

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELLÍS REGINA NEVES PEREIRA

**Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura profissional  
de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo**

São Paulo

2018

ELLÍS REGINA NEVES PEREIRA

**Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura  
profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do  
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Elie George G. Ghanem Jr.

São Paulo  
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

379.39      Pereira, Ellís Regina Neves  
P436g      Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura  
profissional de diretores (as) de escolas públicas de São Paulo / Ellís  
Regina Neves Pereira; orientação Elie George G. Ghanem Jr. São Paulo:  
s.n., 2018.  
222 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área  
de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Diretores escolares 2. Criminalidade 3. Escolas públicas I. Ghanem  
Jr., Elie George, orient.

---

Elaborada por Natalina de Jesus Delfina da Luz – CRB-8/4018

PEREIRA, Elís R. N. **Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

**Banca examinadora**

Prof. Dr.: Elie George Guimarães Ghanem Júnior

Instituição: FE - USP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Marília Pontes Esposito

Instituição: FE - USP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Bruno Konder Comparato

Instituição: UNIFESP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Pedro Ganzeli

Instituição: UNICAMP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: Miriam Krenzinger Azambuja

Instituição: UFRJ

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos meus pais, por todos os exercícios de tenacidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus interlocutores principais, Idelma, Pedro, Adelino, Ester, Priscila, Roberta e Sueli. Obrigada pela extrema confiança com a qual segredaram generosamente as suas histórias profissionais. Entre os ditos e os não ditos, que eu tenha alcançado as palavras para traduzi-las e honrado com o meu compromisso. A saber, que se encontrem, de fato, nas páginas seguintes.

A outros pares anônimos, cujos relatos de passagens de suas biografias profissionais em territórios conflagrados conduziram-me à imersão na racionalidade concebida a partir do lugar do qual se pronunciavam.

Ao meu orientador, o respeito mais profundo, especialmente pela soma de todas as perguntas autênticas e interessadas acerca dessa racionalidade, as quais me apoiaram na trajetória e cujas respostas, a princípio insondáveis, hoje constituem esta pesquisa.

Aos amigos de todas as horas e às suas expectativas positivas.

*Veremos que pessoas que se envolvem em atos convencionalmente considerados desviantes não são motivadas por forças misteriosas, incognoscíveis. Elas fazem o que fazem mais ou menos pelas mesmas razões que justificam as atividades mais comuns. Veremos que regras sociais, longe de serem fixas e imutáveis, são continuamente reconstruídas em cada situação, para que se ajustem à conveniência, à vontade e à posição de poder.*

(BECKER, 2008)

## RESUMO

PEREIRA, Ellís R. N. **Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Concebo territórios conflagrados em sua particularidade jurídica, isto é, localidades urbanas de monopólio e prevalência do ordenamento jurídico criminal, transversalizadas pela ordem jurídica estatal. Por meio de relatos de biografias profissionais de diretores(as) escolares que atuam em tais contextos de pluralismo jurídico, este estudo responde ao seguinte problema de pesquisa: “Quais são os efeitos da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo das escolas públicas para a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares?”. Priorizei a respeito a seguinte hipótese: “A difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo dos estabelecimentos públicos de ensino suscita a emergência de um *ethos* específico e revela uma cultura de gestão escolar marginal preexistente, oral, ambivalente, acêntrica, produzida e reengendrada nas práticas anônimas dos(as) diretores(as) de escolas públicas as quais ressignificam e matizam a identidade e a cultura profissional dos diretores(as) de escolas públicas”. A pesquisa confirmou essa hipótese inicial; entretanto, identificou mais dois efeitos primários. A saber: o fenômeno do poder adstrito das autoridades escolares em relação às autoridades do poder criminal instalado no lugar e o medo como critério para a tomada de decisões profissionais. O objetivo desta pesquisa foi descrever a gestão atual de escolas públicas situadas em áreas urbanas de São Paulo, capital, as quais se constituem epicentros mercadológicos da economia capitalista criminal em ascensão no mundo.

**Palavras-chave:** Diretores escolares. Criminalidade. Escolas públicas.

## ABSTRACT

PEREIRA, Ellis R. N. **School management in conflicted territories: effects on the professional culture of directors of public schools in São Paulo.** 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

I understand “conflicted territories” in their legal particularity, that is, urban locations marked by monopoly and prevalence of a criminal legal order, transversed by the state legal order. Through the narration of professional biographies of school principals working in such contexts of legal pluralism, this study responds to the following research problem: “What are the effects of the spread of organized crime’s power mechanisms in the universe of public schools, for the professional culture of school principals?” I focused the following hypothesis: “The spread of organized crime’s power mechanisms in the universe of public education institutions provokes the emergence of a specific *ethos* and reveals a preexisting, marginal school-management culture that is ambivalent, oral and acentric, produced and reforged in the anonymous practices of public school principals. Those practices re-signify and give nuance to the identity and professional culture of public school principals.” The research confirmed that initial hypothesis. However, two more primary effects were identified. These are: the phenomenon of the restricted power held by school authorities before the authorities of the criminal power installed in the area; and fear as a criterion for professional decision-making. The objective of this research was to describe the current management of public schools located in urban areas of São Paulo city which are market epicenters of the criminal capitalist economy on the rise in the world.

**Keywords:** School directors. Criminality. Public schools.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I. A GESTÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO CONFLAGRADO</b> .....	<b>29</b>
<b>1 A gestão da escola pública no território conflagrado: episódios da biografia profissional de Idelma</b> .....	<b>29</b>
<b>1.1 Tópicos preambulares nas reflexões com Idelma</b> .....	<b>50</b>
<b>1.2 Criminalidade organizada, Estado de Direito democrático e estado paralelo</b> .....	<b>52</b>
1.2.1 O contexto da escalada de atuação da criminalidade organizada .....	57
1.2.2 A atuação da criminalidade no território sob a dominação carismática dos “donos do lugar” .....	62
1.2.3 A reificação dos paladinos dos pobres e a ascensão do medo como o critério da tomada de decisão no território sob o monopólio da criminalidade organizada .....	68
<b>1.3 Pluralismo jurídico e o acordo de Idelma</b> .....	<b>72</b>
<b>1.4 O sentido e as propriedades do acordo de Idelma e a especificidade do pluralismo jurídico do território conflagrado</b> .....	<b>81</b>
<b>1.5 A solidão, o isolamento, a orfandade legal, o poder adstrito e a escola viável de finalidade ádvena ao território conflagrado: uma síntese conceitual do aprendizado empírico e paradigmático de Idelma</b> .....	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO II. A CULTURA PROFISSIONAL DE DIRETORES ESCOLARES NO TERRITÓRIO CONFLAGRADO</b> .....	<b>93</b>
<b>2 Biografias profissionais de diretores escolares de estabelecimentos públicos de ensino em territórios conflagrados</b> .....	<b>93</b>
<b>2.1 Cultura profissional do(a) diretor(a) escolar: indefinição e caracterização preliminar</b> .....	<b>129</b>
<b>2.2 Cultura profissional</b> .....	<b>131</b>
<b>2.3. Interfaces entre cultura e o trabalho na escola: a cultura profissional dos(as) diretores de estabelecimentos públicos de ensino</b> .....	<b>136</b>
<b>2.4 O provimento do cargo de diretor(a) de escola no âmbito dos estabelecimentos públicos de ensino: memórias profissionais</b> .....	<b>142</b>

<b>2.5 A familiarização com a cultura profissional e características das redes de interações profissionais dos(as) diretores(as) escolares</b> .....	146
<b>2.6 Descrição de evidências e características da cultura profissional do(a) diretor(a) escolar: por uma definição preliminar de cultura profissional dos diretores escolares</b> .....	150
<b>2.7 Redes de interação e cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino dos territórios conflagrados</b> .....	154
2.7.1 Consensos da cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino dos territórios conflagrados .....	158
2.7.2 Identidade grupal e o ethos da cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino dos territórios conflagrados .....	164
2.7.3 O silêncio, o dilema dos acordos, um estigma, a proficiência e o medo dos(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino nos territórios conflagrados .....	170
<b>CAPÍTULO III. MECANISMOS DE PODER DO CRIME ORGANIZADO E A CULTURA PROFISSIONAL DOS DIRETORES DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS DE ENSINO</b> .....	174
<b>3. Desafios à pesquisa: autores anônimos de práticas intangíveis e uma cultura profissional não perscrutável em números e evidências</b> .....	174
3.1 Racionalidade paradigmática e instrumental da cultura marginal de gestão escolar da criminalidade: redes de mexericos .....	176
3.2 Um estudo de caso: a difusão do boato João dos Anjos para “manter de pé” a escola dos excluídos no território conflagrado.....	178
3.3 O papel irremissível dos(as) diretores(as) escolares assediados no território conflagrado e as propriedades das práticas de gestão escolar da criminalidade .....	197
3.4 A ascensão do capitalismo criminal: efeitos para a cultura profissional de diretores(as) escolares de estabelecimentos públicos de ensino .....	203
<b>CONCLUSÃO</b> .....	207
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	218

## INTRODUÇÃO

Sob o título “Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo”, muitos desafios antecederam o interesse quanto ao desenvolvimento desta pesquisa.

O primeiro desafio consistiu em argumentar e validar o objeto de estudo, a saber, as práticas de gestão da criminalidade que interatua com o cotidiano de estabelecimentos públicos de ensino situados em contextos nos quais o crime organizado está instalado e arbitra. Foi necessário superar o estranhamento acerca da correlação que eu estabelecia entre ambas as temáticas, isto é, gestão escolar e criminalidade. Tal estranhamento deu-se especialmente entre aqueles cujo nível elementar de imersão com o trabalho de gestores de escolas públicas assediadas pela criminalidade os levava a encampar indistintamente ao tema violência escolar os relatos que eu colecionava das vivências desses profissionais, dissuadindo-me quanto à relevância desta pesquisa e reclamando outro tópico mais original.

Conduzida por biografias profissionais de diretores(as) escolares cujas trajetórias deram-se em localidades assediadas pela criminalidade, identifiquei dinâmicas as quais passei a denominar *cultura marginal de gestão escolar* e, assim, me deparei com um segundo obstáculo não menos significativo. Refiro-me à ausência de estudos que tenham tomado como objeto de estudo a cultura profissional de diretores(as) escolares, particularmente aquela gestada em estabelecimentos públicos de ensino.

De um lado, a ausência desse aporte teórico anterior que pavimentasse a abordagem da pesquisa; de outro, a necessidade mais primária, isto é, delimitar, descrever e elevar as práticas de gestão da criminalidade que interatua com a vida escolar à condição de objeto de estudo.

Nesse sentido, devo prevenir. Alongo-me neste tópico introdutório.

Dadas as indefinições mais elementares e as resistências que, invariavelmente, sobrevêm a respeito, é necessário historiar e participar-lhes os esquemas lógicos, os quais permitem, inclusive, àqueles leigos acerca da matéria, o acesso ao campo onde se produz o meu objeto de estudo e onde me insiro, a fim de perspectivá-lo.

Nos relatos que guardei de minhas experiências profissionais, os(as) diretores(as) escolares deixavam transparecer que abordagens de pesquisas acerca do tema violência escolar não traduziam adequadamente as suas práticas cotidianas de gestão do crime em estabelecimentos públicos de ensino. A respeito, mencionavam as agressões a funcionários(as) e professores(as) que se recusavam a conceder privilégios a alunos(as) ligados(as) a práticas delituosas, assim como a impossibilidade da garantia de segurança, no espaço escolar, a estudantes cujos familiares eram ostensivamente perseguidos e viviam sob ameaça do poder da criminalidade instalada no local, dentre outros exemplos.

Parafraseando Becker (2008, p. 192), os sociólogos deveriam se preocupar quando “as pessoas têm dificuldades de reconhecerem a si mesmas e as suas atividades” nas pesquisas, seja com relação aos atos de que participaram ou quanto às descrições de seus estados mentais, uma vez que isso pode sinalizar graves problemas no curso das investigações. Por exemplo, teorizar sobre “atividades que nunca ocorrem” da maneira que as imaginam. Para esse autor, ao pesquisarmos, deveríamos reconhecer a importância de “outra versão do senso comum”. A saber, aquela própria ao “homem comum” cuja “cabeça não estorvada por teorias extravagantes e professorais abstratas” lhe permite ver a realidade (BECKER, 2008, p. 190). Desse modo, recomenda-nos que escapemos ao risco de “perder o interesse pelas coisas mais comuns que as pessoas fazem” (BECKER, 2008, p. 191).

Tais advertências reforçaram o meu interesse nas histórias profissionais cotidianas dos(as) diretores(as) escolares. O contato com esses(as) profissionais ocorreu em minha breve experiência como diretora de escola. Em comum, partilhávamos a vivência de atuarmos em escolas situadas em contextos caracterizados por altos níveis de vulnerabilidade, risco social<sup>1</sup> e assédio de indivíduos que exerciam atividades ligadas ao crime, especialmente ao tráfico de drogas.

---

<sup>1</sup> Em síntese, empreguei aqui o conceito de risco e vulnerabilidade social consoante às noções de carência e exclusão, consideradas em Janczura (2012). As pessoas sob risco e vulnerabilidade social vivem sob condições de vida caracterizadas por carências imateriais (baixa escolarização, por exemplo) e materiais, de forma que as suas condições de saúde e de nutrição não são plenamente satisfeitas. Além disso, residem em moradias precárias, em contextos ambientalmente degradados, desprovidos de condições sanitárias adequadas, e não têm acesso às redes de proteção social (bens e serviços que oportunizem condições para o enfrentamento das adversidades vivenciadas).

Essa experiência, que eu categorizava atípica, não representativa, controversa, concedeu-me o pertencimento a um círculo singular e restrito de profissionais. Além disso, permitiu-me o diálogo com aqueles(as) mais experientes, suscitando, posteriormente, os estudos, os quais acenaram ao objeto desta pesquisa. A saber, os denominados “acordos” de proteção à escola entre diretores(as) escolares e indivíduos que participam de atividades criminosas.

Enfrentei um desafio inicial a respeito. A crítica dos primeiros leitores da proposta de pesquisa considerava que as práticas dos “acordos” não alçariam a condição de objeto de pesquisa sendo “mais ou menos usuais em alguns lugares”, “cotidianas” e manifestações ocasionais de desvios de condutas profissionais. Iniciei, assim, investidas assistemáticas de problematização do objeto. Prospectei, informalmente, usos e sentidos que esses(as) profissionais faziam e atribuíam a tais práticas na gestão cotidiana da escola pública.

Concebidas como “mais ou menos usuais”, “costumeiras”, convencionais, um objeto que não necessita ser tematizado ou problematizado, tais práticas profissionais são, contrariamente, solitárias, marginais e inconfessáveis. Assim, a naturalização de tais negociações sequer coincidia com a perspectiva daqueles(as) que as praticavam. A autoria dessas práticas não era acessível. Os(as) seus(suas) autores(as) não as construía para que se tornassem acessíveis, ganhassem visibilidade, e tampouco de maneira que eles(as) próprios(as) fossem identificados(as) por adotá-las.

Os primeiros relatos não eram animadores. Eu estava muito disposta a identificar nos “acordos” apenas a alienação e a subordinação inadvertida à realidade pungente, bem como a manipulação dos órgãos centrais (secretarias da educação e respectivas instâncias) e a subserviência de profissionais da base do sistema, submetidos aos baixos salários, à precarização das condições de trabalho e de vida.

*Pra escola sobreviver. Por uma questão de sobrevivência. Eu tenho essa responsabilidade com todo mundo aqui dentro. Tenho um bom relacionamento com esse pessoal. Outro dia, eles invadiram a quadra. Vi como eles estavam [sob efeito de drogas] e não dava para ir lá e conversar. Também não pude chamar a ronda escolar. Se faço isso, vão vir pra cima da gente depois. Fiz isso um dia e me arrependi. (Amaury, diretor de escola pública)*

Afinal, a subjugação desses(as) profissionais pelo sistema estaria, nas palavras de um(a) interlocutor(a), em tomar para si “a tarefa de varrer para debaixo do tapete”, “sujar as mãos” e, com isso, obter das instâncias superiores momentâneas recompensas morais e sociais pelo “serviço bem-feito”. Contudo, eram os(as) próprios(as) autores(as) desses acordos ilegais que, por meio de suas histórias profissionais, conduziam-me a ver no emprego dessas práticas “usuais”, do “costume”, as perdas morais e sociais que se prolongavam na insatisfação de “[...] servir para isso!”, conforme desabafou um de nossos(as) interlocutores(as).

As práticas de registros de ocorrências disciplinares também eram reveladoras. Identifiquei que os(as) diretores(as) de escolas nem sempre aludiam ou descreviam de forma pormenorizada e na íntegra a extensão dos fatos enfrentados. Realçavam aspectos secundários daquelas ocorrências, minimizando a gravidade e subtraindo dimensões relevantes. Evitavam o enfrentamento de questões legais advindas das anotações e aplicação de penalidades devidas, tais como acionar a polícia. Admitiam o ocorrido, contudo, de forma que apenas as pessoas envolvidas reconhecessem o sentido e o teor dos fatos. Elaboravam relatórios com precisão, porém os descartavam assim que não houvesse mais temor, ou que o problema tivesse se diluído. Ouvi declarações de gestores(as) de que houve episódios não registrados em virtude da gravidade e submissão aos condicionantes da localidade, “ao poder dos donos do lugar”.

As aproximações preliminares e a escuta detida dos(as) diretores(as) de escolas me sinalizaram que essas práticas de gestão concorriam, portanto, para obstruir a percepção da criminalidade no cotidiano das escolas públicas.

*Duas escolas que desenvolvem projetos pedagógicos sobre o problema da violência se apresentaram. São importantes mesmo, mas o problema é muito maior que indisciplina [...] Se a escola aparece na mídia, o diretor sabe que vai ter que responder por isso e pode ser afastado. Ninguém vai lá na frente assumir que a gente dá um duro danado, põe o cargo em risco para o problema não aparecer. (Flávio, diretor de escola pública)*

No início, eu acreditava que os registros eram “um apanhado descuidado do ocorrido”, que eram “mal redigidos” ou que a sua ausência era sinal de negligência. Algum tempo depois, presenciei situações por meio das quais os(as) diretores(as) escolares “tentavam contornar” situações de conflitos entre alunos(as), e percebi que o “método” de registro era “cuidadosamente elaborado”, servindo para escamotear e intencionalmente colocar o “estrangeiro” no campo do

aparente. Tal fato, por sua vez, fez-me deparar com os riscos implicados no uso os dados das pesquisas que, margeando essa temática, privilegiaram as fontes documentais.

Nas primeiras análises de relatos em torno da gestão da criminalidade no universo escolar, via nos registros (o que estenderia aos “acordos”) apenas as infidelidades normativas ou os desvios inovadores acerca dos quais nos fala Lima (2011, p. 114). Desvios inovadores, concebe, expressam soluções viáveis, “criativas e eficazes”, representativas do exercício da democracia. Em outros termos, prestar-se-iam à exploração das margens de autonomia relativa da escola, lugar de produção e de execução de decisões dos agentes que a constroem. Aqueles registros do cotidiano, bem como as “negociações dos(as) diretores(as)”, entretanto, não podiam ser reduzidos a infidelidades administrativas dada a natureza do tema criminalidade, em torno do qual eram construídos. A infidelidade administrativa era somente um aspecto muito superficial e aparente identificado nas práticas de registros analisadas, mas não servia para explicá-las.

Considerarei a possibilidade de os “acordos” ilegais dos(as) diretores(as) de escolas com criminosos representarem a mera revitalização da nossa herança colonial, questão tratada por Sérgio Buarque de Holanda (1995) e explicitada na figura de Macunaíma, misto de indolência e moral flexível. Afinal, importantes e recentes estudos, tais como Peralva (2000), recuperam-no para explicar a violência no Brasil. Questionei se os “acordos” seriam um resquício do imperativo da personalidade, da intimidade, isto é, da primazia do interesse individual em relação à vida pública, do “jeitinho brasileiro” que serve para explicar tanto a nossa descrença no Estado quanto a debilidade de nossa racionalidade normativa.

De acordo com Peralva (2000), o “jeitinho” é a expressão da postura adaptativa brasileira e estaria, por exemplo, na base das “saídas individuais” da juventude pobre que responde à violência e aos riscos do seu entorno adotando as mesmas condutas de risco.

As nossas heranças culturais se impõem e os(as) diretores(as), inclusive, empregavam a expressão vulgarizada “dar um jeitinho”. Contudo, em se tratando das práticas marginais dos(as) diretores(as) de escolas, as quais implicam a interação e a negociação entre ordens excludentes, a rigor, não se aplica a transposição inequívoca da nossa debilidade normativa fundada na tese do homem

cordial, de talante afrouxado, da qual resultam os conchavos por afinidade, ou os apelos à violência no enfrentamento de situações cotidianas.

Refleti sobre tal dimensão quando identifiquei nos relatos que os “acordos” não se constituem parte de “uma saída individual”, própria de nossa “postura adaptativa”. Conforme mencionam os meus interlocutores em fragmentos anteriores, os “acordos” impunham-lhes prejuízos reais e simbólicos, diante da necessidade de negociar “por todos e para que todos fiquem bem”.

Dessa forma, submersos aos conteúdos das “práticas marginais dos acordos” estavam não somente o imperativo da intimidade, resquício de nossa herança cultural, mas, expressamente, o imperativo dos códigos válidos no contexto presente, símbolos da criminalidade, os quais conformavam comportamentos e generalizavam valores na aparente banalidade do cotidiano.

A respeito, discorre Segato (2014), do presente contexto precipitam-se dinâmicas originadas da expansão do poder e aumento do capital proveniente da economia do crime organizado. Caracterizadas pela informalidade, fragmentadas e de pouca inteligibilidade, tais dinâmicas transcorrem em espaços sociais controlados por efetivos armados estatais e não estatais. O universo mafioso deflagra, assim, um novo contexto bélico, a saber, um cenário de guerra difusa. Nesse cenário, a violência e as exibições armífera e financeira de poder do crime organizado não podem ser consideradas apenas um problema de gestão da segurança pública, porque implicam a ascensão de um estado paralelo que influencia na política e nas políticas dos governos. Tais dinâmicas criminosas não estão à margem da vida social, mas perpassam os cotidianos, suscitam a emergência e legitimação de valores de convivência. Cito, a propósito, a identificação e apelo de moradores de comunidades ao poder de criminosos para salvaguardar-lhes o direito à propriedade privada, a ideia de justiça atrelada à vingança executada por meio do uso deliberado da violência como penalidade exemplar e imediata a infratores, bem como a revitalização do reacionarismo, conforme discute Segato (2014), ao tratar da violência contra as mulheres. Enquanto Segato (2014), porém, focalizou a mulher como a vítima sacrificial das novas formas de guerra difusa, interessaram-me, especialmente, as autoridades de estabelecimentos públicos de ensino imersas nesse cenário, o qual posteriormente optei por referir como *território conflagrado*.

E os profissionais que, assediados pelos “donos do lugar”, recusavam-se a fazer “acordos”?

*O fim da história é que eu saí da escola e a caseira ficou! As pessoas de dentro da escola são do bairro e têm amizades que a gente desconhece. Você vai cobrar que a funcionária cumpra o horário e trabalhe e você pode ter problemas com isso. Pessoas e profissionais... escola boa... é onde não aparece problema. (Flávio, diretor de escola pública)*

O mais comum era que as situações relacionadas ao crime na escola permanecessem inscritas em um campo de informalidades. Dessa forma, mesmo um leitor experiente do cotidiano escolar nem sempre seria capaz de capturar os mecanismos sutis que participavam da organização e fundamentos éticos dessas forças que, se não rivalizavam, interpenetravam-se e construía os cotidianos escolares. Os(as) autores(as) das negociações atendiam à “performance” definida pelos regulamentos a que as escolas devem se submeter (dos horários escolares à produção e expedição de documentos etc.), muito embora admitissem que “certos fazeres” guardavam pouca correspondência com o normativo, o oficial, o admitido.

Na medida em que me aproximava dessas práticas sociais, as quais não se queriam transparentes, mas serviam para, nos termos emblemáticos de um dos(as) diretores(as), “manter a escola de pé”, eu era levada a estabelecer outras novas relações.

Ao situar tais práticas no contexto das políticas educacionais, em particular nos estudos relativos às políticas de *accountability* e gerencialismo na educação, investigados em Afonso (1999), identifiquei que os autores dos “acordos” também consideravam a necessidade de atenderem à cultura performativa do Estado atual.

*[...] resultados. Ninguém quer saber o que a gente passa aqui. Imagina se a gente não dá um jeito de resolver o problema aqui dentro! Eles começam a atacar os professores, começam a depredar a escola, invadir o terreno que fica lá atrás, barbarizando mesmo. Se a coisa fica incontrolável e dá mídia, vão falar que o diretor é que não tem um bom entrosamento com a comunidade, que é um problema de gestão. Antes, não era assim. (Amaury, diretor de escola pública)*

Forçar à aparente estabilidade trazia consigo problemas.

Os “acordos” não somente obstruíam as possibilidades de compreensão do processo por meio do qual a linguagem do crime se instalava nas escolas. Fundamentalmente, mantinham intocada e neutralizavam a correlação escola e

criminalidade. Originava-se daí a invisibilidade, dada a ausência ou limitação da repercussão social em torno dessa temática, logo, de problematizações significativas que as dimensionassem e produzissem uma objetivação elementar a respeito. Por extensão, o poder público lograva o fato de não ser cobrado a criar mecanismos legais que sustentassem ações orientadas para responder aos desafios que a questão impunha e administrá-las nos distintos contextos escolares.

No entanto, as minhas investidas mais primárias, as quais antecederiam o propósito de pesquisar, evidenciavam que a escuta dos(as) autores(as) dos “acordos perigosos” deveria ultrapassar um pré-juízo. A saber, de que os(as) diretores(as) agiam exclusivamente como típicos representantes legais dos sistemas públicos de ensino aos quais se reportavam por meio de vínculo empregatício. Foi importante eu me descentrar para identificar outros sentidos para as “acomodações ilegais”.

Dada a invasão dos códigos da criminalidade<sup>2</sup>, os indivíduos se ressentiam com a perda dos símbolos da ordem conhecida, fato explicitado, inclusive, nas queixas dos pais, professores e alunos quanto a um sentimento comum de que “estar na escola ou nas ruas representaria o mesmo risco”.

Identificados como os “guardiães da ordem estatal”, os(as) diretores(as) relatavam sobre essa pressão exercida quando lhes escapava ao controle a manutenção dos símbolos da ordem da escola<sup>3</sup>. No contexto de estabelecimentos

---

<sup>2</sup> Tais códigos e signos abarcam e se expressam por meio de aspectos muito variados. Os relatos reportavam-se tanto ao comportamento quanto à linguagem, quanto à expressão de elementos característicos da cultura juvenil no universo escolar. Assim, destacavam das músicas ao vestuário que, direta ou indiretamente, faziam apologia ao uso de drogas e à força do narcotráfico, além das pichações, considerando-as referências mais “óbvias” por servirem “muitas vezes” à demarcação de territórios. Os diretores mencionam, ainda, as tatuagens, os cortes e as cores de cabelos, cujos significados precisos, embora não lhes fossem acessíveis e a respeito dos quais dispusessem apenas de especulações, comunicavam, na localidade, níveis de apoio ou inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes em atividades dos grupos criminosos locais. Os códigos e os signos também podiam ser capturados em manifestações do exercício do poder instalado no entorno escolar; assim, nossos interlocutores aludiram às mais sutis interações cotidianas. Para ilustrar, um deles rememorou a projeção de determinados alunos que, individualmente, ou organizados em grupos, passaram a explicitar ascendência sobre os seus pares, inclusive tomando para si a autoridade de mediar conflitos, de impor a disciplina na sala de aula e intervalos, de exigir a deferência aos profissionais da escola, a um sinal, olhar etc.

<sup>3</sup> Do uso do uniforme escolar ao atendimento às regras de convivência: respeito aos sinais para a troca de aulas; uso restrito dos ambientes escolares aos fins a que se destinam; presença dos alunos nas salas no decorrer das aulas; trânsito livre de alunos em área de convivência exclusiva e em horários permitidos etc. Some-se, ainda, o reconhecimento da autoridade dos distintos segmentos de profissionais da escola para gerir alguma situação, ou um conflito em particular. Essa dimensão é interessante, dados os relatos dos(as) diretores(as), por exemplo, acerca de alunos que

públicos escolares onde os símbolos adversos a essa ordem eclodiam intensamente, inclusive com a sujeição ou participação direta de alunos e familiares em atividades ilegais, contrariamente, havia uma exigência de muitos, dentre pais e escolares, para que a escola “cumprisse o seu papel”<sup>4</sup>.

Segundo os relatos dos(as) diretores(as) escolares, tal exigência evidenciava a importância que as famílias dessas localidades atribuíam à escola, relevância não restrita à ideia da ampliação do tempo de escolarização das suas novas gerações e ruptura com o ciclo de marginalização a que historicamente estão submetidas. Conforme patenteiam, a escola, suas atividades, instalações e mobiliários típicos, representariam a materialização emblemática de uma ordem contrária à força da arbitrariedade e da barbárie que, promovidas pelo crime, as enredavam diariamente.

Não raramente concebidas caóticas por escaparem a formalidades, as relações interpessoais na escola estão previstas para se realizarem dentro de um arcabouço legal pautado em princípios humanitários (dos respectivos estatutos dos funcionários públicos dos sistemas de ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, por exemplo). Assim, mesmo esse modelo vulgarizado de escola, com as suas normas rígidas de funcionamento e rechaçado por seu anacronismo e conservadorismo, simbolizava, em contextos de alta vulnerabilidade e risco social, o espaço social potencialmente capaz de rivalizar e impedir o avanço de símbolos de uma ordem que poderia culminar na perda progressiva e irremediável de vínculos com uma sociabilidade desejável.

A gestão de escolas situadas nesses contextos exigia a preservação desse espaço, o que não se fazia sem disputas permanentes com as forças locais.

Dessa forma, nas escutas interessadas, aprendi que a subordinação aquiescente aos “acordos” é somente um dos aspectos que podia acessar das

---

confiam ao poder local a tomada de decisões quanto a professores considerados menos amistosos no trato com as turmas. Tais tomadas de decisão, muitas vezes, culminam em agressões físicas.

<sup>4</sup> A saber, o cumprimento desse papel ancorava a demanda de que uma rotina escolar fosse (re)estabelecida: os(as) alunos(as) permanecessem nas salas em horários de aulas; as sanções disciplinares fossem mais rigorosamente aplicadas; os registros das atividades de classe se constituíssem objeto de verificação diária por professores(as), bem como as tarefas escolares, evitando a ociosidade indesejável dos(as) estudantes no ambiente doméstico; os cronogramas de entrega de trabalhos e aplicação de provas bimestrais fossem obedecidos para a conferência de desempenho individual dos alunos; as correções das avaliações fossem mais severas etc. Neste trabalho, não discutirei se a tal rotina é imanente uma concepção conservadora do tempo e trabalhos escolares.

“acomodações ilegais”, pois para aqueles profissionais estava em questão perseguir a ideia de uma “escola viável”, “um lugar que funcione como uma escola para esses meninos”.

A ambivalência se colocou. Em contextos sociais periclitantes, os(as) diretores(as) de escolas vivenciavam e construía uma dinâmica que amalgamava conteúdos contraditórios.

Coexistiam nessas “práticas marginais” a alienação do profissional que sai em defesa do sistema na medida em que toma a decisão solitária de avocar para si a responsabilidade do poder público de proteger e garantir as condições de funcionamento da escola, bem como a resignação “de quem se vê sozinho” e se subordina à força arbitrária dos “donos do lugar”, além do tímido fomento dos símbolos da ordem democrática, por meio do restabelecimento dos vínculos e do sentido social da escola<sup>5</sup> para os alunos.

A propósito, é significativa a experiência profissional da diretora que se deparou com a intervenção dos “donos do lugar” no dia a dia da escola. O gerenciamento de ampla cobertura da vida social da localidade explicitou-se na devolução imediata dos computadores e valores após um assalto à unidade, bem como na segurança dos(as) professores(as) na saída do estacionamento, no período noturno, e na redução drástica de queixumes dos pais quanto a assédio sexual e roubos de celulares de alunos(as) no retorno para casa, após as aulas. A intervenção incluiu a participação formal de “suposto” membro do poder local nas reuniões do Conselho Escolar, uma vez que era familiar de um aluno regularmente

---

<sup>5</sup> A história do “acordo” de Roque, diretor de escola pública, é exemplar a respeito: “*Pega uma escola dessas que não funciona mesmo! Todo mundo acuado. Principalmente o diretor porque todo mundo cobra é da gente. Os professores na sala deles porque não tem ninguém na classe. Os alunos que vêm e os funcionários com medo de uns alunos e dos amigos deles que aparecem aí e não tem quem põe para fora... Tudo detonado. Claramente, vou te dizer. O gerente da boca com irmãos e filho na escola (quando está começando, porque, quando a patente é alta mesmo, põe filho em escola particular de rico, se as mães pedem) decreta que quer a comunidade tranquila para os esquemas da área dele... Então, com isso, o meu ‘acordo’... Ele que me chamou e falou para eu por ordem na escola, para ficar sossegado e trabalhar, e não dar mole. Depois você vê até os filhos dos caras de uniforme, conversando de boa, saindo do Ensino Médio, dando seminário, com uma visão crítica até daquele mundo da boca deles (mesmo que não falem muito sobre isso já que não podem...), discutindo política, direitos, respeitando a vez do colega falar e sem zoeira, querendo fazer faculdade... Foi com o meu “acordo” que os professores conseguiram. Tá! Tá errado é a sociedade nesse pé e a gente ao deus-dará, sozinhos... Essa escola não faz sentido? Meu! O vínculo é tão forte com a escola daqui, e eles têm tantas saudades, que vêm quando saem. Marmanjo me beija, dá retorno que trabalha, se estuda... E eram quem? Uns moleques, umas mocinhas com sangue nos olhos, com críme nas costas (TÁ BOM?), sonhando em progredir no meio dos parentes que são bandidos, que só falavam de meter a bala, que achavam que essa era a única forma de viver, de resolver as coisas!”.*

matriculado na unidade. A sua atuação, protocolar, não somente lhe garantia o direito ao voto quando se tratava de deliberar acerca de qualquer dimensão pedagógico-administrativa (da aplicação das verbas públicas aos casos de alunos que cometiam infrações graves). Aquela diretora notou que o seu posicionamento nas assembleias influía na decisão dos demais membros do referido colegiado, refreava animosidades e insubordinações à autoridade escolar e impunha o consenso sobre outras matérias. Com isso, a diretora afirmou que a escola recobrou a sua importância para os seus usuários e as ouvidorias e as reclamações contra a sua gestão cessaram consideravelmente, dando lugar ao reconhecimento de sua capacidade profissional.

Abordar a relação da escola com o crime organizado, no contexto presente, portanto, não é o mesmo que tratar de disciplina, indisciplina, agressões entre alunos, contra alunos e adultos na escola, violência escolar, incivildades na escola, dentre outras manifestações, discutidas em Debarbieux e Blaya (2002) e estudos afins.

Contrariamente apontavam as narrativas de meus primeiros interlocutores. Sustentar a perspectiva de que a equação entre universo escolar e crime seja tratada no campo de estudo da violência escolar era o custo de não dar voz àqueles que, inclusive, não viam a violência contida em suas vivências profissionais.

Parafraseando-os, a chegada “dos donos do lugar” é que (extraordinariamente) “pôs um fim na violência que tinha na escola”.

Fez-se necessário também perscrutar o que diziam as vozes de profissionais fortemente arraigados(as) na cultura de contextos nos quais o crime arbitra e delibera e de outros(as) que, por exemplo, admitiam que não se podia prescindir dos “acordos” nesses contextos.

Por que não se pode prescindir dos acordos nesses contextos de trabalho? — indaguei, e essa pergunta tornou-se nodal a fim de que estabelecesse um recorte do meu objeto de estudo e o circunscrevesse a um campo teórico específico.

“Acordos” são desvios?

Becker (2008) também chama atenção ao fato de que, no geral, pouco se sabe acerca de como os grupos desviantes veem as suas atividades e a si próprios. No entanto, também é verdade que não sabemos “em que medida os

membros comuns da sociedade convencional realmente partilham, em algum grau, da perspectiva de grupos desviantes” (BECKER, 2008, p. 176).

Quando se trata da manifestação dos desvios em instituições organizadas, não raramente os desvios são protegidos por acobertamentos. Em organizações educacionais, por exemplo, os(as) administradores(as) das instituições, se puderem, limitam e impedem a pesquisa de forma que os desvios permaneçam em sigilo. Sob esse ângulo e considerando o objeto desta pesquisa, compreendi a inadequação do emprego de instrumentos de coleta de dados de ampla circulação. Enfrentaria a resistência dos gabinetes, velada nos alertas cautelares dos(as) chefes de repartição, inspirando a tensão e o receio da eventual perda do anonimato entre aqueles(as) diretores(as) dispostos a conversar acerca do tema. Há desvios que nunca sequer foram “cientificamente descritos, ou os estudos são tão pouco numerosos que constituem um mero começo” (BECKER, 2008, p. 170).

As problematizações advindas de minha proximidade com um número reduzido de diretores(as) de escolas indicavam que a necessidade de tais “acordos” se impunha, no entanto, face ao contexto onde as escolas estavam situadas. Logo, os “acordos” não eram manifestações ocasionais de desvios de condutas profissionais, mas respostas emergenciais a contextos caracterizados por adversidades.

Havia um *modus operandi* típico entre os que praticavam as “negociações”. Os “acordos” representavam uma “cultura marginal” da gestão escolar cotidiana, restrita àqueles(as) que dela participavam, gestada e compartilhada nas reuniões de portas fechadas. Tal cultura seria aprendida nos encontros informais, nos momentos em que é necessário recorrer à solidária discrição dos pares experientes e nativos dessa cultura, quando todas as outras tentativas convencionais, legais e prescritas da administração escolar resultaram frustradas.

O acesso a essa rede e à identidade entre pares era possível e se construía por meio da partilha de histórias profissionais similares, ocultadas e que eles próprios tipificavam como *sui generis*. Ao encampar o pressuposto de que emergem de tais vivências os processos de construção da identidade e da cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares, outros questionamentos sobrevieram.

Podemos falar de uma cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares? Sobre quais evidências se apoiaria a defesa de que há uma cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares?

Passei a explorar os diálogos com meus interlocutores, diretores de estabelecimentos públicos (situados ou não em meu campo de pesquisa), os quais me proveram de elementos que permitiram identificar a produção material e imaterial dessa cultura hermética. Os diretores escolares, afinal, produziram uma cultura profissional em redes informais, no entanto não descrita.

Anonimamente praticada pelos(as) diretores(as) de escolas nos distintos universos escolares, essa cultura marginal de gestão da criminalidade pareceu-me estar associada também a uma identidade, a um nível de disposição comum entre os(as) autores(as) dessas práticas. Tal fato poderia ser identificado tanto nas propriedades quanto na forma, no emprego e sentido das práticas marginais, bem como no modo como pensavam, falavam, organizavam-se, faziam, produziam e participavam os sujeitos dessa cultura.

Na interação com esse círculo restrito de diretores(as) de escolas que negociavam, estabelecendo os acordos ou conservando aqueles preexistentes, identifiquei uma rede de apoio e comunicação entre pares. Essa percepção me levou a questionar se o círculo dos(as) que praticam os acordos também não seria mais amplo, considerando o grau de vulnerabilidade dos contextos de trabalho e o “sentimento de orfandade” ao qual referiam-se continuamente.

Os “acordos” ambivalentes com os donos do lugar e que visavam a “manter a escola de pé”, porém, conforme explicitavam, não representariam uma expressão da atualidade. Seriam preexistentes. Desse modo, ao narrarem e revisitarem as suas próprias memórias, invariavelmente ofereciam-me descrições parciais de vivências aprendidas por meio de relatos de outros(as) profissionais que atuaram em tempos longínquos.

Chamaram-me à atenção, porém. “Esses bandidos de hoje” não guardariam correspondência com aqueles de tempos mais distantes.

A quais criminosos e “acordos” referiam-se? Por que os distinguiam?

Assim, dada a lacunaridade de descrições anteriores que os historiem, focalizei os “acordos” à luz do contexto presente, perscrutando possíveis significados dessas práticas nos relatos dos(as) diretores(as) escolares.

A minha preocupação quanto ao que efetivamente praticavam os(as) diretores(as) no cotidiano das escolas encontra endosso em Azanha (2011, p. 122), que defende a importância de estudos descritivos e explicativos no nível da escola. Contrariamente, o estilo de pesquisa sobre a educação brasileira desenvolveria categorias generalizantes e abstratas para explicá-la, incorrendo no abstracionismo pedagógico que despreza a riqueza, as contrariedades e a multiplicidade de significados do real (AZANHA, 2011, p. 42). Se, de um lado, essa opção culmina em qualificações e resultados falsos, de outro, a concretude das práticas reais que transcorrem no cotidiano das escolas, uma vez ignorada, permanece inacessível após as investigações.

O esforço ulterior dos estudos de tempos remotos por meio de registros e memórias, por sua vez, culmina em insuficiências que não permitem o avanço na construção de um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época. Das rotinas não documentadas aos hábitos que se extinguiram nos fazeres dos sujeitos históricos, a nossa história da educação é margeada pelo que Azanha (2011, p. 59) denomina “territórios indevassados” ou “irremediavelmente indevassáveis”.

O registro e o estudo rigoroso do cotidiano escolar não devem constituir preocupação exclusiva de historiadores, mas também dos especialistas em educação (AZANHA, 2011, p. 60). Nos fazeres desprezados, sem prestígio, nessa “ignorância quase total e de certo modo arrogante da vida cotidiana escolar”, sugere Azanha (2011, p. 61), pode “estar a raiz de parte dos desacertos e dos equívocos que compõem o nosso saber pedagógico”. Dentre tais desacertos e equívocos, está a inferência de que as ordenações legais e técnico-administrativas sejam definidoras dos fazeres e das relações que se constroem na realidade concreta escolar. De acordo com Azanha (2011, p. 60), isso responde a uma percepção paralisante que rejeita a autonomia das práticas escolares concretas, em particular, quanto a sua força inovadora e capacidade interna em autogestar processos que lhes imprimam contornos próprios, independentes das prescrições legais e operacionais externas, determinadas pelos órgãos centrais.

Dessa forma, a fim de superar a postura denunciatória, bem como o abstracionismo pedagógico das pesquisas, e dada a demanda por estudos descritivos no nível da escola, conforme postula Azanha (2011), voltei-me à trivialidade aparente do fenômeno das chamadas “escolas dos acordinhos”, nas

quais as autoridades escolares, assim investidas pelos sistemas públicos de ensino, gerem a criminalidade que interatua cotidianamente com a vida escolar.

A ascensão do capitalismo macrocriminal e o desenvolvimento de seus mecanismos de poder, avanços e interpenetrações sobre a estrutura do aparato estatal representam um fenômeno atual a respeito do qual os estudos científicos são assumidamente lacunares entre os pesquisadores no Brasil (MENDRONI, 2016).

Optei, a propósito, mesmo que inauguralmente, por ater-me à infiltração perpetrada por essas estruturas de poder nas instituições públicas de territórios conflagrados, particularmente em estabelecimentos públicos de ensino, e ao exame de como são geridas por diretores(as) escolares.

Que práticas de gestão são essas?

Identifiquei que tais práticas integram uma cultura profissional, ou ocupacional, entre pares, os quais partilham de vivências análogas na gestão das escolas públicas situadas em contextos nos quais a criminalidade instalada arbitra e delibera.

Defini como objeto de estudo as práticas de gestão da criminalidade que interatua com o universo das escolas públicas de territórios conflagrados.

Formulei, assim, o problema de investigação.

Quais são os efeitos da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo das escolas públicas para a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares?

Priorizei a hipótese a seguir.

A difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo dos estabelecimentos públicos de ensino suscita a emergência de um *ethos* específico e revela uma cultura de gestão escolar marginal preexistente, oral, ambivalente, acêntrica, produzida e reengendrada nas práticas anônimas dos(as) diretores(as) escolares, as quais ressignificam e matizam a identidade e a cultura profissional dos diretores(as) de escolas públicas.

Estabeleci o objetivo e delimito o campo da pesquisa. A saber, descrever e caracterizar a cultura profissional de diretores(as) escolares que emerge de práticas de gestão ambientadas em estabelecimentos escolares públicos, situados em territórios conflagrados da capital de São Paulo.

Segundo Becker (2008), o pesquisador interessado nos assuntos pouco convencionais de grupos desviantes tem à frente o desafio metodológico mais primário, ou seja, encontrar os informantes de sua pesquisa. Neste caso, considere que a resposta ao meu desafio metodológico estaria em retomar, reconstruir os vínculos com a rede à qual antes me referi, e ampliá-la, a fim de obter, por meio de biografias profissionais, relatos de práticas de gestão da criminalidade que interatua com o cotidiano de estabelecimentos públicos, construídas em localidades assediadas pela criminalidade. Se institucionalmente não estão liberados(as) a falar com autenticidade, contaria com o sentimento de insatisfação desses diretores(as) de escolas públicas, os quais não se veem representados(as) em estudos e consideram-se abandonados(as) pelos órgãos oficiais.

Dada a particularidade da temática, porém, desde o início do trabalho, vi-me diante da dificuldade em somar um número razoável de relatos, narrados pelos próprios autores dos “acordos”. Liberei-me, assim, à escuta detida de depoimentos que estavam fora do meu campo de pesquisa. Otimizei-os, uma vez que precisava de volume de elementos (equiparáveis, idênticos, dissonantes, unos) para refletir acerca das práticas *sui generis*.

Dos relatos detalhados cuja infâmia atribuída por meus interlocutores recomendou-me a omissão (“Não escreve. Não quero.”) àqueles que não ultrapassariam um registro de poucas linhas (“Não passo nem perto. Não gosto nem de lembrar...”), todos foram igualmente relevantes e absorvidos. Guiaram-me de forma que pude visitar, alcançar outro nível de entrosamento com as suas práticas e descrever (o máximo que me foi possível) a lógica paradigmática da cultura da qual participam.

Início o primeiro capítulo, “A gestão escolar no território conflagrado”, com fragmentos da biografia profissional de Idelma, diretora de escola. Os episódios refletem as suas experiências em unidades públicas de ensino situadas em localidades assediadas pela criminalidade. Optei por transcrevê-los visto que, nas tentativas de sintetizá-los, subtraía a genuinidade da percepção de Idelma ao retratar fatos vividos e sentidos nesses territórios. Distante do meu campo de pesquisa, a história do “acordo” de Idelma oferece a inteligibilidade acerca do trabalho dos(as) diretores(as) escolares, autoridades públicas e oficiais, no

universo da clandestinidade, e a oportunidade para a definição de conceitos fundantes.

O primeiro capítulo é um esforço à parte. Abordo a ascensão do capitalismo macrocriminal e a produção do direito informal do crime organizado que, orientado ao protecionismo das atividades econômicas desse mercado, confere centralidade aos territórios exclusivos nos quais estas são operadas. Identifico a emergência do medo em face do inelutável como o critério de tomadas de decisão profissionais em localidades sob a jurisdição criminal. Perspectivo tais discussões a partir do pluralismo jurídico, o qual singularizo, considerando o poder inexorável e discricionário instalado em territórios monopolizados pelo crime organizado. Elaboro, nessa primeira parte, uma concepção de território conflagrado. Discrimino e particularizo, respectivamente, a natureza da escola do território conflagrado e do poder de suas autoridades públicas em relação à jurisdição local. Identifico, defino e explico a correlação entre solidão profissional, isolamento legal responsivo e orfandade legal nos territórios. Especifico e respondo, então, o porquê de não se prescindir dos “acordos” nesses contextos de trabalho.

Introduzo no segundo capítulo, “A cultura profissional de diretores escolares no território conflagrado”, as biografias profissionais de Pedro, Adelino, Ester, Priscila, Roberta e Sueli, as quais se somam às vivências de Idelma, e problematizam e ilustram as discussões travadas nas seções que o constituem. Demonstro, de forma prefacial, como a cultura profissional de diretores escolares é forjada. Enuncio, assim, uma definição inaugural da cultura profissional de diretores escolares de estabelecimentos públicos de ensino. A seguir, exploro e passo a descrever e a caracterizar uma dimensão *sui generis* e hodierna dessa cultura. Refiro-me à emergência da “mente cultural” partilhada e ao *ethos* promovido em redes de interações entre pares, especificamente diretores de estabelecimentos públicos escolares que gerem a criminalidade no dia a dia da escola do território conflagrado. Distingo, assim, a funcionalidade do medo em face da ascensão da racionalidade pragmática e instrumental dessa cultura profissional originária de contextos assediados pela criminalidade.

No terceiro capítulo, “Mecanismos de poder do crime organizado e a cultura profissional dos diretores de estabelecimentos públicos de ensino”, visei a

explorar, em aspectos pouco perceptíveis, a essência marginal dessa cultura, a qual não a corrompe, antes, promove-lhe o *ethos*.

Incluo, assim, um estudo de caso sobre João dos Anjos que, “diziam”, era um narcotraficante local, cujo nome era empregado, inclusive, na disciplinarização dos alunos. O estudo desse boato, que encontrou no universo de uma escola pública estadual paulistana o foco de sua transmissão, foi relevante. Explicou o traço característico dos boatos nas narrativas dos diretores escolares, e permitiu que eu compreendesse o emprego desse artifício nas suas tomadas de decisão e o uso social dos rumores como tática de poder nas dinâmicas de auto-organização de uma comunidade escolar, visando à manutenção da regularidade dos serviços do estabelecimento público de ensino, no território conflagrado.

Singularizo, ainda, o papel invulgar, contingencial e irremissível dos diretores de estabelecimentos públicos de ensino situados em territórios conflagrados, com vistas à garantia do direito inalienável da educação escolar<sup>6</sup> – a saber, realizar a interlocução entre forças jurídicas (oficial e criminal) de prerrogativas excludentes.

Reúno e pormenorizo as propriedades descritivas das práticas reais de gestão da criminalidade (basicamente, “acordos”) e pontuo os efeitos da criminalidade sobre a cultura profissional de diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino.

Compus os capítulos considerando Azanha (2011). O estudo do cotidiano escolar, dimensão historicamente sedimentada e aparentemente banal, não pode ser confundido com registros espontâneos para detalhamento de trivialidades. À chamada, coube-me, nos seus termos, a postura epistemológica de estabelecer relações e produzir um texto que sirva à reflexão e, ao mesmo tempo, seja revelador da cultura e da totalidade da vida cotidiana pesquisada, bem como da fluência da própria história.

Dessa forma, ao perseguir o sentido da expressão supostamente irrelevante e politicamente estéril do fenômeno das práticas anônimas dos “acordos” no contexto de trabalho de diretores que atuam em escolas públicas assediadas pela criminalidade, foi-me possível demonstrar a validade da hipótese

---

<sup>6</sup> Ao referir-me ao direito inalienável da educação escolar, neste trabalho, considero estrita e exclusivamente o direito positivado constitucionalmente e prescrito no Artigo 205, bem como dispositivos complementares estabelecidos nos Artigos 206 e 208, da Carta Magna de 1988.

inicial, aqui já expressa, ultrapassá-la e responder ao problema desta pesquisa. Concluo, assim, que ao menos dois outros efeitos decorrentes da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado para a cultura profissional dos(as) diretores(as) de escolas públicas devam ser considerados. A saber, o fenômeno do poder adstrito das autoridades dos estabelecimentos públicos de ensino em relação ao poder da criminalidade instalada no território, e a ascensão do medo como o critério da tomada de decisões profissionais nessas localidades.

Finalmente, a pesquisa verificou que os sistemas públicos de ensino já não podem mais prescindir da discussão dos efeitos hodiernos da ascensão do capitalismo e da juridicidade do crime organizado sobre as dinâmicas de gestão endógenas aos estabelecimentos escolares.

Se a criminalidade, entretanto, foi o elemento relevante deste trabalho, desloco e realço outro ponto central. A saber, a demanda por estudos que perscrutem outras dimensões acerca da cultura profissional dos diretores de estabelecimentos públicos de ensino. A produção de conhecimentos substanciais em torno das práticas de gestão concretas dos estabelecimentos escolares pode fornecer aos sistemas públicos uma base fundante e precursorar o endosso às experiências heterogêneas de funcionamento de escolas, pleiteadas para atender a contextos cujas demandas pelo atendimento a direitos humanos se distinguem. Paralelamente, pode embrionar o arcabouço legal próprio que faculte a esses estabelecimentos dispositivos da garantia da estabilidade com provimento financeiro compatível para a oferta regular de seus serviços. Há uma passagem emblemática na biografia profissional de Idelma a respeito.

## CAPÍTULO I. A GESTÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO CONFLAGRADO

### 1 A gestão da escola pública no território conflagrado: episódios da biografia profissional de Idelma

Início este capítulo apresentando passagens significativas da história profissional de Idelma, uma vez que permitem uma imersão relevante no cotidiano de trabalho de gestores de escolas públicas situadas em territórios conflagrados.

Obtive o seu relato empregando o mesmo método com o qual acessei outras histórias de diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino situados em localidades reguladas pela primazia de atividades financeiras, básicas, ou subsidiárias, da delinquência organizada. Confiei-lhe abertamente a minha breve experiência gestora sob tais contingências, visto que a minha potencial interlocutora seria refratária à curiosidade de uma observadora externa, não familiarizada e, especialmente, não integrada a um campo de educadores que somam vivências profissionais singulares nesses contextos. Por meio de tal artifício, Idelma reconheceu-me *par*. Posteriormente, tal identificação primeva favoreceu a loquacidade de Idelma e otimizou o nosso tempo de contato, garantindo a maior extensão do segundo diálogo que estabelecemos.

Os fragmentos obtidos da história profissional de Idelma me chegaram ao acaso e transcorreram em municípios vizinhos a São Paulo, capital, portanto fora do campo de pesquisa. Todavia eu os reúno aqui.

Não desprezei ocorridos alhures e que excepcionalmente me foram relatados. Ora, histórias de diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino fora do meu campo de pesquisa somente aventam a amplitude não dimensionada e a ausência da descrição de experiências gestoras muito similares que se desenvolvem em contextos escolares de trabalho isolados entre si cujo denominador comum, além da significativa homogeneidade do poder administrativo do sistema escolar, é o fato de sofrerem o assédio do poder da criminalidade local.

Ponto a sequência temática adotada espontaneamente por Idelma em seu relato:

- **Idelma se torna diretora: a escola pública estadual de ensino “Macário Ribeiro”**

*Eu era [professora] efetiva [...] lá ter concurso de diretor. Eu falei: “Gente, abriu concurso de diretor e eu vou prestar”. Aí todos os alunos começaram a falar para eu ser a diretora daquela escola [...] Aí eu passei no concurso [...] Assumi a escola [...] Eu comecei a botar regras. Tinha que começar a ter algumas regras porque a escola era abandonada. Aí eles falaram: “Você era melhor como professora do que como diretora”. E eles foram aprendendo a conviver comigo [agora, diretora]. Nisso, os pais se aproximaram da escola. Eu agia de forma muito dura porque assim [...] Eu tinha que enfrentar aquilo e, aí, eu comecei a enfrentar [...] Quando eu comecei a perceber o caso desses dois gêmeos idênticos [...] eu percebi que eles entregavam drogas dentro da escola...*

- **Idelma é ameaçada de morte e fica sob proteção policial**

*Aí eu avisei [aos gêmeos] para não pegar [em flagrante], pra não venderem mais, pra não entrarem na escola fora do horário. Um dia, fiquei de tocaia atrás do muro. Quando eles entraram, eu peguei um, o outro fugiu. Aí levei para a Delegacia de Polícia [...] Nisso, o segundo foi em casa, pegou uma arma, entrou dentro da escola, ameaçou todo mundo. Aí me ligaram na Delegacia [...] Eles aprontavam e a gente não conseguia saber quem foi [...] eles já estavam bem mais fortalecidos porque o tráfico fez com que eles tivessem coragem de um enfrentamento. Foi nesse primeiro enfrentamento que eu senti [...] ameaça de morte VERDADEIRA. Porque foi a primeira vez que alguém entrou armado naquela escola. Tive outros conflitos, mas foi a primeira vez que alguém entrou armado e, se eu tivesse ali, [um dos irmãos] teria me dado um tiro. Se eu não tivesse saído para levar o outro na Delegacia, ele teria me pego lá dentro. Eu fiquei sabendo porque os funcionários, apavorados com o menino quebrando tudo..., um me ligou, no meu celular, dizendo: “O gêmeo está aqui com arma em punho, derrubou tudo quanto é armário, para poder te dar um tiro”. Aí eu avisei os policiais e eles desceram na escola que era próxima e pegaram o outro menino [...]*

*O policial foi lá, pegou o segundo e levou. Nesse espaço, eu voltei para a escola [...] [Idelma comunica e pede ajuda às instâncias superiores e, assim, fica sob proteção policial.] Num prazo de vinte dias, a polícia me buscava e me levava [...] Chegava [...] na divisa [da cidade], ela me esperava ali, me deixava na porta, e eu entrava para a escola, e lá tinha os policiais à paisana, e o acordo era que eu não atendesse mais ninguém de porta fechada.*

*[Perguntei sobre a relação dos gêmeos com os seus pais.] [...] eles não tinham muito problema [...] ninguém que contrapunha a eles, entendeu? [...] tinham certa liderança [...]*

- **Idelma, um dilema e um “acordo” com um segmento da criminalidade local**

*Nesse período de vinte dias, colocaram na rua quatro rotas circulando no bairro e isso diminuiu o tráfico. O combinado [com os*

policiais] era não atender ninguém de porta fechada. Um dia a funcionária chegou e disse: “Idelma, tem uma pessoa querendo falar com você mas não é do bairro”. Porque lá eles conheciam todo mundo. Os funcionários eram muito antigos e moradores do bairro. [...] Aí foi a primeira hora que eu tive muito medo. Porque assim [...] eu tinha que escolher. “Pois não!” Ele não falava nada, passou uns três ou cinco minutos, ele empurrou um celular: “Atende, é do presídio [...]” Falei “não”. “Você quer falar comigo, liga nos meus telefones.” “Não vamos ligar e você vai atender”. Aí eu falei... [Reflete.] Pronto. Agora eu vou dar a alma pra Deus ou pro diabo... Vou ter que decidir e resolvi atender. E o cara falou que [...] queria propor um acordo, que eu tirasse toda a polícia imediatamente do bairro porque o dinheiro não estava chegando para as famílias, que o tráfico tinha acabado. Eu falei que eu não podia. Que eu ia falar o que para os policiais [exclama]? “AHH!!!! Agora vocês podem ir embora porque eu fiz acordo com os bandidos”? Eu não posso falar isso pra eles. Eu vou presa, tô enrolada. “Vocês vão ter que esperar os vinte dias e faltam quinze, daí eles vão embora, e não vou fazer acordo de você entrar na minha escola<sup>7</sup> e mandar não! Quem manda aqui sou eu! Você manda do portão pra fora. Do portão pra dentro mando eu. Então você... Éhhh vai fazer o que?” [Idelma pergunta para o líder, o qual responde que:] “Eu proponho que ninguém nunca mais vai entrar na escola.” [...] Ninguém nunca mexeu na minha escola. Roubaram uma caixa de som, ele mandou devolver, devolveram. Ninguém nunca pichou. Ninguém vendeu mais droga dentro da escola e, por esse motivo, eu não precisei mais chamar a polícia... [explica Idelma], mas o acordo tava feito...: “Você trabalha pra fora e eu aqui dentro [reitera a sua fala ao telefone]”. Aí fechamos. E aí foram anos sem problemas com a bandidagem.

- **Idelma avalia riscos imprevisíveis e o medo justifica uma tomada de decisão diante da incerteza**

[Qual foi o seu pico de medo nessa história? Idelma afirma que foi lidar com a incerteza e lidar com alguém que não era conhecido dos funcionários.] Bom... eu não sei o que vai acontecer. Mas aí foi o meu maior medo. Mas EU TIVE que tomar essa atitude porque, depois dos vinte dias, eles iriam embora, os policiais [à paisana], e eu ia ficar na mão de quem? [exclama] [...] Então eu tinha que fazer um “acordo” com eles de qualquer maneira. [Foram fiéis ao contrato?] Foram [fiéis]. Nós só tivemos essa única conversa, SÓ.

<sup>7</sup> A expressão “minha escola” é corrente entre os meus interlocutores e revela uma divisão de poder interna no território conflagrado entre autoridades oficiais e não oficiais, respectivamente e conforme me restringi nessa pesquisa, entre diretores de estabelecimentos públicos escolares e líderes do crime organizado. Fundamentalmente, entretanto, tal expressão é emblemática porque evidencia o sentido de “gestão da criminalidade por diretores escolares” desenvolvido nesse estudo e o preserva de quaisquer eventuais distorções. No corpo dessa pesquisa, “gestão da criminalidade por diretores escolares” não traz consigo o pressuposto, ou se confunde com “corroborar com práticas criminosas” em contextos de trabalho marcados pela condição de extrema indefensibilidade. Contrariamente, “gestão da criminalidade por diretores escolares” diz respeito a práticas por meio das quais os gestores, agentes públicos, visam combater a imissão dos códigos da criminalidade no universo das escolas públicas e conservá-las circunscritas à égide da ética do Estado de Direito Democrático (“A escola é minha.”).

*Nunca mais interferiram. Tá? [Não entraram na escola. E na vida pedagógica?] Nunca entraram [na gestão da vida pedagógica da unidade]. Nunca! As minhas ações dentro da escola eram minhas, mas isso foi acordado no dia do telefonema.*

- **Idelma identifica na demonstração de poder da criminalidade a sua chamada à ordem local**

*Os caras de onde estava a escola eram de um domínio e os meninos moravam em outro domínio de tráfico. [...] Pegaram os dois meninos [...] era pra eles saírem de lá... Todo mundo foi embora [...] Sumiram. Eles nem pisam no bairro [exclama] porque, se pisar [exclama], estão jurados de morte. Então, morreu o assunto assim.*

*Os meninos sumiram. Nunca mais ninguém invadiu a escola. Eu podia andar livremente pelo bairro. Não tinha mais ameaça de morte. Estava tranquila. Frequentava a casa dos moradores do morro [...] das favelas, várias casas, de bandido, não bandido, drogado, não drogado, prostituta, ou não prostituta, e a minha relação era muito tranquila [...] Quando uma menina do sexto ano falou que a amiguinha estava sendo abusada pelo pai quando a mãe saía para fazer o exame pré-natal (ele abusava de uma menina de 12 anos [exclama]), eu fui, chamei a polícia, o Conselho Tutelar, e pegamos em flagrante esse cara. E quando eu estava lá, porque foi bem no pé do morro [...] chegaram para mim e falaram: “E aí, o que aconteceu?” Aí, eu falei, o cara tá abusando da menina. “Pô! Você, não aprendeu que você não tem nada prá falar com a polícia? [pergunta o bandido]. Fala pra nós que esse cara já tava morto! Estuprador, a gente mata na mesma hora!” Falei: “Para! Não vai matar ninguém... Deixa a polícia resolver...” Nunca [os “donos do lugar”] interferiram nas minhas atitudes na escola [...] [No entanto, o caso ocorreu fora do espaço escolar, assim, reforçam a Idelma:] “Da próxima, você chama a gente.” O que eu precisasse fazer perante as legislações que me cabiam pra punir, ou cobrar alguma coisa de algum aluno, eu podia fazer normalmente [na escola]. Nunca teve problema. O que [aprendi:] não falou a polícia na escola, falou a polícia na rua. [...]*

- **Idelma negocia para ter autoridade sobre o seu território: “nem um, nem outro”**

*[...] Eu poderia chamar a polícia como aconteceram vários furtos no início. Então chamava polícia, fazia o boletim. Essa questão legal dentro da escola de fazer boletim de ocorrência, chamar Conselho Tutelar e fazer o que tem que fazer não era problema. O problema não era o carro de polícia chegar ali e fazer a parte dele ‘dentro’ da escola. O problema era ter tanta polícia fora da escola circulando o bairro. Então, quando ele me propôs essa negociação, eu falei para ele. “Enquanto venderem droga dentro da escola, eu vou chamar a polícia.” [...] Ele falou: “Então tá resolvido.” E aí não teve mais tráfico dentro da escola. Então eu nunca mais passei por isso. De ter que vigiar o meu território, entendeu? [Nesse “acordo”, você teve que recorrer mais de uma vez ao poder local?] [...] Depois que foi feito esse acordo, eles me falaram pra que, quando eu*

*precisasse de alguma coisa da “comunidade”, era para eu ir nas salas e falar que se eles não me dissessem quem fez, eu ia falar pro Chico. Quem é Chico?! Não sei. Nunca vi. Não sei quem é. [...] parece que todos os meus alunos pensavam que eu tinha contato com essa pessoa: “A gente não pode mais pisar na bola com ela”. Então, aí, eu consegui ser diretora de escola. Precisava trabalhar em prol daquilo que me cabe. [A barganha incluía conduzir a sua atuação profissional e influir no seu território? A escola seria deles?] NÃO! Não. Minha. Minha. [...] Uma pessoa tentou. Chegou para mim e falou assim... “Bom, depois de tudo o que aconteceu, deixa só eu passar nas salas de aula que eu vou dar um recadinho para eles...” Falei: AQUI? [exclama] Nem morto... AQUI quem passa nas salas de aula SOU EU. “Mas eu vou te ajudar!” “Eu não preciso da sua ajuda.” Não deixei entrar, não entrou. Uma polícia quis entrar uma vez dentro da escola pra poder pegar um aluno e eu falei: “Não, senhor, vai pegar ele lá do portão para fora. Aqui dentro o senhor não vai pegar ninguém”. Nem a polícia e nem os bandidos entravam para ir nas minhas salas de aula, ou pegar as pessoas dentro da minha escola. NEM UM, NEM OUTRO.*

- **Idelma testa a “carta branca” do acordo que a autoriza a atuar profissionalmente na localidade**

*[O acordo concedeu exclusivamente a você uma “carta branca”. Fale sobre isso.] Bom... eu precisava saber até onde eu estava segura no meio disso tudo. Aí eu comecei a andar pelas ruas do bairro, sair da escola, levava aluno em casa, a pé [exclama], não de carro, andando... Eu ia pro morro, subia, visitava as famílias lá em cima. Nunca ninguém me barrou. Eu subia e descia tranquilamente. Entrava na casa de um e de outro, conversava. Em contrapartida, ninguém mais conseguia subir o morro porque, quando a minha vice-diretora precisou socorrer um aluno e levar em casa, ela teve que ir escoltada [...] Ela não tinha acesso. Eu não! Eu nunca fui barrada. Ninguém nunca me parou... Eu já cheguei, sem saber...  
... Um dia eu fui saber que eu estava no centro, na boca do lobo... Falei pra menina: “Que lugar é esse do morro?” “Aqui é o topo. É aqui é que está a cúpula”. Aí eu falei... “Ai...” Mas aí eu fiquei, andei pra lá...*

- **Idelma discorre sobre a relação da escola com a geografia e as atividades da criminalidade locais**

*“[Um diretor levou-me a concluir que escola pode ser uma espécie de observatório ideal do lugar para o poder local. Você estudou esse aspecto nessa unidade? Idelma afirma que não.] [...] Naquela comunidade, a escola era um ponto onde podia se fumar em paz porque polícia não perturbaria. Ponto! Só que como ela fica num local que é acesso pra três morros e aquele ponto ali é onde todos entregam, [a escola] é o acesso fácil daquele miolo... É naquele miolo que um vem, distribui, o outro vem, distribui, outro morro vem, distribui... Dentro da escola não, mas o local onde a escola estava inserida era um ponto muito bom para os traficantes. Ali você tinha gente [criminosos], no entorno, de todos os lados [circulando,*

*atuando] [...] [E disputa por ponto de comercialização?] Não dentro da escola mas nas proximidades, no entorno da escola. Fora. Meio que não era uma briga. Eu não sei como é (...) [Depois do “acordo”, a escola continuou como ponto de comercialização e uso de drogas?] Não.*

- **Idelma resgata a história do bairro e da criminalidade instalada no lugar**

*[E o Tom Cruise?] Ahhh! O Tom Cruise! Esse bairro deu início da seguinte forma. É um bairro de periferia. Na época, quando estava em desenvolvimento, nenhum caminhão podia entregar mercadoria em mercado, farmácia, nada, porque eles paravam o caminhão e roubavam tudo. Aí os donos do tráfico deram uma ordem de que era proibido aos moradores assaltarem os comércios, e caminhões, e carros de entrega. Proibido. Então isso ficou decretado. [...] Feio demais! [breve sorriso saudosos] Tom Cruise. Esqueci o nome verdadeiro dele porque ficou Tom Cruise [aluno da escola]. Aí... ele roubava. Ele continuou roubando os comércios da região. Ele ia para a escola, colocava todos os alunos em fila e gastava todo o dinheiro do roubo em bala, sorvete, pirulito e pagava tudo pra todo mundo, pros coleguinhas... e aí avisaram para ele que iam matar ele se ele continuasse roubando... E eu avisando pra ele...! E ele continuou roubando... Não dormi [...] não consegui entrar mais na escola porque aquele menino, apesar de tudo o que ele fazia de errado, ele era um bom menino [...] não machucava as pessoas, ele era solidário às crianças [...] mas ele insistiu em desobedecer a ordem, então... NINGUÉM TINHA VISTO UM NEGÓCIO DAQUELE! Aí o bairro cresceu. Lá está tudo consolidado. Lá é uma grande cidade, um bairro forte no comércio e é PROIBIDO roubar lá no comércio! Se alguém entrar lá para roubar, MORRE. Se os de lá quiserem roubar, têm que ir para outro bairro. Isso já é determinado por eles. Mas é horrível. Eles [os moradores, quem trabalha no bairro] têm muito medo. A comunidade sabe [...] Eles sabem todas as regras.*

- **Idelma e o medo como critério de suas tomadas de decisão no território conflagrado**

*Quando a gente fala do lado profissional e do lado pessoal [...] Pra você entender uma coisa. O lado pessoal. Minha história é uma história de luta porque vim de uma condição [...] da mesma dessa comunidade. Não tão pobre, não com tantas drogas porque na época não existia, mas de luta para poder estudar e minha mãe lutava muito pra gente poder chegar... Com certeza o medo pessoal que sentia sempre foi de perder alguém para o tráfico. SÓ. Ou sempre de perder alguém que eu não conseguisse ajudar a sair da condição da miséria pra poder ganhar a sua vida. Esse era um medo pessoal que eu tinha [...] eu comecei a minha carreira com esse sentimento. Depois eu fui obrigada a aprender a lidar com o medo MESMO, o medo do risco, das minhas atitudes profissionais. Eu convivi com o medo, dia a dia, lado a lado. Eu tomava algumas decisões com medo. A questão do medo em relação ao profissional. [...] eu tinha que tomar as decisões enquanto diretora [...] o medo era constante. Não tinha como. O ser humano [refere-*

se a ela, à mulher, à diretora de escola pública, Idelma] na condição que estava, vivendo da forma que estava vivendo e com as pessoas que estavam me cercando, não ter medo. Humanamente impossível. Você morar [e/ou atuar profissionalmente] num bairro onde, se você não falar o que o outro quer ouvir, você morre. Se você não for submisso, você morre. E como a escola vinha de uma gestão em que tudo podia [...]: o professor atrasa ninguém vê, o outro entra na escola e ninguém vê, o outro fuma maconha e ninguém vê, ninguém toma atitude [...] Quando eu fui tomar atitude, eu comecei a ter medo. Por quê? A cada atitude que eu tomava era uma represália em cima [...] Era carro que era destruído [...] Tinham pessoas na porta me esperando constantemente (e a comunidade me avisava) com arma em punho... Então, o tempo inteiro eu corria riscos. Esse foi UM dos desfechos [refere-se ao caso dos irmãos]. [...] Eu tava saindo para ir para o outro emprego, uma mulher batendo no portão e eu atendi [...] “Eu quero falar com a diretora [...]” [Idelma se apresenta:] “Mas sou eu! Mas eu tenho que entrar 1 hora no outro emprego, eu tenho que ir embora [...]” [A mulher avisa:] “Você não sai daqui porque você vai morrer!” [Idelma:] “[...] que foi? [...]” [A mulher:] “Você não sai da escola! Tem dois caras no portão, em frente à garagem com arma na cintura e vão te matar!” Eu falei, a senhora está vendo coisa demais. [A mulher:] “Eu não estou! Você fica aí.” Aí, eu mandei um funcionário dar uma volta na escola e os caras estavam lá mesmo para me dar um tiro com dois moleques que eram do bando deles. Só que esse cara não falou que ia me matar! Se eu tivesse saído aquela hora, eu teria tomado tiro. [Não foi só um caso na sua biografia profissional...] UM! Não! Quê, minha filha [exclama]? EU PASSEI POR CADA PROVA DE FOGO! Só estou te contando o caso dos irmãos que teve polícia, que eu falei com os donos do lugar. Mas ameaças de morte eram constantes... Quando comecei a botar regra na escola [...] passaram fezes no [meu] carro inteiro, todinho... nada do que eu tivesse não era destruído! Pessoas sempre do lado de fora me chamando... [Transforma o semblante, procura trazer à lembrança e imita a voz ameaçadora que ressoava, intimidando-a:] “Sai, daí, Idelma, que eu vou te matar! Quer que pula pra dentro?” Então, as ameaças eram constantes. Cons-tan-tes. Então, eu vivi com medo [...] ANOS que eu fiquei dentro dessa escola como diretora, eu vivi com medo... Aí você perguntava onde esse medo interferiu em você? Eu virei uma casca dura. [...] Fui lá numa reunião de pais, no pátio, gente que tinha lá que eu conhecia, que eu não conhecia! Eu virei para eles e falei: “Podem parar de me ameaçar que eu estou cansada! Estou cansada de receber ameaça por telefone! Estou cansada de ser pressionada por vocês, pais [...]! Pode pa-rar! [Isso, mesmo DEPOIS do “acordo”? Meneou a cabeça, negativamente.] O “ACORDO” ACABOU COM TODOS OS MEUS PROBLEMAS! Como nunca tive “acordo” antes, era só a polícia, eu passei o tempo todo ameaçada, ENQUANTO não houve o acordo.

- **Idelma aceitou o acordo e recusou a primeira oferta da “blindagem pessoal”<sup>8</sup>**

*Antes do acordo? Eu devo ter vivido a minha vida inteira sob a mira do tiro, de tudo [agressão moral, estupro, violência física etc.]. Veio o “acordo” que parou. Eu trabalhava sempre desconfiada e receosa porque EU NÃO CONFIO NO PODER DELES. Eu estou protegida enquanto convém a eles. O dia que deixar de ser conveniente a eles, eu estou morta. Então, existia na escola os toques de recolher que eram uma constante. No começo eu obedeci, depois eu parei de obedecer. Eu preferi correr o risco. Dava toque de recolher, não vou fechar e não fechava [a escola]. E aula transcorria normalmente. E todo mundo ia embora. Porque, em momentos, podia ser aluno inventando moda, sei lá quem, sei lá quem [...] Não vou mais fazer [...] Alguém chegou para mim e perguntou por que você não sai no toque de recolher. Porque eu nunca sei quem tá falando comigo, como é que vou dar um toque de recolher se eu não sei [responde-lhe Idelma]. Pra tudo tem um sinal. Então, passou. Quando tinha toque de recolher, sempre ligava um cara [...] “Hoje não é brincadeira, solta todo mundo mais cedo que vai ter tiro.” Aí, eu falei assim: “Esse cara está falando a verdade”. E os professores demoravam para sair, aqueles... [risos] Quando a gente saía, o fogo já estava cruzado, estourando tiro pra todo lado. Então, a gente tinha que sair correndo da escola porque era verdade. Aí, eu aprendi a quem obedecer no toque de recolher. Aí? Acordo? Acordo de quê? [exclama] Se tiver que atirar vai atirar em todo mundo e dane-se! Aí, esse período desses tiroteios era uma disputa do dono da boca. Quem ganhou essa disputa? Depois eu recebi o recado. [Fica apreensiva, respira fundo, passa mal.] O meu aluno preferido [...] Vichiiii [choro]. Ele pediu para um professor dizer. Olha fala para a Idelma que, agora [...] pra ela esquecer [...] Ela não vai mais ter problemas. Mas você fala pra ela que ninguém nunca mais chega perto dela. Ninguém. Eu estou protegendo ela a vida inteira. Onde ela estiver. E aí depois que mudou o dono da boca e eu recebi esse recado, meio que decepcionei tanto com tudo... Falei... Ahhhhh... Eu não acredito que eu trabalhei tanto nessa vida para tirar o cara dessa vida, o cara virou o dono da boca e QUER ME PROTEGER... [Gesticula inconformada. Prossegue em lágrimas.] Aí eu decidi não falar mais com esse povo. Tipo uma decepção? Não foi um prazer. Eu me vangloriei de o dono da boca, o “bam-bam-bam”, ME PROTEGER, proteger a escola...! Porque eu ia ao extremo [...] porque, a qualquer momento, eu poderia bater*

---

<sup>8</sup> Opto por distinguir “acordo” de blindagem. “Blindagem” pessoal é um contrato verbal também acordado com a criminalidade local, mas não traz consigo a ideia de “acordo” e/ou de “negociação” que visei a perscrutar nos relatos de meus interlocutores. Enquanto as ofertas de blindagem pessoal focalizam uma pessoa, ou um grupo de seletos, motivados por interesses imediatistas e estreitos, os “acordos” são travados visando a coletividade. Quando atuei como diretora, aprendi acerca dessa diferenciação entre ambas as situações (muitas vezes indistintamente denominadas ora “acordo”, ora “blindagem”), no esforço de captar o paradigma do discurso de escolares e de seus responsáveis (os quais afirmavam vínculos com o poder criminal do lugar), conforme me familiarizavam com a realidade, os problemas e as regras locais. Idelma marca essa diferença, ainda que intuitivamente, na vivência profissional como diretora escolar na “segunda escola”, conforme limitou-se a denominá-la.

*de frente com um [bandido, parente de criminosos etc.], achando que eu era uma supermulher e nada ia acontecer, porque eu já devo ter passado por umas vinte situações difíceis, né? E estava viva, mas ... a coisa era tensa<sup>9</sup>! Sempre foi tensa. Quando o menino meteu o tiro e ficou preso [por atirar e matar um colega em outra unidade pública], ele chegou na escola [por meio de transferência compulsória] com um trabuco enorme na cintura [...] EU tive que bater de frente com ele! “Aqui você num entra com essa arma.” [O aluno:] “Quem é você pra impedir?” Falei: “Não vai entrar!” [...] ele cantava professora, ele insinuava as coisas, ele ameaçava aluno... EU tive que botar a arma dele dentro da MINHA gaveta na mesa da diretora: “Então, você entra e deixa arma aqui”. Ele deixava a arma. Não sei QUEM da escola fez uma denúncia de que eu era a cúmplice [exclama] do cara! Me processa! [disse às autoridades que foram in loco apurar o fato suposto] Pelo menos vocês vão ME DAR VOZ para eu chegar em algum lugar e dizer o que é que um diretor está passando aqui dentro [...]! Até arma tem que esconder NA SUA PRÓPRIA GAVETA porque a polícia libera, põe o bandido aqui, e Eu TENHO QUE PROTEGER os que estão aqui<sup>10</sup>! E aí? [A esse momento do relato, os sentimentos de revolta, injustiça, impotência e exaustão que vieram à tona, ao longo do relato, estão visíveis. Dou um sinal sutil para que se recupere, no entanto Idelma prossegue.]*

- **Idelma e a sua solidão profissional no território conflagrado**

*Ah! A solidão era constante. A ideia é... Parece que SÓ EU poderia me expor no meio daquilo tudo. Ninguém mais se expunha! Ninguém mais enfrentava! EU TIVE que tirar 50 reais do meu bolso pra pagar dois caras no portão da escola com a mãe chorando, eles com arma em punho, pra dizer: “Diretora, a gente não vai te desrespeitar, mas nós vamos entrar aí e vamos matar o cara.” [Idelma, impõe-se:] “Vocês não vão matar ele! Vão matar ele por quê?” “Ele tá devendo 50 reais de droga já faz é tempo!” E a mãe chorava que não tinha dinheiro para dar. Eu tirei 50 reais e paguei a droga do moleque. “Nós não vamos matar agora, mas, se ele pegar de novo, e ficar devendo, nós vamos matar. Mas SÓ EU que tinha que fazer isso? SÓ EU que tinha que negociar? Então, parecia que eu estava SEMPRE SÓ. [Você era aquela que assinava... Dava para contar com o pessoal da escola?]*

- **Idelma e as relações com os segmentos profissionais da escola**

<sup>9</sup> Em outros termos, a morte ou o sofrimento decorrente da dor moral e/ou física eram riscos plausíveis que ignorou à época, em razão de seu estado emocional. O “acordo” não suprime, por exemplo, um ataque repentino de aluno, ou outro membro da comunidade escolar (funcionários da escola, moradores etc.) com visível alteração comportamental, por uso de drogas, ou motivado pelo desejo de vingança, em uma situação de confronto.

<sup>10</sup> Idelma não recorre à justiça do poder instalado no local, ou sequer à justiça oficial, dada a imprevisibilidade e consequências não ponderáveis da atuação de ambas no caso. Antes, neutraliza e obstrui a percepção dessa ocorrência e “administra o problema internamente”. “Nem um, nem outro.” Sobrevieram-lhe medos de que: fosse alvo de novas ameaças; o poder local decidisse arbitrar a respeito; o caso tornasse a escola o cenário de conflitos locais, os quais inviabilizariam o seu funcionamento regular; tais conflitos atingissem a população; etc.

*Não! Não dava! Porque ao mesmo tempo em que eu tomava uma atitude interna que era para a gente resolver o problema, OU a comunidade ficava sabendo, OU as instâncias superiores ficavam sabendo. Eu sou a pessoa que mais respondi Sindicância e Apuração... [ou seja, foi denunciada]! Porque tudo o que eu fazia era ilegal. Era ilegal! [Concorda e reduz levemente o volume da voz.] Mas era a forma que eu tinha de proteger alguém. Vou fazer o quê? [...] [Pergunta baixinho para mim:] Você guarda arma de bandido dentro da escola?*

- **Idelma quer ser legitimada e que os fatos sejam registrados oficialmente para ganhar voz**

*Eu falei a verdade. Eu falei A VERDADE [...] Me represente para que eu possa falar. Não escreveram! Falaram que não tinha isso [...] Não vou assinar porque isso não é verdade [...]! Eu contrariei. Falei: Nããão. TÁ ERRADO. [...] Me processando vocês me dariam direito à voz. O que vocês estão fazendo? Vocês estão me calando [...]! [As autoridades do sistema de ensino:] “Você pode ser exonerada!”*

- **Idelma fora da lei e a gestão da criminalidade da escola em um território conflagrado**

*[Para administrar a criminalidade, nesse contexto, dá para seguir a legislação geral e educacional? Como ficou isso para você?] Não dá! Se você quiser manter uma escola minimamente. Minimamente, o que eu digo, é assim, um pedagógico básico, uma segurança mínima, mínima! Você não pode seguir as leis. Não dá, porque você tem a lei do menor, o Estatuto do Funcionário Público, você tem todas essas leis que te amarram. Elas te amarram mas o Estado não te dá essa garantia [as garantias para que sejam executadas]. O Estado não vem dar uma proteção para você. O Estado não tá preocupado se tem isso ou aquilo dentro da escola, ele quer resultado pedagógico. Há! O quê que eu vou dar de resultado pedagógico, em que CONDIÇÃO?! Onde tem aluno que tem competência pra avançar, não pode, porque tem medo de abrir a boca porque pode morrer! Porque se ele responder “pro noiadinho”, e a professora falar assim, “você tá certo” e o outro tá errado, o outro QUER MATAR o certo! [A formação social e ética, nesse contexto, Idelma? Pesos e medidas?] PFFF! Pesos e medidas TOTALMENTE DIFERENTES! Você não sabe a que seguir. Porque cada um escolhe a sua bíblia, né? O Estado deu uma para a gente [refere-se à Constituição Federal, à democracia enquanto norma jurídica ordenadora do Estado e, portanto, das instituições da sociedade brasileira, cujo sistema representativo, em sua forma republicana, visa a garantia do regime democrático]. Nós temos um grupo de leis. Mas aquilo não garante absolutamente nada da nossa prática [de gestores escolares em instituições públicas escolares, situadas em contextos nos quais o crime arbitra e delibera]. Não existe! Ali está tudo escrito, mas não tem quem te protege, não tem quem te olhe [...] “Você ficou bem psicologicamente?” Porque assim... Alguém veio me perguntar se [fiquei bem] durante vinte dias, eu indo e vindo com polícia andando atrás de mim dentro da escola... SÓ dentro da*

*escola! [...] Gente, [disse aos policiais à paisana] se eu quiser tomar um tiro aqui, eu tomo! Dois minutos! [...] Alguém se preocupou se eu estava trabalhando confortavelmente, ou não?! Se o meu emocional estava equilibrado ou não? [Trabalhar sob essas contingências...] Adoece, não! EU ADOECI! Né?! Assim... Eu não tinha mais vida social... [Compartilha com outros pares a tristeza, a depressão, o sentimento de impotência e a solidão no contexto profissional, que se soma ao isolamento da vida pessoal.] [...] Eu tinha MEDO! [...] OME-DO-ERA-BRU-TAL. Medo de, às vezes, pedir para um professor me levar para um hospital [...]. Eu vivi sob tensão por muito tempo...! Tensão F-O-R-T-E... Chegar pra minha família e falar está acontecendo TUDO ISSO COMIGO DENTRO DA ESCOLA?*

- **Idelma e o diálogo com outros agentes públicos que visam à garantia de proteção a crianças e adolescentes**

*No começo, filho batia em mãe! O filho roubava a mãe! [...] Conselho Tutelar queria ME CAÇAR<sup>11</sup>! Tentaram de todas as formas me processar. Não conseguiram. Não conseguiram. Porque o Conselho não fazia a sua parte e eu dou meu jeito ... Dando certo? Tentando, contorno daqui, contorno dali...<sup>12</sup> Então me processa, ué! [A atuação do Conselho Tutelar tinha eficácia no bairro onde atuava?] Você vai lá dizendo tudo que está acontecendo e fala que a família precisa de tratamento! Porque não é UM que precisa de tratamento! É a família que precisa de tratamento! Eles vão lá, fazem um monte de perguntinha, e fala pro aluno, então, você não pode fazer isso, tá bom. Tá. Acabou. Morreu o assunto. Virou as costas, o menino faz de novo! Nada acontece com o menino! [O que controla esse menino?]*

- **Idelma, os(as) escolares, as regras de convivência e a norma jurídica local**

*Esse menino pode bater na mãe, no irmão, fazer tudo o que faz porque ninguém vai mexer com ele [explode]. Ninguém mexe com ele. [“Acordos” são inevitáveis?] GENTE, GENTE! Quem trabalha no meio desse povo, que tá aí vivendo, seja na minha comunidade,*

<sup>11</sup> Idelma refere-se às situações-limite para os(as) diretores(as) escolares. Por exemplo: conter, fisicamente, alunos encolerizados que abruptamente golpeiam colegas, funcionários da escola ou o docente indefeso na sala dos professores etc.; obstruir, com o próprio corpo, a passagem de alunos, ou invasores, que adentram ambientes com intuito de atingir alguém, ou depredar, motivados pela vingança; responder, ou dialogar, com alunos “no mesmo pé”, como forma de demonstrar que domina os códigos do lugar, ou empregar linguagem de “baixo calão”, por exemplo. Eventualmente, relatam que conhecem casos, ou são surpreendidos com processos judiciais contra agressão física, caracterizada por meio de exame de corpo e delito dos escolares, bem como pedidos de indenização por danos morais e materiais quando se interpuseram a fim de evitar “tragédias”.

<sup>12</sup> A lista de artifícios empregados por diretores(as) escolares que atuam nesses contextos é extensa e pode colidir com a Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e Adolescente: manter alunos apenados pelo tráfico em atividades domiciliares, a fim de garantir-lhes a segurança e evitar a ocorrência de chacinas no ambiente escolar; nesses casos, atender aos clamores dos pais, cujos familiares concentram-se no bairro e, temendo represálias dos “donos do lugar”, rejeitam a formalização de denúncias e a presença do próprio Conselho Tutelar, logo, a intervenção policial e medidas protetivas oficiais, para exemplificar.

ou qualquer outra comunidade que for, ou o camarada vai FINGIR que o cara está protegendo você, que está protegendo a escola e você não entra no espaço dele, OU VOCÊ CAI FORA DE LÁ! Porque você não sobrevive à pressão! Não adianta. Você tem que ter uma parte sua de Deus e a outra parte do demônio, e você que se vire com o seu psicológico pra saber a quem você serve. Mas tem que ter. Tanto tem que TODAS as famílias obedecem à ordem e nem todas as famílias têm gente envolvida... Mas não atravessam a linha deles! [murmura, cabisbaixa] Acabou! Não tem o quê [“acordos”]? Num vive.

- **Idelma reflete sobre a gestão escolar no território conflagrado**

[Idelma, outros pares que atuaram em condições semelhantes a você diziam que isso não era violência escolar... Eu estava em uma palestra... Uns diretores mais experientes estavam sentados atrás de mim... falavam baixinho, retrucando o palestrante...: “Até parece... Vai lá pra ver... Violência... Hum...!” Prestei muita atenção em suas falas porque eu não sabia nada... queria entender do que diziam exatamente e compreendi, muito tempo depois que, de fato, são coisas diferentes. Eu posso me sentir violentada, mas o nome do que vivemos e que fomos levadas a fazer não é violência escolar. É gestão do crime. Eu chamo isso de gestão da criminalidade no cotidiano escolar...] É, sim! Violência escolar é uma história [...] problemas do cotidiano que você vai [...] Na verdade, estou sendo violentada pelas contingências do mundo, mas [...] Isso é legal! [...] Para! Para! Por exemplo, eu posso pegar um conflito dentro da escola, por pior que seja, de agressão física, de bater, de machucar, a pior que for, dentro do mais grosseiro, do que for, dentro de uma escola... Depois de uma hora, de acalmar os nervos, você consegue abrir um diálogo, dando consciência às partes, né? Você consegue! Porque ali você está para mediar, você tem que gestar aquele problema ali e você consegue. Mesmo porque aquelas pessoas estão vendo você como uma autoridade. Começa daí. Meio que o diretor é o cara que tem o poder e se eu não obedecer eu serei punido. Agora. Pega quem tem o poder na rua e quer mandar no diretor, no professor, na mãe do aluno? [exclama] Quem é que cuida desse cara [criminoso] que não tem lei pra seguir? [exclama] Ele não tem lei pra seguir. Qual é a lei deles? São eles [as suas prerrogativas circunstanciais]! É o que eu quero [esta é a lei do bandido]. Quem é que vai lá cobrar a postura dele? Como é que nós [agentes públicos da educação], aqui [dentro de qualquer escola], que temos a obrigação e podemos ser exonerados a bem do serviço público se descumpirmos uma legislação, vamos dar conta de não atender a lei que está imposta pelo crime? [exclama] Eu não sei como nós vamos fazer isso. Eu não sei! Ou você vai fazer uma negociação, no sentido de que eu te dou uma parte, mas, [é] assim [pondera], você me respeita [exclama, impositiva], que eu quero me sentir tão bom quanto você [porque sou uma autoridade pública], e, aí, a pessoa [do poder local] que você está negociando entende isso...: “Ok, seja bom aí dentro, que eu faço a minha parte lá fora...” Quando ele entende isso e te deixa trabalhar com teu objetivo, é tranquilo... Agora, quando ele quer ter mais poder que você... Aí [o] que resolve? Poder no seu território [na sua escola]? [risos] Quem resolve?

*Adianta falar que aquilo é um espaço público protegido pela polícia militar do estado de São Paulo? Adianta dizer que existe Conselho Tutelar? [E policiamento dentro da escola?, provoço.] Você é louca! Policiamento dentro da escola só se eles fizerem parte da facção! Só se for da milícia deles. Porque [do contrário] vamos ter dois problemas. Um que tem sangue no olho pra matar bandido, que não conversa, não tem “acordo” não tem papo... (porque eles têm que dar conta [da ordem] de fazer cumprir a lei, [mas] como eles não conseguem, então, “vamô matá!”). Como é que você vai por um policial ali dentro [da escola, exclama], armado, ainda? Vai sair tiro. [Esse é um lado...] O outro lado quer matar o outro! Entendeu? Então, é muito complicado você lidar com L-E-I-S. [A escola, explicita Idelma, está no centro do conflito do território conflagrado, entre duas ordens jurídicas que se excluem mutuamente, a lei oficial e a lei do crime. Idelma explicita a situação de pluralismo jurídico instalado no lugar.]*

*Ó... Sabe o que eu acho engraçado. Todas as legislações que foram feitas estão no papel sacramentadas. [...] Nós somos dirigidos por milhares de legislações (emanadas pelo Estado). A gente [que vive dentro do legalmente prescrito, ou o Estado] não consegue fazer metade... Elas [as leis da ordem jurídica estatal] nem punem a gente e elas nem protegem a gente. [...] O crime, não. Não precisa ter escrito. Ele vai lá e diz: “Fala pro povo que a regra é essa”. Dez itens. Os caras gravam os dez itens e não precisou escrever e nem assinar. Pra escola, saúde, a polícia, querendo ou não [porque podem funcionar em péssimas condições], toda instituição pública tem um valor humano. Se as regras que eu [bandido/a] ditei, você concorda, ou não concorda, VOCÊ VAI SEGUIR e as pessoas acabam se submetendo a uma FALSA IDEIA DE QUE EU TE OBEDEÇO [...] [Em outros termos, são silenciadas em face do inelutável.] Nem o braço direito! [...] Recebi um recado [...] um conflito entre os dirigentes... Uma liderança pra cá a outra pra lá, uma delas era o meu aluno [...] A briga não era com a comunidade local [...] eles iriam [...] entrar em guerra [...] aí, minha filha [...] sentou no trono [...] agora vai ser assim! [...] [Idelma alude à volubilidade da norma jurídica da criminalidade que traz tensões adicionais para quem vive no território conflagrado.]*

*Eu achei que eu tinha uma proteção. Não! [conclui, pensativa, mas assertivamente, uma vez que a narrativa sugeriu reflexões acerca dos fatos que se somavam em sua biografia pessoal]. Eu era uma peça [...] encaixei no jogo deles e não tava dando problema pra ninguém, então, eu tava bem. Enquanto eu tava ali seguindo, a coisa tava caminhando, cada um com seus problemas, tava bom.*

*O que eu fiz porque consegui fazer uma boa gestão de pessoas. TODAS as pessoas.*

*[...] e vai sábado e domingo no casamento, no aniversário de um ano, no batizado, na crisma, almoça aqui, janta ali, toma café da tarde ali [...] que é convidado para ir às igrejas para batizar o filho [...] é aniversário...Tudo! Tenho foto de aniversário aí! Cinco gerações aí! Tem casamento que eu não consegui ir [...] mas, assim [...] churrasco no meio da favela... É porque, assim... Eu... Realmente, você falou uma coisa no meio da conversa que eu vou*

*pensar bastante<sup>13</sup>. Eu APRENDI a falar com essas pessoas. Eu APRENDI a entender essas pessoas. Eu ENTENDI quando ela fala pra mim uma situação que ela quer que a gente faça, nem sempre está ameaçando a gente. Nem sempre é ameaçando. A ameaça ela vem QUANDO VOCÊ NÃO ENTENDE o que ele fala [...] O tráfico, o bandido, qualquer UM, vem e explica: “Eu estou fazendo isso porque essa é a forma certa de agir. Não entra aqui”. Então, ok. Como nós vamos lidar com isso porque eu penso ao contrário de você? [Eu sou uma autoridade pública.] “Não. Você faz a sua parte e eu faço a minha”, ele fala. A frase que eu mais ouvi na minha vida: “Faz só a tua parte que eu faço a minha”. Quando você não quer fazer a parte do outro [...] Por exemplo: [...] Eu resolvo tentar defender os meus alunos nesse processo, nesse meio. Então, eu tenho que dialogar. [Sob ordens distintas, do Estado e da criminalidade, Idelma faz com que me atente à extensão da luta da escola “Macário Ribeiro” contra os imperativos da ordem econômica local, a qual, por sua vez, permite às mulheres pobres, chefes de família, proverem as condições materiais de sobrevivência de seus filhos, alunos do “Macário Ribeiro”.]*

- **Idelma briga para manter uma ideia de “escola de pé” no território conflagrado**

*[Por que aceitou trabalhar nessas condições? Não gritou? Você tolerou.] Eu tolerei viver esses anos todos sob essa pressão, nessa dificuldade, porque ... Eu tive que reunir o grupo de professores e fazer um acordo com eles. Eles sabiam disso: “Eu recebi um telefonema. É assim, assim”. [Relata aos docentes o “acordo” estabelecido com os donos do lugar.] Eu tinha vários professores do bairro que eram moradores ali... [conheciam a linguagem, os códigos locais, as regras, as instâncias das autoridades locais, o como acessá-los, ou fazer recados chegarem a eles etc.]. Fiz esse “acordo”. Eu vou fazer a minha parte. Vou tentar trazer sossego, paz, harmonia para dentro dessa escola, só que vocês vão ter que garantir [...] Eu vou fazer a minha parte. Eu vou “bater de frente” no portão, vou segurar, vou correr atrás de drogado, eu vou correr atrás de menino que atrapalha, MAS VOCÊS VÃO TER QUE ENSINAR! [...] Nós éramos os piores. Nós vamos ter que sair dessa condição [determinou]. Se vocês fizerem a parte de vocês, eu faço a minha. Os professores abraçaram a ideia, fizeram um excelente trabalho dentro da sala de aula... Botamos muito aluno em faculdade pública. O tipo de aluno? [exclama] Ahnnn [...] Saiu do “Macário Ribeiro” [...] dos dez melhores alunos de escola pública do ENEM, um era do “Macário Ribeiro” [...] universidade pública, mandamos mais de vinte [...] Professor dava aula de graça! Ele ia lá e dava aula de graça. Só que 30% desses professores efetivos da minha escola foram meus ex-alunos [...] Eles se formaram, estudaram, fizeram faculdade, passaram no concurso, se efetivaram na minha escola, na nossa escola! [...] [Alegra-se momentaneamente porque nos recordamos de uma ocasião festiva em que os apresenta, retomando as suas histórias individuais e impensáveis de superação.]*

<sup>13</sup> Sobre dominar os códigos do lugar (verbalizados, não verbalizados), identificá-los e saber empregá-los.

- **Idelma recorda os alcances de seu território, a escola, que rivalizava e contrastava com o território onde estava circunscrita**

*No meio da formatura, a mãe levanta [...] ela entra com um ramallete de flor deste tamanho [...]: “Pra você! Me dá o microfone”. [choro] Pegou o microfone da minha mão...! [Espantou-se porque a mãe a interrompe e era o momento aguardado do discurso da diretora na formatura de alunos concluintes do Ensino Médio.] [...] Contou a história [...]: “[...] hoje eu tô aqui pra falar pra Idelma que aquela menina que ela cuidou [...] tirou um papel [...] passou em Medicina... e é pobre... [...] Ela veio para me abraçar e falou porque era surpresa. A menina se formou em Medicina. Tem um ano e meio? Era a noiada e pobre. Pobre. Pobre. Pobre. Pobre. Pobre. Sabe pobre? Pobre. [Fiz um comentário breve, em face da descrição de Idelma: o universo que a escola “Macário Ribeiro” abria para o segmento mais empobrecido e sem expectativas do lugar; as origens do alunado, cativo de condições materiais de vida sofríveis e sob as prerrogativas do poder criminal; a captura facilitada de mulheres, crianças e jovens muito pobres para as atividades econômicas e milícia do tráfico: “[...] uma nova senzala, né?”] Éhhhh... [um olhar vago] Tem hora que eu preciso parar [pensar, nomear o que viveu] ...! Eu acho que quando eu aposentar acho que vou dar conta dessa situação [...] me interessa é quantos que eu salvei...*

- **Idelma não sabe se foi *outsider*: entre a padronização legal do funcionamento da escola e o atendimento de um direito humano essencial**

*[Você não era muito protocolar quando se tratava de fazer “a escola funcionar”. Uma outsider. Contra padrões bem rígidos, você permaneceu explorando o intervalo entre as programações e prazos oficiais.] [...] eu dava MESMO comida pra eles. Nove e meia da noite. As famílias iam pedir, passando fome. Eu mandava fazer comida a mais. Era um caldeirão de arroz e um caldeirão de mistura para aquelas famílias. Eles comiam normal e era fresca a comida [...] escondidinho pra ninguém ver. Não porque eu tava com medo que alguém visse! Eu não queria que os outros ficassem chamando os outros de mendigos, pobres... Humilhação, né? Então era tudo bem combinado. ALGUÉM, internamente, me denunciou de novo. [As autoridades] vieram de novo e eu disse dou comida SIM. Quem denunciou vai ter que dar nome [...] Todos aqui defendem o que eu faço! Não deixo os meus alunos passarem fome, não deixo família nenhuma passar fome [...] Se eu tenho um pouco de comida para dividir, eu vou dividir com todo mundo [...] [As autoridades:] “VOCÊ SABE QUE É PROIBIDO. VOCÊ SABE QUE É CONTROLADO.” [Idelma:] “Eu SEI, mas EU VOU DEIXAR PASSAR FOME? Tem criança que não come sábado e domingo inteiro, só vem comer aqui...” [As autoridades:] “Idelma, você pode ser exonerada.” [...] Eu nunca tive esse medo de ser exonerada*

*porque descumpri a lei... Já fiz coisa muito pior quando fui diretora lá dentro...<sup>14</sup>*

- **Idelma não reverencia a ordem local em seu território para expressar princípios silenciosa e publicamente**

*Tava na formatura [...] salão lotado [...] do nada [exclama] eu percebi uma movimentação no salão [...] Eu falei: Geeeente..., quê que tá acontecendo...? O meu amigo Tito que conhece todo mundo [da “comunidade”, sentido “os bandidos”] [...] falou: “Você quer cumprimentar o dono da boca [...]?” [Idelma:] “Você tá de brincadeira que ele ta aí? [aterrorizada] “Você não tem ideia de como ele chegou aqui... [diz-lhe Tito] [...] com quatro carros, cheio de ‘homi’ armado [...] ele desceu porque é a filha dele [uma formanda]... ele só vai dar um beijo nela e sair...” Idelma: “Minha Nossa Senhora! Quem é esse homem?” [Tito:] Discretamente... Eu vou sair daqui. Dá uns cinco minutos e olha pra trás. Vai ter um cara com terno [...]” Só de ouro no cangote eu não sei o quanto que ele tinha de corrente [...] [risos] O salão parou[...] Ele entrou beijou, abraçou a filha, virou as costas e foi embora [...] [Você...?] EU! Nãooooo! Pel’amor de Deus! [...] [Tito:] “Vai ser interessante se você cumprimentar ele porque ele sabe que você é a Idelma, mas não sabe que você é que é a Idelma.” [Ela:] “NUM quero saber!” Pra quê que eu ia lá dar a mão pra esse cara [...]? [exclama] Fala pra mim [...]! O engraçado foi TODA AQUELA COMUNIDADE PARAR [...] [A presença discreta e anônima do poder e expressão potencial do risco realístico imprevisível do lugar fez-se realidade, aproximando-se da vida social das pessoas comuns e amedrontadas do território.]*

- **Idelma viu-se sozinha e confrontada por aqueles que integravam o seu território**

*[...] quando eu me aposentar de tudo, eu vou dizer: “O único lugar que trabalhei na minha vida foi no Macário”. [...] eu pertencço àquilo e aquilo me pertence [...] Ali é a minha casa [...] sai de lá porque [...] eles [os docentes] reclamavam porque era a única escola que fazia tudo aquilo, aí começaram a [me] boicotar [...] aí, EU NÃO TINHA MAIS PROBLEMA DE VIOLÊNCIA... EU IA ABANDONAR A PARTE PEDAGÓGICA? QUE ERA O MEU FOCO? EU*

<sup>14</sup> A adoção desses mecanismos de regulação e equilíbrio social é uma forma de expansão da gestão da criminalidade. A finalidade, no caso, é inibir, ou reduzir a possibilidade de ocorrência de envolvimento de alunos e familiares em delitos locais motivados pela penúria local (crimes famélicos), mas submetidos “à única sentença” do poder. Inicialmente, denominei essas práticas de gestão dos aspectos residuais da criminalidade, as quais correspondem a mecanismos adotados por profissionais que exercem forte influência nas localidades. Tratam-se de investidas fora do tempo e espaço escolar. Os(As) diretores(as) escolares, as autoridades não armadas, não em guerra, “confiáveis” (que garantem direitos humanos), simbolizam para os cidadãos do lugar a presença continuada mais próxima à justiça ética, à ordem do Estado de Direito democrático. Recorre-se a essa presença para mediar, inclusive, problemas que eventualmente se tenha com o poder criminal local (“*Pede para ‘eles’ lá*”). A gestão de aspectos residuais da criminalidade é uma dimensão muito pouco perscrutável que identifico, mas não abordarei aqui, pois tem extensão e identidade próprias, enquanto fenômeno. Relaciona-se à sobreposição de papéis das autoridades escolares nos territórios conflagrados.

*ENFRETEI A VIOLÊNCIA PRA TER DIREITO A UMA GESTÃO PEDAGÓGICA ORGANIZADA. EU ENFRETEI TUDO EM NOME DISSO. Quando que eu tô conseguindo enxergar [...] aí, começaram a reclamar demais [...] já não tavam comprometidos com a gestão da sala de aulas DELES [...] meio que deixaram de fazer gestão da sala de aula pra ME dar problema [...] Eles acharam que eu tava exagerando [...]*

- **Idelma parte para uma escola melhor e avaliada positivamente por autoridades**

*[...] Tudo que eu vivi no Macário e que eu venci e todas as ameaças que eu passei e aí chegou uma hora que eu falei: bom eu já fiz a minha parte, eu tenho que ir [...] E escolhi a MELHOR escola, né? A escola com índice ótimo, pequenininha, foi indicada. Vou largar uma escola [com mais de quarenta] salas de aula [portanto, com mais de quarenta turmas abertas e em curso] e vou pegar uma com [bem menos de vinte em funcionamento, no total, abrangendo os períodos manhã, tarde, noite]... Quando cheguei nesse bairro, o contexto era IDÊNTICO ao do Macário! [olhar de decepção] Era um bairro que também tinha as suas bocas, os seus traficantes, os seus noiados, os seus drogados, o tráfico dentro da escola, a mesma coisa! O problema era o mesmo. Qual era a diferença de eu atuar nessa escola? Eu era quem para aquele povo? Eu não era ninguém. Eu tinha acabado de chegar! Eles não sabiam quem eu era, que intenção eu tinha e pra que eu queria... E eu cheguei JÁ FAZENDO O QUE EU APRENDI A FAZER que foi lidar com esses bandidos, com os noiados... Com os alunos eu consegui ter uma proximidade... Tinha um que fazia tráfico lá. E ele falava: “Eu sou traficante”. Hoje ele já está na boca [isso é, ascendeu de posição no mercado criminal local].*

- **Idelma e o embate na nova escola**

*[...] ali já tinha alunos de nono ano [entre 13 e 14 anos] que já eram, faziam parte da EQUIPE MOR dos traficantes... Meu! [...] “De onde eu venho, você pode vender droga do portão pra fora, AQUI dentro, se eu te pegar, eu te enfio em cana” [fala Idelma para um dos alunos]. “Você morre no dia seguinte. Escolhe” [responde o aluno]. Primeiro ano de Ensino Médio (ele estava), quando ele cresceu as asas [referiu-se ao aluno]. Ai eu falei...[expressão de cansaço]: “ Pelo amor de Deus, co-mo-EU-vou-ba-ter-de-fren-te-com-ISSO? NÃO TEM CONDIÇÃO...” Essa não teve “acordo”... Eu fui procurada... Eu não fui procurar ninguém.*

- **Idelma se depara com a inviabilidade de fazer um segundo acordo e rejeita a oferta direta de blindagem pessoal em troca do seu território, a escola**

*Eu não consegui fazer acordo ali. Não! Eles queriam mandar ali. Continuar o trabalho que eles tinham. ELES DITANDO A REGRA? Aí não dá! Como é que você vai permitir? Como é que você permite*

um traficante entrar dentro da escola para [punir] um ato ilegal de um me-ni-noooo [para a norma jurídica criminal local] [...]? Como é que você vai AUTORIZAR UM TROÇO DESSE? Como é que você autoriza lá, numa reunião de pais, um traficante chegando para pegar o pai do menino, ou num sei quê? O quê que éhhhh? VAI VIRAR O QUÊ? Ali, ia virar uma escola onde as pessoas [do tráfico] chegavam... [ia] ficar fácil para o tráfico pegar quem eles queriam<sup>15</sup>. E EU TINHA QUE FICAR QUIETA? Falei: “NÃO VAI DAR CERTO ISSO, NÃO!” [Você me deu a primeira história da recusa de um acordo. Não queriam fazer um acordo?] Não! O que é um acordo? O que é bom para você é bom para mim. Pra ele, não. Lá no Macário o acordo foi bom para eles e para mim. Porque eu não precisei mais chamar caminhão de polícia para lá! Eles ficaram vendendo a droga deles. Ninguém vendia droga dentro da escola [...]! Esse grupo aqui [...] ELES VIERAM manifestar o desejo, eu não fui procurar, manifestar o desejo de conversar comigo, pra esse acordo de proteção...! [Blindar apenas Idelma.] “Nada vai acontecer com você, se a gente cuidar [...]” Falei! “Peraí.” A proteção era para mim, MAS O RESTANTE ERA DELES, ENTENDEU? [...] Tsutsu! [...] Mas aí é que você vê. Eu tive a experiência dos dois! A primeira proposta foi onde eu me manteria como diretora de escola! Foi um acordo, mais ou menos, para eu SÓ não colocar a polícia na rua, vários carros. Esse foi tranquilo porque eu me mantive. Quando eu saí dessa escola e caí nessa pequenininha que supostamente seria a melhor escola [...] e o cara veio para mim, e eu tinha que aceitar um acordo com ele, mas para SEGUIR A CARTILHA DELE! Aí eu falei: “Não vai dar”. Quando eu falei que não vai dar, DESTRUÍRAM a escola, quebraram assim, tipo “quero ver, então, se você fica aí!” Mais ou menos, o que ele diz? “Você não vai fazer o que a gente quer?” Ué! Na verdade, o que ele queria era que ele protegesse a escola, mas ele ia ditar as regras para os alunos! ELE IRIA COORDENAR. Ele que ia chegar lá, tipo UM INSPETOR DO ALUNO DO TRÁFICO DENTRO DA MINHA ESCOLA...? MEU! VOCÊ ESTÁ DOIDO QUE EU VOU DEIXAR ALGUÉM ENTRAR AQUI PARA LIDAR COM OS MEUS ALUNOS! Aqui quem lida com alunos são os funcionários, professores e gestão. Só! Quando eu não fiz esse “tal acordo” com esse rapaz aqui da escola, a represália foi ENORME. ENORME. Depredação. Destruição. Parecia que tinha alguém de dentro da escola que falava pra eles [...] Então, quando a gente compra material pedagógico, você sabe, que é uma verbinha no semestre e outra lá no fim do ano. A verbinha era pequena mas eu COMPREI TUDO o que faltava pra escola. Os caras entregaram no dia. À noite ME-TERAM FO-GO em todo o material... NOVINHO! Tinha acabado de entregar. Teve perícia, polícia foi lá, PASSEI A MADRUGADA NO MEIO DO MATO, NO ESCURO, PORQUE NINGUÉM PODIA MEXER NO LOCAL... Deu o quê? Aconteceu o quê? NADA!

<sup>15</sup> A maioria das famílias do bairro se faz representar na escola (filhos, netos, sobrinhos etc.). A escola é importante para a criminalidade também por esse aspecto. Para além de se constituir um observatório privilegiado das relações da localidade, o livre acesso de bandidos no espaço escolar pode facilitar-lhes o controle dos moradores do bairro. Cito, por exemplo, práticas intimidatórias do poder criminal contra escolares que tenham vínculos afetivos, ou são familiares de pessoas que não atendem às prerrogativas de bandidos (recusam-se a prestar favores, emprestar uma moto, por exemplo), ou mantêm dívidas [monetárias] com o tráfico etc. Muitas vezes, represálias motivadas pela vingança corretiva são confundidas com *bullying* e violência escolar.

*[Engole seco, nervosa.] [...] Aí quebravam vidro, quebravam carteira [...] Quando eu saí e a Helena assumiu a escola, ela sofreu.*

- **Idelma aceita que é nuclear reconhecer que “aquilo” não era violência escolar, mas não sabe exatamente o que faremos depois disso**

*[Idelma relata a sua cruzada “particular” na escola “Macário Ribeiro”, que contou com o movimento entusiasta dos professores à época, por meio da qual visou “humanizar as relações na escola” e garantir que, no tempo escolar, os alunos experienciassem a dignidade humana<sup>16</sup>. A escola era um “Carandiru”, nas suas expressões:] Um prédio seco. Cheio de grades. Depois desse trabalho começou a construção de um trabalho pedagógico [...] onde professores tinham desejo de vir aos sábados na escola para capacitar os alunos para o vestibular, DE GRAÇA... [Continuou a violência na escola?] Continua tendo as brigas na rua! [E você administrou como?] Não!*

*Isso é tranquilo. Você ter problema interno dentro da escola, é fácil! Você senta, você conversa, você troca ideia [...] Mas isso é supertranquilo. [Ahn... ] AGORA, QUERO VER BANDIDO QUE QUER COMER A SUA ESCOLA, QUE QUER TE ENGOLIR! [É isso que os diretores diziam. Isso não é violência escolar.] EU QUERO VER QUEM É QUE DÁ APOIO [para o(a) diretor(a) que não negocia, desconhece e ignora as leis do lugar], DEPOIS DOS MUROS DA ESCOLA. Não. Não. Você sabe por quê? Ninguém discute em que condições de trabalho eu [diretor, diretora escolar] estou. Ninguém discute isso. Ninguém registra, ninguém denuncia. Ninguém faz BO [Boletim de Ocorrência]. Ninguém aponta quem errou ou não. É SÓ O DIRETOR [que negocia e é pressionado para fazer algum tipo de acordo]. [Os órgãos centrais?] Pufff... Ele vai falar: “Vo-cê- fez- uma- re-u-ni-ão- de- ges-tão- pra- tra-tar- do- tema- vi-o-lên-cia? Vo-cê- fez- um- le-van-ta-men-to...” [Refletindo nesse caminho da nossa conversa. Lidar com criminosos é a mesma coisa que violência escolar?] LÓGICO QUE NÃO, GENTE!*

- **Idelma oferece-me uma perspectiva atual da escola “Macário Ribeiro” e se pronuncia quanto às práticas gestoras de diretores escolares que atuam em territórios conflagrados**

*[Idelma frequenta o bairro, mas não entra mais na escola Macário Ribeiro. Ela tem amigos professores que residem no bairro.] Você vê, ó! Eu me construí nessa comunidade, quando eu fui para uma [outra] escola para fazer aquilo que eu sei fazer de melhor, eu não consegui. Eu já tinha essa experiência toda! Eu sabia qual era o caminho, como seria mais fácil, a linguagem. Eu já tinha como entrar no meio e interagir. Só que, quando eu vim para uma escola de proporções muito menores, um número menor de aluno, tudo... As pessoas não me reconheciam [...] Quando eu saí do Macário, eu tentei falar com a diretora como era O PROCEDIMENTO ALI para que ela FICASSE BEM e continuasse o trabalho de forma A*

<sup>16</sup> Idelma quis imediatamente mencionar orgulhosa a mídia que registra esse processo de reconstrução da identidade da escola. Não o descreverei, a fim de preservar o seu anonimato.

*PROTEGER OS ALUNOS DENTRO DA ESCOLA. Só que ela não quis me ouvir. [...] Hoje o que [...] é a escola? Hoje ela é exatamente o que eu peguei no início, há anos atrás [...] Uma ESCOLA DEPREDADA [...] [Ela precisava ir “lá” conversar?] Ela não precisaria mais falar com ninguém e NINGUÉM falaria mais com ela! Era só ela chegar para o professor e pedir: “Professor! Vamos manter do jeito que a Idelma fez os acordos com os alunos, com a ‘comunidade’”. [As pessoas pensariam:] A Idelma foi embora, mas a diretora “JÁ SABE DE TUDO” [tem “carta branca”], “com quem” ela tem que falar, “com quem NÃO TEM”! [...] Ele levaria o recado pra pessoa [...] Depois que eu sai do “Macário Ribeiro”, o quê que eu vi... QUANDO VOCÊ SE TORNA OMISSO, o outro ocupa o terreno [...] ela se omitiu. Ela soltou.*

- **Idelma considerou que, às vezes, é preciso desistir diante da incerteza e do inelutável**

*[...] eu fiquei nessa escola apenas um ano, eu não dei conta porque eu não consegui entender que relação que eu teria com o poder [criminoso local]! [...] eu não sabia como eu ia lidar com esse poder [...] EU, IDELMA, diretora, e essas pessoas [criminosos] querendo me dominar [...] eles iriam entrar na minha escola. Como eu vi que eu não ia deixar e eu ia ter problema [...] como eu não tinha laço nenhum com essa comunidade, pra dar um tiro na minha cara, eram dois minutos. Eu passei medo a minha vida inteira e eu fui dando conta de superar, mas nessa escola foi a primeira vez que eu tive medo de morrer [...] porque... Quando vi que não ia fazer aquilo que eu acredito, eu saí: “Aí não fico!” [Você me disse que tentou tudo o que podia... “Acordo”, mas eles queriam mandar. Outros mecanismos oficiais na escola. Tratativas com o juiz.] Ahhhh! Sem apoio nenhum [...] Mecanismos oficiais. O problema dessa escola aqui ó. Não consegui ter um acordo com o tráfico: ele não se mete na minha. Não dava porque eles se meteram na minha escola. Eu não consegui ter apoio de nenhuma instituição, nem de instâncias superiores, nem do Conselho Tutelar e nem do Promotor [...] tinha apoio nenhum. [...] Eu já estava cansada [...] porque demora [...] não é assim de um dia para o outro (estala os dedos)... demora [...] muito enfrentamento [...] enfrentamento corporal de ameaças [...] porque tudo era muito bruto [...]*

- **Idelma reflete sobre a gestão democrática em estabelecimentos públicos de ensino situados em contextos nos quais o crime arbitra e delibera**

*[A gestão democrática em uma escola que o crime arbitra e delibera, Idelma? Para mim a gestão da criminalidade é um ponto obscuro dentro dessa temática...] Com certeza. Quando você leva um problema, NESSA GRAVIDADE, seja qual for, o tráfico querendo entrar na sua escola [...] que vai exigir o cumprimento da Lei, TODOS DISFARÇAM A RESPOSTA [...] [Dão outros nomes...] NINGUÉM QUER PEGAR O CASO! TO-DOS A-BA-FAM O CASO! E quando você abafa o caso ao nível de uma instituição superior a*

*...? [Responde:] Você se torna IM-PO-TEN-TE para aquilo que você quer construir no interior da escola (...) Porque você não tem mais o apoio de ninguém. NÃO RESOLVE. [Sobre o Estado:] Não vê. Não dá valor. Para você ter ideia [...] Para que servem órgãos superiores a nós ... Para ir lá [na escola] e me mostrar que o Decreto tal caiu e o artigo tal alterou [...] Isso a gente sabe fazer [...] mas você não tem apoio [...] você recorre a quem sozinha [...]? Você pode pegar um professor dentro da sua escola que não faz nada, olha pra tua cara, [diz] não faço, [diz] não vou fazer, [diz] falto quando eu quiser [...] quê que você faz com ele [se ele tem vínculo com a “comunidade”, ainda que não integre as atividades desse universo, impondo ao diretor escolar riscos imprevisíveis nas tomadas legais de decisão em face do direito constitucional de aprender do aluno]? Se você está ali para que ele dê condições pro teu aluno e ele [o docente] não cumpre a parte principal da vida dele [...] O que acontece? Nada.*

- **Idelma fala de seu silêncio**

*[Idelma narra situações atípicas e embaraçosas:] EU NUNCA FALEI ISSO PRA NINGUÉM! [...] Você nunca pode falar nada [...] [Registros desses fatos. Muitos diretores embalam esse fenômeno em temas conhecidos e típicos, por exemplo, indisciplina. Eu observei que alguns diretores não registram conforme o ocorrido...] NÃO! DE GESTÃO DO CRIME EU NUNCA NEM ESCREVI NADA! A única pessoa que ficou sabendo foi FA-LAAA-DO [gesticula, “de boca”, isto é, sem deixar provas do que foi tratado com a autoridade]. Por escrito, NÃO. [Provoco posteriormente: E O ALE<sup>17</sup>, Idelma?] ALE! Que ALE! [Esbraveja incrédula, reconhecido o fato de que a legislação não abrange a temática em questão.]*

- **Idelma faz um balanço: a gestão dos aspectos administrativo-pedagógicos inadiáveis e típicos do estabelecimento público de ensino, em face ao tempo de trabalho consumido na gestão de questões clandestinas do cotidiano escolar**

*[Todas as questões cotidianas da criminalidade impondo-se a você, além daquelas que são secundárias, por exemplo, a pressão do grupo que não entende o que está se passando, excesso de*

---

<sup>17</sup> Referi-me ao Decreto nº 52.674/2008, que dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício (ALE) para as unidades escolares da rede de ensino do estado de São Paulo. O Decreto define no Artigo 1º que: “O adicional de local de exercício será devido aos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar que estejam desempenhando suas atividades em unidade escolar localizada [...] II - em zona periférica dos grandes centros urbanos, que apresente condições ambientais precárias”. O Parágrafo único do Artigo 1º define: [...] “2. zona periférica de grande centro urbano, aquela com condições ambientais precárias, integrantes da Região Metropolitana de São Paulo e de municípios com população igual ou superior a 300.000 (trezentos mil) habitantes e que se constituem em área de risco ou de difícil acesso, caracterizadas pelo grau de vulnerabilidade social”. As condições precárias a que se refere o Decreto serão evidenciadas, conforme determina o Artigo 2º, por meio de fontes prescritas, isto é, dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. (Fonte: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao>.)

*indisciplina, depredação etc. Alguns diretores descreveram quadros surreais. Dor permanente no peito, incapacidade de coordenar ideias, por causa do medo..., falta de funcionários para dar encaminhamento às atividades administrativas típicas junto às instâncias superiores, absenteísmo docente, alunos no pátio à deriva, sem funcionários... etc. Como foi para você?] Eu perdia muitos prazos [...] Aí, depois de uns quatro, cinco anos, comecei a normalizar essa parte porque antes! Antes era um puxão de orelha atrás do outro. Eu esquecia até de levar a pasta de atribuição de aula lá! Esquecia! [...] Eu era nova, né? Estava pulando [...] CORRERIA NA ESCOLA, tinha que fazer um monte de papel, EU NÃO SABIA! Eu não sabia nada. Não conhecia papel algum! NADA! [...] Primeiro ANO. TINHA UMA SECRETÁRIA DE 20 ANOS LÁ! Me dava era papel para eu assinar! Eu não sabia o quê que era! “O QUÊ QUE É ISSO, GENTE!” [...] Fiquei um mês na diretoria. Aprendendo. Aprendi! Falei... Ahhhh... Agora vocês vão ver comigo! [...] Aí sabe o que eu fiz? Fui conferi tudo depois que eu aprendi. Desde o primeiro dia que eu pisei na escola. Um ANO levei conferindo. Eu mandei um tanto de correção [...]! [sinaliza com as mãos para que eu entenda o volume de expedientes para retificação] “Idelma! Não dá entrada nisso [de uma única vez]! Idelma! Você vai receber uma Apuração Preliminar! Uma Sindicância! [diz-lhe a funcionária da instância superior que a instrui quanto às retificações]” [...] “Não faz mal! POSSO RECEBER! Eu prefiro falar que eu erreí. Não nego. Não tive a intenção de roubar. Tentaram passar a perna. Eu desconhecia [...] Do administrativo, então era isso! NÃO DAVA TEMPO DE FAZER AS COISAS. Cuidar DA MINHA PARTE. [...] AQUELAS PESSOAS NÃO TINHAM IDEIA... [de sua solidão e dos desafios de Idelma. Perguntei: Te ajudavam nisso?] Não, não... NUNCA! [Era tarde: Idelma, obrigada por confiar. Você foi bem generosa. Teria alguma coisa a mais a acrescentar?] Não... Só que é bom demais lidar com esse povo aí [de comunidades sitiadas pela criminalidade e que precisam da escola], mas é difícil demais lidar com “o outro lado”...*

### **1.1 Tópicos preambulares nas reflexões com Idelma**

As memórias profissionais de Idelma são densas e precisas e reúnem um extenso número de experiências singulares e inverossímeis a que foi submetida atuando como gestora em duas escolas públicas estaduais de periferia assediadas pela criminalidade. Oferecem, ainda, uma perspectiva longitudinal relevante. Idelma afastou-se da gestão das unidades; no entanto, conserva as relações pessoais com membros das equipes gestoras que, no presente, atuam nelas.

Acerca da unidade “Macário Ribeiro”, avaliou, em seu relato, o resultado da descontinuidade do princípio basilar do “acordo” com o poder local, o qual assegurou que, durante a sua gestão, a escola funcionasse enquanto tal para o alunado.

Quanto ao encerramento das suas atividades profissionais na segunda escola, Idelma não o fez sem que antes recorresse à Promotoria de Justiça, por intermédio de seus superiores, e esgotasse os recursos e mecanismos legais próprios da legislação educacional, incluindo as assembleias de mobilização social do Conselho de Escola com as quais visou a recuperar, sem sucesso, a exclusividade do estabelecimento público de ensino para as suas finalidades essenciais. Todavia, por meio de contato pessoal, mantém-se apoiando a nova diretora na reflexão e condução da gestão da escola sob a égide do poder local.

A nova diretora, Helena, vê-se diante de retaliações constantes e da impraticabilidade de um nível de comunicação com a criminalidade instalada no lugar, o que compromete a estabilidade mínima necessária à rotinização dos serviços escolares típicos que atendam à população usuária da escola.

Idelma colocou-me em contato com Helena.

Dado o impasse e esgotados os caminhos informais das negociações e acordos com os poderes locais, Helena reitera Idelma quanto ao medo, à solidão e ao isolamento profissional na gestão da segunda escola. Não pode contar com o Promotor de Justiça e sequer com as instâncias superiores e as autoridades do sistema público de ensino.

Dessa forma, ambas questionam sobre o como praticar a gestão democrática nesses contextos de trabalho.

Hoje, Helena segue anonimamente enfrentando o tema que, por ora, extrapola o controle das instâncias do poder público, isto é, a gestão do estabelecimento público de ensino sitiado pelos imperativos da criminalidade que arbitra e delibera sobre a vida social do lugar. Idelma, por sua vez, aguarda o encontro com outras biografias profissionais para dialogar com as suas próprias vivências e sugere-me outra matéria à reflexão, a qual pressagiou vacilante. A saber, a obstrução irrevogável da gestão democrática (e da garantia de direitos) por criminosos, nesses contextos de trabalho (“Como fica?”).

Afinal, quando afirma que lidou com bandidos que assediavam as escolas, a qual criminalidade Idelma se referiu?

Responder a essa questão é fundamental.

Permite-me contextualizar a emergência e a expressão das práticas de gestão da criminalidade que interatua com a vida escolar de unidades situadas em

territórios urbanos excluídos, neste capítulo, ilustradas por meio do dilema e “acordo” de Idelma.

## **1.2 Criminalidade organizada, Estado de Direito democrático e estado paralelo**

A criminalidade organizada é a criminalidade corporativa contemporânea que se potencializa apoiando-se no avanço tecnológico mundial, empregando sofisticados instrumentos de comunicação, informação e transporte, os quais, facilitadores das suas práticas delitivas, combinam-se a técnicas de engenharia financeira, fiscal e contábil, a fim de ocultar-lhe a origem dos lucros financeiros provenientes de atos criminosos (MENDRONI, 2016, p. 7-9).

A delinquência organizada distingue-se juridicamente das práticas delitivas clássicas, salientam Flávio Cardoso Pereira (2015) e Marcelo Batlouni Mendroni (2016). Enquanto as práticas delitivas clássicas estão estribadas principalmente em atividades criminosas individuais, a delinquência organizada é de natureza corporativa, isto é, se organiza e se estrutura tal como uma empresa.

O delinquente organizado, portanto, é um empresário e a organização atua como uma autêntica empresa criminosa, a qual assume modelos e estruturas próprias do mundo das indústrias e dos negócios. Falar-se-á, pois, em “indústria do crime”, “empresa criminal” e, dado seu caráter transnacional, em “multinacional do crime”. (PEREIRA, 2015, p.40)

Tal estrutura hierárquica moderna e organizacional dos grupos criminosos permite-lhes o ocultamento dos verdadeiros *capos*, isto é, dos chefes, os quais raramente são flagrados em contato direto com os produtos ilícitos, ou executando atividades delitivas (PEREIRA, 2015).

Os criminosos organizados imprimem “altas doses de sofisticação e de aparato logístico em suas atividades criminosas voltadas para a arrecadação de lucros” (PEREIRA, 2015, p. 40). Logo, a profissionalização desse tipo de criminalidade somada à adaptabilidade das organizações a cenários geográficos, socioeconômicos e político-culturais diversos é fator que dificulta tanto a sua conceituação, quanto a identificação e enquadramento legal por meio de condutas criminosas, ou a partir da prática de um crime específico (MENDRONI, 2016).

Visando desenvolver a atividade criminosa mais lucrativa ao contexto, acompanhar a evolução tecnológica disponível que lhe dê suporte e escapar à

persecução criminal da administração da Justiça, as organizações criminosas “detêm um incrível poder variante”, explica Mendroni (2016, p. 18).

As organizações criminosas variam a escolha de suas atividades observando as regras básicas da economia e inauguram, ainda, tendências de mercado, uma vez que podem antecipar-se à economia lícita, usufruindo, por meio da corrupção, do estudo de dados relativos ao poder de contextos econômicos diversos, a partir dos quais orientam os seus investimentos.

A consequência indesejável a qualquer sistema capitalista é a mutilação quase irrecuperável das regras básicas da economia [...] Com o poder econômico nas mãos, as organizações criminosas podem chegar a assumir o próprio controle político do País, que coincidirá com a sua ruína. (MENDRONI, p. 2016, p. 58)

Nesse sentido, ressalta Pereira (2015), as organizações criminosas empenham-se em localizar e desenvolver as suas atividades em “espaços geográficos de impunidade”, ou “paraísos jurídicos”:

[...] atuando de forma muito similar a uma empresa que busca um mercado mais atrativo [...], acaba por instalar negócios comerciais em Estados onde não existam legislações eficazes [...] territórios que apresentam legislações insuficientes ou com políticas de tolerância à lavagem de dinheiro [...] onde a corrupção encontra-se institucionalizada e com forte dose de infiltração nos poderes do Estado. (PEREIRA, 2015, p. 41)

Portanto, a criminalidade organizada econômica é, conforme Mendroni (2016), uma empresa criminosa que promove uma nova espécie de capitalismo, o “capitalismo criminal”, ou, nos termos de Pereira (2015), a “economia ilícita global”.

O capitalismo criminal produz riquezas aparentemente legalizadas. O caminho das mercadorias da delinquência organizada (do tráfico ilícito de armas ao tráfico de seres humanos, do tráfico de lixo tóxico ao tráfico de drogas etc.) dá-se em fluxo próprio de transações despercebidas no conjunto das rotas de mercadorias lícitas, por meio de complexas estruturas criminosas, que podem alcançar o nível mundial. Nas expressões de Pereira (2015, p. 29), “[...] em uma sequência lógica, os produtos ilícitos poderão ter origem em um continente, passar pelo tráfico em outro e, ao fim, tornarem-se objetos de comercialização em um terceiro continente”.

A agilidade e exigência que uma empresa criminosa econômica impõe a si própria quanto à diversificação das suas práticas delituosas está relacionada ao fato de que, assim, mantém a sua participação concorrencial na produção do capital originário da criminalidade. Na eventualidade do desmonte de alguma de

suas de operações infratoras pela polícia, a paralisação de ganhos será apenas parcial.

Atenta à desobstrução de suas operações, “toda organização criminosa pratica crime de lavagem de dinheiro”, a fim de revestir de licitude os ganhos ilícitos. A delinquência organizada infiltra-se no âmbito da economia legal, a fim de evitar a contestação das autoridades e o confisco por meio da produção de riqueza devidamente legalizada, protegida por ordenamento jurídico próprio (MENDRONI, 2016, p. 39).

O capital criminoso é incorporado às quantias irrisórias das atividades comerciais de fato praticadas pelas empresas lícitas de propriedade da delinquência organizada, por exemplo, por meio do pagamento de mão de obra, na compra de matérias-primas etc. Assim, os preços praticados nos negócios lícitos das empresas criminosas têm “indisputável poder de competitividade”, uma vez que recebem incentivo do “dinheiro sujo” (MENDRONI, 2016, p. 52-53). O esquema criminoso da economia da delinquência organizada alimenta as estruturas das atividades econômicas lícitas. Dessa forma, o ciclo de retroalimentação da cadeia produtiva do capitalismo criminal dificulta “o processamento criminal do caso”, e ainda produz o poder econômico e o poder de “gestões políticas”, nos termos de Mendroni (2016, p.60).

Ocorre que as somas vultosas acumuladas pela delinquência organizada permitem o “incessante tráfico de influência política”, para exemplificar, por meio do “financiamento de campanhas políticas”, “lobbies políticos”, publicação de legislações e “aprovações de medidas governamentais por Decretos” (MENDRONI, 2016, p. 57). Tal logística criminosa das organizações permite que obtenham créditos e financiamentos com as melhores taxas, eliminando a concorrência com as empresas da economia lícita, pois conquistam o monopólio econômico, formam cartéis etc. Fundamentalmente, tais organizações infiltram-se nas instituições governamentais, resultando em “prejuízos incalculáveis ao bem-estar público”, promovendo a “degeneração moral institucionalizada”, por meio da “destruição do senso de moralidade pública”, conforme particularizam os estudos de Pereira (2015).

Proliferam-se, assim, formas de infiltrações delituosas do crime organizado nos aparelhos do Estado, favorecidas por um contexto no qual a lógica do mercado é a ideologia que governa e mercantiliza a vida social contemporânea,

subvertendo “as disposições éticas mais fundamentais da conduta humana em nome do encilhamento financeiro” (PEREIRA, 2015, p. 6). Por exemplo, em concursos de carreiras públicas, legalmente instalados, fraudam-se a qualificação em provas, por meio do vazamento de questões que são objeto de avaliações, ou vende-se o ingresso a cargos, permitindo a candidatos ligados à criminalidade integrar formalmente as instituições de cunho governamental. Além disso, há práticas correntes de subornos de policiais, delegados, juízes e outros funcionários públicos que ocupam postos estratégicos em órgãos públicos.

Nesse contexto, dá-se a captura do Estado, uma dinâmica mais desenvolvida de corrupção que permite um processo aperfeiçoado e peculiar de corrupção avançada por parte da criminalidade organizada, a saber, a reconfiguração cooptada do Estado.

A captura do Estado se distingue das formas mais tradicionais de corrupção administrativa. Respectivamente, estas correspondem às formas de corrupção *ex ante* e *ex post* (PEREIRA, 2015, p. 89-90).

A corrupção administrativa *ex post* ocorre no momento de se cumprir a legislação e respectiva política pública. Um exemplo conhecido e vulgarizado é quando um funcionário público corrupto negligencia o dever de ofício da execução da lei, a fim de beneficiar o seu corruptor, motivando-se por dinheiro, ou outras benesses. A captura do Estado dá-se, no entanto, *ex ante*, ou seja, faz-se durante a elaboração do arcabouço legal (leis, decretos etc.) que rege matérias diversas, em nome do interesse de indivíduos, grupos, empresas, companhias e políticos, por exemplo.

Denomina-se captura do Estado a ação de grupos externos ao aparato estatal cujos poderes econômico e *status* lhes permitem influenciar decisões políticas, aliciar funcionários públicos que lhes promovam os interesses, dentre os quais as políticas de regulamentação da economia, em detrimento do interesse público (PEREIRA, 2015, p. 86). Capturam-se, assim, as dimensões jurídicas e legislativas por meio das quais o Estado se assenta e se realiza, pois se trata de, em curto ou longo prazo, obter a aprovação de leis, decretos, regulamentos e políticas públicas que beneficiem segmentos das elites no poder.

A reconfiguração cooptada do Estado, por sua vez, é uma modalidade específica, “mais arrojada e perigosa” dessa estratégia, que, patrocinada pela delinquência organizada, protege os interesses do capitalismo criminal por meio da

penetração de seus representantes no cenário político do País (PEREIRA, 2015, p. 92-95). A infiltração insidiosa nas entranhas do aparato governamental, por meio da corrupção sistêmica de agentes públicos que laboram em sinergia com criminosos, é um fenômeno atual e em expansão.

Visando a renda e o monopólio econômico, o crime organizado avança em busca do monopólio de outros aspectos da vida social. Dentre eles, o aspecto político, o aspecto social e o regime penal, uma vez que é preciso reduzir os riscos de captura de suas atividades delituosas, revesti-las de legitimidade política, enquadrá-las como lícitas e obter o reconhecimento social. Nesse nível de cooptação que reconfigura o Estado, assevera Pereira (2015, p. 92), os poderes governamentais são “contaminados pelo vício da corrupção”, de forma que a simbiose com o crime organizado degrada-o e desabona a autoridade das instituições públicas, perante a sociedade e, inclusive, na percepção de seus próprios profissionais, os quais são desprestigiados pela opinião pública. A manipulação de distintas instâncias do Estado, em todos os níveis territoriais, ou seja, local, regional e nacional, seja na esfera legislativa, judiciária ou executiva, incluindo a eventual cooptação das Forças Armadas, bloqueia, debilita a justiça, fomenta o caos e a derrocada do Estado de Direito, portanto a segurança e a preservação da vida humana coletiva<sup>18</sup>.

As organizações criminosas desenvolvem tramas que enfraquecem o Estado democrático, impondo-se violentamente e infiltrando-se no tecido social e nas instituições governamentais.

Logo, deflagram uma nova forma de autoritarismo não estatal, a saber, o estado paralelo, o qual exerce, por meio das instituições governamentais, “controle social alternativo e não oficial”, representando “uma forte dose de violações aos direitos humanos” (PEREIRA, 2015, p. 30-31), ainda que o Estado brasileiro seja o principal agente de violação dos direitos humanos.

A considerar a própria descrição de Pereira (2015) acerca da sofisticação do *modus operandi* do crime organizado nas instituições sociais, a

---

<sup>18</sup> Em contraposição “ao componente revolucionário da doutrina”, nos termos de José Afonso da Silva (1988), pois no Artigo 1º da Carta Magna de 1988, “o ‘democrático’ qualifica o Estado, o que irradia os valores da democracia sobre todos os seus elementos constitutivos e, pois, também, sobre a ordem jurídica”. Daí, o Artigo 3º da Constituição, em Título I, Dos Princípios Fundamentais: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

questão é se poderíamos empregar a expressão “estado paralelo” para designar uma instância criminal concorrente com o Estado oficial, visto que o desenvolvimento da estrutura do crime organizado apoia-se na interação entre ambos, no âmago dos três poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário.

Nesse sentido, encontrei uma distinção muito profícua em Roberto Barbato Júnior (2006), a qual os distingue:

[...] a diferença básica entre o Estado oficial e o estado paralelo? [...] a pedra angular da dissensão entre ambos reside no limite de suas ações. Enquanto cabe ao Estado oficial “buscar o máximo de juridicidade”, estabelecendo para si um campo de ação limítrofe para a garantia dos “valores da pessoa humana”, o mesmo não se aplica ao Estado paralelo, que se utiliza de seu poder de modo arbitrário e descomedido. (BARBATO JR., 2006, p. 47)

### *1.2.1 O contexto da escalada de atuação da criminalidade organizada*

Conforme explicitado, o conceito de estado paralelo não corresponde ou está circunscrito à versão do território urbano dominado por agentes criminosos fortemente armados, os quais dominam uma localidade específica. Todavia, o território é uma dimensão relevante para as organizações criminosas, especialmente, considerada a logística, bem como as condições para a implantação e desenvolvimento da cadeia produtiva de suas atividades econômicas delituosas.

[...] tráfico de entorpecentes: aquisição da droga, mistura, revenda, distribuição; roubo dos veículos: subtração, “esquentamento” ou desmanche, revenda; receptação de armas: obtenção das informações, abordagem/subtração, revenda; roubo de cargas: obtenção de informação privilegiada, falsificação de documentos (p. ex.: notas fiscais etc.), monitoramento, subtração, revenda da carga etc. Cada etapa deve ser desempenhada pelo respectivo executor com habilidade própria e conforme as ordens passadas pela gerência — e deverão ter destino por eles preestabelecidos. (MENDRONI, 2016, p. 48-49)

Tomando expressões de Mendroni (2016, p. 58), as “ações criminosas desta complexa estrutura não são visíveis a ‘olho nu’”. Isso ocorre, explica Pereira (2015, p.27), porque tais redes ilícitas de crimes originam-se como efeito contemporâneo da globalização, ou seja, no bojo da “crescente internacionalização ou mundialização do capital financeiro, industrial e comercial, além das novas relações políticas internacionais, aliadas à expansão e uso interativo da tecnologia sem precedentes”.

O avanço econômico da criminalidade organizada e a ascensão do medo nos territórios sob o seu monopólio, concordam os estudos, teriam a sua origem na “globalização negativa” que suscitou a abertura “pervertida dos mercados”, nos termos de Ulrich Beck (2010), o qual advertiu que a facilidade do comércio internacional de armas *high-tech* com alto poder de destruição em massa, por exemplo, não atingiria a todos com equidade.

Bauman (2009), a respeito, considerou que o declínio e o colapso do Estado Social introduzidos pela desregulamentação da economia anunciariam o surgimento das “classes perigosas”.

Comporiam as “classes perigosas” os excluídos permanentemente do mercado, as pessoas da “última fila”, aquelas supérfluas empurradas aos espaços marginais das cidades, a exemplo dos “sem-teto”, exilados em áreas onde a violência e o perigo são muito mais frequentes do que em outras localidades. Bauman (2009, p. 26) denomina *zonas fantasmas*, *off-limits*, extraterritorialidades, o lugar no qual essas pessoas das classes perigosas “não podem viver nem se fazer ver” de forma invasiva e incômoda nas cidades.

Distinguir-se-iam, assim, “dois mundos-de-vida” nesse panorama. Bauman (2009, p. 9) refere-se a universos “segregados”, a mundos “separados”. A saber, o cidadão privilegiado da “primeira fila”, conectado e que negocia interesses econômicos que “flutuam” em outros lugares, desinteressado “nos negócios de sua cidade”, e as outras pessoas, dentre as quais aquelas das “classes perigosas”, das “áreas fantasmas” da cidade, fadadas a permanecerem e viverem “as questões do lugar”.

Nesse contexto da sociedade descoberta, não assegurada, do risco e dos medos, a “abertura pervertida” do mercado constituir-se-ia, nos termos de Ulrich Beck (2010), a receita da injustiça. Todavia, seria difícil predizer, pondera, como tais riscos sociais e políticos se conformariam no cenário de cada país, estimulando acontecimentos subsidiários (múltiplas formas de violência armada, terrorismos, nacionalismos, fanatismos religiosos, fascismos etc.) e vulnerabilizando as suas “vítimas colaterais”, particularmente os pobres, enredados em uma “espiral de crime e caos”.

No Brasil, por exemplo, onde não se alcançou a consolidação do Estado Social e tampouco o cidadão comum viveu plenamente o Estado de Direito democrático, considerou Pereira (2015), assistimos à escalada do governismo do

crime organizado, em especial dos narcotraficantes, e, por extensão, a redução do sentimento de segurança e a “institucionalização do medo” como um componente diário na vida de todos os cidadãos.

A propósito, hoje o Narcosul<sup>19</sup> confere centralidade ao lugar das “classes perigosas”, isto é, às “extraterritorialidades”, conectando-as, por meio do mercado lícito e/ou ilícito, aos centros de poder (econômico e político), e, portanto, às áreas dos cidadãos da “primeira fila”. Sob tal *modus operandi* as zonas fantasmas das metrópoles emergem, constituindo-se tanto nos núcleos das dinâmicas de produção do capital que consolida o poderio político-econômico do mercado criminoso, quanto nos polos irradiadores das prerrogativas calcadas na ordem da delinquência organizada e instalada no território dos pobres.

Ora, nos termos de Mendroni (2016), uma organização criminosa que pretenda se estabelecer e “construir bases sólidas” deve fincar raízes e manter o seu domínio sobre um território.

O território é o lugar no qual os criminosos de uma organização são dominadores, ou seja, têm facilidades, contatos e ascendência sobre os processos locais, além de serem conhecidos, “temidos e respeitados” pela população, por comerciantes e empresários, os quais são reféns da ordem que aqueles impõem, “em face da [precária] atuação estatal de repressão à criminalidade” (MENDRONI, 2016, p.52). Por esse motivo, para ilustrar, a extorsão é um poderoso instrumento de “afirmação territorial”, uma vez que, além de se constituir prática criminosa caracterizada por difícil obtenção de evidências comprobatórias de sua ocorrência, garante fundos sem a necessidade de investimentos por parte da organização criminosa (MENDRONI, 2016, p. 44).

No território exclusivo da delinquência organizada estão os agentes, dentre os quais os políticos e os policiais corruptíveis que, ao praticarem crimes contra a administração pública (prevaricação, corrupção, concussão etc.), favorecem as suas atividades econômicas ilícitas. A vida social do território monopolizado demarca a jurisdição e reflete a ordem e o poder dos criminosos (o *modus vivendi* e o *modus operandi*) impostos aos cidadãos locais, por meio da lei do silêncio e do medo. Enfim, o território é o lugar no qual forjam a sua

---

<sup>19</sup> Refiro-me ao Cartel do Primeiro Comando da Capital, PCC, uma rede estruturada transnacionalmente, cujas práticas estão voltadas ao desenvolvimento do capitalismo criminal junto a países vizinhos (Bolívia, Peru e Colômbia, por exemplo).

singularidade, onde encontram a sua identidade e distinguem-se dos membros de outras organizações.

O ponto nevrálgico das decisões da delinquência instalada no território é expressamente a condução dos processos locais, pautada em um quadro moral e de conduta concebido para proteger a execução das fases da cadeia produtiva do capitalismo criminal. Por conseguinte, importa alimentar os centros de poder (político) e de riqueza do crime organizado, cujos beneficiários não precisam sentir ou viver e podem reservar-se à distância segura do território marcado pela insegurança, riscos imprevisíveis e medo crônico entre os pobres.

[...] não é tão difícil imaginar quais incentivos as redes ilícitas de criminosos encontram diante da nova ordem mundial: ao se articularem como uma sociedade a mais, estas multinacionais do crime atuam com uma aparência externa de licitude e se aproveitam ao máximo dos avanços tecnológicos e da internacionalização das relações. (PEREIRA, 2015, p. 28-29)

O fenômeno criminológico precipita-se, expande-se para além do território e incrementa-se com o desenvolvimento tecnológico, em especial dos meios de comunicação, o qual relativizou e encurtou o tempo e a distância entre pessoas situadas em distintos pontos do planeta. Nesse cenário, são intensificadas transações bancárias, o estabelecimento de alianças poderosas de criminosos do mundo todo e, por extensão, a emergência de redes ilícitas de delinquentes organizados, ou a “macrocriminalidade portadora de um potencial logístico e estrutural incalculável, fator este provocador de uma crise global” (PEREIRA, 2015, p. 29).

De um lado, as redes ilícitas de delinquentes organizados operam crimes solidariamente, movendo capitais (cuja soma ultrapassa as economias combinadas de vários Estados) com enorme rapidez, de um país para o outro, uma vez que se aproveitam da criação e desenvolvimento de zonas livres de comércio mundial e do menor controle de fronteiras. De outro, a possibilidade de interconexão entre criminosos de distintas nacionalidades e especializações favorece o intercâmbio de *know-how* acerca da prática de atividades ilícitas, fator que, a um só tempo, maximiza o potencial de acúmulo de lucros colossais e o crescimento da força das organizações criminosas.

Nesse cenário, a cooperação entre grupos criminosos é necessária. A propósito, o monopólio territorial é útil, pois a cada território trata-se de mobilizar

pares que contatem as *expertises* requeridas, uma vez que lista de especializações de crimes geridos por empresas criminosas atualmente é ampla.

Mendroni (2016) reúne e elenca tipos de crimes principais identificados nos estudos voltados às formas e atividades das organizações criminosas. São eles: tráfico de entorpecentes; extorsões; corrupção e concussão (inclui os crimes contra a administração pública); ameaças e intimidações (de vítimas e testemunhas); contrabando e descaminho; exploração de jogos de azar; promoção e favorecimento da prostituição/tráfico de pessoas (mulheres); receptação em grande escala; fraudes diversas (estelionatos, falsificação de documentos etc.); falsificação de mercadorias; falsificação de dinheiro; roubo/furto de cargas; homicídios; lesões corporais dolosas; sequestro de pessoas; golpes econômicos contra o Estado (fraude a concorrências etc.); lavagem de dinheiro; tráfico de armas; usura; fraudes contábeis e financeiras; crimes de informática; tráfico de influência; cartelização de empresas; e terrorismo. (MENDRONI, 2016, p. 38).

Dado o número de atividades delituosas às quais se dedica, o capitalismo criminal demanda e desenvolve os seus próprios quadros de *expertises*, os quais se voltam a áreas que vão desde a comercialização de decisões político-clientelistas até o ramo de contrabando de produtos diversos.

O domínio do território permite à delinquência organizada outra vantagem adicional. A saber, a identificação de homens e mulheres dispostos a desempenharem atribuições distintas na cadeia produtiva do mercado criminal e, particularmente, políticos, juízes e policiais que, dentre outros agentes públicos, aceitem o pagamento por subornos, ou “pagamento de luvas”, facilitando a exequibilidade dos negócios escusos das empresas delituosas. Caso o poder do suborno não funcione, aqueles que se demonstram refratários, os incorruptíveis, são eliminados por meio da violência (MENDRONI, 2016).

Finalmente, vale ressaltar que esse monopólio territorial exercido pelo poder tentacular inexpugnável do estado paralelo, cujas atividades econômicas consubstanciam-se em “máquinas implacáveis de produzir dinheiro”, é perpetrado no contexto das dinâmicas de enfraquecimento dos estados nacionais, as quais reverberaram diretamente e consolidam infringências contra os direitos humanos, ampliando os índices crescentes de exclusão social e de insegurança dos cidadãos.

A respeito, no Brasil – onde o Estado Social não se efetivou, o cidadão comum tampouco viveu plenamente o Estado de Direito democrático, e são incipientes os estudos em torno da atuação do crime organizado e o fomento de políticas que o combatam – assistimos ao avanço do governismo da criminalidade, especialmente dos narcotraficantes, o qual expõe os cidadãos dos territórios a riscos imprevisíveis. No estado de São Paulo, por exemplo, no cenário do “regresso da atuação estatal”, conforme designa Ulrich Beck (2010, p. 113), o Primeiro Comando da Capital (PCC) fundamenta a lógica do seu discurso ideológico na oferta de proteção e seguridade social.

### *1.2.2 A atuação da criminalidade no território sob a dominação carismática dos “donos do lugar”*

“Tudo o quanto se diga a respeito de organizações criminosas no Brasil ainda não se pode considerar definitivo, porque ainda não foi realizado nenhum estudo sério e profundo a respeito [...]”, destaca Mendroni (2016, p. 46), ao considerar a demanda por conhecimentos interdisciplinares que contribuam com o setor jurídico. Ferro et. al. (2014) assentem e redimensionam historicamente o crime organizado no Brasil.

O crime organizado no Brasil é objeto de poucos estudos sistemáticos. Identificam-se, em suas origens, fenômenos tais como o cangaço das primeiras décadas do século XX, as experiências criminosas da corrupção de policiais e políticos por grupos organizados em torno do jogo do bicho, e aquelas desenvolvidas nos processos que fomentaram o surgimento do Comando Vermelho.

[...] o contato entre os presos políticos, com seus conhecimentos sobre organização e sua experiência no enfrentamento do sistema estatal, e os presos comuns, sem tal organização, encarcerados no presídio da Ilha Grande, durante o regime militar, no fim da década de 60, [somou-se] ocasionando o surgimento do Comando Vermelho nos anos 70, a primeira organização criminosa brasileira de expressão. (FERRO, 2014, p. 26)

A delinquência organizada contemporânea encontra na dimensão territorial, na diversidade cultural e econômica do País, bem como nas deficiências de cada unidade da federação no que tange à consolidação do Estado de Direito democrático, oportunidades para prosperar as suas atividades financeiras. Assim,

assume diferentes formatos, fator que culmina na dificuldade de uma definição única de crime organizado na lei que rege a matéria e na atuação de profissionais voltados à investigação, ao combate e ao desmantelamento das organizações criminosas econômicas.

No Brasil, as organizações criminosas são especializadas em crimes contra a administração pública (fraudes em licitações, permissões e concessões públicas, superfaturamento de obras e serviços, expedição de alvarás etc.), tráfico ilícito de entorpecentes, quadrilhas de roubos de carros e cargas, sequestro e lavagem de dinheiro.

As extorsões constituem-se o “carro-chefe”, ou o crime básico das organizações criminosas. Em virtude do temor que impõe às vítimas, a extorsão é o crime cuja força intimidatória capta o “capital de giro”, ou garante o ganho mensal seguro.

Empresários e comerciantes colaboram mensalmente com uma quantia predeterminada pelos integrantes da organização, sob a pena de sofrerem atentados [...] uma situação quase insolúvel [...] [se criarem uma “superestrutura” de segurança disporão de mais valores do que com a colaboração]. Tampouco acredita que revelando a extorsão à polícia conseguirá desta a investigação necessária e suficiente ao nível de proteção almejado, já que as organizações contam com diversos membros, e sempre haverá um solto para cumprir a prometida retaliação. Por outro lado, as organizações criminosas prometem a sua proteção [...] basta o colaborador dizer-lhe quem o está “incomodando” [...] [No entanto,] os agentes criminosos “punem” os empresários que não pagam [...] chegando a sequestros e assassinatos [...] (MENDRONI, 2016, p. 72-73).

A enorme quantidade de dinheiro produzida pelo capitalismo criminal, amalgamando fontes lícitas e ilícitas, “sem declaração, sem pagamento de impostos, sem registros, com poucos custos”, já destacou Mendroni (2016, p. 56), permite que a delinquência organizada goze de poder econômico e bélico e trafique influência política, em especial na regulação da vida social das comunidades, ou territórios, de sua abrangência.

A atuação do Primeiro Comando da Capital (PCC) é ilustrativa no estado de São Paulo, destacada a sua posição hegemônica no “mundo do crime” e no sistema carcerário, concluiu Camila Dias (2013, p. 289).

Do ponto de vista econômico, o PCC especializou-se na prática de crimes tais como sequestros e assaltos a bancos até diversificar as suas fontes e tornar o tráfico de entorpecentes a principal atividade de enriquecimento ilícito da organização. Atualmente, o PCC monopoliza o mercado de drogas ilícitas no

estado de São Paulo e atua em outras unidades da federação, de forma a participar efetiva e intensamente da produção do capital criminal no País. Além disso, a organização fundou o seu próprio “progresso” (nomenclatura e sentido que a organização dá ao narcotráfico), ou seja, um cartel que estimula e promove o mercado econômico criminoso transnacional, o Narcosul.

O PCC é uma organização criminosa, originada no interior das prisões, que cresce à margem do direito formal e das leis brasileiras, ignorando-as, e expressa uma rivalidade letal com a polícia. Concorreu para a organização do PCC a negligência dos poderes públicos acerca do uso regular de práticas abusivas de agentes penitenciários contra os presidiários expostos a condições físicas e morais degradantes, vitimizados por maus-tratos e mantidos sob tortura nas instituições, inclusive entre os pares (DIAS, 2011). A percepção dessa falta de credibilidade das instituições no que tange à garantia, aos apenados sob sua custódia, do direito à vida, à dignidade humana e à recuperação para posterior ressocialização, somada à desconfiança em relação aos agentes políticos e institucionais, os quais sujeitariam a massa encarcerada à corrupção endêmica e sistemática, orientou a definição da plataforma do PCC, desde o ato de sua fundação<sup>20</sup>. Contudo, mais do que propalar o discurso político da união e solidariedade entre a população carcerária cuja luta deve ser empreendida contra toda forma de opressão do Estado, representada na figura dos agentes prisionais e policiais, o PCC se forjou e se rege por meio de estatuto próprio, composto por dezoito artigos, os quais definem o seu quadro ético e de conduta dos afiliados<sup>21</sup>.

Nos períodos incipientes de sua configuração social, as retaliações aos inimigos e traidores se faziam por meio da violência e da barbárie (exibição de

---

<sup>20</sup> Em 1992, em uma Casa de Detenção, complexo do Carandiru, situado na zona norte de São Paulo, capital, uma intervenção policial resultou na morte de 111 presos. No ano seguinte, após esse episódio conhecido como o Massacre do Carandiru, oito presos da Casa de Custódia de Taubaté/SP fundam o Movimento, ou Partido nas favelas, ou PCC, conforme convencionamos denominá-lo (MEIRELLES, 2015).

<sup>21</sup> O primeiro estatuto do PCC foi publicado no jornal Folha de São Paulo, em 25 de maio de 1997, Cotidiano, versão online sob o endereço <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff250524.htm>. A versão atualizada do referido estatuto pode ser acessada em [www.aconteceuemitu.org/2012/01/oestatuto-do-pcc-primeiro-comando-da.html](http://www.aconteceuemitu.org/2012/01/oestatuto-do-pcc-primeiro-comando-da.html), considerada hipoteticamente a página oficial dessa organização criminosa na internet. Em meio à rebelião do presídio de Monte Cristo, Boa Vista, Roraima, em janeiro de 2017 – cuja cobertura dos fatos foi filmada por celulares dos próprios presidiários, os quais, em tempo real, divulgaram-nas, por meio de mensagens de WhatsApp – encontrou-se um suposto manuscrito do Estatuto do PCC, atualizado. As compilações do estatuto manuscrito podem ser obtidas no seguinte endereço: <http://politica.estadao.com.br/blogs/faustomacedo/o-codigo-de-etica-da-facciao-que-arranca-coracao>.

corpos mutilados ou decapitados e outras bizarrices). Progressivamente e na medida em que o poder do PCC expandiu-se, estabilizando-se, o método foi substituído (DIAS, 2013).

Verificou-se uma transição do PCC para um *modus operandi* calcado na racionalidade da tomada de decisões. As capacidades de “negociar” para dirimir conflitos e de planejar sobrepuseram-se aos amadorismos e imediatismos (“Ser cerebral”) – portanto, à força física e ao descontrole emocional como a força propulsora de reações passionais, virulentas e irrefletidas na condução de processos, explícitos no *modus operandi* da organização em suas fases mais tenras.

A atuação da organização criminosa caracteriza-se por promover “acordos” e atuar política e preventivamente em casos de conflitos deflagrados, ou iminentes, afastando ameaças à sua ordem e ao poderio da organização. Tão necessário quanto saber prioritariamente “impor a paz”, a qual anima as contingências que favorecem a sua soberania, é saber lançar mão da violência contra forças capazes de devastá-la.

O *modus operandi* do PCC se explicita no perfil de seus afiliados<sup>22</sup>.

O integrante da organização deve possuir habilidades sociais e cognitivas superiores.

As capacidades reflexiva, discursiva e argumentativa são requeridas na mediação das relações, sempre tensas, sobretudo quando se trata de convencer as partes confrontantes e, por meio da persuasão, definir medidas resolutivas ao caso posto.

Por sua vez, o autodomínio e humildade conferem ao afiliado uma espécie de força intimidadora e a distinção da superioridade moral de quem vive a condição de ser membro do PCC. Ambas as características são imprescindíveis aos denominados “debates”.

Os debates são instâncias reguladoras e mediadoras das relações sociais, portanto definidoras da ética da ordem do mundo do crime, bem como de seus códigos e práticas. Muito embora sejam desconhecidas as origens precisas

---

<sup>22</sup> O batismo, opção espontânea, impõe um “peso enorme” àqueles que estão sujeitos a viver na invisibilidade, sem documentos, sem um território fixo, disponíveis para as operações da organização. O ônus da subserviência do irmão à disciplina do Partido, isto é, a despersonalização e a desindividualização que seguem ao batismo, é equilibrado pelo poder e o prestígio (BIONDI, 2010, p. 204). “A disciplina não é propriedade de nenhum dos participantes do PCC e sua existência é percebida por eles como independente de suas ações ou vontades.” (BIONDI, 2010, p. 192)

dessas assembleias, constituídas por irmãos, as suas ocorrências transpuseram os muros dos presídios e institucionalizam-se nos territórios dominados pelo PCC (DIAS, 2013, p. 393). Por meio dessas assembleias, as autoridades locais do PCC, coletivamente, emitem o seu juízo acerca da matéria em causa e/ou definem as medidas disciplinares, segundo a gravidade das questões apresentadas.

Em oposição a relações verticalizadas, portanto, a organização do PCC requer outra habilidade dos seus membros. A capacidade de travar e promover relações de “igualdade”, uma vez que aqueles destacados aos postos de maior prestígio e poder devem ser dotados de temperança e da capacidade de conduzir “negociações”, portanto de legitimar as partes, de forma a garantir-lhes a defesa e a participação no “acordo”, o qual, na medida do possível, deve satisfazê-las.

O *modus operandi* do PCC revela-se também em sua capacidade de “negociar” a consonância com outras facções criminosas. Atualmente, o Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco) do Ministério Público de São Paulo, por exemplo, já alude à existência de facções parceiras, ou afiliadas ao PCC. Ocorre que o PCC lhes fornece um *background* relevante a fim de que desenvolvam sua própria identidade, organização e estruturação interna, necessárias à consolidação de seu poder.

Nos presídios paulistas, o PCC mantém uma posição hegemônica, o que se evidencia no fato de suas lideranças assumirem a função de instância gestora. Conforme Dias (2013), a organização incorpora um papel funcional e de interlocução junto ao Estado, pois articula “negociações” com as autoridades, as quais tanto centralizam as demandas dos presos (churrascos, festas, celulares etc.), quanto facilitam enormemente a administração prisional, pois os “acordos” primam pela manutenção da disciplina severa dos detentos, segundo os rigores do PCC. Na carceragem, o PCC dita normas de convivência, avoca para si a prerrogativa de julgar e de executar a punição e também polariza o direcionamento das relações nesse âmbito.

Os códigos rígidos de convivência e de penalidades correspondentes no caso de transgressão por parte dos encarcerados, aplicados ao universo prisional, uma vez estendidos às comunidades incorporadas aos territórios do PCC, passam a constituir e modelar os horizontes da população (DIAS, 2013). Em outras palavras, o *modus vivendi* e o *modus operandi* dessa organização criminosa passa a se corporificar na vida social das pessoas comuns fora dos presídios.

A hegemonia do PCC no estado de São Paulo não implica que todas as áreas são exclusivas de sua atuação, fato que explica a heterogeneidade de *modus operandi* de poderes locais.<sup>23</sup>

Refiro-me, assim, à criminalidade organizada. A opção por uma designação genérica não influi e tampouco compromete o curso das discussões que seguem.

Independente da forma de atuação das lideranças locais (cauta e prestativa, oprimente e impolítica etc.), importa destacar que sabê-las presentes é o suficiente para que “todos” regulem as condutas segundo códigos amplamente difundidos por elas<sup>24</sup>.

A população exprime relações contraditórias acerca do poder criminal instalado no território. Ainda que pratique crimes e inspire terror e insegurança, o(a) líder de uma organização criminosa é a presença invisível e invulnerável que, visceralmente ligada(o) a sua comunidade, é admirada(o) e ajudada(o), ou senão temido(a) o suficiente para que regras e “acordos” do lugar sejam respeitados.

O governismo da criminalidade se expressa em múltiplas ofertas de seguridade social que concorrem para a expressão da “dominação carismática” nos territórios sob o seu monopólio: apoio financeiro a jovens interessados(as) em carreiras de ensino superior, cuja contrapartida é a fidelização e a prestação de serviços a um integrante, ou ao poder local, uma vez concluída a formação; seleção e encaminhamento a vagas de empregos, além da influência e recomendação da contratação preferencial de funcionários aos proprietários de estabelecimentos comerciais locais; mobilização de agentes públicos, representantes comunitários e políticos, patrocinados, ou não, pelas organizações criminosas, os quais afiancem que a população local, alheia a protocolos junto a

---

<sup>23</sup> O Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, revela que há indícios do potencial do PCC como regulador da violência letal; porém, tal controle não é extensivo a todas as localidades, pois há lugares onde as taxas de assassinatos são elevadas (GUIMARÃES, 2016).

<sup>24</sup> Há muitas formas de atuação dos poderes locais. Algumas implantam palavras de ordem, o respeito à propriedade privada, à mulher, à criança etc., bem como definem severas punições no caso de desobediência a elas, enquanto outras liberam-se a invadir e usufruir das moradias dos habitantes locais, bem como deliberar acerca da objetualização de meninos e meninas, seja sexual, seja para fins de execução de expedientes delituosos. As represálias, a vingança ou a justiça, por meio de crimes violentos e segundo a baliza dos critérios da delinquência organizada, podem ser praticados mais livremente nesses contextos, sob a guarida do silêncio e do medo da população rendida, desamparada e descrente do alcance da justiça oficial.

órgãos públicos, seja devidamente assistida pelos poderes públicos<sup>25</sup>; fornecimento gratuito, ou a preços módicos, de serviços de sentinela do patrimônio privado e das ruas do território (combate e controle de crimes no lugar); mediação e resolução direta em conflitos domésticos e entre vizinhos<sup>26</sup> etc.

Pode-se ver nessa atuação da criminalidade organizada, conforme o descrito, a reificação dos paladinos dos pobres no território sob o seu monopólio? Tal questão é relevante quando se quer compreender o *modus operandi* da criminalidade à qual se referiu Idelma e o sentido do seu “acordo”.

### *1.2.3 A reificação dos paladinos dos pobres e a ascensão do medo como o critério da tomada de decisão no território sob o monopólio da criminalidade organizada*

Tanto a figura mítica de Robin Hood, ladrão nobre, quanto a presença icônica da força política poderosa de Lampião no sertão nordestino brasileiro nos colocam diante de bandidos que a opinião pública classificou como criminosos de um tipo incomum. Eram bandidos sociais, paladinos dos pobres.

Em termos práticos, diferir um bandido social de um bandido antissocial é bem difícil, visto que para as autoridades ambos são delinquentes. No entanto, a luta do bandido social foi a restauração social; assim, rebelava-se e atrevia-se contra os poderosos, a desigualdade, a servidão e a injustiça.

---

<sup>25</sup> A inserção profissional na intimidade das comunidades nos leva a identificar que o uso das redes de interdependência criadas pelo poder criminal visando a tais finalidades é amplo. Assim, à gestão da vida social do território estão amalgamadas dinâmicas oficiosas, deliberadas pelo poder da criminalidade, e aquelas que se revestem de encaminhamentos protocolares típicos junto às instâncias públicas. Da clandestinidade, por meio “de uma troca de ideia”, os “donos do lugar” também podem, inclusive, acionar canais oficiais. Desse modo, recomendam ao Conselho Tutelar que obtenha vagas em creches, ou encaminham petições e abaixo-assinados a órgãos públicos pressionando quanto à celeridade de melhorias na infraestrutura do bairro (pavimentação, saneamento básico, edificação de postos de saúde e pontos de iluminação etc.), por exemplo.

<sup>26</sup> Tal política restaurativa da vida local avança e tem o poder de recompor o equilíbrio comunitário e os vínculos familiares e sociais rompidos, além de restabelecer a dignidade humana e mobilizar à cooperação e à solidariedade no território, a pretexto da ordem do poder local, e, fundamentalmente, caso a intervenção lhe acene como contingencialmente útil. A ressalva sublinha que a estabilidade longa do poder do crime instalado no território não é apanágio da população local, posta de sobreaviso permanente e à mercê de excitações sazonais internas de integrantes das organizações criminosas. Em sua pesquisa, DIAS (2013, p. 300-301), entretanto, registrou: “Curiosamente, de todos os presos entrevistados para este trabalho [...] nenhum deles [irmãos e companheiros] afirmou ser ou já ter sido beneficiário dos auxílios propiciados pelo PCC [...] Diante de minha insistência [...] vários entrevistados acabaram admitindo que, embora não se peça nada em troca diretamente, espera-se lealdade da pessoa agraciada, retribuição do favor [...] Por conta dessa vinculação indireta e obrigatória do beneficiado com o PCC, muitos presos cujas famílias permanecem sobrevivendo em extrema necessidade [...]”.

O bandido social, enquanto chefe de um bando armado, livre e móvel, autônomo em relação aos centros de poder e riqueza, tinha um núcleo de força armada; assim, ele próprio constituía uma força política. Tal força independente lhe permitia situar-se visivelmente fora do sistema.

Do ponto de vista político, o banditismo social representou uma forma primitiva de protesto social no seio da sociedade camponesa e floresceu sob condições muito específicas, em especial onde o poder central era instável, ausente ou havia colapsado.

Dessa forma, nos rincões, nos lugares mais afastados, em regiões onde não havia “mecanismo regular e eficiente para a manutenção da ordem pública” etc., os moradores sabiam sobre a importância de estabelecerem “acordos”, relações diplomáticas, de mútuo respeito e cortesia com os proscritos.

“Que melhor salvaguarda contra o banditismo desenfreado de que tais acordos?” (HOBSBAWM, 2015, p. 118). À época, nas áreas críticas “infestadas pelo banditismo”, essa era a alternativa. Dos funcionários públicos aos aristocratas, “todos” tinham os seus motivos para viverem “em bons termos com bandidos poderosos” (HOBSBAWM, 2015, p. 118).

Hobsbawm (2015, p. 31) problematizou, afirmando que dado “[...] o declínio ou até mesmo a ruptura e dissolução do poder do Estado a que estamos assistindo no fim do século XX é possível que grande parte do mundo esteja voltando a entrar em uma era semelhante”.

A questão que se impõe a respeito é se podemos identificar o *modus operandi* dos paladinos dos pobres na liderança carismática da criminalidade organizada contemporânea, a qual oferta a seguridade social, especialmente nos territórios exclusivos sob o seu monopólio.

Partilho com Idelma o ponto de vista de que a dimensão criminal do poder instalado pela delinquência organizada dilui-se nesses territórios, enquanto certa ideia de regramento e ordem impostos por “bons bandidos” é o aspecto saliente publicizado, ou difuso, entre os cidadãos e profissionais que atuam no lugar. Todavia, o *modus vivendi* e o *modus operandi* do bom bandido e a política do banditismo social descrita em Hobsbawm (2015) fizeram-se sem as marcas contemporâneas e indelévels da infiltração do crime organizado nas instituições sociais e, considero, é necessário marcar essa diferença.

Em primeiro lugar, já considerava Hobsbawm (2015), o banditismo social não pode ser compreendido fora e, portanto, estendido indiscriminadamente para além das condições de sua gênese.

O equivalente ao bandido social seria o *gangster* local ou o chefe político nos cortiços urbanos, comparou o historiador, uma vez que a sua forma também defende os pobres contra os ricos e “às vezes dá aos pobres o que arranca dos ricos” (HOBBSAWM, 2015, p. 116). Contudo, enquanto o bandido social que se relaciona com o mundo exterior “não depende de quem quer que seja”, as ligações de um chefe político, gangster ou criminoso com os centros de riqueza e poder oficial são patentes. Ora, conforme já abordado, as redes de interdependência do crime organizado, especialmente com os centros de poder e riqueza, são nevrálgicas para a escalada do capitalismo criminal.

Além disso, no *modus operandi* do crime organizado, de fato recrutam-se membros entre os cidadãos dos territórios; todavia, eles atuam visivelmente dentro do sistema, de forma interdependente e em conjunto com os segmentos de políticos, profissionais liberais, funcionários públicos, empresários etc., os quais, por sua vez, assumem e desempenham uma atribuição laboral específica na extensa esfera de produção do mercado, cujo cumprimento se orienta ao desenvolvimento do capitalismo criminal.

Em segundo lugar, o *modus vivendi* e o *modus operandi* do bom proscrito ascenderam sob condições específicas, em especial onde o poder central era instável, ausente ou havia colapsado, mas essa situação não é idêntica à crise dos estados-nação e à dificuldade que demonstram em acompanhar e desconstruir as reengenharias de poder e de regeneração do mercado econômico do estado paralelo. Diferentemente, em síntese, conforme já amplamente explorado em seções anteriores, o crime organizado participa dos (e ele próprio constitui os) centros de poder e de riqueza, o que é exemplificado por sua capacidade de infiltração e atuação em todas as instituições sociais e esferas políticas, infiltração por meio da qual, inclusive, obtém a elaboração do corpo legal necessário à proteção da economia financeira criminosa e/ou lícita.

Posto isso, em terceiro lugar, o banditismo social ficou no passado. Os bons proscritos integravam “a sociedade decente dos camponeses”, conduziam-se nos termos da lei, ainda que não fosse a lei do Estado, dos nobres, que os conservava em um quadro de miséria e penúria, mas sob a “lei de Deus e os usos

costumeiros”, vicejando uma (outra) ordem social, uma “sociedade melhor”. Desse modo, conclua-se que o banditismo social se esgotou enquanto expressão de luta no jogo político contra a desigualdade e injustiça.

Para o crime organizado, o controle da vida social dos territórios excluídos urbanos está intimamente relacionado ao cumprimento do serviço de gestão e proteção do lugar no qual são desenvolvidas atividades básicas ou intermediárias do mercado capitalista criminal. Logo, a atuação da criminalidade organizada contemporânea não compreende a reificação do *modus operandi* dos paladinos dos pobres nos territórios excluídos urbanos sob o seu monopólio.

Nessas localidades, o poder do crime organizado se explicita na sua prevalência e na contenção das dinâmicas sociais sem que se recorra ao uso da violência. Contudo, isso não suspende o medo que inspira, uma vez que os meios de produzir a violência e a autoridade para empregá-los são monopolizados pelo grupo criminoso.

A ausência da violência é reveladora do caráter eminentemente autoritário e opressor da facção criminosa, na medida em que a pacificação social decorre de processos por meio dos quais o consenso é imposto, afirma Dias (2013). Parafraseando-a, o declínio da violência bárbara e a adoção privilegiada da prática reflexiva e dialógica como estratégia resolutiva de conflitos somente lhe realça a extensão do poder (econômico, político e armífero) e o potencial reativo (e de morte aos dissonantes a sua ordem).

A especificidade dos fundamentos prescritivos dessa organização criminosa, ancorados em estatuto próprio, resulta em mecanismos societários que participam do controle das “zonas fantasmas”, nas quais criminosos organizados se instalam, incorporando-as aos seus domínios. Desses territórios urbanos excluídos, precipita-se um mecanismo fundante de regulação da vida social e que se constitui o primeiro pilar do “acordo” de Idelma. Refiro-me à socialização pelo medo.

A socialização pelo medo nos territórios excluídos urbanos sob a égide do estado paralelo se faz por contraste com a história da democracia. A história da democracia representa, segundo Zygmunt Bauman (2008, p. 204), a cruzada endossada pelo Estado Social contra os medos, incertezas e ansiedades que, criados e gestados socialmente (desemprego, invalidez etc.), visou a eliminar,

constranger e domar promovendo garantias de proteção (saúde, moradia, segurança etc.).

O medo é o outro nome que damos à nossa indefensibilidade e incertezas, ou à “ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (BAUMAN, 2008, p. 204). Assim, aos cidadãos que vivem e sentem o território sob o jugo das prerrogativas do poder arbitrário da criminalidade cuja milícia é fortemente armada, impõe-se um medo específico, identificado em Bauman (2008, p. 125) e ilustrado na biografia profissional de Idelma. A saber, o medo “genuíno e irremediavelmente insustentável”, isto é, o medo da “invencibilidade do mal”.

Diante do poder inexorável da criminalidade, o medo é central, mas não explica por si só a base do “acordo” de Idelma.

Na base do acordo de Idelma, o medo emerge circunscrito a uma situação jurídica criada no bojo da ascensão do capitalismo criminoso, não suficientemente descrita na literatura, inclusive no que diz respeito aos seus efeitos sobre as instituições sociais, particularmente na escola pública. Refiro-me ao pluralismo jurídico.

### ***1.3 Pluralismo jurídico e o acordo de Idelma***

No contexto da ascensão do capitalismo criminal, a delinquência organizada promove o desenvolvimento de mecanismos jurídicos informais de protecionismo dos territórios urbanos excluídos nos quais são realizadas transações financeiras ilícitas e são executadas atividades essenciais da economia delituosa. Apesar do quadro oficial de normas jurídicas emanadas do Estado de Direito democrático, a vida social dessas localidades passa a ser regida pela juridicidade do crime organizado.

Parafraseando Santi Romano (2008), tal realidade conflitua com o monismo jurídico estatal, que vê no Estado o ente ético por excelência e o único produtor do direito. No entanto, a tese de defesa do monopólio estatalista da produção jurídica, por meio da qual o direito foi sacralizado e é compreendido como direito estatal, rejeita a vida jurídica hodierna precipitando-se das interações sociais

e produzindo outros ordenamentos jurídicos que, inclusive, podem contrastar parcial e totalmente com o Estado.

Diante dos seus interesses, o capitalismo histórico vicejou tal naturalização do Estado constitucional como a “máquina perfeita de engenharia social” em virtude da sua “manuseabilidade institucional e jurídica praticamente infinitas” (SANTOS, 2002, p. 170). Dessa forma, a não ser por meio das estratégias ideológicas do capitalismo, as quais aclimataram e estão na base da naturalização da produção do direito moderno exclusivamente na esfera estatal, o “Estado nunca deteve o monopólio do direito”, ressaltou Boaventura de Souza Santos (2002, p.170).

A constelação jurídica das sociedades modernas foi, assim, desde o início, constituída por dois elementos. O primeiro elemento é a coexistência de várias ordens jurídicas (estatal, supra-estatal, infra-estatal) em circulação na sociedade; o direito estatal, por muito importante e central, foi sempre apenas uma entre as várias ordens jurídicas integrantes da constelação jurídica da sociedade [...]. Por outro lado – e este é o segundo elemento, igualmente importante, da constelação jurídica moderna –, o Estado nacional, ao conceder a qualidade de direito ao direito estatal, negou-a às demais ordens jurídicas vigentes sociologicamente na sociedade. (SANTOS, 2002, p. 171)

Admitido que fora do Estado exista a fluência da produção do direito, não salvaguardado oficialmente em constituições, decretos, leis e resoluções, por exemplo, concebe-se que as instituições e os grupos desvinculados da ordem estatal produzam normas dotadas de juridicidade (BARBATO JR., 2006).

O governismo criminoso e as suas ofertas de seguridade social por “líderes carismáticos” são emblemáticos a respeito. Representam a preeminência de um ordenamento jurídico não-estatal bem como a “privatização possessiva do direito”, para empregar terminologia de Boaventura de Souza Santos (2014), uma vez que a criminalidade consolida-se enquanto a instância local disponível e autônoma, potencialmente capaz de promover “o direito alternativo” e ocupar o vácuo estatal resultante da negligência às garantias de direitos civis aos cidadãos do território.

Por sua vez, também são ilustrativos os “debates” institucionalizados e o caráter prescritivo do Estatuto do PCC como dispositivo jurídico que baliza a regulação das comunidades nas quais a organização se instala.

O Estatuto, “um código escrito, apto a estabelecer condutas e dirimir dúvidas em casos de desorientação”, contém o *modus faciendi* da facção e é um

instrumento jurídico de coercibilidade não-estatal (BARBATO JR., 2006, p. 87). O documento que materializa a produção do direito, externa ao âmbito estatal, e simboliza a “formalidade dentro da ilegalidade”, chama a atenção porque, muito embora formalizado na esfera não-oficial, é legitimado socialmente, conforme se vê no potencial aglutinador e de conagração da facção, sobretudo nos presídios.

A produção do direito não ocorre antes e fora da instituição, mas é eminentemente institucionalizada. Caso um agrupamento desordenado de bandidos de atuação amadora e esporádica se organize, elabore um ordenamento jurídico próprio e os seus membros passem a se inter-relacionar organicamente em torno de leis próprias, deve-se admitir que, agora, configuram-se numa organização criminosa, pois os integrantes a institucionalizaram (ROMANO, 2008).

É preciso reconhecer o mérito da teoria institucionalista [...] Fazendo do direito um fenômeno social [...] esta teoria rompeu com o círculo fechado da teoria estatalista do direito [...] Embora possa escandalizar um pouco o jurista [...] para a teoria institucionalista, até uma associação de delinquentes, desde que organizada com a finalidade de manter a ordem entre seus membros, é um ordenamento jurídico. Além disso, não existiram, historicamente, Estados que pudessem ser comparados com associações de delinquentes, devido à violência e à fraude com que se conduziram frente a seus cidadãos e àqueles de outros Estados?<sup>27</sup> (BOBBIO, 2001, p. 30-31)

O caráter normativo-jurídico das organizações criminosas, de fato, não se enquadra na intransigência do pensamento estatalista positivista jurídico. Contudo, a valoração ética da juridicidade dos criminosos, ou seja, concebê-los imorais e delituosos, não lhes nega o caráter de juridicidade. “De resto, todos sabem quanto são arbitrários, contingentes e variáveis os critérios adotados pelo Estado ao considerar lícitos ou ilícitos certos entes” (ROMANO, 2008, p. 150)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Cito, a propósito, o volume de Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) no Brasil, que, muito embora se revelem mecanismos políticos típicos do Estado de Direito democrático, expõem as arbitrariedades, fraudes, etc. do Estado, caracterizando-o como corrupto. Por exemplo: CPI da Petrobrás, voltada a investigar desde a prática de atos ilícitos e irregulares no âmbito da empresa, entre os anos de 2005 e 2015, incluindo o superfaturamento e a gestão temerária na construção de refinarias no Brasil; CPI dos Fundos de Pensão, destinada a investigar indícios de aplicação incorreta dos recursos e de manipulação na gestão de fundos de previdência complementar de funcionários de estatais e servidores públicos; CPI das Organizações Não Governamentais (ONG), referente à liberação de verba federal e licitude do emprego; CPI do *SwissLeaks*, sobre possíveis ocorrências de fugas de divisas e sonegação fiscal de contas secretas de brasileiros no banco suíço HSBC; CPI da Previdência, voltada a investigar a contabilidade da Previdência Social, esclarecendo com precisão as receitas e despesas do sistema, bem como todos os desvios de recursos etc. (cf. “Comissões Parlamentares de Inquérito”, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/>>. Acesso em: 15 out. 2017).

<sup>28</sup> Os fatos observados se atualizam em dados. Segundo o Atlas da Violência 2017, dados de 2015, produzido por meio de estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de

Os grupos criminosos, portanto, podem se consumir em uma sociedade jurídica, uma vez que mantêm a ordem entre os seus membros e geram fontes de direito informal, ainda que à revelia e contrários à legalidade estatal, a exemplo dos códigos de convivência entre presos, os quais regram a vida no cárcere e o transcendem (BARBATO JR., 2006, p. 16-17). Dessa forma, realço. O contrário da ascendência do direito estatal e da justiça formal nos territórios da criminalidade não é a anomia social. Os centros de poder da delinquência organizada, os quais podem manter-se à distância de localidades que monopolizam, capitaneiam o exercício da justiça não-estatal em seus domínios alocando operadores da justiça informal, os árbitros da lei do crime, dentre os próprios cidadãos do lugar.

Não raramente, por exemplo, a milícia criminosa se faz presente no convívio doméstico dos moradores. Uma vez íntimos da vida social local, os operadores da justiça informal revelam idiosincrasias decodificáveis para a comunidade da qual se originam (modos de ser, linguagem etc.). Tal ausência de ritos que consagram as relações verticalizantes típicas da juridicidade formal forja circunstâncias encorajadoras à afluência descontraída, congestionando a percepção dos riscos e das razões para resistir a pedidos de justiça à criminalidade organizada, ou aceitar as ofertas de “proteção” e “blindagem”. Fundamentalmente, tal *modus operandi* cria condições para que o ordenamento jurídico incompatível com a legalidade estatal alcance legitimidade e prevalência no território, por meio da socialização dos indivíduos e apesar do medo ao qual os submete cotidianamente.

A população sem acesso à justiça oficial, ou que não pode pagar por ela<sup>29</sup>, por exemplo, pode recorrer à oferta da força interventora e resolutive de

---

Segurança Pública (IPEA; FBSP, 2017), a cada dez homicídios, sete são de pessoas negras. Essa realidade, em números, que expressa a atuação da Justiça no Brasil, levou a Câmara dos Deputados a instalar, aos quatro dias do mês de março de 2015, uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar, no prazo de 120 dias, as causas, razões, consequências e custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil. O relatório final do Inquérito (na íntegra em <http://www.camara.gov.br/proposicoes>) apontou para o jugo do *continuum* do racismo material e simbólico contra jovens negros e também indígenas, resolvendo pela criação do Observatório de Combate à Discriminação Racial, Intolerância e Outras Formas de Violências no âmbito da Câmara dos Deputados. A CPI do Assassinato de Jovens, por sua vez, caracterizou os territórios nos quais deram-se as tragédias, isto é, marcados pela guerra do tráfico de drogas, e fez notar a participação de agentes públicos de segurança na geração dos números de mortos.

<sup>29</sup> A distância entre a população pobre brasileira e a Justiça se expressa na descrença quanto às instituições encarregadas de sua aplicação. Com efeito, o relatório Índice de Confiança na Justiça no Brasil (ICJ-Brasil), primeiro semestre de 2016, revela que 84% da população entrevistada

conflitos dos muitos canais abertos no território por aqueles que rivalizam pelo poder, os quais visam a despontar como líderes carismáticos e cuja ascendência sobre os moradores pode fazê-los figurar como potencialmente capazes de controlar e conduzir a dinâmica social local. Dessa forma, contra a exclusão e a morosidade da justiça oficial, os indivíduos *de jure* têm à sua disposição a eficácia, a rapidez e a flexibilidade da oferta de seguridade dos operadores da justiça informal<sup>30</sup>.

A decisão deliberada pela justiça do poder criminal considera variáveis inúmeras, dentre as quais os laços de parentesco das partes envolvidas, as barganhas em troca ou por pagamentos de favores que já lhes foram prestados etc. Além disso, a presença da milícia fortemente armada no território impõe o cumprimento diligente do “acordo firmado na palavra”, além de conduzir à celeridade da reparação demandada ao beneficiário.

Refutando, portanto, a tese da imparcialidade da juridicidade estatal e em oposição à publicidade com a qual o Estado visa a ciência inequívoca das suas leis, nos territórios da juridicidade criminal, as práticas dos “acordos” e das tratativas cotidianas, “acomodações”, são regulares e integram o protocolo do ordenamento jurídico da criminalidade organizada.

Nas localidades assediadas pela criminalidade, os “acordos” travados na pessoalidade multiplicam-se, sobrepõem-se, são nulificados, inclusive, sem que a abrangência e a validade sejam apreendidas etc., uma vez que, não raramente,

---

afirmam conhecer pouco as leis brasileiras e que apenas 29% dos entrevistados confiam no Poder Judiciário, percentual inferior considerando outras instituições, dentre as quais as Forças Armadas (59%), a Igreja Católica (57%), a Imprensa Escrita (37%), o Ministério Público (36%), as emissoras de tevê (33%) e a polícia (25%). Dos entrevistados, 92% buscariam o Judiciário mas a fim de solucionar conflitos relacionados a consumo, contra 87% em casos de problemas familiares e o mesmo percentual para questões envolvendo a vizinhança (CUNHA, 2017). O relatório *Justiça em Números*, ano 2017, data-base 2016, converge. Dos processos em tramitação nos tribunais, apenas 27% foram resolvidos, contra o percentual de 73% da taxa em congestionamento (<http://www.cnj.jus.br>). Em estudos passados, Sadek (2014) verificou que, a partir da promulgação da Constituição de 1988, os tribunais foram confrontados com um volume de “litigiosidade sem paralelo nas democracias ocidentais”, mas os dados não registravam o acesso democrático dos pobres à Justiça. Parafraseando-a, o volume de processos e o perfil dos que postulam judicialmente atestam um desequilíbrio. A saber, entre a origem e o número dos que conhecem os seus direitos e como demandá-los, litigiando em demasia, e os que ignoram e não reclamam por seus direitos.

<sup>30</sup> No contexto do declínio e colapso do Estado Social, os cidadãos, “entregues a seus próprios recursos, escassos e claramente inadequados”, embora indivíduos *de jure* (de direito), são submetidos às “circunstâncias opressivas e persistentes” as quais obstruem o alcance do “*status* implícito de indivíduos *de facto* (de fato)”, conforme discorreu Bauman (2009, p. 21). A abertura dos mercados, a ascensão do capitalismo criminal e a centralidade dos territórios conflagrados, no Brasil, oferecem à questão tratada em Bauman (2009) uma dimensão factual.

são práticas típicas contingenciais e decretadas em conformidade com interesses obscuros mobilizados em torno das atividades criminosas desenvolvidas no lugar.

Os “acordos”, práticas típicas perpetradas pela criminalidade, exemplificam que a distância que a criminalidade impõe em relação à justiça oficial é difusa, imanente e balizadora das relações interpessoais e individuais com o poder local, bem como definidora da socialização dos indivíduos, e faz-se, portanto, sem requerer ordenamentos explícitos de rechaço à presença ostensiva, ou episódica, de operadores da justiça formal no território.

Há fronteiras que se erguem mais explicitamente, a depender do caso. Conforme o exemplo dos pais que, embora receosos quanto às penalidades da justiça oficial, confidenciam (“só informalmente”) à diretora da escola o impedimento de assumirem as suas responsabilidades e adotarem as medidas legais para que a filha retome o convívio familiar e a vida escolar. A filha, adolescente de 14 anos, convive maritalmente há cerca “de quase um ano” com um homem adulto, em idade “madura já”, o qual, muito embora não seja do tráfico, pareceu-lhes manter relações amistosas, ou pertencer à família do “dono do lugar”.

Outros casos se acumulam nos territórios urbanos exclusivos e dilatam ainda mais a distância de cidadãos pobres em relação à justiça oficial, para além de barreiras já postas, tais como a hipossuficiência econômica combinada às distâncias física, geográfica e psicológico-cultural, as quais se somam à falta de conhecimentos sobre direitos<sup>31</sup>. Os acoimados pela ordem do território veem-se inibidos, por exemplo, de formalizarem queixas à Delegacia de Polícia em casos de furtos (automóvel, residência etc.), ou ao Conselho Tutelar para o encaminhamento de menores, os quais afirmam “não terem nada a ver” mas são arrebatados para o cumprimento de trabalhos esporádicos e de “fachada” para atividades delituosas.

---

<sup>31</sup> Airton Florentino de Barros (2009, p. 17-18), fundador e ex-presidente do Movimento do Ministério Público Democrático (MPD), arguiu contra os prejuízos da luta pela consecução do Estado democrático de Direito no País, aventando distorções, retrocessos e a perda eventual de sua credibilidade no imaginário social, sobretudo entre os pobres, dada a prática inconstitucional de agentes públicos no interior do Judiciário: “[...] a mais censurável omissão do Estado é a do Judiciário [...] continua a Justiça Civil sendo domínio dos ricos, enquanto a Criminal perseguidora dos pobres. Tem, pois, o Judiciário exigido prova cabal de ser o pobre que pleiteia assistência judiciária gratuita realmente miserável, não se contentando com sua declaração nesse sentido, como faculta a lei. E manda cancelar a distribuição caso não recolhidas as custas. Quando o requerente consegue os recursos emprestados e recolhe as custas, é acusado de incidir em litigância de má-fé. É a própria Justiça negando acesso dos pobres ao Judiciário [...]” (BARROS, 2009, p. 23).

A distância objetiva dos pobres em relação à justiça oficial encontra no poder discricionário do crime organizado um extensor arbitrário que lhe amplia as margens, dadas as restrições de acesso a mecanismos oficiais promotores da justiça determinadas aos moradores e profissionais dos territórios conflagrados.

Como se vê, sublinha Barbato Júnior (2006, p. 95), o Estado de Direito e a Constituição são meras abstrações jurídicas sem correspondência com a vida social nos domínios ou “baronatos feudais clandestinos”<sup>32</sup> do crime organizado, onde o caráter ilegal do código normativo criminal que os normatiza nunca é atingido.

Nos termos de Luiz Eduardo Soares (2000, p. 268-269), esses baronatos são “zonas de pobreza urbana do Estado nacional”, “subtraídas” e monopolizadas pelo poder criminal, o qual as conforma como “um arquipélago de áreas independentes”, “visíveis”, mas inacessíveis para o Estado de Direito. Ocorre que, nos baronatos da criminalidade, a Constituição, a lei e, portanto, as instituições democráticas não vigoram.

O Estado investe contra as jurisdições clandestinas e os seus protocolos da criminalidade.

[...] o ordenamento estatal investe com a máxima força que dispõe os ordenamentos que ameaçam a sua existência ou, pelo menos, os bens mais importantes que ele quer tutelar e, longe do reconhecer aos mesmos ordenamentos o caráter de “ordenamentos jurídicos”, os atinge como sendo os mais graves dos fatos antijurídicos, ou seja, como delitos. Desse modo, a antítese entre o direito do Estado e o interno de tais organizações culmina na sua mais típica manifestação. (ROMANO, 2008, p. 206-207)

Contudo, os operadores jurídicos formais encontram em seu próprio desempenho a percepção social acerca da debilidade do Estado para o enfrentamento do poderio perpetrado nos territórios pelo crime organizado.

Veja-se como exemplo o caso da Favela Nova Brasília<sup>33</sup>, Rio de Janeiro-RJ, o qual refere-se a duas chacinas executadas durante operações policiais, nos

---

<sup>32</sup> Tal expressão empregada em Barbato Júnior (2007) é conceituada por Soares (2000).

<sup>33</sup> Refere-se ao arquivamento pelo Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ) de duas chacinas, ocorridas durante operações policiais, em 1994 e 1995, no Complexo do Alemão, constituído por 15 comunidades, dentre as quais, Nova Brasília que, em dados obtidos no endereço <http://www.riomaisocial.org> e segundo censo de 2010, teve a população estimada em 18,744 pessoas, distribuídas em 5,750 domicílios. Em cada uma das chacinas foram mortos treze jovens. Pesa, ainda, sobre o caso denúncias de estupros e tortura. Por meio dos petiçãoários das vítimas, Centro pela Justiça e o Direito Internacional e Instituto de Estudos da Religião, a Corte IDH recomendou e o MPRJ desarquivou o processo em 2012, denunciou quatro policiais civis e dois militares, para concluir, posteriormente, em 2013, que as mortes foram resultantes do tiroteio,

anos de 1994 e 1995, e cujos processos foram arquivados pelo Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ).

[...] nenhum agente foi denunciado ou processado [...] O mesmo agente foi encarregado de investigar seus companheiros da mesma instituição e da mesma unidade, o que representa uma violação da garantia de independência e imparcialidade [...]. (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2017)

Nas duas chacinas foram mortos treze jovens, três mulheres foram estupradas e policiais civis e militares foram acusados de práticas de tortura. Os episódios foram concebidos pelo delegado de polícia responsável como o resultado típico da complexidade inerente à guerra entre agentes da segurança pública e da criminalidade, estendida aos moradores dos territórios sob o monopólio do crime organizado.

As infringências contra os direitos humanos no decorrer da apuração dos fatos, dentre as quais corroborar a atuação dos operadores formais da justiça e criminalizar, culpabilizando as vítimas, culminaram em uma sentença histórica inédita. A Corte Interamericana de Direitos Humanos (IDH) sentenciou o Brasil pela primeira vez<sup>34</sup>.

A Corte IDH, nos termos da Convenção sobre Direitos Humanos, expediu a sentença do caso da Favela Nova Brasília e reclamou do Estado o cumprimento das leis, inclusive as suas próprias, dentre as quais o ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal de 1988, assim como a observância da Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto 30.544 de 14 de fevereiro de 1952.

Afinal, o caso jurídico, além de evidenciar a produção da distância dos pobres em relação à justiça oficial e da garantia de direitos positivados constitucionalmente, explicita as contingências da ascensão dos sentimentos de extrema indefensibilidade e de insegurança, portanto o “terror ao inadministrável” da vida no contexto da jurisdição criminal.

Esperar-se-ia que, enquanto os operadores da justiça estatal perspectivam amplamente litígios, submetendo-os às leis públicas próprias e aos princípios constitucionais que envolvem as partes, inversamente, o horizonte dos

---

durante o combate. Os episódios foram revisitados por *webjornais* brasileiros recentemente, dada nova intervenção da Corte (CAPPELLARI, 2017).

<sup>34</sup> O documento pode ser obtido na íntegra em <http://www.itamaraty.gov.br/images>.

operadores da justiça informal restringir-se-ia, mantendo a resolução dos conflitos circunscrita aos limites das prerrogativas da criminalidade organizada. Todavia, a percepção social desse marco se perde na realidade concreta dos cidadãos cujos territórios nos quais estão imersos são análogos ao contexto profissional de Idelma. Neste ponto destaco uma propriedade acerca de tais territórios que lhes expressa a natureza. A saber, são conflagrados, propriedade assimilada diante dos confrontos bélicos que se estendem na guerra deflagrada em torno da produção e prevalência do direito informal originário da ascensão do capitalismo criminal. Os territórios conflagrados explicitam o conflito aberto entre poderes sob ordenamentos jurídicos diametralmente opostos, excludentes entre si, mas concomitantes.

A percepção de Idelma sobre a criminalidade absorve essa dimensão.

Idelma referiu-se a bandidos organizados cujo ordenamento jurídico que lhes é próprio, forjado a fim de tutelar as dinâmicas do capitalismo criminal, tem ascendência sobre a vida social do território conflagrado, o qual ascende em importância, uma vez polo de execução das atividades de mercado típicas dessa economia.

A atuação dessa criminalidade organizada não se confunde, portanto, com associações criminosas, as quais abrangem pequenos bandos ou quadrilhas (MENDRONI, 2016, p. 10-11). Ainda que ameaçadoras e cruéis na execução dos seus crimes, ou sinalizando alta periculosidade, as associações criminosas improvisam e não gozam das prerrogativas que facultam as margens de invulnerabilidade daqueles que monopolizam os territórios conflagrados.

Os bandidos organizados representam a força política invisível do território conflagrado. Eles atuam de forma estruturada e mantêm uma relação grupal orgânica fundada em códigos regulamentadores com os quais institucionalizam práticas socializadoras (dos “acordos” às sanções por meio da barbárie) que promovem a ascendência de seu estatuto no território. Dessa forma, obtêm a prerrogativa de gozar do poder inexpugnável (bélico e econômico mais visivelmente) por meio do qual exercem o governismo sobre a vida social do lugar e obstruem o acesso de forças cuja ordem jurídica lhes são contrárias (outras organizações criminosas, ou força militar estatal, por exemplo).

Idelma, portanto, não negociou com bandidos vulgares submetidos e que temem a força coercitiva do poder estatal, mas com os criminosos que o enfrentam, que o combatem e atritam com o sistema jurídico oficial,

negligenciando-o, influenciando e ascendendo sobre ele (o PCC gere presídios), uma vez organizados em torno de suas próprias leis e política territorial.

O desenvolvimento do mercado criminal, portanto, engendrou essa situação jurídica notável nos territórios conflagrados.

Tratar-se-ia de uma inversão do ponto do monismo jurídico estatal.

Descrevo o território conflagrado como um domínio que, sob a prevalência do ordenamento jurídico criminal, é transversalizado pelo sistema jurídico estatal<sup>35</sup>.

A flagrante situação de pluralismo jurídico instalada nos territórios conflagrados corresponde ao segundo pilar do “acordo” de Idelma.

À Idelma, instituição, Estado, agente pública, imersa no “baronato feudal” do crime organizado, impõe-se o dilema inicial (“Fazer, ou não, o acordo.”) em um contexto de pluralismo jurídico *sui generis*, no qual os “acordos” são constitutivos do protocolo jurídico criminal.

Dessa forma, o “acordo de Idelma” representa o medo do inadmissível, dado o sentimento de extrema indefensibilidade provocado pelo poder da criminalidade local e o atendimento à ordem jurídica que é prevalente no território. Tais componentes amalgamados compõem a base do “acordo”, mas ainda não esboçam o sentido do “acordo” para Idelma, diretora do estabelecimento público situado no território daqueles submetidos ao poder discricionário do crime organizado. Tal sentido é perscrutado na seção que segue.

#### **1.4 O sentido e as propriedades do acordo de Idelma e a especificidade do pluralismo jurídico do território conflagrado**

Nos anos 70, em meio à ditadura militar no Brasil, Boaventura de Souza Santos (2014) concluiu uma pesquisa de campo focalizando os conflitos e direitos sobre a propriedade de áreas loteadas e moradias edificadas ilegalmente em terras do Estado na favela do Jacarezinho, Rio de Janeiro-RJ. À época, a fim de proteger o anonimato de seus interlocutores e a comunidade, nos seus termos, “nada idílica”, denominou-a *Pasárgada*. Dimensões sobre o estudo do pluralismo jurídico de Pasárgada oferecem um contraponto à situação jurídica adversa e singular do

---

<sup>35</sup> “Uma coisa: um mundo diferente de tudo o que você já viu”, descreveu-me um de meus interlocutores, José, diretor de escola.

território no qual a escola “Macário Ribeiro” está inserida e permitem-me circunscrever o sentido do “acordo” de Idelma.

Pasárgada, território coletivo de habitações, constituído por meio da ilegalidade da posse de terras, estava excluída da justiça oficial, da qual também se mantinha distante devido à irregularidade da posse de terrenos e moradias. Dada a ilegalidade e o risco premente de remoção dos ocupantes de terras estatais, os litígios que se seguiam a respeito não poderiam ser dirimidos por meio dos mecanismos oficiais de intervenção do Estado (tribunais e a polícia).

Dessa forma, no processo de constituição de Pasárgada desenvolveram-se instâncias de juridicidades que se construíram endógenas à vida local e forneciam aos seus moradores, ante os conflitos, medidas resolutivas como forma de assegurar-lhes “direitos informais” e um patamar mínimo de equilíbrio social.

São muitas as instâncias de resolução de litígios em Pasárgada. Para além da AM [Associação de Moradores], podem contar-se padres católicos, pastores protestantes, líderes comunitários, pais de santo da umbanda, cabos eleitorais, comerciantes, advogados, a polícia, a Fundação [...] Pasárgada é, em termos, sociojurídicos, uma constelação de direitos [...] os moradores recorrem a vários direitos e a várias constelações de direitos. Vivem uma situação de interlegalidade [...]. (SANTOS, 2014, p. 310)

O fato dos moradores recorrerem a distintas instâncias e, assim, produzirem “distintos direitos”, deflagrou uma “situação jurídica híbrida” por meio da qual a “legalidade, a ilegalidade e a alegalidade” se interpenetravam de forma contraditória ou complementar na conformação do contexto de Pasárgada. Desse modo, a interlegalidade e a hibridização passam a constituir “as duas faces da mesma constelação jurídica”, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2014, p. 312).

Apesar de ser objeto de controle repressivo, dada a natureza alegal ou extralegal de sua constituição, Pasárgada teve a sua expansão tolerada pelo Estado. A continuidade dessa tolerância, todavia, representou, na análise de Santos, a neutralização da ilegalidade “pela trivialidade” da “aceitação” de uma comunidade de pessoas pobres que, erigida sob bases ilegais, se auto-organizava, mantendo-se excluída e socializada por uma “ideologia jurídica”. Tal ideologia, a um só tempo, garantia a distância dos pobres da “sociedade do asfalto”, reduzia

em parte “a violência da sociedade capitalista” e “consolidava a dominação de classe”.

Diferentemente, o dilema e o “acordo” de Idelma conformaram-se sob um panorama político e econômico mundial singular. As “zonas fantasmas” revestem-se hoje de importância, pois operam as atividades escusas essenciais geradoras do capital criminal, que participa das transações financeiras lícitas, estratégia artificiosa e facilitada pela corrupção instalada nas entranhas do próprio Estado. Os territórios conflagrados, microcosmos da escalada do mercado criminal, portanto, são expressões da bricolagem, ou da combinação de poderes compósitos que dele participam. Os níveis de fusão entre capital ilícito e lícito, bem como o adensamento de interesses políticos e econômicos processados em territórios típicos do contexto de trabalho de Idelma, parecem explicar, senão a tolerância para com a clandestinidade das dinâmicas dessas áreas urbanas, o alcance das ofensivas voltadas ao desmonte das redes (nacionais, transnacionais) estabilizadas em torno da economia criminal.

Dessa forma, enquanto em Pasárgada o pluralismo jurídico esteve assentado no fato de que poderes de naturezas discrepantes, de pretensões globais de juridicidade, e com vocações contraditórias (mutuamente exclusivas), deviam se suportar para coexistirem, o flagrante pluralismo jurídico instalado no território conflagrado onde o acordo de Idelma é firmado evidencia-se no adensamento de interesses em torno da fusão dos capitais lícitos e ilícitos.

Além disso, enquanto a “privatização possessiva do direito” e o pluralismo jurídico constatados em Pasárgada resultaram de dinâmicas endógenas à vida social, visando estabilidade e direitos informais, apoiei-me em Hobsbawm (2015) para explicitar que, em territórios análogos àquele do acordo de Idelma, as instâncias criminais institucionalizadas são definidas por centros de poder cujo ordenamento jurídico é exógeno à vida local. A alocação de cidadãos do território na posição de líderes criminosos carismáticos somente forja o simulacro da solidariedade e identidade totais com a população local, facilitando a difusão e a incorporação da imagem do bandido paladino dos pobres, “[...] que corrige erros, que ministra a justiça e promove a equidade” (HOBBSAWM, 2015, p. 66).

O pluralismo jurídico observado em Pasárgada não é análogo àquele da localidade sitiada pela criminalidade na qual a escola “Macário Ribeiro” está contextualizada.

As localidades sitiadas pela criminalidade correspondem a territórios conflagrados. Os territórios conflagrados são caracterizados por riscos imprevisíveis, insegurança, medo real e sintomático do inexpugnável. Além disso, são submetidos ao jugo do ordenamento jurídico, à força bélica e à primazia do desenvolvimento de atividades subsidiárias ou básicas da economia do poder do crime organizado, cujo *modus operandi* que o institucionaliza antes recrudescer e potencializa a vulnerabilidade de segmentos minoritários da população que os constituem.

O ordenamento jurídico da criminalidade organizada limita-se ao protecionismo dos territórios onde esta fixa os seus mercados delituosos, a despeito do cumprimento de ofertas de seguridade social aos cidadãos. Não obstante o ordenamento jurídico brasileiro, que consagra a garantia de direitos, o *modus operandi* da criminalidade organizada “barganha”, negocia ofertas de seguridade social, mas a contrapartida (“em troca de” silêncio, da fidelização dos moradores, de serviços especializados etc.) recai invariavelmente sobre o fortalecimento de suas prerrogativas e prevalência de seu ordenamento jurídico no território.

Tal distinção é capital à natureza emblemática, ao sentido do “acordo” para Idelma, introduzida por criminosos à racionalidade do protocolo da juridicidade clandestina e soberana do território. “‘Você faz a sua parte e eu faço a minha’, ele fala. A frase que eu mais ouvi na minha vida: ‘Faz só a tua parte que eu faço a minha’.” “Sem atravessar a linha deles”, sublinhou.

Excentricamente, Idelma é advertida e ingressa, conduzida por bandidos organizados, na situação controvertida, mas ordinária, de pluralismo jurídico do lugar.

As vivências profissionais de Idelma ilustram a situação jurídica instalada no território, a qual se torna paradigmática para as suas tomadas de decisão na escola.

O “acordo” de Idelma, por exemplo, concedeu-lhe a prerrogativa de gozar de margens de invulnerabilidade no território. Além disso, a “carta branca” facultou-lhe prerrogativas adicionais. Conforme relata, os privilégios de livre locomoção no bairro e a licença de exercer a sua autoridade e atribuições

profissionais que, muito embora já prescritos legalmente pelo Estado<sup>36</sup>, no território da criminalidade são matérias de outorga do poder local prevalente.

O dilema e “acordo” de Idelma foi uma decisão balizada por “uma avaliação realista da constelação de forças locais, nos termos de Boaventura de Souza Santos (2014).

“Não tem o quê (‘acordos’)? Num vive”, afirma Idelma.

Além disso, ao mencionar: “Chico” segredou-me, “uma única vez”, mesmo sem conhecê-lo, sem saber de suas funções no território (ou, sem saber “o que significava tudo aquilo”) e sem estimar como o fato reverberaria localmente, Idelma franqueou cabalmente as suas prerrogativas do “acordo” com o poder criminal. As pessoas não poderiam “mais pisar na bola com ela” (deu-se conta tempos depois) e todos os problemas de Idelma com a “bandidagem” tiveram um término.

Idelma, agente pública, instituição escola, Estado, no entanto, nos seus termos, ante a presença meritória do poder local no baile de formatura, fica impassível e não o reverencia às vistas dos professores, funcionários da escola e demais convidados dos formandos (amigos, familiares etc.), paralisados e absortos diante da cena. O baile assume uma simbologia expressiva do pluralismo jurídico. O evento permite a percepção da tensão entre duas ordens jurídicas que não se confundem (criminal e estatal) e a manutenção do “acordo” travado no território onde tal “cavalheirismo” entre as partes, nos termos de Hobsbawm (2015), foi possível. Assim, o criminoso “[...] entrou, beijou, abraçou a filha, virou as costas e foi embora”, mas também não “atravessou a linha” do território de Idelma.

“Nem a polícia e nem os bandidos entravam [...] Nem um, nem outro”, asseverou Idelma em outras passagens.

Dessa forma, dada a particularidade de seu contexto de trabalho, definiu a sua biografia profissional como uma trajetória de enfrentamentos. De um lado, delimitou a escola como “um território” à margem do assédio do mercado delituoso e da expansão tentacular da lei ordinária da jurisdição criminosa no cotidiano dos escolares (“não se trafica explicitamente”, não se acua para a prática de vingança

---

<sup>36</sup> Vulgarmente conhecida como “o direito de ir e vir”, calcada no direito à liberdade, garantido pelo Artigo 5º da Constituição Federal, a liberdade de locomoção está prevista no mesmo Artigo, Inciso XV, onde se lê: “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”. Nos territórios sob monopólio da criminalidade, tal inciso é flagrantemente revogado.

ou “acerto de contas” etc.). De outro, cerceou a sua finalidade como um polo estendido de observação estatal privilegiado para o planejamento de ofensivas estratégicas das forças bélicas legais contra a delinquência organizada instalada no território.

O “acordo” de Idelma resulta de seu aprendizado eminentemente empírico acerca da gestão da criminalidade em interação com a vida cotidiana escolar (dirimir internamente expressões da criminalidade e não se remeter às forças locais, a fim de neutralizar-lhes os efeitos sobre a sua gestão e autoridade oficial). Tal prática de gestão, dado o contexto de pluralismo jurídico, constituiu-se basicamente em uma acomodação, ou mecanismo informal de natureza essencialmente híbrida e ambivalente, por meio do qual se captura o sentido do “acordo” para Idelma.

O epicentro do “acordo” de Idelma é a consecução da garantia ao direito à escola pública que funcione, nos seus termos, “minimamente”, dentro de um quadro de previsibilidade e licitude<sup>37</sup>, no território conflagrado.

Dado o “acordo”, não se trata de equilibrar a “constelação de forças” jurídicas em tensão no contexto<sup>38</sup>, explicou-me Idelma. Como uma autoridade escolar terá meios de afastá-las, manipulá-las, neutralizá-las, ou obstruí-las? A opção foi “salvar o aluno nesse processo”, isto é, reconhecer o fato de que tais forças estão presentes e concomitantes no contexto de trabalho para saber “até onde ir” de modo a promover o direito à escola de educação básica. Em outros termos, conduzir a gestão de forma a explorar “[...] uma parte sua de Deus [do que é legítimo, oficial] e a outra parte do demônio [do ‘acordo’]”, “OU VOCÊ CAI FORA DE LÁ!”. O “acordo”, portanto, é uma prática de gestão escolar marginal.

A opção por esse adjetivo não referenda o suposto de que o “acordo” reflita a congruência com a ordem criminal. Todavia, muito embora tal prática *sui generis*, híbrida, ambivalente e progressista seja formulada com vistas à consecução do direito inalienável de aprender, central na oferta da educação

---

<sup>37</sup> Enfim, uma escola que “funcione como uma escola para esses meninos”. Por exemplo: atendimento ao tempo escolar e regular de aulas; envolvimento de alunos e docentes, nas salas de aula e outros ambientes pedagógicos, ou locais utilizados para esse fim, em atividades exclusivamente típicas ao processo de ensino-aprendizagem, as quais, sem prejuízos à liberdade de cátedra, perfaçam o currículo oficial do estado de São Paulo, segmentado por componente curricular e ano escolar; registros fidedignos da frequência e presença de alunos e docentes etc.

<sup>38</sup> Há mais dois morros e duas fontes irradiadoras de poder criminal cujas “linhas” eram uma incógnita para Idelma.

pública, opto por manter e sublinhar o adjetivo “marginal”, uma qualificação imanente à realidade investigada.

O arranjo clandestino confidenciado por Idelma, ainda que, em sua gênese, seja marcadamente “progressista”, não é legitimado pelas normas jurídicas balizadoras e emanadas por órgãos oficiais; antes, as perverte.

Por tal motivo, um “acordo”, independente da finalidade, é uma medida resolutiva cuja autoria é necessariamente anônima e elaborada para “perder-se” na invisibilidade dos dados sobre o cotidiano escolar.

O “acordo” de Idelma bem como as tratativas cotidianas que se seguiram após (guardar a arma do aluno no seu gabinete) ou os “acordinhos”<sup>39</sup> (no geral, não mediados pelo poder local, mas que eventualmente podem ocorrer como forma de atualização e manutenção do “acordo” inicial) cumprem conjuntamente uma funcionalidade elementar.

A funcionalidade elementar do “acordo” e das acomodações cotidianas híbridas e paradoxais de Idelma, práticas forjadas para se conservarem na clandestinidade de forma que a autoria não seja flagrada, é explicitamente “manter uma ideia de escola” para o alunado pobre dos territórios conflagrados. “Acordos”, acomodações, são adventícios que não atendem ao *corpus* da legislação estatal; entretanto, nos territórios conflagrados, ascendem como uma confluência da socialização pelo medo e da situação de pluralismo jurídico sob a prevalência do ordenamento criminal.

---

<sup>39</sup> É útil distinguir “acordo” de “acordinhos”, expressões que, notei, surgem empregadas para designar situações de negociações não idênticas. “Acordo” designa a negociação com o poder criminal instalado no território conflagrado. Os “acordinhos”, tratativas cotidianas, por sua vez, ocorrem nas escolas que têm “acordo” e referem-se às situações nas quais a autoridade escolar negociou diretamente com alunos, familiares e outros, sem empregar ou submeter o caso em pauta à juridicidade local, ou outras autoridades oficiais. Não raramente emprego a expressão vulgarizada “escola dos acordinhos” nesse trabalho. No geral, os “acordinhos” visam impedir a imissão das autoridades oficiais (das instâncias superiores dos sistemas de ensino e segurança pública etc.) mas, especialmente, dos poderes locais em questões internas à unidade. Exemplos: a) “acordinho” da diretora com pais de alunos menores que se dispuseram a providenciar, em um final de semana, a pintura da sala de aula e a restauração de todo o mobiliário que os filhos danificaram, em uma unidade na qual o poder local convencionou o respeito aos prédios públicos e à propriedade privada; b) “acordinho” da diretora com tios que têm a guarda provisória de sobrinho, aluno de bom rendimento escolar, mas que fará as atividades escolares em casa, uma vez que, a menos de dois meses de concluir o Ensino Médio, o adolescente é perseguido ostensivamente por colegas de turma, sem motivo aparente; assim, é necessário que seja mantido “escondido”, pois a família do vitimizado “tem receio de mexer com quem não conhece” e prefere evitar implicações acionando a polícia no território onde reside há pouco tempo.

### **1.5 A solidão, o isolamento, a orfandade legal, o poder adstrito e a escola viável de finalidade ádvena ao território conflagrado: uma síntese conceitual do aprendizado empírico e paradigmático de Idelma**

O “acordo” de Idelma origina-se em um contexto de orfandade legal que abrange os sentimentos de solidão profissional e isolamento legal responsivo profissional. Particularizo-os.

No território conflagrado, a solidão profissional é descrita como a experiência do sentimento de ver-se impedido(a) de compartilhar e formalizar junto a instâncias públicas os desafios impostos por eventos esdrúxulos inelutáveis do exercício de suas atribuições legais. Não se pode “contar com ninguém” (com as autoridades do sistema de ensino e da segurança pública, as quais eventualmente visitam as escolas; professores, funcionários da escola, pessoas do seu convívio etc.)<sup>40</sup>.

O isolamento responsivo refere-se à situação na qual o(a) profissional, diante de eventos anômalos embora típicos da situação jurídica instalada, responde aos desafios impostos e garante a oferta dos serviços regulares do estabelecimento, por meio de medidas resolutivas estranhas ao *corpus* legal prescritivo da gestão de escolas públicas, o qual não encampa, por sua vez, quaisquer prerrogativas voltadas àqueles que atuam no território conflagrado. Ao assumir a tomada de decisões quanto aos fenômenos excêntricos do universo escolar, o profissional avoca exclusiva e isoladamente para si as penalidades decorrentes, caso flagrado pelo ordenamento jurídico estatal a que se submetem os sistemas públicos de ensino.

A orfandade legal é a experiência profissional controversa no território conflagrado, conforme o defino, isto é, segundo a especificidade jurídica.

Caracterizo a condição de orfandade legal como a expressão de um quadro particular de extrema insegurança e de alta vulnerabilidade, no qual o cumprimento da finalidade de atribuições legalmente prescritas requer que o profissional em atuação no território conflagrado tome decisões e avoque

---

<sup>40</sup> O episódio da arma na gaveta e os medos que tomaram Idelma são emblemáticos. O poder discricionário da criminalidade e o medo que inspira forçaram-na à preterição da presença de operadores da justiça oficial. O caso, expressão da interatuação da criminalidade com o universo escolar, requereu um “acordinho com o aluno”, uma prática informal de gestão que colidia com a legislação educacional vigente, e que não poderia ser comunicada oficialmente às instâncias superiores sob as quais os estabelecimentos de ensino estão jurisdictionados.

individualmente responsabilidades avessas aos ordenamentos jurídicos estatal e criminal.

Ao fazer um “acordo” compulsório com as autoridades do território para “manter a escola de pé”, mesmo que seja para assegurar um direito público, a autoridade escolar está desamparada legalmente. Não há mecanismos legais oficiais que prevejam e suportem “acordos” em territórios conflagrados marcados pelo pluralismo jurídico.

A autoridade escolar está igualmente desamparada legalmente quando “resolve tudo internamente” e não adensa simbioticamente (“engrossando fileiras”) as forças do território. Ao não submeter às autoridades locais agravos ao ordenamento da juridicidade criminal instalada<sup>41</sup>, antes combater a imisção delas e de suas prerrogativas em questões endógenas à escola, as autoridades infringem o “acordo”<sup>42</sup>.

A história do “acordo” de Idelma fez-me, ainda, identificar a posição de poder que a criminalidade organizada lhe concedeu para o exercício de sua autoridade profissional na gestão da escola “Macário Ribeiro”. Designo-a *posição de poder adstrita*.

O poder de Idelma fez-se adstrito em relação à autoridade da juridicidade prevalente do território, especialmente à juridicidade negociadora (ao menos três facções estavam instaladas no território). Nesse sentido, a gestão da escola “Macário Ribeiro”, situada no território excluso urbano, é a expressão emblemática do pluralismo jurídico singular instalado.

Considerada essa posição de poder sob o quadro irrefutável de tensões, sentimentalidades de orfandade legal, inseguranças, vulnerabilidades,

---

<sup>41</sup> São casos exemplares encontrados em relatos: afastar legal, sigilosa e rapidamente funcionário suspeito de pedofilia, bem como professor, o qual costumava verbalizar desagrado em trabalhar na comunidade e ofender os pais dos alunos que comparecem à reunião bimestral, em uma dada juridicidade criminal com penas previstas e sabidas localmente para tal infração e tal tratamento interpessoal, respectivamente; restringir ao mínimo de tempo possível o acesso das autoridades locais à informação da ocorrência de vandalismo na unidade, cuja autoria é conhecida; impedir que a justiça local tome conhecimento de um episódio de violência na escola, cometida por um aluno, o qual revida a um golpe e fere um colega de turma, utilizando-se de arma branca, tão logo brigas de rua e similares foram convencionadas puníveis na localidade. O último caso é uma expressão nítida da orfandade legal. Se registrasse o fato e chamasse a polícia, o diretor responderia à ordem local. Todavia, caso o ferimento, ainda que muito leve, quase “um arranhão”, progredisse para outras complicações, temia por denúncias e acusações de omissão e negligência, muito embora os próprios pais “implorassem” sigilo, dado o descumprimento da norma local pelos jovens.

<sup>42</sup> “É como dar de costas para eles”, explicou-me uma diretora de escola pública, Solange, portanto, deve-se “tomar cuidado com a mensagem que se passa”.

indefensibilidades e medo do inadministrável poder das prerrogativas do ordenamento jurídico do crime organizado, Idelma descreve a emergência de uma racionalidade pragmática e instrumental.

O que é exequível aqui?

As escolas assediadas pela criminalidade e do território conflagrado pressupõem a assunção de uma racionalidade que as particulariza.

Quais as margens de autonomia da escola do território sob os mecanismos sutis e sub-reptícios, ou invasivos, do poder discricionário da criminalidade?

O domínio da lógica criminal revela-se, portanto, uma ferramenta para a atuação profissional e também para a sobrevivência no território.

O aprendizado empírico de Idelma na gestão da escola do território conflagrado sublinha que é necessário, de um lado, não se emparelhar sinérgica e mecanicamente aos códigos válidos do lugar e, de outro, “não atravessar a linha deles”.

É necessário o domínio da “linguagem” e dos códigos locais para significar os eventos e dialogar com a vida social e política do lugar porque a “ameaça vem”, ensina Idelma, do alheamento quanto à ordem criminal prevalente. Desse modo, a racionalidade pragmática e utilitarista, em face ao inelutável, se expressa em máximas repetidas nos relatos de Cleide, Solange e Cris, diretoras de escolas públicas.

“Não bata de frente.”

“Aqui funciona assim.”

“Ser da diplomacia.”

“Sou do social.”

A postura adaptativa às contingências e a moral flexível, “uma peça que se encaixa”, são habilidades necessárias para fazer-se ignoto(a) e despercebido(a) em meio a adversidades. Além disso, são úteis, inclusive, para suportar o estrangulamento de convicções, ainda que isso implique reduzir as expectativas em torno do potencial formador da escola (ou abdicar do papel político inerente aos processos educativos constitucionalmente prescritos) e prescindir do cumprimento do dever legal na situação-limite do território conflagrado<sup>43</sup>. É importante não

---

<sup>43</sup> Uma mãe de aluno, relata Idelma, recebia oito mil reais “só de quebradinho”. Ela era “só caixa” do tráfico. Dado o quadro de dificuldades materiais, essa foi a opção da mãe para que os filhos

produzir contendas (“Não bater de frente com esse pessoal.”) que suscitem animosidades, represálias e boicotes por parte do poder local, impedindo a ocorrência regular das atividades escolares, porque está em questão manter uma ideia de “escola de pé”. Conforme definiu Idelma, uma “escola de pé” é aquela que garante o “pedagógico básico” e “uma segurança mínima”.

A propósito dessas considerações, a escola assediada pelos imperativos da racionalidade do ordenamento jurídico criminal pode ser objetivada em uma definição.

Corresponde à escola viável o estabelecimento de ensino público escolar do território conflagrado, cuja gestão dos processos que garantem o seu funcionamento regular e o direito inalienável à educação básica faz-se entre a fricção das juridicidades criminal e estatal, plasmando-se em “acordos” perpetrados pelo poder local e/ou em acomodações subsistentes e imanentes ao contexto.

O “acordo” é uma prática marginal de gestão escolar, anônima, híbrida e paradoxal, resultante da tensão entre poderes jurídicos e expressão da prevalência dos protocolos do ordenamento criminal no território, e que assume uma dimensão eminentemente progressista uma vez estabelecido, a fim de garantir a exequibilidade da oferta regular dos serviços do estabelecimento público de ensino e os direitos positivados do alunado.

A experiência de Idelma na “segunda escola”, por inversão, ilustra a relevância do “acordo” em localidades nas quais, embora sejam assediadas pela criminalidade, ainda se é possível um “grosseiro cavalheirismo” entre as autoridades de ordens jurídicas excludentes (criminal e estatal).

Na segunda escola, Idelma, “que já tinha aprendido sobre aquilo”, sobre a fruição de uma “outra realidade”, “diferente de tudo o que você já viu”, considerou-se despreparada. Percebeu-se exposta ao terror do grotesco não administrável, ao enfrentamento do medo crônico e paralisante, à eclosão de conflitos, os quais tornam a escola do território um cenário de embates contínuos e imprevisíveis entre ordens excludentes, em prejuízo do funcionamento regular da escola e da garantia dos direitos dos escolares.

A importância do “acordo” de Idelma pode ser assim perspectivada.

---

tivessem a chance de não fazê-la. Como é que a autoridade escolar, “sozinha, resolve isso, na nossa lei”, correndo o risco da vingança pela denúncia, em meio a tantos casos, se “esse sistema” é que a levou a isso? — refletiu Idelma.

O “acordo” viabiliza o funcionamento da escola pública, cujas normas emanam dos princípios constitucionais, promovendo-a em sua natureza ádvena no território, uma vez que serve à finalidade elementar de coexistir e atritar com os signos socializadores e prevalentes da ordem jurídica do capitalismo criminoso, o qual aglutina forças políticas e econômicas lícitas e ilícitas.

A biografia de Idelma propiciou-me a identificação e a definição de aspectos que, reunidos, contribuíram para a elaboração de um quadro paradigmático, ou de inteligibilidade, por meio do qual situo historicamente o fenômeno do “acordo” nas escolas públicas dos territórios conflagrados visando à descrição da cultura profissional de diretores que emerge sob tais contingências.

## **CAPÍTULO II. A CULTURA PROFISSIONAL DE DIRETORES ESCOLARES NO TERRITÓRIO CONFLAGRADO**

### **2 Biografias profissionais de diretores escolares de estabelecimentos públicos de ensino em territórios conflagrados**

Reúno nesta seção passagens das biografias profissionais de diretores(as) escolares de estabelecimentos públicos de ensino situados em territórios conflagrados.

Contatei-os em situações informais, por meio da sugestão de outros pares cuja escuta detida de seus relatos foram muito relevantes nos primórdios da pesquisa, a fim de que lhes definisse o ponto principal de convergência. A saber, a gestão da criminalidade em escolas situadas em contextos de pluralismo jurídico, sob a prevalência da ordem criminal.

Pedro, Adelino, Ester, Priscila, Roberta e Sueli atuam e concentram as suas experiências profissionais, enquanto diretores(as) de escola, em uma mesma região de São Paulo, capital. Tal denominador comum entre os pares é relevante para a constituição da pesquisa uma vez que: a) regionaliza as vivências profissionais e demonstra a hipótese priorizada para o problema que conduziu pesquisa, pois explicita a conformação de redes de interação de compartilhamento de uma cultura profissional de extensão não perscrutável e eminentemente oralizada entre pares; b) faz um recorte importante no que tange à tipicidade da atuação de organizações criminosas instaladas nas localidades onde os meus interlocutores são agentes de tal cultura, tornando cognoscível a eventuais leitores, sem níveis de imersão nesses contextos, o conteúdo deste estudo.<sup>44</sup>

Cito abaixo os relatos de meus interlocutores principais, para além de Idelma:

---

<sup>44</sup> Percorrer a construção de uma rede de interação revelou-se, no decurso do trabalho, improdutivo, considerado o meu objetivo de tecer considerações introdutórias acerca da gestão escolar em territórios conflagrados. Se considerasse os agentes dessa cultura circunscritos em pontos do município sob juridicidades criminais diferentes, os seus relatos forneceria uma gama tão diversa de nuances a respeito que tornaria complexa a análise dos relatos para a finalidade vicejada e tempo previsto de conclusão da pesquisa.

### a) O “acordo” de Pedro

O diretor de escola Pedro perpassa com objetividade e fluência por dimensões acerca do “acordo”. A saber, o assédio, o medo, os boatos, o isolamento legal responsivo, a solidão profissional e a natureza marginal da cultura profissional da qual participou na gestão de escolas situadas em territórios conflagrados.

Ele inicia as atividades como diretor de escola em um estabelecimento de ensino público conhecido por situar-se em um local de alta periculosidade. Adjetivou as condições de funcionamento da escola como “uma calamidade total”. Os muros baixos que cercavam o prédio, em seu comprimento, eram escombros. As áreas ociosas externas e internas aos muros em ruínas, por toda extensão, estavam cercadas por faixas de matagal. Sob tais condições, a localização da escola favorecia práticas criminosas. Assim, o diretor Pedro relatou-me fatos que eram referências que envolviam o nome da escola à época. A saber, abuso sexual, estupro coletivo, comércio e uso de drogas ilícitas, roubos, por exemplo.

No primeiro dia de trabalho, ao encerrar o expediente da escola, por volta das 23 h, viu um carro importado de luxo entrando no estacionamento. Acompanhado do vice-diretor, pensou imediatamente e murmurou *sequestro*. Quatro homens estavam no carro. Um deles se apresentou sem rodeios. Disse o seu nome e que chefiava atividades ilegais na localidade. Pediu para conversar com o diretor em sua sala. Pedro impressionou-se, pois o homem tinha muitas informações sobre ocorridos na escola, já sabia o seu nome, “sabia tudo”, e ainda era o seu primeiro dia de trabalho na unidade. O homem que liderava foi objetivo. Pedro não deveria chamar a polícia na escola. Assim disse: “*Tudo bem. Não vou chamar desde que os alunos não se agridam, se eu não tiver problema de aluno batendo em professor...*”. Enfim, caso os alunos não apresentassem comportamentos que “sugerissem barbáries”, uma vez que tais condutas eram habituais, à época, no cotidiano escolar. O “acordo” deu-se nesses termos.

O diretor Pedro teve muito medo nesse dia. Dirigiu-se para casa, já aproximada a madrugada, de motoneta e receando um tiro, ou algo do gênero, dado o ineditismo da experiência profissional e sentimento de vulnerabilidade que despertara. Por fim, o fato explicou por que o diretor anterior, disse-me Pedro, não aceitou ficar um só dia nessa mesma escola.

A partir desse diálogo, o homem tornou conhecido na localidade o fato de que a escola tinha um novo diretor e que as regras da instituição escolar deveriam ser respeitadas. Por sua vez, o diretor Pedro estava avisado de que não devia chamar a polícia. De vez em quando, a partir desse dia, ele ligava pessoalmente na escola para informar-se quanto ao cumprimento da norma que determinara para o pessoal do bairro. O diretor respondia que estava tudo dentro da normalidade.

*“Como diretor, eu não podia ficar refém. Mesmo sendo refém! Tinha que ser capaz de resolver os problemas internos da escola. Não podia deixar que interferissem ‘de fora’.”*

O episódio levou o diretor Pedro a orientar a equipe da escola na qual recentemente ingressara. *“Tínhamos uma regra: nunca chamar a polícia.”*

Todavia, constatou e relata que não foi mesmo necessário. *“A escola melhorou muito. Trezentos por cento de melhoria! A escola não tinha mais aqueles problemas.”* Tal fato, porém, demonstrou o poder da palavra do homem na comunidade. Com isso, a imagem social da unidade, que conheceu anos de estabilidade, foi alavancada no bairro. A vida pedagógica avançou consideravelmente em relação ao patamar em que se encontrava. Funcionava como uma “escola deve ser”. As questões que surgiam eram corriqueiras, inclusive de violência escolar, mas eram “passíveis de serem administradas”, dialogadas, e muito típicas dos conflitos da faixa etária e origem socioeconômica de adolescentes e jovens atendidos no estabelecimento escolar.

Os muros foram reconstruídos porque “antes era uma escola praticamente aberta”, garantindo a segurança e o conforto aos alunos e profissionais da escola, em relação a problemas das imediações. O comércio aberto de drogas arrefeceu, embora, pudesse “até ocorrer”, admite Pedro, “mas não era mais aberto”, ou “desenfreado”. *“Raro pegar.”*

A memória do primeiro dia de trabalho nessa escola, lhe fez recobrar a lembrança do medo. Sentiu-se encurralado, inseguro, vulnerável. *“Fazer o quê sem peito de aço...”* Ainda: *“Eu fiquei desesperado. Meu Deus! No meio da favela...! Mas o homem disse: ‘Fica tranquilo’.* Só com o tempo Pedro percebe que a sua autoridade na escola e a deferência com a qual era tratado no território estavam referendadas por meio do “acordo”.

Três anos depois, o homem, o “dono do lugar”, é assassinado na guerra com a polícia.

“*Ficamos na berlinda. Um ano de sofrimento intenso.*” O diretor Pedro foi ao bar próximo à escola e lá soube dos boatos. “*Não tem mais dono.*” O bairro não tinha mais um poder local. No território sob a guerra entre várias facções, e destas com a polícia, a escola volta a ser assediada.

O diretor Pedro desenvolveu problemas de saúde de ordens diversas, a partir daí. Deparou-se com a solidão profissional.

Não podia registrar episódios relacionados à criminalidade na íntegra, ou sequer abordar os fatos nas atas. O Conselho Tutelar resguardava-se de “certos casos”. Não chamava a polícia, mas em certa ocasião foi necessário. Tal decisão, no entanto, o expôs. O aluno flagrado com drogas soube que seria liberado, ou apreendido, a depender da decisão do diretor Pedro, o qual ficou paralisado, diante do medo e sentimento de abandono “na direção da escola”. “*Não podia contar com ninguém.*” Tampouco com o apoio das autoridades de outras instâncias. Passou a resolver todas as questões na escola, internamente, inclusive, com os profissionais contratados, que eram do bairro e o intimidavam, descuidando-se de seus afazeres. Não podia registrar tais ameaças e encaminhá-las às autoridades do sistema de ensino, em face das represálias que sofreria.

Socorreu casos grotescos, envolvendo menores matriculados na escola, coagido, porém, a não encaminhá-los, na forma da lei, às instâncias competentes, para não ser acusado de delação por parte dos poderes locais.

Havia aprendido com uma diretora de escola que deveria conversar com “todos” nessas localidades. “*Você tem que falar com todo mundo, Pedro.*”

Texugo, um traficante que sempre andara nas imediações, trazia-lhe boatos de fora. Avisava para o diretor Pedro quando era para “maneirar” já que não podia deixar de tomar atitudes que “incomodavam os manos” para manter a escola em funcionamento, “conforme uma escola deve ser”. Os enfrentamentos eram correntes e inevitáveis (“e necessariamente”) – invasão de pequenos traficantes durante as aulas, hostilização e boicotes aos docentes e funcionários etc.

O diretor Pedro não tinha um “acordo” com Texugo, cuja aparência taciturna, de fato, mantinha os pichadores e depredadores à distância da escola, muito embora, mas, “poucas vezes”, o delinquente lhe pediu “algum dinheiro

emprestado”. “Soube que o outro diretor que passou pela escola dava dinheiro para o Texugo<sup>45</sup>. Mas eu, não!”

*Eu ia embora de motoneta, tinha minha família e medo. As meninas da limpeza me davam um retorno de como as coisas iam... Sabiam quem tinha drogas... Eu pedia, claro, que me trouxessem a ‘notícia extra-oficial’. Boato? É mas eu chamava de ‘notícia extra-oficial’. Precisava saber como andava o meu lbope, bom ou ruim, saber da minha situação. O Texugo também trazia. Eles traziam tudo.*

Não podia falar, “assim, abertamente, disse com ninguém”.

*Aprendi muito rápido. Aprendi com uma diretora, aprendi muito mais na prática... Ensinei outras pessoas. Teve uma diretora... Ela chorava muito. Aquele clima pesado da escola... Tenso... A pressão das instâncias superiores... Contava as minhas experiências, o que ajudava para não se sentir tão sozinha. Dava total apoio. Mas tudo isso informalmente. No oral. Você não pode escrever. Você precisa encontrar um caminho, alguma condição para a escola funcionar... Não é o caminho legal, mas você não tem respaldo na lei e de ninguém.*

Em outra passagem, Pedro menciona que se “você usa os caminhos legais, só piora”.

“Ninguém liga para perguntar se você precisa de alguma coisa em escolas assim, mas para que se dê um jeito.” Afirma que as instâncias superiores conhecem, em seus termos, essa cultura de trabalho de alguns diretores escolares nessas regiões, mas “não vão assumir isso nunca”.

Na sequência da pressão dos órgãos superiores em torno da escola “que começou a cair”, vieram os problemas de saúde de Pedro, os quais, uma vez somados à situação temerária e de absoluta instabilidade, dados os riscos imponderáveis, o fizeram desligar-se da unidade.

Deslocou-se para outro estabelecimento público de ensino. Seguiram-se mais dois anos de trabalho “muito difíceis mesmo” para o diretor Pedro, conforme me descreveu. Tal unidade atendia a uma particularidade. Era uma escola de Ensino Médio e os alunos não desenvolviam um vínculo afetivo com a unidade. O medo nessa localidade multiplicou-se. O sentimento de abandono era total na localidade sitiada pela criminalidade.

---

<sup>45</sup> Os relatos de diretores acerca da pressão por pagamento de blindagem pessoal aventam a territórios “sem donos” e infestados de bandidos não organizados.

As atitudes dos alunos durante as aulas eram preocupantes (uso de drogas, rechaço e desacato aos professores, deboches, ausência de compromisso com as atividades escolares etc.).

*Não pude me omitir só porque estava intimidado, então, quebraram todo o meu carro. Todinho. Acabaram. Nem a polícia ia lá. Você chamava e demoravam muito. Eu tinha que arcar com todas as consequências. A qualquer momento um aluno podia me dar um tiro! Os professores me pressionando porque eu não expulsava alunos... A escola muito taxada, mal vista...*

Os dias “penosos” eram para ele “uma eternidade”. “*Eu ficava no período noturno e era um terror. Ali...*”

Ocorreu-lhe, então, “no desespero total”, que poderia empregar os artifícios que já aprendera.

“*Eu passei a almoçar no bar. De propósito porque eu não sabia mais o que fazer...*” O barzinho era, lhe pareceu, “onde se passavam as comandas”. Comenta de sua preocupação e esforço com o proprietário, na esperança de que se comovesse e levasse o “recado” para o “poder local”, ou a “quem fosse”, desde que se mobilizasse para resguardar o tempo escolar dos alunos e profissionais da unidade. Isso nunca veio a ocorrer. A situação externa era perturbadora e ele não sabia o como o poder local atuava, portanto, o que se passava no lugar.

Percebeu, em pouco tempo, a impraticabilidade de qualquer “acordo” para que a escola pudesse funcionar. “*Não tinha ‘acordo’. Era tudo estranho. Ficava atento nas conversas, até para me defender...*” A escola era um ponto furtivo de comercialização de drogas e, por isso, não seria protegida.

Viveu um ponto de estrangulamento. Conviveu com um funcionário que, “todo mundo dizia, facilitava o comércio de drogas e os furtos na unidade”. Além disso, os arrombamentos e roubos eram muito frequentes. Pedro frustrou-se uma vez que se via ocupado em processos administrativos intermináveis de apurações de responsabilidades, os quais sempre “[...] *davam em nada porque ninguém tinha coragem de falar. Nada se resolvia. Não se chegava a nenhuma conclusão!*”

Descreve o quanto se sentia “perdido”. Sob tais circunstâncias, a luta pela escola enquanto território, bem como a garantia do direito do aluno são prejudicados gravemente. A contragosto, por exemplo, e assumindo as responsabilidades legais sozinho, manteve os portões abertos para que as aulas transcorressem apenas com os alunos que queriam assistir às aulas com

seriedade. Sabia-se sob a juridicidade da criminalidade, mas se tratavam de assédios ostensivos de uma miríade de poderes, os quais eram devastadores para a sua autoridade porque elevava o nível da arbitrariedade, algo “bem diferente” da experiência temerária de lidar com uma única força imperativa, ou forças criminosas convergentes. Vivia sob uma pressão intolerável de poderes cujas dinâmicas não tinham um ritmo, ou sequer sinalizavam quais eram os códigos do lugar. *“Depende do lugar. Tem lugares que não têm diálogo. Não tem ‘acordo’, né?”*

### **b) O “acordo” de Adelino**

Dialoguei com o diretor de escola Adelino em duas ocasiões.

No primeiro dia, esclareceu que se aposenta neste ano, 2018.

Discorri sobre a pesquisa e diálogo com outros interlocutores a respeito.

O diretor Adelino refletiu e ponderou que “não, não mesmo”, o que teria a me dizer “não se intitula violência escolar”, muito embora assim seja “rotulado”. Recordou-se, a propósito, de palestras de acadêmicos que ouvira inquieto e silenciosamente, ao longo dos últimos anos.

Expôs e fez-me atentar à diferença “gritante” que estabelece entre fatos e dados. As pessoas ficariam presas aos dados, mas “[...] *não sabem o que é ‘mesmo’ o trabalho de um diretor de escola pública no Jardim...*” e passa a citar localidades da capital de São Paulo sob a abrangência da juridicidade criminosa.

*“Professora! Dados não são os fatos. Podem dizer que é mentira, mas o que tenho para falar é O FATO, é o real.”*

No segundo dia, o diretor Adelino contou-me a história e o conteúdo do último “acordo”.

Há quase uma década atrás, assumia a gestão de um estabelecimento público escolar sequer inaugurado e construído emergencialmente para suprir o aumento da demanda por vagas da região. O início das atividades escolares coincidiu com as inúmeras vezes em que prédio foi arrombado, furtado e vandalizado. *“A fiação foi furtada e danificada, ao menos, quatro vezes”*, recobrou, em tom de cansaço.

*Foi a vice-diretora que sondou, foi espreitando até saber que o pai de uma das crianças tinha domínio sobre ações e atos praticados no lugar. Entendeu? Um belo dia, chego na escola e ela diz: Olha...*

*Conversei para os meninos dele não mexerem e para ele ajudar a escola...*

No entanto, Adelino é o diretor da autoridade escolar. Logo, o representante do poder local vai pessoalmente até a escola e apresenta-se a ele.

Não abordam o assunto tratado com a vice-diretora. *“Nem é necessário. Não é uma coisa que se fala. Já se sabe. Cobriria a escola para não dar polícia entrando e saindo do bairro. É o “acordo”.* Após a visita, “isso importa”, os assédios à escola se encerraram. A escola passou a funcionar com regularidade e “segurança para todos”.

O episódio se propagou no bairro e todos ficaram sabendo que a escola estava “coberta”. De vez em quando, alguém “da comunidade” ia à escola. A pessoa fazia-se vista.

*“Diretor, tudo certo por aqui?”*

Adelino assentia. Recebia muito diplomaticamente o representante da autoridade local e mantinham “diálogos sobre amenidades, trânsito, manutenção do carro” etc. Uma conversa *“[...] de homem para homem, e não de diretor com o poder!”* Os diálogos não mencionavam *“NADA SOBRE A ESCOLA”*, ou assuntos externos.

*NUNCA! Entendeu? Você precisa saber dar esse limite da sua autoridade. É uma situação que exige muita cautela. Eu recebia na escola, na minha sala e tratava com todo respeito, só que... Eu tinha que me impor enquanto autoridade. Aqui não... Não ia chamar para resolver problema de escola!*

Antes disso, o diretor Adelino já tinha feito inúmeros Boletins de Ocorrência na Delegacia (frequentes saques, lâmpadas e vidros quebrados, invasões, pichações, danos que comprometiam a rotina pedagógica etc.) e usado a “tática de fazer a conversa chegar”, mas sem nenhum sucesso.

Sempre que possível, tomava café na padaria próxima à escola, onde o movimento de pessoas era “peculiar”. Ali, se apresentou como o novo diretor daquela escola e “deixou escapar” nas conversas, o quanto a população estava prejudicada porque os alunos eram atendidos precariamente dados os furtos e a constância de atos de depredações à Unidade. Além disso, temia pela segurança das crianças.

Recorda-se que jovens do bairro pediram o prédio escolar para uma programação lúdica com os escolares, as crianças. A orientação aos jovens deu-se

nos termos da legislação. *“Apresentem um projeto, assim, assim, que o submeto à apreciação do Conselho de Escola.”* O projeto não foi apresentado, mas a pressão para que cedesse a quadra esportiva que ficava no último andar do prédio da escola era “tremenda”. A fim de formalizá-lo, o diretor Adelino, então, expôs verbalmente o pedido ao Conselho de Escola, o qual autoriza a atividade comunitária em um fim de semana. A seguir, enfrentou sozinho o dever de questionar os solicitantes abertamente, pois soube que, durante tal atividade, as crianças ficaram desassistidas e a esmo perambulando nas calçadas. Além disso, ao iniciar a semana, os funcionários da limpeza constataram evidências da finalidade do pedido insistente da cessão do prédio. A saber, o consumo de drogas ilícitas e a suposta ocorrência de mercado irregular, ou outras atividades clandestinas, sob a guarida do estabelecimento público. Contrafeito, sem ter a quem recorrer, Adelino resolveu “tudo internamente”. Não podia comunicar o fato com os “donos” da comunidade, sequer fazer boletim de ocorrência, ou abrir-se às autoridades que supervisionam a escola, as quais, digressiona, dadas outras vivências, tenderiam a encerrar o diálogo, por exemplo, sugerindo que “os professores poderiam ter abraçado voluntariamente a condução desse projeto” e evitado o uso inadequado do espaço pedagógico. *“Quando se sabe que os interesses são outros!”*

*“Olha, cara, depois você não quer que tenha ação [policial] aqui!”*, impôs-se Adelino, sozinho, ficando à mercê, sabendo que a “chamada de atenção” poderia produzir animosidades. *“E quando você, sozinho, enfrenta a pressão para que eventos desse porte ocorram diversas vezes?”*, me chama à reflexão.

Adelino ressaltou três dimensões. O medo, a “imensa solidão” que o acompanhou nos últimos anos na condução de processos relacionados à criminalidade na gestão dessa escola e o “escapismo”, ou evasivas, das autoridades do sistema de ensino a respeito.

*O medo era uma constante. Não existiu o dia que... Vamos lá! Não... Bate o medo naquela insegurança. Como tratei do meu medo diário? Discernimento. Media as palavras. Deixava a pessoa falar primeiro para criar uma linha de raciocínio. Deixava falar para ver... Não tem como explicar. Você tem que aprender a linguagem dessas pessoas. Não pode bater de frente com elas. Ninguém põe a mão nisso. Está me ouvindo? Quando fui ameaçado de morte e precisei sair de outra escola, ninguém me acompanhou em nenhum momento. Eu fiquei sozinho. Quando me apresentei nessa última escola, num sábado, estava só.*

Recupera o sentido do acordo espontaneamente em seu relato.

*[A] população local quer saber se a escola está bem. Eu, diretor, não estou nem aí? Ah... Não estou nem aí porque é coisa do governo. Afinal, qual é o nosso salário? Não. Ninguém te dá suporte mas... A gente rema contra a maré! Com o respaldo de quem? Sozinho. Eu quero a escola funcionando.*

Sublinha o porquê do “acordo”. De um lado, a garantia do direito do qual a comunidade é sabedora e de outro, evidentemente, também a sobrevivência e subsistência.

Afirma que “nesses lugares” o diretor é “a linha de frente, a linha de tiro da trincheira” entre a escola que funciona e a população que “não quer saber” e demanda os seus direitos (garantia da ocorrência das aulas, de professores comprometidos, ou professores substitutos que deem aulas das matérias, de fornecimento de merenda, de refeições saudáveis, segurança etc.), inclusive, por meio de canais próprios, no caso, ouvidorias.

*Quantas pessoas estão nas mãos de um diretor? Se você tem quinhentos alunos..., mil pais não, porque você tem crianças criadas somente por mães, por tias, avós... Umhas oitocentas pessoas no mínimo, além dos funcionários da escola... Vamos pensar em 1300 pessoas, incluindo as quinhentas crianças? Além das verbas para administrar, desses problemas aí de comunidade e da falta de verbas para o banheiro que entope, para o esgoto com encanamento rompido, boicotes, falta de água, de energia elétrica... O diretor de escola não é por ele! Acho que as pessoas, quantas pessoas, se esquecem disso... Esses órgãos estão na mão de um diretor de escola que harmoniza tudo isso nesses lugares.*

Diante da criminalidade, as autoridades só orientarão dentro do prescrito.

*Faz isso. Faz aquilo. Tome determinada atitude (Conselho Tutelar, Delegacia de Polícia, Ministério Público, Promotoria...). [Conclui:] Óbvio. Claro. Eu já sei disso. Tomo determinada atitude legal! E eles lá em cima vão me dar qual a garantia de que saio vivo? Que garantia de que semana que vem eu volto? Rei morto, rei posto e ninguém vai chorar por você. Professora, os ‘acordos’ são imorais, são ilegais, mas conforme o caso, é a situação. Ninguém fora da escola, de nenhum órgão, te acompanha. Você está so-zinho. Eu vivi os fatos, esse problema crônico que ninguém põe a mão. Não [vivi] os dados, a estatística.*

Analisa que, desde a sua mocidade, de professor primário a coordenador, de vice-diretor a diretor de escola, muita coisa mudou. A mudança de perfil da criminalidade que atua hoje nas localidades é “[...] nítida, perceptível e, com isso, nós, diretores (e eu estou saindo), mudamos de comportamento”. Nota

que os desafios são crescentes. Casos que demandariam medidas investigatórias e punitivas, por exemplo, “alunos que somem”, não são notificados em “lugares que ninguém quer mexer”.

A seguir, se expressa quanto à documentação de tais processos.

*“Documentei, sim. Notifiquei as instâncias superiores. Fiz Boletim de Ocorrência sobre os casos de danos e furtos ao patrimônio público. Não se dá continuidade, mas equaciona um pouco.”* Contudo, esclareceu-me o diretor Adelino, as questões relacionadas ao “acordo” jamais foram registradas, ou consistiram matéria de diálogo com as autoridades do sistema de ensino. Ele as traz consigo.

*“Essa situação você não coloca no papel. Ninguém. Ninguém. Ninguém. Ainda que se saiba... Ainda, sim, fica na escola. Resolve-se no local.”* Em outros termos, não se alardeia. Explica que não é com todos os pares que se pode conversar sobre isso. *“Lá atrás eu disse que ninguém te apoia. Com um e outro colega se pode conversar. Mais ouvi e aprendi. A gente não fica se expondo. Não deve e nem pode.”* Ressalta que há compartilhamento entre pares, sim, mas *“[...] não, nada de e-mail, de WhatsApp, escritos, recados... É só no verbal!”*.

Pergunto sobre como aprendeu a lidar com questões dessa natureza.

Respondeu-me:

*Com uma diretora porque ela confiava muito em mim. Ela enfrentava problemas desse tipo, muito sérios, e conversávamos muito... Muito mesmo. Demais. Fiquei na vice-direção com ela. Dez e meia da noite ela me ligava e falávamos muito. Tudo era muito conversado. Aprendi com as minhas experiências e muito com essas audiências que me abriram os caminhos. Aprendi muito com a experiência de colegas muito mais audaciosos que eu e que enfrentaram situações que...! Que coragem... Ahhhh... Eu também posso! Quando pude auxiliar alguém que estava numa situação que a minha não era equivalente..., fui profissional e ensinei o que eu sabia, pelo seguinte... Nessa nossa vida profissional... Escuta. Aprende e sente qual é a deles. Não bata de frente! Você está sozinho. Aja, mas não perca o foco da sua posição: de diretor de escola e de funcionário público. É isso. É fato. Existe.*

### **c) O acordo de Ester**

Ester relatou os mais recentes “acordos”.

Na primeira escola, era uma professora conhecida na localidade, antes de tornar-se diretora. Atribui a esse entrosamento anterior o fato de não ter sido procurada por nenhum dos poderes locais no início de sua gestão. Conhecer e

manter o “acordo” local, a saber, os problemas locais não devem ser submetidos às autoridades públicas da justiça, foi decisivo para que ela própria escapasse do arbítrio das frentes da justiça local.

Um aluno e um funcionário tiveram um conflito. De um lado, o funcionário queixoso de que fora provocado até a exaustão, de outro o aluno menor que foi, de fato, agredido.

Os familiares são comunicados e o funcionário se soube “jurado de morte”. No tumulto dos fatos, um dos membros da equipe gestora, pouco cioso do cumprimento das leis locais, chama diligentemente a polícia.

Quando Ester supõe ter acalmado a situação, a área externa da unidade está cercada de carros e homens, os quais vieram em busca do funcionário. “*Uma cena de filme.*” Um dos parentes do aluno, devidamente armado, e Ester expõe-se solitária ao conflito porque “*todos desapareceram*” e ela ficou “*ali sozinha*” para garantir que as grades fossem mantidas fechadas e a escola não fosse invadida para a captura do funcionário. O “*dever, afirma, de manter todos em segurança era maior que o medo*”, o qual não sentiu no momento, sequer o suficiente para avaliar o risco. No entrevero (“*Você é louca. Sabe quem eu sou?*” e “*Não vou abrir nada. Não vou entregar ninguém. Se acalma e a gente conversa*” etc.), o homem alterado aceitou entrar e conversar com o agressor. No entanto, “*a sorte foi tamanha*”, que o funcionário tinha se retirado sem comunicá-la pelo estacionamento e foi assim que os carros apinhados de homens partiram. “*Eu sei onde fica a casa dele, pai*”, avisa o garoto.

Não tarda, a viatura de polícia chega querendo informações sobre uma ameaça de morte.

Ester diz que só podia ter sido equívoco. Ela é a diretora e não fez a ligação. Os policiais afirmam que o número é da escola, mas ela insiste na resposta anterior. “*Eu sou a diretora e não liguei para o Distrito. Não tem nenhum pai aqui.*”

Quando os policiais saem, o garoto envolvido no conflito, o qual ficou fora da sala de aula, sentado ou perambulando no corredor da secretaria, na surdina, presencia o diálogo e se limita a agradecer a diretora por não ter entregue o pai dele.

Depois que foi para a sua sala e que sentiu o desgaste do conflito, Ester sentiu o peso e o medo assombrador.

*Eu enfrentei... É uma autoridade contra a outra... Pelo lugar! Todo mundo que trabalha assim sabe. Eu conheço as leis, mas, pelo lugar, tenho que tomar a decisão na hora e pensar no bem comum, em todos... Se não, não subo mais o morro e vira um cenário de guerra. Acaba a escola. Chamar a polícia, não. Tinha esse o pacto ilegal que eu cumpri. O “acordo” significa um acordo com o diabo, mas nem tudo é amém para ele.*

Dias mais tarde, corre o boato de que o funcionário foi julgado por um tribunal no bairro, se mudou e não voltou mais para o morro.

A todo custo deve ser evitada a presença de Conselho Tutelar e agentes do sistema de justiça oficial no território “por causa da escola”, diz-me Ester.

Narra que uma criança ficou na escola desde cedo e ninguém aparecia para buscá-la. Ninguém atendia as ligações.

*A ronda escolar foi à noite na escola e viu a criança lá. Alimentamos a criança. Não podíamos chamar o Conselho Tutelar. Tem lugares ao redor da rua da escola que a viatura nem passa porque não tem autorização. Insistimos nos contatos, mas ninguém atendia. O policial pegou o carro emprestado de uma professora e foi no endereço com a criança para entregar para a mãe. Uma professora que os filhos cresceram no bairro foi junto porque ela conhece mais a região. Depois, seguiram a pé. Passaram entre eles, no meio das atividades deles. Ninguém parou, ninguém falou nada. Ficaram SÓ olhando. A mãe tinha usado todas. Cheirado, fumado... E não acordou. Nem lembrou do filho. Até o policial fez o que pode ali, deu umas broncas, e correu riscos, indo lá fardado. A mãe foi na escola depois toda machucada. Recebeu uma punição.*

Ester conta que a represália deu-se porque a mãe “arrastou polícia para dentro porque não cuidava do filho”.

O caso não foi registrado, mas resolvido internamente porque é “assim que se faz”, pois, do contrário, a escola “arrastaria” e tornaria frequente a presença do Conselho Tutelar, Promotoria, Ministério Público e polícia para o centro nervoso da economia do morro, “[...] onde a lei lá é a deles e saberiam que foi por causa da escola, da diretora”. Logo, “[...] registro é uma coisa que se você faz tem que mandar para frente... Nem o policial! Ele também não chamou o Conselho Tutelar, nem mandou...”.

Ninguém foi na escola “pedir satisfação” para a Ester por causa da presença do policial, mas é “um risco que se corre”, uma vez que há um “acordo”.

Resolver “tudo internamente”, sem recorrer às forças imperativas locais, em nome do acordo, sempre a fez sentir-se muito exposta a riscos incalculáveis. Cita, por exemplo, a experiência de encaminhar-se à unidade no período noturno,

averiguar e tomar providências quanto à atuação de um funcionário, morador local, correndo risco de retaliações. *“Cheguei lá, e ele fumando, entre os alunos... Se está ali para impedir isso...”* No geral, o que se pode fazer são “vistas grossas” mas, assim, “a escola não funciona” e recorda-se de enfrentar também a resistência de professor “que quer fazer o que quer” e ameaça o diretor porque é amigo de “certos” alunos. *“Trabalha-se pisando em ovos. Não chamo o pessoal da comunidade para resolver isso também não. Não misturo, mas a pressão é grande.”*

Faz um breve comentário sobre o fato de que as autoridades do sistema exigem e não vêem o tempo que se leva para gerir essas “situações sozinha” e não deixar os órgãos centrais se ocuparem desses problemas.

Em outra unidade, enfrentou situações igualmente adversas.

Não era conhecida no lugar e o assédio foi intenso.

Os finais de semana e feriados prolongados eram motivos de preocupação para Ester porque sabia que, ao retornar para a escola, encontraria a escola “revirada”. Frequentemente chegava à escola, de manhã, “ainda tudo escuro”, acendia as luzes e iniciava a arrumação com as funcionárias. *“Limpa, limpa, limpa que a gente tem que ter aula!”* No entanto, certo dia, a escola fora vandalizada (armários no chão, carteiras e trabalhos dos alunos etc.). Nessa segunda, decidiu, “não teve aula”.

Chamou os pais para constatarem nas salas a situação. Os pais: *“Ohhhhhhhh...”*. Ester lhes fala da frequência de tais episódios na escola. *“Fui bem categórica. Não tem cabimento! Vocês são vizinhos da escola. Ninguém vê a destruição? E agora? Podem entrar para ver. Chamo o bombeiro? Chamo a polícia? Quem eu chamo? Os seus filhos vão para onde? Vão pagar condução? Hoje não tem aula. Não tem como.”*

O território no qual a escola estava situada era muito tenso, recorda-se, várias facções, parecia-lhe “um poder recortado”. Tinha muito medo, mesmo porque o “tipo de ação” não era “coisa de noia, de drogadinho”. O *“[...] noia furta itens para vender ou trocar por drogas e está sempre preocupado em como se abastecer para consumir mais”*. Ester contatava, porém, “invasão por invasão”, “destruição por destruição” que a intenção era afugentá-la, aterrorizá-la, para ela “pedir socorro” e “ficar nas mãos para negociar algo”.

No dia de suspensão das aulas, um funcionário, morador da comunidade, comenta com Ester que conhece “os caras”.

Assim, “os caras” se apresentam para Ester. Ela tem uma fala direta e franca com os “caras”.

Diz que não desconfia quem foi o responsável pelos sucessivos ataques à escola. Afirmar que toda semana passa por tal embaraço, mas organiza tudo, porque “os alunos precisam das aulas” e sabe que “eles têm as suas biqueiras”. Desse modo, ela não havia chamado a polícia até aquele momento; porém, “não dava mais para segurar”, isto é, teria que chamar a polícia porque as ações de vandalismo eram ininterruptas. Os “caras disseram que não era necessário”, acalmaram-na e afirmaram que podia “ficar tranquila”. Deixaram-na avisada que poderia recorrer a eles, se necessário, e que eram “os mandantes daquele pedaço”. *“Bem assim...! Eles queriam me mostrar quem está e manda ali.”*

Foi a última vez que sofreu tal situação e precisou interromper as aulas em virtude de boicotes.

Ao longo desses anos, Ester foi compreendendo e se habituando ao modo como empregam essa escola em suas atividades. Os meninos e rapazes invadem a quadra, aos fins de semana, aparentemente de forma desinteressada, “só para brincar”, mas “estão de guarda de quem entra e passa. São mais olheiros”. Ester, então, instalou torneiras na quadra.

Não faz muito tempo, uma funcionária causou-lhe problemas. Cumpria devidamente as suas atribuições até metade do período da sexta “[...] porque tinha que viajar, visitar o namorado preso que era dali, criado no bairro, e ela só voltava terça-feira”. A situação era desgastante porque a funcionária era moradora do bairro, vinculada a pessoas que atuam no mercado local e Ester enfrentava a pressão dos demais funcionários os quais se ressentiam contra a sua autoridade, querendo usufruir de benefícios.

*Tudo é o diretor. Você enfrenta tudo sozinha. Vieram me avisar (porque a escola é toda aberta) que tinha um cara armado na janela da sala de aula. O problema do bairro é que lá são grupos separados e eu fui ver o que era sozinha. Se acontecer alguma coisa, falam que você não tomou providência. Eu olhei tudo. Perguntei para um menino que estava na quadra se ele viu alguma coisa... Eu continuei procurando, saltei a mureta e vi... Uma arma... Uma muito nova. Coisa moderna, bem moderna... Peguei. Os meninos que estão sempre ali gritaram “tia, deixa isso aí, não pega isso não” porque era confusão deles. Mas eu falei para um*

*dos meninos pegar e sumir com a arma dali, entregar para o dono, porque criança é curiosa e aquilo podia dar em acidente...*

Ester, com esse exemplo, explica que o exercício profissional nessas localidades sempre expõe o diretor a riscos imponderáveis, mesmo àqueles que conhecem o “procedimento” e se há um “acordo”.

*“Anos passando por isso... Não teve jeito. Tenho esses problemas de saúde agora.”* De um lado, ela podia sofrer um processo por não chamar a polícia e resolver “tudo internamente”; de outro, vitimizada por adotar as medidas legais e os policiais irem à escola para apreender arma de bandido. Se ocorre algo grave na comunidade, vão dizer que *“Ahhhhhhh... a diretora podia ter avisado [os policiais] e não fez nada...”*

Os riscos eram *“tão grandes”* que lhe pareciam surreais. Até que um dia, logo muito cedo, não deu para subir o morro. O corpo de uma mulher estava estirado na calçada da escola. *“Era um acerto de contas deles lá.”* Ester sentiu um medo desconhecido. O medo da realidade tangível, das “coisas só ameaçadoras” que, até então, “ficavam mais no bochicho”.

Recorda-se do caso de uma diretora que trabalha na mesma região sob estado de choque permanente e questionou publicamente as autoridades do sistema de ensino acerca da determinação de ações orientadas à gestão democrática. *“As pessoas não têm noção... Gestão democrática nessas escolas...?”* Refere-se Ester às localidades onde a escola integra, de algum modo, o mercado de drogas, ou onde os poderes locais não fazem e sequer mantêm “acordos”, em oposição àquelas “que têm zero de furto e vandalismo” porque o tráfico protege e dá para fazer, ou parecer, resultado de gestão democrática.

*“É muito solitário. Nós ficamos ilhados. Não tem com quem contar e nem a quem contar... Tem colegas que enfrentam situações piores que a minha!”* Conversar com pares ajuda a pensar as próprias decisões quando é necessário enfrentar situações, mas o dia a dia de trabalho a consome. O seu maior problema, ainda ameniza Ester, é enfrentar uma eventual guerra entre grupos rivais locais e manter a escola “longe do interesse deles”, além, evidentemente, de ver-se sem nenhum apoio legal no meio desse conflito, ou virar-se sozinha, em meio ao fluxo ininterrupto de atribuições tipicamente escolares (dimensões pedagógica, financeira, recursos humanos, aspectos documentais etc.), à cobrança de respeito aos prazos para a conclusão etc.

Ora, um diretor responde às autoridades do sistema e àquelas locais porque “[...] quando esse pessoal aparece na escola, não quer intermediários”. “Um dia, a vice-diretora os atendeu”, rememorou Ester, e eles a questionaram: “É a senhora que manda aqui? Não. Quem é a que manda e resolve?” Desagrada a Ester essa aproximação esporádica com os donos do lugar. Houve ocasião em que furtaram a unidade e levaram mantimentos e itens da cantina. Descobriram quem foi, mandaram-no pessoalmente devolver. Ela recebeu os itens, mas “isso é ilegal”, todavia, ela conhece o “procedimento” dos donos do lugar e não formalizou a queixa.

Dada a necessidade de garantir a regularidade dos serviços escolares e atuar entre as leis públicas e as leis dos donos do lugar, Ester desabafa. “Não sei agir! Não sei, não sei, não sei o que fazer, então! É complicado. Quem põe na lei o que eu faço nessa situação?” Recorda-se que até hoje mantém contato com uma diretora com a qual aprendeu a lidar com a “comunidade”, inclusive, com familiares de alunos ligados à criminalidade. Ela, relembra Ester, “[...] dialogava bastante, procurava entender o outro que estava na frente dela”, entretanto, afirma, “[...] hoje é completamente diferente: tem gerente, a linguagem deles é diferente, o jeito de lidar é outro... Não tenho explicação”.

O medo é a rotina de Ester. “Você não pode ficar alheia às conversas... Fulano não é mais gerente da boca, ou teve um atentado etc.” A atenção ao clima local, aos rumores e também aos silêncios (das pessoas, ruas etc.), inclusive, é importante porque tem medo de ser pega desprevenida.

*Só falando assim para a gente perceber... Olha, mas não é um pacto com eles. Isso nunca. Mantenho o “acordo”, mas é sem me entregar, sem me tornar refém dentro da escola. Não dá! Como você vai olhar no espelho sabendo que eles tomaram conta, ainda mais onde esse povo aí precisa da escola? Não! Não foi para isso que a gente se formou... Não foi para vender a alma.*

#### **d) O “acordo” de Priscila**

Priscila, diretora de escola pública, recorda-se de vivências sequenciadas em torno da gestão da criminalidade. Tem, “é claro”, diz-me, essa experiência profissional de sentir-se vulnerável e temerosa ao deparar-se com a necessidade de gerir sozinha a criminalidade no ambiente escolar em um contexto de incertezas e instabilidades.

Recorda-se que enfrentou um agregado da ocupante de zeladoria escolar que impunha terror entre os próprios familiares. Ameaçador, participava de atividades delituosas empregando menores e utilizando as instalações do estabelecimento, o qual sabotava expondo os alunos a situações de alta periculosidade e em prejuízo à ocorrência das aulas (fios de alta tensão desencapados, entupimento de canos etc.). Afrontava e tumultuava continuamente a gestão de Priscila a quem cabia a tarefa de solicitar a saída da zeladora e agregados, em face de tais condutas, as quais se consumavam em descumprimento de cláusula contratual.

*Eu fui ameaçada de morte! Trabalhava sob ameaça de morte. Recebia ligações na escola dizendo que morreria naquele dia. Só saía da escola à noite em comboio. Um dia olhei pela janela da minha sala, em frente da diretoria, e vi o carro de um professor que apoiava o meu trabalho... Só vi a espuma. Ele jogou um ácido...*

Os boatos de ameaças que aterrorizam, esclarece, não são “brincadeira de mau gosto nesses lugares, não”, ou seja, não expressam um burburinho sem fundamento, estardalhaço, ou medo infundado de alguém que não sabe lidar com esse “outro poder”. *“E você está ouvindo isso de mim...”*

Desse modo, Priscila tomou as medidas protocolares em instância legal própria e as providências oficiais de desocupação da zeladoria, as quais coincidiram com o período posterior à saída espontânea de Priscila dessa unidade. Contudo, realça, nem sempre é possível contar com o destino, com essa “boa sorte”, por isso, as pessoas negociam. Ela enfrentou essa situação sozinha. Nunca pediu a intervenção dos “manos do lugar”. Evidentemente, nem todos os atos delituosos de autoria do agregado foram denunciados e o receio de Priscila quanto ao caso do agregado permanece. Rememora outras passagens tristemente. *“Saí de lá escoltada. Depois de muito tempo, ele veio me perseguir aqui ainda. Na escola que estou hoje.”*

*O “acordo” é para manter a escola em nossas mãos. A escola da comunidade é muito importante para as pessoas. Estou sendo diretor se a escola não está invadida por interesses de fora. Estou sendo diretor enquanto garanto o direito. Lidar com isso não é do pedagógico. Eu nunca precisei procurar ninguém para fazer o ‘acordo’ nas escolas porque eu já sabia levar o “acordo” que tinha nos lugares.*

Poucos anos atrás foi bem recebida como diretora escolar em uma comunidade muito vulnerável, cujas problemáticas não lhes eram estranhas.

Contou a seu favor o fato de ter a sua origem e residir em uma localidade com as mesmas questões. Remete-se, a certa altura de nossa conversa, à marginalização e às discriminações econômica, cultural, regional, étnica, religiosa e material da população, à condição das mulheres dessas localidades, além da guerra difusa entre juridicidades (oficial e criminal), e à necessária leitura e domínio das regras de convivência típicas a esses contextos.

Não ignorou, assim, um protocolo inicial de inserção na localidade. A saber, o reconhecimento da placa do carro da nova diretora do bairro por sentinelas do poder criminal instalado, uma vez ambientada à regra de controle de acesso e deslocamento de desconhecidos e carros em territórios conflagrados.

A escola ficava bem no “fundão da capital”, assim, por desconhecer as particularidades do lugar e o histórico da gestão administrativo-pedagógica da escola, manteve a mesma equipe do diretor escolar anterior.

*Tudo estava tranquilo, já tinha sido avisada para chegar cedo e deixar a região à tarde, antes de escurecer, mas ia ficando, ficando... Certa feita! Deu oito horas da noite e uns caras que dominavam o pedaço foram lá: “Ninguém aqui vai mexer com você”. Falei: “Tudo bem”, porque eles perceberam o meu jeito. Mas, até aí, eu não tinha mexido em nada na escola. Lá eu fui levando em banho-maria no comecinho...*

Priscila sempre chegava cedo e ia embora à noite. Por estender-se além de seu horário de trabalho, identificou uma viela muito escura próxima à escola. Considerou imediatamente a necessidade de tomar providências porque a ausência de iluminação oferecia riscos aos alunos que saíam no escurecer do fim da tarde e àqueles do noturno. Hoje se recorda aliviada que desobedeceu aos avisos renitentes (“Não mexe com a viela, diretora! Não mexe!”), mas o seu pedido formal de iluminação do entorno escolar deu-se morosamente e a tempo de sua saída definitiva dessa escola. “*Teria tido um problema sério se tivesse ficado... Foi por um fio. Aquela viela era uma biqueira forte...*”, rememorou, dados os enfrentamentos imprevisíveis que teve no curso do segundo semestre do ano letivo

Para o seu espanto, nos seus termos, o tráfico de drogas ilícitas chamou menos a atenção do que o aliciamento local à prostituição juvenil. Não teve como escapar a esse desafio profissional, diante de um fato inesperado.

Uma adolescente não retornou para casa, após o horário de término das aulas do período da manhã, e a mãe a procurou na escola. Os registros dos diários

de classe dos docentes comprovavam que a aluna não estivera presente na sala de aula. A busca pela aluna da escola levou Priscila a compreender o funcionamento e interromper os serviços delituosos de aliciamento de menores, bem como atribuir sentido à movimentação de carros defronte à unidade. “*Vi uma aluna descendo... Aí, já incomodei!*” Todavia, Priscila sabia “*como levar*” as coisas. “*Chamar a polícia? Conselho Tutelar? Não queria morrer! Não ia descer viva de lá nunca! Nem poderia mais subir, se saísse viva.*”

Convocou as mães e alunas envolvidas. Dialogou prolongadamente a fim de orientar e reconduzi-las às responsabilidades com a vida escolar. A escola não tinha financiamento para ações pedagógicas alternativas que “desligassem as alunas daquilo”, ao menos, durante o dia. A situação foi “bem conversada” e, entre os escapismos dos responsáveis e a objetividade das menores, estava claro do que se tratava, bem como do consentimento de parte dos familiares. A conversa não foi registrada. Priscila, no entanto, viu-se em uma “enrascada” porque tinha acessado “um lado sombrio do bairro”, “avançado muito”, diante das suas atribuições profissionais, na direção da intimidade da vida social do lugar, e que, se “vazasse para as autoridades oficiais”, Priscila “seria a primeira a ficar na mira”.

Priscila, embora se contivesse muito, pois “não sabia onde estava pisando”, passa a legalizar os procedimentos de funcionamento dessa escola pública. Cobrou de um docente, morador de uma comunidade próxima, cuja saúde emocional supostamente era afetada pelo uso de drogas, a adequação às normas que regem a conduta do servidor público, o que requereria, na verdade, o encaminhamento para tratamento médico. “*Ele largou os alunos na sala, no meio da aula e foi embora, sem dar uma única palavra de satisfação e achou muito ruim quando o questioneei.*” Pôs fim à presença rotineira e intrusa de uma moradora local que transitava dentro da escola livremente, servia-se das refeições escolares e liberava-se a tomar para si itens da merenda, que fossem de seu interesse. Confiscou cópias de chaves de uma moradora que atuava gratuitamente como inspetora escolar sem assinar declaração própria de trabalho de voluntariado e, enfim, Priscila frustrou, com as suas tomadas de decisão, “alguma parte de um outro ‘acordo’ que estava ali” e ela desconhecia.

Houve “até” quem pedisse para sair da equipe gestora. “*Eu quebrei um ‘acordo’ que era ‘em prol de algum interesse’ mas não tenho como saber sobre isso.*” Priscila, então, deixa de ser útil para o “acordo” enigmático que “estava no

ar”. Tal “acordo”, até aquele momento, não a atingia, ou impunha obstáculos às suas atividades profissionais, antes a protegia, conquanto ela “fizesse vistas grossas” à realidade posta.

A diretora não tinha como confiar em ninguém e sabia-se responsável pela gestão legal dos processos do estabelecimento público de ensino. “*Eu precisava fazer o que era da minha alçada. Eu respondia legalmente pela escola.*” Dessa tomada de decisão, seguiram-se os assédios que a vitimizaram. Viveu o medo do inexorável em um território desconhecido, mas contou com a proteção discreta de outros funcionários, muitos deles moradores e reféns das contingências do lugar, os quais a acolheram, mas não sem motivo aparente.

Ocorre que os profissionais da escola e, no geral, moradores do lugar, observavam-na e sabiam que Priscila sabia atuar considerando os códigos do território. Ela “conseguiu” estabelecer a ponte entre “as regras do jogo real”, determinadas pelos poderes instalados no lugar, e colocar ordem necessária, a qual garantisse o funcionamento regular e legal típico de “uma escola que não se mistura com questões de comunidade”. Ela sabia evitar confrontos entre as autoridades oficiais e não oficiais no território, um temor entre os moradores. Tal parte do “acordo” local, Priscila sempre manteve, assegurando “tranquilidade” e, assim, foi e é bem-quista entre muitos deles até hoje. Para resolver problemas, “[...] eu conversava muito e muito. Dialogava. Resolvia tudo ali. Nada de polícia, de lei, de pessoal do Estado.”

Priscila contou-me que foi com o carro novo para o trabalho. Destruíram-no como advertência. “*Pensa se é com você. Eu... não tenho palavras. Eu fiquei chocada.*” Transcorrido o tempo, ainda reluta em atribuir a barbárie sofrida aos poderes locais. Havia os interesses de terceiros contra os quais, dado o “acordo”, não pediu proteção às autoridades oficiais. Tampouco pediria aos donos do lugar. Priscila sentia-se imensamente “só e abandonada”.

No dia do episódio, uma integrante da equipe gestora, “gente magnífica, vendo aquilo”, sugeriu que voltasse para casa de transporte público e consertasse o automóvel nas imediações, a fim de não “chocar” a sua família, a qual “certamente” não a deixaria retornar à unidade, temerosa por sua segurança e integridade física. Durante os dias que se seguiram, foi “socorrida” por um diretor de escola da região e muito amigo. Ambos compartilhavam as experiências

profissionais de atuar na gestão da escola do território conflagrado. Ele fez o percurso de ida e volta com Priscila nos dias mais tensos.

Quando volta a fazer o trajeto até a escola sozinha, uma funcionária, moradora do entorno, pede que estacione o automóvel em sua residência e “sempre alguém da escola” a acompanhava a pé até a unidade. “*Eu tinha aquele medo... Imagine o que podiam fazer contra mim? Um medo da morte assim... Nossa! Passei a sair mais cedo da escola...*” Todavia, isso não dissipava esse “medo terrível que sentia” e a “sensação de estar sozinha, no alvo”, porque o aviso fora para que estivesse consciente de sua vulnerabilidade no território todo o tempo. Ficou tensa, amedrontada e ansiosa durante o segundo semestre daquele ano, esperando os processos oficiais de desligamento dessa escola. “*Não dormia...*” Atuava ali, “no fio da navalha”. De um lado, o embate com “gente oportunista”. De outro, não podia esbarrar nos imperativos dos poderes locais, chamando a polícia. Era preciso manter o “acordo” preexistente e modesto de cobertura da escola. Assim, muito embora Priscila “não pudesse fazer tudo” (por exemplo, chamar o Conselho Tutelar), o “acordo” servia à regularidade imprescindível ao funcionamento da escola pública sem os revezes dos boicotes continuados.

Priscila deslocou-se para outra unidade com expectativas novas. “*Eu achei que ia ser feliz. Feliz da vida, né? É assim que a gente vai.*” Deparou-se com uma realidade não menos alarmante. “*Cheguei lá em janeiro. A escola sucateada...*” Ficou inconformada e questionou as autoridades do sistema: “*Como é que vocês podem deixar o pedagógico da escola ficar daquele jeito? Não! Isso eu não aceito! Olha... Tudo sumia... Já viu sumir caixa de som enorme, um computador com todos os acessórios... Como é que some? Some assim?*”. Em fevereiro, Priscila recebeu “um pessoal da comunidade” que queria a chave para fazer as “atividades deles”. “*Chegaram assim! Pedindo a chave! Respondi! NÃO VOU DAR! VOU DAR A CHAVE DE ESCOLA?*” Apesar da recusa, a escola era muito aberta e o espaço externo era invadido nos fins de semana. Toda segunda-feira, logo no início da manhã, era preciso recolher vestígios de toda espécie (garrafas de bebidas alcoólicas, tubos de cocaína etc.), antes que as crianças entrassem. Priscila, diante do forte embate inicial, começa a sofrer inúmeras represálias. Comprava lâmpadas frequentemente, “com dinheiro de seu próprio bolso”, a fim de manter as condições de habitabilidade do prédio escolar.

*“Colocava à tarde, antes de ir embora... Várias e várias vezes! No dia seguinte, NÃO TINHA UMA! ESTOURAVAM TUDO DE NOVO. QUERIAM O PRÉDIO.”* Priscila se torna um obstáculo para “esse pessoal”. *“Pus cadeados nas portas para evitar que pegassem a merenda das crianças e novamente o depósito foi invadido.”*

Não conhecia a logística das forças que monopolizavam esse território.

Enquanto autoridade pública sabia-se observada pelos funcionários. Assim, mantinha “aquela parte do acordo da comunidade” que todos sabiam que ela dominava, ou seja, dirimir os conflitos “por meio da conversa”, do diálogo e “jamais trazer policiamento”. *“Tenho outra formação universitária que me ajudou muito. Diálogo sempre. Negociação sempre. Melhor uma negociação que um litígio. Melhor um ‘acordo’ que um corpo.”*

O desempenho de suas atribuições nessa unidade foi particularmente complexo. O atendimento diligente do trabalho administrativo e documental em plataformas online, para exemplificar, era prejudicado por causa dos boicotes ininterruptos. *“Os fios de telefone foram furtados e a internet não chegava. Me dá mal-estar lembrar do meu cansaço...”* Relata, ainda, outro episódio que ilustra desafios na relação com as famílias dos alunos do território. Por causa de uma briga entre alunos, é ameaçada por um dos pais, e que a ofende e afirma vínculos com a criminalidade. Ela se aborrece muitíssimo, mas quando, a contragosto, sai da impessoalidade do cargo público, “vai de igual para igual”, afirma que a sua origem é também em uma “comunidade” próxima e que, logo conhece as dificuldades da região, o pai sente-se embaraçado com a informação e encerra a discussão desculpando-se.

Nessa escola, o enfrentamento do cotidiano profissional também instável e aterrorizante, a exigência da presteza na execução de muitas atividades de natureza pedagógico-administrativa prescritas por instâncias superiores do sistema de ensino, além dos inúmeros imprevistos decorrentes de situações escolares típicas se somaram, colapsando gravemente a saúde de Priscila, a qual se mantém atuando normalmente, mas em tratamento médico permanente.

*Nunca tive nenhum problema de saúde antes de chegar nessa escola. Foi no mês de abril daquele ano... Eu apaguei, em casa... Perdi a consciência, desmaiei... Foi depois da história do furto da merenda das crianças! A escola era toda aberta... Era uma segunda-feira. Chegaram dois rapazes muito bonitos mesmo trajados de esporte fino... Diretora! Eu quero falar com a diretora! Gritando... Junto deles, umas meninas e mulheres mais velhas,*

*atrás delas. Eram dois manos que comandavam aquele pedaço do terreno da escola. Disseram que tinham conseguido recuperar uma parte da merenda. Ficaram sabendo porque eles têm os seus olheiros, sentinelas... Eles levaram para mim, sem eu pedir! Perguntaram se eu tinha trampo para elas porque furtaram a escola e teriam que prestar serviço na escola para compensar! Falei : 'NÃO! Só vagas, moço. Trampo eu não tenho... (Acha que deixaria trabalhar? É irregular. E se acontece alguma coisa?) Eles fizeram justiça com as próprias mãos porque ficaram sabendo do furto! Disseram que, se não tem trabalho, essas duas, falam um palavrão, não dormem na comunidade. Quem roubou não tinha nada a ver com eles, os donos. Entendeu? A escola já estava protegida por esses manos. Elas mexeram em um vespeiro. Imagina se eu tivesse entregado a chave para a outra facção? Moral da história. Encurtando a conversa: no dia seguinte, eu chego e me trazem a notícia de que as famílias mudaram de lá na mesma noite. Tocaram! Com elas roubando, a escola poderia chamar a atenção e a polícia poderia subir. Elas podiam atrapalhar o serviço deles, então, protegiam a escola.*

Durante aquele ano, Priscila viveu o drama de conviver com segmentos da criminalidade que a expunham a comandas diferentes no mesmo território.

*Nascida e criada em comunidade, a gente aprende muito para sobreviver, inclusive, com os nossos pais. Já sofri preconceito por isso e por trabalhar em escolas das comunidades. Aprendi a lidar com esses dois mundos por causa das minhas vivências. Mas também aprendi com uma diretora... Via o jeitinho. Ela sabia tratar as pessoas. Na escola que ela ficou deu uma ELEVADA! Ela chamava para conversar. Trazia do padre, ao pastor a quem comandava para ajudar NO TRABALHO DA ESCOLA... Aquilo ficou para mim. Ter um jogo de cintura, antes de você agir. Ela tinha muita experiência com comunidade, mas eram outros tempos... Eu que cresci e moro em uma comunidade sentia um medo terrível nessa escola [...] ia tirar licença... Eu não queria subir mais para a escola. Eu não vou mais! Sabe a impressão que eu tinha? Quando eu começava a subir a rampa, tinha a impressão de que vinha um monte de tiro em mim... Eu vou embora daqui! Eu não aguento mais ficar aqui... Eu me sentia oprimida... O negócio era mais pesado...*

*Os que me pressionavam pela chave eram outros...*

Em escolas assim os diretores estariam mais propensos a erros administrativos.

*Não via a hora de sair de lá porque... Na hora de responder legalmente, você está sozinha. Se der problema... Não dá para confiar em ninguém. O pessoal lá de cima só vem para procurar onde e se o diretor errou, mas somos nós que seguramos essas escolas nas comunidades. Entendeu? Eu defendo que nós diretores deveríamos ter o direito a uma assessoria jurídica. É um trabalho muito solitário. Estamos sofrendo. Eu já ensinei diretor ingressante de outra região, inclusive, sobre esse jogo de cintura. Outros parceiros vêm, ligam aqui. Você tem uma troca. Faz um*

*desabafo. É assim, assim, assim... Mas ninguém escreve sobre 'acordo'.  
Conversa. É no informal. Não dá para abrir para quem não entende.*

Sublinha que o “acordo” tem um limite e marca uma diferença sensível entre escolas.

*Nessa escola que estou, agora, eu estou tranquila. Respiro aliviada. Aqui não tem nada disso. AQUI EU SOU LIVRE PARA FAZER O MEU TRABALHO. AQUI EU ESTOU A VONTADE. Por isso, aceitar o “acordo” é uma condição para trabalhar em certos lugares, mas não para trabalhar na lei deles, mas porque eu, diretora de escola, não vou medir força com eles. Eu sou fraca.*

### **e) O acordo de Roberta**

Roberta apresenta-se e a sua história pessoal funde-se e expressa o sentido que atribui ao “acordo” travado em torno da escola na qual é diretora há uma década.

No início da adolescência Roberta vem para São Paulo, capital, com os pais e irmãos e passa a residir, nos seus termos, em uma região de favelas. Estuda em uma escola que fica “exatamente no meio da favela”. Uma de suas lembranças é a composição de uma turma de alunos repetentes na qual é inseria na 7ª série. A saber, um grupo de 34 meninos entre 14 a 19 anos, e apenas ela e outra menina. Os garotos, a grande maioria com histórico familiar de pessoas ligadas à marginalidade, ou presidiários, já eram iniciados em práticas criminosas. *“Eles participavam de roubos de carga, tráfico, eram batedores de carteira do centro de São Paulo e, quando vinham me contar, eu achava tudo muito legal.”*

Ainda na adolescência, realça, muito embora tivesse a oportunidade de seguir outra carreira, opta pelo magistério que, à época, ofertado em nível médio, cursa em uma escola pública bastante conceituada, cujas vagas eram disputadas por meio do concurso de provas.

Roberta cresce e transita entre “dois mundos”, conforme bem descreve, *“[...] o mundo da marginalidade e aquele das regras sociais, onde o Estado funciona, muito bem, obrigada e não via nenhum problema nisso”*. Fora do trabalho e da escola, na qual sempre manteria excelentes notas, era “uma menina da turma do bairro”, cujos momentos de lazer faziam-se no meio da “marginalidade mesmo”. Assim, junto dos companheiros conheceu as drogas e aprendeu a manejar arma.

Afastou-se, no entanto, progressivamente, desse universo, na medida em que se casou, mudou-se para um novo bairro, ingressou em uma faculdade

pública cujas exigências consumiram o seu tempo, dividido com as responsabilidades de dois empregos. O contato com os colegas de adolescência foi rareando. Não os via, a não ser pelas visitas que fazia à família, até que essas relações expiraram, quando os seus irmãos se mudaram do local onde cresceram.

Roberta particulariza a sua trajetória. Hoje é uma autoridade escolar, representante legal do Estado, imersa, no exercício de suas atribuições profissionais, em um território conflagrado, embora a sua origem seja “completamente avessa e alheia ao Estado de todas as formas possíveis”.

Anos mais tarde, portanto, mas ainda muito jovem, quando iniciaria a carreira como diretora de um estabelecimento público escolar, destinado exclusivamente ao Ensino Médio, situado em um território conflagrado, não lhe provocariam estranhamento as questões típicas de um universo social do qual havia muito tornara-se íntima.

Quando soube que passara no concurso público para provimento do cargo de diretor de escola, um amigo, professor, Robson, com o qual Roberta já tivera parceria profissional, a convence de conhecer e assumir a unidade na qual atuava como diretor substituto. *“Ele me convenceu, mas jogando limpo comigo.”*

A gestão anterior deixara difíceis obstáculos de serem transpostos em curto prazo, face aos equívocos decorrentes da confusão entre *“escola aberta à comunidade”* e licenciosidade. *“Era uma escola onde se podia fazer qualquer coisa. Quando digo qualquer coisa, é QUALQUER COISA MESMO.”*

Roberta relata que, quando Robson assumiu a direção da escola, as condições de funcionamento expressavam uma calamidade impagável. Os espaços ociosos da unidade eram utilizados por moradores para a plantação de mandioca, criação de galinhas e suínos. Uma escola cuja ausência de limites ultrapassava a inexistência de muros e portões.

O espaço escolar fora informalmente incorporado ao passeio público local. Havia salas de aula “a céu aberto”, uma vez que o telhado fora removido por moradores para construírem suas casas. O forro da escola acondicionava colchonetes e fogareiros, pois era um abrigo regular dos usuários de droga, ou “noias”. *“De vez em quando, caía um nas salas... SIM! Caía.”* Além disso, usualmente, de manhã, os residentes intrusos eram vistos pelos corredores da unidade transitando entre os alunos, pois desciam para usar os banheiros dos escolares.

Roberta visita a unidade pela primeira vez, ainda indecisa se queria realmente ser diretora. No caminho para a escola, relembra, via-se uma composição de casebres de madeirite amontoados e de becos sem saída abertos caoticamente no curso da invasão, cuja pavimentação era inexistente, ou irregular, sob a iluminação deficitária da localidade atravessada por um córrego que sinalizava a extrema precariedade das condições de saneamento público. A visão do lugar a deprimiu profundamente, entretanto foi uma motivação adicional aos argumentos do amigo, o qual apostava resolutamente que a escola “tinha jeito e só precisava da força de um diretor titular de cargo”.

Quando ingressa como diretora titular de cargo, a unidade tinha mais de vinte salas em funcionamento por período e menos de dez professores efetivos, além de uma equipe gestora incompleta, e só ocasionalmente tinha merendeira e funcionários de limpeza. Além disso, acumulava uma dívida total que ultrapassava mais de R\$ 90.000 à época, somados os débitos entre fornecedores não pagos, declarações, multas do Imposto de Renda e tributos não recolhidos devidamente. A dimensão pedagógico-administrativa da escola era por completo perturbadora. Os expedientes se acumulavam, dentre os quais, problemas de pagamento, ausência de produção de documentos que registram a trajetória escolar de alunos etc. O quadro era aterrorizante, porém mais animador do que aquele encontrado por Robson, o qual estabelecera um “acordo” inicial de cobertura da escola com os donos do lugar meses antes da chegada de Roberta.

Robson já fora professor e compusera a equipe gestora da unidade em outros tempos. Ele era conhecido entre pessoas que participaram do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM). Assim, as procura, dentre os moradores, para saber o porquê a escola estava sob condições aviltantes e o como resolver os problemas excepcionais com os quais se deparava.

Tal reaproximação o situou com relação às dinâmicas de controle do poder econômico local instalado sobre a vida do território. Os próprios moradores sugerem que dialoguem com representantes da ordem local, porque “daria certo”, isto é, eles o apoiariam.

Roberta reproduz o que sabe sobre o “acordo” de Robson:

*Ó... Aqui é o meu espaço de trabalho e eu estou aqui para fazer o melhor pela escola, pela comunidade e é importante que todos que estão aqui façam algo de sua vida. Você quer que os seus filhos tenham a mesma vida que vocês? Então, a escola deles precisa ser*

*organizada. A escola não pode ser furtada a todo o momento. Eu preciso de vocês para fazer o meu trabalho. Vocês precisam de mim porque os seus filhos precisam dela e porque vocês não querem a polícia subindo aqui toda hora.*

O encontro deu-se fora da escola e foi marcado na casa de um morador. *“Nenhum traficante quer que o seu filho tenha a vida dele. Ele quer que o seu filho estude!”*, diz-me Roberta.

Havia, portanto, um “acordo” de cobertura da escola anterior à chegada de Roberta ali. Por meio dele foi possível, inclusive, “tirar os noias moradores da escola”, e delimitar fisicamente o território escolar por meio de muros e portões que sinalizaram regras institucionais estatais no território conflagrado. Tais limites geográficos, entretanto, ao longo dos anos, representaram para os moradores o restabelecimento local de uma ordem oficial desejada que não se confunde, tampouco colide, mas convive com a ordem criminal, contingencialmente instalada. Somente na gestão de Roberta solidificou-se a concepção de uma escola da comunidade.

Todos os eventos emblemáticos para os moradores e importantes para a vida das famílias do lugar são atualmente celebrados na escola (dos casamentos coletivos, às formaturas de escolas, cultos religiosos etc.) e Roberta se faz presente, ajudando entusiasmada e diretamente na organização. *“A minha vida é ali.”*, diz-me, muito embora não seja do bairro. É possível que os bailes mensais de finais de semana, os quais a escola promoveu enquanto não somou o valor para cobrir dívidas remanescentes tenham também contribuído para positivar e valorar o estabelecimento escolar no imaginário local.

Roberta e a sua equipe levaram quatro anos para quitar as dívidas, por meio das arrecadações dos bailes. *“Baile funk, não. ERA BAILE, BAILE. FESTA MESMO. Com iluminação. Festa com DJ contratado do bairro que já vinha com toda a aparelhagem de som. Festa com seguranças contratados! Ingresso acessível. Minha experiência de adolescente ajudou.”* A maior parte da renda vinha basicamente das vendas do consumo compartilhado e em consignação com fornecedores. *“Todo mês tinha um baile.”*

A escola decrepita, “um caco”, “de carteiras de madeira, antigas”, com mobiliário desconfortável e sinais extensos de vandalismos, é hoje uma “escola pública bonita”, com salas equipadas com computadores e telões, gerida e mantida exclusivamente com recursos e verbas públicas e sem contar com adicionais

decorrentes de eventos promocionais. “*Os corredores são decorados com plantas e quadros pintados por alunos.*” Os bailes ficaram para trás com a denúncia às instâncias superiores da irregularidade “por alguém de dentro da escola mesmo”. As irregularidades, de fato, inicialmente, eram muitas. Sem funcionários, tampouco merendeiras para fazerem as refeições, e com gêneros alimentícios que não podiam perecer porque resultariam em processo administrativo contra Roberta, não era raro que um professor fosse desviado de suas funções, preparasse as refeições e as servisse, solidariamente, face às necessidades dos alunos.

Os primeiros tempos foram extremamente difíceis. Roberta inexperiente com as formalidades, instruções legais, procedimentos e modelos prescritos, os quais documentam a gestão de distintos processos da escola, é levada, em face de ilicitudes cometidas pelo funcionário que dominava tais procedimentos, a destituí-lo das atribuições na secretaria. Foi necessário aprender acerca de cada processo, recorda, sem contar com o apoio, ou com mecanismos internos formativos das instâncias superiores, no sentido de orientar irrestrita e pacientemente os diretores ingressantes à época quanto à cultura administrativa típica do sistema.

Roberta, no entanto, relata que, atualmente, a parte de escrituração, a dimensão documental da unidade, está organizada. As prestações de contas são impecáveis e os expedientes diários são entregues conforme o convencionado e nos dias aprazados. Ainda hoje, porém, Roberta não somente responde legalmente, mas, na ausência de funcionários para a secretaria, avoca a responsabilidade de produzir todos os expedientes da unidade. Trata-se de um esforço extraordinário, tendo em vista a não dotação de recursos humanos que garanta a consecução de serviços escolares, problema que somente as instâncias superiores podem resolver.

A diretora divide tais afazeres com o único funcionário da secretaria, cujo tempo para tal é exíguo ao longo da rotina diária, em face das demandas típicas de atendimento ao público no guichê e outras solicitações (serviços, por meio telefônico, levantamento de dados, arquivamento de processos etc.). Para tal, a parceria com Robson é imprescindível. Ela fica atenta absolutamente a tudo. Ao vai e vem de boatos, às notícias locais, às ocorrências internas, as quais invariavelmente alcançam-na, às decisões legais que devem ser tomadas, enquanto Robson focaliza as dinâmicas relacionadas à interação entre a vida

social local em diálogo com a vida escolar. *“Ele é o grande relações humanas. Isso é muito importante.”*

Os alunos do Ensino Médio regular e aqueles do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) criam vínculos e permanecem na escola, respectivamente, apenas os três anos ou um ano e meio de duração dos cursos. Chegam à escola muitas vezes “sem saber escrever o próprio nome”. Assim, a equipe da escola de Roberta compartilha a concepção de que as notas nas avaliações externas não traduzem os avanços da vida pedagógica para os adolescentes, jovens e adultos da localidade. Para exemplificar, há professores que vêm de longe porque lecionar na escola “vale a pena”. A vida funcional e documental dos docentes é organizada mas, fundamentalmente, esse segmento profissional sabe que está em um ambiente de segurança efetiva para exercer seriamente as suas atribuições, as quais são levadas a sério pelo alunado e familiares, imersos em uma região que as pesquisas apontam como uma das mais violentas e pobres da capital de São Paulo. Não é uma escola na qual os alunos promovam formas de violência contra os seus professores, ou boicotes contra a ocorrência das aulas. Ao contrário, os alunos e professores da escola são frequentemente convidados a desenvolver ações pedagógicas junto às instâncias superiores. Contrastando com o passado, hoje, a escola que ainda mantém um contingente numeroso de alunos matriculados em turmas de Ensino Médio regular e EJA, tem uma vida pedagógica e não tem cargos vagos para professores, mas interessados em lecionar nela.

Roberta, em sua narrativa, não confunde tais alcances com o emprego de mecanismos de gestão democrática ou desenvolvimento de ações de combate à violência, mas rememora a sua inserção no território conflagrado no qual se situa a escola.

Na primeira vez que vai à escola, relembra, todos se reportaram a Robson. Todos queriam “saber quem era a pessoa estranha, de fora, a desconhecida, que a gente não sabe quem é”. Robson empresta a sua chancela pelo poder local à Roberta. *“Quando eu cheguei, ele já falou: ‘É a minha amiga e corre com a gente’.”*

Desse modo, ela não passa por assédios, mas por outro ritual de inserção, por meio do qual os donos do lugar decidiram firmar e atualizar o “acordo”

com a nova autoridade oficial que chega a seu território, bem como cancelar o poder de Roberta na escola.

No primeiro mês de trabalho, recorda-se, alguém da escola a convida para uma festa de aniversário. Roberta que cresceu nesse contexto compreendeu o sentido do convite e compareceu à festa, um churrasco animado, no alto da comunidade. Foi apresentada a muitas pessoas, com as quais se reuniu e “trocou a maior ideia” sobre assuntos diversos, especialmente sobre futebol, um assunto que remonta e tornou conhecidas as suas origens e vivências familiares, especialmente, junto ao irmão que, à época, era líder de torcida e coordenador de um time de futebol de comunidade. Sabia-se a autoridade oficial, dentre outras possíveis autoridades não oficiais.

*E todo mundo me achou muito legal! Muito esperta. É das nossas! É gente como a gente. Fala a nossa língua. Entende o que a gente está falando. Corre com a gente. Foi aí! E até hoje sou convidada para casamentos, festas, batizados...*

Quanto ao “acordo”, Roberta diz que ele estava posto antes de sua gestão. *“Não foi comigo. Eu acomodei apenas alguns termos mais ou menos prontos. Participei só de alguns termos que foram ajustados depois.”*

Explicita com clareza o conteúdo do acordo. A escola fica no cume do lugar, uma edificação pública muito típica da geografia de paisagens originadas do processo de invasão. Os moradores fixaram residência ao pé do morro e só há uma única viela por meio da qual se pode acessar a escola e sair de lá. Assim, na rua sem saída da escola ocorre todo tipo de atividade da cúpula do poder local “e isso está claro para todos do bairro”. Ali a polícia não avança, nem o Conselho Tutelar entra *“[...] e, na verdade, nenhuma outra forma autoridade. Ali já tem autoridade. São eles”*, assevera. À exceção de Roberta, evidentemente, cujo exercício oficial da autoridade na instituição escolar foi cancelado pelos donos do lugar. *“O acordo é simples.”*

Parafraseando-a, a um raio tal de distância da escola, que fica no centro do pico do morro, há um determinado número de pontos de atividades do mercado executado na região pelo poder local, os quais estão afastados entre si. Tal raio estipula um perímetro escolar que o neutraliza enquanto área comercial. A escola seria uma área privilegiada, explica Roberta, porque concentra um número grande de pessoas jovens e é um lugar onde potenciais consumidores se sentiriam muito

seguros para comprar e consumir drogas. Dessa forma, qualquer oferta de amostra gratuita, venda, compra e uso de droga perto e dentro da escola constituir-se-ia uma prática de mercado desleal entre gerentes, prejudicando o acordo da organização endógena dos negócios do mercado do território. A livre concorrência entre biqueiras faz-se fora do perímetro escolar, o qual, convencionou-se, não é abrangência e zona para nenhum dos negócios.

Se um negociante hipoteticamente vier a ferir o acordo, aí entra o boato como o mecanismo de equilíbrio e controle eficiente da economia e, por extensão, da vida social local, incluindo a escola.

Ocorre que a divisão de pontos do mercado local não sinaliza a divisão do poder político e econômico do morro, ao qual grande parte das famílias do território de algum modo está visceralmente interligada por meio de laços diversos (pais, concunhados, primos, sobrinhos, vizinhos de porta etc.). Desse modo, se alguém quebrar esse “acordo” firmado na palavra, sempre haverá alguém que, de dentro da escola, “dará um toque: *‘Ó! Você sabe quem é o meu primo, o meu irmão...? Da próxima vez...’*” Se isso acontece, o caso sai da escola e o diálogo é entre eles, diz-me Roberta. *“Você está me prejudicando e arrastando o meu negócio, me deve tanto e não se fala mais nisso.”*

Contra a impessoalidade da administração pública, reforça, nessas localidades, “tudo é bem pessoal” e todos estão interligados.

*São as ligações com o bairro né? Aprendi isso também. Impessoalidade? Tudo lá é pessoal, se não, você não fica num lugar com esse. Somos NÓS, os de dentro. Nessa realidade, tudo é compactuado. É algo que todos nós fazemos parte. Eu faço parte, o Robson, todos fazem parte. Quem entra, entra junto. Aqui você nunca terá problemas se fechar.*

Há interesses diferentes em preservar o “acordo”.

Desse modo, a escola não pode ignorar o boato, ensina-me Roberta, que, considero, cumpre um papel bastante central e tenso para o equilíbrio do lugar. A gestão da criminalidade implica a sua contrapartida, isto é, zelar por termos do “acordo lá de fora”, mas que envolve o perímetro escolar. É necessário que intervenha quando a fofoca chega e ela resolve na escola.

*“Ô, Roberta, fulano estava lá no banheiro e é meio suspeito, estranho...”* Roberta ouve: *“Hum... Conhece? Vai lá e joga uma ‘conversada’ nele... Eu NUNCA precisei, ao longo de uma década, bater na porta de ninguém”.*

Meneia a cabeça negativamente quando abordo a temática violência escolar. Ela compara. *“A minha escola fica no meio do morro. Não tenho problema de droga e violência na escola. Trabalho em outra escola da região, mais central, que tem!”* Além, de relativizar os dados produzidos a respeito, reforça que a gestão da criminalidade se faz por meio da palavra, sem registros. Quando vem a notícia, o problema chega: *“Ó!”*, e *“trocam uma ideia”* com base no “acordo”.

No curso do diálogo, explora a baixa percepção das instâncias superiores acerca do funcionamento de escolas nessas localidades. É ilustrativo quando se recorda da fome dos alunos do noturno, particularmente da EJA. *“Tinham fome. Muita fome.”* A visão triste e perturbadora de escolares muito pobres da EJA, sob a privação de refeições diárias e apegados à importância e necessidade de concluírem a Educação Básica, levou-a a adaptar, sim, o número de comensais a fim de garantir-lhes o jantar. *“O que sobra nas cubas da bancada do self-service deveria ser jogado fora.”* Entre o legalmente prescrito e o que é moral, no contexto, Roberta opta. *“Vou jogar fora? Eles levam marmitas e dividem o que não foi consumido entre os que precisam mais. Dividem entre eles mesmos. Perderam o emprego... A comida que levam é a comida que a família vai comer.”*

Visceralmente ligada à realidade local, elabora uma correção de perspectiva. Os alunos adultos não vão à escola para se alimentarem, mas não iam porque o nível de privação alimentar era um impeditivo. Ao sobrepujar o prescrito e garantir o jantar, o número de escolares adultos de EJA triplica.

Roberta, uma presença oficial não embargada no território conflagrado mas, de imediato, assimilada positivamente às relações postas, sentiu medo?

Ela falou-me sobre o medo de enfrentar as relações com esse universo. Ainda, hoje, as ligações no celular, fora do horário de trabalho, causam crises de ansiedade “do coração congelar”, principalmente, aos fins de semana. Se o ocupante da zeladoria, um ex-aluno da escola, cuja família é do lugar, que conhece todo mundo e também os alunos porque é profissional da escola, liga, Roberta fica em pânico. *“O que aconteceu com a escola?”* O terror paralisante atual, pareceu-me, é um indicador do sentimento de vulnerabilidade de todos os “que são de dentro”, apesar da estabilidade duradoura do poder que monopoliza o lugar. Para que aconteça algo na escola, é preciso que ocorra um evento que bruscamente o desestabilize (conflitos abertos com outro poder criminal, ou com tropas policiais etc.) e, por extensão, implique a falência dos mecanismos societários que ordenam

a vida social local. *“O primeiro ano foi um choque. A realidade do bairro não me era estranha, mas a realidade de ser diretora naquele bairro, sim.”* Conciliar-se a tal fato, conjugado as mais precárias condições de trabalho, levou Roberta, na ocasião, a procurar um médico porque ficou cinco dias seguidos sem dormir, e teve crises de ansiedade e choro.

No segundo ano de trabalho de Roberta na escola, um usuário de drogas saltou o muro e ela o enfrentou. Outros alunos a ajudaram a colocá-lo para fora porque ele dizia que ia dar um tiro nela. Deu-se conta, somente depois, de que recobrar as experiências juvenis era inadequado para o lugar e sentiu muito medo, embora chancelada.

No entanto, no dia a dia enfrenta o trivial.

*Vai lá, quebra um vidro, foi fechar não sei o quê, quebrou, ou foi acertar a borracha no colega, acertou o ventilador... Essas coisas! Chamo o responsável e falo que a sala inteira vai ficar sem algo por causa do seu filho, o que a senhora vai fazer... Eu sou uma autoridade que é chancelada e tem que ser ouvida e pronto e ninguém bate de frente. Pronto.*

Sobre como aprendeu a cultura de lidar com os protocolos da criminalidade e geri-los na escola, ela diz:

*Aprendi em casa. O Robson já estava lá e sabia. Foi diretor, aprendeu em outros lugares e, inclusive, foi chamado para assumir a escola em crise porque dominava essa cultura. Não precisei ligar para ninguém, mas para não dizer que isso ficou só entre nós, tem uma professora que trabalhou com a gente, está como diretora, em outro lugar, e a gente compartilha...*

Ressalta, no entanto, que se trata de uma pessoa de confiança, que quer fazer *“o seu trabalho”*.

Trocamos brevemente percepções acerca dos mecanismos de corrupção, se empregados por autoridades que atuam nesses contextos. Roberta reflete e conclui que estariam *“[...] com a faca e o queijo nas mãos...”*. Assevera, a seguir que *“[...] essas pessoas a gente afasta...!”*

Sobre dialogar acerca dessa matéria com colegas de trabalho, que estão fora da rede de pares que compartilham a experiência de atuar em territórios conflagrados: *“Você não sabe com quem está falando. Não tem certeza...”*. Logo, acrescenta: *“Essa experiência fica sob sigilo. Não falo nem sob tortura... Vou contar para quem? Não sei qual é a delas. Não sei se estão ali para te espreitar. Não confio, não”*.

Roberta assistiu a muitas mudanças no território durante uma década. Os moradores defendem a hipótese de que a capacidade do poder criminal local de empregar os meios oficiais foi um vetor relevante de pressão sobre as instâncias públicas. A pavimentação e a iluminação das vielas melhoraram além do acesso à rede de esgoto, por exemplo, e a escola dos adolescentes, jovens e adultos se tornou viável sob a gestão de Roberta, que explicita o sentido do acordo, entremeando a sua biografia profissional à sua história de vida:

*É assim. Se eu não tivesse ido por esse caminho dos estudos, estudado, e muito, se algumas coisas da minha vida não tivessem dado muito certo, eu teria dado muito errado nessa vida porque esse mundo da marginalidade era um mundo do qual eu sempre fui íntima... E achava muito legal! [Adiante:] O sentido do meu trabalho ali é outro...! Transformar essa escola em UMA ESCOLA FOI MUITO DIFÍCIL! Entendeu? Querer que as pessoas aprendam já foi um outro passo grande. Elas aprenderem é um terceiro passo [...]. A gente trabalha na perspectiva de que as pessoas sejam pessoas e que as pessoas percebam que o mundo vai além do morro. É uma coisa que faz todo o sentido para mim. Esse é o trabalho em que eu acredito.*

#### **f) O acordo de Sueli**

Sueli chama a minha atenção para a unidade que fica próxima à escola na qual é diretora. A referida unidade, diz-me, não tem nenhum sinal de pichação e soma uma gama de benefícios na parte externa que garantem não somente o conforto aos alunos, mas também a favorecem quanto à estética. Ao longe se vê tal unidade, a qual expressa sinais de considerável nível de manutenção. “Acha que o meu vizinho aí não tem um acordo? Ainda mais aqui? Eles deixam tudo fora. Ninguém mexe em nada, nem no final de semana. Fica tudo lá bonitinho.”

Conforme Sueli, o policial já a alertou que ela trabalha em uma região altamente belicosa e perigosa da capital.

*Eu já vim sabendo. Só para você entender. Um menininho de 12 anos, acho que nem isso, e que mora no meio da comunidade, subindo em muro, deu prejuízo para o dono de uma casa. A polícia veio e ele, ao invés de fugir para outro lugar, correu para a casa dele. Está jurado de morte agora porque a polícia foi lá no meio daquelas ruas... Não pode...! Ele levou polícia ali... A justiça deles fez a mãe pagar o prejuízo que ele deu e são pobres.*

De fato, acerca da escola vige uma imagem externa bastante negativa (ameaças de morte a diretores de escola, represálias a docentes, boicotes e motins, violências brutais entre escolares, por exemplo). “Olhando assim nem parece e eu fico aqui no noturno. Fecho escola.”

Há atividades dos escolares expostas em todos os corredores, de forma que é possível identificar, nos temas abordados, o cumprimento do currículo oficial. Os alunos aproximam-se dela gentilmente e o alarido entre escolares confessa que a escola os mantém em uma rotina de efetivo trabalho escolar. A partir da gestão de Sueli, há pouco mais de um ano, a escola não tem pichação e sinais de vandalismo aparente, seja nas alas de maior trânsito dos alunos (salas de aula e corredores), ou na parte externa. Os vidros do estabelecimento estão íntegros e as ocorrências em torno das interações entre alunos e alunos, docentes e funcionários, diz-me Sueli, são comuns, ou a gravidade que se esperaria do lugar, mas “coisa que se contorna com tranquilidade”.

Costuma dialogar muito com eles. *“Eu trato os alunos sempre com calma e muito bem. Eu aprendi. Esse é sempre o meu jeito. Então, eu não tenho problemas assim... Falo isso para os professores. Mais diálogo.”*

Os enfrentamentos que ex-diretores tiveram na gestão da escola não chegaram a Sueli.

No entanto, tinha muitos afazeres pendentes do dia, uma vez que se ocupara muito mais que o previsto com processos de furto ocorridos na unidade.

*Eu estou tendo furtos aqui... Muita coisa mudou desde que cheguei. Melhorou bastante. Estou arrumando. Sobre “acordo”? Fiz. Mas só fiz com “os aprendizes deles”. Fiz o “acordo” com os cabeças daqui de dentro. Entrar em contato com eles fez muita diferença. Se não... É o mundo deles. Drogas? Faz parte do ritual deles. Estudam aqui de manhã também...*

Sueli “foi na linguagem deles”, ou adotou o protocolo do lugar, o “acordo”, e demonstrou que não afrontaria a ordem “deles”, no território “deles”. *“Não bata de frente”* é a máxima de Sueli, isto é, *“não tenta forçar para que vejam as coisas de outro modo”*.

Ela não me dá os termos do “acordo”, nem fala do diálogo que teve com os “aprendizes deles”. Mas *“[...] o portão que dá para a quadra lá debaixo fica aberto no intervalo. Não! Eu nem vou lá”*.

A diretora experiente é de poucas palavras. Ao assumir a escola, sofreu assédios. Incendiaram uma sala, exemplifica. Atearam fogo às cortinas. Ela não é do lugar. Ninguém a conhecia. A escola vinha de momentos conturbados. Hoje, porém, a escola tem uma rotina pedagógica. O acordo com os “aprendizes deles” interrompeu rapidamente o curso de problemas que vislumbrou que seriam

intransponíveis se perdurassem os assédios. “*Precisa. Precisa fazer...!*”, afirma sobre os “acordos”.

Diz-me, com franqueza, que é possível que tenha colaborado o fato de não ter mexido com pessoas que integram a equipe e são do bairro. Tal fato equilibrou. “*Essas pessoas são conhecidas deles...*” Evidentemente, confirma, sabe-se observada, mas tem amplo domínio de atribuições nodais que assumiu logo que chegou na unidade, a saber, as dimensões financeira e pagamento de profissionais. Tinha vivência antes de chegar à escola. A experiência e o conhecimento dos processos e encaminhamentos documentais garantem-lhe mais segurança e autonomia, “muito diferente no caso de um diretor inexperiente de tudo” e que precisa, inclusive, aprender a “levar” as questões de “comunidade”.

Sueli, claro, compartilhou muito dessas questões com Pedro, as quais impuseram medos, em face das adversidades iniciais. Concebe, no entanto, que as autoridades dos sistemas de ensino “estão muito aquém a respeito” e se apegam à fiscalização de aspectos, os quais “nem passam perto de problemas” de fato angustiantes para ela e seus pares, muitas vezes, afoitos com problemas relacionados à criminalidade, sem funcionários para delegar e sem tempo para resolver pormenores. “*Tem coisa mais grave que só a gente...*”

Sem tergiversar, afirma que uma das funcionárias, moradora local, de confiança, dado o número de furtos, “está vendo se dialoga com eles”. Os alunos não podem ser prejudicados e ficar sem materiais que os professores usam. “*Olha onde estamos. Aqui precisa de outro ‘acordo’.*” Caso o poder local admita o diálogo, no território que monopoliza, o “acordo” resume-se para Sueli a acenar ao pedido de cavalheirismo entre autoridades oficial e não oficial. Conforme observa na unidade ao lado, interessa-lhe que a escola e o tempo escolar “fiquem em paz” e sejam liberados exclusivamente para as suas finalidades legais e públicas.

## ***2.1 Cultura profissional do(a) diretor(a) escolar: indefinição e caracterização preliminar***

O que produzem e partilham diretores escolares, quando participam de círculos de interação profissional, independentes da influência de autoridades do sistema de ensino, e restritos àqueles que se identificam por meio de vivências

ímpares e comuns à gestão de estabelecimentos públicos de ensino de territórios conflagrados?

A escuta dos relatos de diretores de escolas públicas, os quais concentram a sua atuação em uma determinada região do município de São Paulo, capital, evidencia um *ethos* que os categoriza quanto à gestão da criminalidade nesses contextos específicos de trabalho.

Os fragmentos de suas biografias profissionais, em torno das formas pelas quais (o “como”) “administram” a interatuação do crime com a vida escolar, aventam não somente o engendramento de uma cultura marginal de gestão escolar, aprendida “de portas fechadas”, como também o fato de que tal cultura seria preexistente.

Uma vez aprendida com pares veteranos, naturalizam o fato de que a gestão escolar na periferia da capital “sempre” lhes recomendou cuidados adicionais e a prática de manter “algum acordo” com alunos sediciosos e integrantes de bandos criminosos virulentos (doação de cestas básicas às suas famílias, diálogos amistosos e atenção acolhedora, agasalhos e sapatos no inverno para os irmãos menores, material escolar gratuito durante o ano letivo, indicação e encaminhamento para vagas de trabalho “com registro em carteira profissional”, promoções ou cessão do prédio escolar para eventos festivos juvenis da comunidade etc.). No entanto, compartilham da perspectiva de Idelma, a delinquência com a qual se negocia hoje em dia “é assim de outro tipo”. Referem-se à criminalidade organizada.

A escuta detida das biografias desses profissionais me impôs impuseram-me a uma limitação de ordem primária. A saber, reconhecê-los pares de uma cultura profissional que sequer fora catalogada, ou minimamente descrita em literatura própria.

Considerada a indefinição de um conceito geral de referência acerca da cultura profissional dos diretores escolares, restou-me o esforço em tecer considerações iniciais, ciente de que, nesse estudo, constituir-se-ão aproximações elementares as quais não avançarão para além de um esforço embrionário em aferi-la ou caracterizá-la.

Dessa forma, optei pela abordagem de cultura profissional desenvolvida por Caria (2008a).

Caria (2008a) desloca a atenção para um ponto da cultura profissional sem o qual não poderia identificar, nomear e descrever a produção e o compartilhamento em rede das experiências anônimas entre diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino que atuam destacados entre si, em contextos esparsos de expressiva e flagrante condição de indefensibilidade. A saber, a interação profissional que abarca desde a forma presencial até a virtual e com a qual, constatei, os meus interlocutores combatem a solidão e o insulamento legal responsivo profissionais.

Dado o caráter eminentemente inaugural de minhas incursões a respeito e a fim de evitar digressões excedentes, restrinjo-me a tal abordagem, a qual me permite esboçar, objetivamente, uma formulação modesta, preliminar, no entanto, necessária da cultura profissional de diretores(as) escolares e que abranja especialmente a cultura marginal de gestão que emerge das vivências profissionais *sui generis* daqueles que atuam em estabelecimentos públicos de ensino situados em contextos nos quais o crime arbitra e delibera.

## **2.2 Cultura profissional**

O uso do conceito de cultura profissional exigiu de Caria (2008a) considerações iniciais, a propósito do conceito de cultura.

O conceito de cultura “apresenta maior ambiguidade e maior diversidade de usos nas Ciências Sociais”, considerou (p. 750). Assim, ao participar do debate e ultrapassando as suas hesitações pessoais a respeito, não subscreve a cultura apenas enquanto:

- a) uma representação mental ou discursiva, sequer uma incorporação inconsciente, conforme se observa na epistemologia sobre o objeto cultura que “não o faz, nem o pensa, como uma prática social”, antes o conota como um capital de recursos acumuláveis, um patrimônio cultural, ou a posse de recursos especializados numa certa área do saber passível de transmissão (arte e ciência, por exemplo); tal epistemologia subtrai e não concebe a cultura como uma prática social;
- b) um esquema prático (*habitus*), conforme veem as abordagens que estudam o objeto cultura focalizando-o “como uma prática social determinada por condições e posições sociais”; para a epistemologia da cultura praticista a

cultura seria “prática”, “quotidiano vivido, uma “estrutura social fora da consciência”, isto é, exterior à interação social;

c) constrangimento, imposto ou determinado por uma ordem social ou simbólica homogênea, a exemplo das abordagens para as quais a cultura far-se-ia exterior à reflexividade social; por tradição, nessa epistemologia, a cultura é definida como “conjunto de crenças, valores e costumes que, sendo interiorizados, na forma moral, determinam a conduta social”.

Segundo Caria (2008a), a cultura é uma prática social que se incorpora (“encarna”) por meio das vivências dos atores sociais, cuja gênese que “deriva e se atualiza em função das relações intersubjectivas com o outro” está na reflexividade construída nas interações sociais.

Ao ser consciência prática não tem de reproduzir (nem tem de decorrer de) uma qualquer entidade ou essência social oculta, exterior ao sujeito, que fundamentaria a sociedade ou a acção social. Assim, a cultura expressa uma identidade social, como consciência (colectiva e individual) de uma interdependência (sem automatismos sociais) entre prática social e condições sociais e históricas dadas (os constrangimentos e as estruturas sociais e simbólicas). (CARIA, 2008a, p. 757)

Em outra passagem, Caria (2006) particulariza os elementos que compõem o conceito de cultura:

Cultura é uma construção social e histórica capaz de produzir uma *identidade* colectiva inscrita numa relação social com “o outro”, resultante de miscigenações variadas;

Cultura é uma *prática* social indissociável da análise das dimensões simbólicas do social, e nunca uma prática social divorciada das construções simbólicas dos actores sociais, ou vice-versa;

Cultura é uma reflexividade que começa por se expressar no uso de saberes práticos na interacção social e por isso não parte apenas da produção e expressão discursivas. (CARIA, 2006, p.93)

Logo, ao correlacionar tal conceito de cultura ao estudo das profissões, Caria (2008b, p. 4) passa a referir-se “aos grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados”. Portanto, não alude, nos seus termos, a “amadores”, mas àqueles com a “posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstracto e científico em ações que são tidas como da competência exclusiva de profissionais”.

Considerando os profissionais que têm elevado capital escolar e científico (e não outros grupos sociais), estaríamos perante um agrupamento social com uma função técnico-intelectual, portanto, de uma entidade sociológica,

designada em Caria (2007, p. 97) como “um grupo de atividade”. Para existir uma cultura profissional é preciso que essa primeira condição seja satisfeita, isto é, uma função técnico-intelectual transformada em grupo atividade.

Caria (2007) conceitua a atividade. O termo é empregado para “tratar da apropriação coletiva e subjetiva que os indivíduos fazem das prescrições organizacionais” (CARIA, 2007, p. 97). Ora, esclarece Caria (2007), as instituições tipificam as atividades (“categorias normativas de linguagem no trabalho”) e tarefas (“modo legítimo de utilizar recursos”). Todavia, o desempenho das atribuições predeterminadas pode extrapolar ao meramente estabelecido por meio de enquadramentos e cumprimento de prescrições codificadas e segmentadas pelas organizações empregadoras.

As prescrições instituídas isolam, segmentam e nomeiam espaços e tempos de trabalho: tarefas+tipificações. A actividade, na lógica dos atores sociais, articula segmentos/tarefas isolados da acção e extrai, prolonga ou desloca significações exteriores que transformam prescrições. Assim, estas sofrem uma selecção, uma erosão e uma reorganização que cria um saber prático-contextual [...]. (CARIA, 2007, p. 99)

Nesse caso, tais prescrições institucionais seriam apropriadas por meio de dinâmicas de interação social específicas a um grupo de profissionais com formação elevada. Dito de outro modo, a execução do trabalho técnico e (eminentemente) intelectual que realizam e lhes é próprio tenderia à autonomia simbólica e política, adquirindo um sentido particular e endógeno que singulariza o grupo ocupacional, ou profissional.

Este sentido pode variar de uma apropriação reprodutiva que visa dar eficácia às prescrições definidas (actividades adaptativas)--até apropriações que estão para além, ou mesmo contra, aquilo que é prescrito pensar ou fazer (actividades periféricas e actividades transgressoras). (CARIA, 2007, p. 97)

A constituição de um grupo atividade, no entanto, não é condição que indique por si só a existência de uma cultura profissional. Há outra condição essencial.

É necessário que o grupo constituído de indivíduos de origens e trajetórias sociais e profissionais distintas opte por desenvolver um processo de igualitarização simbólica, inibindo a heterogeneidade que pode precipitar no decurso da atividade.

Assim, a homogeneidade de um grupo profissional [definido funcionalmente como um trabalho técnico-intelectual] começa por ser funcional, porque é exterior à subjectividade dos actores sociais: ocorre nos espaços e tempos formais e informais que foram institucionalizados

como específicos a uma profissão e que podem atravessar vários campos sociais. Em consequência, tal institucionalização coexiste com uma interação entre pares da profissão com trajetórias sociais diferenciadas, que a todo momento pode evidenciar conflitos de interesses e significações muito diversas. (CARIA, 2007, p. 96)

A igualitarização simbólica, portanto, pressupõe que aqueles que compõem o grupo de atividade desenvolvam a “crença prática” de que “estão entre iguais e que é do interesse de todos serem iguais”, motivação orientada ao fato de que os pares reconhecem que querem ter “uma certa modalidade de poder coletivo” (CARIA, 2007, p. 98). Tal poder é útil para o grupo em casos nos quais se objetive a sua “sobrevivência defensiva dentro da instituição”, a “afirmação de um poder autônomo pró-ativo que medeie a governação da instituição” e a definição de uma “posição de periferização do grupo como forma de resistência contra a instituição”, como exemplos.

[...] no plano político o processo de igualitarização pode ir no sentido de inibir, desvalorizar ou mesmo combater as formas tradicionais de manifestação da autoridade formal de pares com membros do grupo [...] No plano simbólico, o processo de igualitarização permite desenvolver um trabalho e um jogo simbólicos, do grupo sobre si mesmo, através de uma cuidadosa gestão de silêncios sobre discordâncias e dissonâncias de sentidos existentes [...]. (CARIA, 2007, p. 98)

Além disso, a igualitarização resulta da criação da consensualização de sentidos e de ações, bem como da produção de uma aparência grupal.

Trata-se de consensualizar.

No exame da cultura de professores, Caria (2007) verificou que consensualizar correspondia a “interactivamente regular e negociar as diferenças de perspectivas”, de forma a manter as diferenças “ao nível do grau de intensidade com que se interpretam os factos (chamamos-lhe dissonâncias de sentido), aparentando haver acordo”. Tal regulação endógena ao grupo dava-se de modo a impedir que as diferentes óticas fossem “explicitadas” e transformadas em “divergências extremadas” as quais suscitasse dicotomias.

No centro da geração das zonas de consensos e da aparência grupal estão a interação social entre profissionais (“localizados, em rede ou à distância”) e a reflexividade interativa. No decurso de suas atividades, por meio de dinâmicas de interação que lhes são endógenas, o grupo de atividade volve-se a perturbações cotidianas e desordens latentes no seu universo de atuação profissional, as quais “[...] ao surgirem na consciência prática dos profissionais, são por estes tomados como objeto de reflexão na interação entre pares, ainda que, na maioria dos casos,

de um modo disperso e pontual: [daí] a reflexividade interactiva” (CARIA, 2007, p. 96).

Caria (2008a, p. 758) encampa a máxima de que a interação estabelecida entre aqueles que partilham o trabalho técnico-intelectual é nuclear para o estudo da cultura profissional. A cultura profissional, portanto, é uma atividade sociocognitiva e indissociável da interação social e da comunicação entre os pares que a compartilham.

Explana, ainda, que dinâmicas endógenas de igualitarização de um grupo de atividade profissional engendram uma cultura que pode construir-se como uma comunidade de práticas, caso revele: a) o empenho mútuo; b) o repertório ampliado e mais reflexivo de conhecimentos profissionais (Escritos?, problematiza o autor.), além do c) empreendimento coletivo do qual pode emergir uma reflexividade coletiva autônoma, ou identidade reflexivo-comunitária (CARIA, 2007, p. 98).

Ao tratar de uma cultura profissional alude-se a “uma forma identitária”, à narrativas identitárias convergentes (“o nós e os outros”, no “sentido de pertença”), ao “conjunto de saberes e fazeres que são transformados em meios de interação social entre pares”, a essa “experiência partilhada em situação na atividade sociocognitiva” e, por meio da qual o trabalho técnico-intelectual é explicitado e formalizado (CARIA, 2008a).

Põem-se, ainda, em evidência outros aspectos, dentre os quais, a reflexividade de partilha (“local ou em rede, presencial ou virtual”), de resistência e de “oposição aos processos da racionalização instrumental” (periférica ao poder central), além das estratégias que permitem ao grupo potenciar o poder e a autonomia profissional.

Há que se considerar “outra vertente mais genérica da cultura profissional do grupo: o *ethos*”, dimensão por meio da qual trata-se de verificar quais são “os princípios e valores implícitos gerais que estruturam o sentido das condutas”, ou das ações.

Importa clarificar que um *ethos* não é uma ideologia nem uma teoria em estado prático porque não tem o grau de coerência e sistematicidade que uma consciência discursiva sobre a acção geralmente assume. Usa princípios e valores que numa análise externa podem ser mesmo tidos como contraditórios e opostos, dado o uso circunstancial e contextual que deles é feito. (CARIA, 1999, p. 27-28).

### **2.3. Interfaces entre cultura e o trabalho na escola: a cultura profissional dos(as) diretores de estabelecimentos públicos de ensino**

Lima (2000) apontou vantagens de estudos sociológicos que estreitaram a relação entre cultura e trabalho docente. Permitiram a superação dos quadros teóricos de cariz psicologizante, os quais, voltados à identificação de atributos individuais (crenças, valores e costumes), sugeriam a percepção de que cada professor teria a “sua cultura” e o ensino resultaria em uma “miríade de culturas pessoais idiossincráticas” (LIMA, 2000, p. 60). Suplantaram a negligência de estudos interessados nos “laços mútuos construídos por professores nos estabelecimentos de ensino”, bem como na “especificidade coletiva enquanto grupo ocupacional possuidor de uma cultura própria”, cuja origem faz-se por meio de interações com os pares, dentro de “quadros culturais nos quais a vida profissional se desenrola e é investida de sentido”.

A correlação entre cultura e escola também produziu estudos focados no campo da cultura organizacional, explicitando que os contextos de trabalho produzem culturas e *ethos* profissionais que lhes são típicos. Nessa linha, Estevão e Afonso (citados por LIMA, 2000, p. 62) têm o mérito de chamar atenção para a socialização e a construção das identidades profissionais nos contextos de trabalho. Interessados nas relações entre tempo, trabalho e aprendizagem de saberes profissionais de professores que atuam nos ensinos primário e secundário, Tardif e Raymond (2000) ilustram essa perspectiva de análise, demonstrando que o trabalho forja e modifica o trabalhador e a sua identidade ao longo da carreira. Nesse sentido, a carreira, “processo temporal de vida profissional de longa duração”, é uma importante dimensão da formação, uma vez que consiste em “um processo de socialização, de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). O saber profissional apreendido no processo de socialização do trabalho adquire uma dimensão identitária e converge para que os docentes se tornem membros familiarizados com a cultura de sua profissão.

Isso posto, se as escolas são locais de trabalho onde são produzidos culturas e *ethos* ocupacionais próprios, por analogia, seria oportuno apoiar-me nesse conceito de cultura profissional e, assim, esgotar os questionamentos anteriores, assentindo quanto à existência da cultura profissional dos(as)

diretores(as) escolares. Além do mais, a natureza do trabalho do(a) diretor(a) escolar é tal que poderia abreviar aqui o nível de imersão teórica acerca dessa temática. As evidências da cultura do(a) diretor(a) escolar se acumulam por meio de seus fazeres diários e se excedem em escriturações específicas<sup>46</sup>. No entanto, não essencializo o trabalho do(a) diretor(a) escolar, tampouco como executor de processos administrativos sequenciados e técnicos. As considerações em Caria (2008a) permitem que se abarquem outras dimensões do trabalho do(a) diretor(a) escolar e que se o particularize para além de descrições centradas em torno da cultura técnico-administrativa emanada dos órgãos centrais, desenvolvida por meio de tarefas padronizadas, normativas, burocráticas e com as quais se familiarizam os(as) diretores(as) escolares ao longo da trajetória profissional.

A propósito, concordaram Lima (2000, p. 63) e Caria (2008a), tratar de cultura profissional é deparar-se com o impasse da falta de qualquer consenso sobre o conceito de cultura, dada a ambiguidade e a diversidade quanto ao emprego dessa expressão no âmbito das ciências sociais. A opção do investigador por um conceito de cultura dá origem a questões e abordagens muito diferentes.

Lima (2000) prestou contribuições ao revisitar criticamente a literatura a respeito e correlacionar cultura e escola. Alertou-nos que o pesquisador deve se ater quanto à omissão de uma dimensão significativa do sentido antropológico de cultura. A saber, as práticas sociais calcadas nos costumes, nos rituais e nas cerimônias. Nesse sentido, distinguiu o trabalho de Antonio Nóvoa, o qual, segundo afirmou, muito embora incorporasse ao conceito de cultura organizacional as manifestações verbais e conceituais (linguagens e metáforas), as expressões visuais e simbólicas (tais como uniformes e logotipos) e as manifestações comportamentais (como exemplos, rituais e cerimônias), teria descuidado dos modos de relacionamentos informais e espontâneos entre os atores sociais nos estabelecimentos de ensino, “expressão última da concretização da sua cultura ao nível do comportamento quotidiano” (LIMA, 2000, p. 63).

Essa percepção é relevante para a abordagem inicial da cultura do(a) diretor(a) escolar. Diferentemente dos(as) professores(as), que se encontram com os seus pares no local onde atuam profissionalmente, a condição de trabalho

---

<sup>46</sup> Notadamente, cito as atas e os ofícios porque documentam a gestão dos múltiplos aspectos da vida escolar (da aplicação das verbas à contratação de recursos humanos) e permitem o levantamento detalhado do histórico de cada processo, inclusive, o rastreamento de improbidades administrativas.

dos(as) diretores(as) escolares, conforme eles(as) próprios(as) definem, é marcada pela “solidão” e “isolamento”, ainda que conduzam a gestão dos múltiplos aspectos da escola democraticamente, intensificando a atuação dos colegiados.

Se não há a convivência regular intensa e cotidiana com os pares no local de trabalho ou a interação face a face, como e onde os(as) diretores(as) escolares desenvolvem a identidade, e o sentimento de pertença e constroem a sua cultura ocupacional, ou profissional, para além da dimensão normativa e procedimental, prescrita e emanada dos órgãos superiores? Esta, sim, pareceu-me, desde sempre, uma questão ulterior importante à afirmação da existência da cultura profissional de diretores(as) escolares e que me conduziu às redes informais de interação desses profissionais, as quais se expandiam para além do local de trabalho e das margens do tempo laboral.

Há mais de uma década e meia esse problema da unidade que destaco também foi tratado por Lima (2000), o qual, considerando variáveis tais como a heterogeneidade de elementos internos de diferenciação entre os(as) professores(as) (idade, estado civil, origem social, status da disciplina que ministra etc.) bem como as “subculturas docentes discretas” em uma mesma escola, indagou: “Mas será a unidade na prática condição suficiente para falarmos de uma cultura homogênea entre professores? Em caso afirmativo, que dimensões da prática são relevantes para a existência desta homogeneidade?” (LIMA, 2000, p. 65).

Se à época concluiu que estaríamos longe de responder à complexidade dessas interrogações, Caria (2001, p. 66), ao deter-se sobre tal questionamento, considerou os termos de Lima (2000) “mal colocados” e contra-argumentou. De fato, explica Caria (2001), o conceito de cultura aponta e valoriza os traços de unidade entre os indivíduos que constituem e se referenciam no grupo social. Ora, esses traços marcam as fronteiras entre “os que pertencem ao grupo e os de fora”, evidenciando significados e consensos partilhados entre os indivíduos por meio de negociações predominantemente interativas. Contudo, isso não significa afirmar que a unidade deva ser apreendida nas condições sociais, seja de indivíduos seja nas condições institucionais de existência do grupo, e sequer implica que o sentimento de pertença a ele seja um acordo explicitado por aqueles que o integram, inclusive, verbalmente.

A cultura funciona no nível implícito da consciência prática do fazer e do pensar (“como” pensar sobre determinado desafio e “como” resolvê-lo) de forma que a unidade do grupo se configura na partilha de saberes e fazeres consensuais. Logo, a unidade do grupo está calcada em um processo de igualitarização interna. A igualitarização do agir e pensar faz-se de forma a desvalorizar simbolicamente os efeitos de inúmeras heterogeneidades sociais internas ao grupo, por exemplo, trajetórias profissionais, gênero, idade, estado civil, origem social etc. No entanto, isso não sugere o constrangimento do social sobre o individual porque à “mente cultural” é subjacente a construção coletiva de consensos que os indivíduos empregam para enfrentar as incertezas do cotidiano, os quais não ocultam, antes diluem as contribuições individuais nas ações coletivas. Logo, a heterogeneidade interna não sinaliza a inexistência da unidade e, portanto, da cultura forjada na interação entre os indivíduos, fato que aponta à impropriedade da questão de Lima (2000), considerou Caria (2001).

Muito embora atribua especial valor heurístico à escala local para a verificação da hipótese de ocorrência de uma cultura profissional, uma vez que em territórios vastos não existe um contexto interativo que a justifique, recuperando Giddens (1991), Caria (2001, p. 203) contemporizou: “[...] mas o que é hoje o local? Há ainda hoje sociedades locais?”. Ainda que o local, hoje, seja “um espaço e o tempo funcionalizado, parcial e especializado”, que tenda à descontextualização e que pode vir a ser uma realidade em extinção, está em questão se aqueles que constituem o grupo sentem-se parte de uma mesma unidade simbólica” (2001, p. 203). Nesse sentido, exemplificou que, mesmo com a migração e realocação de professores por escolas em Portugal, foi possível capturar níveis de identidade comum (unidade simbólica), bem como um *ethos* correspondente quanto à gestão de questões do cotidiano pedagógico, aproximando profissionais de distintos contextos escolares. Como veremos, tais discussões travadas por Lima (2000) e Caria (2001), já nos permitem situar e considerar pressupostos relevantes acerca da particularidade da cultura dos diretores escolares.

Ao me deter especialmente sobre as redes de interação informais de um grupo de diretores(as) escolares que atuavam em estabelecimentos de ensino públicos, situados em contextos nos quais o crime arbitra e delibera, identifiquei que, por meio dessas redes, os(as) profissionais podiam acessar informalmente as

vivências de seus pares, compartilhar e forjar práticas de gestão para o enfrentamento de situações cotidianas particulares a tais localidades. Desde então, a exemplo desse grupo observado, defendo que, embora atuem em contextos distintos, esparsos e isolados, é possível captar uma igualitarização interna que se expressa nas suas formas de agir e pensar. Tal fato torna flagrante que a identidade e a cultura do segmento profissional que integram se fazem independentemente de um contexto de trabalho onde interajam regular e continuamente com os pares. Ainda sinaliza que a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares, embora abrangia, não se restringe àquela procedimental e prescritiva dos órgãos centrais, logo, é desprovida de um polo difusor, sendo portanto, acêntrica.

A fim de compreender a tecitura dessa rede acerca da construção da identidade profissional, recupero Caria (2008a) cujo conceito de cultura profissional emprego.

Parafraseando-o, essa cultura é forjada na interação virtual ou presencial de profissionais. Interagindo, os profissionais compartilham narrativas que convergem no sentido de se constituírem estratégias por meio das quais exploram e potencializam as suas margens de autonomia no trabalho, transcendendo e se opondo àqueles fazeres peculiares prévia e racionalmente esperados com a mera execução de suas atividades instrumentais. Tal conceito de cultura profissional introduz a ideia da reflexividade profissional que, segundo Caria (2008a), constrói-se por meio de redes de interação, apontando para a natureza periférica e autônoma das práticas de profissionais em relação ao poder central. A respeito, exemplifico.

Os diretores escolares relatam que o dia-a-dia da gestão da escola sugere que recorram aos pares cujas experiências profissionais os apoiem, a fim de dirimir progressivamente, ou solucionar casos excepcionais relativos a dimensões do universo escolar, tais como embates e relações conflituosas entre alunos(as) e professores(as), aplicação indevida dos recursos financeiros, equívocos na contratação de recursos humanos etc. Na gestão desses casos, escapar à rigidez das determinações dos órgãos superiores não é uma opção face às responsabilizações legais as quais estão sujeitos. Assim, há sempre os parceiros que, diante de situações idênticas ou similares, construíram artifícios exemplares não calcados em aspectos positivados no aporte legal a que se refere

a matéria em causa, mas, na ausência de impeditivos legais explicitados no texto da legislação recomendada. E outros que, diante de “vazios legais” acerca de casos considerados esdrúxulos, mas que exigiam prontamente uma decisão, adotaram práticas visando a justificá-las nos casos omissos da legislação. Nesse sentido, da interação voluntária, não mediada pelos órgãos centrais, mas, frequente e duradoura com uma rede de pares considerados(as) “confiáveis”, resultariam aprendizagens que encorajariam os(as) diretores(as) escolares à exploração das margens de autonomia no trabalho, em oposição à condição singular de solidão e isolamento legal responsivo imposta pelo ofício.

Quais práticas efetivamente desenvolvem os(as) diretores(as) escolares na gestão das escolas públicas? Assim formulada, sem mencionar a gestão da criminalidade, essa questão fundante suscitou diálogos fluentes, os quais se revelaram úteis na abordagem e introdução da temática cultura profissional dos(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino. A respeito, os diretores escolares foram acessíveis e loquazes. Forneceram-me depoimentos, diria, conclusivos.

Sinalizaram-me que a gênese da dinâmica de fomento de redes próprias de interação profissional relaciona-se aos mecanismos legais de provimento do cargo de diretor(a) escolar nos sistemas de ensino públicos. Transcorridos os processos típicos dos concursos públicos para o cargo, nomeação e posse, o efetivo exercício faz-se diretamente na inserção do profissional em local e situação de trabalho. Os sistemas de ensino públicos não preveem um período de formação que, computado ao efetivo exercício, garanta ao ingressante a aprendizagem da cultura de gestão dos processos formais prescritos pelos órgãos superiores do sistema. Dentre os quais: situações típicas e expedientes corriqueiros; procedimentos administrativos obrigatórios e regulares de curto, médio e longo prazos, no decorrer do ano letivo; sistemas de comunicação com a escola e prestação de informação; instrumentos de gestão de desempenhos educacionais e de recursos humanos prazos, por exemplo.

Na seção seguinte, percorri a lógica argumentativa imanente ao discurso dos(as) diretores(as) e considereei essa primeira incursão exploratória muito profícua dado o objetivo de descrever e caracterizar de forma preliminar a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares.

#### **2.4 O provimento do cargo de diretor(a) de escola no âmbito dos estabelecimentos públicos de ensino: memórias profissionais**

As atribuições dos(as) diretores(as) escolares, ainda que devam convergir para a vida pedagógica do estabelecimento, constam de afazeres cujas tomadas de decisão são balizadas, inclusive, por meio de suportes legais não específicos ao quadro da legislação da educação. Para além disso, nesse contexto de trabalho, há os procedimentos exigidos e cuja formalização, por meio de expedientes e encaminhamentos próprios, fazem remissão a um quadro amplo de decretos, resoluções, indicações e comunicados, por exemplo, de forma que casos triviais, ou excepcionalidades, requerem estudo rigoroso.

O(a) diretor(a) ingressante no cargo (ou na função), portanto, depara-se com a exigência do cumprimento de atribuições, as quais demandam o domínio de repertório extenso no tocante a procedimentos apoiados em suportes legais muito específicos. O desconhecimento (ou reduzidas “noções do que mais ou menos fazer”) que impõe a consulta necessária e cabível aos órgãos centrais, porém, pode irromper e colidir, conforme asseveram, com o tempo apazado para a consecução de tarefas. O tempo para as aprendizagens, as quais lhes facultem um patamar mínimo de proficiência para que o caso administrativo (simples, ou complexo) seja-lhes cognoscível, é escasso. O desempenho da função técnico-intelectual do diretor(a) escolar excede a formação do pedagogo porque alude a conhecimentos particulares de gestão de processos de um sistema de ensino, ou cultura procedimental-administrativa própria.<sup>47</sup>

Há um número de eventos típicos do universo escolar e que solicitam do(a) profissional decisões em tempo e no decurso dos eventos. Dentre essas, está a prestação diligente de informações produzidas na escola por meio de sistemas ou registros específicos definidos por instâncias das Secretarias da Educação, cuja temporalidade quanto à produção, levantamento e organização dos

---

<sup>47</sup> Questões dessa natureza não podem ser confundidas com aquelas tratadas por Libâneo (2006) ao discutir, por exemplo, as concepções e imprecisões teóricas das diretrizes curriculares para a formação de pedagogos. Há campos de conhecimentos consolidados, emanados dos órgãos centrais dos sistemas públicos de ensino e próprios à gestão dos estabelecimentos escolares de ensino a eles jurisdicionados. Ainda que não o nomeiem, a esses campos reportam-se as memórias dos(as) diretores(as) escolares, ao considerarem os enfrentamentos iniciais na gestão das escolas. O domínio do campo de conhecimentos oficial de gestão típico do sistema público de ensino do qual são agentes é, portanto, a familiarização dos(as) diretores(as) escolares com uma dimensão do amplo quadro da sua cultura ocupacional.

dados, bem como expedição de documentos que assegure a sua fidedignidade, pode variar muito, exigindo do(a) diretor(a) um *know-how* específico da gestão do sistema de ensino.

Dessa forma, os relatos a seguir convergem no sentido de reclamar a incorporação de mecanismo legal que garanta processos formativos para o domínio desse repertório, anterior ao exercício no cargo/função de diretor(a) escolar. Os relatos dissuadem os sistemas de ensino a reconhecerem que desenvolveram um campo de conhecimentos típicos de gestão escolar, os quais extrapolam e não se confundem com as aprendizagens da formação em cursos de graduação e pós-graduação. As memórias profissionais dos diretores(as) de escolas públicas acerca de suas primeiras experiências profissionais são representativas da produção de sua cultura profissional:

*[...] me apresentaram umas planilhas e eu queria saber o que era aquilo. Era uma projeção de turmas e abertura de salas para o ano seguinte e eu quis saber de onde tinham tirado aquilo. Ainda tentei entender [...] me mostraram um sistema de coleta de turmas ... entreguei o documento fora do prazo ... assinei aquilo lá sem ter ideia ainda do que era [o documento] porque tinha um prazo. O diretor novo chega na escola, o telefone começa a tocar e já passam para ele. Se você sabe ou não... [...] Um caso só? [...] Tenho muitos. (Lenir; depoimento 1).*

*Não dispensei umas funcionárias contratadas num sistema lá... gerou um problema trabalhista! [...] a gente não faz de propósito. A gente pega o bonde andando e é tanta coisa pra ver! O processo continua, mas, eu vou ter que pagar. Acho. (Simone; depoimento 2).*

*Quando cheguei na escola, as obras já tinham começado. Eu assinei a entrega da obra, que deu problema depois. Hoje, eu sei fazer. Mas ali! Também errei pra fazer um levantamento de cargo para professor... um erro atrás do outro [...] ficava muito tempo na escola, mas, errava muito... documento errado. Ia nas reuniões e não entendia porque tem coisas que já são do dia-a-dia e de leis que todo mundo já sabia porque já eram diretores de muito tempo e foram acompanhando... Eu não. (Wilton; depoimento 3).*

*[...] não sabia fazer atribuição de aulas [...] Esse assunto pega pra novato. Mesmo seguindo as orientações... porque o pessoal [outros(as) diretores(as)] faz umas prévias que eu nem imaginava que existia! Eu era professora e ia lá normal, pegava as minhas aulinhas, mas, a gente não sabia de que jeito o diretor chegava naquele resultado pra não dispensar e prejudicar os professores. O secretário fez tudo na época porque era bem experiente. Mas, deu um erro que parou a atribuição [...] Ahhh! O constrangimento! Prejudiquei um professor que entrou com um processo depois... Ele tinha razão, sim. (Cilene; depoimento 4).*

*Toda hora [...] me ligava por causa de denúncias. A escola ficou com fama de ter um diretor ruim. Os expedientes iam e voltavam. Voltavam muitas vezes. Não era uma vez ou outra. Não iam para frente. [...] ficava porque como todo mundo era o meio de sobrevivência que eu tinha. Não é um trabalho mecânico não... Por isso, é difícil. Você precisa conhecer e muito. Quem entra não conhece. Reconheço que deixei problemas nas duas escolas que passei. Foi um começo complicado. Tinha ouvidoria porque eu não tinha jeito mesmo para lidar com o dia-a-dia da escola... pressão... decidia tudo meio que à revelia. Até a parte legal eu aplicava fora... Tiveram muitos professores inscritos na remoção... Fui meio que pressionado a desistir. Caiu bem o índice da escola no Saresp.<sup>48</sup>[...] não é que você não tenha apoio. Tem! Mas é muita novidade. As coisas não se repetem. As situações são bem novas. Estou engatinhando, mas, saí daquele momento. Tudo é para você [diretor(a)]. Você precisa ter a resposta. Tem mesmo! Dá segurança para o seu grupo. (Adalto; depoimento 5)*

*Até você conhecer o métier, meu bem! O seu tempo esgotou! E a gente entra assim...: despreparo total. Estou lá e chega uma funcionária da limpeza pedindo para resolver um caso de acidente de trabalho e eu nem sabia do que se tratava... o dia inteiro no telefone para entender por onde começar e alguém reclama que você não respondeu uma planilha... Gente esperando para ser atendida sobre assuntos que você não domina... Eu nem sabia que tinha planilha para responder e muito menos que o diretor tinha comunicação por e-mail com a Diretoria ... Passava o final de semana lendo tudo aquilo, não dormia, não dormia! E todo santo dia era um monte de e-mail e de coisa para responder sobre assuntos que eu nem sabia se tinha a ver com as coisas da minha escola... (Clau; depoimento 6).*

Por meio do exercício efetiva-se a condição do(a) profissional como servidor(a) público(a), investido(a) da autoridade para o desempenho das atribuições e das responsabilidades legais que lhe confere o cargo. Os relatos, portanto, inscrevem o problema da ausência de formação para o exercício do cargo de diretor(a) escolar não durante o exercício, mas, especificamente, no momento que o antecede. Ressalvo que os relatos de diretores(as) substitutos(as) não são distintos.

---

<sup>48</sup> Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que, nos termos da Resolução SE nº 27/1996, é estabelecido pela Secretaria da Educação. Fundamentada no princípio da responsabilização, essa avaliação externa em larga escala, de periodicidade anual, apoia-se na meritocracia, e classifica, ranqueando escolas e as Diretorias de Ensino às quais estão jurisdicionadas, considerando os resultados dos seus escolares nas avaliações. O Artigo 2º estabelece que as provas do Saresp serão aplicadas em todas as séries e escolas da rede estadual e “redes municipal e particular que aderirem à proposta”, conforme os incisos I e II: “ensino fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia” e “ensino médio nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia”.

Os(as) vices-diretores(as), por sua vez, embora admitam, relativizam as eventuais vantagens decorrentes do tempo de experiência no posto. Enfatizam que, embora o cumprimento das atribuições do posto de trabalho oportunize experiências profissionais mais próximas daquelas desenvolvidas pelo(a) diretor(a), perante as divisões de tarefas, nem sempre lhes é possível amear conhecimentos específicos que os(as) assegurem de condição mais favorável. Desse modo, ao substituírem o(a) diretor(a), ou assumirem a direção da escola por meio de designação ou concurso público, afirmam que se defrontam com uma gama de problemas da mesma ordem dos relatos aqui apresentados.

Os depoimentos dos(as) diretores(as) escolares são expressivos a respeito:

*[...] tem que errar primeiro? O tempo que se leva consertando... Quando dá pra resolver...! Isso mesmo.  
[...] Os caras lá [instâncias superiores] vão ter que fazer para você, então. Só se fizerem o trabalho do diretor, ou ficarem com você o tempo todo na escola. (Sílvia; depoimento 7)*

*Quando cheguei, a verba de manutenção já estava sendo usada para fazer uns reparos e apareceu um problema de encanamento que não estava orçado... precisava fazer o piso também... ia deixar um buraco na cozinha? Depois eu não tive como conseguir esse dinheiro com a APM... É. Isso. Gerei uma dívida para a escola. Nem sabia quanto de verba e os tipos [de verba] que a escola recebe no ano...  
Quando eu voltei para o interior pela remoção, paguei a dívida... Me disseram que, senão, daria a um processo administrativo e eu ainda estava no segundo ano do probatório... (Carlos; depoimento 8)*

O depoimento mais emblemático, e que desencadeou o meu interesse por esse momento nevrálgico do trabalho do(a) diretor(a), foi captado de um diálogo extenso sobre a rotina escolar com um diretor de escola que atua fora do meu campo de pesquisa:

*[...] e está errado.  
Por quê?  
Errado porque a lei nunca foi questionada.  
Mas a lei do ingresso deveria. (Jonatas; depoimento 9)*

Há um reconhecimento do segmento profissional quanto à ausência de formação anterior ao ingresso no cotidiano escolar.

*Pelos menos, né, alguma coisa prática para os ingressantes saberem por onde começar...! Uma parte presencial primeiro! A*

*outra à distância, que seja, mas antes de entrar na escola, porque não dá! (Carla; depoimento 10)*

## **2.5 A familiarização com a cultura profissional e características das redes de interações profissionais dos(as) diretores(as) escolares**

A ausência de formação que anteceda ao exercício das atribuições legais dos diretores(as) escolares constitui-se, conforme os relatos, em uma variável significativa e que os conduz às redes informais de interação profissional entre pares. Por meio dessas redes que se expandem para além do local de trabalho e das margens do tempo laboral, os(as) diretores(as) escolares constroem uma cultura profissional não delimitada à dimensão normativa e procedimental, prescrita e emanada dos órgãos superiores.

*[...] a gente é empurrada para o amadorismo... para improvisar na direção da escola... [...] Muitas vezes cheguei de uma reunião e falei: Nossa, preciso arrumar isso já! Porque eu fui no embalo do que a escola já fazia [da cultura da rotina administrativa instalada], que dava certo, mas não era daquela forma. (Carlos Henrique; depoimento 11)*

*Por mais que eu tivesse uma noção, nunca tinha assinado e olhado um prontuário de aluno. Tentava bater as informações com os outros documentos, mas não sabia encontrar um erro. Eu vejo assim. Você entra na escola e vai vendo, fazendo, assinando, despachando, só depois você vai... lendo, entendendo as orientações. Mas e o que fica para trás? Tinha gente de muita experiência na escola, mas é o diretor que tem que saber. O diretor é o que assina. E se, na escola, não sabem para te ensinar?... o trâmite do nosso trabalho não espera ninguém pedir um tempo para aprender... (Ângela; depoimento 12)*

*Às vezes lia a instrução e não entendia. Não sei se isso aconteceu com todo mundo... Mas é que aquele documento, aquele modelo, o assunto não tem sentido para quem está começando... vem de muito tempo... A vice que ficou na escola não cuidava dessa parte... Eu fui atrás de uma diretora que era muito experiente e procurada...*

*Tudo o que a diretora me ensinava, eu ia anotando, anotando... Ligava para ela. lá na escola dela para me explicar. (Fabiana; depoimento 13).*

*No começo eu levei as coisas do jeito que a escola estava acostumada [...]*

*Tenho, sim, o meu grupo. Quase todos os diretores têm. Acho que todo mundo. A gente troca e-mail, ou liga para ver como o colega faz. O pessoal tem contato com pessoas de outras Diretorias e vai pegando uma informação aqui, outra ali... Até você pesquisar para*

*resolver alguma coisa urgente, consultar a legislação... mas, tem sempre alguém que já resolveu um problema igual, parecido na sua escola e dá uma dica de onde começar... (Giani; depoimento 14)*

*[...] não fico indo muito atrás dos outros porque eles também têm muita coisa pra fazer [...] Mas você precisa ter conhecimento com os outros colegas. Até quem é mais fechado, tem mais experiência e é bem independente... e tem a escola bem organizada, acaba ligando e perguntando para quem tem afinidade. [...] [os pares] são o meu parâmetro [...] pra desabafar e até pra ver que não é só com você [...] (Miriam; depoimento 15)*

*Só de dar uma passada na escola de um colega, já me fez pensar no meu jeito de dirigir a escola... no jeito de conversar e atender as pessoas, os alunos...*

*[...] ele arrumou um lugar bonitinho para os pais aguardarem, as pessoas oferecem água, chá. A secretária tem um caderno com os nomes de pais que ele vai receber no dia, ou que ficou de ir lá para conversar... quem atende já procura no agendamento, trata pelo nome, com jeito, não deixa de pé no corredor... Pensa que não, mas isso é importante porque economiza no tempo que o diretor fica resolvendo confusão com pai no guichê, com pai que revida porque está sem graça de ficar exposto! [...] daí já fui pegando isso dele para mim.*

*O jeito de fazer compras, de ver os itens da merenda com os fornecedores [...] Não adianta você esperar dos outros não! É o diretor que impõe o ritmo. Só de mostrar que você sabe, as pessoas assim [...] não abusam. (Vanda; depoimento 16).*

*Se você entra na direção achando que o pessoal vai te estender o tapete... Isso não acontece. Você precisa ter domínio para não assinar qualquer coisa. O carimbo é seu. [...] Não adianta falar: Oh! Eu não sabia. (Pedrão; depoimento 17)*

*Mas é que entrei muito crua... e eu já tinha sido vice, heim? [...] Quando outro diretor te mostra o que é para fazer, é diferente...! Faz você ver como funciona mesmo na prática [...] Fui muito socorrida. Porque ele te mostra nos detalhes porque ele fala assim...: “Ah... Tem que fazer a contagem [de tempo funcional] primeiro. Você já fez? Não vai errar a contagem por causa da pontuação... Não confia na do ano passado. Conserta esse ano se tiver coisa errada do ano passado...” Aí você vai ver o que é uma contagem... Aprender. Entendeu? Uma coisa está ligada a outras. Te pedem para entregar isso hoje. Mas você só entrega se tiver cumprido uma série de comandas [...]*

*[...] Se tem erro, vão dizer...: Ain... é falta de competência gestora...! (Cícera; depoimento 18)*

*Tem aquela rivalidade de escola, de diretor, uma tem mais fama [de “boa”]... Eu acabei me aproximando de dois colegas que têm os mesmos problemas que eu para o pessoal querer ficar [...] Tem essa diferença de status (sim!) entre os diretores. Eu acabei desistindo da remoção porque entre a gente ... nós sabemos o tipo de escola que a gente tem para administrar. É um investimento importante pelo tipo de aluno... (Gláucia; depoimento 19)*

*[...] sempre tomo o cuidado de verificar com os núcleos da Diretoria se é aquilo mesmo. Faço reunião com a minha equipe e uso os termos de orientação da supervisora, mas estou sempre ligando para outros diretores. Na época das invasões dos prédios, estávamos sempre nos falando [...] Um teve a orientação de passar por escrito a responsabilidade de professores que estimulam motins de alunos... porque teve saque, vandalismo... um foi passando para o outro a ideia de tocar no assunto e colocar na ata do ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo]. (Kátia; depoimento 20)*

*[...] jeito de orientar, de fazer reunião com os professores... essa troca melhora o nosso trabalho [...] só de ouvir o colega, você tem ideias, um apoio. Quando uma está com dificuldade, os outros ajudam a pensar. Tem coisa que é só nossa, que é da nossa pele e não dá para dividir [...] Ehhhhh! Todo mundo tem ou teve problema com equipe. Todo diretor sabe... na escola estamos sozinhos. [...] (Tânia; depoimento 21)*

*Por mais que eu leia, que eu siga as orientações à risca, eu comparo quase tudo com os outros [...]*

*[...] nosso trabalho é muito dinâmico... Nada! Técnico nada! O povo vê o diretor lendo, mexendo no arquivo morto, andando para lá e para cá, e não sabe que a nossa cabeça está a mil com aquele assunto e de olho em tudo... (Marina; depoimento 22)*

*Na prática, uma lei amarra outra! É uma resolução estadual, mas a base legal está amarrada em outra que é federal... Mas quem começa vai com essa ideia... procurar brecha... sem vincular. Eu sempre fui muito questionador... brigava... eles mostravam...: "Não pode por causa disso, do inciso tal, do artigo..." (Wellington; depoimento 23)*

*Se sair uma legislação, ou se um comunicado é válido ou não [...] Essas coisas... são muitos assuntos. Tem diretor muito bom... que sabe jogar... que visualiza a escola funcionando com a lei que acabou de sair... O horário das aulas esse ano ficou muito melhor... meu vizinho aqui, diretor, me deu umas ideias. (Viviane; depoimento 24)*

Os relatos estimulados e concentrados acerca da fase inicial do exercício no cargo ou designação de diretor(a) escolar e de como se familiarizaram com a cultura de sua profissão permitiram identificar características preliminares das redes de interação que esses(as) profissionais passam a constituir.

De um lado, são voláteis, tentaculares e ramificam-se de forma que não se possa delimitá-las geograficamente. De outro, são eminentemente formativas. As vivências de pares, desenvolvidas alhures, percorrem essas redes, sem que se distinga a autoria, e passam a constituir o repertório de profissionais alocados(as) em contextos de trabalho espacialmente distantes e muito heterogêneos entre si.

Rompem a solidão profissional, favorecendo o sentimento de pertença entre os pares. Permitem que os(as) diretores(as) incorporem práticas e rotinas institucionalizadas típicas de suas atribuições ocupacionais, que não estão necessariamente circunscritas ao seu local de trabalho e, sublinho, tampouco à dimensão normativa e procedimental, prescritiva, e emanada dos órgãos superiores.

Favorecem a exploração de margens de autonomia em relação às instâncias superiores do sistema de ensino. Aqueles que trabalham em rede, muito embora isolados em seus respectivos contextos de trabalho, estão fortalecidos, individual e coletivamente, em relação aos órgãos decisores e às suas autoridades, as quais tencionam a homogeneizações. Um(a) diretor(a), por exemplo, tomou determinada decisão, em conformidade com a legislação, e porque outros tantos pares distantes assim o fizeram, o que foi partilhado informalmente em rede. A fiscalização local objeta a respeito, todavia é levada a revisitar “a peça legal da celeuma” e o seu apelo ao cumprimento integral à forma, ou procedimento padrão convencionado e normativo, dado o fato de que a penalidade estender-se-ia a um número maior de diretores, os quais se justificariam conjuntamente. “*Atendemos à legislação.*”

Suspendem, portanto, a uniformidade, estratégia útil, tendo em vista a necessidade de responder a demandas de realidades diversas (distância, geografia do lugar, locomoção e acesso, dados oficiais de periculosidade, dentre outros) e garantir justificativas das tomadas de decisão no *corpus* da legislação da matéria.

Admitem, ainda, uma função mobilizadora, adjetivaria discreta, que não somente antecipa situações profissionais desafiadoras, mas sugere intervenções viáveis e legais, prematuramente.

Ascendem relações de solidariedade, mas também de segmentações internas. Por exemplo, entre diretores das denominadas “escolas dos acordinhos” e diretores de escolas preferenciais, socialmente consideradas “boas”.

A imersão nas redes fomenta, portanto, a construção da identidade profissional, bem como (re)engendra a cultura dos(as) diretores(as) escolares.

A atenção às evidências dessa cultura dessacraliza e não permite essencializá-la na versão vulgarizada de que o trabalho dos(as) diretores(as) escolares seja redutível ao cumprimento de processos administrativos sequenciados e técnicos, definidos por ordenamentos centrais.

## **2.6 Descrição de evidências e características da cultura profissional do(a) diretor(a) escolar: por uma definição preliminar de cultura profissional dos diretores escolares**

Ao dialogar com diretores(as) de escolas públicas, identificamos que transita nas redes de interação também uma dimensão material da cultura profissional que produzem.

Acerca da dimensão material, cito a produção de instrumentos de controle de processos que ajudam a rotinizar e são utilizados para que os(as) diretores(as) planejem o quadro situacional da escola, planejem, tomem decisões e disponham de dados atualizados, inclusive, para responderem aos procedimentos prescritos de suas atribuições, conforme o relato a seguir.

*Você vai pegando umas manhas que dão certo. Às vezes faltam muitos professores, a sua equipe gestora é desfalcada, você não tem funcionário, você está lá ajudando na merenda, fazendo o pátio, e você tem aquela responsabilidade de distribuir os eventuais [professores substitutos] para cobrir as faltas. Daí eu boleei um esqueminha para equilibrar e uma turma não ficar mais sem professor substituto da disciplina que a outra porque os pais reclamam muito, e com razão, que eles fiquem no pátio e com um professor que não é da disciplina. E, mesmo que eu não esteja na escola, alguém faz isso para mim... eu adaptei de um controle que uma colega me passou. É... que vai facilitando assim... e, na hora de fazer o pagamento, ajuda... eu vejo de longe se tem assinatura indevida quando olho o livro-ponto porque... no dia a dia, não vou conseguir acompanhar tudo numa escola desse porte... Cansei de sair daqui sozinho fechando escola quase uma da manhã... (Rodrigo; depoimento 25)*

Tal instrumento que evidencia como organiza um aspecto da vida escolar, em particular, me foi apresentado com reservas porque o classificou “caseiro”, mas que o “ajuda muito” para que não se “perca...” e não precise “contar com os olhos dos outros”. Em outros termos, permite a geração de dados confiáveis por meio do registro da vida escolar. Desse modo, os(as) diretores(as) de escola, embora receiem que esses instrumentos pareçam precários para terceiros, os consideram vitais, ainda que os mantenham ofuscados nos seus fazeres, porque “não têm nenhum valor documental mesmo”, mas também porque podem não confessar a legislação<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Por isso mesmo, esses registros da vida escolar são muito interessantes. Neles, o extraordinário, os eventos sem visibilidade, outros não previsíveis na legislação em torno de aspectos muito diversos da vida escolar, podem ser capturados. Isso sempre me fez atentar mais à temática dos

Os relatos anteriormente citados destacam que esses instrumentos são criados principalmente em contextos cuja carência de recursos humanos e materiais são impeditivos para o funcionamento regular dos serviços escolares. Todavia, os apoiam precisamente para que respondam a essas atribuições legais investidas pelo exercício do cargo ou função e, ponderou nosso interlocutor, “ajudam muito” para garantir “a sobrevivência dessa escola”.

Portanto, as aprendizagens informais nas redes de interação profissional cumprem outra finalidade que, por meio desse exemplo, pode ser identificada. A saber, em contextos de carência, ou não, aprimoram processos periféricos em relação ao poder central, os quais nem sempre são expressões de resistência, ainda que, para empregar termos de Caria (2008a), cumprem o objetivo de potencializar o poder e a autonomia profissional. Se a lei não os equipa ou os “vê” suficientemente sob realidades tão variadas, por inversão, desenvolvem práticas genuínas na escola que as suportem. “O que vocês fazem efetivamente fazem aqui?” Ao sondar-lhes dada dimensão da cultura profissional, as respostas que garantem a legalidade do cumprimento dos serviços escolares são inúmeras, caso deem ao interessado acesso às suas práticas. Há inúmeros “macetes” não descritos.

Os artifícios que os(as) diretores(as) admitem que são “muito modestos mesmo”, formulados para dirimirem problemas “caseiros” muito tópicos, podem ser perscrutados em pesquisas e concebidos como inovações educacionais, considerando o conceito definido em Ghanem (2013).

Nesse enfoque, inovações educacionais se localizam na base do sistema escolar, ou fora deste, e consistem em práticas construídas como resposta ao enfrentamento de situações educacionais concretas. As práticas de inovação tendem mais ao endógeno que ao exógeno, isto é, emanam e podem ser identificadas nos processos ocasionais e isolados desenvolvidos também em estabelecimentos escolares. A dimensão inovadora dessas práticas reside no fato de diferirem de atividades costumeiras; logo, a natureza de práticas educacionais consideradas inovadoras não é perscrutada em adjetivos que as qualificam como positivas, negativas, ou mesmo inéditas.

---

*outsiders* na educação do que focalizar as discussões em torno da cultura do(a) diretor(a) escolar dentro de perspectivas já exploradas extensivamente (função/papel e autonomia relativa do diretor escolar, autoritarismo *versus* gestão democrática, liderança etc.).

As práticas de inovação educacional abrangem outras características, conforme explicita, a saber: a fragmentação, a descontinuidade no tempo, a baixa visibilidade das ações e o forte voluntarismo de quem as constrói, bem como o isolamento (GHANEM, 2013, p. 427). Identificar práticas inovadoras requer o interesse concentrado na cultura profissional emanada e efetivamente praticada na gestão das escolas visando, nos termos dos(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino, “manter a escola de pé”.

Isso posto, é possível identificar duas características da cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares.

Notei que os seus fazeres admitem uma bricolagem, sobretudo quando são formulados para transitar fora da rede.

Deparei-me com essa propriedade dialogando com uma diretora. Ela deveria narrar, em um grupo de estudos da Diretoria de Ensino, as práticas desenvolvidas e que teriam apoiado a escola quanto ao alcance de índices superiores nas avaliações externas. Para isso, demorou-se estudando um repertório teórico já consagrado, nos seus termos, “para não escapar” ao academicismo vulgarizado dos discursos sobre gestão escolar (ou bibliografia aceitável e consagrada). Também enquadrou o que efetivamente desenvolveu em expressões, conceitos e instrumentos definidos na “linha [da política educacional] da Secretaria da Educação porque [enquanto diretora] represento”.

A cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares, portanto, tende ao hermético.

As práticas de gestão efetivamente construídas por diretores(as) de escolas circulam com autenticidade em redes próprias e despercebidas para quem não as integra. As responsabilidades legais impostas pelo exercício das atribuições, as penalidades quanto ao não cumprimento ou distorções do prescrito, constituem explicações quanto aos cuidados e a razão para que permaneçam solapadas, independente do conteúdo, estranhas ou não ao *corpus* legal a que se referem.

Os empreendedores da moral protegem os valores tradicionais, tanto nos tribunais, quanto nos hospitais, em prisões e também em escolas (BECKER, 2008, p. 206). Assim, impedem o acesso daqueles que querem elucidar “toda história” e questionar-lhes o “monopólio da verdade” acerca do que efetivamente se passa nas arenas morais das instituições.

Sugerem que precisamos descobrir por nós mesmos, a verdade sobre fenômenos supostamente desviantes, em vez de confiar em relatos oficiais certificados que deveriam ser suficientes para qualquer bom cidadão [...] [os sociólogos violam ao adotar] uma postura relativística diante das acusações e definições de desvio levantadas por pessoas respeitáveis e autoridades constituídas, tratando-as como a matéria prima de análise social. (BECKER, 2008, p. 206-207)

Os(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino trabalham destacados(as) de seus pares, ocupam uma posição de poder e eles(as) próprios(as) são o que Becker (2008) denominou “empreendedores da moral”. O fundamento do seu ofício está em zelar e garantir o cumprimento do normativo, do oficial. São “guardiães da ordem”<sup>50</sup>.

Em outros termos, os(as) diretores de escolas públicas são autoridades legalmente constituídas como guardiães do direito estatal à educação básica, “impositoras” das políticas educacionais dos sistemas públicos de ensino, cujos contextos de trabalho e desempenho dos fazeres são fiscalizados presencialmente por outras autoridades hierarquicamente superiores do sistema de ensino. O trabalho técnico-intelectual cotidiano de diretores(as) escolares, no entanto, singulariza-se e as redes informais revelam-se em importância. O isolamento legal responsivo e o desempenho gestor de processos pedagógico-administrativos, prescritos e monitorados sistematicamente, cortejam, conforme demonstrei, a referência aos saberes empiricamente forjados e explorados em sua funcionalidade, por pares, sob situações profissionais concretas. Tais saberes não se confundem com conhecimentos administrativos sequenciados e técnicos prescritos pelos órgãos centrais.

Descrita essa dinâmica da cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino, defino-a.

A cultura profissional dos diretores dos estabelecimentos públicos de ensino é acêntrica, engendrada e partilhada entre pares, em redes de interações

---

<sup>50</sup> Empleo essa expressão de Pross (1989), para o qual a ordem é uma constelação de signos. Cada ordem busca proteger os seus signos e valores que a representam. Faz-se isso por meio da força bruta ou do emprego de signos verbais e não verbais que tornem a primeira opção desnecessária. Recorre-se ainda à combinação de ambos, isto é, à ameaça de uso da força bruta onde não se respeitem os signos verbais e não verbais da autoridade dominante. A ordem política e ideológica, assim, no geral exerce a violência simbólica apoiando-se em teorias do conhecimento que mais se aproximem de suas regras, validem os seus signos, para garantir a sua eficácia e a aceitação de seus axiomas. Reside aí a “arte estatal de promover a ordem básica” e exercer a violência simbólica, ao impor a identificação com os seus signos. Os diretores de escola, agentes públicos, operacionalizam e são guardiães dessa ordem básica estatal, muito embora também submetidos à ordem do crime, quando atuam em territórios conflagrados.

reflexivas, informais. e preconiza a natureza experimental de saberes práticos-contextuais materiais e imateriais urdidos, os quais, embora não reproduzam, estribam-se, basicamente, no ordenamento legal vigente, na cultura prescritiva de gestão do sistema público de ensino do qual são agentes, no avanço e contribuições dos campos teóricos afins à gestão institucional e, especialmente, às ciências da educação.

Tal concepção sintetiza o esforço calcado no sentido de superar, nos termos de Azanha (2011), os “territórios indevassados”, por meio da atenção interessada e da descrição dos “fazeres desprezados, sem prestígio”, efetivamente praticados por diretores(as) escolares, no cotidiano de trabalho aparentemente banal dos estabelecimentos públicos de ensino. No entanto, focalizo a seguir uma dimensão muito particular dessa cultura.

Refiro-me à cultura profissional de diretores(as) que atuam nas unidades escolares dos territórios conflagrados cuja descrição ilustra satisfatoriamente o conceito acima.

## ***2.7 Redes de interação e cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino dos territórios conflagrados***

Como é produzida a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares que atuam nos estabelecimentos públicos de ensino nos territórios conflagrados?

Como estabelecem o compartilhamento de vivências profissionais e constroem a identidade grupal se, individualmente, perseguem o anonimato quanto à autoria das práticas concebidas para gerir a criminalidade que interatua com a vida escolar?

Qual é o *ethos* da cultura profissional dos(as) diretores(as) das “escolas dos acordinhos”?

A rede de interação dessa cultura restringe-se aos pares cuja trajetória profissional se faz em contextos nos quais o crime arbitra e delibera.

Não há uma hierarquia entre os pares que participam da rede, muito embora, eventualmente, estes ressaltem a admiração a respeito daquele que consegue “manter a escola de pé” e, portanto, um “bom diálogo” em comunidades consideradas “extremamente difíceis”, ou impenetráveis. Desse modo, a

incorporação de um novo par à rede, ou ao círculo constituído, faz-se por meio de um membro que já a integra, em situação de informalidade.

Os novos integrantes são reconhecidos, no geral, por meio de rumores, boatarias<sup>51</sup>: “O(a) diretor(a) novo não está dando certo na escola”; “Se não for com ‘jeitinho’, vai ter problema”; “Não está dando conta do pessoal da comunidade”; “A escola trocou de diretor(a) e já estão destruindo... Ninguém está gostando porque fulana é que sabia ‘dialogar bem’”; “Tem professor da minha escola que é de lá e fala que já virou uma bagunça” etc.

A oferta de vínculo e de solidarização ao novato, entretanto, não ocorre sem que antes, conforme critérios muito pessoais, uma(a) veterano(a) o avalie confiável e potencialmente “um de nós”. Em outros termos, convença-se de que o(a) novato(a) tende à discrição e é capaz de guardar sigilo acerca do que lhe for segredo; e de que “quer fazer um bom trabalho”, mas “só está perdido(a)”. Enfim, dito de outro modo, “tem boas intenções”, “é honesto(a)” e aberto(a), ou disposto(a) a ser ajudado(a), porém não tem experiência para gerir a escola do território conflagrado, porque sua formação (universitária e outras correspondentes) não responde à tipicidade dos desafios profissionais extravagantes impostos.

Além disso, o(a) novato(a) deve manter relações respeitáveis com as autoridades hierarquicamente superiores do sistema. O acolhimento é dependente e põe em causa que, fundamentalmente, o recém-chegado denote disposição para cumprir os deveres, isto é, os ordenamentos e protocolos determinados pelas instâncias superiores, acerca das quais, no entanto, veteranos(as) e novato(as) comungam de expectativas bastante reduzidas, ou negativas. Ambos, céticos, nutrem desconfiança silenciada contra as autoridades que os fiscalizam, tão logo se vejam a serviço mas abandonados pelas instâncias públicas e sem “nenhum apoio” no território.

Os vínculos que a rede proporciona visam ao apoio entre os pares, especialmente aos menos experientes no ofício, ou àqueles cuja trajetória profissional, muito embora extensa, não os expôs às contingências *sui generis* da gestão das escolas das “zonas fantasmas” e que, portanto, podem ser

---

<sup>51</sup> Foi-me complexo compreender a funcionalidade das fofocas e atribuir-lhes um sentido na constituição dessa cultura, no curso das escutas de meus interlocutores. Tal dimensão será abordada no capítulo seguinte.

reconhecidos dentre os(as) novato(a)s, uma vez que não acumulam vivências para enfrentar desafios particulares a tais contextos de trabalho.

As situações de informalidade ganham especial atenção nas aproximações iniciais e pessoais entre os pares (o intervalo do café e as saídas para almoço, findadas as reuniões nas instâncias centrais; os contatos fortuitos nos corredores das secretarias, as caronas, as apresentações desinteressadas e amigáveis etc.). A comunicação em torno do tema que os une é prioritariamente face a face. Não produzem evidências materiais a respeito (e-mails, mensagens de WhatsApp), dada a natureza esdrúxula e marginal da matéria que os vincula profissionalmente.

A rede se (re)estrutura e se consolida na medida em que integrantes do grupo se mobilizam para acolher, socializar e partilhar, pessoal e confidencialmente, a singularidade de suas experiências profissionais (o “como” atuar nesses contextos)<sup>52</sup>. A rede, não dimensionável em sua extensão, é policêntrica. Articula-se em pequenos círculos de interação fechados (por vezes, só um parceiro mais achegado, ou constituições de três ou quatro profissionais, os quais mantêm outros pares mais distantes).

Os elos e os níveis de proximidade entre pares são aleatórios e a expansão dos contatos não obedece a regras. Não há um polo difusor dessa cultura. Com o tempo, os pares vão se reconhecendo e aprendem com as vivências compartilhadas e segredadas, as quais passam a compor um *background* particular para a atuação em contextos sob a jurisdição criminal (como aprender sobre a vida social da localidade; como apreender as leis e os códigos válidos e as dinâmicas do território, sem aderir-se aos poderes locais; “como ganhar” a simpatia, o apoio ou, ao menos, a cumplicidade do respeito equidistante dos cidadãos das “zonas fantasmas”; como debelar as forças que promovem as represálias; como interpretar códigos frequentes e significados comuns “da política” da delinquência instalada em determinada localidade etc.).

Dito de outra forma, as interações com os pares e as suas práticas de gestão da criminalidade fornecem aos profissionais que integram a rede uma experiência sociocognitiva e a construção de um repertório paradigmático para

---

<sup>52</sup> Não é usual que os(as) novato(a)s sejam agregados, à primeira vista, por meio do sobreaviso do diretor(a) antecessor, o qual encerra as suas atividades na escola, porque se trataria de revelar indiscriminadamente a ilegalidade do “acordo” a um “forasteiro”. Deixam-no com pistas, o que lhes parece bem razoável (“Fulano me ajudou muito aqui, apesar de... Se apoie nele” etc.).

inteligibilidade e enfrentamento de situações profissionais inéditas em universos marcados pela égide da clandestinidade (“Diferente de tudo o que você já viu”). Relevante para a fruição, imersão e sobrevivência na vida social do território, tal repertório paradigmático corresponde a, e é resultante da, socialização e reflexibilidade promovidas por pares mais experientes, responsáveis por introduzir novatos(as) à “mente cultural” e partilhada entre aqueles que atuam em contextos nos quais o crime arbitra e delibera.

Os consensos emanados e os saberes empíricos gestados na busca por respostas aos desafios já vividos por pares nativos a esses contextos de trabalho permitem ao novato(a) lograr uma base para o desenvolvimento da racionalidade que lhe torna cognoscível a realidade concreta da escola na qual exerce as suas atividades profissionais, isto é, adversa, eminentemente arbitrária, “diferente de tudo o que você já viu”. Por extensão, o torna capaz de responder à formulação que se impõe às escolas dos territórios conflagrados: “O que é exequível se fazer aqui?”, e, assim, enfrentar incertezas, e um desafio profissional que se tornará distintivo, isto é: gerir a criminalidade que interatua com a vida escolar.

A “inserção instruída” por pares experientes traz consigo uma funcionalidade mais explícita. A saber, a adaptabilidade de quem se inicia profissionalmente nas escolas do território conflagrado.

A adaptabilidade do(a) novato(a) se consolida gradualmente, na medida em que o repertório tornado acessível pelos pares mais experientes é acomodado e atualizado autonomamente ante desafios enfrentados específicos da rotina da unidade na qual atua, exigindo-lhe a adoção de medidas resolutivas (no geral, imediatas). Nos termos de Caria (1999), vê-se nessa dinâmica a “racionalização da cultura” que, interativamente construída, legitimada pelo grupo, é utilizada como referência, pois se constitui um “instrumento conceitual para interpretar e agir localmente”. Trata-se, no entanto, de uma cultura que funciona ao nível prático do saber e do pensar. Desenvolvê-la, apropriá-la e manejá-la torna o profissional um agente ou produtor dessa cultura de círculo restrito. Apenas sabê-la é insuficiente.

### *2.7.1 Consensos da cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino dos territórios conflagrados*

Conforme me foi possível prospectar dos relatos que compuseram esta pesquisa, nas escolas viáveis, assediadas, uma vez localizadas em territórios sob o monopólio da delinquência organizada, as práticas de gestão da criminalidade consubstanciam-se basicamente em “acordos” com o poder local. Os acordos são múltiplos e distinguem-se segundo as prerrogativas “dos donos do lugar”, no entanto, os relatos aludem a dois tipos de acordos elementares.

Há os “acordos” travados com o poder local e os “acordos” irrevogáveis já prevalentes e imanentes os quais são determinados pelas forças difusas que arbitram e deliberam sobre a vida social do território. O primeiro tipo permite algum nível de aproximação entre as partes e negociações, conforme o acordo de Roberta. Ao segundo tipo está intrínseca a alternativa de conformação às leis locais, a exemplo dos acordos de Priscila. Ambos, no entanto, encerram a adesão involuntária e originam-se da tensão deflagrada em face da escalada do crime organizado e da primazia da juridicidade criminal nos territórios conflagrados, caracterizando o quadro de atuação profissional como de indefensibilidade generalizada<sup>53</sup>.

Enquanto nas áreas urbanas, sob a juridicidade estatal, as leis são públicas e inequívocas, nos territórios clandestinos, sob a juridicidade dos operadores fortemente armados da justiça informal, os “acordos” são inúmeros e impõem-se circunstancial e imprevisivelmente, em face das dinâmicas escusas do mercado criminal.

---

<sup>53</sup> Tal quadro se expressa também na guerra e letalidade da relação entre policiais, os agentes públicos da segurança pública, e civis. O Instituto Sou da Paz (2017), que toma como critério a proporção 15 civis mortos para cada 1 policial morto a fim de apurar a letalidade das forças policiais, divulgou que, em 2017, 3º trimestre, a atuação das Polícias em serviço no estado de São Paulo resultou em 82 civis mortos para cada policial morto. Em contrapartida, 7 em cada 10 policiais mortos em São Paulo estavam fora do horário de serviço (portanto, transitariam como homens comuns armados). Por sua vez, a Secretaria de Estado dos Negócios da Segurança Pública do Estado de São Paulo, em uma nota oficial, contra-argumentou. O tratamento dos dados recentes a respeito das mortes de policiais manteve intocado que, de fato, 70% dos policiais militares mortos estavam de folga; no entanto, “[...] 20,9% morreram em circunstâncias onde houve indícios de premeditação e 11,9% foram alvejados enquanto tentavam impedir crimes contra terceiros” (COMUNICAÇÃO SOCIAL PMESP, 2017).

Dessa forma, um consenso fundamental construído entre pares é saber-se submetido à imprevisibilidade dos riscos singulares à atuação nas escolas sitiadas pela criminalidade.

A propósito, os relatos das diretoras Priscila e Roberta, em comum, sobre crescerem íntimas a contextos marcados pela criminalidade, são muito expressivos, apesar do contraponto entre as suas experiências profissionais no que tange às juridicidades criminais prevalentes no contexto de trabalho de ambas. Priscila sente-se “no fio da navalha”, em meio a sobressaltos de assédios das distintas facções que atuam no território, os quais acenam com riscos imponderáveis. Roberta descreve o estado emocional permanente de sobreaviso, o qual não superou ao fim de uma década, em face da imprevisibilidade de eventos que atinjam a estabilidade duradoura de um poder soberano instalado no lugar, como a escola.

O domínio da racionalidade com a qual interpretam as leis e a vida do lugar, portanto, não lhes garante nenhum controle de eventuais desdobramentos das dinâmicas que se entrecruzam no cotidiano de seu local de trabalho, a escola pública. Dentre elas, notícias de desaparecimento de pessoas, de “corretivos” exemplares, de homicídios, rivalidades entre famílias que suscitam supostas incriminações e delações de traidores à polícia etc. Frequentemente essas questões eclodem e interatuam com o dia a dia escolar. Até mesmo a adaptabilidade que denotam os meus interlocutores, confundida com a naturalização das condições objetivas de trabalho não raramente excruciantes, não acena ou corresponde à crença de que operariam tal controle. Não estão incólumes. Tampouco, já diria Idelma, seria possível confiar em sua invulnerabilidade chancelada pelo poder local. Logo, o *know-how* por meio do qual aprendem a manejar os códigos ordenadores da vida local permite a esses profissionais somente (e talvez) o controle dos medos estertorantes dos primeiros tempos, embora não os suspendam.

Nesse sentido, pontualmente, identifica-se um segundo consenso entre os(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino que atuam na iminência de ameaças e perigos reais, sob esse quadro de indefensibilidade e imprevisibilidade. O medo, um sentimento atávico excitado diante do inelutável, deve ser mantido em aceso como o critério para a tomada de decisões no cotidiano profissional.

Pedro “nunca chamou a polícia” e conservou o medo do primeiro dia de trabalho na escola. Ele percebe o poder da palavra do homem que o chancelou até a morte no território, uma vez que o “acordo” melhorou excepcionalmente a vida escolar. Adelino recorda-se da brutal ameaça de morte sofrida e recomenda que a tomada de decisões legais devem sempre avaliar se acaso permitirão que o diretor saia vivo do território. Priscila corrobora e, diante de desafios igualmente insólitos, o medo a conduz a, parafraseando-a, manter um “acordo”, uma vez que a negociação é melhor do que um cadáver. Ester fala dos enfrentamentos profissionais inevitáveis, mas para ela, tanto quanto para Priscila, rememorar situações amedrontadoras é custoso e, uma vez recuperando-se de problemas de saúde, “dos abalos da escola” na qual atua, só dialogou comigo para que “isso seja contado”. Desse modo, Ester relembra-se de “ser forçada”, por medo, a tomar a decisão de “despistar os policiais” que sobem o morro “por causa da escola”. Roberta, sob a chancela de uma força inabalável e sem opositores no território, precisa “correr junto”, manter o “acordo”, no lugar onde “tudo é pessoal”, “todos estão envolvidos nisso” e, se o telefone toca, o “coração congela”. Sueli enfrenta o medo (“*Eu tenho uma família...*”) esquivando-se de conflitos (“*Trato TODOS muito bem.*”) e dialogando com os “cabeças deles”, os quais são alunos “comuns” da unidade.

Diante do inexorável poder do crime organizado no território, outros consensos são compartilhados entre os pares.

O terceiro consenso discernido pareceu-me aquele mais crítico aos profissionais que não se originam ou têm vivências nas localidades assediadas pela criminalidade, porque requer um arquétipo sem o qual não é possível racionalizá-las. A atuação profissional no território conflagrado pressupõe a assunção inequívoca da tipicidade do pluralismo jurídico instalado, isto é, sob a prevalência do direito criminal, o qual modela a vida social local (“Diferente de tudo o que você já viu.”).

No território conflagrado, a autonomia do gestor escolar não pode ser perspectivada considerando somente a posição hierárquica da escola no que tange as políticas públicas governamentais definidas por tecnocratas em instâncias superiores.

O poder do(a) diretor(a) escolar é adstrito em relação às prerrogativas da delinquência organizada instalada no território.

Pedro recebe ligações e Adelino, a visita periódica de um representante do poder local e, assim, sabem-se chancelados, porém, monitorados e sob as regras de outra jurisdição. Pedro constrói e sedimenta tal percepção a partir da experiência na primeira escola. Ambos os diretores, inclusive, a certa altura da vida profissional, procuram saber quem define e quais são os códigos do lugar, a fim de garantirem a regularidade das atividades escolares. Priscila, Ester, Roberta e Sueli admitem a necessidade de conceber a natureza inelutável do poder local. *“Impessoalidade? Tudo lá é pessoal, senão você não fica num lugar como esse”*, afirmaria Roberta. Idelma já dizia: *“Não vive”*. Adelino asseverou que essa situação é “fato”, “existe”, e a dimensão intransponível das contingências é dada por Priscila. Ela diz que “não vai medir força” com os poderes locais, no território da jurisdição criminal, pois é “fraca”.

Dessa forma, o quarto consenso pode ser assim concebido: A aceitação e a recepção de uma nova autoridade pública na escola do território não é uma condição dada *a priori* pelos donos do lugar, os quais não vivem ou o regram segundo a lei estatal, e podem estabelecer os seus próprios “rituais” de chancelamento do(da) profissional recém-chegado(a). Da presença amistosa de alguém que se apresente “membro” da comunidade e se disponha a contribuir (*“Ninguém aqui vai mexer com você”*, dizem a Priscila) aos ataques cuja motivação é dar ciência inequívoca acerca do poder insubmisso e válido no lugar (experiência observada por Ester que, após “invasão por invasão”, nota que a intenção era demonstrarem poder e a pressionarem para negociar) etc.

O quinto consenso explica os “acordos” com o(s) poder(es) locais e os “acordinhos”, isto é, as pequenas tratativas cotidianas ou acomodações que, no geral, preterem a mediação das autoridades locais e são empregadas não para aderir à(s) força(s) prevalente(s) do lugar, mas para debelá-las.

Gerir a criminalidade que interatua com a vida escolar pressupõe que o(a) diretor(a) de escola, em algum momento, dialogue e seja levado a equacionar questões internas à escola empregando o protocolo da jurisdição por meio da qual os cidadãos foram socializados.

As dinâmicas de gestão da criminalidade compõem-se, portanto, basicamente de “acordos” e acomodações que arrefecem focos prováveis de conflitos e, assim, mantêm a atenção das forças locais (criminais, ou estatais) afastada da escola. Logo, tal consenso pode ser elaborado de outra forma. “Na

escola do território é necessário saber o ‘como’ resolver as coisas internamente ‘mesmo’.” Assim, conhecer os códigos da vida social local é imprescindível para a formulação do diálogo cifrável às partes envolvidas no conflito, portanto, convincente e que expresse a autoridade válida no contexto. O caso de aliciamento das menores no portão da escola e a condução da complexidade da situação profissional vivida por Priscila são ilustrativos a respeito. Ela não chamou nenhuma autoridade oficial para apurar a situação, dada a autoridade e a prerrogativa exclusiva de decidir a respeito pelo poder local – ao qual, entretanto, não se reportou.

Pedro, Adelino, Priscila, Ester, Roberta e Sueli, a respeito, referem-se à “enorme solidão” nas tomadas de decisão no território, e ao fato de tal sentimento se diluir, “de algum modo”, ao contarem com pares confiáveis, com os quais possam dialogar abertamente acerca do esdrúxulo, isto é, da gestão da criminalidade na escola. É muito reconfortante, pareceu-me, em situações informais, tanto ouvir quanto falar com profissionais com os quais se tenha identidade, que “não estranhem” mas saibam sobre como pensar e como dirimir as questões dessa natureza, e que se imponham, de modo muito singular, em seus respectivos contextos de trabalho. Aprende-se, ensina-se, contudo, enfatiza Adelino, no dia a dia: você está sozinho para decidir e “suportar consequências”, e tais considerações de meus interlocutores apontam ao sexto consenso.

O sexto consenso observado abrange o potencial e o limite da própria rede de compartilhamento da cultura de gestão da criminalidade.

O potencial da rede está em mitigar o sentimento de solidão profissional entre pares por meio do compartilhamento de experiências, e da escuta que legitime a autenticidade dos episódios inverossímeis (e das comoções inspiradas, do medo etc.) de suas biografias profissionais no território conflagrado.

A rede cumpre um importante papel para o qual as autoridades do sistema de ensino estão despreparadas, dada a ausência de abordagens teóricas que perscrutem o fenômeno, ou porque não o farão formalmente, inibidas legalmente de cumprir tal intento.

O limite da rede relaciona-se ao insulamento legal responsivo dado pela condição profissional do(da) diretor(a) de escola, ou seja, cada um dos pares sabe-se só para decidir e assumir as responsabilidades por suas tomadas de decisão

voltadas a contornar e evitar a expansão descontrolada de questões relacionadas à criminalidade, no cotidiano profissional de escolas esparsas e isoladas entre si.

Nesse cenário de orfandade legal, a avaliação realística no tocante às condições de trabalho, que os leva à adoção de práticas marginais de gestão escolar, e com as quais objetivam tornar viável a escola do território, explica o próximo consenso.

O círculo de interação entre pares é fechado para “os de fora”, isto é, os pares que não comungam das vivências que são típicas de contextos sob prevalência da ordem criminal.

Os(as) diretores(as) de escolas situadas em contextos nos quais o crime arbitra e delibera não segredam sobre “essas coisas ilegais” com o profissional que “não tem intimidade” com essa realidade, ou imersão, e “pode interpretá-los mal” quanto à tomada de decisões estranhas aos ordenamentos centrais.

Tal consenso particulariza-se. Os demais consensos salientam o estreitamento do vínculo grupal que, forjado entre profissionais que atuam em escolas esparsas, isoladas e assediadas pela criminalidade, promovem a identidade comum dos pares. O sétimo consenso, no entanto, realça o artifício compartilhado com o qual os pares combatem explicitamente a assimilação de “curiosos” que, alheios às suas vivências profissionais *sui generis*, não podem racionalizá-las.

Os “curiosos” sequer podem capturar ou atribuir sentido às práticas marginais de gestão da criminalidade no contexto escolar. A cultura de diretores(as) escolares que atuam sob a juridicidade criminal é urdida empiricamente (e não escrita); logo, dominá-la requer o manejo intelectual e prático do repertório que é desenvolvido na experiência grupal, *know-how* de que os “curiosos” não dispõem para interagirem como um par e retroalimentar a rede.

“*Só alguém que passa por isso aí vai conseguir parar e entender você e o que eu passei*”, fala Priscila. Adelino e Ester interrompem o diálogo para esclarecer que, inclusive, “isso não se fala assim com qualquer pessoa”, mas, mesmo entre pares, o compartilhamento faz-se “no oral”. “Nada” de uso de mídias, conversas telefônicas, de “deixar rastros”, reforça Ester. A confidencialidade é um elo que os pares prezam entre si. Pedro e Kátia se limitam a não confiar, não abrir. São unânimes em ressaltar a ilegalidade dos “acordos” compulsórios, em pautar o risco da denúncia e afastar “pessoas sem a visão de como essa engrenagem

funciona”. Assim, não iniciam diálogos a respeito com “quem é de fora” e “está alienado dos fatos, do real”, considerou Adelino. Roberta alude à restrição de pares, uma vez que falar com quem “não entende” pode sugerir “o equívoco de se estar associado com o crime”, quando os diretores, sob tais condições de trabalho, fazem o “acordo” contingencialmente.

Identificados os consensos constitutivos da cultura marginal dos(as) diretores(as) escolares cuja trajetória profissional transcorre em contextos sob o ordenamento jurídico e poder adstrito da delinquência organizada, o *ethos* pode ser apreendido em uma lógica notável e gestada entre pares.

### *2.7.2 Identidade grupal e o ethos da cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino dos territórios conflagrados*

A exposição continuada às leis circunstanciais e aos perigos tangíveis e imprevisíveis do território das atividades do mercado financeiro criminal, somados à orfandade legal e ao desenvolvimento de uma racionalidade paradigmática que instrumentaliza os meus interlocutores, inclusive, para “saber como” negociar a escola e as suas margens de autonomia com os “donos do lugar” (quando estes permitem tal “cavalheirismo”), são convertidos em uma referência com a qual se distinguem.

“*Nós sabemos resolver isso.*” – tal segmentação (“alguns de nós”) ressignifica e matiza a identidade e a cultura profissional dos diretores(as) de escolas públicas.

As suas vivências esdrúxulas e inverossímeis são ressignificadas para além da divisa do traço identitário grupal com o qual estabelecem a diferença entre “nós” e os “outros”, isto é, os(as) diretores(as) cujas trajetórias os levaram a amearhar uma cultura profissional particular à gestão das escolas viáveis, e aqueles(as) que não.

Idelma foi expressiva a respeito. Disse-me: “[...] *para substituir um diretor que passou por tudo o que passou, que tirou a escola de onde tirou [...] mas nem se ele fosse especialista, o melhor do mundo [...]*”.

“*Se não são profissionais como nós nessas escolas...*” Compartilham, assim, a percepção de um poder distintivo e que “funciona ao nível prático do saber

e do pensar”, para empregar os termos de Caria (2008a). Em outros termos, o poder de manejar essa cultura apreendida para gerir, independente dos órgãos centrais, sob orfandade legal, a criminalidade que interatua em seu contexto de trabalho, de modo a assegurar o funcionamento regular das atividades escolares diárias. O elementar das escolas não assediadas é, em determinadas localidades, o objetivo imodesto, o exponencial alcançável na gestão da escola do território.

Logo, os acordos controvertidos e ilegais relatados, por meio dos quais se mantém “uma ideia de escola de pé”, consumam-se em uma expressão da disputa contínua pelo estabelecimento público escolar enquanto domínio que, embora situado no território conflagrado, se conserve em sua natureza ádvena e atrite com os imperativos da ordem local (“mas sem afrontá-los abertamente”). A um só tempo, portanto, trata-se de uma luta à margem do quadro normativo estatal, inglória, ou seja, invisível para ser designada junto ao poder público, além de contrária às disposições e ao poderio inexorável das forças locais.

Seguem outros exemplos, dentre os quais intimidar-se diante da decisão tirânica de um aluno menor (“por mais de uma vez”) que estaciona automóvel e moto, supostamente originários de furto e/ou roubo, na área escolar (“Já, já, venho buscar”). Ou ainda, “ter que ir lá e resolver sozinho(a)”, a presença irregular, desafiadora e irredutível de um adolescente visivelmente temido pelos alunos e funcionários da escola que, embora não matriculado na unidade, resiste em atender à solicitação de evadir-se da sala de aula. Ser sujeitado a conter informações sobre a autoria de crimes contra a administração pública. Os casos anômalos excedem. Ilustro: não formalizar a denúncia e não testemunhar contra responsáveis (não presumíveis, notórios) pela autoria de roubos, furtos e venda de itens do patrimônio escolar, ou quanto a atos de violência dentro estabelecimento. Sucumbir contrafeito, ou ser refreado sob ameaças abusivas, ao ponto de não registrar a ausência, atrasos ou saídas antecipadas de funcionários que, afirmando-se sob a proteção do poder local, reivindicam privilégios e a submissão do diretor de escola a ilegalidades.

Os dilemas no cotidiano profissional impõem-se perante os eventos atípicos que se sucedem.

Como seguir a lei do Estado “à risca” no território? Ali onde se emprega outra cartilha (nos termos de Idelma)?

Sobre a mente cultural de diretores(as) escolares que atuam em contextos sob o poder discricionário do crime organizado, inscreve-se uma racionalidade eminentemente pragmática e instrumental dados os desafios profissionais que alicerçam a sua identidade e a singularidade de sua posição em relação àqueles que não atuam em territórios conflagrados<sup>54</sup>.

“O que é exequível nesta escola?”

Na escuta detida de meus interlocutores, pareceu-me que, se esse é um aspecto fulcral para os mais experientes na socialização dos novatos, o ponto nevrálgico é outro.

É nevrálgico que o processo socializador culmine na assunção de uma racionalidade paradigmática calcada no pluralismo jurídico. Por meio dessa racionalidade, eminentemente instrumental, as situações profissionais desafiadoras são interpretadas e contornadas, uma vez submetidas a um sistema de relações ajustado à concepção da vida social local. Sucintamente, conforme já descrevi, transversalizada pela ordem estatal e sob a prevalência da juridicidade criminal. Isso pode ser “muito difícil mesmo, para quem chega em um lugar assim”. “Diferente de tudo o que você já viu.”

Em seguida à inserção e estranhamentos iniciais nesses contextos de trabalho, os profissionais novatos tenderiam, porém, a investir ostensivamente em discursos e procedimentos apoiados no amplo quadro de medidas legais protocolares previstas para a gestão das escolas públicas no fito de “arrumarem as coisas”. No entanto, na ocorrência de um conflito, por exemplo, os responsáveis das partes envolvidas (inclusive os pais da vítima), socializados no território, são relutantes à adoção desavisada de tais protocolos. Dado o contexto situacional, cautelarmente sugerem “apenas uma conversa”, ou um “acordo firmado na palavra” para que o diálogo seja restabelecido e a “confusão dessa meninada ‘sem a ideia formada ainda’” não transvase da escola para as “ruas” e promova tensões entre as famílias.

Os novatos, entretanto, adotam as medidas legais regulares e usuais nas escolas não assediadas. Parafraseando um de meus interlocutores, dirigem

---

<sup>54</sup> Tal situação não é análoga, embora transpasse a leitura de Boaventura de Souza Santos (1986). Parafraseando-o, aqui não se alude a fatores culturais e sociais, conjugados à desigualdade econômica que marcam a distância entre os cidadãos e a administração da justiça. Tampouco as autoridades públicas escolares desconhecem direitos (trabalhistas, constitucionais etc.) e, muito menos, ignoram que os problemas vividos e sentidos no território, os quais afetam a toda comunidade escolar, constituam objetos de reparações jurídicas.

suas condutas profissionais “muito baseados em projetos que deram certo em outras escolas, em leituras”, mas, que “não servem muito” para o tratamento das questões do território sob a juridicidade criminal. É muito comum, portanto, encontrar diretores que, por não dominarem os códigos (a linguagem) do território no qual atuam, surpreenderem-se, pois o esforço do discurso pedagógico, o qual concebem persuasivo, é interpretado como um sinal de autoritarismo, ou “falta de diálogo”. *“Com esse(a) diretor(a) não tem diálogo.”* Jorge, diretor de escola, sintetiza: *“Você precisa mentalizar que está dentro de um outro mundo e o que você aprendeu não serve muito ali”*.

Entretanto, os novatos acionam a polícia militar com regularidade, e multiplicam o volume de encaminhamentos para o Conselho Tutelar e o número de reuniões com o Conselho de Escola a fim de garantir a transparência, o acompanhamento e tomadas de decisão coletivas acerca das questões típicas do contexto etc. Objetivariam, assim, “usar a lei para resolver os problemas da escola”, ou garantir que as medidas legais e protocolares, conforme o caso, sejam adotadas preventiva e resolutivamente.

Contrariamente, porém, tais procedimentos legais e regulares, invariavelmente, resultariam em tensões pronunciadas mais aberta e extremadamente (dissonâncias, assédio moral, “renitentes ameaças consumadas em atos de vandalismos, sabotagens, perseguições, implicâncias injustificáveis” consumadas e somadas às agressões verbais e físicas etc.) – a exemplo da sanção autorizada por operadores da justiça informal que, aplicada no pátio escolar e envolvendo alunos(as), foi seguida de um prenúncio de rebelião e danos ao patrimônio escolar. O episódio foi posto em pauta desavisadamente pelo(a) novato(a) aos conselheiros escolares (no geral, moradores locais) para que fosse objetivado como um caso de violência escolar, tratando-se, no entanto, de uma expressão da juridicidade criminal acerca da qual não se atreveriam sequer a manifestar-se.

*“Passa de autoritário. De pessoa que não sabe dialogar e cria confusão. Você não está em um lugar em que você vai impor por si mesmo outra visão, mudar o ritmo, mexer nas coisas do jeito ‘deles’...”*, considerou Sueli.

Como responder às leis estatais, portanto, operando e equilibrando o seu poder e os limites de sua atuação profissional, chancelados pelo(s) poder(es) do território, sem adensar às leis que regem a vida local?

Tal deslocamento de perspectiva pode não ser alcançado por todos os novatos. “*Poucos aguentam*”, diz Izabel, diretora de escola pública.

De um lado, a atuação da criminalidade no controle da vida social é muito heterogênea e nem todos os “acordos” oferecem uma “ampla cobertura” para a escola. De outro, ainda que os “acordos” consistam em manter o estabelecimento público escolar fora das atividades econômicas ilegais do território, a interatuação da criminalidade com a vida escolar é proliferativa.

Os círculos de conversas e o “disse que me disse” em torno de prisões, operações inesperadas da criminalidade na madrugada ou a “céu aberto”, represálias, fuga de moradores jurados de morte, aliciamentos e desconfianças quanto a novos integrantes na milícia da criminalidade local, intrigas e revanches entre operadores da justiça informal etc. povoam o cotidiano escolar e conformam as suas relações interpessoais. Muitos alunos e/ou familiares atuam diretamente em atividades econômicas criminais; portanto, são frequentes as ocorrências relacionadas à pauta. Por exemplo, deparar-se com a impossibilidade de desautorizar a saída abrupta de um aluno em razão de tais atividades durante o período regular de aulas, uma prerrogativa da qual não gozarão os demais escolares. Episódios dessa natureza explicitam a flagrante situação de institucionalização do pluralismo jurídico nos estabelecimentos públicos dos territórios conflagrados, um contexto de “muitos pesos e muitas medidas” onde se é preciso identificar, a cada caso, o que é cabível.

“*Poucos pegam o jeito. Desistem.*”, diz Izabel, diretora de escola pública.

“*Alguém vai ter que ir lá e dar conta.*”, pondera Meire, diretora de escola pública.

Os meus interlocutores, os quais ocupam essas lacunas, ao discorrerem a respeito, explicam que é necessário “resolver as coisas internamente mesmo”.

As ocorrências esdrúxulas devem ser contornadas (isso não é o mesmo que resolvidas) a fim de se evitarem “embaraços”, ou desdobramentos secundários imprevisíveis. É desejável, portanto, que não se expandam para além do gabinete do(a) diretor(a) escolar, o(a) qual se vê contrafeito(a) mas, diligentemente, em face do poder discricionário inexorável das forças locais, renuncia às formalizações administrativas (apurar informações que possivelmente esclareçam e evidenciem fatos, registrá-los, encaminhá-los para garantir o acompanhamento pelo Conselho

de Escola, fazer Boletim de Ocorrência, informar às instâncias superiores e solicitar intervenções de instâncias devidas etc.). Ao decidir acimado pelo sigilo involuntário, uma vez pressionado(a) pelo quadro situacional do território, sabe-se modulando a sua atuação profissional segundo as acomodações dadas por códigos da delinquência organizada que o regram. Assim, as práticas de gestão da criminalidade cotidiana, basicamente “negociações” firmadas na palavra, emergem em sua natureza paradoxal e híbrida porque plasmadas às leis do lugar e engendradas visando a algum nível de controle da imissão das prerrogativas da ordem local sobre a vida escolar, cujo fim último é a manutenção de uma ambiência interna mínima ao estabelecimento de ensino que salvasse a ocorrência da vida pedagógica escolar.

A propósito dessas discussões, foi-me possível dimensionar o *ethos* dessa cultura, isto é, nos termos de Caria (1999), os “princípios e valores implícitos” estruturadores da conduta profissional partilhada entre os(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino públicos situados em contextos nos quais a delinquência organizada arbitra e delibera, e cujas práticas de gestão *sui generis* compõem a matéria desta pesquisa.

Os círculos fechados de diretores(as) escolares que atuam nos territórios conflagrados produzem uma cultura profissional peculiar. De um lado, os círculos de interação reflexiva desenvolvem e compartilham saberes prático-contextuais que integralizam estratégias extraordinárias (“acordos”, tratativas cotidianas) com as quais, parafraseando Caria (2008a), potenciam o poder e a autonomia profissional. De outro, dinamizam-se periféricamente, mas não somente em relação ao poder central oficial que não legitima a particularidade de suas atividades no território. Engendram-se marginalmente em relação ao poder local criminal, e em relação a intrusos não socializados e familiarizados com a atividade profissional sob a juridicidade criminal. No “nível prático do fazer e do pensar”, tais artifícios partilham o mesmo destino: expressamente, “manter uma ideia de escola de pé”.

O *ethos* discreto dessa cultura é a garantia do direito constitucionalmente positivado à educação escolar. A biografia profissional de Idelma dialoga, assim, com a cultura profissional partilhada por outros(as) diretores(as) de escolas anônimos(as) e que atuam em escolas viáveis.

Paradoxalmente, por meio dessa cultura marginal, a escola viável do território emerge na sua força ádvena, uma vez que o estabelecimento público escolar representa a imisção do ordenamento jurídico estatal no território conflagrado sob o imperativo dos códigos da criminalidade. Em outros termos, o funcionamento regular da escola simboliza o resultado da busca “do máximo de juridicidade constitucional” exequível no contexto da juridicidade criminal.

### *2.7.3 O silêncio, o dilema dos acordos, um estigma, a proficiência e o medo dos(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino nos territórios conflagrados*

A rede constituída em torno da gestão da criminalidade em estabelecimentos públicos escolares dos territórios conflagrados assume um papel tenuíssimo, mas muito importante para a promoção e expressão do *ethos* promovido no manejo da cultura profissional que engendra. Refiro-me à geração informal de um quadro ignorado de profissionais com proficiência, ou *know-how*, para atuar e manter as escolas dos territórios conflagrados “de pé”, formação que órgãos oficiais não estariam em condição de oferecer. Contrariamente, proscreveriam, uma vez que advogam em defesa do monopólio exercido na produção estatal do direito.

No entanto, embora os órgãos oficiais não reconheçam a hodiernidade das ocorrências aqui objetivadas, tampouco lhes legitimando a factualidade, a inserção e o papel socializador promovidos pelos pares mais experientes na cultura profissional da qual participam podem explicar “o silêncio” das escolas do território conflagrado. O fato é observável, conforme me fez notar um de meus interlocutores, mais pela ausência desse tipo profissional do que pela sua atuação longeva “nesse tipo de escola”.

O desfalque desse profissional na escola do território, seguido da demanda por um substituto com *know-how* que dê continuidade à gestão da criminalidade e garanta a rotina do estabelecimento de ensino viável, explicita-se por meio de perturbações generalizadas. Tais perturbações, ou “destruição das coisas que o(a) diretor(a) anterior já tinha posto em ordem”, tendem a despontar contra a normalidade da rotina e invisibilidade da escola na aparente banalidade do cotidiano do território conflagrado, atingindo-lhe a estabilidade e a própria exequibilidade.

Para ilustrar, Marco Antônio, par de um de meus interlocutores principais, cita a exibição juvenil do poder armífero por alunos que passaram a obter ascendência no cotidiano do estabelecimento, deliberando arbitrariamente sobre aspectos das relações pessoais intraescolares (indisciplina, validade das participações ou em polêmicas introduzidas por discentes e docentes durante as aulas etc.). Sob tais vicissitudes, foram suspensos os limites que os veteranos vigorosamente tratam de erigir e cuja demarcação tratam de defender.

Refiro-me às fronteiras explícitas e que distinguem as “regras das ruas” do lugar e aquelas intraescolares, cuja perda desencadeou efeitos secundários caóticos para a situação perpetrada. A saber, a expressão de queixas quanto a assédios sexual e moral (particularmente, contra alunas e homossexuais), ou presumíveis abusos, uma vez que ficaram impunes e “perderam-se” em meio a interações refratárias e hostis e ao caos diário de vandalismos recorrentes e incontroláveis por “esse(a) diretor(a) aí”. Sem regresso previsto à situação de “normalidade”, um “pedagógico básico” e “mínima segurança”, diz Idelma, as vítimas dessa unidade escolar limitaram-se “só” a se transferirem para outra escola, ou a evadirem, sem maiores explicações, “para não dar o que falar” e atrair a perversidade de comportamentos vingativos.

Tal ilustração expressa o dilema compartilhado da cultura profissional de diretores escolares que atuam em contextos nos quais o crime arbitra e delibera. A saber: subsumir-se às condições históricas objetivas de atuação profissional e, por meio dos protocolos da juridicidade local, dinamizar práticas, isto é, “acordos” e tratativas, que tornem a escola do território viável, ou não. Focalizando explicitamente os relatos de meus interlocutores, tal dilema é objetivado dentro de uma racionalidade pragmática e instrumental, em face da ordem criminal inexpugnável instalada em seus respectivos contextos de trabalho. Dessa forma, os “acordos” e as tratativas cotidianas que pleiteiam a consecução da natureza ádvena da escola no território conflagrado representam um diálogo involuntário, mas capital, com os imperativos das forças locais, em um contexto de indefensibilidade e de orfandade legal.

Certo estigma, percebido, inclusive, “entre os próprios colegas de profissão”, e do qual se ressentem os diretores, uma vez a eles estendido o estranhamento e negativização em relação às “escolas dos acordinhos”, “de comunidade”, sobre as quais se “ouve falar” (“É louco”; “Por que ele ainda não saiu

de lá?” etc.), é desconstruído se observada a lógica intrínseca à cultura profissional que gestam anonimamente.

Os “acordos” (e tratativas) estabelecidos com os donos do lugar, em localidades onde esse patamar de “cavalheirismo” os tornou possíveis, não sinalizam a subordinação aquiescente ao poder inelutável. Aqueles que fazem “acordinhos” não “entregam” a escola. Negociam para instaurar o funcionamento do estabelecimento ancorado nos princípios do Estado de Direito democrático e, por extensão, salvaguardar a garantia dessa experiência social no microcosmo da vida escolar cotidiana dos cidadãos excluídos, socializados sob a égide da arbitrariedade, da lei do “mais forte”, da justiça sinônima de vingança etc. No entanto, apreendi que os seus alcances variam muito.

Por meio deles, os donos do lugar podem deliberar que o diretor exerça autonomamente as suas atribuições prescritas pelo Estado e, com isso, obtém-se uma margem importante de neutralização dos códigos do lugar na vida escolar. Em certas localidades, porém, os acordos podem ser considerados muito modestos por aqueles que desconhecem a vida social nos territórios excluídos. Os alcances de um acordo podem não ultrapassar, por exemplo, a aceitação da autoridade do diretor quanto à restrição do trânsito e da permanência, em salas de aula, exclusivos a alunos e professores, durante o período regular das aulas.

Nos termos de Adelino, “aqui se come pelas beiradas”, por meio dos “acordos” e tratativas diárias, os quais são as estratégias oportunas possíveis e reais que cumprem a finalidade de tornar viável a escola do território.

O sentido dos “acordos” irrompe contra a ordem jurídica criminal instalada; portanto, precipitam-se e consumam-se em expressão da cultura profissional de diretores de estabelecimentos públicos de ensino engendrada sob um contexto de pluralismo jurídico.

A imersão e a socialização nos círculos restritos dos profissionais que participam dessa cultura profissional permitiram-me entrever, descrever e perscrutar o sentido das práticas de gestão da criminalidade para os seus autores. Conforme se vê, tal sentido, expresso no *ethos* grupal, dista da perspectiva daqueles outros atores situados fora das suas redes de interação e para os quais os “acordos” não ultrapassariam o limiar das condutas profissionais improficuas e desviantes da luta individual pela sobrevivência, ou eventos de ocorrência excepcional ancorados em tomadas de decisão caóticas e imediatistas em face dos

medos de ameaças e perigos reais inadmissíveis impostos pelo poder discricionário da criminalidade organizada e instalada no território.

Ora, conforme já abordado, o medo é o critério fundante nas tomadas de decisão profissionais, mas não é o epicentro dessa cultura profissional que emerge no contexto de trabalho das escolas viáveis.

O medo é a estratégia de imersão no lugar. Dito de outro modo, é a variável primária com a qual se opera a lógica de inteligibilidade do território conflagrado sob a ascendência do poder discricionário e arbitrariedades das leis emanadas do direito do crime organizado (a maneira como as “forças locais” vêm arbitrando sobre a vida social do território, a maneira como a população local reage às deliberações da juridicidade da delinquência organizada, “até onde posso ir”, diante de rumores acerca da iminência de conflitos e operações criminais etc.).

Diante do inexorável e imprevisível poder local do território, o medo permite que o quadro situacional da escola seja perspectivado e atualizado continuamente (como conduzir a escola sob tais contingências, ou conflitos recentes etc.). Assim, a atenção volta-se às dinâmicas locais que o inspiram visando a finalidade à qual a gestão do estabelecimento de ensino subordina-se, isto é, a consecução do direito à educação escolar, previsto na Constituição e dispositivos legais supervenientes. O estudo de caso do capítulo seguinte é elucidativo.

### CAPÍTULO III. MECANISMOS DE PODER DO CRIME ORGANIZADO E A CULTURA PROFISSIONAL DOS DIRETORES DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS DE ENSINO

#### 3. Desafios à pesquisa: autores anônimos de práticas intangíveis e uma cultura profissional não perscrutável em números e evidências

Segui as considerações de Azanha (2011). Esforcei-me no sentido de compor registros e memórias acerca do meu objeto de estudo, isto é, as práticas de gestão da criminalidade nas escolas dos territórios conflagrados, os quais se erigem em importância nas dinâmicas de desenvolvimento do capitalismo criminal e simbolizam o lugar do conflito político entre juridicidades excludentes (criminal e estatal). Vinculei e submeti tais práticas não documentadas ao “movimento totalizador da história”, na expectativa de avançar na construção de um saber sistemático sobre uma dimensão específica da educação hodierna.

Entretanto, nessa trajetória, obtive uma síntese inusitada a respeito.

As práticas ambivalentes e híbridas de gestão da criminalidade são furtivas e produzidas por autores anônimos que (re)engendram uma cultura profissional constituída por redes oclusas de interação reflexiva, ou restritivas a pares, os quais pretendem-se inacessíveis e indiscrimináveis, cujo trabalho promove um *ethos* de natureza eminentemente progressista, mas dificilmente sondável, uma vez que discreto.

A dificuldade primária, localizar interlocutores dispostos a falarem, superei interessando-me em dialogar também com os autores dessas práticas anônimas, os quais, muito embora distantes do meu campo de pesquisa, ancoraram-me quanto à inteligibilidade e explicitação da mecânica hermética das redes interativas de compartilhamento da “mente cultural” que emerge entre pares. Assim, muito embora tenha me centrado em um grupo de diretores cujas escolas estão cobertas por “acordos”, os consensos apurados e descritos assimilaram e compreendem esse entusiasmo exploratório adicional mais abrangente, revelando-se úteis e paradigmáticos, inclusive, para a leitura de estabelecimentos públicos de ensino de outros territórios.

Entretanto, destaco que as juridicidades e os *modus operandi* dos poderes econômico e político instalados nos territórios são muito heterogêneos e,

uma vez conformando-se à geografia do lugar e a outras variáveis, economia e fusão de culturas (migrantes, imigrantes igualmente pobres), por exemplo, distinguem consideravelmente a tipicidade relativa ao alcance e aos conteúdos dos “acordos” e tratativas de cada lugar. A escola erma da zona rural e a unidade cuja comunidade escolar é uma profusão de cidadãos de origens culturais diversas na região central da capital, ambas situadas em zonas conflagradas, oferecem experiências profissionais de gestão da criminalidade amplamente diferentes aos diretores(as) escolares(as) e outras formulações acerca de quadros surpreendentemente excepcionais.

De minha parte, não me volvi à busca da dimensão do fantástico paralisante ou impactante no fenômeno dos “acordos”. Sequer optei pela seleção dos casos exponencialmente mais esdrúxulos, aspecto irrelevante neste trabalho.

Detive-me nas expressões mais triviais das escolas dos “acordinhos”, isto é, naqueles “fazeres desprezados, sem prestígio”, nos termos de Azanha (2011, p. 61), ou naturalizados ao ponto de não se alçarem à condição de objeto de pesquisa, tampouco serem perspectivados em suas significações políticas e históricas possíveis.

O interesse por essa expressão aparentemente banal e cotidiana, os “acordos”, permitiu-me focalizar e ver uma cultura profissional engendrada em torno da produção dos saberes prático-contextuais de natureza eminentemente experimental na gestão das escolas de territórios caracterizados pelo pluralismo jurídico, mas que atendem à particularidade de constituírem-se transversalizados pela juridicidade estatal e sob a prevalência da ordem criminal.

O domínio dessa cultura marginal, conforme já abordei, faz-se de forma a “silenciar” os conflitos e a ocultar os estabelecimentos onde os “acordos” foram travados.

Onde estão essas escolas? Quais as evidências dessa cultura? Quantos foram levados a estabelecer “acordos”? — diante das considerações até aqui travadas, perguntas dessa natureza esvaziam-se em sentido.

Penetrar em algum nível na natureza excepcional dessa cultura marginal de gestão escolar dos territórios conflagrados levou-me, inclusive, a explorar a importância de um elemento à primeira vista implausível, que por muito tempo desprestiguei, uma vez que era inexplicável nos relatos. Refiro-me às boatarias, fofocas, “disse que me disse”.

“A escola é o lugar onde tudo o que acontece lá embaixo vem parar aqui!”, ressaltou Giba, diretor de escola pública, em momentos prematuros da pesquisa, referindo-se à geografia do lugar, isto é, a escola ficava a certa altura do morro, enquanto as casas e o pequeno comércio local estavam concentrados na parte inferior, próxima à avenida.

A escola é o espaço social onde as famílias da comunidade se encontram. Ela é o centro privilegiado de observação do território que fornece informações para a intervenção e gestão da vida da comunidade, onde nenhuma outra instituição é capaz de oferecer uma perspectiva análoga. Por meio dos círculos de interações que se formam, se dissolvem ou rivalizam, nos temas dos rumores que sobrevêm do cotidiano escolar, é possível perscrutar os delineamentos da vida local. Todos têm, a princípio, o interesse em estar a par das fofocas mais recentes e em se apressarem a capturá-las, independente da veracidade dos fatos. Do quadro de funcionários(as) ao corpo discente, dos voluntários(as) que apoiam na organização da rotina de fluxo de entrada e saída dos períodos ao(a) diretor(a) escolar, que as empregam para definir quadro de horários de profissionais, elaborar cronograma de horários de aulas, compor turmas etc.

*[...] dizem que ele [aluno] é matador, né... tatuagens que ele tem aqui assim [...]*

*[...] um menino que era namoradinho dela sumiu porque o pai dela...*

*Ela pega aulas aqui todo ano, “vive cercada” de alunos... não reclama deles, ela é protegida e tem uma conversa que ela vem aqui [no bairro] nos fins de semana...*

Desse modo, somou-se aos desafios já discriminados nesta seção um novo elemento atípico e burlesco, o qual participa da lógica da formulação das práticas de gestão da criminalidade que interatua com o universo da escola assediada do território conflagrado.

### **3.1 Racionalidade paradigmática e instrumental da cultura marginal de gestão escolar da criminalidade: redes de mexericos**

Frequentemente os boatos são negativizados. Tratar-se-iam de comentários “maldosos”, intencionalmente “plantados” por alcoviteiros e suas tramas

personais, cujo trânsito passa a envolver um maior número de pessoas. Consideramos o boato relacionado ao inverídico, ou associado à visão parcelar, à distorção intencional de um fato, aproximando-o do sentido de difamação, originada do julgamento moral do propagador. Por isso mesmo, também acreditamos que um boato pode conter um “quê de verdade”.

Os boatos transmitidos no cotidiano banal são concebidos como fofocas que perpassam as relações e as comunicações informais, cuja circulação não sugere credibilidade. Boatarias também são vistas como mentiras gratuitas, histórias contadas de forma descuidada.

Entretanto, no dia a dia, esses falatórios são segredados, portanto não são compartilhados com todos. Aqueles(as) que os transmitem selecionam com quem os confidenciarão. Tal decisão revela que os(as) difusores(as) do boato têm uma identidade comum. Além disso, o portador de um boato não o enuncia imprudentemente, tampouco em “qualquer lugar” (OLIVEIRA, 2015, p. 114). Por esse motivo, a transmissão de um boato requer um quadro de interações e, a um só tempo, de confidencialidade. Parafraseando Oliveira (2015), boatos circulam entre aqueles que se sentem entre cúmplices à vontade para compartilhar o “segredo” (“cá entre nós”).

No geral, o “disse que me disse”, o mexerico, ou a boataria, apresentam-se por meio de expressões, dentre as quais, “ouvi dizer”, “alguém me disse”, “soube que”, “dizem que”.

Ao torná-los objeto de estudo, os(as) pesquisadores(as) questionam como circulam os boatos, quem os faz circular e qual a intenção de quem os propaga, ou seja, “para quê”. Do mesmo modo, procuram desvelar, por exemplo, a estratégia da narrativa do boato, logo, como o boato se faz como processo e circula. Onde e quando o boato é transmitido? Qual o uso social do boato? O que está presente no contexto (inquietações, medos etc.) e permite a um boato, mesmo de conteúdo insólito, se estabilizar? Entre quem circula e por que se torna crível? Boatos, portanto, não são forças anônimas (POLO DE BEAULIEU, 1994).

Os meus interlocutores que, entre os princípios da impessoalidade e moralidade da administração pública e a força dos boatos “quentes” e “incontestes” sobre o território, empregavam os últimos para gerir aspectos do cotidiano escolar, suscitaram um estudo de caso, por meio do qual visei explorar e registrar os usos dos rumores no cotidiano de uma escola. Tais tarefas não são reservadas a

historiadores, antes devem se constituir uma preocupação entre os especialistas em educação (AZANHA, 2011, p. 60).

O estudo em torno da figura mítica de João dos Anjos ilustra que o boato é uma propriedade da cultura marginal de gestão profissional dos diretores de estabelecimentos públicos situados em contextos nos quais o crime arbitra e delibera.

Os boatos permitem aos diretores escolares a sincronicidade com os temários atualizados do território. Os bisbilhoteiros os inteiram. Os mexericos que eles amealham merecem ser captados, pois têm um sentido prático autêntico na gestão da criminalidade que interatua com o dia a dia escolar. A saber, disse-me um(a) diretor(a) que lhe serviam para “saber onde piso”, uma vez que o ambiente “era muito tenso”.

A simultaneidade de acesso às tensões em curso no território, propiciada pelas redes endógenas de mexericos do cotidiano escolar, deu-me o motivo pelo qual os meus interlocutores não se recusavam a ouvir e apreender todo tipo de informação originária das rodas de “boatos”. Contrariamente, empenhavam-se em imiscuir-se nelas, ressentindo-se, por vezes, caso isso não fosse possível.

A fofoca constitui-se, tanto quanto o medo, uma estratégia profícua de imersão e leitura do território conflagrado. Ambos, porém, não se confundem e têm funcionalidades distintas na racionalidade paradigmática e instrumental da “mente cultural” daqueles que participam da cultura marginal de gestão escolar da criminalidade. Os buchichos caóticos, vindos de todos os lugares, se empregados, oferecem um panorama da vida no território e ainda um contraponto de checagem das impressões pessoais fundadas no medo. Todavia, podem retroalimentar-se, conforme os ocorridos na unidade escolar pública “Julieta Cordeiro”.

### ***3.2 Um estudo de caso: a difusão do boato João dos Anjos para “manter de pé” a escola dos excluídos no território conflagrado***

Produzi o estudo de caso da rede de boatos que se construiu, fez circular e projetou a figura de João dos Anjos<sup>55</sup>, um chefe do tráfico de drogas, cujo

---

<sup>55</sup> Entrei em contato com mexericos sobre João dos Anjos no final da primeira década dos anos 2000. Na ocasião, tive contato com o cenário no qual transcorriam rumores a respeito, no entanto

controle sobre a localidade “dizem que” estendia-se até mesmo à disciplinarização de alunos e à conduta de profissionais de uma escola assediada pela criminalidade local.

O “disse que me disse” e as especulações acerca de sua figura eram consideradas risíveis para alguns dos professores da escola, os quais “vinham de longe” e não pertenciam à localidade. No entanto, os rumores acerca de um líder do tráfico local serviam para regradar os níveis de relações profissionais no interior de um estabelecimento público de ensino. Dada a contemporaneidade dos fatos aqui tratados, bem como a necessidade de proteger os envolvidos e garantir-lhes o anonimato, denominaremos a escola de “Julieta Cordeiro” e a comunidade “Morro dos Gaviões”.

#### **a) No contexto de circulação do boato: a escola “Julieta Cordeiro”**

A escola “Julieta Cordeiro” situa-se exatamente no cume de uma comunidade que se formou no processo de ocupação indevida de áreas públicas e livres em um dos extremos do município de São Paulo, capital.

O processo de urbanização desordenada se expressa na pavimentação descontínua e condições de saneamento urbano bastante comprometidas.

A própria unidade escolar foi construída e ampliada emergencialmente para atender à demanda por vagas, sobre o que os técnicos pressupunham constituir, em outros tempos, um aterro. Desse modo, a estrutura física da escola é composta pelo “prédio antigo” e outros blocos, independentes entre si e dispostos em pavimentos ascendentes na área escolar.

Os(as) profissionais da escola, sobretudo, professores(as) e inspetores(as), queixam-se da vulnerabilidade devida à segmentação imposta pela edificação, o que facilita a invasão frequente por estranhos, bem como as fugas temporárias de alunos, durante o tempo escolar. Além do mais, motins de alunos(as) ou outras situações quaisquer (assaltos entre alunos, intimidações, estupros etc.) seriam dificilmente percebidas ou impedidas a tempo, sobretudo

---

não lhes atribui significado. A pesquisa, porém, fez-me retomar contatos da época, buscar falatórios não capturados e compor o boato João dos Anjos, considerando as distintas perspectivas da comunidade escolar. Uma de minhas interlocutoras, que se afirma experiente em atuar nos morros da capital paulista, comentou que versões desse boato, em torno de uma figura masculina poderosa, cujo nome, ou codinome, se altera, são retransmitidas em muitas comunidades periféricas.

dada a faixa ociosa e extensa da área lúgubre que circunda as alas chamadas os “prédios novos”. A escola “Julieta Cordeiro” apresenta sinais visíveis de pouca manutenção; assim, não contrasta com a paisagem local.

A geografia do lugar é um elemento particularmente relevante para as condições de produção e circulação dos boatos acerca de João dos Anjos, uma vez que há apenas uma rota de entrada e saída da comunidade, onde a escola está localizada.

Os(as) funcionários(as) não deixam esmaecer a recordação do boato de que, em tempos remotos, o confronto com polícia levou os traficantes a fecharem o acesso à comunidade. À época, a desobstrução para o escoamento dos(as) professores(as) que “eram de fora” se deu “graças” ao respeito conquistado e ao “bom nível de relações” mantidas por uma diretora, ou vice-diretora, e pessoas ligadas (“ou da própria família”, não se sabia ao certo) a João dos Anjos.

Por vezes, o mesmo boato recontado substitui essa possível diretora por uma professora, já “aposentada, muito querida” na comunidade e que visitava, inclusive, as famílias mais humildes. Uma das versões alude a um professor que já fora aluno da escola e, portanto, era nativo da localidade, sobre o qual nunca mais se ouviu falar, mas que era “muito íntimo mesmo” da família de João dos Anjos. Tais boatos, recordados por funcionários(as) da escola e residentes da localidade, coincidem com um período ainda recente em relação aos confrontos ocorridos e intensificados a partir da madrugada do dia 12 maio de 2006, no estado de São Paulo, quando agentes penitenciários, policiais, viaturas, delegacias de polícia, cadeias e prédios públicos são atacados por uma organização criminosa, o Primeiro Comando da Capital (PCC).

Nesse cenário, a chegada de um(a) diretor(a) novo(a) à escola “Julieta Cordeiro” reacende o aspecto significativo para os moradores da comunidade e relacionado a maio de 2006. A saber, a topografia do “morro”.

Ora, andar pelo morro, conforme diziam, ou deslocar-se de um ponto ao outro e, fundamentalmente, alcançar a saída, privilegiava os nativos do lugar, pois exigia um conhecimento razoável das ruas, dos becos sem saída, dos entroncamentos de vielas, algumas estreitas, outras íngremes, forçando os visitantes desavisados a deixarem os veículos e seguirem o percurso a pé, isso no caso de obterem autorização do dono do lugar, João dos Anjos.

O contexto situacional da escola, local privilegiado de circulação do boato, é relevante quando se trata de considerar a atmosfera emocional que envolvia homens e mulheres que exerciam atividades profissionais na unidade, especialmente quando eram provenientes de outras localidades e denominados “o pessoal de fora”.

A atmosfera emocional face à paisagem socioeconômica do Morro dos Gaviões, à movimentação dos moradores nos bares, à agitação dos jovens em suas motos, somava-se atualizando e tornando crível a possibilidade do rumor que dava existência à figura de João dos Anjos.

Muitas histórias pitorescas perseguiram e desfavoreciam a imagem do lugar e, portanto, dos seus moradores e da escola. Assim, o trabalho evangelizador de missionários evangélicos era tanto bem-vindo quanto requisitado, e já teria operado milagres na vida das famílias, resgatando jovens usuários de drogas, lares destruídos pelo álcool, incestos e outros crimes.

## **b) João dos Anjos**

João dos Anjos era um boato, a presença invisível do lugar. Desse modo, muitos moradores reproduzem os boatos que fortalecem o seu prestígio, mas os seus propagadores não estiveram na sua presença, só repassam o que ouviram dizer.

O boato João dos Anjos consistia basicamente no fato de que era o chefe do tráfico local e dispunha-se a oferecer proteção àqueles que dela necessitassem. Os rumores propagavam que trabalharia “na parceria” com donos das pequenas casas comerciais da comunidade, impondo a ordem e o respeito à propriedade alheia. João dos Anjos fazia a justiça chegar aos moradores.

A contrapartida da barganha da camaradagem com João dos Anjos era que a comunidade mantivesse o lugar tranquilo, “na paz”.

Distante há mais de uma década do contexto que inflamou rumores em torno do magnetismo e poder dessa personagem icônica, verifiquei que o boato acerca da figura de João dos Anjos continua vívido no imaginário local, mas, especialmente, preservado pela memória e contado por uns poucos profissionais que permaneceram na escola.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup>“Boatos, rumores e memórias fazem parte, portanto, daqueles momentos da interação social em que os atores sociais confrontam e avaliam os eventos passados, presentes ou iminentes e

Houve muita disputa pelo morro desde os idos de 2006 e, agora, o boato afirma que quem comanda o território é um sobrinho, ou um filho adotivo. Ninguém sabe ao certo. A veracidade dos fatos parece menos importante do que manter em aceso os rumores e a ideia de João dos Anjos, agora sucedido pela juventude e precocidade.

Isso posto e considerando os distintos segmentos constitutivos da comunidade escolar, vejamos as redes que se formaram e faziam o tráfego de distintas versões de boatarias as quais conferiram fama a João dos Anjos, na mesma escola.

### **c) João dos Anjos, segundo os familiares dos(as) alunos(as)**

As mães dos alunos menores iam mais frequentemente à escola, seja para fazer companhia no trajeto casa-escola, para assistir a um filho adoentado, atender ao chamado do(a) coordenador(a) pedagógico(a) etc.

Nas suas conversas de vizinhas, de comadres e velhas conhecidas que permaneciam na porta da escola após a entrada das crianças, ouvi um boato. Confirmando com a funcionária da faxina, moradora do bairro, soube que não era recente.

João dos Anjos teria “tocado o marido” de uma mulher “que morava lá atrás, de frente para a serra”, e “só com a roupa do corpo”, porque não trabalhava e a surrava muitíssimo.

A despeito do que quer fosse, João dos Anjos era justo, “bom para quem era bom” e filho zeloso.

Esparramou-se naquele ano um boato acerca do sequestro de um funcionário faltoso da unidade, seguido de violência física. O funcionário, que não residia no morro, teria sido indelicado com alunos e alunas. Não demoraram a ressoar na escola boatos de que o sequestro teria sido uma repreensão encomendada a João dos Anjos, por parte dos pais de alunos que se sentiram

---

estabelecem ou reforçam suas identidades sociais (...) trata-se sempre de uma busca ativa e coletiva de significado. Os boatos (...) são o resultado de uma deliberação coletiva (...) A memória social, do mesmo modo, não é um receptáculo passivo, mas um processo ativo de reestruturação das lembranças no seio de um dado grupo social. Boatos são aceitos porque fazem sentido para a experiência de vida daqueles que os compartilham. Existe memória social porque há significado para o grupo (...) todas as vezes que um boato se consolida em crença e torna-se parte da memória é porque um grupo social específico se empenhou em salvar do esquecimento a ‘sua’ versão (...)” (OLIVEIRA, 2015, p. 115).

ofendidos. O sequestro do inspetor é verídico. No entanto, dados os componentes do rumor, violência e demonstração de força física, é interessante notar que o epicentro desse boato teve o bar próximo à unidade como o polo difusor, chegando à sala de professores do período noturno.

Ocorre que, não raramente, os professores transitavam por lá para fazerem refeições rápidas, a caminho de outra escola, o que coincidia com o horário e ponto de encontro, onde homens moradores do bairro se concentravam para beber, após o trabalho, ou comprar pães para a manhã seguinte.

#### **d) João dos Anjos, segundo os(as) alunos(as)**

Os(as) alunos(as) eram o foco da disciplinarização. Contudo, a relação dos(as) alunos(as), na escola, com os boatos em torno de João dos Anjos, dava-se por meio e à sombra de um morador local que fez circular um segundo boato. A saber, que personificava, “estava a mando”, era o porta-voz e “olheiro” de João dos Anjos na escola. A um só tempo, esse boato era complementar e concorrente àquele sobre João dos Anjos.

O morador local residia em um anexo abandonado, contíguo às dependências da escola.

Outros mexericos se estendiam a respeito, dentre os quais, ameaças ao diretor, ou um “acordo”, visto que a autoridade escolar não tinha meios de ordenar-lhe a saída e tampouco impedir seu o trânsito pela escola.

O falatório maledicente se estendia ao fato de que os professores e funcionários seriam penalizados com sua saída, pois esta caracterizaria a perda do território e sugeriria o enfraquecimento de João dos Anjos, que protegia a escola. A saída do morador poderia deflagrar uma guerra pela posse da escola com o avanço indiscriminado do mercado de drogas ilícitas e estímulo ao consumo de drogas entre crianças, jovens e adolescentes.

A presença do morador nos arredores da escola era o suficiente para os detratores e, da mesma sorte, também para o logro que ele obtivera por meio das focas ao seu respeito. Assim, por meio de sua fama, impunha mesmo, “cá entre nós”, a disciplinarização de alunos, dado o poder pelo medo dos terrores da lei de João dos Anjos.

A assistência do morador estabelecia a ordem, o respeito, o sinal da proteção. Os veículos dos funcionários da unidade, por exemplo, ficavam sob a sua

guarda de forma que não objetava quanto ao reconhecimento da tarefa cumprida, a qual fora ao longo dos anos convertida em auxílio pecuniário regular e mensal com valor mínimo estipulado.

Todos os novatos do lugar eram avisados a respeito e passavam a contribuir com as taxas.

Consta um boato a respeito. Um(a) profissional de confiança de um(a) diretor(a) recusou-se ao auxílio e ficou “aquela coisa rançosa entre os dois”. Certa ocasião, porém, a pessoa de confiança foi perseguida por um pai de aluno(a) que entrou na escola armado, acusando-o(a) de ser pouco profissional no trato com o(a) filho(a).

As futricas trataram de unir os fatos, ou seja, o conflito só podia ser uma trama. A pessoa de confiança não era blindada pelo morador, o qual por sua vez, em meio ao alvoroço, assimilou os rumores em circulação no território sobre o tal desentendimento envolvendo o seu suposto desafeto, atribuiu-lhes gravidade, repassou-os e atualizou o(a) diretor(a) da escola, que fez uma tratativa para não chamar a polícia e agravar o quadro. Recomendou-lhe o uso de sua influência para negociar a blindagem da saída de sua pessoa de confiança do território.

Nesse contexto, um comportamento corrente entre os alunos era o alheamento. Se ocorresse um furto, por exemplo, eles não sabiam, não viram ou ouviram “nada”. As algazarras infantis e juvenis tinham o limite de não extrapolar e chegar ao conhecimento do representante de João dos Anjos. No entanto, houve alunos(as) que, a exemplo do morador, esparramaram o boato de que alguns colegas, muito populares e que exerciam ascendência sobre os demais, eram “anjos” autorizados a cobrar pedágio em ruas próximas à escola.

#### **e) João dos Anjos, segundo os(as) funcionários(as) da escola**

Muitos sublinhavam um nível de proximidade com alguém que gravitava em torno de João dos Anjos (cresceu com uma prima dele, a outra era cliente do salão de uma ex-namorada, o outro jogou “pelada” quando moleque com um de seus irmãos por parte de pai etc.).

Estabelecer esses níveis de contato publicamente arrefecia ânimos de um diretor muito exigente com horários e com a qualidade de serviços mal desempenhados.

“Você é mais bonzinho, mas teve um diretor que ficou aqui por pouco tempo. Pensou que estava falando com qualquer um?”, rememorou um ex-vice-diretor sobre o breve diálogo provocado por uma funcionária que, à época, varria a esmo e despreocupadamente.

Era comum que os funcionários procurassem o coordenador ou outro membro da equipe gestora para oferecer apoio, em nome de uma “simpatia gratuita” e sob protestos de estimas que fariam chegar até a comunidade, portanto, pressupunha-se, a João dos Anjos.

#### **f) João dos Anjos, segundo os(as) professores(as) da escola**

Esse segmento era, de fato, distinto.

Não se subdividiam, de forma muito explícita, entre os moradores locais e os “de fora”. No entanto, ser professor e morador do bairro conferia-lhes *status*, ou uma vantagem adicional com relação aos de “fora”.<sup>57</sup>

Ser nativo lhes imprimia notoriedade entre os pares, conferia propriedade a suas intervenções e proposições, dado o respeito por sua posição privilegiada, isto é, aquela de quem conhece os códigos válidos do território. O nativo dispunha das boatarias mais atualizadas e podia fornecer aos demais colegas docentes um “termômetro” das relações externas e que chegavam ao interior da escola. Por exemplo: quais meninos estavam traficando e/ou usando drogas, quais meninas relacionavam-se com traficantes, assaltantes, sequestradores etc. e, portanto, deveriam inspirar cuidados. Tinham uma função integradora para com “os de fora”. No entanto, segundo os “estrangeiros”, essa posição privilegiada os colocava à mercê do poder dos(as) professores(as) nativos(as), embora não fosse recomendável “discordar”.

---

<sup>57</sup> A percepção quanto à divisão interna entre o grupo de docentes foi identificada a partir do estudo de Elias e Scotson (2000) acerca de uma comunidade da periferia urbana. De um lado, residentes de longa data na localidade, os estabelecidos, e do outro, os novos moradores, estigmatizados pelos primeiros como “pessoas de menor valor humano”, concebidos como “os de fora”, os *outsiders*: “Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença de que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Que meios utilizam...?” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20). O estudo destaca o papel da fofoca elogiosa, basicamente calcada na imagem positiva construída acerca de si mesmo ou do grupo a que se pertence ou com o qual se mantém identificação, e o da fofoca depreciativa, acerca de terceiros, negativados a partir dessa imagem positivada, concebidos uma “ameaça de infecção anômica” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 25). Elias e Scotson (2000, p. 125) explicitam, assim, a função social da fofoca, isto é, como pode servir à definição de identidade e integração, por meio tanto do fortalecimento do orgulho grupal (elevar, oferecer apoio, lisonjear até o ego dos mexeriqueiros etc.), quanto da exclusão e estigmatização (acentuar o grotesco, o estranho, o desfavorável, o escandaloso e o ultrajante no outro).

O(a) diretor(a) e parte da equipe gestora não eram moradores da comunidade. Assim, dos bastidores, silenciados, os(as) professores(as) “de fora” espalhavam boato próprio. Assistiam a continuadas sabotagens cotidianas dos processos pedagógico-administrativos, conduzidas por docentes nativos(as).

As relações dos(as) professores(as) e funcionários(as) nativos(as) com o poder local não eram transparentes e despertavam desconfiança entre “os de fora”. Assim, estes dedicavam-se a observar as relações e capturar conteúdos de diálogos entre professores(as) e funcionários(as) nativos com os(as) alunos(as) que, embora segredados, faziam parte do que diziam ser “conchavos”.

Dessa forma, quanto aos boatos em torno da figura de João dos Anjos, identificamos duas redes distintas e interessadas em influir nas tomadas de decisão do(a) diretor(a) escolar e cooptar para si os(as) professores(as) recém-ingressos(as) por meio de concursos, ou contratados(as) temporários(as), demandados(as) pela alta rotatividade de docentes durante o ano letivo.

De um lado, a rede de docentes nativos(as) do lugar. Alternavam-se em pequenas comitivas fechando-se em salas, aglomerando pares nos corredores para alertar os pares acerca de novidades advindas do universo da criminalidade instalada no local. Transmitem boatos acerca de toques de recolher nos finais de semana, assassinato por represália de “um pessoal lá de cima e que falou demais”, repreensões verbais para o diretor da escola que, inadvertidamente, solicitou a ronda escolar para resolver conflitos e agitou os ânimos do comando, logo, talvez fosse o caso de suspender as aulas mais cedo, para evitar motins, ou cortes propositais de energia elétrica. Propagavam rumores quanto a tiroteio no morro, após o encerramento das aulas noturnas do dia anterior, ouvido de longe, mas sem vítimas noticiadas na localidade, o que significava que os corpos podiam ser encontrados a qualquer tempo.<sup>58</sup>

A rede de nativos contava com a solidariedade de duas funcionárias, moradoras locais, cujas funções exigiam mais escolarização, conhecimentos administrativos e legais. Sugeriam à equipe gestora e pares que conferissem os

---

<sup>58</sup> Ainda que os mexericos sejam fonte de entretenimento, essa dimensão não deve obscurecer o fundamental, isto é, o uso social do boato difundido: “Podia-se notar como o nível organizacional relativamente ‘alto’ da aldeia [da comunidade pesquisada] facilitava a transmissão dos mexericos [...] Qualquer notícia referente a pessoas conhecidas pela coletividade constituía um verdadeiro petisco [...] as fofocas tinham um valor considerável como entretenimento. Se um dia parassem os moinhos da boataria na ‘aldeia’, a vida perderia muito de seu tempero. O aspecto essencial delas não era simplesmente o interesse que se tinha pelas pessoas, mas o fato de se tratar de um interesse coletivo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 121-122).

burburinhos mais recentes que circulavam no morro com as donas Ineida e Jorceli. Ambas estavam em vias de se aposentar, trabalhavam havia muito tempo na escola, conheceram muitas gerações de alunos e respectivos familiares, poderiam responder algo confiável a respeito porque não eram afeitas a mexericos, eram honestas, nunca tiveram problemas com ninguém, tinham famílias boas, os filhos eram encaminhados, faziam faculdade, não se misturavam com coisas erradas e eram da Congregação (evangélica).

Um professor, não habitante local, narrou que encontrou as senhoras na cantina da escola, em “terreno neutro”, onde se mostraram mais à vontade. Resolveu certificar-se com ambas da veracidade dos boatos correntes sobre João dos Anjos. Elas não teceram nenhuma consideração, mas ele interpretou aterrorizado que, idôneas e dedicadas apenas aos seus afazeres, “só podia ser verdade”, ou seja, guardavam sigilo acerca de algo de domínio mais restrito e, assim, aumentaram o enigma do boato João dos Anjos.

Conforme Polo de Beaulieu (1994), a estabilização do boato pode dar-se nessa ancoragem para asseverar-lhe a credulidade, isto é, a idoneidade, uma impressão compartilhada pelo grupo, e que confere autenticidade, credibilidade ao boato.

De outro lado, a rede dos(as) professores(as) provenientes de outras regiões que, sem ousar questionamentos quanto à periculosidade do local de trabalho, ou confrontar os rumores ouvidos acerca de João dos Anjos, menos ainda publicamente, fazia circular outros boatos, além das anedotas depreciativas a respeito dessa figura icônica do território. Somente entre os pares de “absoluta confiança” faziam reverberar o rumor de que um(a) dos(as) componentes da equipe gestora, para a qual olhavam com desconfiança, era da família “dona do morro” e, portanto, João dos Anjos não existia.

#### **g) João dos Anjos, segundo o(a) diretor(a) da escola**

Sem quaisquer experiências anteriores na gestão de escolas públicas, um(a) diretor(a) efetivo(a) explicitou pontos nodais de sua passagem na unidade “Julieta Cordeiro”, no final da primeira década dos anos 2000.

Reconhecendo-se alheio(a) ao contexto (sempre se referia aos membros da equipe como “eles”, “gosto deles”), destacou a necessidade de compor uma equipe gestora com profissionais que, embora não residissem na localidade,

conhecessem os alunos, as famílias, a escola e, fundamentalmente, o lugar, facilitando a sua inserção na nova realidade.

Destacou a presença anômala de um morador local, cuja vida parecia se construir em torno da escola que, diziam os alcoviteiros, era um “olheiro” do crime organizado. Assim, estava posta uma situação na qual não poderia intervir legalmente face aos riscos presumidos e implicados.

“Ouvia dizer que”, aos finais de semana, o estacionamento da escola servia a atividades criminosas clandestinas. Os mexericos não tinham extensão para os tagarelas, os quais diziam que a escola seria uma espécie de entreposto, um campo protegido e seguro para a criminalidade local. O “disse que me disse” dos boatos alcançou a caixa d’água da escola, que constituía não somente um ponto de observação privilegiado do crime organizado, mas era utilizada para outros fins: eventualmente, seria um depósito de armas.

A atenção do(a) diretor(a) aos mexericos mais provincianos, recontados por cidadãos do lugar, não ultrapassava a escuta polida; assim, nunca lhe ocorreu fazer tal conferência. Não presenciava sequer o uso de cigarros no período noturno, entretanto os rumores aludiam à ocorrência e ao comércio de drogas ilícitas aos finais de semana.

Os rumores quanto às ofertas de contenção de João dos Anjos chegaram ao seu conhecimento.

Não conhecia com apuro a linguagem do morro. No entanto, se o efeito pretendido com a transmissão do boato não chegou a termo, por falta de repertório para compreendê-lo, também não foi por completo ignorado. Não pediu proteção. Limitou-se a dizer que não iria ao encontro do desconhecido, o qual supunha não passar de uma farfalhada caricata, mas que as portas de sua sala estariam sempre abertas à “comunidade”.

João dos Anjos nunca foi até a escola, durante a sua gestão. Entretanto, o conjunto dos boatos o fez considerar a necessidade de tomar decisões que protegeriam a sua gestão, evitando boicotes.

O(a) diretor(a) manteve na equipe gestora um(a) profissional sobre o qual havia o boato de que era próximo de uma pessoa influente no território.

Impediu, ou sinalizou aos policiais a inviabilidade de que subissem na caixa d’água para observar o morro de um ponto de vista privilegiado.

Não tomou nenhuma decisão legal quanto à presença do morador.

Ao retomar os boatos sobre João dos Anjos, pretendi também apurar com interlocutores da equipe gestora do período examinado se os seus componentes constituíam uma rede própria de transmissão de boatos. Não foi possível captar essa dimensão. Segundo o diretor, estavam mais sujeitos às relações e contingências que as redes de boatos mencionadas impunham.

#### **h) O boato “João dos Anjos”: o objeto de pesquisa**

Findado o registro dos rumores acerca de João dos Anjos na escola, os quais me fizeram retomar os contatos do período para que os revisasse, examinei como outros boatos se multiplicaram e difundiram, quem os propagou, quem foi receptivo a eles, quais elementos presentes no contexto de circulação e de produção os tornaram críveis entre segmentos diferentes e, fundamentalmente, os usos sociais e a intencionalidade de sua transmissão no cotidiano da escola do território conflagrado.

Para reconstituir o caminho social dos boatos até sua consolidação numa memória narrada é preciso, então, analisar as intenções de seus portadores, o contexto de sua enunciação e as razões de sua credibilidade e de sua preservação entre aqueles que os compartilham. Boatos podem ter usos diversos e sentidos diferentes, dependendo dos atores que os promovem e das situações em que se encontram. (OLIVEIRA, 2015, p. 115)

Os rumores revisitados acerca da figura de João dos Anjos remontam ao período que se estende aos anos pós-ataques organizados de 2006 às bases da Polícia Militar de São Paulo, capital. As ondas de conflitos que se pulverizaram pelo interior do estado de São Paulo mantiveram-se por cerca de mais dois anos, despertando a insegurança há muito vivenciada por moradores de contextos nos quais o crime arbitra e delibera. Nesse contexto, João dos Anjos é crível, tendo esse nome, outro, ou empregando-o a fim de garantir o seu anonimato.

No imaginário social e local, os boatos sobre João dos Anjos conferem-lhe a fama que o leva a personificar muitos medos e angústias reais dos cidadãos do Morro dos Gaviões.

João dos Anjos assume a forma idílica do bom homem protetor no imaginário de mulheres analfabetas, ou subescolarizadas, donas de casa muito pobres, ou que eventualmente mantinham subempregos, as quais temem ou são vítimas de violência doméstica por seus companheiros. Ao mesmo tempo, João dos Anjos resgata a força do homem comum, pai de família, trabalhador explorado,

cujo salário não lhe permite oferecer condições dignas aos filhos e que continuamente os vê violentados, forçosamente alocados para o tráfico e a prostituição, sem que possa protegê-los, ou recorrer às autoridades policiais. Assim, o boato de que João dos Anjos sequestrou e castigou um homem adulto, ríspido com meninos e meninas na escola possuía ingredientes que o fazia circular entre os homens no bar, sobretudo porque dava vazão ao desejo latente de justiça e segurança.

O mesmo boato ganha ampla circulação entre os profissionais da escola, a partir da sala dos professores. O porquê de tal boato se estabilizar entre os(as) professores(as) merece uma consideração à parte. Afinal, João dos Anjos também estaria atento à conduta dos(as) docentes para com os estudantes do bairro, sendo necessário modular a voz e tratá-los dignamente. O boato continha a temática “práticas abusivas de poder” e funcionou como um mecanismo de autorregulação do comportamento profissional, individual e coletivo, em um contexto no qual o poder local é arbitrário, adota as próprias medidas punitivas sem recorrer ao princípio legal da Carta Magna do direito ao contraditório e à ampla defesa.<sup>59</sup>

As redes de boatos entre professores(as) nativos(as) da comunidade local e os de “fora” são mais complexas. Possuem vasos comunicantes, mas distinguem-se na intenção. Por sua vez, as redes de boatos dos(as) professores nativos(as) bem como a dos(as) professores(as) que são “de fora” não se remetem propriamente à figura de João dos Anjos, mas às condições típicas do contexto. No entanto, enquanto a primeira toma tais condições para reforçar a sua identidade (“crescemos aqui”, “sei do que estou falando”), distinguindo-se dos demais, a segunda faz o mesmo processo, no entanto, por inversão, dada a sua origem. Investe nas condições objetivas da produção e difusão dos boatos a fim de desconstruí-los e desqualificar, ou reduzir, os efeitos da coerção dos “nativos” (“isso só pode ser conversa [inverdade] porque vi e ...”).

O morador poderia não passar de um jovem mestiço de negro, conhecedor da linguagem da rua e da violência do tráfico, sem abrigo, estudos ou

---

<sup>59</sup> Em conformidade ao disposto no Artigo 5º do Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, quanto aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, incisos “LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes” e “XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas: a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder”.

meios de sustentar-se. Todavia, encontrou na tensão social daquele período a oportunidade para residir em uma casa, alimentar-se, vinculando o seu nome ao crime organizado e apropriando-se da figura preexistente de “certo João dos Anjos”. Em outros termos, o contexto garantiu-lhe as condições favoráveis para a produção e a circulação do boato o qual se encarregou de fazer disseminar para, posteriormente, negá-lo (“Ah! Quem sou eu, minha gente?” De forma que ninguém mais, no “disse que me disse”, saberia, a não ser ele mesmo, a história do boato que, confidenciou-me naqueles tempos, propagou intencionalmente. “Deixa correr” — deu de ombros divertida e ironicamente).

Dada a natureza do tema ao qual se reportam e são fomentados, isto é, práticas criminosas do narcotráfico, os rumores acerca de João dos Anjos encontravam somente na transmissão verbal, segredada e circulando de “boca em boca”, o caminho viável que concorreu para a sua ampla divulgação. As relações com João dos Anjos não queriam deixar rastros, ou pistas comprometedoras. A oralidade assegurou as margens de segurança ao transmissor do boato porque não permitia a materialidade do vínculo, ou evidências, pois era necessário afugentar uma eventual incriminação por associação com o tráfico.<sup>60</sup>

Os funcionários, os quais desempenhavam as atividades que exigiam pouca escolarização, habilmente marcavam no discurso esse nível de distanciamento. Faziam circular que tinham contatos entre pessoas que gravitavam no universo de João dos Anjos, mas não diretamente com ele.

É necessário considerar as implicações das relações balizadas pela força do poder arbitrário da criminalidade na socialização dos(as) alunos(as), vulnerabilizados(as) no contexto. O que estava por trás do alheamento típico do comportamento que expressavam?

(...) mais decisivo que a mensuração de *extensões*, é perceber que isso que se chama PCC se efetua nos quatro cantos da cidade, onde se fala e se escuta, por exemplo, as já clássicas expressões “veja bem, fulano”, “[en]tendeu?” e “sumemo” (isso mesmo). Esse modo específico de travar conversas é uma marca registrada do PCC, que substituiu os “palavrões” e as ofensas banais por um novo jargão “do crime”, especialmente preocupado com as “palavras”, exatamente por saber da veracidade do dito popular “peixe morre pela boca”.

<sup>60</sup> Observei esse aspecto no projeto desta pesquisa. O emprego de fontes documentais acerca dessa temática sugeriria distorções e obstruiria a percepção de nosso objeto de estudo, uma vez que aquelas não documentam a gestão da criminalidade, tampouco os “acordos”. A memória oralizada acerca das vivências de profissionais é, por tal razão, a fonte de nossa pesquisa. Por isso mesmo, a boataria constitutiva das narrativas dessas memórias soou, inicialmente, como ruídos que pareciam conferir impropriedade à nossa fonte privilegiada de pesquisa.

Um último ponto.

Esse modo de travar conversas é efetuado também por crianças de 7, 8, 9 anos (...). Já preferem dizer: “Veja bem, fulano, essa fita não tá certa. Vamo debater essa fita”. (FELTRAN et. al., 2010).

Assim, o boato de que alguns dos alunos eram “anjos” de João dos Anjos dizia respeito, na verdade, a meninos menores de 12 anos e de aparência física franzina, os quais tinham funções bem discriminadas no tráfico de drogas e faziam-se reconhecer pelos cortes de cabelos. Apesar da pouca idade, tinham ascendência sobre os colegas, inclusive em relação aos mais velhos.

Tendo destacado as condições de produção dos boatos e que facilitaram o seu escoamento sob distintos enfoques entre a comunidade escolar, vale destacar um elemento difuso e comum às distintas expectativas contidas nas intencionalidades de propagá-los. Refiro-me à rivalização pelo poder. Alunos(as) e familiares, professores(as) e funcionários(as) disputam, por meio das redes de boatos, o poder para o segmento a que pertencem.

Por outro lado, tais boatos são reveladores do empoderamento de uma comunidade desassistida, invisível para os poderes públicos, e que os toma como estratégia para o enfrentamento das adversidades vividas. O poder não é monolítico e a rede de boatos dos(as) professores(as) nativos(as) explicita esse papel na sua função integradora.<sup>61</sup> A esse empoderamento, no entanto, subjaz o interesse em proteger a si mesmos e aos seus no contexto.

Tudo estava no morro. O posto de saúde, a escola dos menores, o mercadinho etc. Segregados(as), os(as) moradores(as) da comunidade não eram convidados(as) a sair de lá. Assim, nesse contexto de isolamento, não só territorial, mas cultural, material etc., um certo João dos Anjos ditava a ordem e regravava as relações evitando o irrompimento de mais tensões no local, as quais poderiam contribuir com o fomento de um problema complementar. A saber, a visibilidade da

---

<sup>61</sup> Essa perspectiva é tratada por Enguélegué (1998), o qual aponta os usos sociais e políticos dos rumores. Em 1996, na República de Camarões, um rumor acerca do roubo dos sexos ganha ampla repercussão na mídia. Pessoas que se dizem vitimizadas descrevem os sintomas do roubo. Ao estudar o evento, Enguélegué (1998) demonstra que o rumor não é fruto de uma psicose coletiva calcada em forças ocultas ou fenômenos irracionais. Em síntese, por trás da propagação do rumor estava uma encenação simbólica do descontentamento da população, desafiando a ordem dominante, expressando reivindicações, a fim de reorientar as estratégias do debate político sobre “si mesma”, de maneira a chamar a atenção das autoridades para questões tais como segurança e a manutenção da ordem pública, por exemplo. A camuflagem do boato do roubo dos sexos evitava um confronto direto dos populares com o poder, mas permitia que enunciassem, “tomassem a palavra” e o questionassem.

comunidade, o que levaria à presença, esporádica ou contínua, de policiais no lugar, “só por causa de problemas da escola”.

Em outros termos, a manutenção e transmissão do boato em torno de João dos Anjos, na escola, restauravam a ordem sabotando a emergência de zonas potenciais de conflitos e reduzia possibilidades de que convivessem com os seus medos reais<sup>62</sup>. Dentre os quais cito as prisões de adolescentes, de outros(as) familiares ou de pessoas próximas de seu convívio envolvidas na criminalidade, bem como o receio de sentirem-se pressionados(as) quando abordados(as) por policiais, e perseguidos(as) pelo poder local, se acusados(as) pela criminalidade como delatores(as). Nesses contextos, a presença de policiais é percebida com receio e desconfiança por moradores(as), face a notícias de apurações de corrupção entre esse segmento profissional<sup>63</sup>.

Ora, o poder do tráfico estava instituído no lugar, tinha uma logística para a consecução de suas atividades, o que incluía o controle da vida social e, se debelada por esse trânsito conflituoso ou obscuro, indesejado e inesperado de policiais, poderia culminar em transtornos inéditos para a comunidade<sup>64</sup>. Dessa forma, era muito corrente a ideia de que não seria “uma boa” os policiais “subindo aqui” para perturbar porque os “traficantes não querem”, e “ainda mais por causa de bagunça de aluno”.

---

<sup>62</sup> Chamo atenção à percepção do boato como tática de poder, ou de contrapoderes instituídos, no caso, tanto o oficial, quanto o não oficial. “Recorrer aos canais clandestinos é a uma forma impessoal e anônima de apresentar uma informação, pode ser tanto uma estratégia deliberada de atacar um rival evitando o embate direto, como uma forma espontânea de confrontar e avaliar as informações disponíveis” (OLIVEIRA, 2015, p. 115).

<sup>63</sup> A parceria da organização não-governamental Justiça Global com a Clínica Internacional de Direitos Humanos da Faculdade de Direito de Harvard (IHRC), dos Estados Unidos, publicou, em 2011, um estudo sobre a onda de massacres ocorrida em maio de 2006 no estado de São Paulo. “São Paulo sob ataque: corrupção, crime organizado e violência institucional em maio de 2006” conclui que uma das principais razões dos ataques atribuídos ao Primeiro Comando da Capital (PCC) seria uma revanche de membros da organização à extorsão policial que, afirma-se, era praticada, conforme, inclusive, Relatório da Polícia Civil, mantido em segredo de justiça até 2010 (cf. JUSTIÇA GLOBAL, 2011).

<sup>64</sup> A busca dessa ausência de conflitos na comunidade também é visível em um outro boato, menos explorado à época, mas que parece ter mais importância na localidade atualmente. O comando do tráfico seria realizado por uma mulher, evocando uma disposição do poder do crime na localidade a inclinar-se mais à receptividade e ao acolhimento da comunidade para tratar de suas questões internas, em vez de uma disposição a ações virulentas, no imaginário social, tipicamente masculinas. O teor desse boato se aproximava da ideologia do PCC difusa nas favelas. Assim, muito embora belicoso, operava oferecendo proteção aos irmãos penalizados pela pobreza, autoritarismo e opressão do Estado, bem como estimulava a resolução de conflitos por meio do diálogo, orientando a decisões consensuadas (MEIRELLES, 2015).

A opção fornecida pelo boato, ou seja, “descer lá” ou “mandar alguém falar” com João dos Anjos, era um mecanismo de controle das relações, cuja eficiência estava no fato de que não seria necessário consumir a interação, ou seja, fazer um “acordo”, recorrer ao poder do crime para o reestabelecimento da ordem. No entanto, de fato, o poder econômico e bélico da criminalidade estava instalado no território, possuía instâncias próprias às quais os comerciantes, os moradores, os profissionais da escola podiam recorrer, inclusive no caso de “bagunça” de escolares (depredações, pichações e formas distintas de indisciplina, tais como violência verbal e física, furtos e roubos, desacato a docentes etc.).

Na escola, porém, a circulação do boato incorporava um papel autorregulador, de acomodação dos papéis e comportamentos. A figura de João dos Anjos era acionada antes mesmo que houvesse a necessidade de que os dois mundos de ordens jurídicas distintas entrassem em contato.

Polemiza-se, hoje, se as taxas de criminalidade no município de São Paulo respondem à intervenção do PCC ou resultam de investimentos do Estado em segurança pública<sup>65</sup>.

(...) o governo de São Paulo informou ter alcançado a menor taxa de homicídios dolosos do Estado em 20 anos. O índice em 2015 ficou em 8,73 por 100 mil habitantes – abaixo de 10 por 100 mil pela primeira vez desde 2001.

“Isso não é obra do acaso. É fruto de muita dedicação. Policiais morreram, perderam suas vidas, heróis anônimos, para que São Paulo pudesse conseguir essa conquista”, disse na ocasião o governador Geraldo Alckmin (PSDB).

Para um pesquisador que acompanhou a rotina de investigadores de homicídios em São Paulo, o responsável pela queda é outro: o próprio crime organizado – no caso, o PCC [...]

A pesquisa teve acesso a dezenas de documentos internos apreendidos com um membro do PCC e ouviu moradores, comerciantes e criminosos

---

<sup>65</sup> Graham Willis, professor da Universidade de Cambridge, Inglaterra, interpreta o fenômeno, atribuindo à atuação e poder de “vida e morte” do PCC, fora e dentro dos presídios, a queda vertiginosa da taxa de homicídios dolosos em São Paulo-SP. Tal conclusão resultou de uma pesquisa realizada no período de 2007 a 2012, a qual implicou o acompanhamento da rotina de investigadores da Delegacia de Homicídios e Proteção à Pessoa (DHPP) de São Paulo, o emprego de fontes documentais, tais como registros internos do PCC, além de fontes orais, relatos de moradores, comerciantes e criminosos da zona leste da cidade. Especialistas o contestam, dada a necessidade de considerar, por exemplo: a) redução da população de jovens entre 15 e 24 anos, na capital, propensa a crimes; b) políticas de melhoria na segurança pública (exemplo: Infocrim, sistema de micro-rastreamento geográfico de crimes; campanha do desarmamento e aprovação da Lei do Desarmamento sob o nº 10.826/2003; acompanhamento técnico e cobrança de resultados de indicadores sobre queda de mortes violentas, por área; criação de disque-denúncia e adoção de Lei Seca); c) mudanças de gestão do crime a partir do próprio universo criminal (assassinatos tornaram-se fator menos relevante que a operacionalização tática do comércio de drogas, a partir dos presídios, por meio de celulares) (GUIMARÃES, 2006).

em uma comunidade dominada pela facção na zona leste de São Paulo, em 2007 e em 2011 [...] (GUIMARÃES, 2016)

Ao revisitar as memórias de interlocutores que reconstituem o contexto de difusão do boato João dos Anjos, tal debate é redimensionado.

Conforme identifiquei no Morro dos Gaviões, é possível que moradores de outras comunidades, por meio de processos endógenos e singulares da história do lugar, tenham desenvolvido os seus próprios mecanismos autorreguladores, estratégias de enfrentamento da guerra difusa à qual estão expostos. O boato João dos Anjos, por exemplo, era uma forma de controle de potenciais zonas de conflitos entre representantes dos poderes de juridicidades excludentes. Tratava-se de uma prática de resistência clandestina, pouco perceptível e não suportada em leituras fundadas em esquemas conceituais maniqueístas, mas que sinalizava formas de promoção da emancipação internas à vida social no território conflagrado.<sup>66</sup>Sabotagens sub-reptícias e cotidianas dessa natureza eventualmente também podem ser concebidas como variáveis relevantes para o estudo da produção dos índices supramencionados.

No caso estudado, os boatos em torno de João dos Anjos, que surgem entremeados a narrativas que revitalizam a lembrança de uma diretora, ou vice, ou professor, ou professora, coincidem com a troca do(a) diretor(a) da escola. Durante dois anos consecutivos, 2008 e 2009, a escola “Julieta Cordeiro” sofreu a mudança de diretores(as) por três vezes. Esses períodos, os quais punham em aceso o boato João dos Anjos, forneciam pistas para o(a) diretor(a) “estrangeiro(a)” quanto a como se integrar, bem como sinalizavam a linguagem e os códigos válidos do/no lugar.

Dessa forma, diziam que, certa vez, houve “uma” diretora que era pessoa bem-quista no morro do “Julieta Cordeiro”, ou seja, fazia o “trabalho da escola” sem se imiscuir com, ou combater, as atividades do lugar, o que lhe permitia se relacionar com “todos”. A versão contada sobre o professor traz a ideia de que, para se acomodar e influir nesse lugar, era necessário tanto dominar os seus

---

<sup>66</sup> “Certa vez o Mano Brown disse: ‘o Estado defende a favela, dá segurança ao favelado, com a sua polícia? Não. Então a favela tem que se defender de outra forma’ [...]”. Se alguém é agredido ou roubado na favela, e sente-se injustiçado, não chama a polícia, chama os ‘irmãos’. E se não consegue trabalho, ou não tem os requisitos mínimos para obtê-lo, sempre pode ocupar postos nos mercados ilícitos” (FELTRAN et. al., 2010). O boato João dos Anjos se não desconstrói, alude a outras práticas, uma vez que, no Morro dos Gaviões, não se tratava de recorrer à força policial, portanto ao Estado, tampouco efetivamente aos “irmãos”.

códigos e linguagens válidos (“era daqui”, “cresceu aqui”), quanto se irmanar (“ser um de nós”, “ter identidade conosco”, ou “nos respeitar”).

A variante do boato que conferia centralidade à professora aposentada reitera e aventa um aspecto que demorei a notar. Ela visitava até as famílias, isto é, “não nos olhe de cima para baixo”, “precisamos de quem se ocupe conosco”, “não nos discrimine aqui”, “temos valor” e, assim, costumavam mencionar “o pessoal daqui do Gaviões”, ou “do morro do Julieta” e o “pessoal lá debaixo” (situados fora da área de entrada/saída), para demarcarem tanto o território quanto a identidade daqueles que a ele pertenciam.

Os boatos forneciam pistas para a integração, mas também para o rechaço (cuidado em meter-se com “as coisas lá de fora”, “aprenda como a banda toca por aqui”, do contrário, “será e terá problema” na comunidade) e eventuais penalidades (veja, com isso, queremos te dizer que aqui “só tem uma entrada e uma saída, você pode ter poder sobre ela, ou, perder-se” pelos labirintos de nosso território).

Nas situações rotineiras, os boatos podem ser vistos como parte constituinte da sociabilidade cotidiana. Nesse contexto, eles servem tanto para reafirmar os laços sociais e consolidar ou ajudar a construir as identidades, articulando as clivagens entre “nós” e “eles”, quanto para contornar os interditos, ao permitir a seus enunciadores dizerem o que de outro modo lhes seria inconveniente, em decorrência de sua posição ou de seu papel social. (OLIVEIRA, 2015, p. 114)

Nessa incursão, demonstro como as redes de boatos irrompem, caracterizam o cotidiano e tipificam as relações sociais em uma escola assediada pela criminalidade. Explicito, assim, como a boataria pode se constituir em uma variável relevante para a compreensão das condições subjetivas que estão na base da interação entre diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino e a juridicidade criminal instalada no território. Descrevo como o boato, nesses contextos, se constitui uma estratégia de poder e a forma viável de pessoas comuns tomarem a palavra para influírem no destino de suas comunidades (ENQUÉLEGUÉLÉ, 1998). Reúno exemplos de como os rumores que emergem nesses cenários sociais não são aleatórios e, assim, explico o porquê de poderem ser empregados por diretores(as) escolares(as) nas suas tomadas de decisão, de maneira a se constituírem como traço característico e recorrente de suas narrativas acerca de vivências profissionais ambientadas em contextos nos quais o crime arbitra e delibera. Fundamentalmente, o estudo das redes de mexericos em torno

da figura mítica de João dos Anjos ilustra a importância da fofoca enquanto propriedade da cultura marginal de gestão da criminalidade no cotidiano escolar e que, (re)engendrada nos territórios conflagrados, não pode ser prospectada em números e evidências.

### ***3.3 O papel irremissível dos(as) diretores(as) escolares assediados no território conflagrado e as propriedades das práticas de gestão escolar da criminalidade***

Precocemente me impus o desafio de superar a “postura denunciatória”, bem como o “abstracionismo pedagógico” das pesquisas em educação, nas expressões de Azanha (2011, p. 60). Tal tarefa fora recomendada em Becker (2008).

Interessar-me em descrever “as coisas mais comuns” que os meus interlocutores faziam a fim de gerir a criminalidade nas escolas do território conflagrado para escapar ao risco de teorizar sobre “atividades que nunca ocorrem”.

Legitimar os meus interlocutores por meio da escuta detida, visto que é preocupante o fato de não se reconhecerem em pesquisas, “seja com relação aos atos de que participaram ou quanto às descrições de seus estados mentais”, isto é, aos sentidos atribuídos aos seus fazeres não oficiais, desviantes, sob condições históricas objetivas.

Percorri os campos indevassados da gestão da criminalidade em escolas situadas em contextos sob a ordem jurídica do poder discricionário do crime organizado por meio do caminho possível. Não acessei profissionais em seus postos de trabalho, tampouco os seus registros oficiais, uma vez que, antecipou Becker (2008), as organizações “limitam a área de investigação”, acobertam desvios e monopolizam a “verdade”, conservando-a em sigilo. Procurei, assim, por pessoas dispostas a segredarem-me as suas histórias profissionais na gestão das escolas em contextos assediados pelo crime organizado. Dado o objeto de pesquisa, os meus interlocutores, fora da instituição, sentiram-se liberados a falar e me orientarem. Os registros oficiais arquivados que produzem escamoteiam a realidade pungente e me induziram, quem sabe, a margeá-la para conceber novas distorções teóricas.

O que efetivamente praticam os(as) diretores(as) para gerir a criminalidade que interatua no cotidiano de estabelecimentos públicos de ensino?

“Acordos” e tratativas cuja racionalidade de seus autores, ou “estados mentais”, visa à garantia de direitos, exprimindo, nos termos de Azanha (2011), a “força inovadora” e a “capacidade” em autogestar práticas concretas autônomas em relação às prescrições legais e operacionais determinadas pelos órgãos centrais.

É útil ressaltar: a criminalidade é o elemento importante desse estudo, mas o objeto de estudo são as práticas concretas forjadas por diretores(as) escolares a fim de geri-la.

Os diretores escolares são empreendedores da ordem do Estado, mas, para garantir o máximo de legalidade no funcionamento regular da escola, empregam protocolos de outra juridicidade, sem emparelhar-se e eles em sentido. O fenômeno da gestão das escolas dos “acordinhos” escapa, portanto, à juridicidade oficial que não pode legitimar-lhes as práticas empregadas, as quais, paradoxalmente, mantêm os princípios e as suas instituições “de pé” nas localidades sob a prevalência da juridicidade criminal. A recusa dos fatos origina-se na repudição ao pluralismo jurídico.

No entanto, contra o monismo jurídico, demonstram as biografias de meus interlocutores, há essas autoridades escolares públicas experientes que detêm saberes prático-contextuais imateriais, urdidos e compartilhados entre pares para a atuação em estabelecimentos sob a juridicidade criminal. Tais autoridades públicas alcançam margens de poder e influência em esferas de interação de territórios onde os princípios e prerrogativas do Estado de Direito democrático não são prevalentes e se frustraram na guerra entre juridicidades. Elas, agentes dos sistemas públicos de ensino, cumprem-lhe um papel útil, controvertido e singular, ressignificando e matizando a identidade e a cultura profissional dos diretores escolares. Ultrapassam o papel de representantes legais dos sistemas aos quais se vinculam e de impositores(as) da ordem do Estado de Direito democrático.

As autoridades dos estabelecimentos públicos de ensino que dominam a cultura das “escolas dos acordinhos” não se escusam, antes fazem a mediação irremissível entre ordens jurídicas excludentes as quais interagem (confrontam-se, justapõem-se, hibridizam-se) e estão inevitavelmente profusas, balizando o cotidiano vivido e sentido pelos cidadãos do território.

A força da “constelação de ordens jurídicas diversas” impõe-se cabalmente para esse segmento de profissionais que atua em localidades assediadas pela criminalidade. No desempenho da função técnico-intelectual, a qual requer o capital escolar e científico que lhes faculta autonomia, as autoridades a empregam, segundo uma racionalidade instrumental paradigmática, calcada no pluralismo jurídico axiomático instalado no território e, assim, protagonizam práticas reais de natureza eminentemente progressista.

Recapitulo, porém: tais práticas são embrionadas em dinâmicas de uma cultura forjada para ser imperscrutável e advêm da gestão da escola viável, onde os horizontes (e direitos) se reduziram (em algum nível e fatalmente) e, portanto, não estão suportadas em expressões que confrontem com as prerrogativas da juridicidade do lugar.

É importante, assim, reconhecer que as juridicidades têm plataformas muito heterogêneas.

À convite, acompanhei a apresentação de um grupo que integra homens e mulheres os quais confessam ao seu público, sem hesitar, terem crescido em famílias de criminosos, ou se envolvido com esse universo precocemente, ou já na maturidade, por motivos diversos. O restabelecimento presente, ou seja, não usam mais drogas, se desligaram da delinquência, construíram famílias “que o pessoal gosta e sabe que é do bem” e, fundamentalmente, cumpriram a sua “pena perante a sociedade”, lhes permite convidar os alunos à reflexão, pois têm “conhecimento de causa”. Dada a autoridade de quem traz consigo a experiência e sobreviveu ao “crime”, à “bandagem”, a apresentação que envolve dramatizações de cenas reais (suas experiências e de outros companheiros, “quase todos mortos”), bem como a interação com o público, abrange temáticas diversas. Tratam desde a aparência física de crianças que nascem com problemas congênitos em virtude do uso das drogas, até as violações às quais as mulheres (mães, irmãs e filhas) estão sujeitas nos morros “por causa dos caras que estão no crime”, à humilhação da inspeção dos corpos das mães de criminosos nos dias de visita ao presídio etc. Enfatizam o recrudescimento da pobreza quando somada à vida marginal e reclusa, de forma que “o glamour do [poder] crime é ilusão” para aqueles que são da periferia, portanto “o caminho é a escola” etc.

Não pretendo avançar aqui acerca da propriedade do discurso, cuja riqueza de temas pareceu-me depender e variar muito conforme a motivação e

problematizações de cada plateia. Interessa-me o fato de que, finalizada a apresentação, questionei se acaso a abordagem de tais questões já havia lhes ocasionado problemas com os traficantes. Enfaticamente afirmaram que “não, ao contrário”. Um dos integrantes justificou que já recebera ligações “de homens” que se apresentam como membros do PCC recomendando-lhe os serviços nas escolas de seus filhos e/ou em determinado lugar da periferia. Enfim, em lugares nos quais “a coisa já descambou”, “a diretora não tem pulso e fica de ‘papinho’ com aluno e os professores não dominam”, os alunos “estão dando trabalho para as professoras e já trocaram de diretor lá mil vezes nesse ano”, onde “nem os tios, nem avós aguentam mais”, ou que “a sua mulher esteve lá para reclamar da bagunça da sala do filho e viu que a diretora está precisando de uma força” etc.

Essa experiência, no início da pesquisa, subtraiu a minha preocupação em definir critérios para classificar e responder à pergunta.

Onde estão e como são as “escolas dos acordinhos”? Não são identificáveis, a não ser, seguramente, pelos autores dos “acordos”.

A escola “Macário Ribeiro”, por exemplo, tinha o índice de desempenho escolar alto em avaliações externas; e a “segunda escola”, conforme Idelma limitou-se a chamá-la, foi indicada por autoridades do sistema de ensino. Não estudei os estabelecimentos públicos escolares. Ciente de que pouco contribuiria, desde muito cedo centrei o meu interesse nas biografias profissionais de Pedro, Adelino, Priscila, Ester, Roberta e Sueli, que continham o meu objeto de estudo.

Os(as) diretores escolares, solitariamente, sem pares no contexto de trabalho, simbolizam a presença notória e visível da autoridade pública mais próxima e continuada à justeza ética do Estado de Direito democrático. “O lado de lá”, nos termos de Idelma, identifica a simbologia dessas figuras públicas investidas de autoridade e verte-lhes contra toda forma de assédio, principalmente nos primeiros tempos de trabalho na unidade escolar do território.

Apreendi, na escuta detida, que o fazem não para contê-las, ou dominá-las, visto que essa situação é dada contingencialmente. As suas forças não são equiparáveis e a “deles” é inexorável. Tampouco se interessam em converter essas autoridades escolares à ordem criminal. Importa-lhes conduzi-las, à sua forma, à percepção de que, no território, coexistirão direitos informais, outros ordenamentos jurídicos, outras ordens, outros poderes e prerrogativas, concomitantes à ordem estatal, não prevalente. O assédio às autoridades públicas não armadas e não

belicosas do território distingue-se<sup>67</sup>. “Faça só a sua parte”, dentro da sua ordem, não discuta o que está para além da sua linha, ouvia Idelma.

Logo, independente da “cobertura” oferecida a cada unidade pela jurisdição local, uma vez constatada a suspensão do Estado de Direito democrático, às autoridades escolares impõe-se a pergunta. “O que é exequível se fazer aqui?” As jurisdições orientadas aos interesses do mercado criminal barganham protecionismo social, mas não garantem direitos públicos (liberdade de expressão etc.).

As práticas de gestão da escola viável são discretas e encontram o seu potencial e limite na diplomacia que o medo do inadmissível instrui.

Suficientemente demonstradas no percurso das questões até aqui desenvolvidas, opto por reunir as propriedades descritivas dessas práticas reais de gestão da criminalidade estudadas, ou “acordos”, em máximas articuladas entre si:

- a) os “acordos” visam, prioritariamente, “garantir uma ideia de escola de pé”, portanto têm a centralidade alicerçada expressamente na garantia do direito inalienável à educação escolar em estabelecimentos públicos de ensino;
- b) os “acordos” são ilegais e respondem à assunção dos protocolos da jurisdição criminal instalada no território; assim, são práticas legitimadas socialmente no contexto no qual emergem;
- c) os “acordos” expressam e resultam da ascensão do medo como o critério fundante da tomada de decisões em contextos sob a jurisdição criminal;
- d) os “acordos” são paradoxais e ascendem, ou antes impõem-se, em um contexto de pluralismo jurídico caracterizado pela prevalência da ordem jurídica criminal;
- e) os “acordos” chancelam e definem a natureza adstrita da autoridade do diretor escolar em relação ao poder local criminal;
- f) os “acordos” são engendrados em contextos de trabalho caracterizados pela extrema indefensibilidade imposta pela orfandade legal no território sob jurisdições em conflito;
- g) os “acordos” são práticas de gestão furtivas, engendradas por sujeitos anônimos e cuja autoria é inconfessável;

---

<sup>67</sup> Às autoridades nem sempre é possível a coexistência, mas esse já é outro aspecto, conforme se verificou no assédio a Idelma, na “segunda escola”. O conflito entre instâncias de poder, explica Boaventura de Souza Santos (2014), resulta em uma situação de “suspensão jurídica, ou melhor, de jurisdição cuja superação tende a ser determinada pela violência”.

- h) os “acordos” plasam-se ao *modus operandi* socializador do crime organizado e não podem ser explicados por meio da transposição inequívoca da nossa debilidade normativa fundada na tese do homem cordial, de talante afrouxado, do qual resultam tanto os conchavos por afinidade quanto os apelos à violência no enfrentamento de situações cotidianas;
- i) os “acordos” não se enquadram originariamente na categoria de manifestações ocasionais de desvios criativos de conduta profissional, pois a adesão é involuntária e são travados sob a égide do ordenamento jurídico criminoso instalado no território conflagrado;
- j) os “acordos” e as pequenas tratativas cotidianas não respondem apenas à alienação e à subordinação inadvertida e aquiescente aos símbolos da ordem local, porque os autores anônimos visam níveis de controle da imissão das prerrogativas da criminalidade na vida pedagógica escolar, empregando-os a fim de garantir o funcionamento da rotina do estabelecimento público de ensino;
- k) os “acordos” tanto sinalizam a manipulação dos órgãos superiores e a subserviência de profissionais da base do sistema os quais negociam e avocam para si as responsabilidades do Estado, quanto expressam o poder e a força dos autores dessas práticas concretas que, em um contexto de pluralismo jurídico de prevalência da ordem criminal, operacionalizam o máximo de juridicidade estatal, ao “manter a escola de pé”;
- l) os “acordos” são travados visando a coletividade e distinguem-se, em sentido, das ofertas de “blindagem” pessoal que focalizam uma pessoa, ou um grupo de seletos, motivados por interesses imediatistas e estreitos;
- m) os “acordos” acenam a uma cultura marginal da gestão escolar de estabelecimentos públicos de ensino, aprendida nas “reuniões de portas fechadas”, quando todas as outras tentativas convencionais, legais e prescritas da administração pública escolar resultaram frustradas.

Alcanço, assim, a resposta ao problema que me orientou até aqui.

### **3.4 A ascensão do capitalismo criminal: efeitos para a cultura profissional de diretores(as) escolares de estabelecimentos públicos de ensino**

Quais são os efeitos da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo das escolas públicas para a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares?

O problema de pesquisa merece uma consideração útil à parte, dados os possíveis equívocos que pode sugerir, e aos quais também me submeti.

Não abrangei na composição do problema, como se vê, os mecanismos de corrupção.

Os estudos de corrupção de agentes públicos compreendem outra vertente, já previamente tratada em Flávio Cardoso Pereira (2015) e Marcelo Batlouni Mendroni (2016).

A “cultura da corrupção” sistêmica é verificada na “especulação pecuniária espúria” criminosa das atividades profissionais e desvio ético da função pública, dado o ato de ceder e laborar “visando ganhos” estranhos ao seu vínculo financeiro com a instituição (PEREIRA, 2015). Desse modo, “(...) ser ético no aspecto funcional significaria tão somente o atuar de modo correto e com respeito às obrigações e responsabilidades inerentes ao cargo de modo a não banalizar ou mesmo enodiar o exercício do múnus público” (PEREIRA, 2015, p. 67).

“Referimos ‘corrupção’ ao que, na verdade, abrange toda a gama de crimes praticados contra a administração pública (...) de alguma forma, a investida contra o dinheiro estatal” (MENDRONI, 2016, p. 75). Cita, assim, de “crimes de colarinho branco” à prática de “crimes mais baixos” os quais envolvem funcionários públicos, por exemplo, falsificações de documentos de CNH (Carteira Nacional de Habilitação).

Convergi-me aos mecanismos de poder do crime organizado, o que me permitiu perspectivar as ocorrências estudadas considerando a abordagem do pluralismo jurídico.

Discorri, assim, acerca da ascensão do capitalismo macrocriminal que confere centralidade aos territórios nos quais são desenvolvidas as suas atividades econômicas, cujo protecionismo requer o desenvolvimento de ordenamento jurídico próprio, socializador dos domínios. Dir-se-ia ordenamentos jurídicos, pois são heterogêneos nos territórios percorridos por meio dos relatos de meus

interlocutores. Objetivei explicitar que o protocolo do direito informal emprega “acordos” firmados por meio da palavra oralizada.

Intrigaram-me, na escuta detida, as formas como as autoridades escolares, agentes e investidas de poder pelas instâncias oficiais dos sistemas públicos de ensino, enfrentam a realidade imposta, uma vez que são guardiãs da consecução de políticas e direitos positivados pelo Estado de Direito democrático, mas estão imersas em territórios de tensões entre ordens jurídicas excludentes, sob monopólio criminal. Enfim, como gerem a criminalidade que interatua com a vida escolar. Ao eleger tais práticas concretas empregadas como o meu objeto de estudo, realcei indiretamente aqueles agentes públicos que promovem direitos constitucionais positivados.

Os meus interlocutores são exclusivamente aqueles profissionais que atuam em juridicidades nas quais um patamar mínimo de “cavalheirismo” entre representantes de ordens excludentes pode ser firmado, garantindo a regularidade da oferta dos serviços demandados pelos cidadãos da localidade, aos quais se destinam os estabelecimentos públicos de ensino.

O sentido dos “acordos” compulsórios que relatam, portanto, não pode ser capturado por meio de análises maniqueístas, ou destacado do contexto onde foi gestado. Os “acordos” estudados, portanto, aludem às dinâmicas encetadas em outra juridicidade, pouco sondáveis e típicas à determinadas zonas urbanas, universos clandestinos, onde esse adjetivo é extensivo e modelador da vida social.

Considerarei Azanha (2011). Descrevi processos reais, no limite em que me foi possível sondá-los, operados entre um segmento profissional muito particular e “que não pode esperar a realidade mudar” para proceder quanto ao cumprimento de suas atribuições.

Evitei explorar o meu objeto de pesquisa em campos teóricos já sedimentados (autonomia, gestão escolar democrática, eleição de diretores escolares, violência escolar, por exemplo), inócuos à finalidade da descrição que a sua especificidade encerra. A ascensão do capitalismo e juridicidade criminais deverá, porém, impor e introduzir-lhes novos pontos de inflexão. Além disso, não ensejam a resposta ao problema da pesquisa. Pretendi, especialmente quanto ao objeto de pesquisa em questão, explicitá-lo em sua singularidade e chancelá-lo em um campo específico de tematizações. A saber, a gestão escolar em territórios sob

o pluralismo jurídico caracterizado pela prevalência da ordem criminal (e transversalidade da ordem estatal).

O que significam essas práticas para os seus autores; o que as fomenta; como aprendem a fazer isso; onde e como acessar os seus autores anônimos; como nomear esses procedimentos segredados e interações clandestinas no território; quais os recortes possíveis desses relatos e como perspectivá-los teoricamente etc. As dificuldades impostas por tal temática no curso da pesquisa foram equilibradas pelas impressões dadas por minhas observações assistemáticas e interessadas do fenômeno das “escolas dos acordinhos” nos territórios conflagrados, em momentos que anteciparam o interesse nesse estudo.

As biografias de profissionais que atuam na gestão de escolas sob o poder discricionário do crime organizado, capturadas dentro e também externas ao meu campo de estudo, corroboram, conforme já suficientemente demonstrado, a hipótese inicial proposta ao problema de pesquisa. No entanto, indicaram-me, ao menos, outros dois efeitos primários significativos. Discrimino, assim, pontualmente, três efeitos da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo das escolas públicas para a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares, guardiães da consecução do direito positivado e inalienável à educação escolar:

1º. O fenômeno do poder adstrito das autoridades dos estabelecimentos públicos de ensino, em relação aos poderes discricionários das criminalidades instaladas nos territórios, uma expressão cotidiana e não dimensionável (a exemplo das escolas viáveis), que proscreve direitos humanos, no contexto da ascensão do capitalismo macrocriminal.

2º. A ascensão do medo como o critério da tomada de decisões profissionais, em face ao quadro de orfandade legal, originário da suspensão dos princípios e prerrogativas do Estado de Direito democrático, frustrados na guerra entre juridicidades excludentes no território conflagrado.

3º. A pulsão de uma cultura de gestão escolar marginal preexistente, oral, ambivalente, acêntrica, produzida e reengendrada em práticas anônimas, as quais exprimem: a) um *ethos* eminentemente progressista, dada a promoção da natureza

ádvina dos princípios democráticos do ensino público no território conflagrado, e b) a assunção do papel controvertido e irremissível das autoridades dos estabelecimentos públicos de ensino, não mais circunscrito a impositor da ordem estatal, pois legam-se, contingencialmente, a interlocução entre ordens jurídicas concomitantes e excludentes que interagem em seus locais de trabalho, ressignificando a identidade e matizando a cultura profissional de diretores(as).

## CONCLUSÃO

Quais são os efeitos da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo das escolas públicas para a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares?

Recobrar os esquemas lógicos percorridos para responder a esse problema de pesquisa implica recapitular conteúdos. Tais conteúdos constituem uma rede de significados que, intrínsecos à formulação do problema de pesquisa, participam de sua gênese.

Primeiramente, impôs-se a mim a exigência de objetivar um campo teórico, bem como indícios da existência da cultura profissional de diretores(as) escolares.

Dada a indefinição dessa cultura, considerei os estudos de Caria (2005), prospectei relatos de diretores de escolas de sistemas de públicos de ensino e delineei a concepção modesta e preambular seguinte:

“A cultura profissional dos diretores dos estabelecimentos públicos de ensino é acêntrica, engendrada e partilhada entre pares, em redes de interações reflexivas, informais, e preconiza a natureza experimental de saberes práticos-contextuais materiais e imateriais urdidos, os quais, embora não reproduzam, estribam-se, basicamente nas dimensões seguintes: a) ordenamento legal vigente; b) cultura prescritiva de gestão do sistema público de ensino do qual são agentes e c) avanço e contribuições dos campos teóricos afins à gestão institucional e, especialmente, às ciências da educação”.

Restou-me ainda outro ponto a ser elucidado.

A quais mecanismos de poder do crime organizado me referi na elaboração do problema?

Ao tratar dos mecanismos de poder do crime organizado foi necessário explanar e aproximar eventuais leitores das dinâmicas de ascensão do capitalismo delituoso. Tais dinâmicas conferem centralidade às “zonas fantasmas” urbanas, territórios monopolizados para o desenvolvimento das atividades econômicas essenciais do mercado criminal e contexto de trabalho dos interlocutores dessa pesquisa, diretores(as) de estabelecimentos públicos escolares. Expus, ainda, a

forma pela qual o crime organizado se infiltra nas instituições do Estado de Direito (Executivo, Legislativo e Judiciário), desenvolvendo-se não à margem e desordenado, mas criteriosamente planejado e amalgamado aos processos da política e economia lícita. Aludi, assim, tanto à dificuldade de desarticulação quanto à tolerância político-econômica às redes por meio das quais o capitalismo criminal irrompe e ascende mundialmente, de forma a assegurar a leitores a inteligibilidade quanto à natureza do que denominei territórios conflagrados, isto é, localidades sob: a) a guerra difusa e permanente entre as juridicidades criminal e estatal e b) pluralismo jurídico.

Referi-me ao *modus operandi* da criminalidade organizada no contexto do estado de São Paulo. Apesar de os territórios percorridos por meio dos relatos de meus interlocutores revelarem poderes delituosos de atuação muito heterogênea, por meio do pressuposto de que a criminalidade na capital é de monopólio, ou socializada, pelo PCC, expliquei o por que nesses contextos, esparsos e isolados, as negociações dialogadas, ou “acordos” contingenciais e firmados na palavra, são generalizados e admitidos como um protocolo jurídico de gestão da vida social.

Explicitarei que tais protocolos jurídicos são mecanismos de poder do crime organizado e o conjunto de “acordos” codificadores de regras locais, as quais ignoram o Estado constitucional de Direito democrático, varia de comunidade a comunidade e funde-se, ou infiltra-se, balizando também a vida das instituições públicas do território.

Explorei, na pesquisa, a imisção de tais protocolos, particularmente, na instituição pública escolar do território. Singularizei, assim, o papel das autoridades oficiais escolares, “não armadas”, “não em guerra”, todavia, guardiãs da ordem do Estado de Direito democrático e que, sob o ordenamento jurídico criminal, empregam compulsoriamente tais protocolos (“acordos” e/ou “acordinhos”, a depender do caso) como mecanismos básicos para gerirem a criminalidade na esfera da instituição pública escolar.

Enunciei, por meio do relato paradigmático de Idelma, conceitos fundantes, dentre os quais aquele que a pesquisa capturou cabalmente invulgar, ou seja, a orfandade legal do(a) diretor(a) da escola do território conflagrado.

Demonstrei que a orfandade legal do(a) diretor(a) da escola do território conflagrado corresponde à situação na qual essa autoridade oficial é submetida, a

um só tempo, ao ordenamento jurídico estatal e ao ordenamento jurídico criminal. Nesse contexto de pluralismo jurídico, as suas tomadas de decisão e o cumprimento da finalidade de suas atribuições profissionais, legalmente prescritas, expõem-no(a) à vulnerabilidade extrema. Frequentemente transgride os ordenamentos, estatal e criminal, e não pode recorrer às autoridades não-oficiais (antes, evita-as), tampouco às oficiais, dada a natureza ilegal e arbitrária dos “acordos” compulsórios.

Identifiquei que o emprego dos “acordos” e/ou “acordinhos” para gerir a criminalidade na escola oportuniza à autoridade escolar a simulação de uma margem (“estreita e arriscada”) de autonomia em relação ao poder prevalente e criminal local. Tais protocolos lhe permitem “tomar a frente” da situação de conflito e resolver “tudo internamente”. Assim, de um lado, o(a) diretor(a) escolar obstrui a invasão dos códigos da criminalidade no universo escolar, impedindo que os donos do lugar deliberem e arbitrem em conflitos endógenos à instituição, prerrogativa avocada pelas autoridades criminais, as quais monopolizam o poder de intervir sobre toda a extensão da vida social local. De outro, impede conflitos entre ordens jurídicas excludentes. Ora, dirimir internamente problemas potencialmente capazes de “arrastarem”, ou demandarem a presença de autoridades oficiais no território, especialmente do sistema de segurança pública, coopera solidariamente para a manutenção do poder instalado e invisibilidade do lugar, polo mercadológico de atividades econômicas do capitalismo criminal, protegido por segurança bélica própria e fortemente armada. No entanto, essa posição controversa do(a) diretor(a) escolar faculta-lhe lograr o funcionamento regular da escola, instituição sob ordenamento do Estado de Direito democrático, e, por extensão, garantir o direito inalienável à educação escolar no território conflagrado.

Defini, assim, o conceito de escola viável, aquela exequível e que resulta necessariamente dessa fricção entre as juridicidades criminal e estatal<sup>68</sup>. Especifiquei, ainda, a sua natureza explicitamente ádvena, pois cumpre o papel de rivalizar com a racionalidade da juridicidade criminal instalada no lugar.

Sublinhei que, apesar da ambiguidade do uso de protocolos para gerir a criminalidade no cotidiano escolar, os “acordos” e “acordinhos” representam um

---

<sup>68</sup> Distingo. As escolas viáveis não resultam da imposição do consenso e da blindagem criminosa. Contrariamente, as práticas de gestão visam ao controle (o combate, a redução, a neutralização) da imissão dos códigos imperativos e prerrogativas da criminalidade na esfera escolar.

investimento pela busca do máximo de juridicidade estatal no território avassalado pelos códigos do mundo criminal. Argumentei que o emprego dos “acordos” sob juridicidade informal, portanto, não sinaliza que a autoridade escolar atua simbioticamente com os poderes criminosos dos territórios.

Explorei o fato de que, em face à recusa do Estado quanto à produção e validade de ordenamentos jurídicos não-oficiais e exógenos a ele, as autoridades públicas escolares, as quais atuam nos territórios conflagrados, são mantidas sob condição profissional de solidão e de isolamento legal responsivo. Especifiquei que o isolamento legal responsivo decorre da ausência de previsibilidade de suporte legal mínimo, emanado do Estado, que admita e reconheça localidades de pluralismo jurídico, alijadas do Estado de Direito e sob a prevalência da juridicidade da delinquência organizada, bem como legitime a especificidade da atuação de autoridades escolares nesses territórios. Dessa forma, os autores dos “acordos”, os quais “mantêm a escola de pé” e asseguram a consecução do direito à educação escolar nesses territórios, buscam o anonimato e forjam a invisibilidade de suas práticas profissionais reais. Contudo, o desempenho de suas atribuições legalmente prescritas pelos sistemas públicos é ambientado em zonas urbanas nas quais os códigos éticos constitucionais são revogados, ou sequer concorrem com a validade soberana e inexorável dos códigos da juridicidade da criminalidade instalada, a qual opera as instâncias informais da justiça e detém o monopólio dos meios para impor os seus códigos por meio da violência.

Constatei que tais condições de trabalho, e a sentimentalidade de absoluta solidão profissional comum entre autoridades escolares que atuam nos territórios conflagrados, estão na base de uma cultura de gestão escolar, segredada e acessível a círculos de interação restritos àqueles que dela participam.

Tal cultura, expressamente oral, compartilhada exclusivamente entre pares, em redes profissionais de interações informais e de extensão não perscrutável, cumpre essa finalidade adicional relevante para além do compartilhamento e aprendizagem de experiências de gestão escolar *sui generis*, forjadas nas juridicidades clandestinas criminais. Refiro-me ao combate à solidão profissional entre diretores(as) escolares que atuam nos territórios conflagrados.

Verifiquei que se trata de uma cultura preexistente. Negociar com criminosos locais “para que não ataquem a escola”, ou “a protejam”, não é, de fato,

uma experiência recente entre diretores escolares nas periferias da capital. Todavia, hoje, fazer “acordos”, ou “mantê-los”, na juridicidade criminal se distingue. Negocia-se agora com autoridades criminais locais, as quais participam organizadas de amplas estruturas de poder, não raramente, conforme constatou Mendroni (2016), conectadas transnacionalmente. Além disso, em primeiro plano, subjaz à produção do direito criminal, arbítrio e deliberações nas instâncias de justiça informais institucionalizadas nos territórios, o protecionismo das atividades econômicas neles executadas. Dessa forma, apesar da intimidade forjada em face à proximidade dos “donos do lugar”, quaisquer “acordos” jamais prescindirão à lógica dos interesses colimados, típicos e sazonais desse mercado.

Sublinhei que a atuação profissional, nesse quadro do pluralismo jurídico instalado nos territórios conflagrados, ressignifica a identidade das autoridades públicas escolares, “não armadas”, “não em guerra”, uma vez que o papel de guardiãs da ordem estatal e de direitos públicos positivados é extrapolado. Para o segmento das autoridades escolares que trabalha nesses contextos se imporá a necessidade de conhecer e dialogar a partir dos códigos da juridicidade criminal prevalente no lugar, sem adensar-se, ou atuar em sinergia com as forças locais, ensinam os meus interlocutores. A propósito, “sem bater de frente”, assinalariam.

Apurei que os autores dos “acordos”, ou “acordinhos”, os concebem “ilegais”, ainda que adotados compulsoriamente, em face aos protocolos soberanos dos ordenamentos jurídicos locais. Dessa forma, muito embora contingenciais, as autoridades atribuem a esses fazeres uma dimensão marginal, mas reclamam que o sentido dos “acordos” e “acordinhos” se faça notado em sua ambivalência.

“Para fazer a escola funcionar.”

“Para manter a escola de pé.”

“Para garantir um direito do aluno.”

Demonstrei e alcancei, por meio dessa incursão, a hipótese inicial.

“A difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo dos estabelecimentos públicos de ensino suscita a emergência de um *ethos* progressista e revela uma cultura de gestão escolar marginal preexistente, oral, ambivalente, acêntrica, produzida e reengendrada nas práticas anônimas dos(as) diretores(as) de escolas públicas as quais ressignificam e matizam a identidade e a cultura profissional dos diretores(as) de escolas públicas.”

À concepção desta pesquisa, desde o início, impôs-se um critério relevante. Refiro-me à escuta detida que legitimasse os relatos de autores anônimos acerca de práticas *sui generis* na gestão de escolas situadas em contextos nos quais o crime arbitra e delibera. Sem tal disposição não alcançaria o nível de imersão que me foi possível nos círculos restritos de interações de meus interlocutores, tampouco acessaria e perspectivaria dimensões de suas biografias profissionais nessas localidades, ou saberia o suficiente para articulá-las de modo a delimitar o objeto de estudo, definir o problema de pesquisa e vicejar precocemente essa hipótese inicial. As memórias de tais vivências, as quais participam de uma cultura eminentemente oral, foram confiadas a mim, entretanto, ao menos sob duas expectativas, as quais se precipitaram entremeadas nos diálogos com os meus interlocutores, diretores(as) de escolas públicas situados em contextos sitiados pela criminalidade.

Uma expectativa relacionava-se ao fato de que os desafios do trabalho ambientado nessas localidades, contidos em suas biografias profissionais, ganhariam visibilidade por meio de um registro escrito. A outra expectativa era de que, na condição de pesquisadora, zelaria para preservar o sentido imanente às suas práticas de gestão, particularmente, aquelas voltadas ao controle da imissão da criminalidade no cotidiano escolar e com vistas à garantia do direito inalienável à educação escolar.

Quanto ao compromisso com os meus interlocutores, o registro de suas memórias e experiências esdrúxulas estava em consonância com o objetivo e a relevância desta pesquisa, fundamentados em Azanha (2011), isto é, focalizar a descrição da hodiernidade da gestão de escolas públicas no contexto da ascensão do capitalismo criminal. Entretanto, conforme esclareci nos parágrafos anteriores, abordar o sentido dessas práticas de gestão da criminalidade e explicitar-lhes o *ethos* compartilhado entre os meus interlocutores requereu desvelo exponencial, a fim de saldar a responsabilidade pactuada no ato de cada escuta e evitar distorções.

“Associação com a criminalidade”, tematizou Roberta, aberta e diretamente, a propósito, para destacar, a seguir: “mas não é isso que nós, diretores, fazemos”. Idelma, em seu relato paradigmático, por meio de uma lógica instrumental, também se apressou em sublinhar que se concentrou apenas “em

fazer a sua parte” e que o “acordo” não servia para “blindá-la” mas, nos seus termos, “tentar defender os seus alunos nesse processo, nesse meio”.

Dessa forma e considerando uma advertência em Becker (2008), ou seja, que os meus interlocutores se reconhecessem nesta pesquisa, em suas formas de pensar e ações, foi necessário, primeiramente, conceber uma ideia de território conflagrado.

A noção de “baronatos feudais clandestinos” de Soares (2000) me foi extremamente útil porque explicitou a fronteira que as juridicidades criminais erguem em relação ao Estado de Direito nas áreas urbanas que subtraem para si. Tratar-se-iam de localidades onde a Constituição, a lei e, portanto, as instituições democráticas não vigoram.

No entanto, tal conceito não abrangia amplamente os relatos dos meus interlocutores, autoridades públicas “não armadas”, “não em guerra”, e para as quais “os acordos”, protocolos da criminalidade, paradoxalmente, serviriam para que a escola, instituição democrática, vigorasse, garantindo a consecução de um direito positivado constitucionalmente dentro do perímetro da juridicidade criminal.

Dessa forma, os estudos sobre pluralismo jurídico em Boaventura de Souza Santos (2014) auxiliaram-me a estabelecer um recorte teórico nodal; entretanto, historicamente circunscritos ao período militar no Brasil, não permitiam que tipificasse o pluralismo jurídico no contexto da ascensão do capitalismo criminal, quadro situacional do período das vivências relatadas por Pedro, Adelino, Ester, Priscila, Roberta, Sueli e Idelma.

Posteriormente, o contato com as pesquisas de Pereira (2015) e Mendroni (2016) acerca do crime organizado e infiltração nas instituições sociais contribuíram para que superasse o impasse, uma lacuna teórica e definisse um conceito elementar de território conflagrado, passível de incorporar e ajustar-se à realidade sentida e vivida por meus interlocutores principais em seus respectivos locais de trabalho. Tal definição, na verdade, foi decisiva à abordagem que enuncio e intitula este trabalho, isto é, a gestão escolar em territórios conflagrados, à qual é imanente, nos termos em que concebo tais localidades urbanas, o pluralismo jurídico.

Ao definir o território conflagrado, em sua especificidade jurídica, recorde-se, transversalizado pela ordem estatal e sob a prevalência da ordem jurídica criminal, visei equacionar e abranger nessa noção as experiências

profissionais de sentido eminentemente progressistas forjadas por meus interlocutores anônimos, os quais promovem a interposição de códigos legais do Estado de Direito democrático no território conflagrado, por meio da garantia ao direito à educação pública escolar.

Atenta ao critério de não me evadir do propósito de descrever os fazeres de meus interlocutores sem transgredir-lhes o *ethos* que os embasa, tal definição de território conflagrado foi relevante para explicar a ambivalência do emprego dos protocolos da criminalidade na gestão de escolas situadas em localidades sob o pluralismo jurídico de primazia do ordenamento jurídico criminal e comprovar a hipótese inicial.

No curso da pesquisa, tal hipótese, todavia, não contemplou aspectos relevantes e de primeira ordem postos nos relatos de meus interlocutores.

Além de suscitar uma cultura de gestão escolar marginal de consensos identificáveis e de *ethos* progressista, constatei que a difusão dos mecanismos de poder do crime organizado no universo das escolas públicas origina mais dois efeitos sobre a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares.

O primeiro efeito diz respeito ao fenômeno do poder adstrito dos(as) diretores(as) escolares com relação à autoridade criminal instalada no lugar. Conforme já discriminado, por vezes, um mesmo território é fracionado entre autoridades criminais que impõem códigos de convivência distintos.

O fenômeno do poder adstrito dos(as) diretores(as) escolares com relação à autoridade criminal está intimamente relacionado ao ordenamento jurídico que a fundamenta, portanto, aos tipos de chancela que outorga à autoridade pública escolar, logo, aos níveis de cobertura e autonomia de funcionamento que concede, por meio dos “acordos”, às instituições escolares públicas do Estado de Direito no território sob o seu domínio.

A “invencibilidade do mal”, representada nessa impotência superlativa, na “indefensibilidade crítica” da condição de subjugação da autoridade pública escolar ao poder prevalente, inelutável e discricionário das autoridades criminais, permitiu a discriminação de outro efeito da difusão dos mecanismos de poder do crime organizado sobre a cultura profissional dos(as) diretores(as) escolares.

Originário da inadministrável imprevisibilidade do poder criminal, cito à ascensão do medo como critério basilar na tomada de decisões profissionais no território conflagrado.

O medo e as boatarias caóticas vindas de toda parte insurgem combinados nos relatos e se constituem, conforme explicitarei no estudo de caso “João dos Anjos”, um mecanismo de imersão e de leitura do território conflagrado. No entanto, são os fatores primários conjugados, o poder adstrito da autoridade escolar em relação aos “donos do lugar” e a ascensão do medo como critério para a tomada de decisões, que acenam aos limites da escola viável de cada território. Em outros termos, ambos os fatores sinalizam aos(às) diretores(as) os alcances questionados na pergunta que se faz acerca da escola do território conflagrado:

“O que é exequível se fazer aqui?”

A respeito, os meus interlocutores compartilham a percepção de que a singularidade do funcionamento e demandas reais de cada escola viável são ignoradas e neutralizadas em meio a discursos acerca da incorporação de novas práticas de liderança escolar, de gestão democrática etc., os quais, somados a problemas recorrentes a quaisquer estabelecimentos públicos escolares<sup>69</sup>, parecem, unificam indistintamente e igualizam “todas as escolas”.

A especificidade da gestão da escola viável também se perde na invisibilidade com a qual os sistemas públicos tratam a eclosão de casos de confrontos inadministráveis e de consequências imponderáveis entre autoridades oficiais escolares e aquelas do território. Alhures um par, ou outro, ouve rumores a respeito. Assim, sequer podem falar acerca da frequência desses casos, ou se são, de fato, esporádicos, dado o sigilo e possíveis distorções a respeito (“Falaram que o diretor novo não soube lidar com a comunidade...”).

Nesse sentido, há uma dimensão prática deste estudo?

Dada a atualidade de tais processos, conforme aludem Idelma e Helena, todos nos vemos “perdidos”, incluindo as autoridades de instâncias superiores dos sistemas de ensino e da Secretaria da Segurança Pública, as quais devem apoiar a atuação desses profissionais. Não avançamos, entretanto, sequer “ao como” nomear o fenômeno da gestão da criminalidade que interatua com as instituições públicas nos territórios conflagrados, particularmente nas escolas, tampouco à condução legal dos processos e à proteção dos seus protagonistas.

---

<sup>69</sup> Dos problemas estruturais prediais às carências materiais, das adversidades em torno de comprometimentos relacionados à formação de recursos humanos para o desempenho das distintas atribuições profissionais, legalmente prescritas, à violência escolar (entre alunos, de alunos em relação aos profissionais da unidade etc.), do tráfico e consumo de drogas ilícitas à desvalorização e desinteresse quanto à trajetória escolar individual etc.

A primeira dimensão prática dessa abordagem, portanto, responde à admissão irreplicável de que a ascensão do capitalismo criminal impõe, por ora, condições objetivas *sui generis* de trabalho para os(as) diretores(as) de estabelecimentos públicos de ensino nos territórios conflagrados. Pode-se dizer isso de outro modo.

Os sistemas públicos de ensino já não podem mais prescindir do estudo dos efeitos hodiernos da ascensão do capitalismo e juridicidade do crime organizado para as dinâmicas de gestão endógenas aos estabelecimentos escolares sob a sua jurisdição.

A segunda dimensão prática é complementar.

É necessário o desenvolvimento de suporte legal que particularize a atuação de autoridades públicas escolares nos territórios conflagrados e preveja-lhes prerrogativas ordinárias.

Dizia-me Idelma que “tudo o que fazia” era denunciado “ilegal” e, corrobora, “era mesmo”. Daí a necessidade do estudo e fomento de mecanismos legais primevos (ainda que experimentais) que singularizem a gestão inescusável da criminalidade que interatua com o cotidiano das escolas viáveis dos territórios conflagrados.

Contra a uniformidade dos sistemas, das escolas viáveis precipitam-se práticas marginais de gestão que não somente visam “mantê-las de pé”, mas garantir o direito à educação básica, por meio de artifícios estranhos ao prescrito, a exemplo dos jantares de Idelma. “O que efetivamente praticam os diretores escolares no cotidiano aparentemente banal das escolas públicas?” Se a criminalidade foi o ponto relevante de minhas incursões, desloco a atenção, no entanto, ao potencial dos estudos em torno cultura profissional dos diretores de estabelecimentos públicos de ensino.

A cultura de gestão das escolas viáveis, por exemplo, argumentou expressivamente acerca da demanda por ancoragens legais, dotações orçamentárias e dispositivos de movimentação de recursos humanos que maximizem distintas margens de atuação e de condições efetivas de trabalho para autoridades públicas escolares, voltadas à consecução da garantia do direito inalienável à educação escolar em localidades singulares.

Nesse sentido, a terceira dimensão prática, que se relaciona ao aspecto tenuíssimo que emerge dessa abordagem, pode ser formulada. A saber, a defesa

de que os sistemas públicos de ensino concebam *corpus* legal que preveja a autorização para o funcionamento de formatos heterogêneos de escolas públicas regulares, adaptados a contextos nos quais os direitos humanos encontrem-se efetivados em patamares distintos e reduzidos, obstruindo imperativamente o direito elementar de acesso à educação básica.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139164, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

AZANHA, José M. Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. 208 p.

BARBATO JR., Roberto. **Direito informal e criminalidade**: os códigos do cárcere e do tráfico. Campinas: Millennium, 2006. 176 p.

BARROS, Airton Florentino de. Igualdade. In: LIVIANU, Roberto (Coord.). **Justiça, cidadania e democracia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 13-26. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> (ISBN 978-85-7982-013-7). Acesso em: 21 out. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 238 p.

\_\_\_\_\_. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 96 p.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010. 384 p.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 238 p.

BIONDI, Karina. **Junto e misturado: uma etnografia do PCC**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010. 245 p.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Tradução de Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001. 192 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar o tráfico de armas**. Depoimento de Marcos Willians Herbas Camacho (Marcola), de 8 jun. 2006. Brasília, 2006. 205 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Relatório final: CPI Homicídios de Jovens Negros e Pobres**. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 11 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Edições Câmara, 2016. 24 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Relatório final: CPI Assassinato de Jovens**. 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016>>. Acesso em: 11 set. 2017.

CAPPELLARI, Mariana Py Muniz. **A chacina na favela Nova Brasília e a condenação do Brasil em corte da OEA**. 24 mai. 2017. Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/462189374/a-chacina-nafavela-nova-brasilia-e-a-condenacao-do-brasil-em-corte-da-oea>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CARIA, Telmo H. A racionalização da cultura profissional dos professores: uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2.º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. XII (1), p. 1-38, 1999. Disponível em: <[home.utad.pt/~des/acervo\\_des/1999cartelhraccul21.doc](http://home.utad.pt/~des/acervo_des/1999cartelhraccul21.doc)>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. O conceito de cultura aplicado à análise dos grupos profissionais: interrogações e comentários. **Educação, sociedade e culturas**. Porto: Universidade do Porto, n. 15, 2001, p. 199-204.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saber profissional**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2005. 323 p.

\_\_\_\_\_. Reflexões teórico-metodológicas na análise e descrição das culturas profissionais. In: Marques, A. P.; CARIA, T. H. (Orgs.). Trabalho, educação e culturas profissionais. **Actas dos encontros em Sociologia III**. Braga: Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho, p. 91-102, 2007.

\_\_\_\_\_. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise Social**, Lisboa, vol. XLIII (4), p. 749-773, 2008a. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1228400133Z5jYV2yd3Yf59ND2.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. A cultura profissional: reconfiguração do trabalho técnico-intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. **VI Congresso português de Sociologia: mundos sociais, saberes e práticas**. Anais eletrônicos. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas), 29, 2008b. Disponível em: <<http://historico.aps.pt/>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

COMUNICAÇÃO SOCIAL PMESP (Polícia Militar do Estado de São Paulo). **Nota sobre o tema: policiais militares mortos no estado de São Paulo**. 2017. Disponível em: <<http://forcapublica.com.br/noticias>>. Acesso em: 22 out. 2017.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos**: caso Favela Nova Brasília Vs. Brasil (exceções preliminares, mérito, reparações e custas), Sentença de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos>>. Acesso em 15 mai. 2017.

CUNHA, Luciana Gross (Coord.). **Relatório ICJ-Brasil 1º semestre de 2016**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br>>. Acesso em 20 nov. 2017.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. 268 p.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. Estado e PCC em meio às tramas do poder arbitrário nas prisões. **Tempo social**, v. 23, n. 2, p. 213-233, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n2/v23n2a09.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **PCC: hegemonia nas prisões e monopólio da violência**. São Paulo: Saraiva, 2013. 455 p.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 140 p.

ENGUÉLÉGUÉLÉ, Maurice. La rumeur de la “disparition des sexes” au Cameroun. Contribution à l’étude des modes d’expression politiques alternatifs dans les “conjunctures fluides”. In: DARAS, E. et al. (Orgs.). **La politique ailleurs**. Paris: PUF, 1998, p. 355-370.

FELTRAN, G.; BIONDI, B.; NUNES, C.; MARQUES, A. 16 perguntas sobre o PCC. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 23 jan. 2010. (Blog “Crimes no Brasil”). Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/crimes-no-brasil/2010/01/23/16-perguntas-sobre-o-pcc>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

FERRO, A. L. A.; PEREIRA, F. C.; GAZZOLA, G. dos R. **Criminalidade organizada**: comentários à Lei 12.850, de 02 de agosto de 2013. Curitiba: Juruá, 2014. 282 p.

GHANEM, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, jun. 2013, p. 425-440.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991. 177 p.

GUIMARÃES, Thiago. Queda de homicídios em SP é obra do PCC, e não da polícia, diz pesquisador. **Jornal BBC Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

HOBBSAWM, Eric J. **Bandidos**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 252 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 215 p.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Linha de frente**: vitimização e letalidade policial na cidade de São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://www.soudapaz.org/upload/pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

IPEA; FBSP. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos e contextos**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

JUSTIÇA GLOBAL. INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS CLINICS (HUMAN RIGHTS PROGRAM AT HARVARD LAW SCHOOL). **São Paulo sob ataque**: corrupção, crime organizado e violência institucional em maio de 2006. 2011. 245 p. Disponível em: <<http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2016/03/S—o-Paulo-sobAchaque.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Jorge Ávila de. Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. **Educação, sociedade e culturas**. Porto: Universidade do Porto, n. 13, 2000, p. 59-103. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciee/revista>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2011. 208 p.

MEIRELLES, Carlos Eduardo Frazão. Sintoma social e a emergência do PCC. **Stylus (Rio J.)**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 145-158, out. 2015.

MENDRONI, Marcelo Batlouni. **Crime organizado**: aspectos gerais e mecanismos legais. São Paulo: Atlas, 2016. 656 p.

OLIVEIRA, Júlio César Magalhães de. Do boato à lenda: comunicação informal e fronteiras identitárias nas origens da controvérsia donatista. **Antíteses**, Londrina, v. 8, n. 16, p. 111-129, 2015.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 217 p.

PEREIRA, Flávio Cardoso. **Crime organizado e sua infiltração nas instituições governamentais**. São Paulo: Atlas, 2015. 172 p.

POLO DE BEAULIEU, M. A. De la rumeur aux textes: échos de l'apparition du revenant d'Alès (après 1323). In: BALARD, M. et. al. **La circulation des nouvelles au Moyen Âge**. Paris: Publications de la Sorbonne, 1994, p. 129-156.

PROSS, Harry. **La violencia de los símbolos sociales**. Barcelona: Anthropos, 1989. 151 p.

ROMANO, Santi. **O ordenamento jurídico**. Tradução de Arno Dal Ri Júnior. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. 252 p.

SADEK, Maria Tereza Aina. Acesso à justiça: um direito e seus obstáculos. **Revista USP**, São Paulo, n. 101, p. 55-66, mar./abr./mai. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/87814/90736>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução à Sociologia da Administração da Justiça. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 21, p. 11-44, nov. 1986. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistascientificas.php>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol. 1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002. 413 p.

\_\_\_\_\_. **O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito**. São Paulo: Cortez, 2014. 432 p.

SEGATO, Rita L. **Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres**. Puebla: Pez en el Árbol, 2014. 120 p.

SILVA, José Afonso da. O Estado de Direito democrático. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 173, p. 15-34, .jul./set. 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

SOARES, Luiz Eduardo. **Meu casaco de general: quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.