

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA ARMADA CARIOCA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*CONSEQUENCES OF ARMED VIOLENCE IN RIO DE JANEIRO FOR
PHYSICAL EDUCATION CLASSES*

*CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ARMADA EN RIO DE JANEIRO
PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA*

Leonardo Carmo Santos*, Carlos Alberto Figueiredo da Silva*

Palavras chave:
Educação Física.
Violência.
Áreas de pobreza.
Escola.

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar e compreender os desdobramentos da violência armada nas aulas de Educação Física (EF) em uma escola localizada em uma região de conflito entre comerciantes de drogas ilícitas e a polícia. Trata-se de um estudo etnográfico, utilizando a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que os corpos dos alunos e professores nos espaços abertos de EF estão mais expostos aos riscos de vitimação que nas aulas de outras disciplinas neste lócus. As repercussões dos conflitos permanecem por dias, mesmo após os confrontos terem acabado, estendendo o tempo dos reflexos sutis.

Keywords:
Physical
Education.
Violence.
Poverty areas.
School.

Abstract: This study aimed at analyzing and understanding the consequences of armed violence in Physical Education (PE) classes in a school located in an area of conflict between drug traffickers and police in the city of Rio de Janeiro. It is an ethnographic study using participant observation and semi-structured interviews. It found that students' and teachers' bodies in open PE spaces are more exposed to the risks of victimization than in classes of other subjects in that locus. The consequences of the conflicts remain for days even after confrontations have ended, extending the time of subtle reflections.

Palabras clave:
Educación Física.
Violencia.
Áreas de pobreza.
Escuela.

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar y comprender los desdoblamientos de la violencia armada en las clases de Educación Física (EF) en una escuela ubicada en una región de conflicto entre traficantes y policía. Se trata de un estudio etnográfico, que utiliza la observación participante y entrevistas semiestruturadas. Se constató que los cuerpos de los alumnos y profesores en los espacios abiertos de EF están más expuestos a los riesgos de victimización que en las clases de otras disciplinas en este locus. Las repercusiones de los conflictos permanecen por días, incluso después de que los enfrentamientos hayan acabado, extendiendo el tiempo de los reflejos sutiles.

*Universidade Salgado de Oliveira,
Niterói, RJ, Brasil.
E-mail:
lleonardosantos@gmail.com;
ca.figueiredo@yahoo.com.br

Recebido em: 10-07-2019
Aprovado em: 14-04-2020
Publicado em: 13-05-2020

 Licence
Creative Commons

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto que a violência armada influencia e pode ser percebida nas aulas de educação física (EF), tanto de maneira objetiva quanto simbólica. Efeito de um processo histórico e social de acumulação da violência (MISSE, 2011), atualmente, os conflitos entre comerciantes de drogas ilícitas e policiais, que “[...] se assemelham a combates de guerra urbana, transformaram-se num dos principais problemas públicos do país” (MISSE; GRILLO; TEIXEIRA, 2018, p. 35).

Caso pesquisemos artigos sobre questões relacionadas às “balas perdidas” (VELHO, 2007) ou às consequências da violência armada para as aulas de EF escolar no Brasil, não encontraremos (PRODÓCIMO *et al.*, 2014a; MALDONADO; SILVA; MIRANDA, 2014). Poderia se dizer que esses estudos pertencem ao campo da segurança pública, da sociologia, antropologia, psicologia, educação ou outros; entretanto, esse possível “estranhamento” epistemológico é inerente ao tema violência, entendendo-o como fenômeno de causalidade plural (CHARLOT, 2002; DEARBIEUX, 2006; MISSE, 2011; MINAYO, 2013; PRODÓCIMO *et al.*, 2014a). Mas esta é uma questão do escopo da EF?

Entendemos que sim, – é uma questão relevante para a área – quando 46% de um total de 1886 unidades escolares (UE), entre creches, escolas municipais e estaduais no Rio de Janeiro tiveram pelo menos 1 tiroteio/disparo em um raio de 300 metros de suas dependências¹. Isso significa a possibilidade de quase metade das aulas de EF escolar no estado sofrerem os reflexos dos conflitos. A necessidade de discussão para a área da EF se coloca quando, entre o ano letivo de 2017 e o mês de maio de 2019, cinco pessoas foram vitimadas por balas perdidas em quadras escolares fluminenses². Para Arroyo (2012, p. 40), a violência sofrida por escolares nas periferias urbanas são antipedagogias de controle que persistem na história da educação desde o período colonizador. O autor afirma que “Sem narrar, reconhecer essa história desses corpos, a história social e a pedagogia ficam incompletas.”

Apesar das dificuldades de enquadramento teórico no escopo da EF, nos apoiamos em Butler (2018, p. 222), quando afirma, sobre a violência e discriminação, que “Julgamos um mundo que recusamos conhecer, e nosso julgamento se transforma em um meio de nos negar a conhecê-lo”.

Assim, no Rio de Janeiro foram aprovadas duas leis de âmbito municipal, que tratam da violência nas escolas. A lei 6062, de 31 de março de 2016, torna obrigatório o registro do grupo sanguíneo e fator RH nos uniformes dos alunos matriculados nas escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016).

1 QUASE... Fogo Cruzado, 18 abr. 2018. Disponível em: <http://fogocruzado.org.br/quase-metade-das-escolas-e-creches-publicas-do-rio-tiveram-tiroteios-disparos-de-arma-no-entorno/>. Acesso em: 13 maio 2019.

2 BENEDITO, Luana. Estudante é morte dentro de escola... O Dia, 30 mar. 2017. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-03-30/estudante-e-morta-dentro-de-escola-em-acari.html>; ESTUDANTES... R7, 22 set. 2017. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/estudantes-sao-atingidos-por-disparos-em-comunidades-do-rio-22092017>; MENINA... Extra, 26 abr.2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/menina-de-11-anos-atingida-por-bala-perdida-dentro-de-escola-na-zona-norte-22628788.html>; COLEGIO... O Globo, 15 maio 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/colégio-onde-bebe-foi-baleado-afirma-nao-nos-deixemos-levar-pelo-desespero-pela-falta-de-esperanca-22683987>; NASCIMENTO, Rafael. Adolescente é atingida... Extra, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/adolescente-atingida-por-bala-perdida-dentro-de-colégio-na-vila-kennedy-zona-oeste-do-rio-23450301.html>. Acesso em: 13 maio 2019.

O próprio prefeito, Marcelo Crivella, propôs a lei municipal 6432, aprovada em 20 de dezembro de 2018, que “[...] autoriza o Poder Executivo a arcar com as despesas funerárias, de sepultamento e velório, para os casos de falecimento de alunos da Rede Pública Municipal, decorrentes de atos de violência” (RIO DE JANEIRO, 2018). Em seu artigo 1º, o texto se refere diretamente à vitimação de alunos no interior ou trajeto da escola:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a arcar com as despesas funerárias, de sepultamento e velório, dos alunos da Rede Municipal que forem vítimas de atos de violência no interior ou a caminho das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino (RIO DE JANEIRO, 2018).

Obviamente, essas leis foram elaboradas para atender uma demanda emergente. Em 2015, 19,7 % do total de 1625 Unidades Escolares (UE) da rede municipal estavam situados em locais conflagrados (MENDES *et al.*, 2015). Em 2017, dos 201 dias letivos previstos no calendário escolar, em 184, ao menos uma UE suspendeu suas atividades por conta de tiros no município do Rio³. Entre fevereiro de 2017 e de 2018, 46% das UEs da cidade tiveram pelo menos 1 tiroteio/disparo em um raio de 300 metros⁴. Em 2018, 177 UEs da região metropolitana do Rio de Janeiro tiveram ao menos um disparo em um raio de 100 metros, significando um aumento de 156% em relação às escolas que já sofriam com essas consequências, comparado ao mesmo período do ano letivo de 2017 (RAMOS *et al.*, 2018).

De acordo com Sarlo (2014), na percepção sobre a violência urbana, o medo se instala a partir de dados reais e organiza as relações das pessoas com o espaço público, no caso específico deste estudo, a escola e os locais da EF. Para Debarbieux (2006) o “clima escolar” pode ser medido, entre outros fatores, pelo sentimento de segurança quanto à violência percebida na escola e no caminho para ela. Entre os fatos mais graves da violência urbana, recentemente ocorridos durante as aulas da EF em comunidades conflagradas, registram-se a morte da adolescente Maria Eduarda⁵ e ferimentos por balas perdidas⁶. Trata-se do que Charlot (2002) chama de violência *na* escola, pois são as manifestações das macroviolências afetando o cotidiano educacional. Nos periódicos da EF e educação, o termo “violência na escola” é um dos menos pesquisados, correspondendo a 1,6% do total de artigos originais (MALDONADO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Este texto procede de pesquisa de campo realizada no segundo semestre do ano letivo de 2015 em escola localizada em uma comunidade conflagrada pelos embates entre os grupos que controlam o comércio de drogas ilícitas e a polícia no subúrbio carioca.

O objetivo foi o de analisar e compreender os desdobramentos da violência armada para as aulas de EF escolar e para a escola, nesta instituição localizada no Complexo do Alemão⁷, na cidade do Rio de Janeiro.

3 SUAREZ, Jaqueline. Violência fechou escolas... **R7**, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/violencia-fechou-escolas-do-rio-por-184-dias-em-2017-21122017>. Acesso em: 23 dez. 2017.

4 QUASE... Fogo Cruzado, 18 abr. 2018. Disponível em: <http://fogocruzado.org.br/quase-metade-das-escolas-e-creches-publicas-do-rio-tiveram-tiroteios-disparos-de-arma-no-entorno/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

5 ADOLESCENTE morre... **Extra**, 30 mar. 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/adolescente-morre-apos-ser-baleado-em-escola-da-pavuna-na-zona-norte-do-rio-21137624.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

6 MATTOS, Gabriela. Jovem é baleado... **O Dia**, 22 set. 2017. Disponível em: https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-09-22/jovem-e-baleado-dentro-de-escola-no-alemao.html. Acesso em: 23 set. 2017.

7 Conjunto de 15 favelas, localizado na zona norte do Rio de Janeiro, com população de 60.583 habitantes e 18.442 domicílios e IDH 0,711, um dos menores do estado. Fonte: Instituto Pereira Passos.

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com delineamento etnográfico (MERCIER, 2012; GEERTZ, 2013). A etnografia tem origem na antropologia e, historicamente, se relaciona com estudos sobre culturas de povos tradicionais ou grupos urbanos (MERCIER, 2012). Para Geertz (2013), a etnografia é o esforço intelectual empreendido na tentativa de interpretar e realizar uma “descrição densa” sobre uma cultura, para compreender uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas.

Os recursos mais comuns da etnografia são a observação participante, as entrevistas e a análise de documentos (MALINOWSKI, 1976; ANDRÉ, 2012; MERCIER, 2012). Neste tipo de pesquisa, a interação do pesquisador com o campo pode ser a principal via de coleta de dados. Becker (1993, p. 90) defende que observações numerosas e prolongadas permitem a garantia das conclusões ao pesquisador, na medida em que poucas informações podem ser ocultadas pelos informantes, e, pelas mesmas razões, o ajudam a proteger-se contra suas hipóteses, que poderiam induzi-lo a “ver apenas o que ele quer ver”.

Realizamos observações participantes nas aulas de EF e entrevistas semiestruturadas com professores. A UE escolhida está localizada entre bairros líderes dos ciclos de violência no Estado (RUEDIGER, 2016) e próxima da região recorde de conflitos armados no Estado (SOARES, 2018).

Fomos a campo de julho a novembro do ano letivo de 2015. A UE pertence à 3ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e atende alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Acompanhamos as aulas de EF em oito turmas dos 1º, 2º e 5º anos. Nas observações, foram considerados aptos a participarem da pesquisa todos os agentes presentes no cotidiano da UE. Das entrevistas analisadas, participaram todas as três professoras de EF da UE; por segurança, seus nomes fictícios são Jane (13 anos na UE), Cléa (2 anos e 8 meses na UE) e Taís (7 anos e 4 meses na UE). Pela mesma razão não estão caracterizadas especificidades da UE. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética, via Plataforma Brasil, parecer 1.107.805.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ENTRADA NO CAMPO

Ao chegar à UE, a diretora adjunta disse que somente iniciariamos a pesquisa ao se inteirar sobre os dados que estaríamos autorizados a coletar e que precisaria ligar para a CRE. Como a UE estava sem telefone, ela ligou do próprio celular. Explicamos que a pesquisa não teria intenções policiais; somente então, notamos que o trabalho sofreria menos resistência.

Minutos após, ainda estávamos na sala da direção, quando ouvimos um helicóptero sobrevoar baixo a região. Conforme o havido em uma escola da

Maré^{8,9}, sempre que isso ocorre pode indicar operação policial. Em pouco tempo, responsáveis vinham buscar mais cedo os alunos. Havia uma mãe mais preocupada que os demais, dizendo “já conhecer a movimentação da polícia” e que ela passava com o filho “no beco onde mataram o garoto que estava brincando na porta de casa”. O menino era Eduardo de Jesus Ferreira, 10 anos, morto enquanto brincava na porta de casa cerca de três meses antes por um tiro vindo da Polícia Militar¹⁰.

Neste episódio, há aspectos que constituem parte das consequências dos conflitos armados: o primeiro, quando a mãe diz (re)conhecer o perigo através da movimentação da polícia como um presságio de confronto na comunidade, evidencia-se a segurança ontológica (GIDDENS, 2009), uma espécie de leitura das rotinas locais que garante o senso de autonomia pessoal e segurança. O segundo revela a “memória coletiva” (HALBWACHS, 1990) do lugar que um menino foi assassinado, imprimindo a lembrança simbólica que todas as crianças da comunidade, sob condições semelhantes, podem ser um “Eduardo”. Neste fato, emerge a representação da favela como dor e sofrimento (MEIRELLES, 2014) e também uma amostra de como a violência influencia o “clima escolar” (DEBARBIEUX, 2006).

No primeiro dia de observações em turmas, a preocupação da diretora adjunta era não caracterizar a UE e limitar a coleta de dados ao que foi combinado, entrevistas e observações. Soubemos pela professora Jane¹¹ que não houvera operação policial no dia anterior, mas os jornais noticiavam a prisão de um homem suspeito de ser o chefe da facção responsável pelo comércio de drogas ilícitas no Complexo do Alemão. Esse dado indica possível tentativa de omitir ou atenuar a realidade do ambiente escolar, e reitera a importância da presença dos pesquisadores no campo para a interpretação das informações prestadas (BECKER, 1993).

Neste mesmo dia, um dos alunos, ao nos ver, começou a cantar alto um *proibição*¹² e passou chamando-nos de “*Playboys!*”¹³ em tom intimidador. Porém, ainda na primeira semana recebemos manifestações carinhosas, entre alguns abraços. Também houve um desabafo de um aluno da turma de 5º ano, durante a aula de EF.

- Você mora aonde?

Dissemos e ele falou:

- Quero sair do morro.
- Por quê?
- Porque aqui dá muito tiro! Ali na Brasília.

8 TIROTEIO em frente ... Disponível em: <https://twitter.com/CasodePolicia/status/1125437594119090176>. Acesso em: 10 jul. 2019.

9 TORRES, Ana Carolina et al. Operação da Core ... *Extra*, 6 maio 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/operacao-da-core-deixa-oito-mortos-no-complexo-da-mare-23644876.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

10 TIRO que matou... *G1*, 3 nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/tiro-que-matou-eduardo-no-alemao-partiu-de-pm-mas-nenhum-e-indiciado.html>. Acesso em: 06 jan. 2019.

11 Todos os nomes dos interlocutores apresentados neste texto são fictícios.

12 Designação para uma das vertentes do Funk carioca que retrata a “cultura das facções” (PALOMBINI, 2013, p. 649).

13 O *Playboy* (é considerado socialmente) uma pessoa de classe média que mora no asfalto e não entende do cotidiano de uma favela. É um “riquinho”, que anda com roupa “de marca”.

Ele referia-se à Nova Brasília, uma das comunidades do Complexo do Alemão, cuja Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)¹⁴ é recordista de confrontos no Estado, com 539 registros entre 2014 e 2018 (SOARES, 2018). O diálogo mostrou que os tiros perturbavam o garoto e que, além de nos contar isso, percebia que não morávamos ali; talvez tenha projetado em nós um futuro. Estava claro que éramos vistos como “de fora” da favela, alguém “do asfalto”¹⁵. Apesar disso, nossas identidades estiveram atreladas à de professores que estudavam a UE.

Dois outros momentos nos fizeram sentir aceitos pelos alunos. Em um deles, fomos convidados para a “festa” de uma aluna aniversariante que aconteceria na aula de EF. Recebemos um convite de brinquedo. Depois de tudo organizado, uma aluna veio nos buscar, avisando que já estava na hora. Cantamos parabéns e houve distribuição de “rosquinhas” também de brinquedo. O outro momento ocorreu com alunos do 2º ano. Um deles, que nos contou ter dez anos, perguntou:

- Tio, tá fazendo o que aqui?
- Relatório das aulas. Qual o seu nome?
- Luã
- Tudo bem? E fizemos um cumprimento de batida de mãos usual de jovens cariocas. O garoto retrucou:
- Ih, tio! É assim, ó [me mostra]: As mãos batem abertas, estalando alto e depois se cumprimentam com um “V” nos dedos indicador e médio. Após, me ensina o cumprimento de mão errado.
- Assim é de otário! Era a mesma batida, porém os dedos faziam um três quando se cumprimentavam.

A saudação demonstra ideia de pertencimento. O “V” alude ao dois, que também é dito por eles “Tá dois”, querendo dizer “está tranquilo”; Significa o “V” de “CV”, Comando Vermelho¹⁶. Em oposição, a saudação de mãos colocando o “três”, em detrimento ao “dois”, segundo o garoto, é “de otário” porque simboliza o mesmo “três” que presidiários do “Terceiro Comando”, facção rival do CV e segunda maior do estado (DOWDNEY, 2003), fizeram em uma fotografia¹⁷. Após esse diálogo, consideramos que podíamos nos sentir aceitos pelos alunos – não pela facção - obviamente.

3.2 OS REFLEXOS SUTIS DOS CONFRONTOS ARMADOS PARA A EF E PARA A ESCOLA

Estivemos no campo em dias que a UE teve aulas canceladas por conta de confrontos próximos e também em dias que as aulas de EF precisaram ser

14 Programa de segurança pública com objetivo de “retomar permanentemente as comunidades dominadas pelos grupos que controlam o comércio de drogas ilícitas, assim como a garantia da proximidade do Estado com a população”. Disponível em: http://www.upprj.com/index.php/o_que_e_upp. Acesso em: 06 jan. 2019.

15 Fronteiras sociais simbólicas que demarcam o que/quem é de dentro da favela ou de fora, do “asfalto” (CAVALCANTI, 2009).

16 Primeira, e maior, das facções da droga no Rio de Janeiro (DOWDNEY, 2003).

17 Disponível em: HERINGER, Carolina. Bandidos tiram “selfie”... **Extra**, 13 maio 2019. <https://extra.globo.com/casos-de-policia/bandidos-tiram-selfie-em-presidio-no-rio-fazendo-simbolo-de-facao-23661946.html>. Acesso em: 14 maio 2019.

interrompidas para nos abrigarmos nos corredores. Esse é o dado mais evidente e objetivo das consequências da macroviolência do Rio de Janeiro para a educação. Visibilizadas principalmente pela imprensa em matérias como a de Mendes *et al.* (2015), essa questão tem alimentado discussões quantitativas, que se alicerçam sob o binômio “escolas abertas *versus* escolas fechadas”, cujas consequências geram prejuízos educacionais, números objetivos e cobranças aos dirigentes.

Nesses dias, a UE relata o motivo da suspensão das aulas à CRE, que repassa os dados à Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança, outro setor da SME, que contabiliza em toda a rede um relatório sobre as “Escolas que fecharam por problemas na comunidade”. Esses dados são noticiados com as regiões afetadas e o quantitativo de alunos que ficaram sem aula por motivo da violência armada¹⁸.

Apesar de seus méritos, essa discussão conta apenas parte do problema. Há uma outra face dos confrontos armados para a escola e para a EF. O que acontece nos dias em que a escola abre seu portão para a entrada de alunos e a comunidade está sob fogo cruzado? Como a aula de EF é afetada por estes fatores? Quais são os resultados duradouros que os confrontos e a cultura da circulação de armas trazem para uma escola em comunidade conflagrada?

Por exemplo: quando tem o tal do tiroteio mesmo, nem sempre a escola fecha. Às vezes a gente não escuta, né, os tiros. A escola só fecha mesmo quando o negócio tá bem crítico. Aí a escola fecha (Prof^a Cléa)

Nestes dias são oficialmente cumpridos os papéis da escola e as aulas contabilizadas como dadas no calendário escolar pela SME, invisibilizando as repercussões dos conflitos armados para a prática pedagógica dos professores. Como bem coloca o Observatório da Intervenção, “os dados sobre as escolas e as pichações nos muros do Rio lembram que a violência produz efeitos que não são visíveis imediatamente, mas que terão consequências a longo prazo” (RAMOS *et al.*, 2018). É o que nós categorizamos como *reflexos sutis*.

Os *reflexos sutis* envolvem dados qualitativos coletados no campo: a observação de confrontos armados, o *efeito fantasma*, que explicaremos a seguir, a mudança de padrão comportamental pelos alunos durante e após dias com tiros, o ruído alto, a percepção das professoras e seus comentários lamentosos, manifestações de pertencimento à cultura da facção local, como uma aula pode ser afetada pelo cotidiano das facções e a presença simbólica das armas nas aulas de EF.

Chamaremos de *efeito fantasma* o esvaziamento de alunos que pode ocorrer quando a escola abre seus portões e os confrontos acontecem antes da entrada ou durante as aulas. Em um desses dias, no turno da manhã ocorreu com relatos de tiros. Aproximadamente meia hora antes do turno da tarde iniciar, ainda havia notícias de confrontos na comunidade pelas redes sociais. Abrir a escola dependeria da quantidade de alunos na hora da entrada. Quando foi aberto o portão, estimamos aproximadamente cem alunos ou menos que isso. Esse número equivale a pouco menos de 1/3 do total de alunos matriculados no turno da tarde. Isso acontece porque “Dependendo do local onde tá tendo problema, eles deixam de vir. E muitos

18 OPERAÇÃO policial... G1, 21 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mais-de-22-mil-alunos-ficam-sem-aula-devido-a-violencia-na-manha-desta-segundo-no-rio.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2019.

se arriscam também” (Prof^a. Taís). Esse primeiro dado mostra o baixo quórum de alunos iniciando o dia letivo com a UE esvaziada e ocorre como efeito do conflito, interferindo no curso normal das aulas para os alunos, já que boa parte deles não terá a mesma oportunidade de aprendizagem nas aulas de EF e outras disciplinas.

Outro dado relevante nesses dias é que o cenário pode ficar mais tenso. Com a UE aberta no momento de confrontos, se revelou uma prática comum: os responsáveis virem buscar aleatoriamente os alunos mais cedo, durante a realização das aulas: “A gente sofre, porque, se durante o dia acontecer alguma coisa, os pais vêm buscar a qualquer hora. A gente tem que ficar aqui, entendeu?” (Prof^a Jane). Se o professor tenta prosseguir em dias de conflito, a aleatoriedade dos pais chegando nas turmas é outro agente a interromper a fluidez das aulas.

Em uma das vezes em que isso ocorreu, eram 09h20min da manhã e estávamos com a Prof^a. Jane em sua turma de 2^o ano, quando notamos que a comunicação entre funcionários da escola se intensificou. Assim que a ela foi comunicada, avisou: “Já começaram os tiros!”. Neste dia, como ainda estávamos no corredor, a professora Jane ficou receosa de ir para o espaço de EF, que é o local mais aberto e desprotegido da UE. Perto dos alunos, ela diz “está nevando”, em uma infrutífera metáfora para não apavorá-los. Isso porque, logo em seguida, sem poder fazer aula de EF e formados no corredor da UE, um aluno diz “Está todo mundo indo embora!”, enquanto outro nos observava com fisionomia tensa e olhos marejados. Os responsáveis já buscavam os alunos e, em comparação aos presentes, boa parte saía mais cedo da aula. Essa preocupação com a segurança dos filhos, segundo Cavalcanti (2009), é elemento central da vida cotidiana tanto dos moradores do “asfalto” como das favelas, pois a possibilidade de vitimação pela violência aleatória é um constitutivo da experiência do espaço da cidade, fenômeno este agravado pelas próprias temporalidades dos tiros engendradas pela territorialização das favelas. Com isso, o *efeito fantasma* se apresenta pelo esvaziamento de alunos na UE em dias de confrontos, agravado pela saída de mais deles durante as aulas.

Esmiuçando a cena supracitada, nota-se o sofrimento de estudar e viver sob essas condições. Quando alguns alunos veem os pais buscando os colegas, e a eles não, podem ficar alarmados pensando que algo possa ter acontecido com um familiar durante os confrontos: “O pai do fulaninho tá vindo. Por que o meu não está?” (Prof^a Cléa). Essas manifestações parecem se alicerçar na desconfiança que moradores de favelas têm com a instituição policial, que não é capaz de protegê-los e comete crimes contra os moradores em operações nos morros cariocas (MISSE, 2011). De acordo com relatos coletados por Alves e Evanson (2013, p. 55), em seu *modus operandi*, os policiais “não querem saber se tem criança, se estão em aula, se os professores, as mães estão no meio dos tiros”. Uma professora regente relata que a preocupação das crianças com os parentes impede que haja a concentração necessária à relação ensino-aprendizagem: “Não existe aula nesses dias!” (Prof^a Elisa).

O sofrimento também atinge o professor. Nesse dia, a prof^a. Jane resolveu ir para o local de EF onde distribuiu bolas e cordas para os 12 alunos que restaram de sua turma (como na escola, aproximadamente 1/3 do total), dizendo que a aula seria “relax”. Nervosa, Jane reclama de dor na coluna e atribui isso a uma “válvula de

escape” do próprio corpo. Sentindo medo e dor, ela deixou a aula “livre”. A professora disse que “ama a escola”, mas que pensava em se transferir para outro lugar: “Eu tenho filhos, quero ver meus netos nascerem!”, deixando claro durante a conversa que poderia ser alvejada por tiros e perder sua vida. Reforçando sua fala, ela apontou duas salas de aula da UE que tiveram vidros quebrados por tiros e recordou um dia em que um tiro vazou pelo muro, durante sua aula.

3.3 COMPORTAMENTO

Durante ou após os episódios de confrontos, chamaram atenção as verbalizações das professoras de todas as disciplinas, que percebiam a influência direta desses eventos na mudança do padrão comportamental dos alunos.

Numa aula, após o quinto dia letivo sob tiros, as professoras Jane e Taís uniam as duas turmas, como de costume. A Prof^a. Jane se queixa que os alunos estão “sem controle”. Ela diz: “Você vê? Olha só: uma semana é uma coisa (os tiros), olha só como estão!”. Foi possível observar que seus interesses ou atenção não estavam relacionados a aula, supostamente diante dos dias anteriores que envolveram os confrontos armados no entorno da UE e/ou local que residem. Chamava atenção o barulho grande que faziam. Dez minutos após, a prof^a. Taís ralhava com sua turma, na presença da professora regente, que disse ocorrer o mesmo em sala de aula.

Este comportamento se repetiu diversas vezes ao longo dos períodos afetados pelos conflitos. As professoras mudavam as atividades várias vezes, mas não conseguiam prosseguir a aula. Suas fisionomias eram de decepção e a postura de cansaço. Inúmeras vezes, as professoras Taís e Jane se queixavam que “o dia tá pesado”. Os comentários lamentosos das professoras eram que elas estavam “no limite”, e que os alunos estavam “impossíveis”. Elas não conseguiam falar e se exaltavam: “Meu Deus do céu!” (Prof^a Taís). O ruído era alto.

As professoras contavam com ajuda de alguns alunos para que as turmas reduzissem o barulho, mas gritos, brigas e a fuga do local de EF, que, segundo a prof^a. Jane era uma regra “internalizada neles [...] eles não estão respeitando.” (Prof^a Jane). Nesta aula, após 80 minutos, propondo atividades mais amenas, aos poucos, o barulho inicial foi atenuando e os alunos voltaram a se concentrar nas atividades. A agitação diminuiu muito. O final da aula aconteceu com ruídos no padrão de outras aulas de EF.

O ruído produzido pelos alunos foi um aspecto sensorial que se destacou nas aulas de EF desta pesquisa. Ele que ajuda a configurar o ambiente caótico que a escola pode se tornar ao ser influenciada pela violência. O compreendemos como forma de os alunos reagirem corporalmente ao ambiente, que afeta suas seguranças ontológicas (GIDDENS, 2009). Le Breton (2016, p. 158) afirma que, na falta do senso de segurança ontológica, o indivíduo volta-se contra o mundo e os limites nas relações com o outro. Para o autor “o barulho sempre é destruição do vínculo social”.

No exemplo dado, as professoras contornaram os problemas do dia, mas necessitaram investir 80% do tempo de 100 minutos de aula no manejo dos efeitos da violência. Neste sentido, recorreremos a Prodócimo *et al.* (2014b, p. 10) ao afirmarem que os ruídos “impidem el bienestar necesario para el buen aprendizaje

y la tranquilidad emocional”. Fica evidente através das fisionomias e da postura de cansaço das professoras, dos seus comentários lamentosos, da quebra das regras preestabelecidas e dos ruídos, que não ocorriam em dias “normais”, como a qualidade das aulas de EF pode ser afetada pelos *reflexos* dos confrontos.

Outros acontecimentos relativos ao cotidiano das facções também afetam a rotina educacional, quando viram tema central no momento das aulas. Por exemplo, uma turma parou para contar sobre “o cara que morreu” Yuri (aluno) no dia anterior. Eles contam que “ele foi assaltar e o polícia matou” Breno (aluno). A professora Taís diz que “mandaram fechar tudo” e os alunos confirmaram, dizendo que os estabelecimentos comerciais fecharam próximo às suas casas. Semelhante a essas manifestações, Opipari e Timbert (2013) relataram que as narrativas de jovens moradores de favelas sobre o cotidiano de violência desorganizam o ambiente estabelecido, em falas eloquentes que interrompem o raciocínio do outro, se levantando para falar, contar seu ponto de vista. Em Burgos (2009) uma psicóloga explica que, nos dias após conflitos, a dinâmica dos acontecimentos violentos torna-se o tema principal dos alunos.

Conforme em Arroyo (2012, p. 49), o professor que trabalha em comunidades como essas está diante de outras infâncias a narrar e se faz necessário

Abrir tempos, espaços para que nos transmitam seu mal-estar. Adotar uma pedagogia das verdades que carregam para como mestres ajudá-los a explicitá-las e a entender a luz dos conhecimentos seus significados indecifráveis. Aprender novos recursos, novas didáticas nem sempre aprendidas nas didáticas de aprendizagem.

3.4 MANIFESTAÇÕES DE PERTENCIMENTO À CULTURA DA FACÇÃO

De acordo com Zalar e Leal (2001), as facções do crime possuem agência socializadora concorrendo com escola e família. Monteiro (2015) afirma que o grupo responsável pelo comércio de drogas ilícitas nas favelas é tido como referência positiva por jovens em idade escolar. Talvez isso fique claro quando ouvimos dois adolescentes conversando sobre a pacificação. Referindo-se claramente ao local, um diz ao outro que o Complexo “tá pacificado, mas não tá abandonado”. A prof^a. Taís explica que “Desde pequenos eles (alunos) conviveram com isso; que o maior símbolo dentro de uma comunidade é o poder que o tráfico tem sobre a região”.

Nas aulas de EF, a professora Cléa nos relatou uma dessas manifestações de pertencimento em aula dada. Em uma atividade, era necessário separar dois times. Um desses grupos pediu para ser nomeado de “Coreto”. Ela perguntou o que seria, e “eles disseram que eram os garotos que saem para roubar na zona sul, é mole?!” (Prof^a Cléa).

Para Senra (2015, p.1) o termo *Coretos* “[...] se refere à autodenominação de diferentes ‘bondes’ ou grupos de adolescentes que se reúnem para praticar furtos em áreas ricas”. Essas afirmações parecem ser corretas, tendo em vista o relato da professora, o que é colocado nas redes sociais, e a definição dada na montagem “Coreto do Complexo”¹⁹: “Você já sofreu um roubo? [...] O bonde do coreto na ação,

19 CORETO do Complexo. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhmvJYPX88o>. Acesso em:

tipo artista [...] É o coreto, que estala seu maciço (cordão, adendo nosso) e arrebenta no fecho”.

Outro dado relevante foi a presença simbólica de armas e cenas do cotidiano conflagrado nas aulas de EF como uma das expressões da violência mais comuns durante todo o período da pesquisa. A ostensividade de armas é característica histórica nas favelas cariocas, oriunda da corrida armamentista iniciada no início da década de 1980 pelas facções, visando defenderem os territórios que ocupam, de grupos rivais (MISSE, 2011; DOWDNEY, 2003).

Observamos cenas de crianças construindo armas com brinquedos tipo “Lego”, e nomeando-as de acordo com características reais de fuzis como um “AK”, que tem “um negócio quadrado em cima”²⁰ Ryan (aluno); alunos simulando dançar com o fuzil apontado para o alto e cantando a batida do funk, como se estivessem em um baile; simulando cenas de ameaça à vida, e brincadeiras de simulação de suborno a um suposto delegado. Nestes episódios ficam evidentes algumas consequências que a violência produz nas escolas conflagradas do Rio de Janeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os corpos dos alunos e professores nos espaços abertos de EF estão mais expostos aos riscos de vitimação que nas aulas de outras disciplinas em escolas de áreas conflagradas. Neste estudo, a maior exposição a esses riscos nos espaços de EF levou os professores a serem os primeiros a saírem do local de aprendizagem e também a relatarem e demonstrarem não terem condições psicológicas de manterem suas propostas de aula, devido ao risco e medo. É premente a necessidade de mais estudos que discutiam os espaços de EF nessas escolas.

Constatamos que a realidade de uma escola conflagrada é mais perversa do que os resultados das contabilizações de escolas fechadas por problemas na comunidade, porque potencializa estes números sofrendo os *reflexos sutis* da violência armada e o *efeito fantasma*, influenciando o clima escolar e reduzindo as possibilidades de haver ambientes minimamente propícios ao aprendizado, afetando a qualidade das aulas e a concentração dos alunos e professores nas aulas de EF e de outras disciplinas.

Em sentido figurado, as repercussões dos conflitos permanecem por dias na escola, mesmo após o cessar-fogo do lado externo, ampliando a duração dos *reflexos sutis*. Se a UE pode abrir em dias de tiros e os *reflexos* duram nos dias posteriores, quantos além dos contabilizados como escolas fechadas por problemas na comunidade (não) houve aula com o *efeito fantasma*?

Somados, esses problemas subjagam a comunidade escolar e confluem para a redução de movimentos dos estudantes nas aulas de EF. A desigualdade de chances de se movimentar retroalimenta a violência e constitui uma das manchas indesejáveis na educação pública do Rio de Janeiro.

29 mar. 2019.

20 AK 47, fuzil de assalto de origem soviética.

Certamente as consequências do conflito são imensuráveis e têm o poder de aprofundar as desigualdades para além das que escolas públicas historicamente já enfrentam.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 23-54.
- ALVES, Maria Helena Moreira; EVANSON, Philip. **Vivendo no fogo cruzado**: moradores de favela, traficantes de droga e violência policial no Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. *In*: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009. p. 59-132.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAVALCANTI, Mariana. Do barraco à casa: tempo, espaço e valor(es) em uma favela consolidada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 80, p. 69-80, fev. 2009.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- 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.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- HALBWACKS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, out./dez. 2014.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. (Introdução). São Paulo: Abril Cultural, 1976.

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

MENDES, Taís *et al.* O futuro na linha de tiro. **O Globo**, 2015. Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/o-futuro-na-linha-do-tiro-18160985>. Acesso em: 29 nov. 2015.

MERCIER, Paul. **História da antropologia**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. *In*: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia. **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013. p. 21-42.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**: estudos de sociologia do crime e violência urbana. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

MISSE, Michel; GRILLO, Carolina Cristoph; TEIXEIRA, Cesar Pinheiro. Mundos do crime no Rio de Janeiro. *In*: MISSE, Michel. ADORNO, Sergio (orgs.). **Mercados ilegais, violência e criminalização**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 19-72.

MONTEIRO, Ane. **A prática pedagógica no cotidiano de uma escola da favela**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Cartografia imaginada da Mangueira. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2013.

PALOMBINI, Carlos. Funk proibido. *In*: AVRITZER, Leonardo *et al.* (orgs.). **Dimensões políticas da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 647-657.

PRODÓCIMO, Elaine *et al.* Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de Educação Física. **Pensar a prática**, v. 17, n.3, p. 682-700, jul./set. 2014a.

PRODÓCIMO, Elaine *et al.* Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n.2, p. 1-15, 2014b.

RAMOS, Silvia *et al.* **Muito tiro, pouca aula. Pouca aula, + bandido**: infográfico 8. Observatório da intervenção. Disponível em: <http://www.observatoriodaintervencao.com.br/dados/relatorios1/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº. 6062, de 31 de março de 2016**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro do grupo sanguíneo e fator RH nos uniformes de todos os alunos matriculados nas escolas da rede pública e privada no Município e dá outras providências. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/da65a6361caf879083257f460066ebb6/dc3a23bc2b69720c83257f8700497a38?OpenDocument>. Acesso em: 04 maio 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº. 6431 de 20 de dezembro de 2018**. Autoriza o Poder Executivo a arcar com as despesas funerárias, de sepultamento e velório, para os casos de falecimentos de alunos da Rede Pública Municipal, decorrentes de atos de violência. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.008247b8f030032579ea0073d588/1697a328051bc6fe832583690072d9bb?OpenDocument>. Acesso em: 04 maio 2019.

RUEDIGER, Marco Aurélio. **Denúncia, crime e castigo**: o ciclo da violência na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2016. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/denuncia-crime-e-castigo-o-ciclo-de-violencia-na-cidade-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SARLO, Beatriz. **A cidade vista**: mercadorias e cultura urbana. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SENRA, Ricardo. 'Arrastão ostentação': suspeitos do RJ expõem cotidiano de violência na web. **BBC Brasil**, 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150907_salasocial_arrastoes_trafico_facebook_rs. Acesso em: 27 dez. 2018.

SOARES, Rafael. UPPs do Rio registraram 8 mil tiroteios em 5 anos. **Extra**, 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policial/upps-do-rio-registraram-8-mil-tiroteios-em-5-anos-foram-4-confrontos-por-dia-23323792.html>. Acesso em: 13 maio 2019.

VELHO, Gilberto. Metr pole, cultura e conflito. In: VELHO, Gilberto (org.). **Rio de Janeiro**: cultura, política e conflito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 9-29.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145, 2001.