

Abandono e desvio escolares: abordagens críticas¹

Sameh Dellai² 

Resumo

Os estudos sobre o abandono escolar precoce centraram-se, na sua maioria, nos fatores gatilhos no ensino fundamental e médio. Este artigo procura mostrar, a partir de minha experiência prática, que o abandono da escola também pode começar desde a escola primária. Trata-se de atualizar a relação entre o abandono escolar e o cotidiano dentro da escola e da sala de aula. A evasão escolar não é apenas um problema social que levanta a questão do destino dos jovens excluídos de toda a escolaridade. Ele também é um problema no seio do sistema escolar que nos questiona sobre nossas práticas e nossos julgamentos como professores avaliadores. Os alunos desistentes por vezes se organizam em gangues a fim de obter uma forma de vingança “escolar” através de comportamentos desviados. Práticas punitivas muitas vezes colocam esses alunos em dificuldade ou ainda mais determinados quanto ao abandono escolar.

Palavras-chaves: abandono intraescolar - educação - julgamento escolar - sanção - crítica - desvio escolar

Décrochage et déviance scolaires : approches critiques

Résumé

Les études sur le décrochage scolaire se sont intéressées, pour la plupart, aux facteurs déclencheurs au collège et au lycée. Cet article s’efforce de montrer, à partir de mon expérience en tant que praticienne, que le décrochage scolaire peut aussi commencer dès l’école primaire. Il s’agit mettre à jour la relation entre le décrochage scolaire et le quotidien au sein de l’école et de la classe. Le décrochage scolaire n’est pas uniquement un problème social qui pose la question du sort des jeunes exclus de toute scolarité. Il est aussi un problème au sein du système scolaire qui nous interroge sur nos pratiques et sur nos jugements en tant qu’enseignants évaluateurs. Les élèves décrocheurs s’organisent parfois en bande afin d’obtenir une forme de revanche « scolaire » au travers de comportements déviants. Les pratiques punitives mettent souvent ces élèves en difficulté ou encore plus déterminés dans leur décrochage.

Mots clés: Décrochage intra-scolaire - éducation - jugement scolaire - sanction - critique - déviance scolaire

¹ Traduzido do francês por Luiz Baez (doutorando em comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio) e Matheus Lisbôa Matarangas (mestrando em comunicação pela PUC-Rio), com revisão técnica de Gustavo Chataignier (pesquisador associado ao *Laboratoire des Logiques Contemporaines de la Philosophie*, Universidade Paris 8).

² Universidade Paris 8, Paris, França.

School dropout and deviance : critical perspectives

Abstract

Most studies on school dropout have focused on the factors in middle and high school. This article attempts to show, based on my experience as a teacher, that dropping out of school can also begin in elementary school. The aim is to uncover the relationship between dropping out of school and everyday life in the school and classroom. Dropping out of school is not only a social problem that raises the question of the fate of young people excluded from school. It is also a problem within the school system that raises questions about our practices and our judgments as evaluating teachers. Dropouts sometimes organize themselves in gangs in order to obtain a form of “academic” revenge through deviant behavior. Punitive practices often put these students in difficulty or even more determined in their dropout.

Keywords: Intra-school dropout - education - school judgment - punishment - criticism - school deviance.

Em minha reflexão sobre o abandono escolar, a escola é tida como lugar da emergência de diferentes fenômenos de abandono no seio de instituições de ensino.

Conduzirei uma reflexão sobre os fatores que desencadeiam a evasão escolar, ligados exclusivamente ao ambiente da escola. Fatores extracurriculares não serão aqui abordados, de forma a melhor apontar o funcionamento intra-escolar. Minha contribuição se esforçará em mostrar como, nos casos de evasão e reprovação, predominantes em bairros de baixa renda, a escola pode *ipso facto* favorecer o abandono escolar.

Nas palavras de Maryse Esterle-Hedibel (2007), o abandono caracteriza “os alunos que se retiram, pouco a pouco, do sistema educacional. Essa noção foi primeiramente aplicada a estudantes do Ensino Médio, antes de se estender àqueles do Fundamental. O abandono se diferencia da *démision*, saída voluntária do aluno, e da expulsão, resultado de uma decisão da autoridade escolar”. Tal definição atesta que o abandono escolar é um processo evolutivo. No entanto, os mais renomados estudos se concentram na evasão no Ensino Médio e Fundamental II, sem o intento de explorar temporalidades anteriores, tais como o ensino básico, conforme propomos aqui.

Benjamin Moignard (2008) demonstra, em estudo comparativo entre menores infratores de bairros populares da França e do Brasil, que no país europeu:

o ensino fundamental³ pode ser um fator agravante de entrada na contravenção, seja incitando atitudes de contestação à escola pelo seu viés de implementação de uma lógica repressiva, o que reduz consideravelmente pers-

3 N. T.: *Collège*, grosso modo, trata-se do equivalente francês ao Ensino Fundamental 2 brasileiro (11-15 anos).

pectivas de inserção social e de acesso aos saberes escolares por parte de um certo número de adolescentes, seja favorecendo a organização em gangues⁴ (p. 191).

Ele descreve uma forma de segregação inerente às instituições escolares. A alocação de estudantes com menor desempenho acadêmico em turmas separadas faz com que estas sejam verdadeiras “fábricas de delinquentes”, sendo ativas na produção de gangues juvenis.

O presente artigo visa a expandir esta análise à escola primária, a fim de determinar se tais fenômenos já se desenrolam nela. Com essa finalidade, irei me respaldar em diferentes situações que vivenciei pessoalmente em minha carreira como educadora, tanto na escola primária (2013-2019) quanto na secundária (2020-2021).

Os fatores inerentes às instituições de ensino fazem com que elas assumam suas responsabilidades, na medida em que gozam de certa autonomia, mesmo que relativa, e justificam fundar uma abordagem que permita compreender o abandono intra-escolar. Os estudos acerca da evasão escolar se interessam, em sua maioria, nos fatores desencadeadores durante o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, enquanto minha abordagem se esforça em demonstrar que a evasão escolar pode, às vezes, ter início já na escola primária (BONNÉRY, 2003; TERRAIL, 2020), mas sob formas que podem ser de difícil detecção.

Meu enfoque será fundamentado em observações próprias, decorrentes de minha experiência como professora nos três graus do sistema educacional francês: primário, secundário e superior. Além disso, farei referência às mais recentes pesquisas sobre o tema.

Trata-se, em primeiro lugar, de lembrar como certos educadores se baseiam em características exteriores para classificar socialmente um aluno (BRESSOUX, PANSU, 2003; WALGRAVE, 1992). Essa etapa permitirá a demonstração, em um segundo momento, da forma como alunos já marginalizados se organizam em grupos a fim de obter sua “revanche escolar”, adotando comportamentos desviantes em sala e outros lugares coletivos (MOIGNARD, 2008). Por outro lado, punições colocam constantemente esses alunos em dificuldade ou ainda mais obstinados em relação à evasão.

Se os estudos docimológicos trazem um olhar abalizador, no sentido que se dedicam a examinar os diferentes meios de apreensão de conhecimentos e a forma como são atribuídas as notas pelos corretores de exames escolares, a avaliação não se

4 N. T.: Do francês *bandes*, que também quer dizer grupos.

constitui enquanto único critério ou única forma de aplicação da norma. Na verdade, a escola é apenas parcialmente independente de seu meio social, e agentes escolares são também agentes sociais posicionados em uma realidade social determinada (BRESSOUX, PANSU, 2003, p. 2). Portanto, parece arriscado, e até mesmo aporético, reduzir a avaliação escolar a uma realidade puramente acadêmica ou considerá-la uma pura reprodução do julgamento social. Nesse sentido, o objetivo é explicitar que a avaliação dos alunos levada a cabo pelos educadores pode consistir em fatores extracurriculares e debilitar a autoestima do estudante. Na obra *Quand les enseignants jugent leurs élèves*⁵, Pascal Bressoux e Pascal Pansu (2003) mostram que o olhar que o educador tem sobre seu aluno contribui ativamente na autoestima deste e constitui um fator que favorece o sucesso escolar ou seu fracasso. Em estudo mais recente, Catherine Blaya apoia essa tese afirmando que “o julgamento emitido pelos educadores, de forma escrita ou oral, contribui na construção de um estatuto escolar tanto do ponto de vista acadêmico quanto do social” (BLAYA, 2010, p. 92).

Diversas pesquisas demonstraram como, por vezes, educadores são expostos, em suas decisões escolares, a estereótipos sociais e outros fatores de influência próprios do sistema educacional. Em *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*⁶, Lode Walgrave (1992, p. 43) demonstra que certos professores se baseiam em fatores externos para classificar um aluno socialmente. Esse olhar avaliador do ensino é constantemente interiorizado pelo aluno como uma forma de rejeição e depreciação de si mesmo: “de qualquer forma, eu nunca conseguiria”, “eu sou inútil” etc., como se a escola o lembrasse de seu lugar na hierarquia social, de sua origem cultural alimentada pela ignorância do conhecimento e pela pobreza de sua linguagem e de seu vocabulário. A linguagem vitimizante aparece bem cedo nos estudantes, desde a escola primária. Minha experiência pessoal me levou a identificar um sentimento largamente partilhado nos estabelecimentos onde lecionei, seja no Ensino Primário, Secundário ou Superior, o de que alunos de bairros periféricos são persuadidos a crer que são vítimas de um racismo escolar que os priva das mesmas possibilidades de sucesso que seus homólogos “brancos”. Quando era professora em escolas, eu utilizava música clássica com meus alunos do Curso Elementar 1 (CE1)⁷. Em certas situações,

5 N.T.: Quando os professores julgam seus alunos.

6 N.T.: Delinquência sistematizada de jovens e vulnerabilidade societal

7 N.T.: O Curso Elementar 1 refere-se ao segundo ano da escola primária francesa e se destina a crianças de 7 anos de idade. Fonte: <https://www.education.gouv.fr/l-inscription-l-ecole-elementaire-6257>.

isso me permitia apaziguar a turma em momentos de muita conversa; e, em outras, ligadas propriamente à aprendizagem, isso me permitiu tornar acessível uma cultura musical da qual quase a totalidade dos alunos estava privada antes da escola. Em uma das turmas, um aluno de apenas sete anos, Ali⁸, compartilhou comigo seu sonho de se tornar o dançarino principal da Ópera de Paris⁹. Logo que eu colocava a música, ele se levantava e bailava como um dançarino clássico. Encorajei-o a perseguir seu sonho. Ele me retorquiu: “mas, professora, nunca serei um bailarino principal, sou pobre e moro em Stains. Não é possível” – isso com um extenso gesto de mão e sorriso largo, que trespassava a janelinha deixada pelo dente de leite recém-caído. A internalização da inferioridade pode causar resignação, ao mesmo tempo que pode fomentar uma atitude crítica e um desejo de emancipação. Se essa atitude parece justificada do ponto de vista social, questiona-se sobre o papel da escola no sentido de evitar que os alunos se encerrem nesse posicionamento para lhes proporcionar os meios de emancipação desse olhar que subalterniza. Pode-se, então, considerar que a escola não é um “gravador neutro” (WALGRAVE, 1992), mas representa o paradigma cultural dominante que se pode refletir, igualmente, no olhar avaliativo do educador. Segundo Walgrave (1992, p. 40), “a situação e as exigências da escola primária correspondem melhor à cultura da classe média do que da classe operária” e menos ainda a das crianças de classes sociais menos favorecidas. Mesmo assim, ela mostra, igualmente, que as expectativas dos educadores são menos exigentes diante dos alunos desfavorecidos. “Eles se baseiam, frequentemente, em características externas dos alunos (sua linguagem, suas roupas) para os classificar de maneira intuitiva numa estratificação social” (p. 40). Esse tipo de reação é onipresente na medida em que determina a relação entre aluno e professor, inclusive em sala. A exigência escolar cede lugar a uma atitude maternal ou paternal do(a) educador(a) frente aos alunos que estão “em dificuldade escolar”. Porém “a limitação do sofrimento causado nos alunos pela consciência de ser vítima de desigualdades” (BONNÉRY, 2021, p. 198) não lhes permite se apropriar de um olhar crítico frente a sua condição, a fim de implantar os meios para se emanciparem, inclusive academicamente. Inconscientemente, certos educadores incorrem no risco de transformar suas aprendizagens em um tipo de caridade epistemológica. Eles ensinam seus alunos “subalternos” a ler e contar, mas devem, antes de tudo, tentar en-

8 Nome fictício criado pela autora a fim de preservar o anonimato do aluno.

9 Observação feita na escola primária Jean-Jaurès, em Stains, comuna da região metropolitana de Paris, em 2014.

corajá-los e felicitá-los por seus esforços, mesmo que os resultados não estejam lá, ou protegê-los, no horário escolar, da violência exterior à escola, com o risco de relegar o ensino ao segundo plano. De acordo com Stéphane Bonnéry (2021),

[...] as práticas pedagógicas que visam a proteger os alunos de conflitos sociais repousam na ilusão de que poderiam ter sucesso na escola evitando a atividade intelectual exigente, sem transformar os comportamentos que adquiriram fora da escola em comportamentos adequados à apropriação pelos saberes acadêmicos (p. 199).

Certos alunos interiorizam esse olhar paternalista e tomam consciência dele talvez cedo demais. Muitas vezes, durante nossas conversas, os alunos do CE1¹⁰ e do Curso Elementar 2 (CE2)^{11,12} me falaram desse olhar de caridade, estimando que o respeito dos alunos pelos educadores se manifesta em sua exigência escolar. Para mim era surpreendente perceber a que ponto a demanda do professor podia ser percebida por certos alunos como uma forma de benevolência e de “respeito”, como eles me diziam. “Professora, se você for exigente, isso quer dizer que você nos respeita”, Ali me fez entender ao final de um dia de aula. No lugar de um paternalismo protetor, o papel do educador deve consistir em fornecer as ferramentas intelectuais que permitem a construção de um olhar crítico sobre o mundo por meio do aprendizado, em vez de proteger os alunos de uma realidade da qual eles já têm consciência, mesmo que esta seja ainda de forma não objetivada. Em resumo, a exigência do educador permite a esses alunos construir uma atitude ponderada e reflexiva, e “adquirir categorias de pensamento que seriam uma arma para encarar o conflito social com o qual serão eminentemente confrontados mais à frente, mas que já se faz presente em sua escolarização sem que, necessariamente, eles ou os professores suspeitem disso” (BONNÉRY, 2021, p. 199-200).

Ao trabalhar no Ensino Médio, fui confrontada, como todo professor, com múltiplas formas de recusa à aprendizagem. Entre diversas situações, uma captou minha atenção, visto que exprimia a violência simbólica sofrida pelos alunos e um caso de evasão escolar que podemos classificar como “involuntária”, já que, apesar de ser sua vontade, o estudante não alcançou a reintegração. De fato, com a crise sanitária de

10 Observação feita na escola primária Jean-Jaurès, em Stains, comuna da região metropolitana de Paris, entre 2014 e 2015.

11 O Curso Elementar 2 refere-se ao terceiro ano da escola primária francesa e se destina a crianças de 8 anos de idade. Fonte: <https://www.education.gouv.fr/l-inscription-l-ecole-elementaire-6257>.

12 Observação feita na escola primária Michelet, em Saint-Ouen, comuna da região metropolitana de Paris, entre 2018 e 2019.

2020, o abandono escolar se intensificou. O episódio em questão concerne um aluno de último ano que me havia confidenciado seu abandono a partir do primeiro período de confinamento, em março de 2020¹³. Compreendi com seu relato que essa experiência havia sido extremamente dolorosa para ele, que havia sido, como me foi confirmado por certos colegas, um bom aluno. Durante o primeiro confinamento, ele não conseguiu acompanhar as aulas a distância e, pouco a pouco, se resignou e se afastou da realidade escolar. Antes das férias de Páscoa em 2021, ele veio me encontrar para pedir desculpas após um incidente ocorrido em aula. Ele constatava que, se certos professores aceitavam suas traquinagens e fingiam brincar com ele, ninguém tentava enquadrá-lo. Ele percebeu que essas atitudes de “camaradagem” não o ajudavam e que os docentes que ele respeitava eram justamente aqueles que traçavam claramente os limites sem, no entanto, recorrer sistematicamente à exclusão, uma punição que ele considerava muito injusta e que não o ajudava a se reintegrar. Ele me disse: “eu sei o que devo fazer, mas preciso de enquadramento, senão eu não conseguirei sozinho”.

Essa situação, vivida igualmente por outros alunos, mostra também como o abandono intra-escolar pode ser vivido como uma angústia, como um tipo de exílio, mesmo ocorrendo dentro do estabelecimento de ensino, apesar do efeito de grupo com os pares que permite a manutenção, ao menos em aparência, de um elo com a escola. Com efeito, o julgamento do docente pode estar, às vezes, disfarçado sob uma forma de falso reconhecimento, como demonstram os testemunhos desse aluno. Ele evocava o que ressentia como uma forma de hipocrisia de certos educadores: “Eles se amigavam comigo visando a paz, mesmo, em realidade, não dando a mínima pra mim”. Certos professores, desamparados frente aos obstáculos que encontram, tentam estabelecer um diálogo pacífico com os alunos “desordeiros”, a fim de acalmar a turma.

Durante uma discussão informal após a aula, com um grupo de alunos de uma turma de último ano do ensino técnico que dirigi naquele ano, um aluno me disse: “alguns professores são gentis conosco, mas pelos olhos deles dá pra perceber que o que sentem é pena e que pensam que somos inúteis”. Outro estudante retorquiu:

é verdade, madame, eles pensam que somos imbecis, mas não somos; nós só não entendemos o que eles dizem; e eu não concordo com você, A. [remetendo-se ao colega], eles não sentem pena, eles nos desprezam. Você acha que eles são gentis? Você está de brincadeira ou o quê? Eles são uns falsos, não querem problemas com a gente para não se complicarem com a diretora, só isso.

13 Observação feita no liceu Polyvalent Jean-Rostand, em Villepinte, comuna da região metropolitana de Paris, entre 2020 e 2021.

As atitudes dos docentes participam explicitamente no olhar que os alunos carregam sobre si mesmos, no engajamento destes em atividades didáticas e na absorção dos conhecimentos apresentados. De acordo com Valérie Melin (2010), “o jovem construído no espaço escolar, confrontado com as falhas inerentes ao processo de aprendizagem, interioriza um sentimento de impotência sancionado pela avaliação do educador”.

Ademais, como faz notar Benjamin Moignard (2008), “os professores [...] só possuem um reduzido conhecimento da realidade dos bairros que vêem apenas através das janelas das salas de aula, enquanto as trocas com as famílias sempre ocorrem na estrutura formal do espaço escolar”. O conhecimento do ambiente se faz, desta forma, pela mediação de representações prontas e de estereótipos propagados pela mídia, pela posição social do agente educacional ou pelo próprio sistema escolar. Os professores que tentam se abrir ao ambiente popular correm o risco de cair em um determinismo social segundo o qual “os filhos dos pobres não conheceriam nada além de pobres crianças” (ROCHEX, 1997, p. 131), ainda que o meio social, como demonstram numerosas pesquisas, não seja suficiente para explicar a evasão escolar ou para interpretar os fracassos segundo o ponto de vista do relativismo cultural, enquanto resultado de deficiências socioculturais e socioétnicas. Atribui-se, assim, o fracasso ou o abandono a variantes culturais, às quais se junta um determinismo social que impediria, uma vez confundidos ambos, de identificar os fatores de evasão escolar. Isso exime, de certa forma, a escola de suas responsabilidades e a conduz à contradição de esperar dos alunos o que ela não ensina. No entanto, é demasiado fácil reduzir a dificuldade escolar ao vão existente entre uma cultura dita dominante e a origem sociocultural dos alunos, mesmo que este seja o caso.

Para ilustrar essas armadilhas, é possível mencionar, especialmente, a maneira como os jovens professores, ditos “novos titulares”, são designados a uma primeira instituição após sua formação: eles(as) são os mais comumente nomeados para os estabelecimentos difíceis, o que não prejudica suas competências nem sua motivação. Contudo, com esse fenômeno recorrente, assume-se o risco de confiar a responsabilidade de missões complexas a novos titulares quase sem experiências profissionais. A educação dita prioritária se encontra, assim, submissa a uma dupla penalidade: a que fustiga jovens educadores recém-recrutados e sem suficiente formação, e a que toca os alunos cuja relação com a escola necessita ser construída. Segundo Bertrand Delhomme (2020, p. 27): “a origem social dos membros de uma profissão é uma dimensão essencial para medir seu posicionamento no espaço social e as segmentações

de um grupo profissional”. O estudo realizado por esse autor demonstra que um em cada cinco educadores é descendente de pai ou mãe docente. Essa super-representação reflete, para o autor, um “efeito de hereditariedade profissional” (p. 31) que caracteriza o corpo docente. A formação de professores ignora a origem social da maior parte de seus agentes que estão socialmente situados. Todavia, como mostram Pascal Bressoux e Pascal Pansu (2003), a avaliação escolar é parcialmente influenciada pelo julgamento social de seus agentes.

No relatório “Por uma escola justa”, de 2016, o Centro nacional de estudos dos sistemas escolares (CNESEO) reconhecia que

as análises das desigualdades de tratamento mostram claramente que as disparidades sociais se acumulam para constituir contextos de aprendizagem particularmente pouco favoráveis para os alunos socialmente desprivilegiados. Em certas dimensões, as condições de ensino desses alunos parecem degradar-se e afastá-los cada vez mais de seus colegas privilegiados nos dois últimos decênios. Na educação prioritária, os professores parecem cada vez menos experientes e cada vez menos titulares (portanto menos treinados para a formação básica) (DELHOMME, 2020, p. 27).

Isso não permite a esses(as) professores(as) novatos(as) elaborar uma atitude profissional apropriada que os liberte dos estereótipos sociais e que leve em conta a diversidade de seus alunos. Isso também favorece os mal-entendidos e pressiona os(as) professores(as) a improvisar estratégias a fim de manter um clima pacífico na turma, esquivando-se assim das dificuldades com que são confrontados, sem contudo solucioná-las. Durante a minha designação, em 2020-2021, a uma escola secundária¹⁴, escutei várias vezes alunos chamando jovens professores recém-formados de “perdidos”, que “não sabem como lidar conosco” etc. Isso é sentido como um desprezo da instituição por esses alunos, familiarizados com o fato de que por vezes as escolas recorrem ao centro de recrutamento do Estado à procura de professores contratados diretamente sem qualquer formação. Já sobrecarregados com suas “dificuldades” escolares, certos alunos encontram nessas situações um pretexto para o abandono.

Em sua obra intitulada *Comprendre l'échec scolaire*¹⁵, Stéphane Bonnéry (2021) mostra que o abandono escolar é uma espiral que começa desde a escola primária. É uma construção progressiva que pode ser estudada como um processo. Essa construção do fracasso escolar se estabelece ao longo do tempo e pode ser observada e compreendida

14 Observação feita no liceu Polyvalent Jean-Rostand, em Villepinte, comuna da região metropolitana de Paris.

15 N.T.: Compreender o fracasso escolar.

entre os alunos “motivados” ou considerados “bons” academicamente. Segundo o autor, “o processo de pensamento que o aluno mobiliza em aula [...] facilita ou obstrui a apropriação de saberes”. Além disso, mostra que a atitude de conformidade da exposição de um saber por parte do professor sem uma verdadeira apropriação favorece, a longo prazo, na maioria dos casos, um fracasso escolar e um abandono vindouro. Uma certa benevolência malévola na preparação desses alunos para as exigências escolares os conduz, pouco a pouco, à espiral das dificuldades e do abandono, por vezes apesar de uma atitude que parece, à primeira vista, academicamente adequada, mas que carece profundamente de uma certa “eficácia cognitiva” (BONNÉRY, 2021). Na maioria das vezes, a atitude escolar se transforma, perante a acumulação de dificuldades, em uma atitude de resistência contra a escola e o mundo da aprendizagem: a escola é, por assim dizer, percebida como um muro intransponível, e suas obrigações, como uma humilhação. Assim, os alunos desistentes praticam gradualmente diferentes comportamentos hostis à aprendizagem (tagarelice, insolência, briga e perturbação da aula etc.), a fim de conquistar sua vingança “escolar”. Nessa fase, as sanções podem ser percebidas inicialmente por esses alunos em dificuldade como um reconhecimento arrancado, mesmo que de forma negativa; mas elas os levam, *in fine*, a uma obstinação cada vez maior em seu abandono.

Minha experiência de ensino na escola primária me permitiu constatar que a organização espontânea dos alunos em dificuldade pode começar desde o ensino básico, ao contrário de uma crença popular segundo a qual esse fenômeno começaria no Ensino Fundamental II. Os alunos em dificuldade fogem dos “líderes” da turma durante o recreio e tendem a ficar juntos no refeitório para fazerem palhaçadas e afirmarem sua existência por meio da tagarelice e dos pontapés oferecidos a seus colegas mesmo que estes não se envolvam em suas brigas. Professora de escola primária durante seis anos, pude constatar a repetição desse fenômeno em meus diferentes empregos¹⁶. Alguns alunos em dificuldade se vingam fora da sala de aula: eles batem, eles invadem o pátio; eles se fazem notar. Essas diversas maneiras de chamar a atenção são também pedidos de ajuda, mas eles incorrem assim em castigos e se isolam de seus colegas. Essas sanções frequentemente os levam a adotar um comportamento anti-escolar diante dessa “forma de tratamento securitária da gestão da ordem escolar” (MOIGNARD, 2008, p. 191). Benjamin Moignard considera a solução do isolamento um “signo da renúncia da escola

16 Em diversas comunas populares na região oeste de Seine-Saint-Denis: Stains, La Courneuve, Saint-Ouen e outras mais.

republicana à sua missão educativa e a neutralização de toda perspectiva de melhoria da escolaridade de seus alunos” (p. 192). Por isso, o abandono escolar se revela mais precoce do que se poderia pensar. Desde a escola primária, ele se traduz no adormecimento da curiosidade e na ausência do gosto pela aprendizagem: a tagarelice entre colegas abafa a voz do professor ou a dos mais aplicados, a timidez em aula dá lugar à turbulência no recreio, a exclusão na sala se transforma em uma presença sonora imponente na cantina, o tédio enquanto isolamento escolar se metamorfoseia em uma sociabilidade que se faz notar por uma atitude invasiva, a apropriação do espaço no recreio substitui a presença marginal na sala de aula etc. Eles invertem assim a relação – e criam novas formas de segregação, desta vez desviantes. Eles podem, por exemplo, ir atrás do melhor da turma, dos alunos sérios, excluídos do terreno dos jogos ou mesmo perseguidos e encurralados. Os “espertinhos” da turma tendem a desaparecer neste espaço aberto aos confrontos entre alunos: a saber, o pátio. Os alunos em dificuldade neutralizam, da mesma maneira, a missão educativa da escola; eles nos mostram suas carências e nos alertam sobre suas fragilidades; mas suas vozes são frequentemente mal interpretadas. Por consequência, o comportamento desviante ligado ao fracasso escolar nasce dentro da própria escola; ele é, por assim dizer, intra-escolar antes de potencialmente desembocar na vizinhança, na rua, na busca por uma profissionalização desse fracasso escolar por meio de uma prática delinquente propriamente dita (ESTERLE-HEDIBEL, 2007).

Em *Une école de violences*¹⁷, Yannick e Yoan Brun-Picard (2014) se interessam pelas diferentes formas de violência no ambiente escolar, bem como “pelas dinâmicas de territorializações que delas resultam” (p. 7). Eles chamam a atenção para um dos principais berços da violência no meio escolar, isto é, o pátio, onde certos fatos violentos passam despercebidos porque acontecem durante um tempo muito breve, que escapa à atenção dos adultos, mas que representa uma “eternidade” para a vítima, que sofre o ataque de golpes violentos em silêncio. Segundo os autores, o pátio “é uma escola de violência que constitui uma interface educativa de referência para todos os alunos que aspiram a difundir todas as formas de violência dentro de estabelecimentos escolares” (p. 8). De fato, o pátio representa o lugar da difusão de uma identidade com a violência cuja territorialização se destaca nesse processo de apropriação de um comportamento desviante dentro da escola. Essa territorialidade se impõe, então, como uma condição *sine qua non* de certas práticas desviantes intra-escolares, do reconhecimento e da exposição de seus produtos.

17 N.T.: Uma escola de violências.

Tais pesquisadores identificam cinco formas principais de violências dentro do pátio, quais sejam: “a dissuasão, a conquista, a neutralização, o assédio e a destruição” (p. 38). Em seguida, hierarquizam esses tipos de práticas segundo seu grau de violência. Eles consideram a dissuasão uma espécie de violência infligida aos outros sob a forma de uma opressão exercida psicologicamente e fisicamente sobre as vítimas, ao passo que a violência da conquista privilegia, por seu turno, o controle do espaço como o terreno físico que permite o exercício da dominação a fim de aniquilar seus adversários apropriando-se de uma parcela do pátio para os jogos com bola, como o futebol, e excluindo assim todos os alunos em busca de atividades lúdicas diferentes. O grupo de alunos que tende a se apropriar do pátio impondo as fronteiras que convêm aos seus jogos é composto, na maioria das vezes, por uma boa parte dos alunos em risco de reprovação, que tentam fazer sua presença notada imitando os trejeitos gestuais e linguísticos dos líderes do futebol ou dos “jovens de periferia”¹⁸: a guerra à escola é por vezes declarada bem cedo. Os jogos coletivos comuns os ajudam a reunir-se em gangues caracterizadas por uma estruturação em grupo que escapa à intervenção dos adultos e por uma delimitação do espaço e das normas de conduta incompatíveis com o regimento interno da escola. Além disso, pode-se constatar a estabilidade dos membros desses grupos ao longo do ano em curso e, às vezes, até a formatura do ensino fundamental: o líder e sua pequena corte garantem que as regras estabelecidas sejam aplicadas ao pé da letra. Caso contrário, o novo aprendiz é neutralizado. “Essa neutralização implica uma presença, uma repartição dos lugares de observação e uma vigilância do pátio pelos vetores do fenômeno” (p. 39).

Por conseguinte, o pátio pode oferecer esta oportunidade aos alunos, frequentemente àqueles em risco de reprovação, de romperem com as atividades de aprendizagem e de “se afastarem da formalidade da sala de aula” (NICOLE, 2015, p. 41). Ele oferece possibilidades de experimentar atividades não autorizadas ou comportamentos desviantes que lhes permitem vingar seu fracasso escolar perseguindo, dentro da própria escola, um percurso desviante. A escolha do pátio é aqui fortemente simbólica: enfrentar, muitas vezes inconscientemente, a instituição de aprendizagem dentro de seu próprio território; responder a violência simbólica com a violência do ato desviante dentro de uma dinâmica territorial determinada: o pátio, onde a presença do adulto se modifica. O aluno usa o espaço do ambiente intra-escolar em função de sua relação com a aprendizagem, e do que ele projeta sobre a escola.

18 N.T.: No original, com a gíria *caïds*.

As pesquisas de Yannick Brun-Picard e Yoan Brun-Picard (2014) não atribuem nada além de um lugar limitado às causas da emergência do ato violento dentro do ambiente escolar. Por isso, delas se oculta o aspecto sociológico, que permitiria identificar o percurso dos alunos de comportamento desviante. Além disso, os autores não propõem uma pedagogia dessas questões, como se a sala de aula e o pátio estivessem isolados da escola, como se a socialização por um comportamento desviante no pátio não ecoasse na solidão diante das dificuldades vividas nas situações de aprendizagem. Porém, como sabemos, os atos de violência dentro do ambiente escolar são mais comumente cometidos por alunos em risco de reprovação, o que nos leva a insistir no consequente vínculo entre as dificuldades escolares e as dificuldades comportamentais na maioria dos casos. O método descritivo não permite elucidar as razões das práticas desviantes no ambiente intra-escolar. Os autores concluem a sua obra afirmando que

[o] pátio se torna uma escola de violência quando os alunos conseguem desenvolver dinâmicas de violências oriundas de territorialidades. Os alunos, em seus termos, reproduzem, constroem e difundem as violências, validadas por sua exposição, sua realização e sua impunidade dentro da escola, tornando-se uma forma de vetor identitário. Eles constituem assim uma interface educativa de referência” (p. 238).

Na verdade, se a observação e a descrição das práticas desviantes no pátio permitem elucidar sua dinâmica e sua implementação, por outro lado, não permitem determinar as causas nem compreender as razões que conduziram a elas. Ademais, se a abordagem espacial permitiu perceber a importância da dimensão territorial nas práticas desviantes, ela também neutraliza toda tentativa de restituir esses comportamentos desviantes em perspectivas de análise e de compreensão mais ampla a fim de lhes atribuir sentido. Em outros termos, os níveis de análise e de interpretação exigem uma distância que permita a construção de sentido. Não é mais possível ignorar o fato de que “a escola é ela própria confrontada com formas singulares de violências e de delinquências” (MOIGNARD, 2008, p. 189). Numerosas pesquisas afirmam que a violência escolar é parcialmente produzida pelo próprio ambiente escolar. Segundo muitos pesquisadores, essa violência escolar é fortemente ligada ao fracasso acadêmico: a estruturação em gangues poderia assim ser interpretada, ao menos em parte, como a sala de aula sob sua forma abortada: o aluno apropria-se daquilo em que não tem sucesso na aula sob a forma desviante em outros espaços escolares.

Segundo Benjamin Moignard (2008, p. 44), a “confrontação de normas escolares e de normas juvenis nos limites do colégio pressagia frequentemente a dificuldade de o ensino compreender os universos normativos dos adolescentes do meio popular”.

O autor destaca a maneira como a violência faz parte ativa da socialização dos jovens nos bairros populares. O recurso à força física é, deste modo, frequente entre os jovens destas áreas e parece uma prática valiosa, que não se limita ao mundo masculino. As meninas adolescentes optam igualmente pela força física, ainda que simultaneamente se submetam às desigualdades de gênero.

Ao observar o caso de uma aluna em dificuldade escolar e desviante, pude constatar a maneira como ela se situava na hierarquia da violência: faz uso desta, mas, ao mesmo tempo, se submete à hierarquia estabelecida pela gangue masculina liderada por seu irmão gêmeo. Essa aluna do CM2¹⁹ pôde construir uma relação racional com a violência e se apropriar de seu papel tridimensional: ela gere de forma autônoma os pequenos conflitos com outras meninas ou com os alunos mais jovens; pode, então, tornar-se uma mediadora entre os grupos organizados em torno de um acerto de contas; mas, *in fine*, ela se retira e obedece às ordens dos meninos da gangue quando o conflito se torna mais sério, ou seja, mais violento. Eu pude observar pessoalmente essa aluna, do CE2 ao Curso Médio 2 (CM2)²⁰. Seu comportamento oscilava frequentemente entre crises de choro e crises de raiva, durante as quais desferia golpes contra suas colegas, em especial as mais aplicadas. Ela aproveitava o recreio para se vingar destas últimas: as impedia de jogar, atacava, insultava, ameaçava etc. O isolamento em aula só agravava a situação, e ela decidiu, finalmente, confrontar sua professora, que deixou claro não a querer mais em sua turma. A decisão da educadora foi, em seguida, formalizada durante o conselho de classe. Um planejamento foi definido para acolher essa aluna nas turmas vizinhas, incluindo a minha, com um trabalho “diferenciado” na lista. O comportamento da menina continuou a piorar, e a rejeição da professora a tornou ainda mais violenta. Ela decidiu, finalmente, abandonar todos os esforços e se tornar uma “desempregada escolar”, muito ativa em seu desvio, a ponto de persuadir alguns de seus colegas, apesar de suas idades muito jovens, a furtar doces e roupas no centro comercial situado nas proximidades da escola. O caso dessa aluna permite identificar uma nova forma do que Danis Salas e Olivier Mongin nomeiam “delinquência de exclusão”. O irmão gêmeo dessa menina, o líder de gangue, também decidiu abandonar a escola. Sua professora atesta que ele poderia ter sido um “bom” aluno, mas ele repetia frequentemente, inclusive no recreio e na cantina, que “a escola não foi feita para mim”.

19 N.T.: O Curso Médio 2 refere-se ao quinto ano da escola primária francesa e se destina a crianças de 10 anos de idade. Fonte: <https://www.education.gouv.fr/l-inscription-l-ecole-elementaire-6257>.

20 Observação feita na escola primária Michelet, em Saint-Ouen, comuna da região metropolitana de Paris, entre 2017 e 2019.

A interiorização do estigma social reflete-se no ambiente escolar e desenvolve formas renovadas de exclusão que a escola não leva em conta. Como observam Salas e Mongin (1998, p. 192), “a delinquência dos jovens dos bairros populares deve ser pensada a partir de sua articulação com lógicas de exclusão e segregação relacionadas aos espaços sociais nos quais elas ganham corpo”. O abandono escolar nas áreas populares liga-se também à interiorização da exclusão e à criminalização da pobreza ou a um paternalismo que resulta, inclusive, de um certo olhar sobre os pobres que reproduz, a seu contrário, a exclusão. Muitos são os alunos que me diziam: “professora, eu nunca conseguirei, por causa de meu sobrenome”²¹; “mas, professora, *eles* nunca nos aceitarão em *suas* universidades”; “uma vez vistos nossos sobrenomes, nunca conseguiremos, então não adianta” etc.²². O abandono escolar é muitas vezes percebido como uma atitude hostil e exterior à escola, embora deva, de outro modo, ser pensado em relação com o ambiente escolar e a instituição educativa em que toma forma. É nesse âmbito que se desenvolvem as primeiras formas de resignação ou de desencorajamento perante a aprendizagem. Ali, o aluno da turma de CE1, já lamentava, apesar de sua pouca idade, não poder realizar no futuro seu sonho de tornar-se um bailarino na Ópera de Paris. Se as desigualdades sociais não são uma fatalidade e podem, em certa medida, estruturar os projetos de emancipação, isso também significa que o fracasso e o abandono escolares tampouco são o destino final dos alunos dos grupos socialmente desfavorecidos. Consequentemente, “as desigualdades escolares não preexistem à escolaridade: é na escola que elas acontecem a partir das desigualdades sociais entre alunos” (BONNERY, 2021, p. 19). Em outros termos, o fracasso escolar é, antes de tudo, escolar. É preciso inicialmente reconhecer uma certa autonomia, ainda que parcial, da escola em relação a seu ambiente. Essa autonomia relativa tem como consequência o reconhecimento de que a escola pode também fomentar o fracasso e o abandono escolares, inclusive no cotidiano da turma.

Por fim, o objetivo da minha contribuição é mostrar que existe uma relação entre o abandono escolar e o cotidiano no interior da escola e da turma. De fato, o abandono escolar não é somente um problema social que levanta a questão do destino dos jovens desistentes excluídos de toda escolaridade. É também um problema propriamente escolar que nos interroga sobre nossas práticas cotidianas e sobre nossos julgamentos enquanto professores, que não deixam de ter consequências, como

21 N.T.: Por conta do sobrenome (*nom*) ou, enfim, origem social.

22 Aqui recolho diversas declarações da turma que se formou em 2020 em Seine-Saint-Denis.

me esforcei para demonstrar. Com efeito, Pascal Bressoux e Pascal Pansu (2003, p. 161) comprovam que a percepção que os alunos têm de si mesmos reflete parcialmente o olhar internalizado que os professores lançam sobre eles. Por conseguinte, “o contexto da turma influencia a percepção da competência escolar”. Deste modo, o cotidiano da turma e o olhar da escola constituem fatores inerentes e intrinsecamente ligados aos fenômenos do fracasso e do abandono escolares. Também tentei demonstrar como o processo do abandono escolar começa desde a escola primária. O relatório de Thierry Rocher (2016) traça um balanço recente desse fenômeno analisando a evolução das desigualdades sociais segundo os níveis de ensino e as disciplinas. A conclusão permanece a mesma: a escola primária não diminui as desigualdades sociais, e a secundária as amplia fortemente. É preciso dizer que a instituição documenta e analisa as desigualdades que as atravessam, mas os mecanismos implementados não as eliminam.

Consequentemente, não há qualquer relação mecânica entre o abandono escolar e a origem sociocultural dos alunos de bairros populares. Minha hipótese de trabalho tenta identificar as razões internas do abandono escolar, que tampouco está ligado às dificuldades acadêmicas. Pude constatar, na condição de professora primária, como certos alunos considerados “bons” academicamente desistiram, a certa altura, de prosseguir seus estudos. Uma aluna “brilhante” me confessou que não desejava ingressar em uma universidade após a formatura porque, mesmo se concluísse o curso, seu sobrenome e a sua cor de pele seriam julgados no mercado antes de seus títulos, então, segundo ela, seria melhor procurar um trabalho e ganhar dinheiro do que perder seu tempo obtendo diplomas que não serviriam para nada. Outros alunos, embora inseridos em uma dinâmica escolar positiva, se entediam e não querem mais o cotidiano da sala de aula; eles se desmotivam e perdem o gosto pela aprendizagem. Durante o ano 2018-2019²³, encontrei o pai de um aluno de classe média alta²⁴ que tinha sido da minha turma no ano anterior. Ele me contou que seu filho estava abandonando a escola, pois se entediava e considerava que não aprendia nada, apesar de gostar muito da professora. O fracasso escolar não explica sozinho o abandono escolar. Para este contribuem, evidentemente, outros fatores.

²³ Observação feita na escola primária Michelet, em Saint-Ouen, comuna da região metropolitana de Paris, entre 2018 e 2019.

²⁴ O nome do aluno foi ocultado para preservar o anonimato.

Referências

- BLAYA, C. *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck, 2010.
- BONNÉRY, S. *Comprendre l'échec scolaire: élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute, 2021.
- BRESSOUX, P.; PANSU, P. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Universitaires de France, 2003.
- BRUN-PICARD, Y.; BRUN-PICARD, Y. *Une école de violences: la cour de récréation, une interface éducative de référence*. Paris: L'Harmattan, 2014.
- DELHOMME, B. L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015. *Education & Formations*, Paris, n. 101, p. 27-51, 2020.
- ESTERLE-HEDIBEL, M. *Les élèves transparents: les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Villeneuve d'Ascq: Universitaires du Septentrion, 2007.
- MELIN, V. Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance? *Le Sujet Dans La Cité*, Paris, n. 1, p. 85-97, 2010.
- MOIGNARD, B. *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris: Universitaires de France, 2008.
- NICOLE, C. Le harcèlement entre pairs à l'école. In: COCHET, F. (Org.). *Jeux dangereux, violences et harcèlement en milieu scolaire et parascolaire: connaître, comprendre, prévenir*. Paris: l'Harmattan, 2015.
- ROCHEX, J. Y. Politique ZEP et démocratisation du système éducatif: un bilan pour le moins décevant. *Les Temps Modernes*, Paris, n. 637-638, p. 1-24, 2006.
- ROCHEX, J. Y.; CRINON J. (Org.). *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Universitaires de Rennes, 2011.
- SALAS, D.; MONGIN, O. Entre le tout répressif et le tout éducatif, quelles alternatives À propos de la justice des mineurs. *Esprit*, Paris, p. 189-210, dez. 1998.
- TERRAIL, J. P. *La scolarisation de la France: critiques de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 1997.
- WALGRAVE, L. *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale: essai de construction d'une théorie intégrative*. Chêne-Bourg: Médecine et Hygiène, 1992.

Submetido em: 09/11/2021

Aceito em: 20/12/2021

Sobre os autores

Sameh Dellai

professora em Ciência da Educação em Paris 8, pesquisadora associada ao EXPERICE (Laboratoire interuniversitaire Expérience, Ressources culturelles, Éducation) e ao LLCP (Laboratoire d'études et de recherches sur les Logiques Contemporaines de la Philosophie), ambos da Universidade de Paris 8.

E-mail: samdellai@yahoo.fr