



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do
Paraná
Brasil

Siqueira da Rocha, Julia; Ribeiro Valle, Ione; Ribeiro Santos, Tiago
Um diário de notas rasgado em pedaços: indisciplina e condutas de risco na escola
Revista Diálogo Educacional, vol. 16, núm. 47, enero-abril, 2016, pp. 169-186
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189145380009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Um diário de notas rasgado em pedaços: indisciplina e condutas de risco na escola

*A class record book torn to pieces: indiscipline and risk
behavior at school*

*Un diario de notas despedazado: indisciplina y conductas
de riesgo en la escuela*

Julia Siqueira da Rocha, Ione Ribeiro Valle, Tiago Ribeiro Santos*

Universidade Federal de Santa Catarina, (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

O artigo apresenta a descrição e a análise de uma situação escolar relativa à indisciplina. O mesmo, para tanto, faz uma análise de caso mobilizando um referencial sociológico que

* JSR: Doutoranda em Educação, e-mail: jsiqueiradarocha@gmail.com

IRV: Doutora em Ciências da Educação, e-mail: ione.valle@ufsc.br

TRS: Doutorando em Educação, e-mail: tiago.ribeiro@live.com

procura apreender a indisciplina, não somente como forma de transgressão à norma, mas como um valor que traciona condutas de riscos da parte do alunado. O contrário da apatia e do ânimo morno, as condutas de risco colocam acento sobre experiências em que os indivíduos se mostram mais dispostos a lançar o seu próprio corpo a se colocarem enfim em risco, perigo – em nome de um processo identitário constituído *contra* a escola, ainda que permaneçam em meio a ela. Problematisa-se também a ideia de justiça social operada pela escola quando a indisciplina pertence ao seu meio.

Palavras-chaves: *Escola. Adolescente. Indisciplina. Justiça social.*

Abstract

This article presents the description and the analysis of a scholar situation regarding indiscipline. It analyzes a case study, mobilizing a sociological reference that tries to seize indiscipline not only as a norm transgression, but as a value that tractions risk behaviors on the student's part. Contrary to apathy and to the stale mood, the risky conducts accentuate experiences in which individuals seem to be more willing to hurl their own bodies – to put themselves finally at risk, in danger – in the name of an identity process formed against the school, even upon their permanence in it.

Keywords: *School. Adolescent. Indiscipline. Social justice.*

Resumen

El artículo presenta una descripción y análisis de una situación escolar con respecto a la indisciplina. Lo mismo, por lo tanto, hace un análisis de caso utilizando de un marco sociológico que busca captar la disciplina, no sólo como una forma de transgresión de la regla, sino como un valor que desencadena los comportamientos de riesgo por parte de los estudiantes. Lo contrario de la apatía y del amor cálido, los comportamientos de riesgo ponen énfasis en las experiencias en las que las personas están más dispuestas a poner en marcha su propio cuerpo - a ponerse en riesgo, peligro - en nombre de un proceso de identificación consistente contra la escuela, aunque se mantienen en medio de ella. También se

discute la idea de la justicia social operada por la escuela cuando la indisciplina pertenece a su medio.

Palabras clave: Escuela. Adolescente. Indisciplina. Justicia Social.

Introdução ou o preço a ser pago pelo valor da disciplina

Às primeiras páginas de *Vigiar e Punir* somos apresentados a um ritual de suplício. Damiens, condenado em “2 de março de 1757”, é preso pelos “mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas” para ser então “desmembrado” pela tração de quatro cavalos. Os cavalos, porém, pouco afeitos a fazerem força, receberiam a ajuda de outros dois que, ainda sem lograr sucesso, obrigariam que as coxas e os nervos de Damiens fossem retalhados pelas próprias mãos humanas dos executores, folgando a tração equina para que se prosseguisse com o ritual (FOUCAULT, 2007, p. 10). O que pode haver de bárbaro na exibição pública do itinerário que um indivíduo percorre até a sua própria morte? à altura do século XVII representava, porém, não apenas um ato de justiça cuja sensibilidade coletiva não poderia sentir muito além da vontade de um Rei e de seu reinado sendo respeitada. O suplício representava um escrupuloso e custoso trabalho de domínio que, de etapa em etapa, se apoderava do corpo do indivíduo em vista de sua aniquilação.

O mesmo *Vigiar e Punir*, porém, se encarregaria de mostrar também como um longo processo histórico europeu pôde, em séculos seguintes, não apenas abandonar o suplício como uma prática socialmente prevista, mas, como pôde deixar de produzir técnicas de *controle da morte* para produzir então técnicas de *controle da vida* fundamentadas principalmente pela *disciplina*. O caráter supostamente repressor, sancionador e enfim, negativo, que parece inerente à própria palavra disciplina, passa a ter conotações mais positivas, como uma linha de força tracionadora da própria fabricação da sociedade moderna. Os indivíduos, uma vez que disciplinados, seriam

então mais produtivos, mais valiosos, mais cidadãos, mais economicamente importantes à medida que investidos de técnicas sociais que atuariam sobre seus corpos e seus espíritos, construindo uma subjetividade fortemente ancorada em princípios como a ordem, a vigilância e o progresso. O indivíduo — escrevia Foucault (2007, p. 172) — “é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”.

Os valores imbricados à disciplina tão logo cairiam como uma luva sobre a escola moderna: a escola como instituição examinadora, avaliadora, recompensadora, castigadora. Os seus alunos, afinal, poderiam alcançar o status de mulheres e homens cidadãos à medida que fossem capazes de mostrar mais ou menos obedientes, dóceis, flexíveis à própria instituição; mais ou menos aderentes às regras que do ponto de vista ideal. Representariam uma forma de harmonia compatível à Razão de *erre* maiúsculo. O leitor poderia aqui, se sentir convidado a encontrar uma expressão da confiança na Escola com *ê* maiúsculo — também ideal — a partir da obra de Émile Durkheim (1858-1917). O sociólogo francês, às portas do século XX, em *A Educação moral* apresenta um modelo descritivo, normativo e teórico de escola cujo “espírito de disciplina” expressaria uma religiosidade laica capaz de cimentar as relações entre os indivíduos que engendrariam uma sociedade ideal principiada pela escola (DURKHEIM, 2005).

O que não podemos perder de vista é que, para tamanha eficácia, a disciplina conserva algo de ambivalente: duas finalidades essenciais que não estão necessariamente orientadas em direção a caminhos opostos ou distintos, mas que se cruzam formando uma poderosa tessitura social reconhecidamente disciplinar. O que significa dizer que a disciplina atua ao mesmo tempo em benefício da *homogeneização* e da *diferenciação* de indivíduos, imprimindo a eles, formas ou formatos, que se ajustam a um amplo sistema de força que permanece ainda assim tutelado pelos valores gerais da ordem. Os sistemas disciplinares podem lograr assim a qualidade de sistemas que, procurando definir o que somos definem também o que *podemos ser*, coincidindo com certa forma de pensamento instrumental, racional, que se presta enfim à ambiciosa ação de prever acontecimentos.

A documentação relativa a uma classe de alunos, como um diário de notas, pode ser considerado como um exemplo entre outras objetivações da disciplina estão sementeas pelo cotidiano escolar. Os materiais que assim condensam o que a escola pode ter ainda de mais disciplinar, com efeito, podem amiúde, ser alvos de revoltas tracionadas pelo seu contrário: a indisciplina que, recebendo a qualidade de algo negativo, passa a compor diariamente a realidade da instituição escolar.

O item a seguir, antes de nos lançarmos sobre a análise, aborda a condição de uma ideia de escola que menos identificada à austeridade de uma instituição total, e cumprindo uma função abstrata de justiça social, tenderá a conviver com alunos represados à beira da exclusão escolar. Este contexto deve fornecer as bases para podermos analisar a indisciplina tanto como um motor da exclusão como, o que mais nos importa aqui, um valor relativo ao processo identitário de construção de si como aluno indisciplinado. Para tanto elegemos um estudo de caso a fim de estabelecer relações com o quadro teórico apresentado. O estudo de caso se relaciona ao nosso interesse em observar a ocorrência do fenômeno em seu campo social, permitindo a descrição e o aprofundamento de uma dada realidade social. Gil (2004, p. 54) o conceitua como o “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento”. Outro aspecto importante do estudo de caso é ter claro em que tempo ocorre e em que espaço acontece o fenômeno.

Um retorno aos excluídos do interior

O ponto delicado em se tratando da indisciplina na escola é que ela mesma — face a um complexo processo histórico e social — obtém o *status* de um problema disposto a não ser tratado de modo exclusivamente escolar. A ciência avança e se ramifica em especialidades assim como os domínios do saber médico e jurídico, tornando-se igualmente aptos a tomar a indisciplina tanto como um assunto de ordem legal quanto clínica. O crescente processo de diferenciação do saber, seguindo

da disciplinarização que então compartimenta os mais diversos conhecimentos em áreas específicas, imprime sua marca sobre o indivíduo à medida em que o faz resvalar de um lugar ao outro, de um domínio do saber ao outro, retirando a indisciplina do campo de ação e reação escolar. O romance *O Ateneu* de Raul Pompéia (1993), ambientado na segunda metade século XIX brasileiro, serve como uma representação do período em que a escola, ainda que para poucos, dispunha internamente do seu próprio cárcere — *a cafua* — procurando exercer um trabalho de punição e correção sobre os indivíduos que, um século depois, soaria estranho ou irreal à escola de massa hodierna.

O ar do tempo, por sua vez, sopra a escola para um lugar que não é mais o centro como exemplarmente sonhava E. Durkheim. A escola, seguida do complemento “de massa”, passa a provar problemas sociais que durante algum tempo permaneceram razoavelmente alheios à própria instituição: a pobreza, o autismo, os *déficits* de alguma coisa, a violência. Os focos de tensões escolares assim se ampliam quanti e qualitativamente, embora paradoxalmente estejam a reboque de um princípio de democratização escolar, mesmo que abstrato e não claramente definido, que procura produzir uma forma de justiça social ao abrir os portões da escola para todos os públicos que, com efeito, deverá recepcionar e lidar com doenças sociais que se mostram inerentes a um público. O fato de exercer uma de justiça social pelas vias escolares encontra assim os seus pontos de atrito uma vez que, os próprios males sociais dependerão de ações educativas ou reeducativas não se apresentam como questões necessariamente escolares. O próprio ato de negar a escola a alguém é uma verdadeira expropriação de um direito de igualdade, para tanto, passa a depender de razões fortes como, a exemplo, condutas agressivas de um aluno para com um professor, e que são resultadas primeiramente na expulsão temporária do estudante. Embora a escola possa ser negada a um indivíduo, que para isso pode contar com razões escrupulosamente produzidas — perícias que denunciam uma violência realizada — a educação ainda assim não será negada, mas

reconfigurada a partir de casas de apoio a jovens infratores, em estados sociais vulneráveis que, ao mesmo tempo, alteram o *status* de alguém nomeado *aluno* para ser então nomeado *interno*.

Os avanços políticos em matéria de justiça social que são representados pela obrigatoriedade de pais e familiares em matricular suas crianças na escola, assim como na ação do poder público de manter vagas suficientes disponíveis, mesmo que prenhes de ótimas intenções, geralmente deixam de perceber que a própria escola estende a duração de um processo de eliminação mais ou menos inevitável, constituindo um grupo de alunos que Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1998) chamaram de *excluídos do interior*. Os *excluídos do interior* poderiam ser considerados aqueles tipos de alunos represados pela instituição e que, não tendo quase nenhuma chance de tirar algum proveito da escola, com acréscimo, permanecem sempre sujeitos às estigmatizações de todas as ordens geradas pelos vereditos relativos ao desempenho escolar. O que quer que exista em matéria de inadequações do alunado com relação aos ritos e ritmos escolares, às expulsões certificadas pela alegação de comportamentos impróprios e que definem assim um aluno indisciplinado, faz parte de condutas que geralmente podem encontrar alguma correspondência em fatores como a origem social, por outro lado, repousa sobre a ideia de igualdade de oportunidade que ignora as desigualdades fundamentais em matéria de bases econômicas, culturais, familiares.

O sentido do *represamento* exercido pela escola é que deve se tomado agora ao longo do artigo a fim de compreendermos que a escola, cumprindo uma função elementar de justiça social ao manter o aluno em seu cerco graças às oportunidades de acesso — mas não necessariamente de sucesso — constitui um espaço em que a indisciplina se torna um elemento de produção do sentido de estar na própria escola. O contrário do agir disciplinado, em níveis mais elevados que podem chegar até a violência, se torna assim uma conduta de risco que, tendo simbolicamente a morte como horizonte, procura dar cabo da ideia de aluno em troca de uma imagem de si mesmo não mais representada na e pela escola.

Condutas de risco na adolescência

Sair do improviso profissional para uma influência significativa nos processos de socialização dos estudantes nas relações escolares exige saberes aprofundados sobre a adolescência, sobre como parcela significativa dos estudantes nesta etapa da vida busca o sentido de estar no mundo e projeta seus corpos e a vida em tentativas desesperadas que se traduzem em condutas de risco. A teoria das condutas de risco vem sendo objeto de estudos do sociólogo e antropólogo francês David Le Breton. As teses desenvolvidas por este pesquisador levam em consideração as condutas de risco frente às diferentes populações e incluem os adolescentes em suas especificidades: os que habitam a zona urbana e rural, os distintos gêneros, os de desigual condição econômica, o espaço e o lugar que ocupam nas relações parentais, nas relações escolares, entre outros múltiplos fatores. Em seus estudos, Le Breton percebe a realidade social inventariando aspectos não tão aparentes das subjetividades adolescentes. Com pesquisas de larga escala, este produziu uma densa teoria que analisa a história do presente em suas mais distintas expressões. Sua obra lança uma nova luz sobre situações que nos deparamos amiúde, como o hábito de dirigir de forma imprudente, o desenvolvimento de doenças como a anorexia e bulimia, o uso e abuso de álcool e outras substâncias psicoativas proibidas ou não, as vivências sexuais e amorosas, as tentativas de suicídio, as fugas do lar, as relações estabelecidas entre pares e entre parentes com sua amplitude geracional bem como com outras figuras de autoridade caso dos professores e policiais, permitindo conhecer aspectos ocultos destas realidades.

Em especial na obra *Conduta de Risco: dos Jogos de morte ao jogo de viver* (2009), Le Breton ultrapassa as compreensões biológicas e psicológicas da adolescência e propõe desvelar como as relações sociais, as expressões e as percepções vão sendo construídas, enraizadas nas vivências culturais e sociais marcadas por um tempo de frágeis estruturas, de diluição dos antigos, conhecidos e seguros referenciais. Assim ele afirma que condutas de risco são maneiras ambivalentes de lançar

um apelo aos mais próximos, aos que importam. Elas são uma última tentativa de fabricar sentido e valor, testemunham a resistência ativa do adolescente e suas tentativas de se recolocar no mundo. É a forma dolorosa que muitos adolescentes encontram para serem autônomos, para produzirem uma imagem melhor de si, para construírem uma identidade válida em seus contextos.

As provas que os adolescentes se infligem são perigosas e dolorosas, respondendo a esta necessidade interior de se desenraizar de si mesmo e renascer em uma outra visão de si, uma visão melhor, após ter encarado realmente ou simbolicamente a morte. Essas provas são ritos íntimos, privados, auto referenciados, não sabidos, e se voltam contra a uma sociedade que busca regular suas vidas, mas que aos mesmo tempo, os deixam sem perspectivas de encontrar um bom lugar. As condutas de risco provocam um sentimento de renascimento pessoal, transformando-se em formas de autoiniciação. Le Breton perspectiva os ritos ordálicos desse século, em que se joga com a morte de modo inconsciente, e assim busca significado e valor para a existência.

O ordálio vai compor uma das quatro figuras antropológicas que o autor melhor desenvolve na obra *En souffrance: adolecence et entrée dans la vie* (Le Breton, 2007). As quatro figuras antropológicas ordálio, sacrifício, ausência e confronto se cruzam e não são por tanto excludentes entre si e nem servem para classificar os adolescentes no sentido de produzir uma identidade em que se deva nomear fulano é ordálico ou ausente, ao contrário as figuras aqui apresentadas se entrelaçam umas às outras e são marcos explicativos da complexidade de certas condutas de risco em especial de adolescentes.

O ordálio é uma maneira de jogar o todo pelo próprio todo e, dessa forma, se entregar a uma prova pessoal para testar a legitimidade da vida ainda não experimentada pelo jovem porque o laço social foi incapaz de lhe proporcionar. Ele interroga simbolicamente a morte, e pelo fato de sobreviver garante o valor de sua existência. Todas as condutas de risco dos jovens têm uma tonalidade ordálica. A exposição ao perigo visa expelir o que é intolerável para encontrar uma forma de paz. Escapar da

morte pode induzir ao retorno para uma vida mais feliz. Sobreviver redefine radicalmente o sentido da existência. Se o enraizamento da existência não esta sustentado no gosto pela vida, resta, então, contrabandear o sentido colocando-se em perigo ou em situações difíceis, para encontrar finalmente os limites que faltam e, principalmente, para testar sua legitimidade pessoal.

O sacrifício joga a parte pelo todo. O jovem sacrifica uma parte de si para salvar o que considera essencial. Assim, por exemplo, são as escarificações ou as diversas formas de adicção, como a toxicomania, a anorexia.

A ausência é o apagamento de si com o desaparecimento das restrições identitárias, a vontade de não mais ser, de não ser ninguém. Essa figura é bem verificável especialmente na errância, na adesão a uma seita ou na experiência de se “chapar” através do álcool, da droga ou de outros produtos, quando busca o coma e não mais as sensações. O confronto, por sua vez, é uma afronta brutal com os outros através da violência, de incivilidades e de delinquências. O confronto é uma fuga porque colide com o mundo na falta de limites de sentido bem integrados e felizes; é um corpo a corpo permanente com o mundo.

Le Breton no artigo *O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes* (2012, p.33-44) afirma que o termo condutas de risco é um dos mais complexos e engloba uma série de comportamentos díspares que expressam, simbólica ou realmente, a existência do perigo exposição deliberada que possibilita a dor, a morte ou alteração do futuro pessoal. Assim as condutas de risco são, primeiramente, tentativas dolorosas de ritualizar a passagem para a idade adulta. Perspectivando que há condições estruturais impostas por uma sociedade individualizante, desigual de ideologia consumista que potencializam em algumas pessoas, em especial nos adolescentes, a produção de identidades vinculadas estreitamente a determinadas condutas de risco que são muitas vezes determinantes da condição de viver, de estar no mundo, mesmo que para isto no limite a eminência da morte seja sistemática.

O desafio é compreender que o estar na cena pública exige sempre um posicionar-se e os movimentos para isto serão marcados pelas lógicas sociais e culturais que necessitam ser inventariadas. Os processos de socialização que permitem este estar no mundo é profundamente delimitado por contextos bem conhecidos da sociologia, ou seja, pelos lugares de nascimento, as condições materiais da família, a escola que se acessa, a música que se ouve, os gestos e expressões de prestígio local, linguagens que fazem pertencer. Do mais profundo que é a condição de se alimentar ao mais banal que é a estética do prato em que se come denotam a produção das identidades, Le Breton nos convida a buscar os elementos reorganizados, apropriados de forma única que produzem condições peculiares altamente significativas para as decisões de viver certos riscos, de assumir certas condições.

Caso e atendimento: o indisciplinado e a escola

Estudante do sexto ano do Ensino Fundamental, Maurício tem 14 anos e é conhecido por sua indisciplina constante. Inúmeras vezes foi retirado de sala por mau comportamento e apenas neste início de ano letivo já esteve suspenso por duas vezes permanecendo em casa por três dias em cada uma destas punições. As queixas são por não fazer as tarefas de casa, cantar alto durante explicações dos docentes provocando risos e desconcentração de toda turma. É o famoso engraçadinho. Suas piadas contadas em aula incluem traços físicos ou de personalidade dos professores, que ficam expostos ao ridículo. Nesta tarde em que chega a coordenação, condenado a ser expulso da escola sob a acusação de ter rasgado o Diário de classe¹ da professora, o adolescente parece triste e em nada lembra o tipo bufão descrito pelos profissionais.

¹ Documento de registro da atividade docente por disciplina além da frequência, nota e desempenho dos estudantes.

A Professora por sua vez está inconformada. O documento que estava sobre sua mesa de trabalho fora rasgado estando faltando as partes aonde estavam registradas as notas das avaliações do primeiro trimestre escolar. A ação se deu enquanto a docente estava ao fundo da sala auxiliando uma estudante na resolução de uma atividade. Ela não sabe como vai recuperar as notas dos estudantes uma vez que não foram encontrados os pedaços com os registros. Ela assim se pronuncia,

"[...] é um desrespeito, um desrespeito meu trabalho jogado no lixo, na minha sala o Maurício não estuda mais, já dei todas as chances, todos os professores já deram, chega, agora chega! Vocês da direção têm que tomar providências. A gente não aguenta mais, tem que deixar só os que querem estudar. Eu quero a parte das notas, eu não vou fazer tudo de novo."(Professora de história)

A coordenadora da escola pergunta ao estudante aonde estão os pedaços do documento que estão faltando e ele responde *"Ah, isso já era, não tem mais jeito não"*(Maurício). Sua fala se acompanha de uma reação corporal de quem vai entrar num ringue, assume uma postura rígida, combativa. A professora, visivelmente descontrolada, o ameaça *"Já era! Já Era! Quem já era é você que vai ser expulso da escola."*(Professora de história).

A coordenadora pede calma e, se dirigindo ao estudante lhe diz que em algum lugar deve estar e que enquanto ele não entregar ficará na escola. Ameaça-o lhe dizendo que se preciso for vai acionar a polícia pois se trata de um documento do Estado, assim ele vai ter que devolver. Após esta fala ela se dirige a professora e pede para retornar para a sala e verificar com os outros estudantes se alguém sabe aonde estão as partes rasgadas do diário de classe. Pede ainda que ela informe a turma que ninguém poderá deixar a escola sem que se encontre os registros das notas.

Enquanto a professora retorna para a sala de aula, a coordenadora questiona ao estudante o porquê de sua atitude e ele começa a revelar o que pensa sobre a escola *"rasguei de raiva, pô! todo mundo com nota baixa, aturando aulas que ninguém aprende nada todo dia, todo dia e depois a culpa é da gente."* Nesta escola a disciplina de história tem altos

índices de reprovação sendo responsável por um terço dos casos e se igualando a disciplina de matemática. Ignorando este dado, a coordenação segue o diálogo *"E você acha que rasgando o diário de classe as notas vão melhorar?"* (Coordenação da escola).

Essa professora tem que se ligar, manda copiar, copiar, fazer questionário do livro mas ninguém tá entendendo nada, vai lá, vai lá e pergunta se os outros aprenderam, eu já tô de saco cheio todo dia, todo dia essas paradas aí, o cara faz, faz, faz e nada presta, depois é 1, é 2, é 3 na prova e isso que vale então para que vir na escola? Professores ruins, péssimos o cara não aprende nada que preste é assim tipo ocupar a mente da gente, só que ocupa com nada né, ocupa com nada (Maurício).

Rasgar o documento em que estão registradas as notas ruins é a tentativa de desfazer o peso do fracasso. Após duas reprovações Maurício sabe que as notas baixas no primeiro trimestre apontam para a repetição do já vivido. Ao indicar que o problema está na professora que não lhe ensina ele quer desfazer a identidade desqualificada lhe conferida pelo estigma das reprovações. Em seu terceiro ano na mesma série e fazendo exatamente o mesmo padrão mecânico de atividades "copiar, copiar, e responder questionário" é como se estivesse assistindo a um filme cujo final ruim ele já conhecesse. Assim o confronto é uma alternativa, é a demonstração desesperada de querer virar este jogo, de demonstrar algum valor.

A coordenadora lembra situações de indisciplina anterior e do fato de ele ter sido avisado que seria expulso da escola caso voltasse a ser retirado de sala de aula e rebate sua fala dizendo *"Olha, Maurício não é bem assim. Muitos alunos aprendem. A professora não estava explicando para uma colega na hora em que rasgastes o diário? Então como é que ela só da coisa para copiar?"* (Coordenadora da escola). A reação de Maurício nos permite vislumbrar as proposições dos sociólogos Bourdieu, Dubet, Lahire sobre as formas sutis da cultura escolar de privilegiar os estudantes que ingressam com melhores combinações de capitais culturais, escolares e econômicos reproduzindo assim as desigualdades sociais. *"aaa... explicar ela explica pras duas gurias que tiram 10 em tudo, agora pro cara que nem eu que nem*

sei o que perguntar, aí ela não tira tempo”(Maurício). As trajetórias ruins escolares são perversas por diversos fatores, e em especial por se tornarem cíclicas. Ao não aprender bem determinados conteúdos num sistema que tende a ser progressivo, o estudante está fadado a apresentar mais dificuldades, seus limites costumam ser absorvidos pelos profissionais, pelos familiares e pelo próprio adolescente como um problema personificado, assim ele passa a receber menos atenção dos docentes. Estes, por sua vez, vão se dedicar mais aqueles estudantes com melhor desempenho e que demonstram estar mais interessados nos conteúdos. Quando Maurício explicita “*eu que nem sei o que perguntar*”, está apontando para a distância dos conhecimentos trabalhados e as suas reais possibilidades de apropriação. A mediação que, na perspectiva vigotskiana, necessita do sujeito mais experiente e do fazer junto incidindo sobre a zona de desenvolvimento proximal até que seja uma aprendizagem real não ocorre com a intensidade e qualidade que deveria. Assim são 3 anos de um processo que só se agrava a medida que ao contrário do esperado amplia a cisão entre docente e estudante.

A resposta mais imediata dos adolescentes a dor imposta por esta situação pode se estabelecer na forma do confronto por indisciplina, incivilidade e violência. Assumindo o risco de ser expulso, o estudante revela a dor do não pertencimento ao sistema de ensino. Ainda que esteja matriculado e frequentando a escola, o sofrimento pela trajetória marcada pelo não aprender, pela não aprovação, pela não valorização e pelo simbolismo do distanciamento docente ganha uma expressão brutal da exclusão que se reduz ao “querer” na frase: “tem que deixar só os que querem estudar”. Esta incapacidade de aprender que se estabelece por inúmeras condições entre ela, a falta de mediação mais direta ao estudante com dificuldades, é compreendida como um não desejo do aluno, um não querer, um desrespeito com o professor, quando na verdade pode ser o contrário. Sua indisciplina é uma conduta de risco que protesta o desvalor a ele atribuído pela perversidade do sistema escolar e mais que isto é a forma encontrada de se fazer presente de verdade. Le Breton afirma que “as condutas de risco são maneiras ambivalentes de lançar um apelo aos

mais próximos, àqueles que importam. Constituem uma maneira última de forjar sentido e valor. (LE BRETON, 2009, p. 41)

A coordenadora volta a afirmar que ele terá que sair desta escola e para conseguir vaga em outro estabelecimento de ensino terá que ter as notas do trimestre e pede para que ele entregue a parte retirada do Diário de Classe, uma vez que está prejudicando a si mesmo, assim como toda a turma, e não apenas a professora. Ele reage: *“o que adianta levar estas notas ruins, melhor mesmo ir sem nada”* (Maurício). A coordenadora lhe explica *“Maurício você não está entendendo. Você vai com zero aí vai ser muito mais difícil de passar de ano em outra escola, e se não aparecer vou chamar a polícia”* (coordenadora escolar). E ele novamente enrijecendo seu corpo retruca *“Se a escola for boa posso aprender e passar, se for igual a essa aí tanto faz não é? Não vou devolver nada não, eu não tenho nada pra devolver, piquei tudinho, se tiver que chamar a polícia, pode chamar vou assumir. Fiz tá feito.”* (Maurício).

Picar os registros da nota é a *“ação que substitui a verbalização impossível”* (LE BRETON, 2009, p. 44). A incapacidade de explicitar verbalmente sua inadequação ao ambiente e regras escolares, de ter 14 anos e estudar na sala dos que tem 11 e 12, seu desconforto pelo não aprender, seu desejo de que outras formas de ensino o contemple e de uma mediação mais precisa. O sofrimento da desqualificação repetidamente expressa em notas baixas e consequentes reprovações o levam a ação.

Ainda é possível observar nesta fala virilidade que perspectiva um melhor status *“se tiver que chamar a polícia, pode chamar vou assumir, fiz tá feito.”* (Maurício, 14 anos). A ameaça da profissional de educação busca o efeito medo, mas o adolescente e em especial os do gênero masculino buscam elevar seu status nos grupos de referência pondo a mostra sua virilidade, neste caso travestida pela coragem de enfrentar a polícia. Ao se propor ao enfrentamento Maurício explicita uma característica dos adolescentes em condutas de risco observada por Le Breton:

há uma vaidade, uma busca de sensações que intensamente lhes põe em contato com o mundo, um prazer da transgressão, um frêmito interior tão mais poderoso quanto sempre esteja presente o risco de dar de frente com alguém mais forte. (LE BRETON, 2009, p. 72),

Por outro lado a inabilidade da coordenação escolar expressa pela judicialização do conflito na ameaça com o aparato policial e o incentivo a delação, como demonstra o recado enviado à turma — *“verifique se algum dos alunos sabe aonde estão os pedaços do diário de classe, e comunique que nenhum deles sairá da escola enquanto não aparecer”* (coordenadora pedagógica) — indica a clara reprodução dos padrões da sociedade disciplinar como apontou Foucault, além da perda de possibilidade para empreender o sentido pedagógico de análise crítica e coletiva aos problemas que afetam a escola e sua comunidade. Evidencia ainda o entendimento reducionista da subjetividade adolescente, ao contrário do efeito medo, a presença do aparato policial pode lhe conferir um status superior junto a seus pares.

No conflito o diálogo não está a serviço do sentido mais profundo da realidade, na tentativa de resolução pragmática. Passa despercebido o grito dado por Maurício sobre os mecanismos (não tão sutis) de exclusão escolar que lhe afetam profundamente, organizando desqualificação e sofrimento em especial por lhe impor um processo identitário de sujeito que não aprende. Tudo invisibilizado pela inadequação do comportamento e personificado no mau estudante, no adolescente indisciplinado. Título certificado, oficializado e inscrito em seu ser com a expulsão travestida de transferência compulsória que encerrou este episódio de sua trajetória escolar. O adolescente que sai, rasgou suas notas baixas e com elas o discurso da escola para todos, que pelo ensino das ciências, das artes e da filosofia forma cidadãos críticos e criativos, melhores humanos para a vida coletiva.

Considerações complementares

Os ritos e ritmos mais formais e escolares que se diferenciam face a diversos tipos de estabelecimentos de ensino, sejam aqueles localizados em periferias ou bairros de classe média, seja quais forem, compõem um conjunto de elemento que geralmente contem algo de disciplinar. O

fato de lançar foco sobre a relação que os indivíduos mantêm com estes objetos tão elementares do cotidiano escolar como, aqui, um diário de notas, supõe considerar que os próprios objetos são capazes de falar *contra* os indivíduos, estimulando confrontos diretos que *são* em última análise expressões da escola que fala; que enuncia juízos institucionalmente amparados e que configuram uma realidade a ser lidada senão confrontada.

O processo identitário de um aluno indisciplinado observado pelo viés da conduta de risco supõe uma sensibilidade sociológica e antropológica menos preocupada em interrogar a função da ordem à escola. O viés de análise supôs que a indisciplina alcança o status de valor à medida que serve para tracionar uma conduta de risco, estabelecendo sentidos que conferem ao indivíduo a qualidade de alguém não mais invisível a si mesmo e à comunidade escolar. O mesmo é dizer que a desordem escolar pode nutrir uma tentativa de reestabelecimento da ordem particular, interior.

O modelo de igualdades de oportunidades que ignora as desigualdades sociais, mote comum à sociologia francesa e em especial à sociologia de François Dubet (2008), permaneceu aqui como pano de fundo, servindo à infeliz função de tornar ainda mais contrastantes e evidentes as formas de fracasso que são pouco à pouco fabricadas na escola. Pelas condutas de risco o indivíduo indisciplinado joga não com a sua morte, mas com a morte do aluno e tal crepúsculo não se insinua que dará lugar a uma aurora mais viva.

Referências

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Cap. 9, p. 217-227.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, E. *L'éducation morale*: préface de Jean-Claude Filloux. Paris: Éditions Faber, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução Raquel Ramalhet. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LE BRETON, D. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. Tradução Maria Stella M.S. D'Agostini. Revisão Leila Jeolás e Ednalva Neves. *Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho*, João Pessoa, PB, n. 37, p. 33-44, out. 2012.

LE BRETON, D. *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

LE BRETON, D. *En souffrance: adoslecence et entrée dans la vie*. Paris: Métailié, 2007.

POMPEIA, R. *O Ateneu: apuração do texto em confronto com o original e introdução*: Therezinha Bartholo. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

ROCHA, J. S. *Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia*. Florianópolis: Insular, 2010.

Recebido: 08/08/2015

Received: 08/08/2015

Aprovado: 02/12/2016

Approved: 12/02/2016