

NOTAS SOBRE O QUE É A ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Mirele Corrêa¹

Michele Martinenghi Sidronio de Freitas²

Resumo: Propomos um deslocamento do pensamento sobre o que é ser adolescente no contexto escolar contemporâneo, tendo como disparadores o “sujeito/aluno ideal” vislumbrado pelos profissionais da educação e o “diferente” cristalizado numa identidade pelos próprios sujeitos/alunos, articulando-os aos conceitos de maior e menor elaborados por Deleuze e Guattari (2015).

Elucidações

Este texto parte das reflexões realizadas no movimento de uma pesquisa maior que buscou investigar as potencialidades do corpo no espaço de escolarização. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Blumenau/SC, com estudantes de um currículo de Ensino Médio Inovador (EMI), fazendo-se por meio da cartografia como método de pesquisa. Os dados nos impulsionaram a pensar e problematizar outras coisas, como a identidade adolescente no contexto escolar contemporâneo e os seus desdobramentos a partir das falas dos professores e estudantes.

O texto propõe um deslocamento do pensamento sobre o que é ser adolescente articulado aos conceitos de maior e menor elaborados por Deleuze e Guattari (2015). As análises foram pensadas e construídas a partir de três linhas abstratas e (in)visíveis, que os mesmos autores definem em “Mil Platôs v. 3” (2012). Linhas que não param de se misturar e que operam em fluxos contínuos, colocando o leitor num movimento que o faz percorrer possíveis caminhos. São elas: *linhas de fuga*, *linhas de segmentação molecular*, *linhas da segmentaridade dura ou molar*. Que Deleuze e Guattari (2012a), são linhas de vida que nos segmentarizam por todos os lados e direções.

“Qual o perfil da turma 3 ‘1’?”

“Qual o perfil da turma 3 ‘1’?” perguntava eu³ aos professores da instituição escolar da qual tinha acabado de adentrar. Achei pertinente esse procedimento de escrita, visto que alguns enunciados foram se atravessando e apresentando-se comuns nas falas dos professores. Logo, quando pisei no chão da escola e que fui interrogada acerca do meu objeto de estudo, fui desencorajada a pesquisar esta turma com declarações de que eu não conseguiria captar a realidade escolar, considerando-se que esta seria a “turma ideal” da instituição ou como diria um dos professores “*a turma sonho de todo o professor*”, aquela que foge à normalidade. Essas falas chamaram-me atenção e provocaram-me certa desconfiança, mas também, curiosidade. Segue alguns relatos.

“[...] todos são muito dedicados, esforçados, interessados e competentes. Desenvolvem as atividades propostas com vontade e eficiência, obtendo resultados além do esperado. Eles demonstram grande interesse em passar

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: mirele_correa@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: michelemsfreitas@gmail.com.

³ Desta parte em diante, a escrita será tratada em primeira pessoa do singular, tendo em vista que só competiu a uma pesquisadora as vivências em campo relatadas a seguir.

no vestibular e se destacar no ENEM; e deve-se em parte a isso, o fator das notas altas e trabalhos bem feitos”.

[Professor C]

“Esta turma [...] apresenta rendimento acima da média”.

[Professor H]

“Todos colaboram com ideias, iniciativas para execução do trabalho em equipe ou individuais. São alunos interativos, dispostos, disciplinados e habilidosos”.

[Professor I]

Antes de conhecer a turma do 3º ano “1”, eu trazia como pressuposto, por meio das minhas experiências como professora, uma imagem banal do cotidiano escolar. Neste cenário, tencionava presenciar situações de desentendimentos, conflitos, transgressões, querelas, como em qualquer outra sala de aula onde os sujeitos aí presentes são afetados por encontros, entendendo que nestes encontros estão imbricadas a norma e a disciplina e onde há formas de poder, também há formas de resistências (FOUCAULT, 1985). Passei muito tempo esperando ver essa imagem efetivar-se, até entender que “sempre no pinga de tempo que vinha nada acontecia se ela continuava a esperar o que ia acontecer” (LISPECTOR, 1980, p. 05), assim, tive que me despir desses pressupostos e tornar-me mais sensível aos acontecimentos ao nível dos detalhes da realidade que estava inserida.

Ao suspender meus preconceitos e exercitar uma escuta flutuante, meus registros foram se aproximando aos discursos dos professores trazidos acima: turma pequena, receptivos, educados, atenciosos, participativos, interessados, determinados, centrados. Essas características foram se repetindo em minhas anotações e a cada observação, saía da sala de aula ora extasiada ao ver como os protagonistas⁴ se empenhavam com interesse em aprender. Ora desconfortável com aquela banalidade que se reprisava a cada dia, mesmo em situações que costumeiramente demandariam algum tipo de desvio ou transgressão. Foi a partir disso, que comecei a tentar compreender o que queria dizer esse “ideal” tão mencionado pelos professores.

A identidade adolescente e o aluno ideal (maior-molar) e o adolescente diferente menor-molecular e...

Através dos conceitos elaborados por Deleuze & Guattari (2015) de maior e menor, esse *ideal* poderia ser o que há de maior na sociedade. “O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades...” (DELEUZE, 2013, p. 218). O maior é o exemplo, é aquilo que é valorizado. Estar na posição de maior é estar condicionado dentro de padrões, normas e estereótipos que são apreciados pela sociedade, instituídos por meio de discursos de verdade e dispositivos de poder. Tornar-se majoritário é garantia de “sobrevivência ou salvação” (DELEUZE, 2013, p. 218), que pode ser traduzido nessa sociedade como garantia de controle e de segurança do território, uma vez que o modelo previne desvios e disformidades.

Entendendo desta forma, este estereótipo de “aluno ideal” conforme caracterizamos acima, talvez seja o ápice do disciplinamento a uma normalização. Essas posturas correspondem ao arquétipo do que é maior, quem está condicionado a isto, provavelmente será

⁴ A palavra “protagonista” experimenta uma desterritorialização, ela foi atribuída aos sujeitos pesquisados devido ao trabalho feito com o uso das oficinas cinematográficas.

incluído e aceito na/pela sociedade e terá melhores oportunidades garantindo sua sobrevivência no mercado de trabalho. Os próprios protagonistas parecem estar cientes desta condição, quando em muitas situações pude presenciar falas nas quais se colocavam como diferentes dos demais, merecendo outro tipo de tratamento ou outras condições que pudessem lhes favorecer, o maior como o detentor de privilégios. Trago aqui duas situações que compõe parte da pesquisa realizada e ilustram esta ideia.

A primeira diz respeito a uma conversa entre três protagonistas que decorreu durante o intervalo. Começaram falando sobre o ambiente escolhido pela professora de Língua Portuguesa para fazer a saída de campo no semestre vigente e decepcionada, Rose Hathaway⁵ pronuncia que *“se é pra visitar esse museu eu não vou, dá de ir a pé, a qualquer hora. Acho que a gente merece uma viagem melhor”*. A conversa prossegue, mas vai ganhando outros contornos que se articulam a ocupação e falta de tempo. *“A gente quase não tem tempo pra nada. Ficamos aqui estudando o dia todo. Ainda chega em casa e tem mais coisa pra fazer”*. Rose: *“Verdade. Nem pras baladas a gente não vai”*. Merida: *“O assessor vive nos cobrando, porque diz que se investe um monte no inovador e a gente precisa ser exemplo”*. Para os protagonistas o fato de eles precisarem ser “exemplos”, os colocam como superiores e o fato de se dedicarem tanto às demandas da escola, os dariam mais direito à escolha por melhores opções.

Na segunda, trago uma situação acompanhada em determinada reunião na qual os protagonistas discutiam o modelo da camiseta que seria confeccionada para as turmas dos terceiros anos. O EMI propôs uma camisa que seria diferente da dos outros, justamente com a intenção de destacar o “Inovador”. Mas para além de mudar a estética, também, não queriam inserir o slogan da escola. Rose: *“Mas tu vai ver se a gente não botar, o assessor já vai dizer: vocês vão botar sim, vocês não são diferentes!”*. Alegria: *“Vamos botar na manga, aí a gente dobra e fica bem escondido”*. Rose: *“A gente trabalha nessa escola o dia todo e nem tem o direito de escolher”*. A camiseta – mais do que um ritual que marca uma passagem e também fixa uma identidade de grupo –, ao poder diferenciá-la das demais turmas de terceiros anos do regular, significa para a turma do 3º “1” uma forma de privilégio e diferenciação.

Esses dois relatos traçam linhas que apontam certa conformação por parte dos protagonistas do papel e das demandas que lhes cabem dentro da instituição escolar. Fazem notar uma postura díspar dos demais estudantes da escola e exigem serem tratados com diferenciação. Sabem que estas posturas tomadas por eles de “exemplo”, “não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 73) e incluindo-se aí, acrescento, a garantia de uma identidade de grupo. Quanto mais próximo do maior, mais fixa-se uma identidade, um rosto, um corpo rígido, segmentado. A estabilidade nos dá segurança, a imprevisibilidade nos dá medo. “Quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranquiliza”. (DELEUZE, GUATTARI, 2012a, p. 120).

Entrementes, “a maioria não é ninguém”, como diz Deleuze (2013, p. 218), é a representação de uma ideia, que vai tornando todo mundo igual, homogêneo, modulando suas maneiras de ser, adestrando suas formas de pensar. Ao passo que a minoria é o vazio, é o espaço que dá possibilidades ao devir, é o processo, a potência criadora que “todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado” (DELEUZE, 2013, p. 218). Vemos na fala de Alegria um desvio à norma, buscando uma singularidade quando esta se recusa a inserir o símbolo da escola na camiseta. Ela está ali, traçando uma linha maleável, molecular, flexível, que não quer deixar de ser “inovador”, visto que isto garante um *status* de maior perante os demais estudantes, mas também, se afasta ao não querer continuar no modelo uniformizado que a escola torna ordinário

⁵ Os nomes aqui apresentados são fictícios e condiz com a realização das oficinas de cinema.

todos os estudantes. O objetivo é sempre uma identidade que garante um pertencimento no território, pertencimento que garante oportunidades, direitos, mas também, deveres e controle.

Esta identidade maior que o currículo do EMI tem a pretensão de produzir no espaço escolar nunca é permanentemente molar, uma vez que nas observações e conversas com os protagonistas percebemos diversos conflitos identitários, que colocam em dilema questões relacionadas ao “quem sou eu adolescente” frente às expectativas da escola, dos pais e da sociedade. Numa conversa que se deu dentro da oficina para decidir qual seria o roteiro do filme, os protagonistas começaram a expor seus incômodos e angústias, deixando evidente que se encontram numa linha instável, que não sabem para qual ponto ou lado correr, qual fluxo seguir. Ora se apoiam no modelo, ora se desterritorializam buscando outras bases de apoio.

Quando questionados o que os incomodava e como eles se enxergavam, todos foram unânimes ao dizer: “*diferentes*”. Alegria retifica: “*Mas tem horas que eles nos tratam como qualquer outro. Hora a gente é diferente, ora a gente é igual*”. O *differre*, que é colocado de lado, afastado, separado dos iguais, é tomado nestas declarações num sentido de superioridade perante os demais, um corpo conformado a uma lógica meritocrática.

Todavia, conforme a conversa prossegue vê-se que o “diferente” se esvazia desse sentido ou ganha nova interpretação, aquele que é colocado de lado passa a ser qualquer um e não pertencer a lugar algum. O diferente, o disforme, o disperso, atravessa as próximas falas.

Merida queixa-se da cobrança, da carga e da pressão que sofriam frente à obrigação de terem que fazer uma faculdade. “*Não levam em consideração nossas expectativas*”, argumenta Margô Roth. Merida indignada, complementa: “*Isso, meu deus, a gente já cresce, esperando passar no vestibular*”. Margô expressa seus medos: “*... de começar uma faculdade e não gostar, com uma coisa que eu não me identifique de fato*”. Merida ainda argumenta que as opiniões que ouvem de fora são muito divergentes, alguns pintam a universidade como um monstro, onde você precisa se dedicar integralmente. Outros não querem nem saber dela, estão aí pela diversão: “*[...] aí, tu fica meio perdido no meio daquilo*”. Margô: “*[...] acho muito complicado essa situação... a gente tem só 16*”. E Merida: “*Eu acho tão cedo pra decidir uma coisa pro resto da tua vida...*”.

Eu disparo outras perguntas, instigando-os a pensar em outras possibilidades por vir para as suas vidas que não se pautassem no incontestável vestibular. Algumas protagonistas cogitaram a possibilidade de viajar, de conhecer a América Latina, fazer novas amizades. Por um instante a linha se fez fuga, mas logo foi capturada pelo discurso capitalista de que sem dinheiro nada se faz. É o medo nos aprisionando ao segmento molar. “Fugimos diante da fuga”, dizem Deleuze & Guattari (2012a, p. 119)

O medo do intangível, do incerto, do inseguro, faz com que criemos justificativas para buscar a territorialização. Rose confirma isto, ao dizer que: “*Eu me sinto tão infantil pra isso...*”. Tristeza concorda: “*Meu deus, é verdade, eu sou uma criança pra fazer esse tipo de coisa*”. Merida complementa: “*É que dá aquele choque. Até ano passado, tu não podia fazer isso porque ainda era uma criança, aí chega agora no terceiro, tu já pode fazer isso porque já é adulto*”. Quando questionadas como elas se viam entre criança e adulto, Merida pensativa, responde: “*Não sei, eu não sei me definir, [...] estou com problemas de identidade*”.

Entre o ponto criança e o ponto adulto o que é a adolescência senão esta linha intensiva e molecular que cruza e arrasta esses pontos, que está no entre, que é instável, que é transitória, que ora volta-se a um ponto, ora aproxima-se a outro, ora se encontra perdida? Por mais que a adolescência já tenha sido rostificada pela pedagogia, pela medicina, pela psicologia e pela legislação, ela ainda tem suas fronteiras borradas e inexatas, ela ainda permite problematizações, pois ser adolescente é isto que declararam os protagonistas: o “diferente”,

aquele que não é isto nem aquilo, é o que está fora. É não saber o que se é, é não saber o que se pode, é viver uma indefinição, é estar em constante mutabilidade, é ser outro.

Um diferente que se afasta da diferença como referente quanto mais se aproxima da diferença enquanto diferença em si mesma, pensada por Deleuze (1988). Uma diferença que nada tem a ver com a representação que encontramos na ideia de diversidade tão difundida pelas políticas de currículo que almejam uma falsa igualdade, pautada na produção de uma identidade. Esta tem relação com aquilo que é idêntico, mesma entidade, isto é, o modelo, maior, ideal. Deleuze ao pensar a diferença quer “libertá-la da representação, liberá-la de sua subordinação à “identidade”, ao “mesmo”, e à “semelhança”” (SCHÖPKE, 2012, p. 143). A diferença, ou o diferente que aqui se apresenta é virtualidade, é potência, é multiplicidade, está na linha de fuga, percorrendo um fluxo de intensidade para o fora. Fora das representações significantes, fora das identidades codificadas pelo discurso da diversidade.

Todavia, o fato de estar fora propicia uma inclinação ao desvio. Esses desvios acontecem, porque “o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 41), é sempre uma relação de escape e resistência às forças que buscam aprisionar, capturar. Dentro dessa lógica do desvio, a adolescência é comumente vinculada à delinquência e nesta direção os dispositivos de controle e regulação agenciam políticas de captura do desejo na produção de determinados sujeitos, com identidades postas e bem reconhecidas, os sujeitos polícias de si (CERVI, 2013), passíveis de serem controlados, mas que, também, controlam a si próprios. O crivo é sempre a produção de uma identidade segura e unificada, pois é contraproducente e inadmissível ao Estado que se fuja à norma, visto que isto coloca em risco a segurança do sistema, do território e da população (FOUCAULT, 2008).

Diversas políticas educacionais vão emergindo nesta sociedade contemporânea com o intuito de rostificar este adolescente, este diferente, este outro, produzindo uma identidade comum e desejável para esta sociedade, que não é nem uma questão ideológica, “mas de economia e de organização de poder” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 47). O currículo do EMI talvez seja uma dessas políticas carregadas de dispositivos de poder-saber que agem no sentido de produzir um desejo nos estudantes conduzindo-os – assim, como de praxe da escolarização – a uma representação do que é um sujeito ideal para esta sociedade. É sempre uma relação de força e no contexto da escola atual ser adolescente é comumente uma questão de embates, de resistências, de lutas entre aquilo que eu quero ser, contra aquilo que querem que eu seja, uma questão ética nietzschiniana.

Referências

CERVI, G. M. *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Cintia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

PPP. *Projeto Político Pedagógico*. Governo de Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Gerência Regional de Educação. Blumenau, 2015, p. 87.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.