento da pesquisa (de modo que não se dispõe de outros dados ao seu respeito).

Aluno C: É líder incontestado de um grande grupo de alunos do sexo masculino. Gosta de esportes, pratica surf e cursou a Escola V de ponta a ponta, isto é, do infantil ao ensino médio. Participa com frequência das aulas, fazendo apartes verbais procedentes e elaborados.

Aluna D: É filha de uma das profissionais mais antigas e respeitadas da Escola V, que atua presentemente na coordenação do setor de comunicação da escola. É líder da sua classe, exercendo particular influência sobre as meninas, e boa aluna, bastante participativa nas aulas. Cursou igualmente a Escola V da educação infantil ao ensino médio, tendo feito o 2º ano do médio na Austrália.

Aluno F: O pai é empresário, dono de uma renomada confecção de roupas de grife e a mãe o auxilia na parte administrativa. Mora com os pais e dois irmãos em um condomínio fechado. Ingressou na Escola V em 2009, no 8º ano do ensino fundamental, procedente de uma escola suíça que tinha dificuldade de acompanhar. Permanece cursando ali o ensino médio, onde continua apresentando importantes defasagens pedagógicas. Gosta de andar de bike e de moto, jogar videogame e passear com amigos em Campos do Jordão. Participou da 1ª discussão promovida em 2010.

Aluna Fe: A não ser por um comentário concedido espontaneamente durante o recreio, não participou mais da pesquisa (de modo que não se dispõe de outros dados ao seu respeito).

Aluno Fe: Mora com os pais e uma irmã. Permaneceu na Escola V da educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, transferindo-se então, como a irmã, para o colégio M, “mais exigente”. Gosta de jogar futebol e é bom aluno, embora discreto. Participou da discussão 2.

Aluna G: O pai trabalha com marketing e consultoria tecnológica e a mãe como psicanalista. Mora com os pais e a irmã dois anos mais nova. Coursou a Escola V da educação infantil ao ensino médio. Cultiva vários hobbies, como gastronomia, moda e cinema. Não gosta de estudar, mas aprecia algumas das monografias que produziu na escola (uma delas referida à p. desta pesquisa). Embora ainda bastante indecisa, aventa a possibilidade de cursar faculdade de letras e jornalismo. Participou de duas entrevistas aprofundadas e semidirigidas: uma em 14 de maio de 2011 e outra, dois anos mais tarde, em 08 de abril de 2013.

Aluno G: Reprovado no 8º ano do ensino fundamental, o aluno ingressou na Escola V no ano de 2009, onde permaneceu cursando o ensino médio. É aplicado, cumpridor dos deveres e acabou alcançando destaque na nova escola. Gosta de praticar esportes radicais, como *bike downhill*, *bike dirtjump*, boxe e *kitesurf*, além de academia de ginástica. Musicalmente aprecia *dubstep*, *rap* e *techno*. Lê somente jornal e os “livros da escola”. Gosta de filmes de ação e comédia. Pretende estudar medicina. Participou da discussão 3.

Aluna J: Os pais são sócios em uma empresa de publicidade, sendo que a mãe dedica-se mais à criação, enquanto o pai à gestão administrativa da empresa. Ela começou aprendendo música no atelier da Escola V, prosseguindo seus estudos de canto, guitarra e violão com um professor particular. É fluente em inglês, aprecia “todas as artes” – daí sua identificação com o projeto pedagógico da Escola V –, e planeja cursar cinema ou teatro no exterior, em Nova York. Participa pouco das aulas e não demonstra grande interesse pelas disciplinas formais.

Aluno J: O pai é médico pediatra e a mãe é instrumentadora cirúrgica, mas não exerce. Mora com os pais e dois irmãos. Estuda na Escola V desde o infantil, onde permanece cursando o ensino médio. Gosta muito de cinema (comédia, suspense e ação), música (“de *Beatles* a *Gun’s and Roses*, passando por *Michael Jackson*”) e videogame. Participou da discussão 1.

Aluno Jo: O pai é empresário e a mãe fotógrafa. É filho único e estuda na Escola V “desde sempre”. É muito sociável e brincalhão, mas “preguiçoso” para estudar e fazer lição de casa.

Aluna K: O pai é publicitário e a mãe, arquiteta, mas não exerce. A aluna ingressou na Escola V na educação infantil, transferindo-se para o colégio M no primeiro ano do ensino médio em função de “ser melhor em termos de vestibular”. É muito boa aluna, responsável no cumprimento de tarefas, embora nem sempre “interessada”. No novo colégio enfrentou dificuldades na área de exatas, que acabou superando. Pretende cursar Relações Internacionais, possivelmente na França, mas ainda está indecisa. Participou da discussão 3 em 2010 e da entrevista semidirigida e aprofundada em 04 de abril de 2013.

Aluna L: O pai é jornalista da Rádio Eldorado e a mãe trabalha na agência de viagens da família. É filha única e mora com os pais. Estudou na Escola V desde a educação infantil até o término do ensino fundamental. Considera-se “meio preguiçosa” para estudar. Pratica dança, ioga, guitarra e canto e pretende ser musicista. Prefere música norte-americana a MPB. Participou das discussões 1 e 3.

Aluna La: O pai é advogado e a auxilia nos estudos. É boa aluna, porém assumiu uma atitude mais retraída e agressiva durante as aulas no 9º ano do ensino fundamental. Kursou a Escola V da educação infantil ao ensino médio. Contribuiu pouco com esta pesquisa.

Aluna Lu: A não ser por um comentário concedido espontaneamente durante o recreio, não participou mais da pesquisa (de modo que não se dispõe de outros dados ao seu respeito).

Aluna Lui: O pai trabalha como engenheiro e a mãe como dona de casa. Mora com os pais e a irmã mais nova num apartamento de classe média. Considera-se uma aluna aplicada, porém “regular”. Fez toda a escolaridade na Escola V, onde descobriu, graças à professora de língua portuguesa no ensino médio, seu gosto pela escrita. Pretende cursar letras e jornalismo. Participou da entrevista semidirigida e aprofundada em 07 de abril de 2013.

Aluna M: O pai é professor na USP e a mãe leciona na Universidade Federal da Bahia. Já viveu em Salvador, nos Estados Unidos, mas mora atualmente com o pai e um irmão em São Paulo. Coursou apenas o 9º ano do ensino fundamental na Escola V. É muito boa aluna, interessada e participativa. Fora da escola pratica futebol, natação e faz curso de inglês. É “viciada” nos seriados televisivos da Sony, nas músicas da Taylor Swift e nos romances juvenis da escritora norte-americana Meg Calbot. Pretende ser advogada. Participou das discussões 1 e 3.

Aluno M: O pai é médico e a mãe engenheira florestal, mas não exerce. Estudou na Escola V da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, quando se transferiu para o colégio SC, “mais sério” em termos de preparação para o vestibular. É excelente aluno, extremamente responsável, mas pouco sociável e bastante irascível.

Aluno T: O pai é corretor de lojas em um *shopping center* e a mãe, psicóloga, trabalha com adolescentes viciados em álcool e drogas em um CAPS da Prefeitura de São Paulo. É filho único e mora com a mãe. Estudou na Escola V da educação infantil ao 9º ano ensino fundamental, ingressando no colégio SC para cursar o ensino médio. Pratica tênis, handball, ioga e faz aulas de inglês. Também toca teclado e faz teatro amador. Gosta de cozinhar e aprecia música de vários gêneros, “de Carla Bruni às antigas de Roberto Carlos”. É leitor da revista *Superinteressante* e seu gosto por cinema é eclético: “*As melhores coisas do mundo*, filme besteiro, idiota, de sangue, piada, Woody Allen e comédia britânica”. Pretende cursar filosofia, mas ainda está indeciso. Participou, em 2010, das discussões 1, 2 e 3 e, em 2013, da entrevista semidirigida e aprofundada.

II - PERFIL DO CONJUNTO DOS ALUNOS DAS TRÊS CLASSES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA V EM 2010

A – ANO E LOCAL DE NASCIMENTO DOS ALUNOS

B – BAIRROS PAULISTANOS DE MORADIA DOS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS

Número de alunos distribuídos pelos bairros de moradia da cidade de São Paulo

C – OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS DOS ALUNOS

Número de pais de acordo com a ocupação profissional