
O “*MAU ALUNO*” É O FUTURO “*TRAFICANTE*”?

Apontamentos antropológicos sobre uma “profecia” nas escolas públicas fluminenses^(*)

Marcos Veríssimo^(**)

*“Eu queria um tênis bacana
sou mão de obra ilegal
são três salários por semana
e tem foto no jornal
Eu vi uma mina maneira andando com um soldado.
Parecia estrangeira, e eu agora ando armado”
 (“Mão-de-obra ilegal” – Roberto Frejat)*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Aquela era uma tarde de férias dentro do calendário escolar na rede estadual de ensino, mas o trabalho era intenso na secretaria e no gabinete dos diretores. Era janeiro de 2014. Alguns professores, retardatários com a entrega dos diários, também circulam pela escola, bem como pessoas em busca de matrículas, para si ou filhos. Sem o movimento que as aulas do período letivo promovem nas escolas, fica mais visível esta parte cartorial do trabalho escolar, com muito papel, provas, diários de classe, arquivamentos, verificação de arquivos etc. Diretores, coordenadores pedagógicos e funcionários alternam suas atenções entre a tela dos computadores e pilhas de papéis. Tudo corria nesse clima cartorial característico de uma escola estadual em período de férias, mais ou menos ao ritmo do marasmo calorento do verão carioca, quando aconteceu uma coisa que quebrou a aparente monotonia.

Uma mulher entrou na sala da direção aparentando estar muito alterada e foi direto interpelar uma das diretoras adjuntas, que naquele momento estava na escola trabalhando em sua mesa sobre pilhas de papéis. Houve uma discussão e a diretora aumentou o tom de voz para se

^(*)Este artigo teve uma versão anterior, sob o título de “*O Aluno e a Escola: direitos ou obrigações*”, apresentado no VIII Encontro da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação, realizado em abril de 2014 na Faculdade de Direito da USP.

^(**)Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES. Pesquisador associado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC). Professor colaborador no bacharelado em Segurança Pública da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. Professor de Sociologia e Filosofia na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

impor. As duas já tinham se encontrado dias antes, na igreja. Mas, naquela ocasião, a diretora se achou no direito de não tratar de assuntos profissionais, por entender que o momento era importuno. E o assunto era profissional porque, em suma, a mulher culpava a escola por seu filho, um ex-aluno, menor de idade, ter sido recentemente preso como traficante de drogas ilícitas. Ao que respondeu a diretora: “*A senhora fique bem calminha, pode baixar a bola, pois agora não estamos mais na igreja, e aqui, se ficar de abuso, vai ouvir também umas poucas e boas... que negócio e esse?*”. E as duas discutiram ríspidamente. “*Alias, e a senhora não tinha o direito de me abordar daquela forma na igreja*” – completou.

A mulher, que andava com certa dificuldade e auxílio de um par de muletas, reconheceu publicamente que fora um erro abordar a diretora em local indevido e pediu desculpas especificamente por isso. Mas saiu de casa naquele dia, se movimentando com dificuldade, para estar, agora, no lugar apropriado, exclusivamente com o intuito de *culpabilizar* a escola (e, por extensão, a diretora) por ter que ir, como ela mesma disse: “*naquele inferno de cadeia*” onde o filho cumpria pena. Por isso, ela também não se intimidou com as reprimendas da diretora, e subiu também seu tom de voz. A cadeia a qual se referiu é o centro correcional Padre Severino, para onde são encaminhados os menores dezoito anos de idade condenados ao cárcere ou a espera de julgamento.

Seu filho, como já foi dito, ingressara no sistema penal pelo crime de tráfico (art. 33 da Lei 11.343/06). Foi preso por policiais militares em flagrante, exercendo suas atividades laborais ilícitas em uma “*boca de fumo*” (ponto de venda de maconha, cocaína e crack). Segundo afirmou a mulher, seu filho decidira “*entrar no movimento*”¹ no exato dia em que fora impedido de entrar na escola para estudar, por ordens da direção, assim era sua versão. Desde então, aos quatorze anos de idade, segundo seu modo de interpretar os acontecimentos, seu filho ingressara na carreira criminosa.

Eu pude presenciar esse início de tumulto de uma posição privilegiada, uma vez que me encontrava na antessala da direção, pois era justamente um desses professores em atraso com a conclusão dos diários de classe. Embora já houvesse *lançado* as notas dos alunos no sistema *on-line* da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), faltava ainda entregar na escola

¹ “Movimento” (ou “firma”) é a forma pela qual se convencionou chamar, no Rio de Janeiro, as organizações criminosas que movimentam os mercados de drogas ilícitas e articulam as chamadas “bocas de fumo”, pontos territorializados de venda de drogas no varejo. Para uma compreensão mais aprofundada deste contexto, ver: MISSE: 2006.

os diários em papel, com os mesmos resultados lançados na plataforma *on-line*, além de algumas informações adicionais. Por isso, a despeito de ser período de férias, eu me encontrava na escola.

Essa unidade escolar, a qual eu me refiro, se localiza em um município situado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, dentro dos limites imaginários (mas com efeitos bem reais), de uma área denominada como um “*Complexo*”. No presente trabalho, vou me referir, portanto, a esse lugar, simplesmente como “*Complexo*”. O bairro é representado na imprensa e nas polícias como um dos mais perigosos do município e especialmente problemático em termos de políticas públicas de segurança e transporte. “Dominado”, segundo notas jornalísticas e as próprias narrativas dos alunos, por membros de organizações criminosas que operam o tráfico armado de drogas. É justamente desse “*Complexo*” que são oriundos a quase totalidade dos alunos dessa escola, além de boa parte dos professores, funcionários e direção.

Uma coisa que sempre pude reparar, por ocasião das aulas, foram as inúmeras vezes em que alunos procuravam conferir a uma pretensa aproximação (e mesmo amizade) deles próprios com “*bandidos*” (para usar a categoria nativa dos alunos) um signo de *status*. Muitos pareciam gostar de relatar cenas de violência e abusos que presenciaram, quase sempre envolvendo moradores do “*Complexo*”, policiais e *bandidos*. Na sala dos professores, muitas foram as ocasiões em que pude ouvir colegas relatarem (lamentando) que alunos ou ex-alunos “*entraram para o tráfico*”.

2. A “PROFECIA”

Contudo, apesar dos lamentos, noto que cada vez mais os relatos de situações como essa se tornam naturalizados na escola. Ou seja, lamenta-se, como sempre, mas cada vez com menos surpresa ou inquietação. Quando um determinado aluno se mostra problemático já nas séries iniciais do ensino fundamental, muito facilmente se interpreta isso como o início do cumprimento de uma velha profecia, há muito já desmentida pelas estatísticas, a do *garoto pobre* que não tem escolha e entra no “*crime*”. Do rapaz que mora em área dominada pelo “*tráfico*” (dito assim, em abstrato) e, seduzido, de um lado, por padrões de consumo que ele ou sua família não podem manter e, de outro, pelo poder conferido localmente àqueles que se destacam na “*bandidagem*”, adere finalmente a uma carreira criminosa.

O antropólogo Antonio Rafael Barbosa, no livro *Um abraço para todos os amigos: algumas considerações sobre o tráfico de drogas no Rio de Janeiro*, aborda também esse tema do

aliciamento da força de trabalho das “bocas de fumo” (BARBOSA, 1998) – mostrando seus mecanismos em ação, embora tenha também demonstrado, nesse livro, que pessoas, não necessariamente pobres ou favelados, aderiam a este mercado de trabalho com fortes elementos de insegurança e precariedade. Transcrevo abaixo um dos depoimentos colhidos por Barbosa em sua pioneira etnografia.

O cara tá ali e pega intimidade. Chega um dia alguém e fala: “forma com a gente!”. Aí ele começa. Tem direito ao pó, que é de graça pra ele ficar acordado... tem a quentinha... rola um dinheiro... é respeitado... já pega uma arma na mão e, você sabe, que garoto gosta de se exhibir... uma pistola na mão enfeita... Aí enche de mulherzinha em volta... (BARBOSA, 1998, p. 93)

Isso leva, por outro lado, a que muitos “profissionais da educação” tenham uma atitude do tipo: “temos que salvar esses garotos”. Ao pensarem dessa forma, demonstram acreditar no poder pretensamente normalizador da escola, e na capacidade que seu trabalho, quando bem executado, teria, de inculcar nos “educandos” valores que os afastariam de más-companhias e escolhas infelizes, que não raro os levariam para o cárcere, ou pior, à sepultura. Nada disso teria funcionado, então, com o filho da revoltada mulher que fora à escola se confrontar com a diretora. Por isso, quando a mulher saiu dali prometendo representar contra a escola diretamente na Secretaria Estadual de Educação, perguntei à diretora sobre o referido aluno, que eu não conhecia porque, aos quatorze anos, ainda cursava o sexto ano ensino fundamental², após sucessivas reprovações.

Segundo ela, o mesmo, que desde pequeno estudava ali, sempre fora “*uma criança problemática*”, com certas dificuldades na socialização escolar, no processo de aprendizado e que, ultimamente, começara a ter uma atitude tida como demasiadamente violenta – especialmente com seus colegas de turma, quase todos menores e mais novos que ele. Já havia agredido fisicamente, inclusive, um coordenador de turno.³ “*Você acha que a gente podia deixar ele ficar espancando os colegas e os funcionários da escola? E de mais a mais, não quer nada com a hora do Brasil... um malandrinho... é pós-graduado em sexto ano...*” – me disse a diretora. Diferente era o seu irmão mais novo, “*filho do mesmo pai e da mesma mãe*”, mas que, segundo ela, era um aluno exemplar, respeitoso e com ótimo rendimento em termos de notas.

² As disciplinas que leciono, sociologia e filosofia, não figuram na grade do Ensino Fundamental. Apenas no Ensino Médio os alunos têm essas aulas.

³ Consiste a figura do coordenados de turno, na prática, no profissional encarregado de cuidar da ordem nos pátios e corredores das escolas, coibindo excessos e confusões por parte dos alunos, mais ou menos como os antigos bedéis.

Ainda segundo a mesma, a mãe fora repetidas vezes notificada a comparecer no colégio para tomar ciência “do que seu filho aprontava” e ser provocada a intervir nesse quadro. Das primeiras vezes, ela teria tentado se empenhar, mas posteriormente parou de atender às “convocações” da escola, que eram muitas, devido à insistência do, então aluno, em manter atitudes tidas como extremamente indesejáveis no espaço escolar. Quando muito, o que a direção conseguia, vez por outra, era uma assinatura (que não raro os alunos falsificam) supostamente dela, tomando ciência de advertências e suspensões aplicadas pela escola a seu filho.

“Agora essa maluca vem pra cá dizer que a culpa do filho dela ter virado um marginal é nossa... Era só o que faltava!” – indigna-se a diretora. A narrativa construída no conflito entre as duas tinha um ponto nodal: a direção da escola, durante o ano letivo de 2013, decidiu cobrar dos alunos que respeitassem mais as regras relativas ao uso do uniforme. Correu uma circular na escola, comunicando todos os alunos que, se a partir de determinada data (duas semanas após o aviso) não se adequassem à regra (que não é da escola, mas de toda a *rede estadual*), seriam impedidos de entrar na unidade escolar para assistir às aulas. Todos os alunos haviam recebido gratuitamente duas camisas.

No dia em que a regra começou a valer, a grande maioria dos alunos se adequou sem maiores transtornos. Uma das exceções foi o referido “jovem”, que viera com uma camisa que não era a do uniforme. A mesma diretora que, meses depois, teria a discussão com sua mãe que eu pude presenciar, perguntou então ao aluno onde estava a camisa do uniforme que ele recebera. “Está suja”, teria respondido. “E a outra? Você recebeu duas!”, replicou a diretora. A tréplica dele foi: “A outra está no varal”.

Foi então que a diretora disse que ele só entraria na escola quando viesse devidamente uniformizado. Acontece que o rapaz nunca mais voltou para as aulas, e sem muita demora teria ingressado nas redes clandestinas do mercado de drogas, o chamado “tráfico”. Por isso, sua mãe não exatamente responsabilizava a escola pelo infortúnio familiar pelo qual passava. Mais precisamente, ela culpabilizava-a. Do lado da escola, por sua vez, pude perceber que prevalecia a crença de que a “culpa” (mais do que a “responsabilidade”) era da família. O antropólogo Roberto Kant de Lima se referindo a instituições policiais em particular, bem como a órgãos públicos no Brasil como um todo, distingue da seguinte maneira as ideias de responsabilidade e de culpa:

(...) Quando não há opções, ou elas se resumem a decidir entre o certo e o errado, o sistema de controle se atualiza através da verificação de *erros* – fruto de ações e/ou omissões –, quer dizer, de *culpabilizações*. Por outro lado, onde há opções, estas representam escolhas que devem ser realizadas com responsabilidade pessoal. Tais escolhas, tendo ou não alcançado os fins desejados, podem ser objeto de avaliação e responsabilização dos agentes que a fizeram, seja para puni-los, seja para premiá-los. (KANT DE LIMA: 2008, p. 283-284).

Desse modo, não era o indivíduo em formação pelas instituições da família e da escola que aparecia como responsável por suas escolhas ou omissões (no caso, não cuidar do uniforme, ignorar sistematicamente regras aplicadas igualmente, ou entrar para o “*tráfico*”). Ao contrário, em meio a acusações mútuas, o que se explicita é a procura de culpados para o que veio a acontecer. Tudo isso visto retrospectivamente por muitos professores da escola acaba sendo tido como algo mais ou menos inexorável. Tal aluno haveria de cair em desgraça, mais cedo ou mais tarde, como pensam muitos profissionais que trabalham na escola, e que assim explicitam. Sendo assim, não seria ele, a rigor, responsável pelo próprio destino. Tal destino – e este é o ponto – acaba sendo visto por muitos na escola como algo natural (portanto, irreversível), e não como algo social (no sentido de ter sido construído, sem maiores teleologias). O que se faz então? Buscam-se supostos culpados.

3. A ESCOLA

Desde que ingressei no corpo docente da referida unidade escolar, fui apresentado, num local estratégico chamado “sala dos professores”, a uma espécie de paródia das relações sociais entre aqueles que ali trabalhavam. Naquela época (2005), a escola era dirigida por um homem na casa dos cinquenta anos de idade (diretor geral) e por três mulheres com mais ou menos quarenta anos de idade (diretoras adjuntas). Uma delas é a que foi abordada na igreja e na escola pela mãe do aluno que ingressara no sistema penal. Remetendo ao universo simbólico das telenovelas brasileiras, cujo tema eram os efeitos sociais da Escravidão no Brasil (Século XVI-XIX), aquela forma irreverente de interpretar as interações entre direção, funcionários, coordenadores de turno, alunos e professores, pela chave do escravismo, era bastante reveladora de uma visão de mundo ali compartilhada. Tidas como “novelas de época”, tais narrativas televisivas consistem em contar histórias de amor ambientadas na época do Império (1822-1889), em meio a um cenário de injustiças, racismo, violências e a existência formalizada do estatuto da escravidão.

Assim, a paródia era a seguinte: o diretor geral era o “barão” (ou “senhor”), as diretoras adjuntas as “sinhas” (membros femininos da família rural e colonial brasileira, que aparecem nas “novelas de época” sob o julgo do “senhor”); os coordenadores de turno seriam então os “capatazes” (ou “capitão-do-mato”); e os professores representariam os “escravos”. A escola era composta de dois prédios. Em um deles ficava as salas da direção, da coordenação pedagógica e do serviço de orientação educacional (SOE), e algumas salas de aula. No outro, temos a sala dos professores e outras tantas salas de aula. Essa arquitetura endossava a representação “*casa-grande*” (“lá”) e *senzala* (“cá”) do ponto de vista da sala dos professores. Tal paródia novelesca era sempre recordada na sala dos professores, sobretudo quando, no início do turno e/ou findo o recreio, e diante de uma reconhecida tendência dos professores a prolongá-lo informalmente o máximo que podiam, entrava ali o coordenador do turno da tarde e dizia: “*Pessoal... Vamos lá... a hora é essa!*” – exortando os professores a irem para a sala de aula e cumprirem seus papéis na escola.

Era quando alguém sempre começava a cantarolar: “*Lerê, lerê... lerê rerê rerê, lerê*” – tema da novela *A Escrava Isaura*. Escrito na década de 1970 pela célebre romulista Janete Clair e exibido naquela época na TV Globo, esse folhetim alcançou sucesso ímpar, tendo versões dubladas em diversas línguas e exibidas em dezenas de países, ajudando a popularizar a modalidade desse gênero narrativo feita no Brasil pelo mundo. Um *remake* da trama foi ao ar nos anos 2000 na mesma emissora, de modo que todos os professores conheciam a história ou mesmo já haviam assistido, acompanhado, comentado etc. Então, penso que podemos interpretar aquela brincadeira da seguinte maneira: os professores, relativamente frustrados em suas estratégias de prolongamento do recreio, reagem a isso com humor, provocavam jocosamente o coordenador de turno, inventando uma forma bastante verossímil, naquele caso, de simbolizar as práticas e relações sociais que no interior da escola se davam.

Em muitas oportunidades, presenciei professores (principalmente os “*novatos*”), que não esperavam o chamado do coordenador de turno e se encaminhavam para a sala de aula ao primeiro toque do sinal, sendo interpelados pelos outros professores com perguntas do tipo: “*Já vai professor? Que pressa hein...*”. Ou ainda com ironias tais como: “*Nossa... que furor pedagógico!*”. E se o neófito daquele ambiente respondesse que ouvira o sinal, logo lhe era ensinado que a regra que aparentemente se seguia ali era a que se tinha que esperar o “*chamado do capitão-do-mato*”, na forma de “*Vamos lá gente, a hora é essa!*”.

Curioso é que, agindo assim, os professores operavam de um modo muito parecido à forma de muitos alunos lidarem com as regras da escola, modo que eles sempre eram os primeiros a criticar: Evitar cumprir os regulamentos, sempre que possível, procrastinar. Não seria comparável, em alguma medida, com a natureza da falta que fez com que o aluno fosse com justiça impedido de entrar na escola? Desse modo, era sempre esperado e naturalizado que tanto alunos quanto professores fossem indolentes. Exceção era o contrário, que fossem participativos. Assim era que modelos hierárquicos de sociedade e sua aplicação na administração da escola, naturalizados e inscritos nas práticas cotidianas, eram explicitados. E deles se fazia humor.

Por isso, pergunto: como poderiam os professores, que se autorepresentavam na cosmologia conformada de suas brincadeiras como “escravos”, transmitir valores aos alunos que os preparassem para tomar autonomamente decisões e delas se responsabilizarem? Prova disso é que uma das *frases feitas* que mais ouvi naquela sala dos professores era “*eles fingem que estudam e eu finjo que dou aula*”. Muitas vezes ouvi desabafos de profissionais com mais de trinta anos de magistério que se confessavam demasiadamente cansados ou desiludidos, ou mesmo adictos de ansiolíticos e outras drogas legalizadas de uso controlado. A percepção tornada *senso comum* é a de que os alunos, diferentemente do que acontecia em outras épocas, estão, hoje em dia, mais difíceis de controlar, sistematicamente contrários a respeitar regulamentos. Mas sempre me pareceu paradoxal que as pessoas que diziam isso eram as mesmas que achavam necessário o comando do “*capataz da casa-grande*” para irem iniciar suas atividades. Houve vezes em que o coordenador de turno estava ocupado com outras coisas, e isso durava em torno de 20 minutos.

Dez, quinze, vinte minutos a menos de aula sempre ganhos com espertos “passos de tartaruga”. O problema maior disso, do ponto de vista do coordenador – como me explicou o mesmo um dia –, era que dessa forma os professores acabavam contribuindo para que houvesse uma sobrecarga no seu trabalho. Isso porque, sem os professores nas salas na hora programada, ficava mais difícil controlar tumultos e conflitos que aconteciam nas salas de aula e corredores. As brigas, por exemplo, aconteciam sempre em momentos como esses. Era muito comum uma determinada cena se repetir quando os professores saíam da sala dos professores, logo após entrava o coordenador de turno com dois ou três alunos que tinham se envolvido em confusões, ali lhes passava uma grave reprimenda, e confeccionava, ou não, o documento escrito de sua advertência ou

suspensão. Pude ver isso quase todas as vezes em que ficava ali, em horário vago, esperando para entrar em sala no horário seguinte.

Nesse contexto de *assistematicidades* aparentemente espontâneas e reflexivas, visto que delas se fazia humor, em que a procrastinação do cumprimento das regras que deveriam em tese valer para todos era compartilhada, era como se uma profecia se cumprisse todas as vezes que os “garotos” entravam para o “tráfico”. Num contexto em que a chamar alguém de “individualista” tem um *status* de categoria de acusação, alunos com personalidades aparentemente menos conformistas quase sempre eram tidos como “problemáticos”. A explicação mais imediata para isso era dizer que tais alunos eram oriundos de famílias sem estrutura, de acordo com uma visão do contexto compartilhada por professores, diretores, psicólogos e outros profissionais que ali trabalhavam, com uma noção muito restrita, e com forte tinta religiosa, sobre o que seria uma estrutura familiar. Por questão de espaço, não entrarei aqui nessa discussão.

Mais ainda: vivendo no “Complexo”, deste ponto de vista, não seria de se admirar quando se sabia que um deles se tornara um “bandido”. Esta era a “verdade” propagada por muitos, que por isso sempre se mostravam admirados diante do fato que os desmentia facilmente: a marcante presença, conforme já disse, no corpo docente e na direção daquela escola, de ex-alunos. A diretora da discussão com a mãe do ex-aluno (que também estudara ali na infância), por exemplo, não só mora no bairro como ali nasceu e lá também frequenta a igreja.

4. A CHAVE DA COMPENSAÇÃO

Certa vez, os professores foram convocados para ir à escola em uma manhã de sábado por conta de uma reunião pedagógica. Chegando lá, todos ouviram o diretor geral dizer que estava preocupado com os índices de reprovação. Estratégias foram apresentadas e discutidas, mas me chamou atenção o discurso do diretor, de que os professores deveriam estar atentos para as condições socioculturais dos alunos (chamados por ele naquele dia de “*nossa clientela*”), oriundos daquela “*área pobre, carente, problemática*”. O ponto era que aquele número que expressava um alto índice de reprovação era um “*indicador*” que poderia vir a prejudicar a posição da escola em um *ranking* da *rede pública*, e com isso fazer com que recebesse menos recursos do governo do estado no próximo ano letivo, o que certamente seria prejudicial para o cumprimento de metas pedagógicas. Com seu discurso, não pedia para que fossem todos aprovados automaticamente, mas

que se devia ponderar para este fato, o que ensejaria, talvez, a *lógica da compensação*, que me pareceu uma forma muito usual de critério para avaliar alunos e dar nota por parte de vários professores.

Certa vez, durante um acontecimento regular (bimestral) em toda escola, que certamente merece destaque em qualquer etnografia mais detida do espaço escolar, que é o “*conselho de classe*”, me envolvi em uma pequena discussão com outra professora porque esta decidiu chamar minha atenção por eu não querer operar de acordo com esta *chave da compensação*. Explico: no *conselho de classe*, os professores comunicam para as coordenadoras pedagógicas quantos e quais foram os alunos que ficaram reprovados naquele bimestre – no caso da *rede* estadual de ensino do Rio de Janeiro, todos que não alcançam a nota 5,0 no bimestre (ou seja, 50% do rendimento quantificável), “*nota vermelha*”, etc. Para proceder à progressão de série (que se diz “passar de ano”) terão que somar, nos quatro bimestres, no mínimo 20,0 pontos, dos possíveis 40,0. Para que as coordenadoras pedagógicas possam anotar corretamente as informações passadas pelos professores e organizar seus mapas estatísticos, perguntam: o número 1 (no diário) está reprovado em alguém? E os professores vão ou não dizendo: “*em matemática*”, “*em filosofia*”, “*em língua estrangeira*”, etc. E assim sucessivamente, até o último número do diário.

Chegando em determinado aluno, eu disse que estava reprovado na minha disciplina. “*Ah... esse menino, professor!! Você sabe onde ele mora?*”, interrompeu a professora a qual me referi acima. Eu respondi: “*Sei. Ele mora no Complexo. E daí?*”. Foi quando ela começou a fazer um discurso com muito fervor, dizendo que ele morava na rua da igreja que ela frequentava, e que era também próximo a uma “*boca de fumo*”, e que por isso nós, professores, tínhamos a missão de facilitar para que ele fosse aprovado a qualquer custo, uma vez que já estava no terceiro e último ano do ensino médio. Argumentei, em resposta, que o diploma de ensino médio, no fim das contas, não seria suficiente para que ele pudesse reverter sua condição social desfavorável sem valores como competitividade e visões de mundo que a “*aprovação automática*” informal que ela propunha não ajuda em nada para se construir.

Ou seja, com o diploma de ensino médio da escola pública na mão e morador do “*Complexo*”, teria que perseverar, superar as barreiras que fazem muita gente que vive na favela disfarçar o endereço, quando podem, no momento em que se cadastram em empresas procurando emprego. E tal perseverança, argumentei com a professora, não se adquire quando se outorga a eles

notas com facilidade pra que não fiquem reprovados. Mas ela não se convencia. A coordenadora pedagógica que presidia aquele *conselho de classe*, tentando arbitrar aquela questão que a essa altura atrasava os trabalhos do *conselho*, me perguntou: “*Marcos, quanto foi a nota dele?*”. Respondi que havia sido 4,7. Foi quando a professora se indignou: “*Você vai reprovar o menino por três décimos!!!*”. “*Como assim reprovar?*” respondi, “*estamos ainda no segundo bimestre. E, além disso, o fato de serem três décimos é bom sinal... quer dizer que a diferença que ele tem que tirar em relação a este bimestre é bem pequena*”. Mas ela já tinha uma opinião formada sobre este tema, opinião que se baseava na *lógica da compensação*. E mais importante: em suma, eu seria “*culpado*” se o aluno por acaso decidisse entrar para o “*movimento*”. Mais uma vez a retórica da culpa.

De algum modo, fui interpretado naquele dia como uma pessoa dura e demasiadamente apegada a bagatelas em relação às notas. O que absolutamente não é verdade, conforme procurei explicar naquele dia e no presente texto. Fiquei pensando no assunto e, assim que estive diante do referido aluno, relatei a ele todo o acontecido, e acrescentei: “*Então, cara... pode ficar sabendo: não é porque você mora no Complexo que vai ter mais moleza comigo não! Se quiser terminar o ensino médio, vai ter que cumprir o que vale pra todo mundo, ok?*”. Ao que ele respondeu, aparentemente sem dar muita importância: “*Entendi, professor*”. Mais de um ano depois disso, o então ex-aluno entrou em contato comigo pelo Facebook porque, segundo o próprio, queria me agradecer. “*Agradecer por quê?*” – perguntei. Ele me revelou então que acabara de entrar para a Brigada Paraquedista do Exército Brasileiro. Não entendi bem porque estava me agradecendo por isso, e ele explicou que desde que tivemos aquela conversa que eu pensei que ele não deu importância, decidira “*correr atrás*” dos seus “*sonhos*”. E aparentemente, ao menos naquele momento, ser um militar de elite configurava seus ideais de um melhor posicionamento social.

Desse modo, cumpre perguntar: teria todo esse modo de funcionamento aqui descrito, de *paternalismos e compensações*, uma relação intrínseca ou necessária com aquela escola? Com o modelo pessoal de gestão do diretor da escola? Até que ponto a natureza daquelas representações e práticas eram locais? Como compreendermos a natureza de fenômenos sociais de alta complexidade envolvidos nos processos de construção de trajetórias dissidentes em relação a regras socialmente (e, no caso, também criminalmente) constituídas? Por isso, passemos agora a uma breve reflexão sobre o que se convencionou chamar de “*sistema de ensino*”, e suas articulações com a *rede*

estadual e com o contexto local em que o conflito entre “*escola*” e “*família*” foi, no caso, explicitado, servindo de ponto de partida do presente trabalho.

5. O “SISTEMA DE ENSINO”

Cada escola da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro opera e interpreta os regulamentos à sua maneira, particular, inclusive os regulamentos que todas as unidades escolares deveriam igualmente cumprir, a exemplo dos horários das aulas. E, embora na prática, cada escola da *rede* estadual opere informalmente em uma lógica própria, muitas vezes personalística e centrada na figura de alguém da direção, que pode ou não ser o diretor geral, por outro lado, também podem ser entendidas como partes de um *sistema*. E quando eu faço alusão a uma sistematicidade na qual cada escola da *rede* se insere, não pretendo me referir unicamente ao chamado “*sistema*” oficial, formal – em sua maior expressão, burocrático. Talvez, embora isso seja aparentemente contraditório, a *sistematicidade* daí decorra de uma *sistemática* recusa a operar de acordo com o *sistema* formal, não por acaso representado como impossível de ser posto em prática em diversificadas ocasiões e contextos.

Pensando, inicialmente, nos valores mais ou menos abstratos que formalmente estruturam diferentes *sistemas de ensino* pelo mundo afora, temos o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde podemos ler que a “*instrução*”, na sua fase “*elementar*” deve ser obrigatória; a “*instrução técnico-profissional*” deveria ser um direito de todos; e, baseado no mérito, deveria ser o acesso à “*instrução superior*”. Por “*instrução*”, podemos entender, naquela ocasião em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi escrita, os processos de formação escolar e profissionais que preparavam os indivíduos para exercerem devidamente outros direitos basilares ali expressos, tais como liberdade, igualdade, representação política, integridade física e psíquica etc.

Desse modo, “*estados nacionais*”, *nações* consideradas mais ou menos democráticas, que endossam formal e publicamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos em fóruns reconhecidos internacionalmente, têm por obrigação promover políticas públicas que, de maneira efetiva ou não, denominam-se “*políticas de educação*”. Desse modo, promover-se-ia, então, a igualdade entre os membros de uma mesma coletividade assim constituída.

Os Estados e os governos teriam a obrigação de fornecer aos cidadãos uma “*educação*” – mais do que meramente “*instrução*” – pública, gratuita e de qualidade para todos. Sem a configuração dessa malha de obrigações e direitos funcionando de uma maneira minimamente equilibrada, ficaria mesmo complicado falar em um sujeito que toma decisões de forma autônoma e por elas se responsabiliza. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ou simplesmente ECA), por sua vez, instituído no Brasil pela Lei federal 8.069, de 13 de julho de 1990, se coloca desde então, no plano formal, como um instrumento para a efetivação da cidadania, assim compreendida como a capacidade dos sujeitos sociais para exercer plenamente seus direitos enquanto cumprem suas obrigações.

No capítulo IV do ECA, intitulado “*Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*”, temos que a “*criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*”. Para isso, um *sistema educacional* deve ser constituído visando assegurar aos *educandos*:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

(Estatuto da Criança e do Adolescente)

Assim, em articulação com o arranjo federativo brasileiro, ficam as escolas das redes estaduais de ensino do país principalmente responsáveis pela oferta do ensino médio. Além disso, são muitas as escolas estaduais, no Rio de Janeiro, que também oferecem o ensino fundamental. Contudo, baseado na etnografia em que foi se transformando aos poucos o meu exercício de professor da *rede* estadual de ensino, gostaria de salientar que, a menos que quiséssemos, por assim dizer, *violentar* o significado das ações e representações que se dão no espaço escolar que me foi dado observar, o *sistema* não funciona exatamente de acordo com seu modelo ideal. Mais do que isso, em muitas ocasiões ele funciona ao contrário, promovendo a naturalização das desigualdades e a desmobilização (ou *inércia*) política e pessoal dos alunos.

Ou seja, como resultado de anos de escola, não seria razoável encontrar-se o *cidadão* consciente de seus direitos, deveres e de seu lugar no *tecido social*. Na prática, observamos (muitas vezes com o auxílio das chamadas “*redes sociais*”) que poucos conseguem se inserir em condições razoáveis no mercado de trabalho. Não raro, forjados a partir dos etnocentrismos muito presentes nas sociedades brasileiras e pela presença da *lógica da compensação* nos espaços escolares, o que temos em maior número e expressão seriam sujeitos que pensam a *desigualdade social* (e não a *diferença entre os indivíduos*) como um dado natural. Por isso que talvez pareça tão tentador a alguns atores, que interagem nesse mesmo espaço escolar, interpretar carreiras desviantes em relação a diretrizes desse *sistema* como sendo por *culpa* dos sujeitos, não como cursos de ação decorrentes de escolhas das quais os sujeitos devem se responsabilizar, muito menos como resultado de processos de interação social.

A *sistematicidade* estruturante nas escolas da rede estadual (e não apenas a desta escola, pelo que eu pude perceber também com minhas observações diretas em outras unidades escolares) parece repousar nas seguintes “*verdades*”: 1) a maior parte dos alunos não vivencia sua relação com a escola como um direito; e 2) com o tempo, muitos professores e outros envolvidos nas políticas públicas de educação acabam se acomodando a esta primeira “*verdade*”, tornando-a (a redundância é necessária) mais verdadeira ainda.

O sociólogo britânico Thomas H. Marshall, no terceiro capítulo de seu livro intitulado “*Cidadania, classe social e status*”, (MARSHALL, 1967), afirma que o modelo clássico (por assim dizer) de cidadania teria sido resultado de tensões sociais que marcaram a passagem do chamado Antigo Regime nos países centrais da Europa (notadamente Inglaterra e França) para formas mais modernas, democráticas e republicanas de interação entre os governos e as coletividades. A principal contribuição do trabalho de Marshall, que o torna leitura obrigatória para quem quer que se debruce sobre questões relativas à cidadania, é a forma sistemática com a qual ele apresenta o processo de formação de uma ideia plena de cidadania tal como se apresenta contemporaneamente em países da Europa e da América do Norte.

Segundo seu esquema interpretativo, o primeiro elemento (ou a primeira etapa), da cidadania, seria o elemento *civil*, onde ganham destaque as liberdades individuais, tornando tais indivíduos assim constituídos idealmente como sujeitos de direitos em igualdade de condições com os outros indivíduos que compõem uma dada coletividade. Sendo assim, estariam aí incluídos:

“liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de contrair contratos validos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). Essa etapa de consolidação do elemento *civil* da cidadania na Europa teria acontecido por volta da segunda metade do século XVIII.

Uma vez consolidada a primeira etapa e mais ou menos universalizada a ideia de igualdade substantiva entre os indivíduos em oposição ao esquema anterior, da desigualdade de *status* e direitos entre os antigos súditos, teve lugar, em seguida, o processo de formação do elemento *político* deste processo histórico, muito bem datado e localizado por Marshall. Teria a ver esta fase com a distribuição também igualitária da participação no exercício do poder dentro da coletividade. Desse modo, temos a garantia de participação de todos (não mais apenas de nobres) nos processos decisórios da coletividade, *“como membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo”* (p. 65). Tal etapa *política* da formação da cidadania teria ocorrido, segundo o esquema de Marshall, predominantemente no século XIX.

Para completar o processo como um todo, formando o que posteriormente se chamaria *“welfare state”*, desenhou-se o elemento *social* da cidadania, tornando-a plena neste modelo. Trata-se da construção de mecanismos para que todos os cidadãos de uma mesma coletividade possam usufruir das benesses advindas dos desdobramentos e inovações tecnológicas das sociedades capitalistas. Ou, para usar as palavras de Marshall, para garantir o *“direito de participar, por completo, da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”* (p. 66). O tempo de consolidação de tal elemento no arcabouço de uma lógica *cidadã* teria se dado mais ou menos no início do século XX.

Esse importante capítulo do livro de Thomas Marshall foi originalmente uma conferência proferida em 1949, na Universidade de Cambridge, no Reino Unido, em homenagem ao economista Alfred Marshall, figura de destaque da intelectualidade britânica no século XIX. Tanto Thomas Marshall quanto Alfred Marshall são pensadores liberais. Contudo, uma coisa que logo de início Thomas ressaltou na obra de Alfred foi o fato de que este, (apenas) aparentemente contrariando a perspectiva do liberalismo, advogava em favor da coerção do Estado no sentido de *“obrigar as crianças a frequentar a escola”* (p. 60).

Quando digo (seguindo o próprio Thomas Marshall) que a contradição aí é apenas aparente, o faço com base na ideia de que a *“livre escolha”*, tal qual se afigura enquanto princípio liberal, só

pode, a rigor, se dar, na medida em que admitimos que indivíduos livres e independentes, que tiveram a mesma base em forma de direitos, *civis*, *políticos* e *sociais*, competirão entre si (por isso mesmo) em igualdade de condições. Por isso é que, segundo esse esquema de pensamento liberal, o Estado deveria obrigar as crianças a frequentar a escola e responsabilizar seus pais por isso. Desse modo, a desigualdade entre ricos e pobres seria então justificada como decorrente do maior ou menor grau de capacidades apresentadas pelos indivíduos em utilizar as ferramentas universalmente fornecidas a todos para competirem entre si, mais em igualdade de condições, por oportunidades e recursos que são muitas vezes escassos.

Por isso, para a sociedade capitalista, liberal, modelo no qual estavam pensando tanto Alfred quanto Thomas Marshall, haver ricos, pobres, milionários e miseráveis, fazia parte do jogo. Uma vez que se admite que todos sejam efetivamente cidadãos, membros completos da sociedade, o desempenho de cada um em buscar o seu espaço e papel na sociedade, dentro das regras instituídas como justas, é que será decisivo, sem a necessidade de compensações formais ou informais.

Acontece que, como certamente já notou o leitor, a realidade social na qual se debruça Marshall é muito contrastante com a que se verifica em escolas como esta a que me refiro. Por isso, o modelo existe em um plano abstrato e metafísico enquanto na prática compensações, improvisações, usos originais são feitos. Sendo assim, com tal herança cultural, não seria de se admirar que o chamado *sistema de ensino* brasileiro, do qual as escolas estaduais do Rio de Janeiro são uma parte, tivesse dificuldades para funcionar em uma *chave liberal*, por assim dizer, conforme está em seus documentos e portarias, permitindo aos educandos construir trajetórias pessoais com responsabilidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Muito se fala dos problemas que predominam nas escolas públicas, baixos salários, desrespeito ao ofício de professor, precariedades estruturais, além de outras *mazelas*, como situações claramente violentas de interação. Talvez tudo isso tenha que ver, no fim, com essa forma confusa de interação entre pessoas em posições definidas no espaço escola. Alunos são protagonistas de um processo de formação cidadã ou arredios imbecis fadados ao fracasso? A escola é um instrumento das políticas de consolidação da igualdade ou uma parte do *sistema* de atualização das desigualdades?

Alunos de baixo desempenho, com algum grau de dificuldade em se socializar ou mesmo violentos acredita-se que existam em todos os lugares do mundo. Mas quando o ingresso destes no *sistema penal* tende a quase ser visto no contexto da escola como teleológico, o cumprimento de uma “profecia” (mesmo que surrada e desmentida pelas estatísticas), isso indica que o olhar etnograficamente orientado aos espaços escolares na rede pública do Rio de Janeiro é uma posição privilegiada para a produção antropológica sobre antigos dilemas. Espero francamente ter podido contribuir aqui nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BARBOSA, Antônio Rafael. *Um Abraço para todos os Amigos: algumas considerações sobre o tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Niterói: EDUFF, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.
- KANT DE LIMA, Roberto. *Ensaio de Antropologia e Direito*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.
- MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MISSE, Michel. *Crime e Violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

RESUMO:

Os objetivos deste trabalho são descrever e propor algumas interpretações sobre processos escolares de formação de identidade e sua relação com lógicas presentes na assim compreendida “cultura brasileira” e seus dilemas acerca do público x privado; direitos x obrigações, etc. A abordagem é etnográfica, com base em minha experiência de mais de uma década como professor da “Rede Estadual de Ensino” do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Escola. Etnografia. Sistema De Ensino. Processos De Criminalização.

THE "BAD STUDENT" IS THE FUTURE "DEALER"? ANTHROPOLOGICAL NOTES ABOUT THE "PROPHECY" IN FLUMINENSES PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

The objectives of this study is to describe and propose some interpretations of school processes of identity formation and its relation to logic present in the well understood "Brazilian culture" and their dilemmas about the public x private; x rights obligations, etc. The approach is ethnographic, based on my experience in more than a decade as a teacher of the "Rede Estadual de Ensino" of Rio de Janeiro.

Keywords: School. Ethnography. Education System. Criminalization Processes.

Submetido em Abril de 2016.