

**IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL ENCUENTROS ETNOGRÁFICOS
CON NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS**

Linha temática: Construções de identidades/subjetividades

**“NÃO SEI NEM SE ISSO EXISTE!”: A INFÂNCIA NO COMPLEXO DO
ALEMÃO**

**LEONARDO CARMO SANTOS¹
CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA**

2016

¹ leonardosantos@gmail.com

RESUMO

Esse texto é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada em uma escola de ensino fundamental no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro. O Complexo do Alemão é um conjunto de favelas conhecido como um dos lugares mais problemáticos da cidade por causa dos conflitos armados entre traficantes de drogas e policiais. Ali, o lugar é considerado o ‘quartel general’ da maior facção fluminense, onde o domínio dos territórios ajuda a imprimir as marcas identitárias da cultura das facções nos moradores, que tem que conviver se equilibrando entre as influências do tráfico e da polícia, presente com as Unidades de Polícia Pacificadora, instaladas desde o ano de 2010. A convivência entre essas duas forças tem aumentado a frequência de conflitos, chegando a ter 81% dos dias de 2015 com registros desses eventos. A partir deste cenário, como se dá o processo de construção da infância das crianças que lá moram, sob o ponto de vista dos professores de suas escolas e deles próprios? Sendo assim, o presente trabalho tem o objetivo de compreender como professores constroem o conceito de infância no Complexo do Alemão, a partir de suas observações cotidianas atuando como docentes nessas comunidades; Observar e interpretar como é o processo de construção da infância de alunos em uma escola do Complexo do Alemão. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e a metodologia adotada teve como referência estudos do tipo etnográfico. Tal escolha se originou da necessidade de apreender os sistemas de significados atribuídos pelos participantes da sociedade local, analisando-os de duas formas: observação participante das aulas de educação física, usando como instrumento o diário de campo, tendo alunos e professores como amostra, e entrevistas semi-estruturadas, feitas com professores de educação física e de outras disciplinas. Os resultados indicam uma concepção de infância dos professores onde o cotidiano violento e pobre, bem como as exigências familiares de assunção de responsabilidades domésticas, limitam as possibilidades do brincar infantil em horas livres do trabalho escolar, mas apontam a escola como o lugar onde a criança consegue se inserir nesse contexto infantil. As observações das aulas e os relatos de alguns alunos mostram que a violência é um fator preponderante na relação entre eles e a favela. A realização deste estudo contribuiu para a compreensão de como os alunos constroem sua referências na infância em uma comunidade com constantes conflitos na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Infância; Complexo do Alemão; Conflitos Armados; Educação; Favela.

Introdução

O Complexo do Alemão é um conjunto de doze favelas, situado na zona norte do Rio de Janeiro, que convive há décadas com o cotidiano do tráfico de drogas. Em todo este tempo, as circunstâncias peculiares ao tráfico e suas culturas colocam os modos de agir, o que faz com que os moradores do local construam suas competências analíticas (SILVA, 2012) que os ajudam no processo de sobrevivência desde a infância. Essa é a fase da vida e esse é o cenário que será tema do nosso estudo.

Historicamente, a cidade do Rio de Janeiro sofre com o problema da violência, que se organizou e se fortaleceu desde a década de oitenta com o desenvolvimento das facções criminosas. Com características territoriais, esses grupos se estabelecem em locais pobres e degradados da cidade, em que o Estado deveria cuidar, e dominam esses espaços. No caso do Rio de Janeiro, os espaços ocupados foram os morros da cidade (DOWDNEY, 2003).

Com o decorrer dos anos, esses grupos atingiram o *status* de ‘poder paralelo’ e passaram a figurar entre os fatos sociais mais relevantes do estado, sendo responsáveis pelo aumento dos níveis de violência e chegando a ser a principal causa de preocupação dos habitantes dos cariocas, como o maior problema a ser combatido².

A maior e mais perigosa dessas facções, o Comando Vermelho, se estabeleceu em grande parte das favelas cariocas, porém, foi no Complexo do Alemão que ela obteve maior êxito e construiu o que se chamava de ‘quartel general’ ou *bunker* (DUARTE, 2012). Ali, haviam localidades que a polícia não tinha acesso por anos, devido às características topográficas e também por resistência dos traficantes, fatos que levaram o secretário de segurança do Estado do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame, a se referir ao Complexo do Alemão como uma das “megalópoles do crime” (BELTRAME, 2014).

Devido a essa configuração e ao tempo de domínio, o tráfico conseguia ser a lei local, estabelecendo as formas de conduta e as punições para quem as transgredia, e também a espriar sua cultura, a arraigando e, com o passar dos anos, a tornando tradicional. A ausência do Estado permitia que a organização de eventos culturais e outras demandas sociais gravitassem em torno do tráfico, o que colocava a facção que dominava seus territórios como o principal fato social local.

² <http://odia.ig.com.br/esporte/2014-04-28/violencia-e-a-maior-preocupacao-do-carioca-para-a-copa-do-mundo.html>

Além disso, muitas vezes, a escola é o único órgão público presente e tolerado no interior das favelas dominadas por traficantes, e isso deve ser considerado em seu cotidiano. Obviamente, a realidade local perpassa os muros escolares e se vê resquícios da cultura das facções (PALOMBINI, 2013) no dia-a-dia dessa instituição, seja com a presença física dessa parte, em alunos ou em outros agentes sociais presentes.

Apesar de todo o poderio bélico do Comando Vermelho, no ano de 2010, o Estado, contando com o apoio das Forças Armadas, organizou e executou um grande plano de retomada dos territórios do Complexo do Alemão em resposta aos ataques da facção que sitiaram e espalharam sensação de insegurança em diversos pontos do estado (DUARTE, 2012). Esta ação fez parte da nova política de segurança do governo estadual, popularmente conhecida como ‘Pacificação’, onde a ocupação permanente dos territórios antes dominados pelo tráfico era estratégia de combate ao crime organizado, com vistas a reduzir a circulação de armas e a venda de drogas, o que, em tese, atingiria o poder econômico dos grupos armados que ocupavam as favelas (BUTELLI, 2015). Inicialmente, essas favelas foram ocupadas pelo exército e, após, foram instaladas as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) geridas pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ).

O que de fato aconteceu foi a convivência entre as duas forças, polícia e tráfico de drogas, nos mesmos territórios e isso trouxe uma grande dúvida para os moradores: que conduta seguir?

A ocupação militar suscitou a quebra das rotinas locais e o conseqüente choque entre policiais e traficantes, através dos confrontos armados. A frequência desses eventos tem aumentado, com registros de 81% dos dias até agosto do ano de 2015³. Permeando essa realidade, as vidas dos moradores/alunos das escolas sofre as consequências dos conflitos, cujas infâncias são construídas sob as bases familiares, escolares, religiosas, mas também presenciando os signos da violência.

O presente trabalho tem os objetivos de compreender como professores constroem o conceito de infância no Complexo do Alemão, a partir de suas observações cotidianas, atuando como docentes nessa comunidade, e; observar e interpretar como é o processo de construção da infância de alunos de uma escola do Complexo do Alemão.

Antes da pacificação, havia uma lógica em que as atitudes e ações práticas da realidade vivida foram quebradas e recolocadas em uma nova ordem. Para a população,

³ <http://oglobo.globo.com/rio/moradores-do-alemao-ouviram-tiroteios-em-81-dos-dias-deste-ano-17257031>

a ideologia e as relações com o poder dominante foram modificadas, alterando as rotinas do cotidiano responsáveis pelo processo de confiança e autonomia (GIDDENS, 2009). A escola estabelecida naquela comunidade recebe, em sua maioria, alunos moradores que convivem com o processo de ocupação policial, tendo que se equilibrar entre o poder anterior e o recente.

A facção presente se apresenta como a instituição central do poder que se mescla com a multiplicidade de culturas que convivem na favela. O que podemos chamar de centro, na perspectiva de Geertz (2012), são os códigos que permeiam a distribuição do poder local, produzindo cultura e influenciando outras. De alguma forma, nesses espaços (*arenas*) se desenvolvem as convivências e a produção da cultura que ali se estabelece. São as visões de mundo, a estética, as novas palavras, e as corporeidades ganhando localmente seus significados e se resignificando no dia-a-dia. A partir de cada fato que altere as configurações dessa convivência, há novas adaptações em mutação (GIDDENS, 2009), assim como em qualquer outro local ou situação. As adaptações que os moradores precisam fazer em seus cotidianos para viver sem penalidades ou sanções configuram as táticas presentes nas observações de Certeau (2013).

Para um lado mais tenso de residir em favelas, é necessário que moradores desenvolvam uma competência que precisa ser aprendida desde cedo: a “adaptação” à situações adversas, como coloca Silva (2012, p. 22)

Na favela, somos informados (enquanto moradores “comuns”) que precisamos adotar um tipo de comportamentos e atitudes para sobreviver no lugar, a partir dos exemplos que temos com a demonstração da força e as observações do que acontece com aquelas que seguem tais “princípios” (como os de “ver, ouvir e calar”; “obedece quem tem juízo”; “minha vida é casa-trabalho”; “X-9 acaba no micro-ondas”...). Construimos competências analíticas para saber o que conversar, quando conversar, com quem conversar e, fundamentalmente, para “ler” (desde a idade mais tenra, mesmo que ainda não estejamos alfabetizados pela escola” os contextos dos becos e das vielas. Ao descer do ônibus, por exemplo, na entrada da favela, aprendemos a “interpretar” o clima da favela. Lemos quando está perigoso ou tranquilo para subir o morro.

Meirelles (2014) ajuda a complementar esse pensamento quando diz que o cotidiano da favela abarca saber seguir a vida quando moradores são ‘quebrados’, e que aqueles que sabem se movimentar e recomeçar em outro lugar resistem melhor.

Por terem como característica o domínio dos territórios e estarem nas favelas há mais de trinta anos sem que o Estado ofereça seus serviços, o tráfico fundou suas características, as desenvolveu, e arraigou suas culturas sem sofrer resistências. Por ser o local central da facção principal do Rio de Janeiro, o Complexo do Alemão se diferencia dos outros lugares porque ali também era o centro de uma cultura, que diz respeito às linguagens, músicas criadas, cores, gestos e bailes promovidos. Palombini (2013) chama alguns desses aspectos de *cultura de facções*. No intuito de entendermos como essas culturas influenciam os alunos, troxemos a discussão para a perspectiva de Clifford Geertz (2012), que interpreta os poderes a partir de um olhar cultural.

O poder dos traficantes no interior das favelas

Uma vez que os traficantes são tidos como os “donos do morro” (BORGES; RIBEIRO; CANO, 2012) e a cidade divide seus poderes em do Estado e “Paralelo”, é correto dizer que as facções criminosas ditam as regras nas favelas e se configuram como centros da ordem social.

Com isso, a facção dominante se apresenta como “centro de poder na comunidade” (BURGOS, 2011, p. 79), sendo a instituição que se mescla com a multiplicidade de culturas que convivem na favela (MEIRELLES, 2014). De alguma forma, nesses espaços se desenvolvem as convivências e a produção da cultura que ali se estabelece. O que podemos chamar de centro são os códigos que permeiam a distribuição do poder local e influenciam as culturas (GEERTZ, 2012).

Apoiado no pensamento de Shils, Clifford Geertz (2012, p. 126) diz que os centros

São em essência, locais onde se concentram atividades importantes; consistem em um ponto ou pontos de uma sociedade, onde as ideias dominantes fundem-se com as instituições dominantes para dar lugar a uma arena onde acontecem os eventos que influenciam a vida dos membros da sociedade de uma maneira fundamental

O autor ressalta que esse conceito não tem relação com o centro estudado pela geografia. São essas *arenas* e outras, como as festas da comunidade, os bailes funk, os campos de futebol, as praças, as feiras locais e a escola - a *arena* que é o objeto desse estudo - que Geertz (2012) se refere ao falar na noção de *centros*. Podemos considerar os eventos que acontecem nestes locais de convivência como os *eventos* em si, assim

como os encontros entre pessoas que acontecem nas trocas cotidianas e nas aulas, que também representam um tipo de *evento*. As tensões ocorridas em confrontos armados nas favelas também podem se traduzir em *eventos* que influenciam fundamentalmente a vida dos membros das comunidades, bem como da escola.

Avançando para nos aproximarmos das características que os grupos armados possuem nas favelas fluminenses, sabemos que a forma de exercer seus poderes nas favelas não podem ser contestadas. Sobre os centros como fenômenos culturais e suas relações com o carisma, Geertz afirma que

No centro político de qualquer sociedade complexamente organizada [...] sempre existem uma elite governante e um conjunto de formas simbólicas que expressam o fato que ela realmente governa. Não importa o grau de democracia com que essas elites foram escolhidas (normalmente não muito alto) nem a extensão do conflito que existe entre seus membros (normalmente bem mais profundo do que imaginam aqueles que não são parte da elite); elas justificam sua existência e administram suas ações em termos de um conjunto de estórias, cerimônias, insígnias, formalidades e pertences que herdaram, ou, em situações mais revolucionárias, inventaram. São esses símbolos [...] que dão ao centro a marca de centro e ao que nele acontece uma aura não só de importância, mas, algo assim como se, de alguma maneira, ele estivesse relacionado com a própria forma em que o mundo foi construído (GEERTZ, 2012, p. 128)

Portanto, os símbolos e valores permeados pela força central nas comunidades, que influenciam as convivências, se tornam importantes para que se entenda como se constrói o pensamento social nesses locais. Geertz fala que há um paradoxo, que considera o produto do pensamento múltiplo, porém singular em seu processo de construção. Apesar de se referir a pensamentos individuais, isso também acontece na presente pesquisa e também se molda para a construção do saber coletivo da comunidade. Se faz necessário estudar os centros e seus desdobramentos nas instituições, como a escola, por exemplo, porque acreditamos que dessa forma possamos buscar uma abordagem escolar mais apropriada e eficaz.

Com o poder de decisão, sendo o centro das favelas ocupadas (BURGOS, 2011), o tráfico conseguiu exercer suas atividades e difundir suas culturas atingindo a diversas gerações, que nasceram entendendo o tráfico e suas leis como o ‘governo’ desses lugares. Tal fato enquadra essa característica ao que Max Weber (2011) chama de poder tradicional.

Este se refere uma autoridade que a tradição enraizada confere. Os hábitos e costumes criam uma certa ‘naturalidade’ de se entender as lógicas cotidianas. As pessoas nascem e se criam no ambiente onde a cultura já estava inserida e a transmitem de geração em geração.

Nas favelas há uma relação de atratividade dos jovens ligada à ostentação de armas (CECCHETTO, 2014; ZALUAR; BARCELLOS, 2013; RAMOS, 2011) e outros objetos de desejo da sociedade que se tornaram símbolos do “poder paralelo”. Os proibições (PALOMBINI, 2013) também são cantados para exaltar o poder e a personalidade dos traficantes mais famosos - os chefes e seus feitos. Às vezes, a amizade dos “chefões” com personalidades também carismáticas, presentes em outras esferas da sociedade, e a presença dessas pessoas nos bailes promovidos pelas facções também ajudam a fortalecer a imagem poderosa ou carismática dos líderes. Todos esses fatores contribuem para o aumento do potencial carismático dessas lideranças. Entendendo esse contexto cultural, vemos os problemas que uma escola situada nesse ambiente pode enfrentar.

Mudança de rotinas após a Pacificação

Após a instalação das UPPs o tráfico desenvolveu mecanismos de adaptação, sem deixar de exercer o seu poder. Atualmente, o transporte de drogas mudou suas características para uma estratégia de movimentação mais itinerante, onde os traficantes buscam pessoas sem fichas criminais e, principalmente, menores de idade que fazem o papel de gerenciar pequenas vendas com mochilas e pistolas, ou seja, armas de pequeno porte e mochilas que permitem deslocamento rápido e pouco prejuízo, caso quem transportava as drogas não consiga carregar consigo em uma eventual fuga (DUARTE, 2012; LIMA, 2012). Segundo o secretário de segurança do estado do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame:

Eles vinham se preparando desde 2013 para voltar ao Alemão e à Penha, se adaptando ao patrulhamento nas UPPs e lançando os menores de idade ao crime, já que eles em geral não permanecem apreendidos. Eles [os menores] foram empoderados pelo tráfico, com armas, autonomia para recolher dinheiro e poder dentro da comunidade. Não há pai, mãe, não há escola, e mecanismos do Estado e da prefeitura que concorram com isso. (BELTRAME, 2015)

Ou seja, o tráfico se adaptou às novas configurações sociais e locais com a presença territorial dos policiais e das UPPs, ao contrário do que diz o secretário, e como dizem os moradores da comunidade, sem ter deixado de ocupar seu lugar de origem. Sobre a questão do aliciamento de menores, Beltrame (2015), acredita que a escola não tem o poder de concorrer com o tráfico, onde mais uma vez, surgem as características sedutoras das facções vinculadas às armas, dinheiro e poder.

Os moradores que convivem com o projeto de pacificação no Alemão relatam que as rotinas ficaram piores após a entrada das UPPs em suas favelas. Atualmente os moradores do Complexo do Alemão estão vivendo um clima de constante tensão. Foram contabilizados relatos de tiros em 81% dos dias do ano de 2015 (OUCHANA, 2015) e os moradores se perguntam o que realmente significa segurança. Na opinião de Rene Silva, editor chefe do jornal de circulação local “Voz das comunidades” e uma liderança no Complexo do Alemão, a pacificação piorou as condições de circulação e a qualidade de vida dos moradores:

A diferença era que antes não tinha tiroteio todos os dias como agora tem. A gente ficava muitos dias sem ver isso. No primeiro ano (da ocupação), quando ainda estava lá a força de pacificação do Exército, até que havia uma comunicação melhor com a comunidade, uma identificação, e não tinha tanto abuso de poder, tantos tiroteios. Pelo menos até ali naquele primeiro ano não era uma rotina. Houve um momento de esperança e transformação. Mas depois voltou ao que é hoje [...] As pessoas não sabem como a violência afeta a vida dos trabalhadores. Pensa bem: a pessoa que trabalha na casa da madame em Copacabana. Ela vai render bem no trabalho ao sair de casa já ouvindo tiros? Isso muda o cotidiano no trabalho, na escola. Imagina você ouvir tiroteios de dentro da sala de aula. (SILVA, 2015)

De acordo com o relato, dentre as características mudadas, a imprevisibilidade dos tiroteios e o risco de morte aumentado para os moradores é determinante para a sensação de insegurança que se vive atualmente.

Concepção de infância e as crianças como consumidores culturais

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos, crenças), mas como a criança formula um sentido ao

mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. (COHN, 2005, p. 33)

A partir desse trecho, podemos entender que a criança, no seu cerne, desenvolve uma análise própria sob o mundo que o cerca, e pode ter seu ponto de vista independente do que o mundo adulto traz como verdade. Inseridas no contexto dos conflitos que o Complexo do Alemão vivencia atualmente, qual ponto de vista elas demonstram em suas falas e práticas em aulas na escola?

A abordagem antropológica de Cohn (2005) coloca as crianças como sujeitos sociais produtores de cultura e também diz que é necessário analisar a infância em seus contextos, bem como da necessidade de se pensar o que ela é para determinados grupos sociais, no nosso caso, diretamente para os professores, e, indiretamente, para os alunos, à partir de nossas observações.

Inseridas em um contexto cultural específico e compreendidas como sujeitos sociais, a criança possui ideias e atitudes próprias, que refletem suas visões sobre o mundo que a cerca. Isso também lhes confere uma certa independência em relação ao mundo adulto. Não especificamente falando sobre infância, mas sobre as formas de usar as culturas, Certeau (2013) nos ajuda a analisar o problema o seu conceito de *consumidores culturais*. Para ele

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2013, p. 39)

Ou seja, crianças e adultos convivem com as representações que estão inseridas no Complexo do Alemão atualmente: o tráfico como centro (BURGOS, 2011) e a polícia, caracterizada pelas Unidades de Polícia Pacificadora. A rotina de conflitos e a circulação dessas representações provocam uma construção de infância específica, onde a *fabricação* do que se vê de semelhanças pode não ter o significado primário, que seria facilmente identificado e julgado.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa tem natureza qualitativa e a metodologia tem como referência estudos do tipo etnográfico (ANGROSINO, 2009; ANDRÉ, 2012). Tal escolha se origina na necessidade de apreender os sistemas de significados atribuídos pelos participantes da sociedade local, através de suas ações e eventos. Apoiado em Spradley, André diz que esse complexo sistema de significados dá sentido ao mundo social vivenciado, refletindo a cultura desse universo. Para a autora “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (2012, p. 19).

Silva e Votre colocam que

a etnografia constitutiva, desenvolvida, sobretudo no meio acadêmico da educação, é o estudo das atividades estruturantes que constroem os fatos sociais da educação: inteligência dos estudantes, performances escolares, planos de carreira, bases rotineiras do comportamento (2012, p. 42)

André (2012) afirma que para ser utilizado em educação, o estudo do tipo etnográfico não pode prescindir das características técnicas da etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Como segunda característica deste tipo de pesquisa, a autora afirma que a importância da interação do pesquisador como principal instrumento da coleta e análise de dados é fundamental. Uma terceira característica deste tipo de pesquisa é a ênfase no processo cultural em movimento e não nos resultados finais.

A entrada no local do estudo se deu por meio de requisição e autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), onde fomos direcionados para a 3ª. Coordenadoria Regional de Educação (3ª. CRE) para a escolha da escola e encaminhamento com a apresentação do pesquisador à direção da Unidade Escolar (U.E.) e autorização desta. Após o momento da apresentação, fomos inquiridos pelos integrantes da direção da escola em relação ao que faríamos no processo de pesquisa. Havia a preocupação destes com a exposição que o trabalho provocaria, com a caracterização da escola, e, principalmente, com a própria segurança de seus integrantes e professores. Os professores entrevistados se mostraram interessados em participar, pois tinham o sentimento que era importante contar seus pontos de vista em relação ao cotidiano escolar e da comunidade.

A escola observada fica no interior de uma das comunidades do Complexo do Alemão, e atende a alunos da educação infantil (E.I.) e do primeiro segmento do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). Seus muros possuem pichações com insígnias da facção e insultos à instituição policial. No interior da escola, paredes e carteiras são marcadas também com insígnias da facção e palavras depreciativas em relação ao espaço escolar e à polícia.

O período da pesquisa teve a duração de quatro meses, entre julho a novembro do ano de 2015. Os nomes e as características descritivas dos entrevistados foram preservados, atribuindo aos participantes nomes fictícios, somente sendo reveladas suas profissões e gênero.

Participaram da pesquisa cinco professoras, duas regentes⁴ e três de educação física. Na etapa das entrevistas todas foram ouvidas, porém nas observações participantes, apenas as aulas e falas das professoras de educação física foram registradas.

Os instrumentos da pesquisa

A metodologia usada pretendeu compreender as modificações nos significados da vida cotidiana, para os alunos que estudam em uma escola do Complexo do Alemão, desde a implantação das UPPs, a partir dos fatos a serem observados e analisados. Alves-Mazzotti (2002) denomina *triangulação* as várias possibilidades de obter dados para investigar um problema de um mesmo ponto, aumentando a confiabilidade da pesquisa.

Na presente pesquisa, optamos por realizar a *triangulação de dados*, que se caracteriza por observar o ponto central do problema, analisando os dados de dois modos: 1) Observação participante nas aulas; 2) entrevistas semi-estruturadas com professores (ALVES-MAZZOTTI, 2002; MINAYO, 2002).

Observação Participante

A observação participante buscou compreender *in loco* como as dinâmicas interacionais se dão em seu ambiente culturalmente natural. Fritzen (2012) diz que “Os procedimentos metodológicos da etnografia preveem a inserção do pesquisador no

⁴ Professoras de ensino fundamental do primeiro segmento, neste caso, formadas em pedagogia.

campo, como um observador participante, permanente e reflexivo, ouvindo, vendo o que acontece nesse meio.” (FRITZEN, 2012, p.59). O emprego dessa técnica também se justificou pela possibilidade de “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2002, p. 60). Gaskell et. al. afirmam que as comunicações informais do cotidiano se fazem com poucas regras explícitas, porém essas regras podem existir. E dizem que “pode acontecer que o foco central da pesquisa social seja desvelar a ordem oculta do mundo informal da vida cotidiana.” (2008, p. 21).

Como instrumento, foi usado o diário de campo, no qual foram feitas anotações dos fatos úteis à pesquisa, ocorridos durante as aulas de Educação Física observadas. Nesse instrumento se fizeram as observações das aulas, como as falas e o comportamento dos alunos e professores, sofrendo a influência dos conflitos que ocorrem na comunidade, em diálogo com a escola e a educação física.

Entrevistas semi-estruturadas

Nesta etapa, foram entrevistados as três professoras de educação física que trabalhavam na escola escolhida no momento da pesquisa, bem como outras duas professoras regentes da educação que lá trabalham e que puderam contribuir para o enriquecimento da pesquisa. Dentre outras perguntas, foi feita a seguinte à todas as professoras: “O que é infância no Complexo do Alemão?”. Essa pergunta teve o objetivo de entender a concepção de infância do corpo docente da escola, para possivelmente identificar a partir de que sistema simbólico as professoras pensavam essa etapa da vida de seus alunos.

Para Alves-Mazzotti (2002, p.168), na entrevista em pesquisa qualitativa “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturadas, mantendo a característica de dar espaço ao entrevistado para falar livremente sobre o assunto e os aspectos mais amplos, considerados relevantes para o tema (NEGRINE, 1999). Rosa (2008) afirma que esse tipo de entrevista permite maior profundidade na abordagem dos questionamentos, onde o entrevistado pode exprimir suas reflexões e tendências de pensamento voltados para o tema tratado.

Com o objetivo de preservar o material, no registro das entrevistas utilizamos o gravador digital (THOMAS et al., 2012) para facilitar a transcrição.

Considerado isso, após as entrevistas com professoras e a observação participante, o objetivo proposto pôde ser visto com maior amplitude, na medida que a presente pesquisa revelou diferentes pontos de vista sobre o problema, na forma de:

- 1) A interpretação do pesquisador sobre o problema de estudo, ao observar o cotidiano da escola;
- 2) De como o problema é visto a partir da realidade dos docentes e à partir de algumas falas dos alunos;

Aspectos éticos

De acordo com a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre o desenvolvimento e engajamento ético das pesquisas, buscou-se respeitar as diferenças culturais dos grupos e pessoas envolvidas, com seus saberes e estilos de vida. Sabemos que apesar da intenção de amenizar qualquer desconforto, a relação entre nós e os sujeitos da pesquisa são sociais e políticas.

Foram distribuídos aos participantes durante o período da pesquisa os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando-os dos objetivos e etapas da pesquisa, bem como a garantia da tomada de todos os cuidados legais e éticos para preservá-los e deixá-los seguros quanto a adesão à pesquisa. Também foi explicitado o direito do participante deixar a pesquisa no momento que desejar. Foi anexado um resumo da pesquisa junto ao termo de consentimento (THOMAS et al., 2012).

Apresentação e discussão de resultados

Assunção de responsabilidades familiares e domésticas como cultura local

O que é infância no Complexo do Alemão? Não sei nem se isso existe! Porque... é sério. Porque nós vemos assim: meninos de oito, nove anos... já criando... um... como é que eu vou dizer? Uma personalidade... de querer ganhar as coisas... não é de forma errada; não é isso! Mas... assumindo responsabilidades que não são deles. Assim como as meninas. Que nós vemos as meninas de dez, onze anos, assumindo responsabilidades de uma casa... cuidando de seus filhos... Você vê que isso é cultural. Quando você vai investigar a

família, a mãe também cuidou dos irmãos com dez, onze anos... Também casou com quatorze.

Então, elas realmente assumem uma responsabilidade de mulher, de mãe de família muito cedo. E os meninos, eu acho que eles tem essa coisa do... Não tem tanto essa coisa de ser pai de família, mas eles tem essa coisa de ser alguém na comunidade. Não na sociedade! Lá fora não importa! Não interessa, mas eles querem ser alguém aqui dentro. E aí... eles esquecem um pouco a infância... – Márcia (professora regente)

Olívia – Eu acho que eles não tem muita infância, não! Pode ser que alguns tenham. Porque o meu aluno de seis anos, ele leva o de quatro pra casa. O de oito leva o de quatro e o de três. – Olívia (professora de Educação Física)

De acordo com os relatos das professoras, a vida comum no Complexo do Alemão possui uma tradição de pular etapas que seriam ‘cronológicas’. Para elas, ainda na idade infantil, as crianças ganham responsabilidades atribuídas à adultos. Cuidar dos irmãos em casa, levá-los para a escola e desta para casa.

Elas também veem diferenças entre meninos e meninas em relação à prospecção de futuro. Segundo as professoras, as meninas começam a gerenciar a casa na ausência da mãe, cuidar dos irmãos e ter filhos muito novas. Isso as levariam a realizar o papel de mulher e deixar a infância de lado. Já os meninos não teriam tanto desejo ou necessidade de se aproximarem do *status* de um pai de família, mas de serem reconhecidos precocemente como homens, segundo as professoras.

O que fica subentendido nas falas, é que o reconhecimento masculino estaria mais ligado à conseguir objetos ou meios de tê-los. Para elas, o reconhecimento da ‘promoção’ à fase adulta dos meninos seria quando estes conseguissem se destacar socialmente no local. Ou seja, os valores locais não levam tanto em consideração a sociedade externa.

Essas formas de ser revelam os *usos* (CERTEAU, 2013) sociais que as crianças herdam ou buscam. Elas herdam no momento em que suas mães já passaram por isso e não dão opções para que seus filhos escolham fazer diferente deles, segundo as professoras, isto estaria ligado mais às meninas. No caso dos meninos, o *uso* (CERTEAU, 2013) estaria na ‘busca’ por ser reconhecido como homem, mesmo muito jovem para isso. Os valores locais preconizam que o jovem mostre seu potencial de conquistar as coisas.

A escola como espaço de ser criança

Ao mesmo tempo que as professoras atribuem não haver tempo para seus alunos serem crianças na comunidade, elas dizem que a escola é um espaço em que os alunos têm a oportunidade de exercerem suas infâncias. Originalmente, o espaço escolar é destinado ao desenvolvimento da educação formal, planejado para se conquistar a escolarização (LIBÂNEO, 2008). Porém, a tradição escolar determina as funções que os personagens ocupam enquanto estão na escola, o que facilitaria, mesmo que apenas uma parte do dia, a criança estar em seu lugar. As falas das professoras revelam como isso acontece no espaço da escola.

Você vê que, quando traz alguma atividade lúdica, alguma coisa de infância mesmo - que qualquer criança vive - eles se encantam mesmo, porque eles não tem esse momento. Eles já são desde muito cedo cobrados de ter responsabilidades que são dos adultos. Até porque os adultos são muito novos... Como a gente tem aqui... Tem avó com a minha idade, de trinta anos! Então, assim... eles, infância é algo... muito precário para eles. Muito precário. Não sei te dizer o que é infância no Complexo do Alemão. Eu acho que a infância eles vivenciam mais quando eles estão dentro da escola. Que é aonde eles tem acesso a esse ser criança... E quando você traz os pais para fazer alguma atividade na escola, aí você vê crianças. Porque os pais se encantam! Eles dizem: “Nossa! Eu vivi isso!”, e não estão dando oportunidade dos filhos viverem... Porque eles assumem a responsabilidade muito cedo. Eu tenho essa visão, assim, desde que eu cheguei aqui. Eles não são crianças como de outro lugar, não... Não são mesmo... – Márcia (professora regente)

Eles devem ficar soltos! Mas, eu não sei. Eu acho que eles devem ficar soltos, né. Mas não com muita liberdade, porque é tudo... não deve ter muito... muita expansão pra eles... pra eles... se soltarem, brincarem, então, acho que é na própria escola, assim, vê um espaço, que é um lugar grande, então... vão querer brin... vão querer... se expandir, né. Mas, eu acho que deve ser ruim lá fora essa... a violência, né. Que deve atingir, com certeza. – Yara (professora de Educação Física)

No primeiro relato a professora Márcia afirma que, no contexto da escola, filhos e pais voltam a vivenciar e valorizar a infância, porque na instituição escolar se planejam atividades com este fim. A estrutura pensada para a criança traz à tona a falta dessa fase da vida para os moradores, de acordo com a professora. Também há o entendimento que as crianças do Complexo do Alemão são diferentes das crianças de outro lugar, por causa da precariedade de vivências infantis.

No relato da professora Yara também há a ideia de que é na escola que a criança do Complexo do Alemão pode vivenciar com mais liberdade sua infância. Além disso, está contida a ideia de controle e supervisão dos pais. De acordo com a professora, se os alunos assumem responsabilidades ainda nessa fase, também se tornam responsáveis por si próprios, ficando “soltos” pela comunidade, porém a violência na comunidade aparece como um limitador dessa liberdade. Esse discurso parece concordar com o que a professora Gabriella diz. Para ela, as crianças têm uma

Infância com certas limitações. No caso mesmo, de espaço para poder brincar. Agora, o que eu falei, com a UPP melhorou um pouco porque eles tem mais liberdade para ficar até mais tarde. Andar com um pouco mais de segurança na rua... – Gabriella (professora de Educação Física)

De acordo com o relato acima, as crianças sempre sofreram com restrições de espaços de lazer. Suas brincadeiras, características dessa fase, ficavam limitadas pela violência. A professora Gabriella vê a UPP como responsável melhoras no aspecto infantil do local; no aspecto da liberdade de horários, onde a melhora nas condições de segurança, atribuídas às UPPs, permite que as crianças brinquem por mais tempo na comunidade.

Uma infância resiliente

Porque muitos deles não reclamam. Falam que gostam daqui, gostam de morar aqui. Né... até porque... como começou com uma família só, então... “Ah, aquele lá é meu primo, de não sei quantos graus...”. “Aquele cara ali é meu irmão por parte de filho, do tio, não sei o que...”. [...] Então, pela questão da amizade, eu vejo isso como um ponto positivo aqui. Eles tem muito. Eles tem muito isso de bom. – Gabriella (professora de Educação Física)

Apesar dos confrontos armados constantes no Complexo do Alemão, a professora Gabriella relata dois aspectos presentes em Meirelles (2014). O primeiro, do orgulho e amor ao local de sua moradia, e o segundo pelos laços de amizade e solidariedade que se constrói no tecido social das comunidades em geral. De acordo com o autor, as dificuldades desses locais facilitam as trocas entre moradores, que, para superarem as adversidades, usam do expediente da ‘boa vizinhança’ como táticas de sobrevivência.

Eu acho que eles são... guerreirinhos – de verdade! Sem... sem... falso... pudor... de... de... ‘ah, coitadinho!’. Não é isso. Eles não são coitados! Não.. Eles são... guerreiros mesmo! De... porque não é pra qualquer um. Porque não é... não é uma coisa fácil de conviver... não é uma coisa... banal! Né... o que eles vivem é muito sério. Muito pesado. E eles ainda conseguem brincar, eles conseguem rir... mesmo... tendo os momentos deles de violência, de agressão... porque eu acho que deve fazer um tumulto numa cabeça de uma criança tudo isso... Mas eles conseguem ter os momentos deles de infância, sim. Eles conseguem ter... mas, eu acho que é uma coisa triste de se ver... uma criança passando por tudo aquilo. – Elisa (professora Regente)

Por causa das dificuldades enfrentadas pela comunidade, no que concerne aos confrontos, mortes, e outros problemas, a professora Elisa entende que os alunos das comunidades presenciam cenas que os confundem, mas conseguem superar isso. Mesmo neste contexto, ela acredita que as crianças conseguem forjar suas infâncias.

Ela relata que a violência e suas culturas são não passam despercebidas pelas crianças, mas os sentidos dados para essas representações podem ser diferentes do significado original, corroborando com o pensamento de Cohn (2005).

E mesmo assim eles são alegres! Mesmo que seja manifestando, cantando proibidão, mas é a maneira deles de mostrar que estão alegres. – Elisa (professora Regente)

Ou seja, em diálogo com as culturas provenientes do conflito estão as crianças. As maneiras de ser revelam os *usos* (CERTEAU, 2013) que diferem da ordem primeira. Para a professora Elisa, uma forma de seus alunos/moradores da comunidade externarem seus sentimentos de felicidade poder ser cantando as músicas produzidas pela facção. Desta forma, as manifestações culturais do tráfico são *consumidas* (CERTEAU, 2013) por eles, mas com um sentido diferente, talvez de pertencimento.

A fluidez como competência analítica

Ao longo das observações, percebemos falas e atitudes que indicavam que os comportamentos precisavam ser fluídos com a nova realidade do Complexo do Alemão. Há palavras que não podem ser ditas, especialmente as que remetem às forças policiais. Apesar de estarem ‘pacificadas’, as favelas do Alemão ainda são influenciadas pelas leis internas das facções que lá estão.

Os alunos precisam medir o que vão falar entre eles mesmos dentro da escola para não ‘darem mole’ com o que dizem. Se, por desventura, se descuidam e se referem à qualquer instituição militar como uma referência positiva ou uma projeção de futuro, podem ouvir uma repreensão do colega de escola “Tá maluco, cara?!” (SANTOS, 2015, p. 78). De acordo com Silva (2012), isso faz parte do processo de sobrevivência que as crianças precisam adotar desde muito cedo.

Conclusões

Para as professoras, a assunção das responsabilidades domésticas, familiares e de mães, quando se trata das meninas, e a busca por conquistar um espaço no interior da comunidade, no caso dos meninos, faz com que se pule a etapa da adolescência, indo da infância diretamente para a fase adulta. As falas das professoras revelam que, em suas concepções, não há infância tradicional para seus alunos, moradores do Complexo do Alemão.

Usurpadas do direito de exercerem suas infâncias em outros ambientes, é na escola, de acordo com os relatos das professoras, que as crianças conseguem voltar a esta condição de vida e aprendem a valorizá-la.

Entre os diálogos com as culturas circulantes, a violência se coloca como determinante para o impedimento dos direitos das crianças viverem plenamente essa fase de suas vidas, e brincarem, por exemplo. Porém, mesmo com todas as controvérsias, mecanismos de solidariedade e resistência revelam que as crianças também constroem suas resistências e dão outros significados ao que está posto como verdade nas comunidades.

Foram registradas algumas maneiras de responderem às demandas locais como adaptativas e necessárias para o processo de continuidade de suas rotinas, em última instância, atitudes responsáveis por garantirem suas existências.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Cap. 7. **O planejamento de pesquisas qualitativas.** In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (orgs.) O método nas ciências naturais e sociais. 2. Ed. São Paulo: Thompson, 2002. P. 147 – 178.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Artmed, 2009.

BELTRAME, José Mariano, 2015. **Beltrame rebate críticas...** Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/beltrame-rebate-criticas-e-relembra-ocupacao-do-alemao-5-anos-depois.html>>, acesso em vinte e oito de novembro de 2015.

BELTRAME, José Mariano, 2014. **Estamos com alguns problemas...** Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/03/1424827-beltrame-diz-que-ataque-a-upp-e-terrorismo-e-nao-descarta-acoes-desagradaveis.shtml>>, acesso em seis de maio de 2014.

BORGES, Dorian; RIBEIRO, Eduardo; CANO, Ignácio (Org.). **Os donos do morro: uma avaliação exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Rio de Janeiro: LAV/UERJ, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann et al. **O efeito UPP na percepção dos moradores das favelas**. Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 11, ago/dez, p. 49-98, 2011

CECCHETTO, Fátima; CORRÊA, J. S. ; FARIAS, Patrícia; MESQUITA, Wania. **Os jovens das favelas e a pacificação dos territórios no Rio de Janeiro: estilos e estratégias de convivência com a violência criminal e policial**. In: ALAS. Santiago, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DOWDNEY, Luke. **Crianças do Tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

DUARTE, Mário Sérgio. **Liberdade para o Alemão: o resgate de Canudos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2012.

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Carlos Alberto de. **Força de pacificação**: os 583 dias da pacificação dos complexos da Penha e do Alemão. Rio de Janeiro: Agência A2 Comunicação, 2012.

MEIRELLES, Renato. **Um país chamado favela**: a a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OUCHANA, Giselle. 2015. **Moradores do Alemão ouviram...** Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/moradoresdoalemaouviramtiroteiose81dosdiasdesteano17257031>>, acesso em 21/08/2015.

PALOMBINI, Carlos. **Funk proibido**. In: Leonardo Avritzer; Newton Bignotto; Fernando Filgueiras; Juarez Guimarães; e Heloísa Starling. (Org.). **Dimensões políticas da Justiça**. 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, v. , p. 650-657.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, Sulina, 1999. P.61-93.

RAMOS, Silvia. **Trajetórias no tráfico**: jovens e violência armada em favelas cariocas. Trivium: estudos interdisciplinares, Rio de Janeiro: v. 5, n. 2, p. 41-57, jul/dez. 2011.

SANTOS, Leonardo Carmo. Entre as culturas do corpo, da escola e do conflito: diálogos da educação física em uma comunidade conflagrada. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física). Niterói: Universidade Salgado de Oliveira, 2015.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da.; VOTRE, Sebastião Josué. (Org.). **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2012.

SILVA, Rene. 2015. **Alemão vive medo...** Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/situacao-no-alemao-e-de-medo-diario-diz-lider-do-voz-da-comunidade,4cc7071e257c4bcee96ea807ba373eb8i7fqRCRD.html>>, acesso em vinte e oito de novembro de 2015.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-favela e favela-escola**: “esse menino não tem jeito!”. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

ZALUAR, Alba; BARCELLOS, Christovam. **Mortes prematuras e conflito armado nas favelas do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 28, n. 81, fev. 2013.