

# **Gestão de meninos-problema: Escolas da periferia e a criminalização de trajetórias**

**(Texto Provisório )<sup>1</sup>**

João Pedro Dutra Henrique da Silva (PPCIS - UERJ)<sup>2</sup>

Palavras-Chave: Escolas Públicas; Territórios; Criminalização;

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa etnográfica em escolas públicas localizadas em favelas no Rio de Janeiro, concentrando-se em analisar o processo de sujeição de alunos rotulados como "meninos-problema", através de dinâmicas discriminatórias, evidenciando a reprodução do racismo e criminalização da pobreza.

Ao observar a rotina de duas escolas públicas na periferia, destaco a relevância da localização e da relação da instituição com o território, a fim de compreender como a complexidade das relações territoriais influencia o ambiente escolar, resultando na criminalização dos "meninos-problema". A análise detalhada da trajetória de dois jovens permite explorar como as dinâmicas do território permeiam a escola, contribuindo para a estigmatização desses alunos.

Neste trabalho concentro minha análise sobre a escola 1, “escola do pé do morro” e a forma com que Davi, um menino de apenas 7 anos, é estigmatizado como uma “semente do mal” e um “problema” para toda a escola. Sua classificação como “meninos-problema” se dá devido a seus casos de indisciplina escolar e por supostamente ser filho de um traficante do grupo armado que domina territorialmente o bairro. Dentre diversos episódios testemunhados em que o menino é discriminado pelo corpo de funcionários da escola, para que possamos compreender melhor a gestão e as expectativas da escola sobre a trajetória do menino, trago para análise a “ameaça lúdica” feita a ele pela diretora da escola depois do envolvimento numa briga durante o recreio “Se você não mudar seu comportamento, você vai para aquela escola que não volta pra casa... o DEGASE”

## **Introdução: “A hora da entrada”**

Trabalhando na rede de educação municipal do Rio de Janeiro por dois anos como estagiário em educação especial, pude dividir e compartilhar espaços das escolas com diferentes alunos, professoras, supervisoras e o demais corpo de funcionários, e interpretar as nuances de regimento e performance dos diferentes espaços da escola.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024)

<sup>2</sup> Doutorando no Programa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, PPCIS/UERJ.

Ouvi as opiniões e os comentários de alguns funcionários sobre determinados alunos e também sobre outros profissionais, e vice-versa.

Apesar da atribuição do meu cargo estar vinculado às políticas públicas de educação especial inclusiva, que prescreve a minha atuação sobre o acompanhamento e assistência pedagógica de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais - os chamados “*incluídos*”<sup>3</sup>, desde o meu primeiro contato com a direção da escola me foi dito que eu estava ali para “ajudar com os problemas da escola”. Logo nas primeiras semanas foi se tornando nítido para mim que alunos, todos negros e moradores de favelas, com problemas disciplinares ou com histórico de “problemas” no território eram laudados arbitrariamente pela direção, supervisão e endossados pelos professores, sobre a classificação de “*incluídos*”, vinculando-os geralmente a transtornos como TDAH ou TOD sem qualquer acompanhamento médico ou terapêutico.

Na prática do dia a dia da escola a classificação desses alunos como “*incluídos*”, mesmo que sem qualquer espécie de laudo médico ou endosso das atribuições das políticas públicas de educação inclusiva forneciam uma legitimidade forjada para que eu fosse encaminhado a acompanhar suas rotinas em sala de aula e da trajetória escolar desses alunos ao longo de meses. E conforme questões de indisciplina e comportamento envolvendo esses alunos ocorriam, era exigido de mim uma postura disciplinadora e corretiva que na maioria das vezes eram contrárias à própria ideia de inclusão. Foi então que percebi que o corpo institucional da escola espelhava em mim uma postura policlesca, que ao invés de um acompanhamento pedagógico fosse encarregado de vigiar, controlar e punir os “problemas” mais de perto e o tempo todo como uma espécie de inspetor individual.

Ao longo da convivência lado a lado com esses alunos testemunhei uma série de violências e discriminações que os estigmatizava como “meninos-problemas”. Os julgamentos de valor que classificam esses alunos são verbalizados sem tanto pudor em qualquer lugar da escola. Um ritual de reificação de estereótipos é performedo diariamente: na sala de aula, na frente de todos, nas entre salas da direção, no refeitório enquanto os demais comem, nos gritos de advertência pelos corredores das escolas.

---

<sup>3</sup> O termo destacado é um jargão muito presente nas escolas públicas municipais que se refere aos alunos e alunas contemplados pelas políticas públicas de educação especial *inclusiva*. Os “*incluídos*” são os alunos classificados, seja por laudo médico ou arbitrariamente pelo corpo institucional da escola, como portadores de necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que a princípio, uma das principais reformulações pedagógicas propostas pela educação inclusiva é a recusa de associação direta de qualquer deficiência ou característica desqualificante à identidade dos indivíduos, pois isso reduz e estigmatiza a subjetividade e produz discriminação social.

A enunciação desses alunos como 'os problemas' é tão frequente que pode ser entendida como um jargão, no qual a palavra 'problema', por força do hábito no ambiente escolar, seus usos e sentidos, faz com que se torne uma metáfora para algum aluno. A partir de agora vamos nos inclinar a descrever a produção de um “menino-problema” a partir da trajetória de Davi, no terceiro ano na Escola 1.

Para que possamos compreender o processo de estigmatização e criminalização sofridos pelos “meninos-problemas, aqui no caso específico sobre a trajetória escolar de Davi, é antes necessário que nos ambientemos gradativamente com os cenários e contextos sociais como a Escola 1 e a sua relação com o espaços da cidade que o circunda em meio a malha de relações territoriais do Rio de Janeiro, assim como também o regime de geopolítico que separar os meninos do fundo da sala dos demais alunos do terceiro ano.

### **A Escola do “Pé do Morro”**

A **Escola 1** é uma escola de ensino fundamental, que atende a comunidade da educação infantil até o quinto ano, pela manhã, e do quinto ao nono ano na parte da tarde. Em contato com páginas e grupos de ex-alunos e ex-funcionários pelo site Facebook obtive a informação de que a escola foi fundada durante o regime militar em 1972, pela secretária de educação do extinto Estado da Guanabara. O nome original da escola faz referência direta a uma figura militar, e arquitetonicamente parece fazer jus ao nome, pois apresenta uma estética e organização espacial inspirada nas alvenarias dos quartéis e na disciplina militar, característica das instituições totais modernas descritas por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987)<sup>4</sup>.

A instituição fica localizada na principal ladeira de acesso à favela do Morro da Garrafa. A escola recebe alunos e alunas, majoritariamente moradores do Morro da Garrafa, que é uma favela pequena, e Morro do Caroço, que é o principal complexo de favelas da região e também o quartel general da facção criminosa local.

Esta se localiza no que podemos chamar de “pé do morro” da Garrafa<sup>5</sup>, uma zona mista, de fronteira tanto simbólica como territorial, onde não se está fora, mas também não se está tão dentro, o que garante que seu acesso por parte do corpo de funcionários não seja

---

<sup>4</sup> A escola, construída durante a ditadura militar, voltada a atender os filhos de militares da década de 70 teve a sua construção arquitetônica e pedagógica inspirada pela doutrina militar, e foi nomeada em homenagem a um célebre combatente das forças armadas.

<sup>5</sup> Nome fictício da favela em que fica localizada a Escola 1.

incomodado pela presença ostensiva dos grupos armados, mas sabe-se que este está bem próximo e reivindica o controle do território.

Durante a minha estadia em campo me concentrei em analisar a maneira com que a escola, a direção e o corpo de funcionários se relacionam com o território da favela e também como o território que circunda a escola compõe a trama de relações de poder e sociabilidades por dentro do ambiente escolar. Para isso, em um primeiro exercício decidi analisar a escola através de sua arquitetura para entender como essa escola como parte da periferia se relaciona com o seu território. Para então, em um segundo momento, descrever e analisar o regime disciplinar da escolar e avaliar o quanto a trama territorial é um dos vetores chaves para entender como alunos classificados como indisciplinados e com baixo desempenho, recebem o estigma associados à criminalidade.

Essa escola se destaca na paisagem como um grande obelisco acinzentado, de muros altos e repleta de grades de ferro. Sua arquitetura externa se impõe, destacando-se pelo tamanho do terreno e a altura do muro com grades que a delimita, destoando da paisagem do local. A arquitetura e a estética da escola causa bastante estranhamento junto da paisagem da favela, a largura do terreno, a altura dos muros e sua cor bege acinzentada causa a impressão de um grande “elefante branco” em meio a favela.

Diferente da estética dos CIEP's que marca a imagética das escolas públicas das periferias do Rio de Janeiro, que possuem um modelo geral de prédios suspensos com janelas coloridas e amplos espaços abertos para práticas de esportes, a Escola 1 tem um semblante externo de uma prisão, por conta de seus muros altos reforçados com grades, e um organização interna como de uma quartel, que além de delimitar os espaços a partir dos princípios espaciais de controle vigilância e ode à doutrina, segue a risca dinâmicas pedagógicas e simbolismos inspirados na disciplina militar.

Destaca-se da arquitetura sufocante do colégio a presença ostensiva de grades, redes e muros. Para todo lugar que se olhe pode se enxergar grades, não só as que acompanham os muros externos da escola, mas também seu ambiente interno. Todos os espaços de acesso ou fronteiras entre cômodos internos da escola contam com a presença de grades de ferro, redes de proteção, alambrados, cadeados e portões. Estes, junto aos muros altos acompanhados de cercas, os alambrados do pátio externo e da quadra, a rede de proteção das janelas e corredores, que ofuscam a visão do horizonte, contribuem com a sensação estética de uma fortaleza em meio à favela.

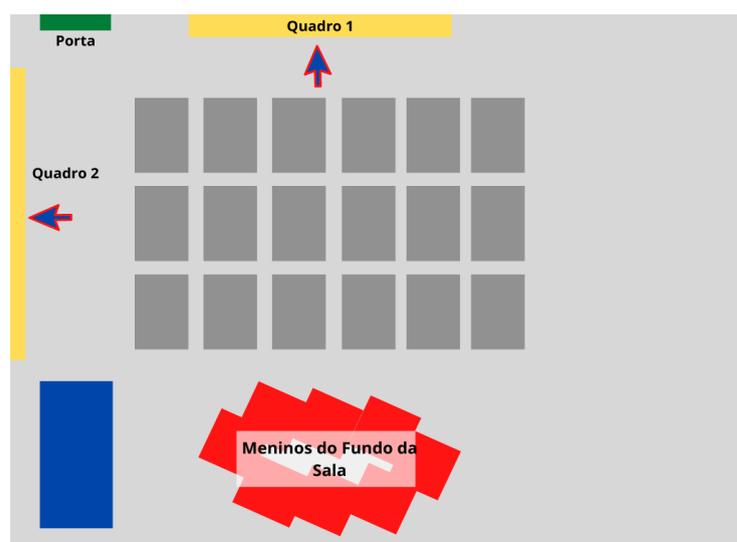
Da mesma forma com que as grades e os muros fornecem a sensação de restringir a saída e aprisionar dentro aqueles que estão lá, a couraça de muros altos, alambrados e

cercas que cobrem o perímetro demonstram que a Escola 1 em sua arquitetura e estética tende a se separar e afastar ainda mais o território que a cerca. Metaforicamente ao ampliar verticalmente suas fronteiras cada vez mais ao redor do terreno, a escola parece acirrar a distância entre seu interior - o lugar em que se venera as normas e a disciplina - e seu exterior, que é entendido como lugar fora na norma, lugar da precariedade e do perigo dos grupos armados e dos moradores da favela. O tamanho do muro, cada vez maior, é proporcional ao desejo de se separar e se proteger do território.

### A sala do terceiro ano e os meninos do fundo da sala

No final de um dos corredores do segundo andar está a **sala do terceiro ano**. Um dos primeiros ambientes de sala de aula em que trabalhei como estagiário de educação inclusiva. Por mais que estivesse encaminhado a acompanhar o aluno X, logo percebi que existia uma demanda ainda maior de meus serviços pois havia nitidamente um trincheira no meio da sala de aula.

Na sala existem dois quadros que são utilizados pela professora aleatoriamente durante os dias da semana, isso faz com que a direção que as cadeiras se orientam mude, mas independente de qual quadro esteja sendo utilizado a configuração geográfica da sala se mantém bem definida: os alunos e alunas em geral ocupam fileiras únicas de carteiras, com lugares marcados com seus nomes, a não ser os meninos do fundo da sala que juntos formam um bloco de carteiras concentradas e separadas dos demais alunos: **os meninos fundo da sala**. (Figura 1)



(Figura 1)

O grupo do fundo da sala é composto por 8 meninos negros que apesar de cursarem o terceiro ano, dois anos letivos após o período estabelecido pelo currículo como fase alfabetização, possuem pouco ou quase nenhum domínio sobre o alfabeto.

Pude observar que naquele grupo de alunos segregados além da segregação espacial também se somava a expiação por indisciplina, que era fácil de perceber a medida que professora em seus estopins de advertência, batia na mesa e pronunciava repetidas vezes o nome daqueles meninos a fim de repreendê-los e puni-los com a violência quase física de um grito, e conseqüentemente punir toda a turma que muitas vezes se assustava com o barulho repentino.

Desde que passei a frequentar aquela turma me chamou atenção o regime de barulho e ruídos que se entoavam ali, mas que não era possível se perceber do lado de fora dada a localização final de corredor isolado, física e acusticamente. O que mais me causava incômodo e se diferia da média de sons e barulhos comuns a um sala de aula com aproximadamente 35 crianças entre 6 e 8 anos de idade, era justamente a forma grosseira, exagerada e repetitiva com que a professora gritava com as crianças e fazia barulhos batendo nas superfícies dos quadros e das mesas em forma de advertência, causando verdadeiros sustos na turma toda. Além de se tratar de uma violência simbólica, se agravavam mais e mais pela quantidade de vezes que esse gesto se repetia ao longo de um turno de aula. A frequência com que o nome daqueles meninos do fundo da sala era entoado pela professora demonstrava que aqueles que eram segregados no fundo da sala, além de seus desempenho escolar deficitário, possuíam o estigma da indisciplina e do desvio de comportamento.

Ainda que a defasagem de desempenho educacional seja o argumento de segregação<sup>6</sup>, o cotidiano da sala nos revela que outros vetores se entrelaçam na produção desta fronteira. Por mais que de fato se perceba uma nuance de desempenho entre os alunos dos dois ambientes da sala de aula, aqueles que são entendidos como alfabetizados porque possuem algum domínio da leitura e escrita ainda apresentam dúvidas e erros constantes que demonstram que também ainda estão em meio ao processo de alfabetização.

## **Davi**

Dentre os meninos do fundo da sala destaco a trajetória de Davi, aquele de quem mais me aproximei. Um menino de 7 anos, negro, ainda não alfabetizado, que usa calças

jeans e uniforme da rede pública municipal que parecem bem antigos. Ele é bem agitado, domina as gírias e diz com orgulho ser morador do Morro do Carço, e que é filho de um traficante da facção que domina o território do bairro.

O nome de Davi é o nome mais evocado pelos gritos da professora, é nítido perceber a recorrência com que ele é chamado atenção até mesmo pela sua postura de insistir em falar mesmo quando é chamado sua atenção, tentando ter voz frente a autoridade da professora. Por diversas vezes, a professora em seus diálogos comigo faz comentários pejorativos sobre o menino em tom de desabafo, dando a entender que ele era o pior de todos, “terrível”, “esse não tem jeito”, reclama de uma série de desvios de comportamentos às ordens dela, dando a entender que ele demanda dela uma maior fiscalização e controle, o que a cansa e estressa cotidianamente. Davi é um fardo para ela.

Conforme me aproximei espontaneamente de Davi e dos demais meninos do fundo da sala, para tentar auxiliá-los em seu processo de aprendizagem, pude perceber que recebia uma autorização tácita de cada vez mais assumir esse compromisso para mim. Para a professora, minha atitude espontânea de auxiliar os meninos do fundo da sala significou de certa forma um alívio pois eu estaria lhe ajudando com a pior parte da sala, dividindo com ela seu maior “problema”. Isso ficou claro em suas palavras quando comparou negativamente Davi ao aluno X na frente de toda a turma enquanto eu me dividia pra ajudar ambos com os exercícios da aula:

“Quem precisa de ajuda especial não é ele (Aluno X) não, é esse aí (Davi). Você vê, ele sabe ler, escrever, as letras, os números, aquele ali (Davi) não faz um dever, se perguntar, não sabe nada. Quem é especial ? Agora você vê né, se for lá levar ele na avaliação vão dizer que não tem nada”.

A partir desta fala se percebe que a discriminação sobre Davi, assim como sobre os demais meninos do fundo da sala, segue um raciocínio que estigmatiza e incute sobreas suas subjetividades a origem e as consequências de seu próprio fracasso escolar, a ponto de apontar Davi como uma criança com alguma deficiência. As acusações sobre o(s) menino(s) possuem várias camadas, recortes e argumentos que se misturam e se sobrepõem sobre seu corpo e sua subjetividade, construindo a partir dessa trama de opressões a figura mítica de “uma(s) criança(s) sem salvação”, “sem cura” e “sem correção”. O modo como se condena o menino de apenas 7 anos parece apontar sobre seu interior uma degeneração da essência, um “má índole”, diagnosticando que sua deficiência não é física ou mental mas está na natureza de seu caráter e sua alma: “uma semente do mal”

O fundo da sala de aula reflete um esquema básico de desigualdade como uma metáfora da margem, da microfísica do poder da sala de aula, da periferia da sala de aula da escola da favela - uma margem exponencial - e de lá que Davi tem sua trajetória escolar construída como “Menino-Problema”. Os meninos do fundo da sala participam diariamente de rituais de anulação em sala de aula. O progresso das aulas e das matérias segue o ritmo de uma educação bancária, sem qualquer alternativa e possibilidade de que os meninos que ainda não aprenderam as letras e os números possam acompanhar.

Isso nos remete ao que Foucault comenta sobre a adoção de lugares individuais no ambiente escolar em *Vigiar e Punir*:

“Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar ... uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (Foucault, *Vigiar e punir*, p.173)

O fundo da sala lembra-nos a prisão no que se define como o lugar da correção do comportamento e da expiação vergonhosa: Lá estão os meninos mal comportados que precisam ser observados e advertidos com frequência. Para os demais alunos que se sentam na frente do quadro, o fundo da serve como um exemplo a não ser seguido, pois é para lá que eles podem ser movimentados caso não obedeçam às regras da professora e às suas normas de sala de aula. Para aqueles que não frequentam aquela sala de aula, que possam vir a observar e se questionar quanto a formação dicotômica da geografia da sala, ao ouvir a motivação da professora tendem acreditar que o problema está de fato incrustado nas crianças, entre o desempenho insuficiente e a indisciplina insatisfatória. E assim se constrói um estigma sobre aqueles alunos.

O fracasso escolar dos meninos do fundo sala não é um simples acaso ou uma aversão ao estudo que estaria no ethos ou na natureza dos meninos do fundo da sala, como muitos comentários feitos na sala de professores davam a entender. O fracasso educacional deles é produzido e reforçado diariamente pela escola através da forma estigmatizada que os enxergam e tratam eles, invisibilizando e os anulam do ambiente escolar.

Os alunos mal avaliados que formam o “fundo da sala” mediante as normas de aprendizado e comportamento do ambiente escolar, tendem a ser anulados, de um modo que sua presença, silenciosa e estéril, seja o único vestígio de sua existência e participação em sala de aula. Um menino negro de cabeça baixa no fundo da sala, de estojo vazio, com rosto escondido entre os braços, abafando seu choro e se silenciando gradativamente é um retrato profundo da situação desses meninos negros em sala de aula.

Dessa forma, Davi e os meninos do fundo da sala são excluídos do processo educativo do dia-a-dia da sala de aula que não contam com uma atenção especial voltada para a alfabetização e a recuperação da defasagem de aprendizado que eles apresentam. Complementar a esse processo de produção do fracasso, os meninos do fundo da sala são classificados nos bastidores da escola como delinquentes infantis.

### **A Acusação Eufemística**

Um dos vários episódios de acusação sobre o menino se tornou marcante pela concretude com que as expectativas sobre o menino foram trazidas a tona. Pude testemunhar o momento em que a diretora da escola verbalizou a Davi, de uma forma grotescamente eufemística, as expectativas e projeções da escola na produção de sua delinquência: Enquanto eu aguardava na sala da direção uma assinatura da diretora, durante o horário de recreio das crianças, entram na sala a professora, Davi e mais um colega do fundo da sala, ambos recuperando a respiração após os prantos. A professora descreve que após um desentendimento por um brincadeira de empurra-empurra, Davi teria dado um soco no rosto de seu colega, a resposta da diretora foi se aproximar do menino que já estava habituado a atmosfera daquele sala e dizer “ Se você continuar assim você vai estudar naquele colégio que tem lá em frente a CRE, você sabe qual? Lá os meninos ficam sem voltar pra casa, lá não pode voltar pra casa, não pode ver sua mãe...”. A diretora estava descrevendo uma das sedes da instituição sócio educativa DEGASE, que fica localizada no bairro, próximo a Coordenadoria Regional de Educação da região.

A ameaça do DEGASE extrapola aquelas da escola Escola nº1, ela demonstra e reforça cada vez mais a criminalização desses corpos negros e masculinos dá mesma forma que enuncia a conexão entre as escolas públicas das favelas e cadeias sócioeducativas como estágios da mesma esteira de produção.

A imagem que resume bem a trajetória escolar de Davi, tão repetitiva ao seu ritual cotidiano em sala de aula, é de um menino negro no fundo da sala de cabeça baixa sobre os braços que sofre, soluça e chora um choro de som abafado, quase em silêncio. As

advertência durante a aula seguida de gritos e tapas no quadro o constrange e os assusta para que volte a essa posição de castigo. Talvez a única função útil que a escola inscreva Davi é servir de mau exemplo, para que todas as outras crianças que participam dos rituais cotidianos da sala de aula vejam o que lhes pode acontecer, ou se tornarem, caso não obedeam.

Seu corpo é fruto de uma convergência de poderes antagônicos, de um lado a norma escolar que o classificou como problema sem solução, entende-o como um aluno sem correção ainda com 7 anos de idade, por outro lado em sua suposta ascendência familiar somada a maneira como é lido enquanto favelado, dentro e fora da escola, carregando estigmas oriundos do território do qual é morador. Davi evoca a presença de um “problema” que extrapola a capacidade e os limites da escola. A solução encontrada para amenizar o problema que Davi significa para a escola é ser anulado, castigá-lo, reprimi-lo e silenciá-lo com esperanças de que ele não dê mais sintomas de sua existência na escola... O que é classificado como sem solução, deve ser escondido e comprimido no fundo da sala.

A produção do fracasso e a produção da delinquência operam de forma simultânea onde uma sempre transborda sobre a outra, e vice versa. Como uma conurbação casuística na qual é impossível perceber qual das produções originou e legitimou a outra, por causa de sua inter-relação cíclica na classificação feita sobre Davi. No dia a dia da escola, marcado pela ritualização da vigilância e das punições, as justificações sobre o que Davi é e o que o faz agir, variam como o pêndulo de um relógio: que vai de uma extremidade onde se acusa a internalização de um defeito cognitivo e analfabeto sem perspectiva de corrigir seu ensino; até o outro onde se calcifica a essencialização de um devir marginal evocando que todo mal comportamento descende da hereditariedade criminal de um suposto “pai traficante”.

E assim como o movimento de um pêndulo, não é mais possível identificar de qual extremidade se originou o movimento, apenas constatar a sua continuidade e repetição pendular através do tempo. Ou seja, existe uma dupla justificativa sobre a classificação do menino-problema que variam entre si: Davi é um fracasso na escola por que e um delinquente mirim, ao mesmo tempo e um delinquente mirim por que é um fracasso na escola, as duas produções se completam e retro-justificam em um ciclo que enquadra o menino como aquele cujo não se tem outra alternativa senão a criminalização progressiva e punições contínuas e vergonhosas.

## **Produção e Gestão de “Meninos-Problema”**

A forma como os meninos são produzidos como "meninos-problema", assim como a maneira com que são geridos, depende das características e episódios que marcam, estigmatizam e estereotipam a trajetória escolar de cada um deles. O perfil dos alunos, por mais diverso que possa vir a ser - quanto ao seu grau de pobreza, as origens familiares, ao local de sua moradia nas nuances das periferias, os fenótipos e as performances estéticas de cada um - são classificados e homogeneizados sob uma expectativa criminal.

A construção desse estigma passa pela classificação dos corpos, à exclusão do processo educacional, às acusações de delinquência e a gestão de práticas punitivas, vexatórias e criminalizantes marcam a trajetória escolar desses meninos.

Acredito que uma das características do ambiente escolar das escolas públicas da periferia, enquanto destinos diários de milhões de jovens negros pobres e periféricos, é que além do fracasso escolar que combina e confunde avaliações de desempenho e disciplina, a acausação de delinquência vem se somar e se confundir na forma com que os alunos negros veem a ser interpretados. A acusação de delinquência é realizada simultaneamente a produção de fracasso escolar, seja por mal desempenho educacional e/ou indisciplina, desde a mais tenra idade meninos negros são associados a criminalidade.

A escola pública da periferia enquanto uma política de estado que se destaca entre políticas públicas de gestão e tutela de populações periféricas por ser um das primeiras instituições totais nas quais essas populações são inseridas, desde a tenra idade, crianças e adolescentes, através da produção de fracassos (do ponto de vista educacional) e acusações de delinquência - processos que têm seu epicentro de desenvolvimento a partir da escola -, são obrigados a lidar com um jogo de poder que as classifica, sanciona e gere dentro da instituição escolar como problemas sem solução, e os criminaliza.

Nessa mesma direção, se referindo diretamente sobre as escolas que recebem e atendem as populações periféricas, Sandra Carneiro e Maria Josefina Sant’anna (2020) estudando a transferências de gestão de escolas públicas para mão de forças militares comenta que esse movimento é justificado como uma estratégia de conter a violência no ambiente escolar e no seu entorno, conseqüentemente associada também a uma idéia de “Pacificação” e “salvação” moral e ética da escola pública.

As pesquisadoras demonstram que em consonância com o projeto de militarização da vida orquestrado pelas políticas públicas de segurança sobre os territórios marginalizados, as escolas da periferia são um ponto estratégico de controle e gestão das chamadas “classes perigosas”. Essas autoras demonstram que as escolas públicas da periferia são um lugar caro para as políticas públicas de segurança pois a gestão de populações e territórios militarizados também se produzem por violências e controles que se dão através do uso de outros artifícios simbólicos, culturais e políticos de legitimação moral e disciplinarização de corpos e subjetividades.

“O que acaba acontecendo é que a população alvo dentro do muro das escolas é sempre a mesma que é alvo da PM do lado de fora. Esse modelo de gestão evoca a ideia de uma população que precisa ser “disciplinada” em seu espaço — a escola destinada aos pobres. Sendo que esta lógica dialoga com a tendência de militarização do conflito urbano nas metrópoles, se construindo então como mais uma tecnologia de controle social.”(Carneiro; Sant’anna; 2020)

O autor Fábio Mallart em sua carreira acadêmica (2016; 2019a; 2019b) investiga como funciona a rede de instituições, lugares e populações que constituem os mecanismos que conjugam punição, repressão e controle; saúde, assistência e cuidado como Ilhas de um arquipélago. O que existe em comum entre as ilhas do arquipélago não é exatamente o fato de serem aparelhos disciplinares, mas que essas instituições apesar de disciplinares não buscam a correção dos indivíduos para os quais, em tese, deveriam aplicar diferentes técnicas de punição e adestramento para que se tornassem corpos úteis. "Um cálculo sobre aquilo que deve ser gerido, e não curado". Todas essas ilhas, aparelhos capilarizados de políticas públicas, contam dinâmicas de gestão e controle destinados aos “desajustados dentre os desajustados”.

A origem social e territorial desses meninos possibilita o tratamento estigmatizante e a construção desses alunos como “problemas”. Os alunos das escolas públicas próximas às favelas são frequentemente percebidos como possíveis delinquentes porque as favelas, seu lugar de origem, são consideradas lugares da produção do crime e seus moradores considerados inimigos da cidade. (Márcia Leite, 2000; Birman; 2008; Machado, 2008).

Luiz Antônio Machado chama atenção sobre como as favelas se tornaram o território central da violência urbana. As favelas que no passados eram estigmatizadas como abrigo das classes perigosas de quem se suspeitava que “ o dia que a favela

descer”<sup>7</sup> ela haveria de abalar as estruturas burguesas ou contaminar a culturalmente a sociedade com sua imoralidade (Valladares, 2005), atualmente o medo se mobiliza em volta da ideia de que as favelas e a sua população emanam uma violência descontrolada, da qual são causa e efeito (Machado, 2008).

Esse medo reificado também deslocou os paradigmas que prescrevem a atuação do estado para solucionar os problemas desse território, que passaram da tentativa de integração social da favela na metáfora de “subir o morro, antes que ele desça” para a chave interpretativa de um problema de segurança pública, em que através da guerra contra as drogas e o crime organizado, e os seus cúmplices. A partir daí: “Toda a população da favela passou a ser vista como composta por bandidos ou quase bandidos, em razão da continuidade territorial inescapável com a minoria que integra os bandos armados”. (Idem, p.14)

Nessa mesma direção, Marcia Leite (2000) avalia as cidadanias numa cidade cindida que vive sob a metáfora da guerra. Ela aponta que a vida e forma de cidadania da parte pobre e favelada do Rio de Janeiro cada vez mais é excluída de seus direitos civis, como o direito à cidade, e direitos humanos, de um vida com dignidade garantida, para uma cidadania do medo e da guerra em que suas vidas são pautada como um problema para a cidade, uma questão de segurança pública, e suas mortes muitas vezes são apontadas nos discursos oficiais como meras consequências da guerra urbana.

Ambos autores nos ajudam a pensar a vida na favela a partir da “metáfora da guerra”, em que seus moradores vivem uma “vida sob cerco”.

Machado (idem) aponta que a vida e a sociabilidade das populações faveladas são alvos de um duplo confinamento. De um lado, essas populações por conta da segregação geográfica têm suas vidas estigmatizadas e no contato e na interação com as pessoas do “asfalto” e mais abastadas são obrigadas a recorrer a uma “limpeza simbólica” que se trata de uma tentativa frustrada de desconstrução dos estigmas característicos aos favelados apelando a um compromisso moral e ética de se serem “cidadãos de bem”. Do outro lado, está a própria presença da violência gerada pelo domínio territorial do crime e a violência policial que representa o risco iminente de retaliação e por isso impede as relações de sociabilidade, representação e interação social aos favelados.

---

<sup>7</sup> Música do sambista Nelson das Neves, que com título original “O dia que a favela descer e não for carnaval”, versa sobre o potencial revolucionário da população favelada.

E assim os favelados nesse duplo confinamento não são capazes de assumir uma inscrição e legitimidade sobre os aparatos legais-estatais senão numa posição de subalternidade. Seja sobre a cidadania, o acesso à educação, o direito à vida digna ou sobre segurança pública, etc, os favelados estão sujeitos a deslegitimidade e a suspensão de direitos por conta dos estigmas com que são lidos e interpretados como classes perigosas, é assim então, criminalizados.

A “guerra” urbana que tem a favela e seus moradores como alvos, também se infiltra sobre as escolas da periferia que atendem crianças, adolescentes e famílias faveladas que são estigmatizadas a partir de seus territórios. Através da produção e gestão de meninos problemas, a guerra às drogas se infiltra sobre a escola como uma criminalização dos alunos indesejáveis.

No artigo “Favela é comunidade?”(2008) Patrícia Birman, a partir da fala do governador do Rio de Janeiro, que compara a favela a “ verdadeiras fábricas de traficantes” e sugere o aborto como um política de controle da violência urbana, avalia as identificações que são dadas às favelas e a seus moradores, e também a maneira com que são criminalizadas. É interessante reproduzir novamente a fala do governador Sérgio Cabral em 2007 em uma entrevista e a reflexão que a autora traz sobre isso para pensar o caso dos "meninos-problema" como esses “embriões do mal”.

“A questão da interrupção da gravidez tem tudo a ver com a violência pública...Tem tudo a ver com violência. Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal. O Estado não dá conta. “

Davi e outros “meninos-problemas” são assim, como na fala do governador, entendidos como “embriões do tráfico”, “sementes (e frutos) do mal” que emana das favelas, esse mesmo mal cujos favelados são causa e efeito.

Os “meninos-problema” são a personificação em sua dimensão escolar do estigma e da criminalização de que as favelas e suas populações são alvos. Os estigmas que acusam a favela e os favelados como o ambiente da violência descontrolada e das classes perigosas toma novas formas e significados, nuances e adequações dentro do ambiente escolar, que desqualificam e criminalizam meninos favelados.

O processo de produção de “"meninos-problema"” se dá através da combinação entre a produção do fracasso escolar nas escolas públicas periféricas e a acusação/produção

de delinquência oriunda da trama de relações de sociabilidade características de territórios periféricos. Através da sujeição dos meninos que não se adequam às normas e comportamentos escolares, a escola qualifica e engendra uma série de “problemas”, menos com objetivo de recuperar ou corrigi-los, do que gerir-los e excluí-los do processo educativo e criminalizá-los através do território

## **Bibliografia**

- BIRMAN, P. Favela é Comunidade ? In: Vida sob cerco: Violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Faperj, 2008.
- CARNEIRO, Sandra Sá; SANT'ANNA, M. J. G. Militarização das escolas públicas: tensões e negociações em torno deste modelo de gestão escolar. In: Marcia Leite; Lia Rocha; Juliana Farias; Monique Carvalho. (Org.). Militarização no Rio de Janeiro - da pacificação à intervenção. 1ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018, v. 1, p. 203-222.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- LEITE, M. (2000), Entre o individualismo e a solidariedade: dilemas da cidadania e da política no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, n. 44, 2000.
- LEITE, M. (2014), Entre a 'guerra' e a 'paz': Unidades de Polícia Pacificadora e gestão dos territórios de favela no Rio de Janeiro. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Vol. 7, no 4, OUT/NOV/DEZ 2014, pp. 625-642.
- MACHADO DA SILVA, L. A. Criminalidade violenta: por uma nova perspectiva de análise. Revista de Sociologia e Política, p. 115–124, 1999.
- MACHADO DA SILVA, L. A. Vida sob cerco: Violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Faperj, 2008.
- MALLART, F. (2019a), Findas Linhas: circulações e confinamento pelos subterrâneos de São Paulo. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019
- MALLART, F.; RUI, T. (2016), “Por uma etnografia das transversalidades urbanas: entre o mundão e os dispositivos de controle”. In: MELO, Juliana; SIMIÃO, Daniel & BAINES, Stephen. Ensaio sobre justiça, reconhecimento e criminalidade. Natal, edufn.
- MALLART, F. (2019b), O Arquipélago. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 31, n. 3.
- VALLADARES, Licia. A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 05-34, Oct. 2000.