

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL**

Tiago Nogueira Hyra e Chagas Rodrigues

**"TIRANDO DO CRIME E DANDO OPORTUNIDADE":
ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO DAS
VIOLÊNCIAS EM DUAS ONGS DE FLORIANÓPOLIS-SC.**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Antropologia
Social da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito
parcial para obtenção do grau de
Doutor em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr.
Theophilos Rifiotis

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina:

R696t

Rodrigues, Tiago Nogueira Hyra e Chagas

Tirando do crime e dando oportunidade [tese]: estratégias educacionais de
prevenção das violências em duas ONGs de Florianópolis, SC/

Tiago Nogueira Hyra e Chagas Rodrigues; orientador, Theophilos Rifiotis. -
Florianópolis, SC, 2011. 1 v.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia social. 2. Violência. 3. Sociedade civil.
4. Educação. I. Rifiotis, Theophilos. II. Universidade Federal
de Santa Catarina - Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

III. Título.

CDU 391/397

(Folha de Aprovação)

Para minha companheira, Juliana.

AGRADECIMENTOS:

Gostaria de expressar meus agradecimentos:

A toda minha família, em especial a meus pais, Sonia e Carlos, por me proporcionarem a educação e o amor, por me ensinarem a lutar para alcançar meus objetivos, e por me apoiarem sempre; e também a meus avós, sobrinhos, primos, primas, tios e tias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Theophilos Rifiotis, pelos ensinamentos inestimáveis, pela força nas horas difíceis, pela tranquilidade em meio a tormentas, pela paciência comigo, pela amizade e companhia durante estes anos, e pelas imprescindíveis contribuições aos meus trabalhos e à minha formação. Sem ele esta tese não seria possível.

Aos professores Sérgio Adorno, Guita Debert, Sonia Maluf, Alberto Groisman, Miriam Hartung e Ilse Scherer-Warren, por aceitarem avaliar este trabalho, o que me deixa honrado.

Aos professores Rafael José Menezes de Bastos, Oscar Calavia Saez e Esther Jean Langdon, por tanto que me ensinaram.

A todos os membros das duas ONGs aqui pesquisadas, por me deixarem aprender, pela acolhida e pelo tempo agradável que passei com eles, e em especial aos educadores e educadoras entrevistados.

A todos os membros do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, professores, alunos e funcionários, por me acompanharem e ajudarem nesta jornada.

Aos membros do LEVIS (Laboratório de Estudos das Violências da Universidade Federal da Santa Catarina), em especial Danielli Vieira e Tatiana Dassi, colegas e amigas.

A Capes e o CNPq que financiaram parte desta pesquisa.

A Vânia (agora Rodrigues), pela atenção na leitura dos originais e correção.

A todos os grandes amigos que tenho em Florianópolis, São Paulo e mais além: Alexandre Rodrigo Vieira, Claus Lopes Gabilan, Beatriz Regina Oliva, Frederico Pollak, Paulo Grazeffe, Pedro Godoy, Carlos Chiavone, Bruno Simões, Crisvânio “Boy”, Vivian Barbosa, Daniel Martins, Marcelo Floriani, Alexandre Pinotti, Natalia Gabilan, Paulo Malvasi, André-Kees de Moraes Schouten, Giovanni Cirino, Pitris Claudino, André Zanetic, Amilcar Trindade, Tulilo Wanderley, Amarílis Piza e Carlos Frederico, José Antonio Cordeiro Filho, Samuel Douglas, Eduardo Pereira, Marcelo D’Agostino, Marcelo Spalaonse, Marilio Wane, Edgar Borges e Alexandre Herbeta, entre muitos outros que com

certeza me entenderão ao não verem aqui seus nomes – agradeço a vocês também.

E, especialmente, agradeço a minha companheira, Juliana, pelo amor, paciência, alegria e diálogo.

“Enfrentando o mal antes de ele se manifestar é possível dominá-lo”
Biscoito da sorte “chinês”

RESUMO:

Esta tese analisa discursos e práticas de educadores de duas ONGs de Florianópolis cujas ações sociopolíticas e pedagógicas têm como objetivo "retirar as crianças das ruas" (leia-se: da "criminalidade" e da "violência"), e "dar oportunidades", um discurso social bastante comum no Brasil. Estas ações podem ser entendidas como manifestações da movimentação da sociedade civil organizada que se dirigem ao enfrentamento de problemas sociais em um contexto de aparente "crise das instituições". Além disso, são características de uma mudança de foco no enfrentamento das violências em uma direção preventiva, através de intervenções sobre categorias e configurações de sujeitos. A discussão se baseia em uma tentativa de articular os debates acerca das violências com as teorias da civilização e da pacificação social, com as análises sobre a sociedade civil em seu papel de enfrentamento destes "problemas" e também com as teorias do reconhecimento social e da redistribuição material, agência e empoderamento, como estratégias para aportar "soluções". Busca-se neste trabalho perceber nas ações de agentes de ONGs de educação infantil e educação complementar comunitária de Florianópolis as possibilidades e limites de enfrentamento das violências entre os jovens e crianças atendidos por estas instituições. Para tanto, procurou-se articular e fazer dialogar teorias antropológicas e sociológicas com os discursos e práticas dos sujeitos pesquisados acerca dos temas relativos às violências, à educação e aos movimentos sociais. Procurou-se explorar os entendimentos do conceito de "violência" e as formas como este entendimento afeta as modalidades propostas de intervenção e prevenção, buscando perceber o que as soluções propostas podem nos dizer acerca da maneira como estes agentes veem e interpretam moralmente a si, ao mundo contemporâneo e seus problemas.

Palavras-chave: violência; sociedade civil; reconhecimento social; educação; prevenção.

ABSTRACT:

This thesis analyzes educators' speeches and practices from two NGOs in Florianópolis, whose social-political-pedagogical actions aim to "rescue children from the streets" (meaning: from "criminality" and "violence"), and to "give opportunities", a very common social speech in Brazil. These actions can be understood as manifestations of the organized civil society movement towards dealing with social problems in an apparent "institutional crisis" context. Furthermore, these are characteristics of a change in focusing violence in a preventive mode, by means of interventions on subjects' categories and configurations. The discussion is based on an attempt to link the discussions about violences with the theories of civilization and social pacification, with the analysis about the civil society in its role of facing these "problems" and also with the theories of social recognition and material re-distribution, agency and empowerment as strategies to bring "solutions". The scope of this work is to seek the possibilities and limits in the actions and verbalizations of the NGOs' agents, who work with children's education and complementary education in Florianópolis, of confronting violences among young people and children who are cared for in these institutions. For this it was articulated a debate between anthropological and sociological theories and the discourses and practices of the researched subjects about topics related to violences, education and social movements. It was sought to explore the understanding of the "violence" concept and the ways in which this understanding affects the proposed modalities of intervention and prevention, aiming to apprehend what the proposed solutions may tell us about the manner in which these agents see and morally interpret themselves, the contemporary world and its problems.

Key-words: violence; civil society; social recognition; education; prevention.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT: Admissão em Caráter Temporário: professores contratados temporariamente pelas Secretarias de Educação
CCA: Casa da Criança e do Adolescente da Sociedade Alfa Gente
CEI: Centro de Educação Infantil
DCCE: Desenvolvimento Criativo e Complementação Escolar, um dos programas educacionais do Lar Fabiano de Cristo
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
LFC: Lar Fabiano de Cristo
NUPREVI: Núcleo de Prevenção das Violências e Promoção da Saúde da Prefeitura Municipal de Florianópolis
ONG: Organização não governamental
PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPP: Projeto Político Pedagógico
SAG: Sociedade Alfa Gente

SUMÁRIO:

Introdução	19
Capítulo 1: Sobre as violências	27
1.1. “A violência” como problema social	27
1.2. Matrizes teóricas das violências no Brasil	52
Capítulo 2: Um campo na intersecção de tantos outros	69
2.1. Notas sobre violências e trabalho de campo	71
2.2. Sociedade civil, movimentos sociais e organizações não governamentais	87
2.3. O Lar Fabiano de Cristo	111
2.4. A Sociedade Alfa Gente	126
Capítulo 3: Violências e Pacificação	141
3.1. Civilização, disciplinas e configuração de sujeito	141
3.2. Reconhecer e/ou Redistribuir	165
3.3. Empoderamento e agência	192
Capítulo 4: Entre faltas e violências	201
4.1. Qual o problema?	202
4.2. Excessos e faltas	237
4.3. “(In)disciplina(s)”	248
Capítulo 5: “Prevenção”, “educação”, “solução”	257
Considerações finais	337
Referências bibliográficas	353

INTRODUÇÃO

A Antropologia “acontece” quando nos dedicamos a pensar sobre nós mesmos e sobre nossas relações com os “outros”. Entendo essa ciência principalmente relativa ao estudo da alteridade, das diferentes formas de ver, experienciar e interpretar o mundo em que vivemos. Este estudo é eminentemente dialógico, ou seja, busca colocar em relação e diálogo essas diferentes maneiras de vivenciar a realidade social, sem dar preferência ou preponderância a nenhum dos pontos de vista encontrados. Busca, ao contrário, articular os diferentes pontos de vista (os “nossos” e os “deles”, sejam quem forem) com o objetivo de mostrar que as visões que temos de certos fenômenos são, muitas vezes, embotadas pela nossa vivência cultural, e que o ponto de vista dos outros pode nos fazer perceber nuances e vieses que nos escapam devido a tal embotamento.

Este olhar lançado para a alteridade tem permitido à Antropologia e aos antropólogos uma análise que entendo como diferenciada em relação às demais Ciências Sociais. A partir do descentramento das nossas concepções através do contato com as concepções dos “outros”, a Antropologia nos leva também a descentrar nossa própria posição como sujeitos de conhecimento isolados, unicamente para permitir nossa reconstrução como sujeitos que apenas podem se entender como tais, sabendo-se em relação com outros sujeitos. Como afirma Oliveira (2009, p.8), *“um cogito relacional, portanto. Ao invés do ‘penso, logo existo’: outro pensa, logo existo”*.

A ideia é, portanto, colocar em relação e fazer dialogarem visões de mundo, conceitos e interpretações de diferentes grupos, sejam eles sociedades indígenas, grupos profissionais, setores intelectuais e acadêmicos ou donas de casa das periferias das grandes cidades. Fazer as concepções de uns iluminarem as que estão encobertas para os outros, uns mostrando aos outros o que esquecem ou não percebem, “desnaturalizando” visões, interpretações e formas de viver. Não se trata de relativismo simplista. Como afirma Fonseca (2000, p.14), procurar compreender conceitos, dinâmicas e práticas não significa louvar nem advogar sua preservação.

Os antropólogos têm buscado explicitar estas diferentes formas de viver e entender o mundo através de uma ampla miríade de temas, desde o trabalho até o lazer, da religião às relações de gênero, do uso de

psicoativos às artes. No caso deste trabalho, o tema é o que se costuma chamar de “violência”. Mais que isso, podemos dizer que o tema desta tese se situa em um contexto social no qual “a violência” é um problema social dos mais centrais, que afeta e preocupa as sociedades contemporâneas como um todo. E, assim sendo, exige reações e intervenções.

O objeto deste trabalho são as estratégias pedagógicas, discursos e práticas em relação à prevenção das violências de educadores e coordenadores de organizações não governamentais (ONGs) que trabalham no campo da chamada “Educação Popular Comunitária” na cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Como cheguei a esta definição de tema e objeto? As minhas pesquisas, desde a época da graduação em Ciências Sociais, dirigiram-me a eles. Pesquisei “violência policial” em São Paulo. Tentei depois estudar, em Florianópolis, mães de jovens assassinados, e trabalhei posteriormente com narrativas de experiência pessoal de eventos considerados “violentos”. Neste último quesito, estudei (RODRIGUES, 2006) nas narrativas coletadas entre sujeitos que se consideravam vítimas de violências (oriundos de diversas camadas sociais e regiões de Florianópolis), diferentes formas de conceituar as violências sofridas, as formas pelas quais esses eventos afetaram suas vidas, quais foram as mudanças que estimularam ou forçaram. Isto para tentar ter uma visão mais vivencial (RIFIOTIS, 1997) de um tema cujas explicações acadêmicas nunca me deixaram satisfeito.

Na elaboração de tal pesquisa (RODRIGUES, 2006), os narradores foram também instados a refletir sobre o que acreditavam que poderia ser feito para que as violências que sofreram não se repetissem, ou para que não existisse mais “violência”: em suma, o que acreditavam ser “solução” para as violências. E as respostas foram praticamente unânimes: a “educação”. Mas era apenas uma noção vaga e genérica de educação. Tentando restringir e compreender a informação, procurei perceber nas entrevistas que educação era esta com tal potencial redentor da vida social. Seria a educação formal, escolar, curricular? Seria a educação “moral”, da família? Seria uma educação profissionalizante ou voltada para a preparação para o vestibular e o ingresso na universidade? Seria uma educação voltada para valores como amor, respeito, solidariedade? Que educação é esta de que me falavam os sujeitos pesquisados?

As respostas dos narradores mostraram outro caminho: não seria a educação escolar que solucionaria o problema social das violências, pois a escola para estes sujeitos é ou está irremediavelmente decadente, é considerada ultrapassada, ineficiente, separada da realidade vivida pela maioria dos estudantes. Consideram que educação formal não prepara os jovens e crianças para o mercado de trabalho, para o ingresso na universidade, para a inclusão no processo produtivo. Também não prepara cidadãos críticos e reflexivos, cômicos de seus direitos e deveres, não forma para a vida pública, não ensina “os valores” (RODRIGUES, 2006).

Por outro lado, não seria também a educação familiar a redentora, posto que, para aqueles narradores, a família, considerada a primeira e mais importante instância de socialização e instituição privilegiada para a transmissão dos valores morais e éticos, está “*desestruturada*”, “*seus laços se afrouxaram*”, e não cumpre mais seu papel educativo. Aliás, como se verá adiante, na interpretação dos sujeitos da presente pesquisa, parece que está mesmo caminhando na direção contrária.

Assim, das tentativas de esclarecimento sobre que educação poderia combater as violências surgiram mais dúvidas: se não é a educação formal, escolar, nem a familiar, que educação é esta? Os sujeitos daquela pesquisa (e, como veremos, também os desta) afirmavam categoricamente que se a escola estava desconectada da realidade e das necessidades dos alunos, e a família não cumpria mais seu papel educativo, este papel teria sido repassado aos projetos sociais, às ONGs que supostamente “tiram da rua” (ou “do crime”) e “dão oportunidade” (RODRIGUES, 2006).

Essas declarações convictas despertaram a curiosidade do pesquisador que lhes escreve, o mote (e até o título) da presente pesquisa: que “educação” é esta, efetuada pelas ONGs, que tem o poder de evitar que as crianças atendidas por elas se tornem “violentas”? De evitar que entrem em uma vida marcada pelos crimes, pelas drogas, pelas armas, agressões e “violência”? E mais importante: a quem, e por que especificamente a estes, é dirigida essa educação? Quem são estes sujeitos que precisam de “educação” para não se tornarem “violentos”? E que estratégias são utilizadas pelas ONGs e por seus agentes para tanto? A que fenômeno social correspondem as ONGs e quais suas

formas de atuação? Qual papel elas desempenham na sociedade brasileira de hoje?

A partir desse mote e das perguntas norteadoras acima, procurando articular e fazer dialogarem teorias antropológicas e sociológicas com os discursos e práticas dos sujeitos pesquisados acerca dos temas relativos às violências, à educação e aos movimentos sociais, busca-se neste trabalho perceber nas ações e verbalizações de educadores destas ONGs as possibilidades de enfrentamento das violências entre as crianças e os jovens atendidos nestas instituições. Procura-se explorar os entendimentos do conceito de “violência” e as formas como este entendimento afeta as modalidades propostas de intervenção e prevenção. “A violência” é um problema social, e busca-se aqui perceber o que as respostas e soluções propostas podem nos dizer acerca da maneira como esses sujeitos veem e interpretam moralmente a si, o mundo contemporâneo e seus problemas.

Se as violências são um problema social, se esse problema exige intervenção e reações, se a família (a esfera privada por excelência) e o Estado (a esfera pública em sua corporificação) são considerados ineficientes e/ou ineficazes para lidar com ele, se a solução proposta quase unanimemente é a educação, se há clamores de que a sociedade, ou seus membros, deve se organizar para tomar em suas mãos a responsabilidade pela intervenção, esta tese se dedica a identificar quais são os fundamentos que embasam essa intervenção, quais discursos a sustentam, quais práticas são adotadas e como seus protagonistas interpretam os limites e possibilidades de suas ações.

O que podemos adiantar é que as ONGs aqui pesquisadas se dedicam a um trabalho político-pedagógico movido pela indignação com a situação de “violência”, “exclusão”, “desigualdade” e “carência” em que vive parte da população. A indignação com a situação de vítima e vitimadora dessas pessoas estimulou uma intervenção vinda de terceiros (os agentes das ONGs) que se dedicam a reverter esta conjuntura através de um trabalho educacional e assistencial que atua em várias frentes. Aparentemente, seu objetivo é “incluir” na sociedade pessoas que são consideradas “excluídas” por sua situação socioeconômica, educacional, habitacional e sanitária. Entre as palavras de ordem utilizadas por estes educadores para realizar esse intento, ganham destaque “*tirar da rua*”, “*dar oportunidade*”, “*resgatar a*

autoestima”, “*ensinar a sonhar*”, “*resgatar os valores*”, “*torná-los cidadãos*”, “*lhes dar visibilidade*” e “*empoderar*”.

Em diálogo com as teorias antropológicas e sociológicas, interpreto suas práticas e discursos pelos seguintes caminhos: considero sua atuação, em primeiro lugar, eminentemente política e agregadora, relativa à movimentação da sociedade civil organizada, assim como a desejos e ideais de transformação social. Em segundo lugar, sua intervenção pedagógica, visível nas palavras de ordem acima, me parece essencialmente equacionável com duas teorias que têm alcançado visibilidade através de seu embate: as teorias do reconhecimento social e da redistribuição material. Terceiro, o trabalho destas ONGs e de seus educadores exige o foco em um determinado tipo de sujeito, que cabe tentar circunscrever. Além disso, aparentemente sua missão pode ser chamada de “civilizadora” (se seguirmos Elias, 1993), “disciplinadora” (se seguirmos Foucault, *passim*), e “formadora de *habitus*” (se seguirmos Bourdieu, *passim*). Mais: suas ações visando a uma suposta “solução” do problema social das violências devem ser equacionadas com o que argumentam ser as causas e com a forma pela qual definem o que interpretam como “violências”. E, finalmente, seu trabalho envolve um ideal ou projeto de sociedade que se buscam alcançar através destas ações e intervenções.

É sobre estes caminhos orientados pela alteridade que encontrei durante a pesquisa que construo esta tese. No primeiro capítulo, “Sobre as violências”, procuro expor o problema a partir de uma reflexão sobre o debate acadêmico e social acerca das violências, da maneira como são vividas e interpretadas na literatura sociológica e antropológica.

No segundo capítulo, “Um campo na intersecção de tantos outros”, busco relatar meu trabalho de campo, a seleção das entidades pesquisadas, minha inserção nelas, as dificuldades encontradas e a forma como foram superadas. Busco também situar o “campo” social em que se inscrevem as ONGs pesquisadas, um universo que abriga movimentos sociais, religião, política, militância e financiamentos, articulando a sociedade civil, o Estado e o mercado.

No terceiro capítulo, “Violências e pacificação” tentam-se equacionar as teorias de Elias, Foucault, Bourdieu e Charles Taylor sobre a configuração de sujeito sobre o qual as ONGs atuam e a que querem criar ou inculcar, tentando mostrar que a definição deste “sujeito” é fundamental para a justificação e legitimação do trabalho que fazem.

Além disso, pretende mostrar como há uma configuração de sujeito específica, passível de receber reconhecimento social. Assim, a intenção é também apresentar as linhas gerais do debate entre as teorias do reconhecimento social e da redistribuição material, principalmente através das obras do citado Taylor, de Axel Honneth e de Nancy Fraser, procurando direcionar o argumento para o que pode ser relacionado com o tema geral da tese.

No quarto capítulo, denominado “Entre faltas e violências” busca-se articular os discursos e práticas dos educadores pesquisados acerca das violências, da indisciplina com a forma pela qual caracterizam o público-alvo das ONGs, a maneira através da qual constroem o “sujeito” que atendem e que justifica sua existência.

O quinto capítulo, “Prevenção, educação, solução” trata das estratégias utilizadas pelos educadores para tentarem lidar com as violências e prevenir a “ida dos jovens para o crime”. Discute, portanto, como “dar oportunidade”, e também a visão dos educadores acerca dos limites e possibilidades de enfrentamento das violências, lembrando que as “soluções” propostas estão indissociavelmente ligadas à forma como se interpreta o “problema”. E, como veremos, a definição do “problema” é relativa aos itens anteriores, a configuração do sujeito com o qual as ONGs atuam e a falta de reconhecimento social que o caracterizam. Sem querer adiantar muito, podemos dizer que, no ponto de vista aqui analisado, o enfrentamento das violências implica construir ou transformar configurações de sujeito. Mas implica também pensar o que seria um outro mundo, um mundo sem violências – implica ter um *projeto* de sociedade que se deseja alcançar através destes *projetos* sociais.

“Projeto”: essa é uma palavra que, assim como “violências”, guarda múltiplos sentidos e significados relevantes para o presente trabalho. Como veremos no desenvolver da argumentação, essa palavra pode significar uma metodologia didática, a instituição (a ONG como um todo), o espaço físico, as atividades dirigidas e articuladas sobre um tema, uma proposta de trabalho e intervenção, sonhos de futuro e o que se espera da sociedade. Todos esses significados guardam relação estreita com o trabalho realizado pelas ONGs e por seus agentes, em especial com seus desejos e anseios por uma mudança na forma como a sociedade contemporânea se organiza e nas relações que a compõem.

Antes de avançarmos, são necessários pequenos esclarecimentos acerca da grafia da tese: em primeiro lugar, utilizarei, de maneira geral, a primeira pessoa do singular para falar da experiência de campo e a primeira pessoa do plural para as outras situações. Em segundo lugar, é necessária uma nota sobre a questão de gênero e linguagem. Refiro-me à aparente incoerência no uso de pronomes e artigos com gêneros específicos – algumas vezes empregando “eles” e outras “elas”, ou “os educadores” e “as educadoras”. Entre outras conquistas extremamente mais importantes, o movimento feminista exigiu e efetivamente conseguiu criar um padrão de escrita mais “igualitário” ou equânime. O uso exclusivo de “eles” ou de “os educadores” para a referência tanto a mulheres quanto a homens fica exposto à acusação de sexismo implícito; o emprego exclusivo de “elas” ou de “as” pode soar forçado e afetado (e também passível de acusação na direção oposta), enquanto o uso de “eles e elas”, “os educadores e as educadoras” fica excessivo e carregado no texto. Como a temática do gênero não será discutida nesta tese, apesar de estar presente em todos os lugares – como também nos diz o movimento feminista –, se nenhuma importância simbólica maior vai ser atribuída ao gênero dos pronomes e artigos, o que me parece mais apropriado é usar as diferentes formas como intercambiáveis e distribuí-las no texto de forma aleatória, sem ver incoerência nesse procedimento.

Além da explicação acima, devo esclarecer que, a pedido das instituições, todos os nomes pessoais são fictícios, escolhidos também aleatoriamente.

CAPÍTULO 1: SOBRE AS VIOLÊNCIAS

1.1 - “A violência” como problema social

A segurança, a criminalidade e as diversas formas de “violências” são preocupações centrais para as sociedades contemporâneas. Utiliza-se aqui “violências”, no plural, por se entender que este significante atua como um rótulo moral para fenômenos, comportamentos, ações e eventos bastante diferentes. O objetivo é apontar para a necessidade de se evidenciar a pluralidade dos fenômenos que caem dentro de tal rótulo. Sob esse ponto de vista, é mais adequado falar de *violências* (cf. RIFIOTIS, 1997, 1999, 2006, 2008).

As violências são “problemas sociais” e, como tais, exigem respostas e posicionamentos. A proliferação de “eventos violentos” e principalmente sua divulgação causam medo e indignação, incitam respostas e reações e demandam intervenção estatal, social e acadêmica. “A violência” está no centro dos debates políticos, é intensamente veiculada na mídia, o sentimento de insegurança causado por ela é explorado exponencialmente e esperam-se respostas na mesma proporção. Exigem-se soluções, mas sabemos qual é o problema que a causa? Temos uma conceituação clara do que são as violências?

Apesar dos debates acalorados, “a violência” continua sendo um “*vasto continente desconhecido da ordem moral*”, como afirmou certa vez o orientador desta tese, Theophilos Rifiotis, em comunicação pessoal no âmbito das pesquisas que realizamos no LEVIS, o Laboratório de Estudos das Violências da Universidade Federal de Santa Catarina, do qual ele é o criador e coordenador e eu, desde 2004, sou pesquisador. Como evidenciado por diversas pesquisas realizadas neste laboratório, as violências continuam sendo um objeto não definido, não há consenso acadêmico ou social sobre o que envolve ou agrupa tantos fenômenos sob um mesmo significante.

A luta contra “a violência” se tornou um ícone da crise dos ideais e projetos de sociedade da modernidade racionalista (RIFIOTIS, 1997). Essa modernidade racionalista tinha nas ideias de progresso e desenvolvimento seu fundamento explícito, e um de seus projetos implícitos era a pacificação do corpo social e a contenção das violências.

No entanto, isso não ocorreu. Ainda grassam as violências na sociedade e causam apreensão social e acadêmica.

As diversas formas de violências apenas recentemente se tornaram objeto de análise científica. Tratava-se delas antes como um problema social. Por esse motivo, como constata Rifiotis (1997, 1999, 2006), a maior parte dos discursos sobre essa temática se baseia num discurso de indignação: aponta-se que “a violência vem crescendo”, que ela deve ser purgada da sociedade, que as violências são contraditórias à existência social, que são um mal que deve ser remediado a todo custo. Para Rifiotis (1999), as violências sempre aparecem nos discursos (tanto sociais quanto acadêmicos) tendo como principais características a exterioridade, a homogeneização e a negatividade.

Quanto à exterioridade, “a violência” aparece como vinda de fora, de outros, nos é exterior, sempre é o outro que aparece como violento, tende-se a culpar o outro, e inocentar a si ou ao seu grupo – mesmo se autor do ato, este tenta culpabilizar a vítima. A “culpa” nunca é nossa, é sempre dos outros: “foi ele que me provocou”. Além disso, “a violência” é vista como exterior à vida social, como algo que não pertence ao seu funcionamento estável, mas que de tempos em tempos ataca e aflige. Ora, se “a violência” é entendida como exterior ao social, vinda de fora, não pertencendo ao seu funcionamento estável, por que simplesmente não a impedir de entrar? E, se ela entra com frequência, porque não aprendemos ainda a expulsá-la?

A segunda das características citadas por Rifiotis (1999) seria a homogeneização, isto é, retiram-se as características específicas dos atos violentos e eles são tratados como se fossem um fenômeno único – uma multidão de atos e ações extremamente diversos é assim abarcada na categoria “a violência”. Mas uma palavra que diz muito frequentemente acaba não dizendo nada: o excesso de significados dentro do mesmo significante dificulta a percepção clara dos fenômenos e das diferenças cruciais entre eles. Como se tentará mostrar aqui, esta pluralidade de significados pode ter relação com o grande acervo de propostas para combater as violências.

Finalmente, quanto à negatividade, as violências são sempre moralmente condenáveis, e nega-se sua existência numa vida social harmoniosa, sua pertinência em qualquer situação, e como ato – ou seja, nega-se “a violência” como componente da sociedade (RIFIOTIS, 1997). Desta percepção negativa dos eventos e fenômenos violentos

surgem a indignação, o inconformismo moral em relação aos seus efeitos, à estigmatização dos perpetradores e às tentativas de reverter suas causas.

Em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006), constatamos, através da análise de narrativas de experiência pessoal de eventos considerados violentos, que o significante “violência” aparece atrelado a discursos que remetem à falta, à perda, à incivilidade, à dor, a rompimentos, a quebras do cotidiano, a pontos de inflexão em histórias de vida, a “violência” é por excelência a “parte do diabo” (MAFFESOLI, 2004) da vida social. Assim concebida, implica um mandato moral: deve ser purgada da sociedade, não é aceitável. Mais que isso, há uma efetiva crença de que tal pode ser feito, de que é possível uma sociedade sem violências e sem crimes – apesar das advertências da antropologia e da sociologia de que nenhuma sociedade humana está livre delas. Durkheim dizia que mesmo no caso improvável de uma sociedade sem criminosos e sem violências, a menor falta seria considerada inaceitável e punida com sanções rigorosas: *“Imaginaí uma sociedade de santos, um convento exemplar e perfeito. Os crimes propriamente ditos serão desconhecidos; mas os erros que consideramos veniais ou vulgares provocarão o mesmo escândalo que o delito normal provoca nas consciências normais”*. (DURKHEIM, 2007).

“A violência” não seria, portanto, o ato em si, mas a qualificação (RIFIOTIS, 2008) que se impõe sobre um ato, ação, evento, fenômeno ou condição. “A violência” seria aquilo que altera o equilíbrio social, afeta seu funcionamento, ou nos termos de Durkheim, ataca a consciência moral, fere a sociedade. Pelas consequências invariavelmente funestas que carregam, pelas formas aparentemente incontroláveis com que atingem a vida social que se pretende ordeira e harmoniosa – em uma palavra, “civilizada” – as violências, a criminalidade, a delinquência, ou como quer que se queiram denominar as atitudes, ações, eventos e fenômenos que ferem a moral social vigente, são vistas de maneira essencialmente negativa. Parte desta visão negativa das violências se deve ao fato de que estas, antes de serem um objeto analítico, conforme mencionado, já eram um problema social: não havia um conjunto teórico para pensá-las, e quando se tornam um objeto de apreciação científica, vêm eivadas pela percepção social, pelo senso comum, por valores, juízos, julgamentos e indignação (RIFIOTIS, 1999). O ato violento em geral é revoltante e sempre moralmente

condenável. Nesta linha de pensamento, talvez seja exatamente a moralidade que o defina. Aliás, é esta também a linha que marca a separação entre “violência” e “crime”, ao menos da forma como a entendemos aqui: “o crime” é o enquadramento jurídico dado a determinadas formas de ação, enquanto “a violência” atua como a qualificação, o rótulo moral imposto.

Além disso, devemos ter em mente a enraizada visão de progresso, evolução, ordem e perfectibilidade humana e social que permeia o pensamento moderno e contemporâneo que subjaz às percepções sociais sobre o tema. Neste quadro, existe um projeto moderno de sociedade perfeita, harmoniosa, pacífica e ordeira. Através de uma série de processos, principalmente baseados em controles, disciplinas e (ultimamente) no gerenciamento dos riscos, deveríamos alcançar uma sociedade perfeita e livre de violências. Deveríamos, conforme mencionado acima, “civilizar-nos” (ELIAS, 1993). Se isto ainda não ocorreu, é porque estamos presos a tradições, porque “temos uma cultura atrasada”, porque sofremos retrocessos etc. O importante aqui é o “ainda”, ou seja, a visão de que esta sociedade chegará a alcançá-la, só não se sabe bem como. A modernidade teria como uma de suas principais características, para alguns autores como Maffesoli (1998), uma “atitude projetiva”, uma propensão ao mesmo tempo volitiva e racional em direção ao futuro que, queremos crer, não comportará os problemas de hoje e de ontem. Nosso problema parece ser o fato de que este futuro perfeito e harmonioso nunca chega. E as diversas formas de violências, suas diferentes atualizações, assim como a grande visibilidade que assumem, estão cotidianamente demonstrando isto. Essa crença na futura vida social harmoniosa e civilizada, quando constantemente desmentida pelos crimes e violências cotidianas, gera uma atmosfera de insatisfação, um clima de indignação e perplexidade quanto ao que fazer. E gera, sobretudo, uma acachapante sensação de crise dos ideais e projetos de sociedade.

Podemos dizer que a abordagem teórica e social apresentada acima é um discurso “*contra*” as violências (RIFIOTIS, 1999). Mas este discurso indignado faz avançar a discussão? A condenação moral das violências tem trazido frutos analíticos? A indignação parece lançar um “véu moral” que obscurece e embota nossa capacidade de compreendê-las.

Diversos autores, porém, se empenharam em mostrar outros caminhos para pensá-las. Neste campo de estudos, e nesta arena de debate social, não há consenso, e sim muita discussão. Desta forma, há outras abordagens e posturas teóricas possíveis nesse estudo.

Além do citado discurso “*contra*”, pode-se identificar também um discurso “*das*” violências (ou do conflito, da parte de Simmel), em que estas aparecem como linguagem, como forma de se estabelecer comunicação, levado a cabo principalmente por alguns sociólogos e filósofos como G. Simmel, e M. Maffesoli. Para estes autores, as lutas, os conflitos aparecem como motores do dinamismo e da coesão social: as violências seriam uma recusa à atomização, à separação. Ao contrário de uma visão em que a irrupção das violências aparece como quebra do contrato social (se é que este existe), esses autores apresentam a sociedade como síntese de diferenças, com uma heterogeneidade inerente.

Para Simmel (1983), o conflito é uma forma de interação humana, uma relação social e, portanto, uma forma de sociação ou socialidade. Os fatores de dissociação como ódio e inveja são apenas as causas do conflito: este se destina a resolver dualismos divergentes, é um modo de conseguir unidade no interior do grupo. Para o autor, o conflito resolve a tensão entre contrastes, sua “natureza” é a síntese de elementos que trabalham juntos, tanto um contra o outro, como um para o outro. Estas duas formas de relação (antitética e convergente) são “positivas”, se comparadas à indiferença, esta puramente negativa. É melhor brigar por seu ponto de vista na sociedade do que mantê-lo pacificamente fora dela. De certo modo, podemos dizer que aos aspectos “negativos” (que Simmel via de maneira analítica) foram incorporadas qualificações morais, sendo portando associados a outras classes de ações e fenômenos na grande categoria “violência”. O conflito em si parece ter se tornado “violência”; na verdade, para Simmel, o conflito é aquilo que, *em não sendo trabalhado*, não resolvido, não negociado, leva às violências.

E, para Simmel (1983), não existe unidade social em que correntes convergentes e divergentes não estão inseparavelmente entrelaçadas. Só há unidade, só há sociedade porque há heterogeneidade. Explica-se: só há acordo, só há negociação e contrato porque existem partes diferentes tentando compatibilizar os seus interesses. Não há necessidade de haver um acordo entre iguais: o fundamento do pacto é a

diferença. A sociedade precisa, para alcançar uma determinada configuração, de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, associação e competição. Os aspectos positivos e negativos interagem de modo a formar um só, a sociedade, composta como soma de tendências convergentes e divergentes, e não como o resultado da subtração de uma pela outra. Unidade, então, teria dois sentidos: um seria o do consenso e concordância dos indivíduos que interagem; mas também seria a síntese total do grupo, de suas energias e formas, uma totalidade que abrange tanto relações unitárias quanto duais. Assim, o conflito pode não apenas aumentar o grau de unidade de um grupo, eliminando os elementos divergentes que possam obscurecer a clareza de seus limites definidores, como também pode aproximar pessoas e grupos, que de outra maneira não teriam qualquer relação entre si. Esse raciocínio fica claro se pensarmos na formação da unidade nacional de muitos países modernos, que somente se unificaram para lutar contra um inimigo exterior e comum. Só há unidade porque há diferença, só há paz porque há inimigos.

Para Maffesoli (1987), as violências têm paralelo com a linguagem: elas expressam oposições; delimitam posicionamentos, contraste de opiniões, contrariedades; são formas de comunicação. O que não se consegue transmitir com palavras, aquelas palavras que são negadas ou silenciadas, pode acabar encontrando vazão através de atos violentos. As violências, para este autor, seriam a voz dos que não são ouvidos, a irrupção da energia transformadora e renovadora sobre a sociedade, tal como prenunciam as vanguardas proscritas, os movimentos revolucionários, os *riots* e os quebra-quebras (MAFFESOLI, 1987, 2004).

Outro viés de análise seria a abordagem que Rifiotis (1997) definiu como um discurso “*sobre*” a violência, que seria um discurso analítico, exigindo um distanciamento crítico em relação aos valores, juízos e indignação que guiam os pesquisadores, sem que eles se apercebam disso. Deve-se perceber a pluralidade dos fenômenos que caem dentro do rótulo de violência. Sob este ponto de vista, como exposto acima, é mais adequado falar de *violências*: violência urbana, rural, simbólica, instrumental, subjetiva, policial, doméstica, de gênero, esportiva, entre outras. Essa extensão do campo semântico da violência é uma das causas do aumento da apreensão social em relação a ela: muitas formas diferentes de ação caem dentro de tal campo semântico,

fazendo com que se tenha uma percepção de que há um “inexorável aumento da violência”.

Segundo Bonamigo (2008), a denominação “violência” está naturalizada, e convém utilizá-la com certo cuidado. Assim, utilizaremos a forma entre aspas para nos referirmos à forma predominante como a palavra tem sido utilizada na atualidade, com o objetivo de alertar para a necessidade de problematizar a ideia de essência remetida pelo termo, principalmente quando precedido do artigo definido “a” ou da preposição “da” (BONAMIGO, 2008).

Luís Eduardo Soares, MV Bill e Celso Athayde (2005) percebem também a dificuldade de conceitualização e a multiplicidade dos fenômenos agrupados no conceito de “violência”: “(...) *num passe de mágica, embutimos numa gavetinha exígua um mundo vasto de situações. (...) Assim sendo, regra geral (para as violências) talvez só haja uma: não há regra geral.*” (p.131). Mais adiante, voltam ao tema:

“Violência é uma palavra que só na aparência é simples. Na verdade, guarda muitos sentidos diferentes. Pode designar agressão física, um insulto, um gesto que humilha, um olhar que desrespeita, uma assassinato cometido com as próprias mãos, uma forma hostil de contar uma história despreziosa, a indiferença ante o sofrimento alheio, a negligência com idosos, a decisão política que gera consequências sociais nefastas, a desvalorização sistemática dos filhos por seus pais ou das mulheres por seus maridos, as pressões psicológicas exercidas no contexto de interações opressivas, a orientação econômica que se abate sobre setores da população como um desastre da natureza, e a própria natureza, quando transborda seus limites normais e provoca catástrofes. Por isso, falamos em violência das águas, do vento e do fogo, e nos referimos às desigualdades sociais injustas ou ao abandono de crianças nas ruas como formas de violências.” (SOARES et alli, 2005, p.245-246).

Para Rifiotis (1997), “a violência” aparece como determinação simbólica do significante: não tem um significado em si, é uma objetivação, um significante sempre aberto para múltiplos e novos significados, e não uma invariante, um objeto natural. Quando se fala de “violência”, parece que não é necessário defini-la, que o seu significado está implícito, que todos sabem o que significa; quando, na verdade, não há uma teoria geral das violências.

Rapport (1987) afirma que as violências não podem ser concebidas como coisas em si mesmas, um tipo ideal de ato, uma definição ampla de condição social, uma significativa categoria sociológica de comportamento que pode ser diretamente investigada. As violências devem ser vistas, como todo comportamento, a partir de seu contexto social, como engendradas pela interação social e definidas em termos de todas as complexidades de situações particulares.

De toda forma, dado que “a violência” é um significante aberto a múltiplos significados (RIFIOTIS, 1997, 1999), em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006) procuramos analisar narrativas, falas, discursos e experiências sociais concretas de pessoas envolvidas em eventos considerados violentos, procurando ver como e quais sentidos e significados concedem a esse significante, cada qual com sua particularidade, com sua história específica, seu contexto social. Procuramos ver o que a experiência das violências produz: o que ela gera, de que forma altera o cotidiano dos envolvidos, como isso é expresso, que reordenamentos sociais e que identidades são formadas e alteradas em função dela, que práticas surgem a partir do medo das violências e criminalidade, e quais são os significados atribuídos a estes conceitos (RODRIGUES, 2006).

Se pensarmos neste sentido das mudanças e transformações causadas pelas violências, podemos dizer que há uma “positividade” nos fenômenos violentos ou conflituosos (sobre a positividade do conflito, SIMMEL, 1983; sobre a positividade das violências, RIFIOTIS, 1997, 1999, 2006). Não devemos entender essa positividade como o contrário da negatividade (pois as violências continuam sempre moralmente condenáveis), mas sim no sentido de “produtividade”. Dito de outra forma, além da negatividade, que dá origem a uma postura “contra” as violências (RIFIOTIS, 1999), podemos pensar que as violências têm também uma positividade que, fique claro, não dá, nem pretende dar origem a uma postura “a favor” das violências, apesar de

que, em nossa tradição linguística, tanto “positividade” quanto “produtividade” tem conotações semânticas ligadas a valores morais. Em sociedades capitalistas, regidas pela lógica do desempenho e da produção, aquilo que é “positivo” é “bom”, o que é “produtivo” é “valioso”¹. Não é este o sentido dessas palavras aqui. O que essa positividade e essa produtividade designam é unicamente (e não é pouco) uma capacidade geradora de novos fenômenos.

O ato violento, seja por seus efeitos, seja pela indignação que acarreta, gera reações, reordenamentos sociais. Não se trata de enfatizar a lei da física de que toda ação tem sua reação correspondente. O que nos importa é a qualidade eminentemente agregadora desta reação. A “violência”, o conflito são estruturantes sociais: formam grupos, partidos, instituem identidades, rompem outras – ser contra algo (um ato violento) é se unir a uns em oposição a outros. As violências e os conflitos também podem gerar realinhamentos globais das relações de força, como no caso dos atentados de 11 de setembro de 2001. Num plano mais individual e subjetivo, a experiência das violências produz sofrimento, sentimentos de perda, produzem alterações na vida das pessoas, na forma como se veem e como encaram a vida, causam doenças psicossomáticas, traumas físicos e psicológicos. Geram o medo, a desconfiança, a evitação, a indignação, o isolamento, a depressão, a tristeza, a dor. Reordenam o cotidiano, criam novas identidades e afinidades (RODRIGUES, 2006).

As violências, pela indignação, medo e comoção que geram, produzem até mesmo a luta contra elas mesmas. Este é o caso de várias ações e atitudes que podem ser entendidas como uma privatização da segurança pública como, por exemplo, escoltas armadas, empresas de segurança, vigilantismos de todos os tipos; até os linchamentos podem ser entendidos neste sentido. O que entendemos por produtividade das violências também aparece na formação de sujeitos coletivos destinados a lutar contra elas, como é o caso das instituições policiais, dos Conselhos Comunitários de Segurança (CONSEGs), de políticas públicas e de inúmeras ações de educadores, ONGs e projetos sociais. As violências produzem assim politização, participação, formação de

¹ Agradeço à Profa. Dra. Sônia Weidner Maluf por esta observação.

entidades comunitárias, associativismo, formação de redes sociais, movimentos sociais e comunitários.

Podemos então relacionar o desenvolvimento de associações civis sem fins lucrativos (em nosso caso, ONGs com finalidades de “educação comunitária”) com o conceito de positividade ou produtividade dos fenômenos violentos. Como exposto acima, essa positividade deve ser entendida no sentido da capacidade geradora de reordenamentos sociais que as violências apresentam. As violências podem aproximar pessoas e grupos que de outra maneira não teriam qualquer relação entre si. É o caso, por exemplo, de muitas associações caracterizadas pela “luta contra a violência” (como, por exemplo, o movimento “Basta, Eu quero Paz”, do Rio de Janeiro, “São Paulo Sem Medo”, da cidade homônima, entre muitos outros), que unem em torno de uma situação comum (a experiência das violências, o medo delas, a indignação com o sofrimento dos outros ou derivada do próprio sofrimento) pessoas que provavelmente não se conheceriam de outra forma; ou de instituições que se dedicam a fornecer ajuda psicológica, jurídica e assistência social às vítimas, como o CEVIC (Centro de Atendimento as Vítimas de Crime) de Florianópolis; ou dos diversos movimentos ligados ao grande “guarda-chuva” dos Direitos Humanos.

Tentemos nos acerrar de nosso objeto de pesquisa, as estratégias preventivas da violência através de um viés educacional em organizações não governamentais: em Florianópolis (mas não só aqui), diversos agentes sociais (como líderes comunitários, profissionais liberais e da área da saúde, religiosos de todas as vertentes, setores da mídia e personalidades do esporte, só para citar alguns) veem as violências pelo viés da indignação (como um “problema social”); não acreditam que as instituições de ordem possam lhes trazer segurança (DAHRENDORF, 1987); querem eliminar as violências de suas comunidades, lutar contra seu desenvolvimento, e para tanto, se dirigem para uma ação política, aglutinadora, associativa, movem projetos e associações, chegando inclusive a constituir redes, fóruns e articulações de entidades com este fim.

Assim, entre outras coisas as violências inspiram também reações a elas e instigam os sujeitos a dois caminhos principais: de um lado, o medo, o isolamento social e a desresponsabilização (e o conseqüente descarrego de culpas e obrigações em ombros alheios – sejam os ombros do Estado, das polícias, dos governantes, ou dos militantes da chamada

“sociedade civil organizada”); e, de outro lado, a ação e a intervenção. E esta ação se dá de múltiplas e variadas formas, através de diferentes agentes e agências: ações estatais, políticas públicas, as próprias instituições policiais e judiciárias, a formação de Consegs (Conselhos Comunitários de Segurança), movimentos sociais pela paz, projetos sociais, entre muitos outros.

Neste campo, grandes debates se delineiam, diferentes posições são tomadas e defendidas, principalmente pelos que têm papel ativo na luta contra estes fenômenos, os representantes da sociedade civil organizada, das instituições de ordem e dos órgãos governamentais: mais ação repressiva, mais prisões, mais cadeias, mais políticas públicas de inclusão social, mais movimentação da sociedade civil, mais investimento direcionado aos jovens, mais emprego, mais policiais nas ruas, mais armamento, menos impunidade, redução da maioridade penal, menos discriminação, maior participação, redução da desigualdade social.

Podemos, de início, perceber ao menos dois rumos principais destas reações e intervenções: a repressão e a prevenção. Em geral, as respostas intervencionistas estatais, acionadas através de suas instituições de ordem (polícias e sistemas judiciário e penal) baseiam-se principalmente na repressão; e as que nos propomos a analisar nesta pesquisa, as da sociedade civil organizada, baseiam-se essencialmente na prevenção. Mais que isso, a forma preferida e predominante neste âmbito é a prevenção através do investimento na “educação”. Em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006), um dos principais resultados obtidos foi a prevalência de um discurso social que tende a definir as violências pela falta: as violências aparecem como derivadas da falta de relação, da falta de diálogo, da falta de comunicação, e, principalmente, da falta de educação. Na pesquisa, ficou evidente a centralidade da educação como resposta preventiva para as violências: a educação traria oportunidades de vida digna (sem precisar recorrer ao crime para sobreviver), faria com que se respeitasse mais ao próximo, com que se desse mais valor à vida. Caberia aos educadores passar às crianças e aos jovens uma concepção de mundo em que as violências não tivessem lugar, em que a racionalidade e o diálogo substituísem gradativamente as respostas violentas. Aparentemente, estamos passando por um processo de (na falta de melhor termo) “pedagogização” do enfrentamento das violências em particular e dos problemas sociais em

geral. Devemos então refletir sobre que estratégias são utilizadas nesta luta, quais são as propostas propagadas, de que “educação” se está falando quando se afirma que ela é “a solução” para as violências. Aliás, devemos também refletir sobre o que seriam as violências, o que as caracteriza, como são vivenciadas cotidianamente. Isso porque a forma como se entende o problema terá impacto fundamental na definição das estratégias de ação e intervenção dos agentes.

Por não conseguirem deter o aumento dos índices de crimes violentos – como constata Ralph Dahrendorf (1987) – a legitimidade das instituições de ordem se encontra em crise frente à população, apesar de seus papéis não serem preventivos, mas meramente repressivos. Isso quer dizer que sua tarefa não é prevenir os crimes, mas punir os responsáveis. As polícias e o sistema judiciário e penal agem *post factum*, lidam mais com consequências do que com causas. A lei e a norma só podem ter papel preventivo no sentido de inibir as violências através da ameaça de punição, da dissuasão do possível violador, por cálculo previdente, pela avaliação da probabilidade de sofrer sanção. Com a tão falada impunidade relativa aos crimes e eventos violentos, esta função é paralisada, desacreditada, não exerce mais seu efeito desejado. Diversas pesquisas demonstram a baixa probabilidade de ser processado e condenado por cometer um crime, mesmo que violento, no Brasil².

Este quadro de impunidade aparente ou de fato aponta para uma mudança de foco (ou para a necessidade desta mudança) no campo do enfrentamento das violências: a repressão não basta, nem quando é efetiva. Como observado na “Introdução”, os narradores de eventos considerados violentos da pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006) apontavam que mais importante seria o papel da prevenção, e este não se encontra nas instituições de ordem, mas sim centra-se para eles em torno de dois eixos relacionados: na diminuição da desigualdade social e na educação, sendo muitas vezes a segunda tida como solução ideal para a primeira.

² Vide, por exemplo, VENTURA (2006). A autora mostra a discrepância entre o número de homicídios registrados pela Secretaria de Saúde em Florianópolis em 2003, o número de julgamentos efetivados e o número de réus condenados. Conferir também CANO (2006), NADANOVSKY *et al.* (2009).

Para eles, a repressão não bastando, devem ser procuradas alternativas preventivas, em um modelo que parece vindo da área da saúde, e que podemos vagamente entender como derivado de uma metáfora orgânica da sociedade: o “corpo social” harmônico, estável, em equilíbrio, “saudável”, é ameaçado em sua tranquilidade por “doenças”, que agem de seu exterior (já que não pertencem a ele, não estão inclusas em seu funcionamento “normal”), as quais convém evitar. Ao invés de tratar os sintomas e consequências, *a posteriori* e de forma paliativa, para aqueles narradores (assim como, também e principalmente, para as educadoras pesquisadas nesta tese) é mais econômico tratar as causas, as fontes geradoras, de forma profilática e preventiva. Se as violências são estas “doenças do corpo social”, melhor que receitar um alopático a um corpo já doente (punir os responsáveis, nas raras vezes em que isto acontece) é agir sobre o que se considera serem suas causas, de maneira profilática. E, é claro, na raiz de qualquer evento violento está o ser humano, o sujeito, seja como perpetrador do ato, seja como o que percebe e nomeia tal ato como violento. Assim, para os educadores entrevistados, deve-se investir na educação, pois ela seria o caminho por excelência para se efetuar qualquer transformação que se queira na formação, na configuração moral, educacional, profissional, ética e social dos sujeitos. A educação é vista como uma panaceia capaz de resolver quaisquer problemas sociais, é a redentora do social, é a solução para o problema ambiental, é a solução para a saúde, é a solução para a desigualdade, é a solução para a falta de cidadania, é a solução para as violências e para os crimes que tanto afligem a população.

Os discursos sociais indignados que motivaram esta pesquisa assumem a ideia corrente na sociedade de que “a violência”, “a delinquência” e “a criminalidade” são problemas sociais localizados principalmente nas populações mais empobrecidas e de que suas causas principais residem no abandono dessas populações pelo governo e na enorme desigualdade social. Além disto, inúmeros dados demonstram que quem mais sofre com as violências no Brasil são os jovens, em especial os das classes populares, de sexo masculino. Estes são ao mesmo tempo as principais vítimas e os principais vitimadores (WASELFSZ, 2005, SOARES, 2005). Justamente por isto, esta parcela da população é estigmatizada e sofre preconceito, alimentando um ciclo de ressentimento, exclusão e desigualdade.

Tendo em mente que a “agenda” de soluções propostas é em geral criada a partir do modo de definição dos problemas, importa, portanto, ver como os agentes (os educadores das ONGs) identificam os problemas e que estratégias utilizam para lidar com eles. Sendo o problema de tal forma identificado (a articulação costuma ser a seguinte: as violências são causadas pela desigualdade social e econômica, pelo abandono do Estado, pela falta de educação e de condições dignas de vida; estão localizadas nas favelas e nas periferias; a repressão não resolve; a polícia, assim como a sociedade, é inerentemente corrupta; a impunidade grassa; as principais vítimas e os principais vitimadores são jovens, homens e pobres, principalmente quando se envolvem com o narcotráfico), as soluções propostas residem, para eles, em enfrentar as causas, em reverter a situação de abandono e desigualdade e em *“tirar as crianças da rua e do crime, educando e dando oportunidades, pois elas serão o futuro”* (RODRIGUES, 2006, p.186). Mas quem “tira” as crianças da rua? As crianças de quem? E as “tira” para colocar onde, para fazerem o quê? E no que isso pode ajudar a evitar que sofram ou cometam violências e crimes?

O discurso social que motivou esta pesquisa clama como solução para estes “problemas” a organização da sociedade para combatê-los, através de políticas públicas ou de organizações não governamentais e outras formas de ativismo social. As formas privilegiadas e ideal-típicas de organização parecem ser as organizações não governamentais (ONGs) sem fins lucrativos que trabalham com jovens e crianças de favelas e bairros pobres das grandes cidades, oferecendo assistência filantrópica para as famílias, educação, profissionalização, atividades artísticas e esportivas para “elevar a autoestima” das crianças e jovens. Os propagadores destes discursos (como políticos, setores dominantes da mídia, intelectuais, artistas, líderes comunitários, e mesmo as instituições de segurança pública) desejam, com a sociedade se organizando de tal forma, diminuir a desigualdade social (através de, por exemplo, qualificação profissional e acesso ao emprego para a população mais empobrecida), e assim esse setor da sociedade (as famosas “classes perigosas”) não precisará mais atacar as classes mais abastadas para conseguir o que precisa ou quer. Além disso, afirmam que faltam aos jovens de hoje os “valores” – como o respeito, o amor, a solidariedade, a honestidade, a cidadania, entre muitos outros – que deveriam ser a eles passados por suas famílias. Estas não estariam

cumprindo seu papel, pois são “*desestruturadas*” (sic) e “*não dão conta*”.

Compactuando com este discurso de que a “solução preventiva” para as violências e a criminalidade seria (uma noção genérica de) “educação”, proliferam nos bairros populares projetos sociais que, na fala dos agentes, aparecem como ligados ao que chamam de “Educação Popular Comunitária”³. Podem ser incluídos nesta linha tanto movimentos sociais, associações civis sem fins lucrativos e organizações não governamentais, quanto iniciativas do poder público adotadas por membros das comunidades como pertinentes, e levadas adiante, assim como projetos de extensão universitária, fóruns e redes de discussão, prevenção e mútua ajuda.

Espera-se destes projetos sociais, entidades e associações (e de seus agentes) que “retirem as crianças das ruas”, que lhes “deem oportunidades”, que as capacitem para o mercado de trabalho, que lhes ensinem valores éticos e cidadãos, que protejam a sociedade do racismo, que ajudem a diminuir a desigualdade social, que combatam a disseminação das DST e AIDS, que acabem com a prostituição infantil, com a violência contra as crianças, que lhes ensinem esportes, música e artes, que as mantenham ocupadas e educadas, entre outros mandatos morais que outrora eram atribuídos ao Estado, aos governantes ou à família. Diante da incapacidade do Estado em cumprir tais obrigações e manter a lei e a ordem através de suas instituições policiais e judiciárias, diante da propagandeada dissolução (ou, mais vulgarmente, “desestruturação”) da família e dos valores morais, do declínio das instituições que garantiam a moral e a ética, a sociedade se vê obrigada a buscar novos caminhos.

Assim, proliferam na mídia as campanhas para angariar fundos para instituições que “*tirem da rua e deem oportunidade*”, com grande

³ Em uma primeira observação, realizada durante o “pré-campo” desta pesquisa, notou-se que o paradigma que parece informar estes projetos é ligado às concepções e teorias educacionais de Paulo Freire, que surgiram com a educação e alfabetização de adultos nos anos 60 e passaram a ser incorporadas no discurso e na prática de educadores comprometidos com a “conscientização, organização e aprendizado de alternativas de produção” (GADOTTI, 1991), numa abordagem que se baseava em um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a social. Há grande diversidade de iniciativas neste campo, enorme variedade de metodologias e abordagens, que produzem grande fragmentação e dificultam a abordagem teórica e metodológica.

apoio da população em geral – vide os sucessos de público e arrecadação dos espetáculos beneficentes como “Criança Esperança”, de grandes emissoras de televisão. Nelas, clama-se por especialistas em “problemas sociais”, especialistas em intervenção e educação, como professores, religiosos, militantes, clama-se por líderes comunitários e sociais. Clama-se por pessoas que compreendam a (“violenta”?) realidade que deve ser enfrentada justamente por viverem em meio a ela, por mergulharem (ou estarem imersos desde o nascimento) no “meio social problema” que a sociedade abrangente quer extirpar de si mesma. Num contexto onde há um discurso social vigente de que a solução para o problema das violências é a “educação”, é “tirar os jovens das ruas e lhes dar oportunidades de vida digna”, clama-se por projetos de “educação comunitária” que ocupem e cuidem das crianças fora do horário de aulas, que as profissionalizem, que lhes ensinem valores éticos e cidadãos, que *“disputem cada menino e menina com o tráfico”* e *“forneçam vantagens materiais, afetivas e simbólicas alternativas ao narcotráfico”* (SOARES, 2005).

Desta forma, esta pesquisa tem por objeto uma das estratégias sociais de prevenção das violências na região de Florianópolis. Como escrito anteriormente, há grande variedade de ações neste sentido, como os Consegs, diversas formas de políticas públicas etc. Aqui, se propõe focar mais especificamente aquelas que afirmam enfrentar as violências preventivamente, através de um viés dito educacional. A busca é pelo que os agentes fazem e pensam que estão fazendo contra as violências quando trabalham nesta linha da chamada “educação popular comunitária” voltada para crianças e adolescentes. Assim, serão analisadas as formas de visionamento e construção simbólica do público-alvo das suas ações, suas concepções do que seria “a violência” e suas causas, as formas possíveis de combater ou tentar solucionar estes problemas, as concepções e práticas educativas que utilizam nesta luta, e como através destas ações procuram articular um projeto político de transformação social.

Uma das formas de ação privilegiadas por estes sujeitos para dirimir as violências é mover os projetos sociais, que os agentes identificam como sendo de “Educação Popular Comunitária” e que são o foco deste trabalho. No caso específico deste trabalho, diante da impossibilidade de pesquisar todas as instituições que atuam neste sentido na cidade (foram contabilizadas mais de noventa, em

levantamento preliminar), foram selecionadas duas ONGs que atuam em áreas (ou “comunidades”) por elas denominadas “carentes”, “em situação de risco”, ou de “vulnerabilidade social”: o Lar Fabiano de Cristo (no Bairro Monte Cristo) e a Sociedade Alfa Gente (com unidades no Morro da Caixa d’Água e na Vila Aparecida), todas na região continental de Florianópolis. Seus históricos, atividades e o campo em que se inserem serão discutidos no próximo capítulo.

A escolha das organizações não governamentais como lócus de pesquisa se deve (além de terem sido apontadas como as ideais para os fins propostos pelos sujeitos pesquisados em outro trabalho ⁴) ao fato de que configuram uma instância privilegiada para perceber e analisar novas formas de articulação e organização da sociedade civil no Brasil, revelando novas configurações do ativismo social e da militância política; e também são reveladoras de novas formas e estratégias de enfrentamento das violências que escapam do viés puramente repressivo. Especificamente, são características da mudança de foco em uma direção preventiva, já que inúmeras pesquisas e inclusive a mídia há tempos apontam a pouca eficácia da repressão, expressa nas estatísticas de reincidência criminal, na precariedade do sistema jurídico brasileiro, na sensação de impunidade que grassa na sociedade e nas conhecidas mazelas do sistema policial e carcerário no país. Esta abordagem preventiva (e, em grande medida, “alternativa”) das violências foi pouco tematizada por pesquisas acadêmicas em geral, e antropológicas em particular, no Brasil. Outro aspecto em pauta que foi pouco explorado pela literatura antropológica diz respeito às formas pelas quais os agentes se unem para dirimir o “problema social das violências”, em sua dimensão propriamente associativa. Assim, é necessário discutir a dinâmica deste fenômeno associativo, que pode ser considerado eminentemente político.

Este é um aspecto que merece maior problematização: uma reflexão propriamente política sobre o tema das violências. Para John Keane (1996), cientista político inglês que estuda os impactos das violências sobre a sociedade civil, e da sociedade civil sobre as violências, há uma ausência de pauta propriamente política (ou ético-política, como ele a chama) no debate sobre as violências, embora haja

⁴ RODRIGUES, 2006.

exceções, entre as quais cita a obra de H. Arendt, e teorias da justiça. Ele discute, neste âmbito, também as teorias que relacionam a violência com novas abordagens da “sociedade civil”, discutindo com E. Gellner (1994), para quem a sociedade civil contrabalançaria o poder do Estado, lutaria contra as tendências deste para o despotismo e autoritarismo, sendo assim condição necessária da liberdade e da democracia. Porém, Keane argumenta que esta visão é um tanto míope, pois idealiza como ilimitada a capacidade da sociedade civil de fomentar a liberdade e a paz, passando por cima das suas tendências negativas, como o desemprego crônico, a desigualdade, a criminalidade, as guerras civis etc., além de omitir o problema da incivilidade, cujo caso extremo Keane chama de “sociedade incivil” (KEANE, 1996).

Buscando na literatura inglesa antiga as raízes da ideia de incivilidade, Keane afirma que elas são reflexos das teorias da “civilização”, ou do processo civilizador, descrito por N. Elias (1993), segundo o qual, como veremos no capítulo 3, se acreditava que a interação cotidiana deveria estar livre de “violência”: a tendência “natural” da humanidade à agressão se superaria com certos mecanismos de autocontrole, convenções artificiais e sociais, como boas maneiras, regras de etiqueta social, contenção de impulsos, etc., transformação esta ligada à formação do Estado e seu esforço para monopolizar o uso da força. “*La tendencia natural a la agresión mutua de los individuos e los grupos se superará con las convenciones artificiales, la conversación refinada, las buenas maneras y el vestir afeminado (...) todo ello para alejar a los individuos de aquellos hábitos incivilizados que se consideran rústicos, toscos, maleducados y groseros*” (KEANE, 1996, p 25, grifos do autor). A “civilização”, segundo Keane, denotava um processo histórico em marcha, em que o civismo era tanto meta como resultado da transformação da conduta incivil, e o caminho que conduzia à civilização era a eliminação lenta e segura das violências de todos os assuntos humanos. Para Keane, desta tese à ideia de que o processo civilizador era uma sucessão de estágios que pouco a pouco haveria de conduzir à perfeição restava um passo apenas. As classes privilegiadas da Europa representavam o caminho que levava da “barbárie primitiva”, passando pela presente condição de humanidade, a um estado de perfeição que a educação e o refinamento fariam possível.

Isto para o autor revela uma concepção evolutiva ou teleológica da história, além de não condizer com a realidade: tal teoria é desmentida pelos inúmeros crimes e guerras do século XX e, para Keane, serve para distrair a nossa atenção de três fatos fundamentais desse século passado: a crônica persistência do emprego da força no seio das sociedades civis; a possibilidade permanente de que a sociedade retroceda ao estado de incivilidade; e o aumento de uma nova política da civilidade, cuja propaganda pretende reduzir a incidência de fenômenos violentos. Além disso, tal teorização não levaria em conta os fatos sublinhados por Foucault, para quem o processo civilizador conta com numerosos recursos para reorganizar, sanear e camuflar os aspectos violentos e disciplinares sem necessidade de reduzir sua presença. Isto será discutido mais adiante, no capítulo 3.

No caso específico desta pesquisa, parece que o terceiro ponto (o “aumento de uma política de civilidade”) está claramente relacionado com os objetivos das ONGs e projetos sociais que tentamos abordar. Sem querermos duvidar das boas intenções daqueles que os levam a cabo (quanto a estas não há a menor dúvida), tais projetos, através de uma concepção de trabalho educativo, aparentemente se empenham em “civilizar os incivilizados”, em “tornar as classes perigosas menos perigosas”, ou seja, tentam estimular um processo civilizador através de uma chamada “educação comunitária”, voltada para aqueles que são caracterizados e estigmatizados como potencialmente improdutivos e disruptivos para a sociedade como um todo, tentando torná-los cidadãos produtivos e pacíficos, e compactuando com a visão evolucionista que Keane critica em Elias. Tal ponto merece ser mais investigado e problematizado, pois nos remete a pensar sobre as consequências propriamente políticas da produtividade das violências.

Neste sentido, as violências podem gerar estigmas e preconceitos sobre grupos sociais, locais e pessoas. Mesmo quando se alega tentar resolver o “problema”, criam-se outros. Os projetos sociais aqui discutidos são dirigidos às camadas populares e apontam em seu discurso a finalidade de beneficiar crianças, adolescentes e jovens em “situação de risco social”. Essa definição vem sendo problematizada, visto que é produzida a partir de uma associação direta entre pobreza e marginalidade, como demonstram os estudos de Coimbra (2001) e Coimbra e Nascimento (2003). Nas sociedades capitalistas, a pobreza passou a ser percebida como sinônimo de ociosidade, vícios, violências

e criminalidade. Assim, crianças, adolescentes e jovens pobres estariam pré-destinados a representar um “perigo social”, a constituir as chamadas “classes perigosas”. De acordo com estas autoras, tal ideia foi sustentada no século XX, pelas teorias racistas, eugênicas e higienistas, e até nossos dias encontra ouvidos atentos.

Desta forma, é bastante comum a construção de discursos e práticas apoiados nestas concepções preconceituosas, principalmente dirigidas à juventude pobre, de tal forma que, além desta parcela da população não ter seus direitos garantidos, é vista como uma ameaça ao “bem-estar” e à “paz social”. Como veremos no capítulo 3, na ótica do capitalismo, existem alguns “modelos e normas” que garantem o reconhecimento e a aceitação, como por exemplo, o emprego fixo e a “família estruturada”. Aqueles que não obedecem a essas exigências são olhados com desconfiança, estigmatizados, evitados e afastados do convívio social. (COIMBRA & NASCIMENTO, 2003). É assim, sobre estes sujeitos considerados potencialmente disruptivos, que incide o trabalho das ONGs aqui pesquisadas.

Além disto, a repercussão de notícias veiculadas na mídia sobre “a violência do tráfico de drogas” nas favelas (o caso mais clássico é o Rio de Janeiro, mas Florianópolis também sofre este “marketing negativo”) gera medo e cristaliza identidades de lugares como “perigosos” e de seus moradores como “bandidos”, “violentos”, “criminosos”. Aqui, uma questão a observar é o “tipo de violência” que neste momento invade o imaginário e a opinião pública brasileira. Pela conjunção de vários fatores, as formas de violências que afligem as pessoas são a “criminalidade e delinquência social” (MINAYO, 2003 – por sinal, um texto vindo da área da saúde, responsável por grande parte da produção teórica e empírica sobre o tema das violências no Brasil).

Segundo a autora, por ameaçarem o patrimônio e a vida das pessoas, essas formas específicas de relações e de comportamentos que são consideradas proscritas, ilegais e ilegítimas passaram a criar um sentimento generalizado de insegurança e medo, tornando-se a “forma totalizante” de percepção das violências. Seu caráter globalizador e generalizante é tão forte no imaginário nacional e na opinião pública que criminalidade e delinquência são vistas como “produção autônoma” de determinados atores (sobretudo pobres e moradores de periferia), sem nenhuma vinculação com outras questões nacionais, e isso pode levar algumas pessoas a pensar que basta “ajudar os pobres a não serem

pobres” para que não se tornem violentos. Se os pobres são identificados como “foco” das violências, o tratamento e a solução consistem em tratar este pobre, de forma que possa sair dessa condição.

É bem sabido que essa relevância para a “delinquência” não abrange a complexidade do fenômeno. Por isso, para Minayo é preciso aprofundar mais a reflexão sobre “expressões de violências”, e compreendê-las como componente da vida social, uma expressão humana e relacional, uma forma de comunicação e também como uma “dramatização das causas” (expressão que Minayo busca em H. Arendt, e que podemos interpretar como uma visão da “violência” como um “grito por visibilidade”, uma forma de chamar a atenção para causas encobertas ou silenciadas, no que vai ao encontro das teorizações de Maffesoli e, como veremos abaixo, também das de Soares). Segundo a autora, reduzi-la à sua forma mais visível e incomodante, que é a delinquência, pode corresponder a “*dar analgésico para combater a dor causada por uma doença grave*” (MINAYO, 2003, p. 32).

Para a autora, evidencia-se que a maior característica do que se costuma chamar “violência brasileira” hoje é seu caráter “infrapolítico” ou apolítico. O termo infrapolítico ela tira de Wieviorka (1997): para este autor, “a violência” de hoje se diferencia das expressões de épocas anteriores, marcadas pela luta contra-hegemônica pelo poder nos anos 60 e 70. Não é mais luta contra a exploração, nem conflito de classes. É a ausência de relação, a exclusão que alimentam “a violência”. Nessas condições, “violência” não é apenas conjunto de práticas objetivas: é também representação, predicado que alguns grupos atribuem a outros, em geral mais despossuídos. Podemos relacionar esta atribuição da “violência” a grupos despossuídos, no caso desta pesquisa, com a forma pela qual as instituições pesquisadas escolhem seu público-alvo. Se o objetivo é realizar um trabalho que evite a “entrada dos jovens no crime”, que evite que se tornem violentos, o trabalho deve ser focado naqueles jovens e comunidades sobre os quais pairam as representações e atribuições de “violentos”, “perigosos”; enfim, naqueles tidos como “problemáticos”, real ou potencialmente. Assim, no exato momento em que se diz (com todas as boas intenções) que se está tentando “retirar estes jovens da violência”, ou “evitar que entrem no crime”, estão-se cristalizando suas identidades e as percepções sobre eles como sujeitos já “violentos”, ou passíveis de tal se tornarem. É uma contradição que,

no que pudemos perceber, não é problematizada pelas instituições aqui pesquisadas ou seus agentes.

Para Wieviorka (1999), o desenvolvimento social, progressos econômicos e políticos não excluem as dificuldades e problemas sociais: violências, desemprego, exclusão, crise social. Tudo isso causa frustrações, sentimentos de injustiça e não reconhecimento, discriminação social, cultural e racial. Além disto, os crimes que ameaçam a vida e o patrimônio das pessoas não têm ideologia, são negócios globalizados, capilarizados e em rede, abrangendo até mesmo a política de alguns estados nacionais. Em resumo, a promiscuidade entre legalidade-ilegalidade, o caráter altamente lucrativo dos crimes e sua organização em rede configuram os fatores determinantes das formas pós-modernas de delinquência e dificultam sua coibição. Um dos pontos mais perversos da “delinquência organizada” é a forma de inclusão dos pobres nos seus lucrativos negócios. Na ótica de Minayo (2003), eles se engajariam e entrariam nos conflitos, no *front* dos combates, visando a *status*, ao acesso a bens econômicos e de consumo. É óbvio que existe um ato subjetivo na entrada de qualquer pessoa no mundo do crime. Mas isso se dá numa conjuntura de crescente desemprego, exclusão social, cultural e moral de grupos populacionais inteiros, ao lado da exacerbação do apelo ao consumo.

Em outra ótica, segundo Soares (2002) são duas moedas usadas nessa sedução dos jovens para o crime: a material e a simbólica. A primeira é trivial, diz ele. A segunda é fundamental e frequentemente subestimada pelas políticas de segurança: “*quando o tráfico oferece ao menino uma arma, dá a ele não apenas um instrumento de operação econômica, mas um instrumento de constituição subjetiva de afirmação de si mesmo, de recuperação de sua visibilidade, de imposição de sua presença social*” (SOARES, 2002, p.43). A violência que ele reproduz a partir daí tem relação com a violência do não reconhecimento que o acompanha desde o nascimento:

“Esse menino pobre das metrópoles brasileiras, que não encontrou acolhimento na estrutura familiar, também não foi acolhido pela escola ou comunidade (...) a sociedade passa por ele como se ele fosse transparente, como se ele não tivesse nenhuma densidade ontológica, antropológica ou sequer humana (...). Quando porta uma arma

adquire presença, torna-se capaz de paralisar o interlocutor pelo medo, de fazer que o transeunte pare na frente dele, reconhecendo-o, afinal, como um sujeito” (SOARES, 2002, p.43).

Este seria o cerne da chamada “teoria da invisibilidade” de Soares: os jovens “desprezados por tudo e por todos”, sozinhos e invisíveis, só encontrariam uma forma de serem vistos e ouvidos, de serem levados a sério como sujeitos quando cometem atos considerados violentos. Assim, “a violência” pode ser a vocalização de demandas subjetivas de pessoas e grupos não contemplados na direção de novas formas de desenvolvimento. Segundo Wiewiorka (1997), ela é a voz dos sujeitos não reconhecidos, rejeitados, prisioneiros das massas desdenhadas pela exclusão e pela discriminação. Mas é também a voz daqueles que, mesmo tendo bens materiais, encontram-se sem espaço de expressão de sua contribuição social e pessoal, perplexos num mundo que não os reconhece como iguais (MAFFESOLI, 1987). Hegel (apud HONNETH, 2003) atribui a origem de um crime ao fato de um reconhecimento ter sido incompleto: nesse caso, “*o motivo interno do criminoso é constituído pela experiência de não se ver reconhecido de uma maneira satisfatória na etapa estabelecida de reconhecimento mútuo*”. (HONNETH, 2003, p. 52-53). Assim, parece derivar o crime de uma reação dos sujeitos excluídos a uma desilusão de expectativas em relação ao parceiro de interação: o indivíduo reage não com o sentimento de medo de ser ameaçado em sua autoconservação, mas com a percepção de ser ignorado por seu defrontante social. Para o autor, na estrutura das relações humanas de interação, está inscrita a expectativa normativa de deparar com o reconhecimento dos outros sujeitos. Assim, o indivíduo socialmente ignorado lesaria a propriedade e integridade dos outros não para satisfazer suas necessidades, mas para “*de certo modo dar-se a conhecer novamente ao Outro. Hegel interpreta a reação destrutiva da parte excluída como um ato cujo objetivo verdadeiro é recuperar a atenção do Outro*” (HONNETH, 2003, p.87-88). Esta questão deve ser frisada, pois será de extrema importância para os rumos da discussão aqui proposta.

Se as educadoras aqui pesquisadas se dedicam a evitar que os jovens se encaminhem para um “*mundo de violências*”, ou para o “*mundo do crime*”, como dizem, elas devem refletir sobre quais são os motivos desta “*ida para o crime*”, quais são as causas e motivações que

impulsionam os jovens. Isto será discutido mais aprofundadamente nos capítulos 4 e 5. Por ora, apenas adiantamos que um dos motivos que para elas “*leva o jovens para o crime*” é o que chamam de “*necessidade de aceitação*”, “*busca por visibilidade*”, e que podemos interpretar como relacionado com os conceitos de reconhecimento social e redistribuição material que serão discutidos no capítulo 3. Esses conceitos nos importam porque apresentam uma argumentação que contrasta com uma teoria explicativa sobre as atitudes “violentas”, que foi bastante aceita por muito tempo: a chamada “tese da motivação econômica para o crime”. Segundo esta teoria, a “causa” das violências estaria na falta de bens materiais, que levaria os sujeitos a praticarem atos violentos para aumentar sua arrecadação, através de roubos, chantagens, assaltos, narcotráfico, sequestros, extorsões etc.

Como exposto anteriormente, em outra pesquisa encontramos um discurso que definia as causas das violências pela falta: falta de comunicação, de diálogo, de educação, de respeito. Ou seja, não é apenas a falta de dinheiro ou de bens materiais que motiva atitudes violentas. Existem outras faltas que podem ser atribuídas como instigantes das violências, e é o que parece que apontam Hegel (apud HONNETH, 2003), ou Soares (2002), ou as educadoras aqui pesquisadas: falta aceitação, falta reconhecimento social, falta visibilidade. Há outras “faltas” que não foram bem exploradas pelos trabalhos que procuraram debater as “causas” das violências, como revelará a discussão da bibliografia acadêmica brasileira sobre as violências logo abaixo.

Neste sentido, esta tese pretende questionar algumas lacunas teóricas e empíricas. Em primeiro lugar, há certamente um debate intenso nas ciências sociais sobre o tema das violências e dos conflitos. Mas há problemas com as formas com que as ciências sociais tratam estes temas. Em diversos trabalhos, ou se tenta classificar e tipificar as diferentes e cada vez mais numerosas modalidades de violências, ou explica-las de um ponto de vista valorativo moral, seja alertando para a excessiva frequência de sua ocorrência, condenando e denunciando suas consequências nefastas (um discurso indignado), seja elogiando e indicando como “a violência” pode ser instauradora de uma nova ordem – a “violência parteira da história”, na linha de certas abordagens marxistas (um discurso elogioso). Como afirma DaMatta: “*Quer dizer:*

o discurso sobre a violência é, em geral, um discurso escandaloso. Se não é denúncia, é elogio.” (DAMATTA, 1982: 13).

Além disso, no Brasil em especial, os debates acadêmicos, midiáticos e sociais parecem excessivamente centrados na repressão, nas formas de controle dos fenômenos e eventos violentos através das instituições de ordem do Estado. Neste aspecto, abundam os trabalhos acadêmicos sobre o sistema policial, judiciário, penal e carcerário, tanto para ressaltar seus problemas quanto para sugerir novas formas de ação. Neste sentido, a lacuna seria quanto ao fato de que os únicos aspectos não repressivos enfatizados só são tematizados em questões como “desigualdade”, “pobreza” – ou seja, ligando as violências e a criminalidade à condição econômica, o que infalivelmente acarreta a estigmatização da população pobre – ou em questões políticas como “falta de espaço público” e “cidadania” – ligando as explicações às nossas tradições pouco democráticas, à onipresente sombra do período militar que deixou sequelas, à falta de participação e aos atrasos de nosso sistema político. Pouco se lembra dos aspectos morais, éticos, culturais, da valorização desigual da pessoa humana (SOUZA, 2006). Pouco se discute a hierarquia valorativa que impera no Brasil, distinguindo não apenas entre os pobres e ricos, mas entre “úteis” e “imprestáveis”, entre “civilizados” e “incivilizados”, entre os que estão dentro e os que estão fora, entre incluídos e excluídos.

Além disso, as ações dos movimentos sociais, das entidades comunitárias, da sociedade civil, enfim, no âmbito da cidade e do bairro, o foco nos atores e agentes, suas concepções acerca do que seriam as violências e suas estratégias de como lidar com elas, permaneceram intocadas como objeto de análise etnográfica, com poucas exceções, como veremos.

Outra questão é relativa ao fato de que, por todo lado em que se olha, se lê ou se escuta, aparecem os clamores por “eliminar a inaceitável violência cotidiana”, e as soluções propostas quase sempre enveredam por clamores de mais policiamento e prisões. Isso nos parece fruto de uma enraizada visão de que as violências, as delinquências e os crimes não fazem parte da vida social, de que teriam se desenvolvido em algum ponto da história, e podem, da mesma forma, serem eliminadas. Ora, o já citado Durkheim (2007) alertava para a normalidade e mesmo para a utilidade social do crime. Mais que isso, se não sabemos ao certo o que é “violência”, como podemos pretender eliminá-la? Ao mesmo

tempo, se tentamos defini-la abstratamente, ou mesmo transformar a “categoria nativa” em conceito, muitas vezes a engessamos de tal forma que ou não dá conta de todas as significações abarcadas pela expressão, ou a definição se torna tão ampla que não explica mais nada. Assim, no lugar de tomar uma definição de “violência” *a priori* para relacioná-la ao empírico, seguindo a estratégia de Bonamigo (2008), optou-se por compreendê-la não como ponto de partida, mas de chegada; como resultado final de um processo que envolve mediadores em sua fabricação, e que aborda os processos de interpretação e tradução desta categoria, assim como as estratégias de profilaxia, gestão e controle.

É necessário, portanto, discutirmos os rumos que o debate acadêmico das Ciências Sociais sobre as violências tomou no Brasil, para melhor entendermos como se configurou o campo, quais são as interpretações que se tornaram matrizes de significação e que continuam influenciando as formas como as violências são vistas, interpretadas e combatidas.

1.2 Matrizes teóricas das violências no Brasil

Roy Wagner (1981) alertava para o fato de que as culturas, ações, fenômenos e discursos dos “nativos”, dos sujeitos pesquisados pela Antropologia, simplesmente não “estão lá para serem descobertos”. Eles são em grande parte derivados da forma como o pesquisador estabelece o “recorte” de pesquisa, da forma pela qual ele se insere no campo e principalmente por seus interesses teóricos, políticos e morais (embora muitas vezes por outros não tão nobres). Os objetos pesquisados pelos antropólogos são construídos por eles mesmos, ou seja, os antropólogos em bom grau “inventam a cultura” que pesquisam. Se Evans-Pritchard (1972, p.142) aconselhava seus estudantes a estudarem problemas e não povos, como se construiu este “objeto problema” nas pesquisas brasileiras?

No Brasil, o debate acadêmico sobre as violências, incipiente nos anos 1970, presenciou enorme produção nos anos 80 e 90. Aqui, esta discussão da agenda social passou a ser agenda acadêmica e gerou um campo de saber situado e sitiado pela indignação. Não é intenção aqui fazer um levantamento bibliográfico ou uma sistematização do campo. Nossa análise pretende apenas expor alguns pontos nodais que

estruturaram o debate, revelar algumas matrizes teóricas persistentes, de maneira que possamos ter uma melhor compreensão do “campo” de discussão.

Algumas tentativas de revisão do campo foram realizadas, por exemplo, por Zaluar (1999a, 1999b). Nestes textos, a autora afirma que a discussão acerca das violências e criminalidade teve seu rumo marcado pela recente história política do país, notadamente, pela tradição autoritária que persistiria mesmo após o final do regime militar e pelo movimento pela redemocratização. Neste contexto, surgiram várias posições dentro deste debate, que envolviam modelos societários. Ela identifica alguns modelos teóricos mais presentes, como o modelo marxista dicotômico (luta de classes) e o modelo de construção da nação e da cidadania (que se interpenetrava com o anterior), o modelo da organização da sociedade civil (que ela afirma ser claro entre os que falavam da civilidade ou de um espaço civil, como Paoli (1982), que discutiremos abaixo), o modelo do espaço público (no qual se inclui), o modelo da sociabilidade violenta (que, segundo ela, considera “a violência” como “cerne do social ou legitimada na sociedade mais ampla”), entre outros. Ela lembra que os estudos etnográficos permaneceram raros, principalmente por causa das dificuldades do campo na área e no relacionamento com o “objeto/sujeito” de estudo, além do risco de vida e da dificuldade de conquistar a confiança dos protagonistas da “violência”. Assim, foram poucos os trabalhos dedicados a entender as transformações na organização social dos criminosos, e o crime organizado em geral.

Nos anos 80, ela identifica uma dicotomia entre os que denunciavam a miséria, a perda do poder aquisitivo, a exploração e a ausência de investimentos na saúde e na educação, e que se postavam na esquerda do espectro político (seria a chamada “esquerda penal”), e os que insistiam em analisar a questão institucional, inclusive as práticas policiais, em termos de políticas públicas, e que eram considerados “de direita”.

Na perspectiva antropológica, a autora ressalta o debate acerca do relativismo cultural, com suas armadilhas, paradoxos e dilemas. Discutia-se principalmente de que relativismo se tratava: se cultural, epistemológico, ou moral; se controlado, restrito ou radical. Em alguns casos, a preocupação com limites de reconhecimento e identidades claras serviu para afirmar diferenças, mas reificou-as, essencializou-as,

criando problemas como a dicotomização de mundos (dominante e marginal, incluído e excluído) e estetização da violência, que chegou a ser apresentada como saída para a dominação, ou como estratégia de sobrevivência.

No balanço da produção acadêmica brasileira ela identifica os seguintes temas de estudo: 1) sobre a polícia; 2) sobre o sistema penal; 3) funcionamento da justiça; 4) formas alternativas, preventivas ou democráticas de se lidar com a questão do crime; 5) privatização dos meios de segurança da população urbana; 6) os que enfatizam a perspectiva estrutural, seja pela via da estrutura de classes, seja pela exclusão e segregação em favelas; 7) os que abordam interpretações de representações sociais, do imaginário ou senso comum; 8) os que vinculam a violência à dificuldades de agregação e organização da sociedade civil; 9) os estudos de vitimização, que sobrepujaram numericamente 10) os que exibiam ou discutiam o aumento dos índices de criminalidade; 11) os que apontaram as transformações urbanas que constituem o cenário da crise e pretendem explicar o aumento da criminalidade e sua percepção pela população.

O que podemos apreender destes temas é, em primeiro lugar, a primazia da análise das formas repressivas, das instituições de ordem (polícias, sistema penal e judiciário) que, de maneira sintomática, aparecem colocados à frente dos demais. Revela-se claramente a ênfase, citada anteriormente, em aspectos repressivos do combate às violências e criminalidade que, como discutido, não estão resolvendo o problema. Apesar de a autora citar, no seu quarto tema, “formas alternativas, preventivas ou democráticas de lidar com a questão do crime” – que são o foco desta tese – são raros os trabalhos neste sentido, e mais raros ainda os que pensam a prevenção das violências desvinculando a análise de aspectos policiais (como “polícia comunitária”, ou “policimento preventivo”). Aliás, na grande bibliografia por ela analisada, apenas um trabalho nominadamente se debruça sobre aspectos preventivos das violências, o de Assis (1995) que, para reforçar a tese de que o viés preventivo no campo das violências vem da área da saúde e do higienismo, é uma tese de doutorado em Saúde Pública, que trata da “trajetória socioepidemiológica da violência contra crianças e adolescentes”. A autora faz um estudo estatístico e epidemiológico das agressões e homicídios infantis, afirmando, na conclusão, a necessidade

de um “tratamento educacional” para a “questão da violência”, o que em 1995 era uma relativa novidade.

A não ser esse, não foi encontrado na revisão bibliográfica de Zaluar nenhum trabalho que se propusesse a analisar estratégias educativas de prevenção das violências. Existem, em grande número, trabalhos sobre a “violência na escola”, muitos dos quais apresentam propostas para dirimi-la. Porém, se restringem ao âmbito escolar, e aos fenômenos violentos passíveis de ocorrer dentro dos muros da escola, tais como o “*bullying*”, ou as agressões físicas e verbais entre alunos e professores. Em nossa própria revisão bibliográfica, os trabalhos de Ramos (2007) e de Nunes (2005) (ambos publicados no mesmo periódico – da área da saúde) são dos poucos que tratam de ações coletivas que intentam ser preventivas das violências, assim como, de maneira tangencial, os de Malvasi (2004, 2008).

O trabalho de Ramos (2007) trata de situar o surgimento de grupos de jovens de favelas organizados em torno de experiências culturais que, em vários aspectos, caracterizam-se como “novos mediadores” na sociedade. Segundo a autora, esses grupos “*tematizam ‘a violência’*” e procuram construir novos estereótipos que dissociem os jovens de periferia das imagens de criminalidade. O artigo descreve em particular o caso do Grupo Cultural AfroReggae, do Rio de Janeiro, um dos projetos mais famosos no gênero, e a experiência-piloto de integração “polícia-comunidade” em batalhões da Polícia Militar de Minas Gerais, o projeto “Juventude e Polícia”. Ramos argumenta que o Grupo AfroReggae é tipicamente um novo mediador e que a iniciativa de realizar um projeto com a polícia abre novas perspectivas no campo da reduzida tradição participativa de organizações da sociedade civil na esfera segurança pública e em projetos de cooperação com a polícia.

Já o texto de Nunes (2005) discorre sobre organizações não governamentais de Salvador, Bahia, em seu papel no enfrentamento das violências. A autora sublinha a importância de duas iniciativas de “líderes comunitários”, um professor de capoeira e um líder rastafári que pratica “reaggae messiânico”, que buscam estimular junto aos jovens que atendem atividades culturais (como as artes e os esportes) que funcionem como possibilidades de “inclusão social” e “*construção de referências identitárias mais positivas no que tange ao seu grupo de pertencimento*”, ao mesmo tempo em que se autorreferem como um espaço de reflexão e produção de valores que privilegiam uma conduta

social ética e solidária e de “*prevenção de situações de risco às quais os jovens das classes populares estão sujeitos*” (NUNES, 2005, p. 411).

O que ressalta das análises destas autoras – fora o fato de serem exceção entre as pesquisas sobre as violências, por se dedicarem a estratégias preventivas e levadas a cabo por organizações não governamentais – é o direcionamento do debate para a busca de visibilidade e reconhecimento, inclusão social e profissional, através de ações comunitárias, educativas e voltadas para o que Nunes chama de “idiomas culturais” e Ramos denomina “culturas de paz”: a prática de esportes, como o futebol, o basquete de rua, a capoeira, e atividades artísticas em geral, como teatro, artes plásticas, literárias, dança e música, utilizadas como meios para os jovens atingirem reconhecimento social, visibilidade, aceitação e inserção profissional.

E é exatamente de uma iniciativa com este foco que trata Malvasi (2004, 2008). Esse autor, em sua dissertação de mestrado em Antropologia e em artigo subsequente, busca relatar sua experiência etnográfica em uma ONG que se propõe a estimular o “reconhecimento cultural” como estratégia para enfrentar a “vulnerabilidade entre jovens”. Segundo o autor, o aumento de projetos sociais de organizações não governamentais que se apresentam como alternativa ao ingresso no “mundo do crime” e em outros “riscos sociais” tem crescido nos últimos anos, atuando no âmbito de atividades culturais para denunciar a exclusão, reivindicar a cidadania e criar novas redes de sociabilidade. Para ele, tais ações apostam no reconhecimento cultural das manifestações dos jovens das classes populares como estratégia para enfrentar os estigmas e preconceitos que sofrem. Ele lembra que o incentivo de grandes estruturas que orientam as linhas de fomento ao trabalho das ONGs, como a UNESCO e a OMS – que passaram a estimular os trabalhos que se utilizam de expressões culturais para enfrentar situações de “vulnerabilidade” – ajudaram a fortalecer a busca das organizações para instrumentalizarem o tema da “cultura” como estratégia de intervenção junto aos jovens.

Não podemos culpar Zaluar (1999a, 1999b) por não incluir em sua revisão textos e pesquisas publicadas posteriormente. Deve ser ressaltado aqui, no mais, é que também têm relevo nas revisões desta autora (ZALUAR, 1999a, 1999b) os estudos sobre vitimização e sobre os índices (sempre crescentes) de criminalidade, que realçam o sentimento de medo da população e instigam à privatização da

segurança e a propagar discursos discriminatórios e excludentes. O que permeia esses discursos é a indignação, e as análises acadêmicas acabam muitas vezes padecendo deste mesmo mal, encaminhando-se para um discurso denunciatório de práticas autoritárias e condições “violentas” de vida. No entanto, é problemático que as análises científicas se mantenham no nível da denúncia. Rifiotis (1997) identifica nos discursos social e acadêmico uma negatividade generalizada face à “violência” e, no rastro desta, uma primazia dada ao discurso denunciatório (cuja importância na defesa da cidadania e na construção da democracia o autor não nega), em detrimento de um discurso analítico. Criticando esta postura, ele afirma que reivindicações pelo fim da violência podem ser um imperativo moral e ético, mas não podem ser um projeto de estudo: deve-se separar a militância do discurso científico (RIFIOTIS, 1997).

O que mais ressalta do debate, além dos pontos acima, é a perspectiva de eliminação das violências da vida social. Parece que padecemos ainda da mesma perspectiva um tanto evolucionista ou positivista – talvez a “concepção teleológica da história” pela qual Elias (1993) é criticado por Keane (1996), como vimos acima: à medida que a “civilização” avança, “a ordem e o progresso” deveriam se instalar em uma sociedade livre de violências, de preferência também livre de quaisquer conflitos. Se isso não ocorreu, é devido aos “tropeços” do processo que, no entanto, deve continuar. Se as violências ainda grassam, é porque nossas instituições são atrasadas, porque nossas polícias ainda são corruptas, porque não conseguimos ainda nos livrar das tradições autoritárias do regime militar. Mesmo quando focalizam, no modelo marxista-dicotômico da luta de classes, as causas das violências nas privações, exclusões e desigualdades, muitas vezes deixa-se entender que basta uma ajuda tópica do Estado, políticas sociais compensatórias ou maiores possibilidades de participação na esfera pública para reverter a situação. Assim, perdura a visão de que, se as violências persistem, (ainda) falta algo, ou não se conseguiu (ainda) superar certas tradições.

Para melhor evidenciar estas posições, será feita aqui uma exposição, assumidamente simplificadora e redutora, mas que é reveladora do encaminhamento do debate sobre as violências no Brasil a partir dos anos 1980. Trata-se de um livro, coletânea de artigos de quase trinta anos atrás, mas que é chave para este campo de debates, pois

expõe alguns dos pontos de vista teóricos que se tornaram “clássicos” na literatura sobre as violências. Esta obra tem uma dupla importância: ela é exemplar das linhas teóricas de análise das violências no Brasil, dos caminhos pelos quais se pensou as violências na época, dos parâmetros da discussão; e também pela importância dos autores e a influência que tiveram no desenvolvimento posterior do debate acadêmico e social. O livro em questão é “A violência brasileira” (DAMATTA *et alli*, 1982), composto de quatro artigos: um de Roberto Da Matta (“*As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social*”); um de Maria Célia Pinheiro Machado Paoli (“*Violência e espaço civil*”); um de Paulo Sérgio Pinheiro (“*Polícia e crise política: o caso das polícias militares*”); e um de Maria Victoria Benevides (“*Linchamentos: violência e ‘justiça’ popular*”). Os três primeiros artigos foram apresentados no V Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) de 1981, em mesa intitulada “Sessão Especial sobre a Violência no Brasil Contemporâneo”. O último texto, de Benevides, segundo consta na apresentação de P.S. Pinheiro à coletânea, foi “(...) *incluído para dar conta de uma das práticas em vigor da justiça à brasileira muito pouco estudada*” (DAMATTA *et alli*, 1982, p.9).

No caso de DaMatta, seu artigo se dedica a deslocar certos vieses de análise comuns, segundo ele, na época – mas, como veremos, bastante persistentes. Um destes vieses, citado acima, é a tendência do discurso sobre as violências no Brasil ser um discurso escandaloso: “*Se não é denúncia, é elogio*”. Além da crítica já feita acima sobre esta postura, deve-se notar que ela impede ou atrapalha qualquer tentativa de se ter um discurso interrogativo e, segundo DaMatta, “[...] *toma como perversão qualquer tentativa de ver a violência como um fenômeno social. Seu poder de mobilização é tão grande que só se admite um posicionamento contra ou a favor...*” (DAMATTA, 1982, p. 13). O que o autor está enfatizando é a necessidade de perceber o debate sobre “a violência” como uma arena moral, em que ou se assume a indignação e se denunciam as violências, ou as adota como revolucionárias, na visão da “violência parteira da sociedade”. Além disto, a análise de DaMatta neste texto tem o mérito de redirecionar o foco em outro sentido, que também nos é caro: tirar a ênfase das necessidades e utilidades para analisar valores, ideologias e configurações institucionais.

Ele lembra que o discurso acadêmico (denunciatório, como exposto) ou encarava “a violência” como caso de polícia (é preciso reforçar a repressão), ou como um caso de poder (em que se liga com consumo, capitalismo, autoritarismo e desmando governamental). Para DaMatta, em ambas as abordagens, o Brasil é um caso perdido, derrotado por suas “estruturas”, onde nada resta a fazer, a não ser uma transformação radical da sociedade que, “... *em virtude das ausências observadas, não tem nem por onde começar*” (DAMATTA, 1982, p.18). Reencontramos aqui o “discurso da falta”, da ausência de algo, que caracteriza para nós o debate mais geral.

Para ele, nesta lógica, para utilizar a fórmula clássica, tudo se passa como se “(...) ‘a violência’ e o violento fossem acidentes ou anomalias que um determinado tipo de sistema provoca, e não uma possibilidade real e concreta de manifestação da sociedade brasileira” (Idem). Ele propõe outra forma de visionamento, baseando-se na sua famosa separação entre os domínios da casa e da rua, que dariam ensejo a diferentes formas de relacionamento. Segundo ele:

“[...] diria que a violência brasileira seria um modo permanente de relacionar e buscar a totalização dentro de um sistema vivido e percebido como fragmentado, dividido e dotado de éticas múltiplas. Neste sentido ela serviria tanto para hierarquizar os iguais quanto para igualar os diferentes. Seria também um mecanismo fundamental para juntar a lei com a amizade pessoal, a casa com a rua e este mundo com o outro” (DAMATTA, 1982, p.42)

O caso é que o foco da teorização de DaMatta é a “cultura hierárquica e personalista” brasileira, que engendraria situações e relações sociais calcadas na tensão entre público e privado, vida e morte, em que “a violência” seria linguagem franca. Por outro lado, fundamental para ele seria o fato de muitos episódios de “violência” serem motivados pela vontade dos sujeitos de obterem seu reconhecimento como iguais, pela ânsia de aceitação e visibilidade social, o que como veremos à frente, tem ecos com outras teorias, como a de L. E. Soares e as teorias críticas do reconhecimento social e redistribuição material.

De qualquer forma, a crítica que lhe cabe é quanto ao fato de derivarem as violências da nomeada cultura hierárquica e personalista que caracterizariam a sociedade brasileira. Além de remeter a uma explicação “culturalista” – de certa forma tributária da obra de Sérgio Buarque de Holanda – sua teoria continua interpretando a persistência das violências como resultado de um atraso, de uma “falta” ou falha histórica e institucional. Mais que isso, também acaba incorrendo em uma homogeneização (RIFIOTIS, 1997, 1999) da multiplicidade de formas pelas quais as violências se atualizam, tratando-as como um fenômeno único.

O artigo de Paoli (1982) também ressalta o nível denunciatório em que se encontravam as pesquisas sobre as violências no Brasil da época. Seu texto se inicia da seguinte maneira:

“Existe um senso comum no pensamento da oposição brasileira sobre a violência no Brasil contemporâneo, que é de imaginá-lo como tema subordinado às grandes contradições estruturais que permeiam a sociedade brasileira. Representa-se a violência cotidiana, especialmente a que existe nos centros urbanos, como um sintoma de tudo o que vai mal nas relações entre Estado e sociedade civil. Seu lugar é, portanto, o da denúncia.” (PAOLI, 1982, p.45)

Segundo a autora, a recente história política do país, caracterizada pelo autoritarismo de Estado, isolado da sociedade civil, pelas radicais desigualdades de classe – aprofundadas pelas políticas econômicas de Estado – sem dúvida ajuda a situar historicamente o problema. Porém, nem sempre é possível deduzir, para ela, as formas da “violência contemporânea” a partir das contradições estruturais, e, menos ainda, seu significado político (Idem, p. 47).

A autora toca num ponto que muito nos interessa também: a chamada tese da motivação econômica para o crime: ela se empenha, como muitos outros autores, principalmente no final dos anos 80 e início dos 90, em dirimir a visão de que as violências e a criminalidade seriam causadas por motivações puramente econômicas: “(...) se o ‘criminoso’ é produto da miséria, logo todos os miseráveis (uma classe inteira submetida às tensões violentas do trabalho e da pauperização) serão

potencialmente criminosos?” (Idem, p.47). Esta visão, como citamos acima, da “tese da motivação econômica para o crime” tem efeitos nefastos sobre a identidade das camadas populares, possibilita sua guetificação e o preconceito, ao associar pobreza e “violências”. Pode ter efeitos nefastos também quando da elaboração de políticas públicas de segurança baseadas na repressão da população pobre.

Segundo Paoli, os estudos e pesquisas sobre a questão da “violência urbana” no Brasil acabaram desembocando, todos, na questão da cidadania, noção utilizada para apontar a reprodução da desigualdade no que concerne ao exercício do direito de participação. E aqui divergiriam os pontos de vista: entre aqueles que tendem a ver os mecanismos que (re)produzem esta falta (mais uma vez a “falta”!) de cidadania no Estado autoritário – percebendo assim a “violência urbana” como fruto da violência institucional arbitrária, e tendo como solução a redefinição das relações entre sociedade civil e Estado, pela via partidária; aqueles que acham que a falta de cidadania começa antes, na ausência (“falta”) de uma concepção efetiva da condição de cidadania – aqui o problema seria menos político que ideológico; e aqueles que consideram o Judiciário incapaz de ser um mediador de conflitos efetivo na sociedade (“falta” de acesso à justiça?).

Em todas as perspectivas, portanto, seria a falta de cidadania que estruturaria o debate. O problema da falta de cidadania e da “violência urbana” a que daria margem, evidentemente, refere-se a grupos sociais desprovidos tanto de poder quanto de “*significação como possuidores de uma identidade coletiva reconhecida*” (PAOLI, 1982, p.50). Seriam estes os pobres, as mulheres, velhos, crianças, negros, homossexuais, loucos, criminosos, aqueles a quem falta reconhecimento social. Isto ficaria mais claro no discurso que sinonimiza “violência” e “criminalidade”, e que tem como consequência a construção da repressão (das classes empobrecidas, e logo, “perigosas”) como única alternativa de enfrentamento.

O que “falta” para ela, além da cidadania, é um “*espaço civil de organização e reconhecimento daquilo que não é considerado politizável, ou seja, público*” (Idem, p. 54). Mas o que viria a ser este “espaço civil”?

“O que estou chamando aqui de espaço civil se situa a meio caminho do domínio compreendido pala noção de cidadania no sentido estrito – a

igualdade jurídica de cada indivíduo perante a lei na defesa de seus direitos e no cumprimento de suas obrigações – e a ação política propriamente dita, enquanto estratégias organizadas de reivindicações coletivas. Situa-se no terreno do reconhecimento da legitimidade das experiências coletivas, ou seja, que o conjunto de experiências comuns a grupos sociais diversos, vividas no seio da dimensão privada, possa se expressar na esfera pública de modo autônomo e organizado. A existência de um espaço civil implica a legitimação das regras culturais que organizam a reprodução da vida cotidiana, aquilo que os antropólogos chamaram de “cultura popular”; implica a apropriação, pelas pessoas a eles sujeitas, dos discursos normativos que Foucault chamou de ‘microfísica do poder’, o que traria a possibilidade de sua contestação; implica pessoas com uma condição subjetiva comum se apropriarem da esfera pública controlada normativamente pela autoridade e a transformarem, pelo debate, em crítica que se exerce contra o poder do Estado, aquilo que Habermas chamou de ‘espaço público’: a formação de uma opinião pública crítica. E implica finalmente a sua garantia pela ordem jurídica, de alguma forma tornando lícita a reivindicação coletiva da diversidade. A falta de um espaço público constituído que pudesse efetivamente mediar as relações entre Estado e sociedade parece ter tido como efeito político mais importante que os conflitos cotidianos encontrem apenas duas saídas: a privatização e a repressão.”(PAOLI, 1982, p.55)

Pois bem: como se poderia remediar a falta de espaço público ou civil, que faça a mediação entre a “cidadania” e a “ação política”, que se situe entre a dimensão privada e a esfera pública, entre as demandas da sociedade e as políticas de Estado; que busque o reconhecimento e legitime “regras culturais”, identidades e diversidades? Ao que parece, para Paoli ainda “falta” o mediador, instâncias e instituições que

permitam a vocalização de demandas dos que não têm voz política e poder de decisão em assuntos que afetam suas vidas. Como veremos na próxima seção, esse papel tem sido atribuído, de variadas maneiras, à “sociedade civil”, aos “movimentos sociais” e, mais recentemente, às “ONGs” e “OSCPs”.

Mas não adiantemos a discussão: no texto de Paoli, encontramos “a violência” sendo interpretada como uma “falta” de algo, que ainda não foi alcançado, mas que resolveria o problema se conseguíssemos alcançá-lo. Neste caso, as violências aparecem como derivadas da falta de espaço público causada, sobretudo, pelos extensos anos de suspensão das liberdades democráticas durante a ditadura militar, por um lado, e por outro, como derivadas da crônica situação de desigualdade e pobreza de grandes setores da população (tese da motivação econômica para o crime).

O texto de Paulo Sérgio Pinheiro é ainda mais exemplar dos rumos do debate que queremos ressaltar. Sua discussão, sobre as polícias brasileiras e seus abusos e desmandos é baseado em denúncias e “faltas”. Afirma que, se durante o regime militar as polícias foram, sobretudo, instrumentos de controle político a serviço das elites dominantes, com a transição para a democracia, seu quadro de autoritarismo e práticas despóticas não foi eliminado: simplesmente mudou o foco – do criminoso político, o alvo passou a ser o “criminoso comum” (leia-se, os pobres, criminalizados desta forma como “classes perigosas”). Assim, “a violência policial” seria um dos pontos mais visíveis em que se expressa a tradição autoritária, despótica, tirânica da sociedade brasileira. O autor cita como exemplos inúmeros casos de abusos, vigilantismos, “esquadrões da morte”, assim como de apoio popular a estas práticas, o que configuraria a faceta antidemocrática e desejosa de manter o *status quo* da população. Assim, mais uma vez, as causas das violências aparecem ligadas à “falta” de tradição democrática, a uma suposta “cultura autoritária” etc. Ou seja, como resquícios de “atraso”, de não completude, como contratempos, como obstáculos a serem superados.

O último texto desta coletânea, o de Benevides (BENEVIDES, 1982) é exemplar da discussão em outro sentido: aquele das práticas de privatização da justiça. O artigo trata de linchamentos, entendidos como causados pela:

“[...] exacerbação ilimitada da agressividade de setores da população mais exposta às violências cotidianas de todos os tipos; o descrédito crescente na eficácia da polícia e na ação da justiça; a incorporação dos métodos mais violentos da própria polícia” (BENEVIDES, 1982, p.94)

Os linchamentos⁵ representam uma faceta da “violência” realizada à margem do sistema judiciário, à margem de formas legais, o famoso “fazer justiça com as próprias mãos”, estando assim ligados ao descrédito das instituições de ordem tão bem analisado por Dahrendorf (1987). Diante da corrupção, truculência e ineficácia policial, da morosidade da Justiça, das mazelas do sistema prisional, a população buscaria “tomar as rédeas”, assumir o papel de policial, juiz e executor ao menos uma vez, nem que seja para chamar a atenção. E isso, evidentemente, só pode se dar num contexto de “falta” de acesso à justiça, de “falta” um sistema policial eficiente, de “falta” de punições.

O que se revela no texto de Benevides é que as ações arbitrárias das polícias durante e após o regime militar, associadas ao descaso com as necessidades da população, geram uma atmosfera de insegurança e insatisfação que leva à privatização da segurança pública, a medidas também violentas de segregação e apartação social.

Desta forma, o que transpira por toda a coletânea é o que viemos criticando até o momento. O que perpassa todos os artigos é uma visão indignada, “contra” as violências (excetuando-se o texto de DaMatta). Em todos transparece o ideal de eliminação das violências da vida social, mas sem apresentar quaisquer análises de propostas concretas de enfrentamento do problema, a não ser em termos de tendências sociologizantes, por um lado (como “fim da desigualdade”, “espaço público”, “democratização”, “reestruturação das instituições”, sem especificar e debater em que termos isto se daria); ou, por outro lado, de análises culturalistas (baseadas em termos como “personalismo”, “cultura hierárquica” etc.). Os textos são, como foi já apontado, modelares dos posteriores desenvolvimentos do debate, que em linhas

⁵ Os linchamentos no Brasil, posteriormente, foram objeto de estudos mais aprofundados, por exemplo, por MARTINS, 1989, 2002.

gerais continuou se guiando pelas mesmas abordagens: “falta de cidadania”, “falta de espaço público civil”, “falta de participação”, “desigualdade social”, “personalismo”, “tradição autoritária”, “dificuldades institucionais derivadas da transição democrática”. Boa parte do debate posterior se dedicou a perseguir formas de resolver estas questões, acreditando que, solucionando-as, o problema social das violências automaticamente estaria resolvido.

Estas abordagens não levam em conta a experiência do desrespeito moral, no mais das vezes causada pela hierarquia de valor diferencial dado à vida humana, que distingue entre mais e menos humanos, que reconhece alguns como cidadãos em pé de igualdade e outros não. Também não se dá muita atenção às formas pelas quais a sociedade civil efetivamente se movimenta para prevenir as violências. Aliás, a análise de estratégias preventivas é algo raro, como dito anteriormente.

Tenta-se aqui oferecer uma abordagem que contemple estas lacunas, através de outra forma de focar os problemas e visionamentos citados: se a teoria alardeia um discurso da “falta” para explicar as violências, vejamos “falta de quê” é esta, como as educadoras que estão na “linha de frente” a interpretam e conceituam. Já adiantamos que entre as “faltas” que citam estão a de “famílias estruturadas”, de “visibilidade” e reconhecimento social, de bens materiais e de acesso a direitos. Se a teoria afirma que os problemas são a “falta de espaço público” e a “falta de participação”, então as novas formas associativas verificáveis no campo das ONGs e dos movimentos sociais podem nos ajudar a perceber outras maneiras de encarar estes “problemas”, baseadas na experiência da educação e da militância política e social. Se a teoria propaga que “falta” ação estatal na forma de políticas públicas, o papel mediador das ONGs, entre as demandas da população e o financiamento do Estado e do mercado, pode nos revelar novas configurações da gestão dos problemas sociais, mais “descentralizadas”, localizadas e pontuais.

Keane (1996), apontando, como Popper (1994), a inutilidade do ideal de paz autárquica (o paradigma do processo inevitável de pacificação social) e também do pessimismo ontológico (a pressuposição da “natureza violenta do ser humano”), afirma que os pressupostos deste pessimismo acabam servindo apenas para desarmar consciências, persuadir-nos de que não se pode fazer nada, acabando por

descarregar o problema em ombros alheios (da polícia, do Estado, ou de quaisquer outros), gerando uma atmosfera de “desresponsabilização” (que podemos relacionar ao conceito de “minoridade” do sujeito contemporâneo, como fazem RIBEIRO, 2008, e RIFIOTIS, 2007, ou com o conceito de “infantilização”, como o faz BRUCKNER, 1997). Assim, para responder à questão de que se pode ou não fazer algo para prevenir ou reduzir o risco de mais violências, Keane afirma que a única saída é fazermos o papel de “bombeiros locais” – devemos abandonar a: “(...) *tonteira, pretensiosa e filha da má consciência, da ética universal (‘a retórica do universalismo’) e trabalharmos pela eliminação prática da violência naquelas zonas que cultural ou geograficamente se acham perto de nós.*” (KEANE, 1996, p.124), sublinhando que a meta mais urgente e mais tangível é fomentar o civismo em nossas próprias sociedades civis, através de ações locais e contextualizadas, levando em conta todas as especificidades das situações particulares.

Como já discutimos em outros estudos (RODRIGUES, 2006, 2008), as violências devem ser vistas, como todo comportamento, a partir de seu contexto social, como engendradas pela interação social, e definidas em termos de todas as complexidades de situações particulares. Devem ser buscadas e analisadas não a partir de pressuposições generalizantes e homogeneizantes, mas sim em seus aspectos vivenciais e cotidianos, relacionados às experiências dos agentes e dos sujeitos. E, ao que parece, é neste sentido que trabalham os projetos de “educação comunitária”: uma educação que pretenda lutar contra as violências deve partir dos mesmos princípios. Se as violências são contextuais, relacionais, interativas, assim também devem ser as propostas para enfrentá-las, como sinalizam Popper e Keane. E é a isto que se propõe esta pesquisa: contextualizar estratégias comunitárias particulares e singulares de enfrentamento das violências.

Assim, o foco desta pesquisa está nos projetos sociais intitulados como sendo de “educação comunitária”. Segundo os agentes sociais envolvidos com este tipo de trabalho, é nestas iniciativas que se poderá encontrar o cerne de uma educação que possa ser tida como resposta para o problema social das violências, que poderemos analisar melhor em que consiste o processo de “pedagogização” das propostas preventivas de enfrentamento das violências, e que poderemos verificar a produtividade das violências em termos da luta contra elas mesmas.

Além disso, como veremos, a experiência de desrespeito moral, do não reconhecimento social, em seus vários níveis, e as barreiras sociais que cria, são vistas pelos educadores pesquisados como violências em si mesmas, violências estruturais ou sistêmicas, que gerariam outras, as violências interpessoais em que os jovens se engajam. Podemos relacionar essa visão com o conceito de positividade dos eventos violentos e dos conflitos, no sentido de que algumas formas de violências produzem, geram outras. Mas geram também reações, indignadas, de pessoas e coletividades que não aceitam a pertinência moral ou ética destas vidas violentas e violentadas, e motivam os atores e agentes a se mobilizarem para tentar dirimi-las.

Deve, no entanto, ficar claro que as duas instituições em que o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado têm origens, históricos e atuações que vão muito além de uma suposta “luta contra as violências”. O que quero dizer com isto é que o fato de afirmar que os educadores e instituições aqui pesquisados “lutam preventivamente contra as violências” não significa que esta seja a forma pela qual eles mesmo se definem, ou a forma como gostariam de serem reconhecidos. Gostaria que ficasse claro que a verdade (ou não) desta afirmação depende da forma como focalizei minha percepção e minha análise, e não de uma autoidentificação das ONGs e de seus trabalhadores. Quero com isso evitar reificar ou cristalizar o papel e as formas de atuação destas entidades. Em nenhuma das duas, o objetivo principal, sua bandeira ou lema de trabalho é “lutar contra a violência”. Sim, a preocupação com as causas, efetuações e consequências das violências está presente cotidianamente e perpassa suas ações, suas falas, seu trabalho, suas vidas. É para estes aspectos que a atenção estará voltada aqui. A análise está centrada nas formas pelas quais os educadores concebem as violências, o crime, o narcotráfico, a entrada dos jovens no “mundo do crime”, o que consideram ser as causas, as consequências e as soluções possíveis para este problema que atinge a toda sociedade, principalmente a infância e juventude pobres das periferias de nossas cidades. Estas crianças e jovens são seu público alvo, é para eles que realizam seu trabalho educativo, é a eles que esperam “salvar”, “dar oportunidade”, “capacitar”, “empoderar”, “tornar cidadãos”, “resgatar a autoestima” etc.

Isto quer dizer que os educadores e as ONGs fazem muito mais do que evitar que os jovens e crianças que as frequentam se tornem

criminosos. Sua atuação e presença nas comunidades e bairros em que se situam é muito mais ampla e não se restringe a uma “luta contra as violências”. Suas atuações são principalmente educativas, formativas e filantrópicas, abarcando inúmeras formas de ação. O que nos importa aqui é perceber que impacto acreditam que estas ações têm na prevenção das violências, delinquências e criminalidade. Mas sua intervenção na realidade social não se limita a isto. As ONGs fazem parte de um amplo espectro de fenômenos associativos no âmbito da “sociedade civil organizada”, do qual fazem parte também os movimentos sociais. Importa-nos, assim, compreender em que consistem estes fenômenos associativos, antes de passarmos à descrição do histórico e das atividades das ONGs aqui pesquisadas, o Lar Fabiano de Cristo e a Sociedade Alfa Gente. O capítulo seguinte busca expor a inserção do pesquisador em campo, delinear os contornos analíticos dos fenômenos associativos de que fazem parte nossos sujeitos, aproximar nossa compreensão da realidade vivida por estas ONGs e seus agentes e, a partir da descrição de suas origens e atividades, missões e objetivos, fornecer pistas para tentarmos estabelecer qual o lugar que ocupam e qual o papel que desempenham essas organizações na sociedade.

CAPÍTULO 2: UM CAMPO NA INTERSECÇÃO DE TANTOS OUTROS

O objetivo deste capítulo é descrever, situar e contextualizar o campo (em sentido amplo) em que foi realizada esta pesquisa. Para Pulman (2007), o signo “campo” em Antropologia pode ser entendido de maneiras variadas. O autor mostra como a expressão “ir ao campo”, muito usada pelos antropólogos, originalmente surgiu no vocabulário de guerreiros, e designava ir até o local de batalha. Foi somente no século XVIII que essa expressão migrou para o contexto científico, em que o termo é frequentemente usado para se referir tanto ao objeto de pesquisa quanto ao local onde a pesquisa se desenrola. O “campo” pode ser o lócus de pesquisa, o local (ou locais) em que foi realizada a chamada “pesquisa de campo” ou “trabalho de campo”, no qual observações e relações foram estabelecidas com vistas a obter os dados necessários à realização da tese; ou pode ser a definição do objeto e o recorte da temática realizados pelo pesquisador no momento da elaboração de sua proposta de pesquisa.

Por outro lado, podemos compreender “campo”, segundo Pierre Bourdieu (1983), como esferas de ação simbolicamente estruturadas, espaços simbólicos em que os agentes determinam, legitimam ou validam representações e interpretações. São espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Os campos são assim, arenas de disputas materiais e simbólicas por legitimidade e poder. Neste sentido, podemos dizer que o “campo” – nos sentidos de Pulman - em que foi realizada esta pesquisa se encontra na intersecção de outros campos – no sentido de Bourdieu: o campo dos movimentos sociais, o campo político, o campo educacional, o campo religioso, entre outros.

Assim, neste capítulo pretende-se expor as estratégias metodológicas utilizadas para a aproximação do pesquisador aos sujeitos e instituições pesquisados durante o trabalho de campo, assim como as dificuldades encontradas e a forma como foram superadas. Paralelamente, será apresentada a maneira pela qual foi elaborado o recorte empírico do “campo” em que se insere o “campo” em que foi realizada a pesquisa, além dos critérios utilizados para escolher as ONGs pesquisadas, a “negociação” da entrada em campo e a decisão de centrar o foco da análise nas interpretações e práticas dos educadores.

Além disto, será feita uma descrição das ONGs estudadas (o Lar Fabiano de Cristo e a Sociedade Alfa Gente), tentando-se articular suas histórias, principais atividades, programas e projetos, seus discursos institucionais e as vivências de seus integrantes com o que nos diz o discurso acadêmico (a literatura antropológica, sociológica e da ciência política) sobre as organizações da sociedade civil e sobre o associativismo ligado a resolução de problemas sociais. A intenção é questionar qual o lugar que, através de suas ações, discursos e estratégias, estas ONGs ocupam, e entender melhor a dinâmica deste contexto para tentar compreender o “campo” em que os sujeitos desta pesquisa atuam. Se as ONGs e seus agentes estão para além do Estado e do mercado, onde estão? Se não são um ou outro, são então “a sociedade”? Ou são representantes (legitimados ou não) dela frente aos outros dois? Exercem mediação entre estes? Ou são uma nova configuração das políticas sociais contemporâneas, fazendo parte de um modelo de gestão “participativa” e “descentralizada” dos assuntos públicos?

Quaisquer que sejam as respostas a estas perguntas podemos, de antemão, dizer que este lugar que ocupam é aqui pensado como eminentemente político, ligado a aspirações e projetos de transformação da sociedade como um todo e das relações sociais que a compõem.

Mas como se articula este “político” dentro de instituições dedicadas essencialmente à educação de crianças e jovens de comunidades empobrecidas? Parafraseando Piacentini (1991), que realizou pesquisa sobre movimentos de educação popular no Morro da Caixa de Florianópolis (em que se situam duas das unidades da Sociedade Alfa Gente estudadas aqui), qual é o “político” que alicerça este “pedagógico”? Quais são os significados concedidos a este termo, e mais: em que sentido os sujeitos esperam que suas ações sejam transformadoras? Como se organizam e se articulam para atingir estes fins propostos? Desta forma, interessa aqui saber do que tratam os projetos sociais em pauta e seus agentes, quando propagam estas bandeiras da “educação como solução para as violências”, entendendo que por trás de suas práticas ditas pedagógicas se escondem na verdade relações políticas, pois, como afirma Piacentini (1991, p.20):

“(...) toda relação política é uma relação pedagógica... [e] o pedagógico deve ser

entendido enquanto relação política que perpassa a rede de relações em espaços cujos protagonistas se definem como ‘população marginal’ [...] estudar o pedagógico que informa um campo de relações implica estudar o político que alicerça este pedagógico” (PIACENTINI 1991, p.20)

Importa, assim, verificar se nestes processos educativos há ou não uma efetiva possibilidade de mudanças e transformações coletivas, portanto, se são politicamente consequentes.

Para responder aos questionamentos acima, este capítulo tenta, enfim, articular e fazer dialogarem as ações, discursos e práticas dos educadores pesquisados, suas vivências e interpretações do mundo que os cerca e do trabalho que fazem, com os conceitos que são acionados costumeiramente pela literatura acadêmica para explicar a eclosão e surgimento, formas e vieses de atuação, as finalidades e objetivos destes fenômenos associativos. São especialmente importantes para esta pesquisa os conceitos de sociedade civil, movimentos sociais, organizações não governamentais, pois eles podem nos ajudar a compreender melhor as dinâmicas sociais em que se inscrevem as ações das ONGs pesquisadas e de seus agentes. Principiemos, porém, pela maneira como foram realizadas a seleção das ONGs e a inserção do pesquisador “em campo”.

2.1 – Notas sobre violências e trabalho de campo

Como dito acima, o campo de pesquisa desta tese se centra em duas ONGs que trabalham prioritariamente com a educação popular de crianças e de jovens de comunidades empobrecidas de Florianópolis. Mas para poder relatar como o pesquisador chegou a elas, conseguiu ser recebido e realizar a pesquisa, é preciso retroceder um pouco a narrativa, descrevendo algumas dificuldades inerentes aos temas das violências e as estratégias encontradas para superá-las ou contorná-las. Para tanto, faz-se necessário relatar alguns fatos de uma pesquisa anterior.

Uma primeira questão para o antropólogo que intenta fazer um trabalho etnográfico relativo às violências é que a observação

participante é muitas vezes impossível, ao menos no caso do tipo de estudo que realizei em minha pesquisa de Mestrado pela UFSC. Esta pesquisa tinha como foco narrativas de experiência pessoal de sujeitos que se autoidentificavam como vítimas de alguma das modalidades de violências. Obviamente, tal autoidentificação é apenas pós-fato. Os eventos violentos interpessoais são de difícil ou nenhuma previsibilidade, não se pode marcar uma “visita a campo” no estilo: “Hoje vou à casa de meu informante porque ele será assaltado à mão armada...”, ou “Espere um minuto, vou observar uma chacina...”. Assim, nenhum dos eventos violentos que analisei naquela ocasião foi presenciado por mim. Na presente pesquisa, em que se buscam as estratégias utilizadas pelos educadores das ONGs para evitar que os jovens “fossem para o crime”, a observação do cotidiano, das interações, das atividades foi realizada, mas não pude presenciar o destino dos jovens, se algum deles se envolveu posteriormente em situações “violentas” ou não. No entanto, as violências não são apenas atos, como vimos no capítulo anterior. Incluem situações, interações, vivências e dinâmicas que são perceptíveis e passíveis de análise.

Além disso, nossos “objetos” de estudo são pessoas, seres humanos, com desejos, volições, simpatias e antipatias. São, enfim, sujeitos. Pamela Nilan, em “Dangerous Fieldwork” (2002) realiza uma distinção entre a parte formal e controlada (entrevistas, *surveys*, grupos de trabalho) da pesquisa antropológica e a parte do imponderável (o trabalho de campo e a observação participante). Na parte formal: entrevistas, censos, cartografias, mensurações, amostragem etc., são documentos, dados brutos e sólidos.

Já a parte do imponderável se deve ao fato de que os objetos da pesquisa antropológica têm subjetividade, agem como sujeito, são imprevisíveis e passíveis de alterações de humor, de disposições, de boa vontade. E no trabalho de campo essa subjetividade do objeto/sujeito é demonstrada ao pesquisador até o limite daquilo que um pesquisador pode suportar. Isso é especialmente verdadeiro no caso de “campos perigosos” como os de Nilan (ou os meus).

A própria subjetividade do pesquisador é afetada no processo. Como afirma Grossi (2008) nenhum pesquisador fica imune ao trabalhar com a temática das violências, que envolve sentimentos de dor, sofrimento, perda, desespero. Assim sendo, é impossível não nos sensibilizarmos frente às situações pelas quais nossos sujeitos

pesquisados passam e não nos identificarmos com este sofrimento, fazendo tudo ao nosso alcance para dirimi-lo. Encarar o Outro como sujeito implica o cruzamento das subjetividades de pesquisador e de pesquisado, gerando uma intersubjetividade, em que nenhum dos polos é mais neutro, ou imutável.

Permitam situar a discussão com o relato de uma pesquisa anterior, em que procurava obter narrativas de experiência pessoal de mães de jovens vítimas de homicídio, pois ajuda a compreender a situação da presente pesquisa. Uma pessoa que ajudaria na busca pelas mães de jovens assassinados era um certo Vilela: meu ex-vizinho, disse que conhecia uma mãe que tinha quatro filhos, sendo que três foram assassinados no mesmo dia; e também uma outra mãe que teria um filho assassinado. Num primeiro momento, ele se entusiasmou com minha pesquisa, prontificou-se a fazer o contato e apresentar-me estas mães. Liguei para ele inúmeras vezes, fui à sua casa, porém ele sempre tinha uma desculpa, falava que tinha combinado um horário antes, ou depois, ou que agora não podia, ou que era para tentar amanhã, ou que o telefone delas não atendia, e não quis repassar os telefones e os nomes...

Essa evitação, percebi depois, é fruto da própria definição do tema que decidi pesquisar. Penso que ele evitava o pesquisador para não abordar o tema, para não expor as mães (que já teriam sofrido o suficiente) a novos perigos, caso os assassinos ficassem sabendo dos depoimentos, e mesmo para que não mais relembassem memórias tão dolorosas. Os assuntos ligados às violências sempre despertam o medo, a indignação, a desconfiança, as evasivas, ao ponto de se poder pensar que estas são características inerentes ao tema. Quando se pensa em “violências”, sempre vem à mente o perigo, a dor, a morte, assuntos sobre os quais ninguém gosta de falar (ao menos formalmente – num bar, ou em uma roda de amigos, é comum ouvir estas conversas, mas quando se mostra o gravador de voz, e se diz que é uma pesquisa para a universidade, começam a surgir desconfianças, as pessoas retrocedem, calam-se). Elas preferem esquecer, não falar disso, não lembrar, pois acreditam que remexer no passado não mudará nada, e mais, que pode trazer riscos à sua própria segurança e à dos que o cercam.

Na época, decidi então que não poderia mais continuar com a busca das mães de jovens assassinados, pois, além de tudo, o tempo disponível para o trabalho de campo começava a se tornar curto. A pesquisa mudou então de rumo, e comecei a procurar configurar uma

rede no estilo “bola de neve”, em que o pesquisador vai informando, perguntando, procurando, entrando em contato com vários sujeitos, até que uma extensa rede de pessoas já sabe do que se trata e se dispõe (ou não) a ajudar. Para facilitar este processo, principiei a procura por intermédio de líderes comunitários (que têm contato com muita gente) que concordassem em apresentar ao pesquisador pessoas (narradores) dentre a população de baixa renda dos bairros empobrecidos da cidade de Florianópolis, as quais se autoidentificassem como vítimas das diversas formas de violências. Como houve inúmeras dificuldades e obstáculos impostos por estes líderes para se chegar a estas pessoas, buscaram-se outras vias de acesso a pessoas que se consideram vitimizadas pelas violências.

Após rejeitar muitas possíveis abordagens, consideradas constrangedoras ou que não atrairiam a empatia e confiança necessárias para a realização de tal empreitada (como, por exemplo, abordar pessoas que prestam queixas-crime em Delegacias de Polícia, procurá-las em suas casas a partir dos Boletins de Ocorrência ou de notícias de jornal), decidi por apostar nas minhas redes de contatos pessoais, o que se revelou muito mais produtivo do ponto de vista da quantidade de pessoas que se consideravam “vítimas” localizadas, como também da qualidade do material coletado, visto que a temática das violências é difícil de ser tratada pelos que as sofrem, sendo aqui a confiança no pesquisador fato fundamental para que expressem o que realmente acham, sentem e pensam em relação a suas experiências.

De início, comecei a duvidar de minhas qualidades como pesquisador: seria uma abordagem metodológica errada? Por que não conseguia fazer as pessoas falarem? Seria por que, aqui em Florianópolis, eu sou praticamente um “estrangeiro”, um paulista que conhece pouca gente, um recém chegado que não merece confiança, ainda mais em um assunto delicado como este?

Posteriormente percebi que não se tratava disso: como apresentado acima, as evasivas, os “despistes” são inerentes ao tema que pesquiso, e o fato mesmo de existirem essas evitações, esses medos de falar, é indicativo de que a experiência das violências gera um medo que sobressai de tal forma na vida das pessoas que as sofrem, que mesmo os seus ideais políticos, civis e comunitários são sobrepujados pelo temor, pelo terror. Janssen (2001, p.26) afirma que o silêncio possui razões bastante complexas: é moldado pela angústia de não encontrar escuta, de

ser punido por aquilo que diz ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. Esse silêncio, a evitação e a indignação (que fazem as pessoas não quererem tocar no assunto, nem mencioná-lo diretamente) relativos ao tema das violências formaram o pano de fundo das dificuldades daquela pesquisa.

Fiz estes relatos de uma pesquisa anterior para deixar claras as dificuldades de pesquisar na área das violências e as estratégias metodológicas que tive de elaborar, para conseguir realizar minha etnografia. As pessoas envolvidas não querem falar, por quererem esquecer ou por terem medo. Mesmo as que não sofreram violências têm dificuldades em indicar vitimizados, não querendo colocá-los em situações indesejáveis. Por estes motivos, recebi inúmeros “nãos”, “furos”, “despistes” e “enrolações”, além dos já narrados aqui (cf. RODRIGUES, 2006).

Pode-se perceber por esse relato o quão longe estamos de Malinowski (1966) e suas “*Confissões de ignorância e fracasso*”, cujas dificuldades derivavam do desinteresse do etnógrafo, da incompatibilidade dos métodos com os temas a serem pesquisados ou de simples distração. Em nosso caso, as dificuldades encontradas, a evitação do tema, o medo, a desconfiança, o silêncio, as entrevistas desmarcadas, as realizadas e os posteriores pedidos de que fossem retiradas, os não comparecimentos nas entrevistas marcadas, não são frutos de inadequação metodológica, de má vontade dos informantes ou da incompetência do pesquisador. O medo, o silêncio, a evitação, na verdade, fazem parte da própria construção social das violências. São as maneiras culturalmente padronizadas de se lidar com situações violentas, em que as pessoas tentam salvaguardar sua segurança e das pessoas próximas, pois acreditam que falar sobre isso possa reavivar traumas, atrair vinganças, prejudicar ainda mais vidas já sofridas. O medo e o silêncio são, assim, características inerentes ao tema das violências, e o pesquisador deve estar atento a eles e aos desafios metodológicos que impõem.

Outro desafio é conquistar a confiança dos pesquisados. E esta confiança não se restringe à interpessoal. Há uma dimensão que podemos chamar de institucional: entre os militantes e líderes comunitários de Florianópolis com quem venho trabalhando nos últimos anos, em especial entre aqueles mais politizados, há um clima bastante generalizado de desconfiança em relação aos pesquisadores da

universidade e ao mundo acadêmico em geral. Esta desconfiança nos remete a uma faceta deveras complexa das pesquisas na área das violências em contexto urbano. Eunice Durham (1986, p.26) nota o que chama de desvio semântico na “observação participante” em contexto urbano. Para a autora, há uma crescente politização (principalmente a partir dos anos 70) do universo social brasileiro, que incide sobre a situação de pesquisa: de um lado, os próprios intelectuais criticam o isolamento acadêmico, proclamando a necessidade do engajamento político dos cientistas e enfatizando sua responsabilidade social. De outro, são os próprios sujeitos pesquisados que cobram dos investigadores esse tipo de atuação e identificação política.

Permitam-me voltar mais uma vez a meu antigo caderno de campo: minha pesquisa de Mestrado em Antropologia Social teve início com um projeto que tencionava analisar as narrativas de mães de jovens assassinados em Florianópolis. Neste sentido, busquei o contato com lideranças comunitárias, entre as quais com um padre católico residente em um dos morros da Capital, que me apresentaria a essas mães. Porém, o contato com tal padre se revelou difícil: de novembro de 2004 a março de 2005, tentei sem sucesso encontrar-me com ele para explicar-lhe as intenções da pesquisa. Após inúmeros contatos telefônicos, em que o padre sempre adiava nosso encontro, ele concordou em receber este pesquisador em sua casa. Nessa ocasião, exposta a proposta de pesquisa, o padre disse que poderia ser perigoso, para mim e para as mães, e que uma delas tinha sido assassinada por denunciar a morte do filho. Falou que até poderia ajudar a realizar a pesquisa, mas que a Universidade deveria “dar uma contrapartida”, por exemplo, uma assistência psicológica para as mães. Apesar de que, tal contrapartida nunca tenha se realizado, por motivos alheios à minha vontade (procurei, em vão, implementar este atendimento junto ao Departamento de Psicologia da UFSC), e que o foco de meu trabalho de pesquisa tenha mudado, esse fato é revelador de algumas das demandas sociais próprias do campo de estudos das violências.

A mais marcante é a demanda dos sujeitos por uma ação concreta do pesquisador em relação ao problema social que estuda. O antropólogo (ou, em todo caso, o etnógrafo) é visto como um ponto de contato entre a comunidade (com suas carências, necessidades etc.) e a universidade, e assim sendo, teria a obrigação de ajudar de toda forma possível a resolver os problemas desta comunidade. A simples

relevância teórica e científica de seu trabalho de pesquisa não é mais suficiente. Sua pesquisa tem que “voltar para a comunidade”, não apenas no sentido de lhes apresentar a descrição e análise finais, mas também, e principalmente, no sentido de lhes trazer algum benefício. Coloca-se de modo agudo a questão do “retorno dos resultados”: os antropólogos “devem” descobrir uma aplicação imediata e direta dos resultados de suas pesquisas, e, quando isto não ocorre, tendem a substituí-la por uma ação junto à comunidade que a beneficie. Como afirma Durham (1986, p.27), numa formulação caricatural, pode-se dizer que estamos passando da “*observação participante*” para a “*participação observante*”, e resvalando para a militância. Talvez o pesquisador não possa observar os eventos violentos ocorrendo, mas pode (deve) participar na mitigação de seus efeitos e consequências.

No caso da presente pesquisa, em diversas instituições educacionais com que procurei estabelecer contato, a primeira pergunta era: “*Mas o que você vai fazer pela gente?*”, sendo que este “a gente” podia significar tanto a instituição, a ONG em si, os educadores, quanto as crianças e a comunidade do entorno como um todo. Em algumas, pediram-me que ajudasse a “conseguir verbas na universidade”; em outras, que apresentasse “relatórios técnicos” sobre a entidade (mas sem nunca especificar o que isso devia significar). Em uma das entidades, fui instado a fazer um relatório diagnóstico das violências dentro da instituição e a conseguir, também, que os educadores pudessem participar de capacitações no âmbito do projeto de extensão universitária que coordenei (o que, no entanto, aconteceria mesmo se me tivessem vedado o acesso, já que os projetos eram totalmente independentes um do outro).

Ou seja, na área das violências, a “participação observante” se impõe como meio de se aproximar, “seduzir”, estabelecer relações e conseguir a confiabilidade necessária dos sujeitos para que a pesquisa se realize. A construção de relações, especialmente daquelas em que se cria uma confiabilidade mútua, é essencial aqui. E, em muitos casos, para que estas relações se firmem, é preciso “mostrar trabalho”, fazer algo que reverta em benefícios para os pesquisados, para a comunidade ou para a sociedade mais ampla. Quando se recebe uma dádiva, gera-se a obrigação de retribuir...

Qual então a especificidade de meu trabalho de campo? Acredito que ela está na busca, seleção, “sedução” (por meio da dita “participação

observante”), configuração e consolidação de uma “rede de campo”, isto é, uma rede de relações sociais que, como antropólogo, estabeleci com informantes e narradores que me fornecessem, através de seus discursos e narrativas, uma visão “de perto e de dentro” de uma vivência das violências em Florianópolis, de suas causas e consequências, de seus significados e dos valores atribuídos aos fenômenos violentos. Para Rabinow (1977), a constituição de tal rede é fundamental para a realização do trabalho etnográfico. A construção desta rede geralmente leva muito tempo e exige paciência: é preciso ter acesso ao grupo, familiarizar-se com ele, enfrentar conflitos, aprender as regras, participar e realizar ações “de retorno”, ou seja, “imersão” no grupo, até que se estabeleça um clima de confiança mútua e colaboração, para que se possa então selecionar os informantes mais significativos para a realização da pesquisa. A configuração específica que este trabalho de campo tomou – buscando a estruturação de uma rede de contatos que me aproximasse da alteridade, das diferentes formas de conceituação das violências, da maneira própria com que estas pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo em que vivem, tentando ter uma visão reflexiva de minha experiência no “campo” e buscando a intersubjetividade – acredito ser característica do trabalho etnográfico, apesar de esta experiência não se encaixar prontamente nos moldes canônicos da disciplina (se é que estes existem).

Mas de que forma constituí esta rede de relações necessária à realização do trabalho de campo na presente pesquisa? Nesta, as dificuldades foram de outra ordem, mas algumas são recorrentes às da pesquisa de mestrado.

Em primeiro lugar, o fato de morar na cidade em que realizo minhas pesquisas tem consequências positivas e outras nem tanto. Faz parte das primeiras a facilidade de locomoção, o fato de poder dormir no conforto de minha casa, de não ter que realizar grandes deslocamentos, de não me afastar do lar e de poder continuar minhas demais atividades cotidianas. Faz parte das desvantagens exatamente: não me afastar do lar e poder continuar minhas atividades cotidianas. Assim, problemas e compromissos familiares ou na universidade, em grupos de pesquisa e projetos de extensão, a docência, nada disso “parou” enquanto eu realizava o trabalho de campo, como normalmente acontece com algum antropólogo que pesquise no Xingu ou nas margens do Purus. Não há uma ruptura no cotidiano, uma quebra, não há a experiência da

alteridade radical que é tão cara ao fazer antropológico. Meus “nativos” são pessoas que eu encontrava no ônibus, no mercado, na praia. Além disso, devido aos compromissos citados, meu trabalho de campo foi extenso em duração (aproximadamente dois anos e meio, entre março de 2007 e agosto de 2009), mas foi, digamos “quebrado”. Não fiquei “imerso na cultura nativa”, por longos meses, sem contato com “o mundo exterior”. Pelo contrário, este mundo exterior me tomava bastante tempo, e assim minhas visitas ao campo, no primeiro ano, foram bastante espaçadas. Com o desenvolvimento da rede de contatos, a seleção e a definição das entidades em que se realizaria a pesquisa, o trabalho se acelerou e se intensificou extraordinariamente, chegando ao ponto de visitas diárias a cada instituição, que podiam durar de duas a dez horas, durante vários meses.

Outra questão é que, tendo me decidido, pelos motivos expostos na Introdução desta tese, a pesquisar as formas pelas quais os educadores de ONGs “lutam contra as violências” de maneira preventiva através da educação, acreditei que seria relativamente mais fácil conseguir acesso aos locais e aos sujeitos, que não teria que lidar novamente com as evitações, os despistes, as “portas fechadas” que encontrei durante a pesquisa anterior relatada. Achei que os educadores e as instituições, em certa medida, se “orgulhariam” de ver seu trabalho reconhecido, de que um pesquisador as considerasse dignas de estudo científico. Acreditei que ninguém teria medo de falar, pelo contrário, estariam plenamente dispostos. Por um tempo, pensei que nem precisaria utilizar nomes fictícios para garantir o anonimato e a segurança dos sujeitos. Grandes enganos. Em diversas ONGs que procurei, o acesso me foi vedado. Em algumas, por alegados “motivos de segurança dos participantes”. Em outras, por suposta tentativa de “rotular a comunidade como violenta”. Em todas, o anonimato dos sujeitos me foi pedido. Em várias, transpareceu o medo ao falar sobre certos temas. Não estava tão longe das dificuldades de minha pesquisa de Mestrado como queria crer.

Foi também dificultosa a construção da rede que, eu esperava, me faria perceber como se delineava o “campo”, quais eram as iniciativas mais emblemáticas, quais as mais reconhecidas etc.; há uma grande fragmentação neste campo, e uma das estratégias que me auxiliou foi a minha inserção, como representante e pesquisador do LEVIS (Laboratório de Estudos das Violências da Universidade Federal de

Santa Catarina , no qual atuo desde 2004) no NUPREVI (Núcleo de Prevenção às Violências e Promoção da Saúde do Município de Florianópolis), núcleo intersetorial ligado à Secretaria Municipal de Saúde, do qual participavam diversas entidades deste campo. Assim, pude conhecer diferentes iniciativas, estabelecer contatos com representantes das instituições e paralelamente tornei a eles conhecido o meu trabalho. Isto facilitou bastante os contatos posteriores e agilizou as negociações. Foi neste núcleo que conheci Adélia, uma das diretoras da Sociedade Alfa Gente, aqui estudada.

Além disso, acionei minha rede pessoal de contatos, metodologia que já tinha funcionado uma vez. Como reza o ditado futebolístico, em time que está ganhando não se mexe. Foi através desta estratégia que, acionando um amigo, vim a conhecer o Lar Fabiano de Cristo.

Mas não avancemos ainda a discussão: foi bastante complexo recortar “meu campo” em um “campo” tão amplo como o das chamadas “ONGs de educação popular” em Florianópolis. Existem dezenas, talvez centenas destas entidades na cidade e em sua região metropolitana. No caso das associações civis sem fins lucrativos (as chamadas “entidades comunitárias”) e das ONGs que trabalham com a concepção de “educação popular” ou “educação comunitária”, o que se configura é um campo heterogêneo, com diferenças significativas de linhas de atuação, relações com o setor estatal, com o sistema político formal e com o mercado, nas orientações metodológicas e ideológicas, capacidade de atendimento e alcance, de obtenção de recursos, além de vieses religiosos, culturais, étnicos e de gênero.

Na presente pesquisa, foram a princípio consideradas centralmente as entidades (e os agentes) que atuam em áreas ligadas à chamada “Educação Popular Comunitária”. Vale ressaltar que o que definiu a inclusão (ou não) dos projetos sociais nesta pesquisa não foi a organização formal (a personalidade jurídica da entidade, ou o fato de ser uma ONG, OSCIP ou associação de bairro), mas sim a sua forma de atuação. Além disso, muitos destes projetos, associações, redes etc. têm diferentes modalidades de vínculos com o Estado e com o setor privado, sem os quais não sobreviveriam. É muitas vezes difícil separar o que é puramente estatal do que é puramente movimento social ou sociedade civil: há vínculos políticos (muitas vezes clientelistas), projetos financiados por empresas, ONGs financiadas pelo Estado, projetos financiados por editais governamentais (municipais, estaduais, federais,

e inclusive internacionais), redes e fóruns coordenados por órgãos governamentais, mas constituídos por representantes da sociedade civil organizada. É tênue a separação público/privado nestes casos. Ou seja, há grande heterogeneidade no campo, e eu teria de lidar com ela.

Assim, primeiramente tive de elaborar um levantamento preliminar das instituições que atuam nesta área na cidade. Foi encontrada quase uma centena destas entidades, e novas surgiam à medida que o tempo passava. Um primeiro recorte feito foi o da localização e do estigma: foi dada preferência a bairros empobrecidos da cidade e ostensivamente divulgados na mídia como “perigosos”, “violentos”. Como em Florianópolis estes bairros não se encontram concentrados em uma “zona”, e nem tão distantes do setor mais afluyente economicamente, mas sim dispersos pelos morros do centro da Ilha, no Norte e na região continental, aqui “bairros periféricos” não significa muito do ponto de vista espacial, como em outras cidades, como São Paulo, por exemplo. As áreas mais pobres e mais vistas como “violentas” são os morros do centro (o chamado “Maciço do Morro da Cruz”, denominação genérica que abriga inúmeras comunidades, como o Montserrat, o Morro do Horácio, Mariquinha, Mocotó, Morro da Penitenciária, Morro do 25, entre outros) e a porção continental da cidade. Nesta, ficam também diversos bairros pobres tidos pela mídia e por moradores de outras regiões como “perigosos”, “dominados pelo tráfico”, enfim, “violentos”. Entre estes, o Morro da Caixa d’Água, a Vila Aparecida, o Bairro do Monte Cristo e a comunidade Chico Mendes. Segundo os interlocutores que motivaram esta pesquisa, nestes locais a atuação das entidades educacionais seria mais urgente e mais necessária (ao menos na visão dos sujeitos). Assim, o critério aqui foi a aura ou estigma de “pobreza e violências” que paira sobre os bairros em que as entidades atuam.

A seguir, um segundo recorte foi o do financiamento das instituições: a decisão foi por deixar de lado aquelas diretamente financiadas por grandes empresas privadas. Aqui foram excluídos do âmbito de pesquisa, por exemplo, a FUCAS (Fundação Casan, a companhia de abastecimento de água e responsável pelo sistema de esgotos de Florianópolis) e o Instituto Guga Kuerten (financiado pelo consagrado tenista da cidade), entre outros. O objetivo era procurar instituições que tivessem suas origens mais calcadas na militância

política e social do que no (mais recente) modelo de “responsabilidade social empresarial” ou no “marketing social”.

Posteriormente, foi realizada uma seleção baseada no critério de grau de inserção das instituições na comunidade, ou seja, no nível de aceitação e reconhecimento do trabalho que realizam, assim como da legitimação decorrente por parte do público beneficiado e população do entorno. Neste passo da pesquisa, começaram as visitas a campo. Estive em dezoito entidades que se adequavam aos critérios anteriores. Foi uma fase particularmente difícil, pois além de ter que procurar estabelecer contatos, “configurar a rede”, explicar minhas intenções e do que se tratava a pesquisa, estabelecer uma relação de confiabilidade, muito trabalho foi feito em vão: aqui os “furos”, evasivas e despistes discutidos acima voltaram com toda força, de tal maneira que quase chegam a abalar a confiança metodológica do pesquisador mais uma vez. Mas, desta vez, já estava calejado para saber que a evitação começava quando a palavra “violência” surgia na conversa.

Por causa desta palavra, diversas instituições negaram meus pedidos de realizar lá parte do trabalho de campo. De fato, em algumas delas fui bruscamente (e até grosseiramente) “cortado”, banido. Não me atendiam, recados deixados não encontravam respostas, as pessoas responsáveis nunca estavam disponíveis – mesmo quando estavam em minha linha de visão: certa vez, tentando estabelecer relações com uma ONG, fiz uma primeira visita, em que conheci a instituição e apresentei minha proposta de pesquisa. Combinei com o diretor uma segunda visita para as 13 horas de uma quarta feira. Fui até o local, cheguei um pouco adiantado e a ONG estava com as portas fechadas. Como não conhecia bem o lugar, preferi não tentar abrir a porta. Não havendo campanha, liguei de meu telefone celular para o número que tinha. Uma moça atendeu, identifiquei-me e ela lembrou de mim: “*Ah, o moço que quer pesquisar sobre violência, né?*”. Quando perguntei pelo diretor, ela foi taxativa: “*Olha, ele está viajando, teve problemas na família e não sei quando volta*”. Ela não sabia que eu estava em frente à ONG.

Pois bem, se ele não estava, até o momento seria apenas mais um “furo” a ser contabilizado na pesquisa. Fui me dirigindo ao ponto de ônibus, na mesma rua, mas no quarteirão seguinte. O ônibus demorava, e fiquei observando as redondezas para passar o tempo. Qual não foi minha surpresa ao ver o diretor em pauta, acompanhado de mais uma dezena de jovens rapazes, vestindo uniformes de time de futebol, saírem

da ONG, atravessarem a rua e entrarem em uma minivan, felizes e sorridentes, provavelmente rumo a uma partida de futebol de várzea. Desta forma, acabei percebendo que não era exatamente bem-vindo na instituição, cortando-a da lista das possíveis entidades “pesquisáveis”.

Continuei visitando instituições e estabelecendo contatos: em algumas, a organização impressionou-me; em outras o montante de recursos e patrocínios que conseguiam arrecadar; em várias, a firmeza da militância e a luta contra as dificuldades (principalmente a falta de recursos), instituições funcionando sem nenhum apoio, ONGs estabelecidas na própria casa dos dirigentes, pessoas que trabalhavam gratuitamente, por pura convicção de que estavam “fazendo a coisa certa”. Além disso, fui tentando me informar, perguntando na vizinhança das instituições, se eram idôneas, se realizavam bem o trabalho a que se propunham. O objetivo foi tentar verificar o grau de aceitação, legitimação e penetração na comunidade do entorno.

Neste quesito, três entidades foram “cortadas”. Em um caso, uma vizinha da ONG me contou que estavam sob investigação, pois a instituição era controlada por uma educadora que também era professora da escola pública do bairro, e que lá esta tinha sido acusada de agredir fisicamente as crianças. Em outra, recebi queixas de que as mães eram maltratadas pela direção, quando ocorria algo com os filhos.

De toda forma, eu ainda tinha uma dezena de entidades que se adequava aos critérios que tinha escolhido. Mas seria inviável pesquisar a fundo todas elas, por questão de tempo. Entre estas dez, existiam aquelas com mais dinheiro, as com menos. Existiam as mais informais (por exemplo, sem CNPJ e sem fontes financiadoras fixas) e as com alto grau de formalização. Aquelas maiores e as menores. Enfim, acabei selecionando o Lar Fabiano de Cristo e a Sociedade Alfa Gente por diversas razões.

Para a realização desta pesquisa, optou-se por circunscrever a discussão às entidades comunitárias e ONGs pesquisadas pelo autor que mais se aproximaram do que podemos chamar de “tipos ideais”, de organizações que se identificam sob a bandeira da chamada “educação popular comunitária”, em especial as que trabalham com a educação de crianças, jovens e adolescentes nas regiões mais empobrecidas da cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. As duas instituições são, digamos, “medianas” em relação ao tamanho, abrangência, recursos e financiamentos. Apresentam em seus programas basicamente as mesmas

atividades que as outras. São, portanto, bastante representativas da amostra que efetivamente visitei.

As duas entidades selecionadas foram escolhidas porque, apesar de suas diferenças, apresentam linhas de atuação bastante próximas e têm uma trajetória ideológica que pode ser traçada a partir da pedagogia de Paulo Freire e das correntes da Igreja Católica ligadas à Teologia da Libertação e à instituição das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), assim como às ideologias espíritas da caridade, do altruísmo e da solidariedade.

As duas ONGs em pauta têm em comum estas raízes de militância e, digamos, “assistencialismo”. Há uma diferença, porém, no viés religioso ou “espiritual” das duas: enquanto a Sociedade Alfa Gente foi formada em Florianópolis por educadores e religiosos católicos no final dos anos 1970 (neste sentido, bem na linha das CEBs e da Teologia da Libertação), o Lar Fabiano de Cristo tem sua origem em uma obra social fundada por espíritas kardecistas nos anos 1950, no Rio de Janeiro. Esta diferença em suas origens se traduz também em diferenças quanto a suas aspirações ideológicas, a suas concepções de trabalho e metodologias, o que de certa forma afetou minha inserção como pesquisador em cada uma delas.

Minha inserção no Lar Fabiano de Cristo se deu através de João, um amigo, economista e professor de capoeira. Ele também trabalha como monitor no Centro de Internação Provisória de Menores Infratores em Florianópolis. Entre 2007 e 2008 ele deu aulas de capoeira na Unidade Arnaldo São Thiago do Lar Fabiano de Cristo, localizada no Bairro Capoeiras, próxima ao Monte Cristo e Chico Mendes.

Numa primeira visita a esta unidade, em 2008, João me apresentou à Coordenadora, Karina, a quem eu expliquei do que se tratava pesquisa. Ela se mostrou solícita e “abriu as portas” da instituição para mim. Apresentou-me o lugar, explicou como funciona: trata-se de uma entidade filantrópica que cuida de crianças e jovens (200 crianças só na creche, mais uns 80 mais velhos), com aulas de música, capoeira, arte, reforço escolar, e é mantida por um fundo privado de pensão, a CAPEMI (como veremos, não há aqui contradição com o critério de não pesquisar ONGs financiadas por grandes empresas, pois neste caso foi a instituição filantrópica que fundou a empresa para mantê-la). Numa conversa informal, disse-me que enfrentam muitos problemas relativos às violências e criminalidade, principalmente com

os adolescentes, que convivem com o tráfico de entorpecentes, brigas, assassinatos, e que isso é motivo de grande preocupação na instituição. Mais ainda, afirmou que o propósito principal da instituição hoje, apesar de não figurar nos textos institucionais, é lutar para evitar que os jovens se tornem violentos e/ou se encaminhem para a criminalidade, principalmente o narcotráfico. E lembrou: “*Isso nós só podemos fazer através da educação*”.

Karina me apresentou à Antonia, coordenadora pedagógica do Lar. Quando lhe expliquei do que se tratava meu projeto de pesquisa, ela disse: “*Mas rapaz, você caiu do céu!*”. Mostrou-se muito preocupada tanto com a violência exterior, do entorno, do bairro, quanto com brigas e indisciplina dentro da instituição. Disse que estavam tendo dificuldades com isso, e que eu poderia ajudar. Mas não me fez nenhuma cobrança, não me exigiu nada.

Já meu contato com a Sociedade Alfa Gente foi deveras diferente. Participando, como exposto acima, como representante do LEVIS, o Laboratório de Estudos das Violências da UFSC no NUPREVI (um fórum interdisciplinar e intersetorial dedicado a estabelecer estratégias e articulações para lutar contra as diferentes formas de violências na cidade, principalmente seu impacto sobre os serviços de saúde), conheci Adélia, uma das diretoras da Sociedade Alfa Gente. Tivemos algum contato, fiz uma visita a essa instituição em 2007, e só voltei, com o objetivo definido de realizar parte de meu trabalho de campo lá, em meados de 2008. A princípio, me olharam com certa desconfiança, como mais um “daqueles estudantes da universidade”, que fazem pesquisa em periferias e áreas pobres, apenas para obter uma titulação, e depois esquecer os pesquisados na mesma situação em que os encontrou. Esta visão do “isolamento acadêmico”, ou da “universidade entre muros” é bastante difundida entre os militantes, e depois de algumas experiências neste sentido, os pesquisadores que não apresentam “contrapartidas” à comunidade ou à instituição nem mesmo são recebidos. A “participação observante” de Durham (1986) se impõe.

Deve ser ressaltada a diferença entre as duas ONGs na questão de minha inserção na instituição, relativamente à problemática levantada por Durham. Na Sociedade Alfa Gente tive de marcar entrevista com a Coordenação, explicar meus objetivos e projeto, submeter meu projeto de pesquisa à avaliação e aprovação da Direção da instituição e oferecer contrapartidas (como a elaboração de um relatório diagnóstico da

instituição acerca dos temas da violência e criminalidade e a participação de educadores da instituição nos cursos de capacitação de educadores, em temáticas relativas aos Direitos Humanos no âmbito do projeto de extensão universitária em que trabalho); por outro lado, no Lar Fabiano nada me foi exigido, a não ser meu empenho em compreender e tentar intervir, da maneira que achasse melhor, em sua realidade.

Conforme exposto acima, parece que, na Sociedade Alfa Gente, as demandas e a concepção de trabalho, derivada das CEBs e da Teologia da Libertação, baseadas na ideia de solidariedade, militância, comprometimento (LOCKS, 2008) etc., exigem mais uma vez do pesquisador a “participação observante” de que fala Durham (1986), a “sedução” dos pesquisados através de participação, trabalho, militância, somente a partir da qual é permitida a aproximação e a entrada efetiva em campo. Já no Lar Fabiano de Cristo, talvez por causa da ideologia dogmática espírita da caridade, do “*fazer o bem na medida de suas possibilidades*”, nada me foi exigido: apenas foi sugerido que, com o tempo, eu descobrisse, por mim mesmo, quais seriam as formas pelas quais eu poderia ajudar. Posso, por desconhecimento da profundidade dos temas envolvidos, estar simplificando demasiado esta caracterização, mas foi a perspectiva me pareceu mais plausível.

Foram esses os procedimentos que me levaram às instituições escolhidas. No entanto, ainda faltavam definições a serem feitas. Havia outra questão metodológica a ser resolvida: quem seriam os sujeitos desta pesquisa. Seriam as crianças e adolescentes, os pais, a assim chamada “comunidade”, os líderes comunitários, os educadores? Neste sentido, diversas reflexões foram feitas, como por exemplo, sobre os impactos que conversas sobre violências e crimes teriam sobre a subjetividade das crianças, ou qual seria a efetiva importância para esclarecimento do tema proposto se optasse por entrevistar apenas líderes comunitários que, apesar de serem extremamente influentes na definição dos rumos de ação das ONGs, em geral não têm o mesmo tipo de contato cotidiano dos educadores com as crianças e adolescentes.

Desta forma, optou-se por não entrevistar diretamente as crianças e adolescentes sobre tais temas, apesar de que suas ações, comportamentos e atitudes foram observados durante o trabalho de campo e serão objeto de análise. Vários dos líderes comunitários contatados também foram entrevistados, o que se revelou de grande

valia no sentido de obter uma “janela” de onde pudesse observar melhor as origens dos discursos e formas de ação das instituições. Assim, o cerne do recorte empírico desta pesquisa está mesmo nas falas, ações, atitudes, estratégias e táticas dos educadores em suas relações com as crianças e adolescentes; na forma pela qual compreendem suas práticas cotidianas e falam sobre elas; assim como nas articulações que vislumbram entre a educação que praticam e propagam e sua capacidade de prevenir a entrada destes jovens e crianças no que consideram como o “mundo do crime”, no tráfico de drogas, no envolvimento com assaltos, sequestros e homicídios, nas violências enfim. Este recorte foi feito por considerar que são os educadores, em seus contatos cotidianos com as crianças e adolescentes, que identificam os problemas reais ou imaginados, refletem sobre estes problemas e suas origens, e, a partir da identificação de tais problemas, geram e criam formas de enfrentá-los, de diuturnamente lutar contra eles, para tanto elaborando estratégias, táticas, metodologias, criando e recriando o que entendem por “educação”, em muitos casos a partir do que entendem por “violências”.

Passemos a uma descrição mais aprofundada das ONGs analisadas. Como afirmado, esta descrição pretende se articular com o discurso acadêmico que se debruça sobre os fenômenos associativos correlatos, principalmente o discurso sociológico sobre sociedade civil, movimentos sociais e organizações não governamentais, conceitos estes que devemos esclarecer antes de passarmos à descrição das entidades.

2.2 – Sociedade civil, movimentos sociais e organizações não governamentais

Até o presente momento, temos falado um tanto sobre as organizações não governamentais que são *loci* desta pesquisa. Mas temos falado um tanto indiscriminadamente. O que são as ONGs? O que constitui este fenômeno? Quais são suas raízes, formas de atuação e intervenção, e o que as diferencia de outros fenômenos associativos, como os movimentos sociais? Em que sentido suas ações podem ser consideradas políticas, e quais suas relações com o Estado, com o mercado e com o restante da sociedade? E mais: como as ONGs aqui pesquisadas se inserem neste quadro?

Esta seção tem como objetivo clarificar as discussões e debates sobre as diferenças e aproximações entre os conceitos de “movimentos

sociais”, “sociedade civil” e “ONGs”. Estes conceitos das Ciências Sociais têm sido bastante discutidos e conceituados de maneiras diferentes por diversos autores (como Jürgen Habermas, Alain Touraine, entre muitos outros) e linhas teóricas (como a da chamada “democracia participativa”, ou a sua vertente “deliberativa”; ou ainda a chamada “Teoria Crítica da Escola de Frankfurt”). Sem pretender exaurir o debate, intenta-se apresentar as linhas gerais de conceituação de cada um, proporcionando uma visão mais objetiva e instrumentalizável deles para os fins propostos nesta pesquisa. Dessa forma, tenta-se fornecer uma discussão sobre o que caracteriza cada um desses conceitos e o que os diferencia, tendo em vista a complexidade do campo empírico e teórico.

Foi na década de 80 o período de maior surgimento das diversas formas de organizações da sociedade civil em Florianópolis (VIANA, 2003), embora as duas ONGs estudadas nesta pesquisa (Lar Fabiano de Cristo e Sociedade Alfa Gente) tenham se instalado na Capital ainda nos anos 1970 (a primeira em 1974 e a segunda em 1978). Nesse processo, a Igreja Católica teve grande influência através das Comunidades Eclesiais de Base, pois sua infraestrutura proporcionava tanto espaço físico quanto respaldo institucional para lutas e reivindicações (LOCKS, 2008). Além disso, no caso da fundação da Sociedade Alfa Gente, por exemplo, participaram membros de várias congregações e de diferentes níveis hierárquicos dentro da estrutura católica, assim como fiéis de diferentes profissões, como consta na ata de fundação da entidade. Isto nos revela também a potência articuladora de militantes da Igreja, principalmente em sua vertente ligada à Teologia da Libertação. O Lar Fabiano de Cristo, apesar de ter outra orientação religiosa (são espíritas kardecistas), também adotou o modo de organização característico deste modelo.

Na época, segundo relatado pelos funcionários mais antigos das duas ONGs, o trabalho realizado pelas duas era, por um lado, mais assistencialista (cuidado com as crianças, distribuição de gêneros alimentícios, cuidados com a saúde da população etc.), e, por outro, mais militante e reivindicativo (no sentido do ativismo político, corporificado em manifestações na esfera pública, como marchas e passeatas).

Segundo a literatura sociológica, na década de 90 cresceu no Brasil, no rastro das mudanças de arcabouço legislativo oriundas da

Constituição de 1988, o número das organizações que visam ampliar a participação dos cidadãos na esfera pública, na busca de legitimação de novos direitos e na luta pela garantia de direitos já adquiridos, trazendo novas demandas reivindicativas como o respeito à diferença, aos direitos das minorias, à cultura e à identidade, sendo consideradas como pertencentes ao “novo associativismo civil” (SCHERER-WARREN & ROSSIAUD, 1999). Ana Doimo (1995) entende que a novidade fundamental desse associativismo é que são movimentos de ação direta, gerados fora da esfera produtiva (portanto, não são sindicatos ou associações profissionais) e fora da política institucional, em espaços marcados por carências referentes ao vertiginoso crescimento das desigualdades e à crise do estado capitalista.

O tema do associativismo civil teve numerosa produção teórica e empírica no Brasil nos últimos anos, o que sem dúvida se deve à importância dos movimentos sociais no processo de redemocratização do país. Inúmeros trabalhos acadêmicos se dedicam às diferentes formas de associações e movimentos sociais, desde o Movimento dos Sem Terra até associações de bairro ⁶. Aqui, cabe tentar mapear um pouco mais aqueles fenômenos associativos que se dedicam à resolução (ou mitigação) de problemas sociais, em especial aqueles que se empenham em combater as violências, criminalidade e desigualdade social pelo viés educacional. Mas para iniciar essa discussão, devemos analisar outras formas de ações coletivas, como o conceito que pode ser considerado mais “amplo”: o de sociedade civil.

Este conceito é controverso e seu debate remete a Aristóteles (para quem sociedade civil era sinônimo de sociedade política), aos filósofos contratualistas como Hobbes, Rousseau e Locke, passando por Tocqueville e bastante discutido no século XX. Há diferentes formas de pensar o conceito, de acordo com a linha teórica e ideológica dos cientistas que se debruçaram sobre o tema. Assim, há múltiplas definições e um debate razoavelmente intenso.

⁶ Em Florianópolis especificamente, é destacado o trabalho dos integrantes do Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais da UFSC, que realizou inúmeras pesquisas e levantamentos sobre as associações, organizações voluntárias, comunitárias, ONGs e grupos de mútua ajuda do Estado como um todo (cf. especialmente SCHERER-WARREN 1996, 1999, 2004, 2006).

Gohn (2005) apresenta três formas ideal/típicas de se conceber a sociedade civil dentro da literatura sociológica e política. Na primeira, contratualista, a sociedade civil constituía-se de todas as instituições fora do Estado, numa concepção marcadamente dualista. A segunda forma histórica de conceito de sociedade civil emerge entre o século XIX e o início do XX, com Marx e Gramsci, quando se diferencia o mercado (que objetiva o lucro individual ou de um grupo) e a sociedade civil (que, teoricamente, busca o intitulado “bem comum”).

A terceira forma é apresentada de forma concisa por Scherer-Warren & Lüchmann (2004) – no final do século XX, o conceito de sociedade civil ganhou novos contornos, sendo redefinido tendo em vista superar a dualidade com o Estado e a homogeneidade do campo social. Com base nas teorias de Gramsci e Habermas, este conceito se baseia em:

“[...] uma análise tripartite de organização societal que questiona a dicotomia público (Estado) e privado (mercado), que historicamente tem separado a sociedade do Estado e reduzido o conceito de política ao campo da organização estatal. A ruptura desta dicotomia se dá na medida em que, denunciando e publicizando os problemas e injustiças sociais, a sociedade civil opera no âmbito público, porém diferente do Estado, ao mesmo tempo em que, ancorada na esfera privada, diferencia-se do mercado” (SCHERER-WARREN & LÜCHMANN, 2004, p.19)

A sociedade civil aqui é um campo heterogêneo (no sentido de BOURDIEU, 1983), com múltiplos atores e instituições, e segundo Scherer-Warren (2006, p. 110), “[...] *está preferencialmente relacionada à esfera de defesa da cidadania e suas respectivas formas de organização em torno de interesses públicos e valores, incluindo gratuidade/altruísmo, distinguindo-se assim dos dois primeiros setores, que estão orientados pelas racionalidades do poder, da regulação e da economia*”.

Na atualidade, segundo Dagnino (2002) a sociedade civil passa a ser entendida como a parte da sociedade que está fora do aparelho do Estado, da qual fazem parte atores como as ONGs, movimentos sociais,

grupos e entidades de direitos humanos e de defesa dos excluídos, associações e cooperativas de redes de economia popular solidária, associações do chamado “Terceiro Setor”, empresas e fundações que atuam segundo critérios de “responsabilidade social”.

O que podemos inferir aqui é que, a partir da recente aproximação de empresas privadas orientadas ao lucro, que esperam com suas “ações sociais” incentivos tributários e “marketing social”, a “sociedade civil” aparece como distante ou separada apenas do Estado. A divisão gramsciana tripartite, em que a sociedade civil era definida por sua separação do Estado e também do mercado, se torna cada vez mais “borrada”. O mercado cada vez mais se aproxima da “sociedade civil”.

Dagnino (2006) critica as versões do debate sobre o papel da sociedade civil que enfatizam a homogeneidade desta e seu caráter intrinsecamente virtuoso (em contraponto a uma visão demonizada do Estado). Para ela:

“[...] a sociedade civil é composta por uma grande heterogeneidade de atores civis (incluindo atores conservadores) com formatos institucionais diversos (sindicatos, associações, redes, fóruns) e uma grande pluralidade de práticas e projetos políticos, alguns inclusive não civis e não democratizantes” (DAGNINO, 2006, p.23).

Assim, a sociedade civil pode abrigar variadas formas de incivilidade, como afirma Keane (1996), não sendo o paraíso de virtude e bondade que querem alguns. Para Scherer-Warren (2006), a sociedade civil é a representação de vários níveis de como os interesses e valores de cidadania se organizam em cada sociedade para encaminhamento de suas ações em prol de políticas sociais e públicas, protestos sociais, manifestações simbólicas e pressões políticas. Esses níveis podem ser tipificados da seguinte maneira: num primeiro nível, o associativismo local, como associações civis, os movimentos comunitários, e sujeitos sociais envolvidos com causas sociais ou culturais do cotidiano, ou voltados para essas bases, como são algumas ONGs (tais como as pesquisadas aqui). Essas forças associativas são expressões locais e/ou comunitárias da sociedade civil organizada. No segundo nível, encontram-se formas de articulação inter-organizacionais, como os

fóruns da sociedade civil, associações de ONGs e redes de entidades. São formas de mediação, que fazem a interlocução e parcerias mais institucionalizadas entre sociedade civil e o Estado. O terceiro nível seriam as mobilizações e manifestações na esfera pública, e o quarto as redes de movimentos sociais.

Alguns autores tendem a tratar a sociedade civil como sinônimo de “terceiro setor”. Segundo Scherer-Warren (2006, p.110), isto não é adequado e comporta certa ambiguidade. O termo “terceiro setor” tem sido empregado também para denominar as organizações formais sem fins lucrativos e não governamentais, com interesse público (as chamadas OSCIPS – Organizações da Sociedade Civil com Interesse Público). Neste debate, o que se percebe é que, enquanto alguns autores equiparam “sociedade civil” e “terceiro setor”, a maioria deles trata tal termo de maneira bastante crítica, reservando o conceito para as organizações da sociedade civil que atuam na (grande) área da cidadania, e que são mantidas ou financiadas por grandes empresas e fundações, atuando sob o signo da “responsabilidade social empresarial”, muitas vezes objetivando a isenção de tributação fiscal e o chamado “*marketing* social”. Assim, a compreensão é de que a sociedade civil inclui este “terceiro setor”, mas também se refere à participação cidadã num sentido mais amplo (SCHERER-WARREN, op.cit.). Merece mais estudos a questão da “arqueologia” do termo “terceiro setor”, que em certos momentos aparece como sinônimo de “sociedade civil”, o que parece causado pela ênfase no modelo de divisão tripartite da realidade social entre Estado (“primeiro”...), mercado (“segundo”...) e “sociedade civil” (“terceiro setor”...). Por outro lado, a literatura aqui analisada tende a tratar o conceito de maneira crítica e em certos casos até pejorativa, como representando uma parte da “virtuosa” sociedade civil que “se vendeu” ou “se rendeu” às pressões do mercado ou do Estado, ou representando as grandes empresas e bancos que aplicam em “cidadania” os recursos que pagariam em tributos. Seriam o “oposto simbólico” dos movimentos sociais, percebidos como mais “militantes”, “ideológicos” e “rebeldes”, em geral pela postura mais crítica em relação ao Estado e mercado.

Para podermos discutir o que são movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs), é necessário primeiro definir o que são ações coletivas. Segundo Scherer-Warren (s/d), “ações coletivas” é um conceito empírico com referência “[...] a qualquer

forma de ação reivindicativa ou de protesto realizadas através de grupos sociais, tais como associações civis, agrupamentos para defesa de interesses civis ou públicos comuns, organizações de interesse público...” (p.1). Esta noção refere-se assim a diferentes níveis de atuação, dos mais localizados e restritos (uma organização não governamental, como as aqui estudadas), aos de alcance mais universal na esfera pública (um movimento social propriamente dito, como o Movimento dos Sem-Terra). Segundo Melucci (1999), a noção de ação coletiva envolve uma estrutura articulada de relações sociais, circuitos de interação e influência, escolhas entre formas alternativas de comportamento.

Os movimentos sociais seriam uma das possibilidades destas ações. Enquanto categoria analítica, o movimento social, para Melucci (1999), designa forma de ação coletiva que envolve solidariedade, manifesta conflito e excede os limites de compatibilidade do sistema em relação à ação em pauta.

Contudo, outros autores definem movimentos sociais de maneira diversa. Por exemplo, Gohn (2004a) define movimentos sociais como “... *ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas.*” (p.141). Para Touraine (2006), Cohen & Arato (1994a, 1994b), entre outros, há movimento social quando há: 1) um princípio de identidade; 2) a definição coletiva de um campo de conflitos e dos adversários centrais; e 3) a construção de um projeto de transformação ou de utopias comuns de mudança social nos campos societário, cultural ou sistêmico. Esta acabou se tornando a definição “clássica” do que seriam os movimentos sociais e deu origem ao debate sobre os chamados “novos movimentos sociais”, que em linhas gerais são articulados em torno de identidades coletivas, e têm caráter eminentemente emancipatório.

Segundo Paoli (1995), o termo “novos movimentos sociais” começou a ser usado para referir-se fundamentalmente ao aparecimento político de atores sociais organizados que não se referenciavam diretamente às estruturas institucionais de poder e representações políticas (partidos, Estado, governos) nem aos atores “clássicos” do sistema social (sindicatos, grupos de interesse e classes sociais). Sua originalidade residia no fato de se organizarem para expressar o desejo de integrar-se a outra esfera de poder, aquela que pertence à ordem da

cidadania e dos direitos e que é regida por aquilo que hoje, anos mais tarde, está sendo enunciado como próprio da esfera de uma sociedade civil revitalizada.

No Brasil (e também na América latina), no final dos 70 e começo dos 80, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição ao regime militar, especialmente pelos movimentos cristãos de base, sob a inspiração da Teologia da Libertação. Ao final dos anos 80 e ao longo dos 90, o cenário sociopolítico se transformou radicalmente (com a redemocratização e a Constituição de 1988). Alguns autores diagnosticaram uma crise causada pela perda do adversário (o regime militar).

Num contexto acadêmico mais geral, podemos dizer que boa parte dos estudos sobre movimentos de ação coletiva procurou localizar nas contradições estruturais da sociedade os elementos explicativos para a sua eclosão. Entendia-se que a existência de conflitos e tensões potenciais entre grupos sociais distintos conduziria automaticamente à constituição de sujeitos coletivos e à associação de pessoas para resolvê-los (JOHNSON *et alli*, 1994). Tais associações supõem a nomeação de carências e a canalização de um sentimento de injustiça que legitime o recurso a formas de ação direta.

Para Touraine (1989), com o declínio dos partidos políticos e de outras formas de mediação, os movimentos sociais se constituiriam ao nível dos próprios problemas sociais. Além disso, as sociedades pós-industriais tenderiam à generalização dos conflitos em todos os domínios da vida social. Os movimentos sociais buscariam autonomia com relação à sua expressão política e o confronto direto com o poder central. Aqui, as lutas reivindicativas se organizariam em nome das “coletividades”, definidas mais por seu existir que por sua atividade. Jordi Borja (1975) utiliza a expressão “movimentos reivindicativos urbanos” para referir-se aos movimentos de moradores da cidade em luta contra a crise urbana, definida como “*crise dos serviços coletivos necessários à vida das cidades*” (CASTELLS, 1985 p.23). No caso específico desta pesquisa, devemos lembrar que um destes serviços coletivos em crise seria a segurança pública, corporificada nas instituições de ordem como as polícias e os sistemas judiciário e penal. Outro, a educação pública, corporificada na escola pública. Pode-se então perceber uma harmonização entre a teorização sobre a positividade ou produtividade das violências e a teorização de Touraine

acerca dos movimentos sociais (e do associativismo civil em geral), que se constituiriam a partir da definição de problemas sociais (e, como visto anteriormente, as violências são assim entendidas).

Na verdade, deve-se ressaltar que os movimentos sociais não são apenas reativos, movidos só pelas necessidades ou por opressões. Eles redefiniram sua atuação e, na atualidade, apresentam um ideário “civilizatório” que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Além de uma miríade de outros temas, atualmente suas ações: visam à sustentabilidade; lutam por novas culturas políticas de inclusão, contra a exclusão; lutam pela defesa das culturas locais, contra a globalização; reivindicam ética política e na política; e atuam na área da sociabilidade e subjetividade, em temas relativos a sexo, crenças, valores etc. Segundo Gohn (*op.cit.*), há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, liberdade e fraternidade. A igualdade é transformada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade, e a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. Segundo a autora, os movimentos construíram um entendimento sobre a questão da autonomia diferente da que existia nos anos 80. Agora, autonomia não é ser contra tudo e todos, de costas para o Estado. Ter autonomia é ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito em que estão envolvidos; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares, “fazer política” vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania, construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida. Finalmente ter autonomia é ter pessoal capacitado para representar os movimentos nas negociações, fóruns, parcerias de políticas públicas.

Neste sentido, é notório na literatura que hoje os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais (SCHERER-WARREN, 2006, entre outros). A noção de “redes”, segundo Scherer-Warren (1999) é polissêmica. Ela pode ser compreendida ao menos de três maneiras distintas: 1) como realidade empírica a partir do senso comum, e do seu próprio uso como redes de comunicação, de mútua ajuda, solidárias etc. 2) como conceito

teórico e científico, como é o caso dos conceitos de redes sociais e de movimentos e 3) como instrumento metodológico de pesquisa. Aqui este conceito nos interessa no sentido 2), posto que adotamos o conceito teórico sociológico de redes para a compreensão da realidade empírica, já que a articulação e formação de redes e parcerias pelas associações civis sem fins lucrativos se constituem como uma das estratégias de ação coletiva utilizadas para alcançarem seus objetivos, os mais diversos. Segue-se aqui a perspectiva de Scherer-Warren (1999), para quem a ideia de rede como conceito propositivo utilizado por atores coletivos refere-se a uma estratégia de ação coletiva, ou seja, uma nova forma de organização e ação.

De toda forma, segundo a literatura, atuando em redes, os agentes constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. O que pude perceber durante meu trabalho de campo é que praticamente todas as instituições que pesquisei mantêm algum tipo de relação entre si, configurando, sim, uma ou mais redes. Constatei a existência de diversas ligações entre as entidades, desde educadores que trabalharam em mais de uma delas, até diferentes ONGs dirigidas por membros de uma mesma família. No entanto, o que favorece o contato e o estabelecimento de relações em rede entre os agentes parece ser principalmente e justamente sua militância.

Quanto mais ativamente os agentes militavam, mais contatos tinham com outros que faziam trabalho parecido. Percebi uma tendência das mesmas pessoas atenderem a diferentes eventos e mobilizações, representando suas entidades. Foi o caso, por exemplo, dos fóruns de políticas públicas e conselhos municipais. Os mesmos representantes tendiam a se repetir em diferentes locais e situações, o que parece ter facilitado o estabelecimento e a manutenção de relações em rede.

Voltando à literatura sociológica sobre os movimentos sociais, ultimamente esta vem dando destaque ao fato de que os movimentos e seus agentes constituem e desenvolvem o chamado “empoderamento” de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para esta atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 80 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Eles criam identidades a grupos antes dispersos e desorganizados. Ao realizarem estas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que

eram excluídos de algo passam a sentir-se incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.

Mas há críticas neste debate. Por exemplo, Paoli (1995) afirma que a noção de movimentos sociais:

“[...] vai pouco além de representar um imenso guarda-chuva que (mal) abriga ou junta ações coletivas diversas, com diferentes significados, alcances e durações, formadas por atores coletivos cuja especificidade é a de reivindicarem exatamente sua diferença e o direito de proclamá-la como base de sua própria constituição como coletivo em movimento”. (PAOLI, 1995, p.26)

O termo “movimentos sociais” então abriga um enorme leque de ações coletivas cujas características principais são: ter uma identidade, combater um adversário definido e ter uma utopia social, um projeto de mudança ou transformação social. Neste sentido, são eminentemente fenômenos políticos. Se fossemos analisar por estes critérios, poderíamos dizer que as ONGs pesquisadas se encaixam na definição de movimentos sociais: tanto o LFC quanto a SAG têm uma identidade definida (são “ONGs de educação popular ou comunitária”), combatem um ou mais adversários definidos (a falta de educação de qualidade, as violências, o narcotráfico, a desigualdade e a pobreza), e professam uma utopia social e um projeto de mudança (que as crianças sejam tratadas como iguais, que se tornem cidadãos efetivos e socialmente reconhecidos como tais, que tenham seus direitos garantidos). Neste sentido, no entanto, a classificação ainda comporta algumas ambiguidades na distinção entre o que seriam estes movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil, como as ONGs. Isto fica mais claro quando analisamos mais profundamente o fenômeno das organizações não governamentais.

A denominação “Organizações não governamentais” foi cunhada na Ata de Constituição da ONU - Organização das Nações Unidas, datada de 1946, onde são definidas como “*entidades civis sem fins lucrativos, de direito privado, que realizam trabalhos em benefício de uma coletividade*” (CABRAL, s/d). Na América Latina, a partir da segunda metade da década de 60, o termo passou a significar rejeição às formas tradicionais de poder, dando origem a um discurso próprio de

existência a partir da negação da atuação do Estado. Num primeiro momento, segundo Cabral, as ONGs se desenvolveram, em sua maioria, a partir dos trabalhos de educação popular junto a comunidades empobrecidas, como é o caso das aqui pesquisadas. Para o citado autor, elas foram a existência possível dos movimentos sociais em tempos de ditadura militar, equacionando uma fachada de escola comunitária com uma clandestinidade sempre proporcional à radicalidade de suas ações.

Segundo Sorj (2005), associações da sociedade civil (clubes culturais e esportivos, organizações profissionais e científicas, grupos maçônicos, instituições filantrópicas, igrejas, sindicatos, grupos em diáspora, associações comunitárias, para mencionar só algumas) existiram ao longo do século XX. Enquanto as organizações acima mencionadas representam diretamente (ao menos, espera-se que representem) seu público, as ONGs contemporâneas afirmam sua legitimidade baseadas na força moral de seu argumento. Portanto, o que é novo nas ONGs é que promovem causas sociais sem esperar receber mandato das pessoas que supõem representar. Por não se basearem no apoio direto da comunidade que afirmam representar, as ONGs dependem de recursos externos para sua existência. Esta faceta merece atenção: em nosso caso, as ONGs pesquisadas não são formadas por pessoas que se indignaram com sua própria situação de exclusão e pobreza. Não são formadas (em sua maioria) por moradores da comunidade em que atuam. Axel Honneth (2003, 2009) afirma que é o sentimento de indignação motivado por experiências de desrespeito moral que motiva o surgimento de movimentos associativos para tentar reverter esta situação de desrespeito. Mas na argumentação deste autor, o que transparece é que os próprios “desrespeitados” se mobilizariam. E não é isso que se verifica ao analisar a ação das ONGs em pauta. Nos dois casos, LFC e SAG, como veremos, o que motiva suas ações é a experiência de desrespeito que outros sofrem. Voltaremos a isto adiante. Por ora, tentemos situar o quadro das ONGs.

Elas não têm características fixas. Suas formas organizacionais, ideologias e papel político estão em constante mutação e, nas últimas décadas, passaram por mudanças importantes. O mundo das ONGs é uma galáxia cada vez mais complexa que cresce exponencialmente em número e em questões (para mencionar só algumas: ecologia, gênero, direitos humanos, segurança, crianças, direitos dos animais, desenvolvimento, consumo, ajuda humanitária, saúde, desenvolvimento

rural e urbano, drogas, pesquisa social, educação, os idosos, cada uma delas com suas próprias subdivisões); em origem (criadas por indivíduos ou por comunidades, empresas, grupos religiosos, étnicos e de gênero, diásporas e partidos políticos, entre outros); em níveis de atividade (locais, nacionais e internacionais); em tipo de staff (voluntário ou profissional, embora a maioria das ONGs inclua ambos); em tipo de financiamento (subscrições voluntárias, agências governamentais e internacionais, fundações privadas, embora a maioria das ONGs tenha uma multiplicidade de fontes); em tamanho (pequenas, médias e grandes); em ideologias; em localização (país, região); em tipo de atividade (*advocacy*, projetos sociais).

Segundo Gohn (2004a), nos anos 70/80, as ONGs eram instituições de apoio aos movimentos sociais e populares (*think tanks*). Nesta fase, preocupavam-se em fortalecer a representatividade das organizações populares, muitas vezes na linha da “conscientização”. A autora as denomina “ONGs cidadãs”, ou “ONGs militantes”. Sua outra face era a produtiva, geradora de inovações no campo de alternativas às necessidades e demandas sociais. Nos anos 90, a estas ONGs “militantes”, oriundas ou herdeiras da cultura participativa, identitária e autônoma dos anos 70/80, se somam as ONGs “propositivas”, que atuam segundo ações estratégicas, utilizando-se de lógicas instrumentais, racionais e mercadológicas.

No Brasil, nos anos 70/80 as ONGs militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que geraram um cenário de grande participação da sociedade civil, trazendo para a cena novos personagens e lutando para a queda do regime militar e para a transição democrática. Elas contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil” e para a inovação das lutas sociais inscrevendo, como sujeitos de direitos, categorias até então esquecidas; criando um novo campo ético-político e cultural por meio de ações coletivas, desenvolvidas em espaços alternativos de expressão da cidadania.

As ONGs militantes fundamentaram suas ações na conquista de diversos tipos de direitos, lutaram pela igualdade com justiça social, ajudaram a criar o discurso da participação popular como uma necessidade e um componente da democracia. Suas características eram similares às dos movimentos populares: enraizamento na sociedade, disciplina organizativa, crítica e rebeldia, pouca relação com os órgãos

públicos institucionalizados e uso recorrente de práticas de desobediência civil.

Apesar de em sua maioria apresentarem, na época, uma postura extremamente crítica e reivindicativa em relação ao Estado, elas contribuíram para a criação de espaços de interlocução entre este e a sociedade civil. Neste sentido, sua atuação pode ser entendida como propriamente política. Mas como “a política” é pensada no âmbito das ONGs pesquisadas, e quais as relações que são estabelecidas neste campo?

As relações das duas ONGs pesquisadas com o que podemos chamar de sistema político se dão em diferentes níveis, esferas e contextos e são dependentes de diferentes definições do que é “a política”. Na visão mais “simples” de política, aquela na qual política é pensada como o sistema político formal, eleitoral e representativo, partidário, as relações das ONGs com esta “política” sofreram uma mudança drástica, principalmente após a Constituição de 1988. A relação de completo antagonismo se transformou em uma relação de “complementaridade”, “parceria” e embasada no chamado “trabalho em rede”.

De acordo com os relatos dos educadores com mais experiência, tempo de trabalho e militância, até o final dos anos 1980 as ONGs eram vistas como adversárias do governo, adversárias do Estado. Tinham um papel reivindicativo, de canalização de demandas e insatisfações populares, e, para tanto, realizavam manifestações, passeatas, protestos. Segundo Claudia, uma das coordenadoras da Sociedade Alfa Gente: “... *na época a Sociedade Alfa Gente era vista como comunista*”. As ONGs eram vistas pelos governantes como inimigas, pois expressavam a insatisfação popular com a forma de condução da política de então. Exigiam benfeitorias, demandavam ações, criticavam os políticos. Por causa disso eram até perseguidas, como se verá na entrevista de Claudia abaixo.

Um sinal das mudanças nas relações das ONGs com o sistema político formal fica bastante claro através do tema do financiamento. Em seu início, a SAG vivia basicamente de doações de particulares, de pessoa para pessoa, doações de pessoa física, doações do exterior inclusive, Alemanha, França, mas como pessoas, não como instituições. Com o tempo, a necessidade financeira foi aumentando e apenas as doações não eram mais suficientes. Ao mesmo tempo, o setor estatal

percebeu (ou resolveu) que não era capaz de concretizar sozinho todas as políticas públicas sociais que deveria. Em nosso caso, o Estado não é capaz de fornecer as vagas no sistema educacional a todas as crianças, como assegurado em lei. Além disso, a ideologia econômica que impregna as tecnocracias brasileiras e prega o enxugamento da máquina estatal, fornece uma boa justificativa para a desresponsabilização pela execução de certas políticas públicas. Por seu lado, as ONGs precisavam de dinheiro para se manter e ampliar seu trabalho. A partir da necessidade financeira das ONGs e da necessidade do Estado de implementar políticas sociais, gerou-se uma confluência de interesses que culminou nas parcerias público-privadas, com o Estado financiando e o chamado “terceiro setor” executando as políticas. Foram criados convênios e parcerias, visando à descentralização da execução de políticas públicas. Hoje, para os educadores e gestores das ONGs, tudo está muito diferente. O trabalho é menos “contra” o governo, e mais “junto com” ele:

“Hoje é diferente. Na época (os anos 80) a Sociedade Alfa Gente era vista como comunista. Hoje não. Hoje se vê como um parceiro. Antes eram mais demandas, reivindicações. A gente exigia coisas. Agora é mais uma parceria, cooperação. (...). Mas hoje as instituições não são vistas como adversárias, é realmente um trabalho de parceria, conseguimos sentar com o Secretário de Educação ‘Olha, precisa disso’, e ele responde ‘Isso aqui nós podemos fazer, mas este outro não dá ainda...’; a gente consegue chegar num nívelamento, que acho muito importante. Porque antigamente era como inimigo, polícia em cima da gente na passeata, tudo... Hoje em dia é mais democrático.”

Claudia (SAG Caixa Coordenação)

O Lar Fabiano de Cristo, por seu lado, também mantém convênios com o setor público. Há repasse de verbas através da Assistência Social e das secretarias de Educação, a nível estadual e municipal. O município, através da sua Secretaria de Educação, cede os professores temporários (os ACTs), para as duas ONGs.

“Porque é aquele bate-volta. Nós precisamos do governo na parte administrativa e financeira, e o governo precisa das ONGs para fazer o trabalho, um depende do outro. Sem esta parceria com o governo as ONGs não teriam condições financeiras... Porque não é só o financeiro, envolve uma questão social mesmo. Porque uma ONG respeitada vai precisar trabalhar com suporte e até mesmo a garantia social. Então ela tem que envolver o governo. Porque quem dá esta base? É a Assistência Social. E essa parte da Assistência, pelos órgãos do CRAS⁷, da LOAS⁸, dos Conselhos Tutelares, os Conselhos Municipais, os Fóruns, tudo isso são atividades governamentais. E a gente precisa disso para poder fazer um bom trabalho. Então tem que ter esta parceria para poder existir o trabalho filantrópico.”

Antonia (LFC)

Assim, não é apenas o financiamento o que importa, apesar deste ser ingrediente essencial. Há uma relação também de legitimidade. Mas o mais interessante aqui é a mudança de paradigma nas relações entre o governo, entre o Estado e as organizações da sociedade civil, o chamado “terceiro setor”. Se antes eram relações de antagonismo, agora parecem ser relações de complementaridade e de mútua dependência. As funções que um lado não consegue efetuar sozinho, conta com o outro para realizar. As ONGs se aproveitam do financiamento e da legitimidade do poder público, e este se aproveita do *know-how* e da penetração destas nas populações usuárias dos serviços, ou atendidas pela política pública.

Um dos coordenadores da Sociedade Alfa Gente, quando perguntado sobre as relações da ONG com o “setor público”, respondeu que as vê como “(...) *trabalho em rede e parceria*”. Segundo ele, o poder público, nos últimos anos, vem se espelhando no trabalho educativo das ONGs, usando suas metodologias e estratégias como modelo para melhorar a qualidade do ensino da rede pública. O sentido

⁷ Conselho Regional de Assistência Social.

⁸ Lei Orgânica de Assistência Social (Lei Nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993).

do trabalho em rede que esse educador cita é o de “complementaridade, cooperação e parceria”. União de esforços buscando soluções para problemas coletivos. A visão é que esta cooperação não só é positiva para os dois lados, Estado e ONG, como também para um terceiro, a população atendida. Com o dinheiro estatal e o trabalho qualificado dos agentes das ONGs, o atendimento às demandas e necessidades da população se tornaria mais ágil, mais efetivo, mais direcionado. Esta visão, ressaltamos, contrasta sobremaneira com a desresponsabilização estatal que a literatura teórica alega ser motivada pelas políticas neoliberais de “Estado mínimo”. Mas o que nos diz esta literatura sobre esta mudança nas relações entre as ONGs, mercado e o Estado?

Segundo Gohn (2005), no início dos anos 90, o cenário de organização da sociedade civil se amplia e diversifica. Surgem entidades autodenominadas como “terceiro setor” (conforme discutido acima, mais articuladas a empresas e fundações), ao lado das “ONGs cidadãs”, militantes propriamente ditas, com perfil ideológico e projeto político definidos. Estas últimas saem da sombra e colocam-se a frente dos movimentos, tornando-se em alguns casos instituições desvinculadas dos movimentos. Na segunda metade dos 90, por causa da conjuntura econômica, a dinâmica se alterou, e as ONGs tiveram de repensar seus planos, suas formas de atuação, estratégias, planejamentos. Novas pautas foram introduzidas, tais como a de trabalhar com os excluídos sobre questões de gênero, etnia, idades etc.

Assim, segundo a literatura sociológica, a conjuntura de desemprego e aumento da chamada “violência urbana” durante os anos 90 também colaboraram para desmotivar a população necessitada para participar de reuniões ou outras atividades dos movimentos e aderirem aos programas e projetos das ONGs. Um grande número de projetos sociais passou a ser patrocinado por empresas e bancos, dentro de programas de “responsabilidade social” no âmbito da “cidadania corporativa”, como mencionado acima. Neste processo, as ONGs “militantes” se tornaram nos anos 90 minoritárias no universo das ações coletivas desenvolvidas nos espaços públicos sem fins lucrativos. As “ONGs propositivas”, ou “ONGs do Terceiro Setor”, atingiram maior visibilidade, e segundo Gohn, “[...] não têm perfil ideológico definido, falam em nome do pluralismo, defendem parcerias com o setor público, e o alargamento do espaço público não estatal (...). Muitas surgiram por iniciativas de empresários e grupos econômicos, ou de

personalidades artísticas e esportivas.” (GOHN, 2005, p. 149). Desta forma, apesar de formado por organizações que atuam na área da cidadania social, o chamado “terceiro setor” incorpora critérios da economia de mercado para dar qualidade e eficácia às suas ações, utiliza estratégias de marketing e utiliza a mídia para divulgar suas ações e desenvolver uma cultura política favorável ao trabalho voluntário.

Para alguns autores, neste contexto, as ONGs passaram a ter muito mais importância nos anos 90 do que os próprios movimentos sociais. Trata-se de ONGs diferentes das que atuavam nos anos 80 junto com movimentos populares. Agora são ONGs voltadas para a execução de políticas públicas de parceria entre poder público e sociedade, atuando em áreas onde a prestação de serviços sociais é carente ou mesmo ausente, como na educação e saúde de camadas empobrecidas, para clientela como meninos e meninas que vivem nas ruas, mulheres com baixa renda etc.

A nova política estatal de distribuição e gestão dos fundos públicos, em parceria com a sociedade organizada, favoreceu projetos localizados, focalizados, pontualizados, dirigidos às crianças, aos jovens, como é o caso das ONGs aqui em pauta. As palavras de ordem destes projetos e programas passaram a ser: ser propositivos e não apenas reivindicativos, ser “pró-ativos” e não apenas militantes. A nova forma de atuação era por “projetos”, modelo que para receber financiamento exige resultados e tem prazos. Criou-se uma nova gramática em que “mobilizar” passou a ser arregimentar e organizar a população para participar de programas e projetos sociais, não protestar nas ruas. O militante foi se transformando no ativista organizador das clientela usuárias dos serviços sociais. Neste cenário, o Estado, em seu papel de oferta de serviços públicos, atua como gestor e controlador de recursos, transferindo responsabilidades para atores da sociedade civil organizada, através de parcerias em projeto e programas sociais, como as ONGs.

Segundo Scherer-Warren & Lüchmann (2004) na década de 1990 desenvolveu-se uma abordagem crítica na literatura acerca da crescente incorporação da ideia de solidariedade vinculada ao projeto (“neoliberal”) de reforma do Estado:

“Neste projeto, subverte-se o conteúdo de radicalidade presente nas ideias de participação,

cidadania e solidariedade, desconectado agora dos princípios de igualdade e universalidade. Este novo paradigma prometeu novas relações entre Estado e sociedade preenchidas por ingredientes pautados na parceria público-privado, na ideia de “terceiro setor”, na responsabilidade social, na filantropia empresarial e na solidariedade. É neste contexto que as ONGs passam a ocupar um lugar de destaque na execução de ações e programas sociais desenhados a partir de uma orientação política pautada nos princípios da participação solidária, da focalização e do voluntariado” (SCHERER-WARREN & LÜCHMANN, 2004, p.17).

As autoras citam o trabalho de Evelina Dagnino, que procura explorar “*os contornos de uma crise discursiva que parece atravessar as experiências contemporâneas de construção democrática.*” (op. cit., p.26). Resultante de uma “confluência perversa” entre o projeto liberal e o projeto participativo, essa crise se caracterizaria pelos deslocamentos de sentido nas noções de sociedade civil, participação e cidadania. O discurso neoliberal de redução do Estado encontra ressonâncias no conceito de participação cidadã, de solidariedade e cidadania. Assim, o Estado reduz suas ações, e as organizações da sociedade civil assumem a responsabilidade.

Utilizando as mesmas palavras, discursos opostos se encontram, revelando uma disputa política que expõe diferentes projetos políticos em jogo na sociedade. A atuação das ONGs e a ênfase no trabalho voluntário e na ideia de responsabilidade social são exemplos destes deslocamentos, cuja tônica tem sido a despolitização, e o conseqüente encolhimento do espaço da política e da democracia (DAGNINO, 2006). Muitas vezes fazendo o que o governo não faz, as ONGs deixam de ser apenas interlocutoras do social para se tornarem seus representantes junto à opinião pública, encarnando a “ação cidadã” que dá conta das questões e problemas sociais. Por sua vez, o governo também passa a promover seu programa social de braços dados com as ONGs, chamando-as à responsabilidade e à cumplicidade com seu programa de ação.

Apesar deste diagnóstico de crise, para Scherer-Warren (2006, p.120-121) um tipo de ativismo que se alicerça nos valores da democracia, da solidariedade e da cooperação vem crescendo significativamente. O ativismo de hoje tende a protagonizar um conjunto de ações orientadas aos mais excluídos, mais discriminados, mais carentes e mais dominados. A nova militância passa por essa nova forma de ser sujeito/ator. Portanto, a divisão clássica de ONGs “*think tanks*” (produtoras de conhecimento), ativistas (ou cidadãos) e prestadoras de serviço (ou de caridade) tende a dar lugar a organizações que mesclam, cada vez mais, estas três formas de atuação, tendo em vista seus compromissos com o pró-ativismo no campo da democracia. Aí se conjugam reivindicações para a superação da exclusão social, para a transparência do poder público e para a participação ativa da sociedade civil organizada. Assim, as ONGs, para a autora, atuam no sentido de resgatar a dignidade dos sujeitos socialmente excluídos, promover novas formas de ação coletiva junto às populações excluídas (por exemplo, trocas solidárias, cooperativismo, iniciativas artísticas) potencializando mecanismos de reconhecimento social, solidariedade, cooperação, confiança, enfim, construindo uma nova ética para o social.

Desta forma, o que pode ser percebido é que a atuação das ONGs tem gerado um universo contraditório de ações coletivas. De um lado, reforçam as políticas sociais compensatórias ao intermediarem as ações assistenciais do governo; mas de outro, atuam em espaços associativos geradores de solidariedade e que exercem papel educativo e conscientizador junto à população.

Podemos retomar a discussão, ressaltando os distanciamentos e aproximações entre as concepções de movimentos sociais, sociedade civil e ONGs. Enquanto as definições clássicas de movimentos sociais os caracterizam pelo fato de atuarem em redes, terem uma identidade coletiva, um opositor sistêmico e um projeto de transformação social, e atuarem no interior da sociedade civil, percebe-se que muitas das atuais ONGs também se articulam em redes, propagam um discurso de cidadania (contra as opressões, racismo, desigualdade social, falta de serviços básicos, oportunidades para jovens) e têm, em sua maioria, um projeto de transformação social, baseado em linhas gerais na redução da desigualdade social, no fim das exclusões e discriminações, “borrando” um pouco a essa distinção.

Além disto, segundo Cabral (s/d), as entidades representativas dos movimentos sociais têm íntimo envolvimento político com decisões e questionamentos que levantam, ao passo que a bandeira característica das ONGs é a da “autonomia com compromisso para com a sociedade civil organizada”, ou seja, sendo agentes de capacitação política, não se comprometem com a organização das estratégias de atuação dos movimentos. Se, num primeiro momento, as ONGs surgem a partir dos movimentos sociais, a articulação que fizeram – motivadas pela continuidade de suas ações – teve o mérito de lhes conferir um *status* de atores sociais dotados de um perfil específico que difere da ação dos movimentos sociais. Enquanto para estes a essência de sua existência é a da militância, para as ONGs o cerne de suas realizações é o trabalho social e a solidariedade, entendida no mais das vezes como caridade ou assistencialismo, em muitos casos descambando para o clientelismo.

Aparentemente, o que se assiste é uma profissionalização, uma inserção das ONGs como formas de ação coletiva que buscam maiores relações com Estado e Mercado, objetivando sua continuidade e a ampliação de suas ações, dependentes de financiamento destes dois outros âmbitos. Porém, como analisam autores como Scherer-Warren (1999) e Rifiotis (2008), a dependência financeira muitas vezes leva estas entidades a uma reorientação das propostas e projetos de ação, que passam a ser definidos pelas normas de financiamento estatal ou empresarial, em um processo que pode levar a transferência ao Estado da responsabilidade pela definição da linha de atuação da sociedade civil, cerceando seu caráter eminentemente contestatário, reivindicativo e inovador, que sempre foram suas marcas mais características.

Ao passo que atuam no âmbito da sociedade civil, as ONGs não podem ser confundidas com esta, que inclui inúmeros outros atores/sujeitos sociais e coletivos. Como afirmado acima, a sociedade civil inclui as ONGs, mas se refere à participação social num âmbito mais amplo, incluindo os movimentos sociais, redes, fóruns, conselhos e outras formas de associativismo civil, ligando-se a formas e projetos de democracia participativa e/ou deliberativa.

E este é outro sentido de “política” que aparece no discurso dos educadores: o que podemos chamar de participativa ou deliberativa. Embora muitas instâncias desta “política” mantenham estreitas ligações com o sistema político formal, neste caso a concepção é a de que a “sociedade civil”, articulações associativas fora do sistema político

formal participem efetivamente da governança. A participação popular nos assuntos públicos que lhe afetam é estimulada como fundamental para a ampliação do chamado espaço público. Essa participação, direta ou através de representação, é considerada crucial por militantes e ativistas sociais para que o “povo tenha voz”, para que tenham poder de decisão em matérias que influenciam em suas vidas, para que se empoderem e que exerçam sua agência sobre o mundo social. Segundo Antonia, coordenadora pedagógica do Lar Fabiano de Cristo e sua representante no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, a própria mudança na relação entre o Estado e a sociedade civil discutida acima se deve ao fortalecimento das instâncias participativas e deliberativas como os conselhos e fóruns, que se tornaram o novo paradigma de ação da sociedade civil, no âmbito da definição e implementação de políticas públicas.

A movimentação da sociedade civil organizada, seja através de movimentos sociais “clássicos” ou “novos”, seja através das ONGs, é considerada fundamental para conquistas no âmbito da cidadania. Mas pelo que conta Antonia a respeito de sua experiência no citado Conselho e também no Fórum de Políticas Públicas de Florianópolis, a complementaridade dos esforços entre as diversas instâncias organizativas da sociedade civil e do governo é positivada a partir do momento em que se percebe um contexto em que esforços isolados e individuais levam a resultados também isolados e por vezes pífios. A articulação em fóruns e conselhos participativos e/ou deliberativos é um exemplo de uma organização em rede, no sentido de redes sócio-técnicas de articulações entre entidades e instituições, visando ter maior representatividade, legitimidade e poder decisório. É com este significado que Antonia afirma que “(...) *não se faz mais política pública sozinho*”.

Como vimos acima, na literatura teórica transparece a percepção de que as ONGs em certo momento passam a ser vistas como substitutas do Estado em ações que este não consegue mais efetivar, ou se desresponsabiliza. A visão é de que as ONGs, principalmente, mas também os movimentos sociais em certa medida, se tornam os reais executores das políticas públicas, principalmente as redistributivas e as relativas ao reconhecimento social de camadas consideradas “excluídas”. Mas segundo os relatos, talvez não sejam meras executoras, mas seu papel seja o de ajudar a formulá-las. Foi isto que me relatou a

coordenadora de projetos da Sociedade Alfa Gente. Segundo ela, a instituição tem uma postura política apartidária. Mas isso não significa virar as costas para a “política”. As ONGs precisam de verbas, realizam convênios com órgãos públicos, e alguns caminhos são, sim, políticos:

“Às vezes, a política, que a gente chama hoje de ‘fazer política’, de se criar políticas públicas, é sim vereador, é sim deputado. A gente não levanta bandeira de político, a gente não se mete, porque eles são meios, eles estão aí para trabalhar, o papel deles é esse, é escutar e formular políticas públicas. E só podem formular políticas públicas a partir do momento que eles conhecem a realidade de quem compõe a sociedade, a coletividade. Daí, nisso, hoje a gente participa de três conselhos, no Conselho Municipal de Assistência Social, no Conselho da Educação, e no Conselho da Criança e do Adolescente. Participamos também, são encontros mensais, do Fórum das Políticas Públicas, que é a reunião de todos os conselhos”.

Iasmin (SAG Coordenação)

O que podemos apreender aqui é que as relações das ONGs com o setor político “formal” se alteraram muito nas duas últimas décadas. A SAG que, como vimos acima, era considerada “inimiga” do governo, hoje serve de modelo para políticas públicas. Recebe financiamentos e estabelece convênios e parcerias com o setor público. Além disso, participando em fóruns e conselhos, membros das duas entidades têm a possibilidade de sugerir e intervir na elaboração de políticas, dentro de um arcabouço político muito mais participativo do que o da época em que foram criadas.

De todo modo, importa aqui lembrar que diversas organizações no âmbito da “sociedade civil”, tais como as ONGs em pauta, dedicam-se a uma atuação na fronteira de Estado e Mercado, buscando em vários casos a resolução ou mitigação de problemas sociais, como saúde, violências, educação, entre outras. “Atuar na fronteira” de Estado e mercado não significa não ter relação alguma. Pelo contrário, parece significar tanto atuar onde os outros não alcançam ou pelos quais não se interessam, quanto buscar neles os recursos e apoios necessários para

cumprir suas metas. Significa também estabelecer um papel mediador entre as demandas da população e as políticas públicas, entre os financiamentos privados e os fins comunitários.

No caso específico da dinâmica associativa no Brasil e de suas lutas, são importantes as mudanças políticas das últimas décadas, principalmente a transição democrática, a partir do fim dos anos 70, como vimos acima. Neste contexto, movimentos sociais, ONGs e outras formas de organização emergem como protagonistas de transformação, por meio de denúncia, cooperação e da construção de uma utopia de transformação, principalmente através da educação das camadas empobrecidas. Da mesma forma, crescem as pressões pela participação da sociedade civil na regulação da vida coletiva e sobrevém um espaço no qual o direito de participação é enfatizado, com relações entre os atores com identidades, valores, representações e interesses divergentes e conflitantes.

Segundo a literatura sociológica, com a transição democrática, como vimos anteriormente, o Estado reconheceu os movimentos populares como interlocutores válidos: de adversários, passaram a ser vistos como portadores de legítimas reivindicações de acesso a serviços. Houve, assim, uma admissão pública das carências dos direitos, inclusive o de participar na condução das políticas. Com isso, os movimentos precisaram modificar sua postura de desconfiança em relação à participação política institucional (porém, como veremos adiante neste trabalho, isto nem sempre é verdade). O aumento da esfera associativa está diretamente ligado a um arranjo institucional mais favorável após a Constituição Federal de 1988, que incentivou o exercício dos direitos de associação e organização política, ao prever instrumentos de ampliação da presença de organizações da sociedade civil em foros públicos de discussão e deliberação e ao eliminar obstáculos à sua atuação erigidos pelo regime militar (que, como vimos na seção anterior, era responsabilizado pela falta de espaço civil público, uma das supostas “raízes da violência brasileira”).

Na visão de Gohn (2004a), a sociedade civil passa a entrelaçar-se com a sociedade política, conforme se constitui e amplie o espaço público deliberativo não exclusivamente estatal (fóruns, redes, conselhos) em que os atores da sociedade civil e do Estado encontram-se, principalmente para o enfrentamento da chamada “questão social” (que inclui pobreza, violências, falta de educação, saúde, moradia etc).

Desta forma, ao que parece em suas atuações os movimentos sociais, ONGs e demais organizações da sociedade civil lograram constituir algo como um espaço civil democrático. Mas é questionável se isso obteve ou é capaz de obter resultados práticos no caso das violências,

O que podemos questionar a esta literatura é: as chamadas “organizações não governamentais” não deveriam, por definição, serem separadas do “governo”, e do Estado? Ao contrário, mantêm relações com este em vários níveis. Inclusive e principalmente através de financiamento. Mas o que efetivamente representa este financiamento dado pelos órgãos estatais a organizações não governamentais? Por um lado, podemos pensar nisto como um “pagamento” que o Estado efetua para poder “desresponsabilizar-se” pela execução de políticas públicas. Por outro, podemos interpretar também como uma dádiva (para usar um conceito caro à Antropologia) a fundo perdido que o Estado dá “à sociedade”, corporificada nas ONGs (as representantes da “sociedade civil organizada”), para que realizem o trabalho de resolução dos problemas sociais, numa tentativa de resgatar ou tentar pagar, por intermédio de terceiros, a “dívida social” das elites com as classes empobrecidas. Nesse caso, “terceiro setor” pode perigosamente aproximar-se de “terceirização” dos assuntos públicos e do enfrentamento de problemas sociais, introduzindo princípios de prestação e contraprestação em âmbitos que podemos entender como de reciprocidade assimétrica, no entanto curiosamente estruturadas de modo “solidário”.

A seguir, pretende-se apresentar um pouco da história, atividades e formas de atuação dessas instituições, a partir dos relatos dos educadores, dos textos institucionais (como atas de fundação, estatutos e alterações regimentais, projetos político-pedagógicos, sítios na internet e textos de divulgação) e da observação. O objetivo é aproximarmos o debate teórico e abstrato das ações, práticas e interpretações dos que compõem o fenômeno.

2.3. O Lar Fabiano de Cristo

Como mencionado brevemente acima, conheci o Lar Fabiano de Cristo através de João, um amigo que dava aulas de capoeira na Unidade Arnaldo São Thiago, na região continental de Florianópolis. Na minha primeira visita à instituição, como exposto anteriormente, fui

apresentado à Karina (coordenadora da unidade) e à Antonia (coordenadora pedagógica), que narraram a origem do Lar. O nome da entidade foi dado em homenagem a um frade franciscano português que, pelos idos de 1700, veio para o Brasil e se dedicou a um trabalho de assistência a crianças, doentes e idosos. Teria sido o “pioneiro do trabalho social” no país.

O Lar Fabiano de Cristo, que atualmente possui o estatuto de entidade civil sem fins lucrativos, foi fundado em 08 de janeiro de 1958, no Rio de Janeiro, por um grupo de espíritas kardecistas, funcionando inicialmente como um centro espírita e obra social de caridade, trabalhando com assistência social a idosos, órfãos e famílias carentes em geral. Com a crescente demanda por atendimento, o trabalho desenvolveu-se e foi ampliado, com a abertura de novas instalações por todo o país. Hoje chegam a cinquenta e seis unidades, espalhadas na maioria dos estados brasileiros.

Segundo seu texto institucional, o Lar Fabiano de Cristo surgiu a partir da ideia de Carlos Pastorino, que reuniu outros espíritas em torno de “*uma proposta que pudesse beneficiar a infância carente e desvalida*” (site LFC: www.lfc.org.br). O momento da fundação teve participantes como, entre outros, Francisco Cândido Xavier (o famoso médium Chico Xavier), Divaldo Pereira Franco, Augusto Duque Estrada, e Jaime Rolemberg de Lima, o principal realizador do Lar Fabiano de Cristo.

Militar (e espírita) brasileiro, Rolemberg esteve sempre envolvido com o movimento espírita: associou-se à Cruzada dos Militares Espíritas, à Casa de Lázaro, à Fundação Cultural Espírita Paulo de Tarso, entre outras. Mas a obra que mais atingiu notoriedade foi Lar Fabiano de Cristo.

Segundo Karina, logo que se iniciaram as atividades do Lar Fabiano de Cristo, no Rio de Janeiro, ainda em 1958, um grande e crescente número de famílias atendidas tornou necessária uma fonte de recursos mais forte e segura para manter e ampliar o trabalho. Rolemberg criou um pequeno departamento de captação de recursos. Com o desenvolvimento da entidade, o departamento se desmembrou do Lar Fabiano de Cristo, ganhando autonomia jurídica. Idealizada por Rolemberg, surgiu uma empresa, que tinha como função suprir as necessidades do Lar Fabiano com parte dos seus resultados operacionais. Era a Caixa de Pecúlio Mauá, depois transformada em

Caixa de Pecúlio dos Militares – Capemi, que Rolemberg dirigiu por muitos anos. Apesar de grandes crises e dificuldades, que serão relatadas abaixo, ela ainda provê, na atualidade, maior parte dos recursos de que o Lar Fabiano de Cristo depende.

A maioria dos associados da Capemi pertencia às Forças Armadas que, em 1963, atribuíram à empresa a condição de entidade consignatária. Exército, Marinha e Aeronáutica autorizavam o desconto das contribuições em folha de pagamento. O número de associados se multiplicou rapidamente e em pouco tempo a entidade seria uma das maiores do Brasil. Segundo seu estatuto, o montepio venderia serviços de assistência às famílias dos associados e parte do dinheiro arrecadado seria investida na manutenção do Lar Fabiano de Cristo. Seu objetivo principal declarado – “*o trabalho social*” (site LFC) – permanecia inalterado, conforme princípios dogmáticos estabelecidos pelos fundadores. Alguns anos depois, e já com o nome de Capemi (Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios), o antigo departamento de captação de recursos do Lar Fabiano de Cristo tinha mais de um milhão de participantes e administrava um capital estratosférico, que o transformava em um dos maiores empreendimentos do país. O poder financeiro desta instituição impulsionou as atividades filantrópicas do Lar Fabiano de Cristo e permitiu que se espalhasse pelo país.

Assim, em 1974, na parte continental de Florianópolis, foi fundada a unidade Arnaldo São Thiago, no Bairro Capoeiras, com o objetivo declarado de “*amparar uma parcela menos favorecida de nossa comunidade*”⁹, dentro do ideal de caridade típico da doutrina espírita. Arnaldo São Thiago, político (foi deputado na Assembleia Legislativa de Santa Catarina), jornalista e advogado, que muito articulou e colaborou para o surgimento desta unidade, foi homenageado com seu nome atribuído à obra. Nesta unidade foi realizada a pesquisa de campo deste trabalho.

Certo dia, tomando um café com um dos motoristas da entidade, captei uma frase estranha enquanto conversávamos sobre o LFC. Ele me disse algo como: “*Graças a Deus, o Lar sobreviveu àquela sujeirada dos anos 80*”. No momento, fiquei intrigado, mas preferi não “forçar” a

⁹ Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade Dr. Arnaldo São Thiago do Lar Fabiano de Cristo, versão 2008.

conversa. Quando terminei o trabalho daquele dia, comecei imediatamente a pesquisar.

Nos anos 80, a Capemi atravessou um período conturbado, com denúncias de corrupção e desvio de verbas. O chamado “Caso Capemi” ocorreu durante governo militar de João Figueiredo. A instituição sofreu uma intervenção federal em 1983 por quebra de compromissos comerciais, financeiros e suspeita de desvio de recursos públicos. Na época, a Capemi possuía dois milhões de associados dos planos de previdência privada, e afastou-se de sua principal atividade para desmatar a área que seria inundada pela usina de Tucuruí, no Pará, através da Agropecuária Capemi Indústria e Comércio Ltda. Mesmo sem ter experiência no ramo madeireiro, entrou na concorrência pública em 1980. Fez empréstimos estrangeiros, não cumpriu os acordos negociados, com aval dos bancos oficiais e, à beira da falência, ainda conseguiu que esses empréstimos fossem pagos pelo Banco Nacional de Créditos (BNCC), subordinado ao Ministério da Agricultura. Esse fato provocou a queda do presidente do banco, Toshio Shibuya. O governo fez uma devassa nos negócios da Capemi, que iam desde a previdência privada à comercialização de cacau. Uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Caso Capemi foi instaurada sem apresentar resultados conclusivos.

Segundo os relatos das educadoras, nada disso afetou o trabalho educacional e assistencial que o Lar realizava. As atividades continuaram normalmente, apesar de que alguns funcionários mais antigos relataram um “período de vacas mais magras” nos anos 80.

Em junho de 2008, a Capemi - Pecúlios, Pensões e Montepios, deixou de existir e surgiu em seu lugar a Capemi - Instituto de Ação Social, exclusivamente filantrópica e cultural e que *"não mais comercializará planos previdenciários"*, diz o site da organização. Segundo notícia no site, a organização hoje tem por finalidades o amparo a famílias carentes (especialmente crianças e idosos), principalmente através da educação e da promoção de ações sociais privadas. No entanto, três sociedades empresariais ainda são controladas pela Capemi - Instituto de Ação Social: a Capemisa - Seguradora de Vida e Previdência S.A., Salutar Saúde e Conapp Seguros. A associação é a mantenedora da obra desenvolvida pelo Lar Fabiano de Cristo e por mais de uma centena de instituições sob convênio. Há ainda inúmeros convênios mantidos com órgãos públicos, em todo o país (a unidade

Arnaldo São Thiago, por exemplo, mantém um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que cede professores para atuar dentro da instituição). Quase 30 anos depois da intervenção do governo federal, em 1983, a empresa Capemi continua recebendo denúncias de desvios de dinheiro e fraudes nos contratos de previdência privada. Há relatos de casos em Curitiba e Belo Horizonte, de consumidores lesados pela empresa Capemi ¹⁰.

De qualquer forma, a parte que interessa a este trabalho, a ação social da instituição, o que faz efetivamente o Lar Fabiano de Cristo hoje? A instituição se intitula “*Referência nacional e internacional na promoção da família em extrema pobreza*”. Seus objetivos declarados em textos institucionais¹¹ são: a inclusão social, a promoção humana e o amparo a famílias em situação de extrema pobreza. Tem uma lógica assistencialista, mas com o objetivo de promover a família assistida até que esta possa “caminhar com suas próprias pernas”. Para tanto, busca mobilizá-la para o “*fortalecimento dos vínculos de integração criança – família - sociedade*”, tendo em vista os princípios de que “*a vida em família é a mais alta expressão de civilização*” (Site LFC). O Lar Fabiano de Cristo disponibiliza a ela “*orientação em valores universais para educação do ser integral*” (idem). Há já aqui pistas para entendermos a forma de atuação do LFC: atuar intervindo na realidade de famílias em situação de pobreza, fortalecer e promover a família, resgatar valores. Guardemos estas diretrizes, pois elas se revelarão fundamentais tanto para a definição do que os educadores pesquisados consideram a motivação e causa da “ida dos jovens para o crime”, quanto das soluções por eles propostas.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Arnaldo São Thiago, o foco do trabalho é “*todo o núcleo familiar na busca de sua promoção integral através da educação de cada ser*” (PPP LFC, 2008). Segundo os educadores, é através da reflexão sobre este ponto que são definidas as prioridades e linhas de ação da instituição, voltadas para “*oferecer aos co-participantes melhores condições materiais e espirituais para que venham a se tornar pessoas capazes de conviver em sociedade*” (idem). Para essa realização, a formação de sujeitos

¹⁰ Fonte: Diário do Comércio: www.dcomercio.com.br – acessado 24/11/2009.

¹¹ Fontes: site da instituição: www.lfc.org.br e Projeto Político Pedagógico da UPI Arnaldo São Thiago.

integrados (ou capazes de se integrar) à sociedade, o LFC se dedica a *“promover de forma integral a família, através do enfrentamento das causas que produzem a situação de miséria material, social, afetiva, ética, moral e espiritual, contribuindo para o equilíbrio das famílias amparadas”* (ibidem). Ou seja, na raiz motivacional das atividades da instituição, está implícita a identificação de um problema a ser resolvido: a integração à sociedade daqueles que devido às “causas que produzem a situação de miséria” não podem ou não conseguem se integrar sozinhos. Está aqui exposta já uma visão do que seria o público-alvo da instituição: aqueles sujeitos não integrados, excluídos, marginalizados, que devem ser trazidos para a sociedade pacífica e ordeira. Mas, para tanto, devem ser primeiro preparados, educados, “civilizados”. No final da última citação acima, aparece mais explicitamente o foco: se é preciso contribuir para o equilíbrio das famílias, é porque elas estão desequilibradas, ou, na denominação mais em voga, “desestruturadas”. Mais: se precisam de “melhores condições para se tornarem pessoas capazes de conviver em sociedade”, fica clara a visão de que estas pessoas não são (ao menos, não ainda) capazes de conviver em sociedade. Neste caso, seria o papel da ONG “capacitá-las” para tanto. Assim, podemos perceber como a forma pela qual caracterizam o sujeito beneficiário de suas ações está intimamente ligada à forma pela qual justificam seu trabalho e sua razão de ser.

Além disso, a ideia propagada pela instituição é que não basta atender à criança se o ambiente familiar continuar inalterado. Nas conversas que tive com as educadoras e com a coordenação da unidade, ficou bastante claro que para elas o trabalho só é completo e eficaz se também atuar nas famílias dessas crianças. Neste sentido, a educação é considerada o instrumento privilegiado para a mudança de mentalidade de toda a família. Mais ainda, o que ressalta nesta concepção é que só educar não basta; é preciso que as crianças estejam em condição física adequada para absorverem o aprendizado. Ou seja, é preciso saciar a fome, reformular hábitos, formar um “novo ser” (Site LFC). É fundamental possuir uma profissão, poder ingressar no mercado de trabalho, existir como cidadão, ser um membro reconhecido e integrado à sociedade. Faz-se necessário, no discurso institucional, “quebrar barreiras sociais”, tornar as pessoas conscientes de seus potenciais, de sua capacidade de superação e da condição real para mudar a própria

história, enfim, empoderá-las e torná-las agentes de transformação de suas próprias vidas.

Baseado nestas premissas, o Lar Fabiano de Cristo desenvolveu sua metodologia em assistência social. Transformou suas Casas Assistenciais (CA) em Unidades de Promoção Integral (UPI), e intenta através delas “*prestar assistência a pessoas necessitadas, através dos programas Sócio Familiar e Sócio Educativo, possibilitando a promoção integral*”. (PPP-LFC). O LFC declara cumprir suas finalidades sem compromisso de ordem confessional, embora ofereça “*orientação religiosa cristã sem sectarismo, preferencialmente espírita*” (idem). Na UPI Arnaldo São Thiago, toda semana, há reuniões e palestras sobre o tema, além de que as crianças (desde que autorizadas pelos pais ou responsáveis, não havendo obrigatoriedade) e os funcionários que desejarem recebem “passes” uma vez por semana. Eu mesmo fui diversas vezes, durante minha permanência lá, convidado a participar. Os “passes” são dados pelos membros da direção da entidade, todos espíritas. Os funcionários e educadores não necessariamente devem professar a mesma orientação. Pelo contrário, encontrei lá de ateus a evangélicos protestantes.

No site da instituição, consta que o objetivo do LFC é contribuir para a formação holística das crianças, “*(...) respeitando e desenvolvendo nelas suas inteligências múltiplas e espírito humanístico, além de fornecer a garantia de um lugar em que crianças, pais e educadores possam vivenciar um ambiente de identificação próximo de seu cotidiano familiar*”. Esta afirmação comporta problemas e incompatibilidades com o discurso dos educadores sobre o que seria este ambiente familiar. Em suas falas, a família aparece como uma instância que, pelo contrário, “estraga” as crianças (pois os pais não tiveram educação considerada “adequada”). Neste sentido, várias educadoras me disseram que uma das tarefas do Lar e de seus agentes seria desconstruir a educação (tida como falha) da família e substituí-la por uma (tida como melhor) fornecida pela instituição. Na interpretação dos educadores a família é ao mesmo tempo “problema” e “solução” no caso das violências. Além disto, pode-se perceber na frase acima a dupla ênfase: por um lado, “desenvolver”, que nos remete a educar, cultivar, proporcionar crescimento; por outro, “fornecer a garantia de um lugar”, que nos remete à ideia de cuidado. Voltaremos a estas duas discussões mais adiante nesta tese.

A unidade do Lar Fabiano de Cristo em que foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa, a UPI Arnaldo São Thiago, localizada no bairro Capoeiras, na parte continental de Florianópolis, está instalada desde 1974 em uma ampla área no topo de uma colina, com vista panorâmica para a Baía Sul e adjacências. A construção teve início no final de 73, prevendo-se o seu término para agosto seguinte. Mas segundo os relatos, já havia “muita gente necessitada esperando”, o que levou o LFC a alugar, em janeiro de 1974, um imóvel que lhe permitisse apressar o início do trabalho. A primeira distribuição (de alimentos e roupas) da unidade foi feita em fevereiro seguinte. Estavam inscritas 17 famílias. Só em fevereiro de 1975 foram realmente inauguradas as instalações novas da UPI, no local chamado então de Pasto do Gado, onde está instalada até hoje.

Já na primeira visita me espantei com as amplas instalações, e mesmo com a relativa beleza paisagística do local. Chega a ser destoante a aparência do local com as casas pobres do entorno. Além da citada vista panorâmica, a UPI conta com bela área verde e diversas edificações ligadas por calçadas de cimento cru, além de grandes rochas (algumas maiores que casas) que não puderam ser retiradas. Cada um destes prédios tem diversas salas de aula adaptadas às necessidades educacionais de cada faixa etária, devidamente equipadas. Possui um refeitório em que são servidas várias refeições por dia às crianças e funcionários, preparadas na cozinha industrial que a UPI também abriga. Há ainda um laboratório de informática, consultório médico e odontológico, sala de dança e música, biblioteca e amplo espaço verde com brinquedos (*playground*).

A clientela atendida pela UPI em questão é oriunda principalmente das comunidades do entorno do Bairro Monte Cristo (Chico Mendes, Vila Aparecida, Novo Horizonte, Vila Esperança, entre outras) e segundo o PPP da unidade, é caracterizada como de “origem carente” e “precariedade absoluta”. Adiante nesta tese discutiremos as formas pelas quais é caracterizado o público-alvo pelos educadores.

Atualmente, a UPI Arnaldo São Thiago é dividida em um “Setor Social” e um “Setor Educacional”. O Setor Social, formado principalmente por assistentes sociais, é considerado pelos funcionários o “coração” da UPI. É através dele que famílias são inscritas, por demanda da própria família ou através de visitas das educadoras sociais e da Assistência Social.

Conversando com as funcionárias do setor, fui informado que a seleção das famílias é feita de acordo com condições sociais, renda e “estrutura familiar” (o que isso significa será discutido no capítulo 4). O Setor Social também faz o acompanhamento destas famílias, que é realizado através de visitas às residências, entrevistas, acompanhamento socioeducativo, acompanhamento sociofamiliar, avaliação de necessidades básicas, reuniões quinzenais, e atuação dos membros da família em cursos profissionalizantes.

Já o Setor Educacional é corporificado no “Programa Socioeducativo”, um dos benefícios oferecidos pela UPI. Apesar de a educação das crianças ser o objetivo principal, é muito forte o sentimento da necessidade do setor existir para que as crianças tenham onde ficar para que as mães possam trabalhar, como discutiremos mais à frente.

O Lar Fabiano de Cristo possui metodologia própria para a “promoção” da família inscrita, cujo prazo de permanência nas UPIs é de cinco anos. Durante este tempo, a família estará inserida nos programas da instituição. O principal seria o “Plano de Qualidade de Vida” (PQV), que em linhas gerais é um conjunto de metas elaborado com a participação da família inscrita. O objetivo expresso é que a família passe a ser “*coparticipante de sua história*” (site LFC), ou seja, participe ativamente do processo de “reestruturação familiar”, e adquira durante este tempo em que é assistida as competências necessárias para se tornar “o mais autônoma possível” (como me informou uma das assistentes sociais da UPI). Para isso, o PQV busca articular metas que contemplem a “*busca por cidadania, educação, saúde, profissionalização, valores, moradia, protagonismo juvenil, artes e integração*”, segundo o texto institucional de seu site na Internet. O PQV, materialmente, é uma pasta armazenada no Setor Social (e ultimamente, nos computadores) que contém as metas, o acompanhamento e a avaliação da evolução de cada componente da família e, como dito acima, é elaborado junto com a família atendida e por isso específico para cada uma delas.

Em linhas gerais, a abrangência do PQV se divide nos “Programas de Apoio Socioeducativo” e de “Orientação Sociofamiliar”, com respectivos subprogramas estruturados para atender as diferentes necessidades das faixas etárias, visando atingir a “*promoção integral da família*” (idem). Aqui fica bastante explícito o ideal de que a instituição

deve tutelar, durante o tempo de atendimento, a família como um todo, “ajudar em todas as frentes”, pois não se acredita que ajudas tópicas, que atinjam apenas algumas das dimensões “problemáticas”, funcionem se não estiverem integradas a uma visão mais ampla da situação da família como um todo.

O cerne das atividades educativas do LFC é o “Programa de Apoio Socioeducativo” Segundo o site da instituição, este programa é dirigido aos chamados “coparticipantes” que requerem uma atenção mais específica e sistemática, seja pela faixa etária em que se encontram, seja pela necessidade de aprendizado. Ou seja, podem ser incluídos aqui desde bebês e crianças até cinco anos de idade (que vão para a creche da instituição, em período integral, dentro do subprograma “Educação Infantil”), às crianças de 06 a 13 anos (que participam dos grupos de Educação Complementar, no contraturno escolar), aos jovens (de 13 a 16 anos, que participam no mesmo regime que as crianças, mas recebem também educação profissionalizante) e até os pais e responsáveis desempregados (que recebem qualificação profissional).

Assim, dependendo da faixa etária e das necessidades, são ministradas atividades estimuladoras do “desenvolvimento integral”, que podem ir desde os aspectos linguísticos, psicomotores, de aprendizagem até os chamados aspectos “socioafetivos”. No site da instituição, nas entrevistas com as educadoras e coordenadoras, este último aspecto aparece de forma muito valorizada. É considerada a principal missão do LFC, a busca pela formação de hábitos, atitudes e valores universais (como a solidariedade, o respeito, fraternidade, cooperação, amor, perseverança, honestidade, não violência, entre outros) para crianças, adolescentes e jovens, “*enfazando-se as artes, o esporte e o enriquecimento cultural, a autonomia e o protagonismo juvenil*” (site LFC). Como veremos, esta “educação para os valores” será também, na opinião dos educadores pesquisados, de especial importância na discussão das causas e soluções da “ida dos jovens para o crime”.

Para realizar estas metas educacionais, a UPI pesquisada conta com mais de vinte educadores, entre contratados pela instituição (os chamados “da casa”) e os cedidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis: são os “ACTs”, sigla para “Admitidos em Caráter Temporário”. Estes são educadores contratados pela Secretaria Municipal de Educação através de uma prova realizada no final de cada

ano, para preencher as vagas que sobram quando os professores efetivos – chamados “concursados” – são alocados. Segundo diversas educadoras, do Lar Fabiano de Cristo (e também da Sociedade Alfa Gente), é problemática a questão dos ACTs, pois, em sua maioria, não teriam “compromisso com os ideais da instituição”, e apresentam alta rotatividade, raramente ficando mais de um ano na ONG. Além disso, há sérias disputas (no entanto, bastante veladas) entre os ACTs e os “da casa”, pois em geral os ACTs têm maior titulação acadêmica e, segundo os “da casa”, tornam-se, por isso, “muito arrogantes”. Os ACTs em geral trabalham em parceria (mas nem sempre em harmonia) com os “da casa”, na metodologia pedagógica em voga denominada “Docência Compartilhada”: cada sala tem dois professores, um “titular” e outro “auxiliar”. Os ACTs, por terem, em geral, maior titulação (quase todos têm curso superior completo e, na maioria dos casos, alguma especialização ou pós-graduação) ficam com os cargos de “titulares”, enquanto os “da casa” ficam como “assistentes” ou “auxiliares de sala”, gerando certa tensão hierárquica.

De qualquer forma, para que as ações educativas propostas tenham efeitos mais específicos, o “Programa de Apoio Socioeducativo” é organizado em três subprogramas, como mencionado acima: o de “Educação Infantil”, o “Desenvolvimento Criativo e Complementação Escolar” e o “Profissionalização”

O subprograma “Educação Infantil” corresponde ao que normalmente se denomina “creche”. Aqui são assistidas crianças dos doze meses aos cinco anos de idade, em período integral. São oferecidas alimentação balanceada (em geral, cinco por dia: café da manhã, lanche, almoço, lanche e jantar) e assistência periódica à saúde, inclusive odontológica. No que tange ao aspecto educacional, segundo o Projeto Político-pedagógico da instituição, as ações são planejadas para ampliar os interesses e conhecimentos da criança, frente às necessidades básicas do desenvolvimento de habilidades e potencialidades, favorecendo seu ingresso na rede pública de ensino. A ideia propagada é preparar essas crianças para entrarem na escola “*em pé de igualdade com as outras crianças*” (como disse uma das educadoras entrevistadas). Deve aqui ser destacado já o fato da implícita visão de desigualdade imposta às crianças atendidas: no momento em que se afirma que se precisa ajudá-las a serem iguais às outras, se está cristalizando sua diferença. Voltaremos a isto adiante.

Outro subprograma é o chamado “Desenvolvimento Criativo e Complementação Escolar” (mais conhecido no interior da instituição pela sigla “DCCE”). Nele, as crianças de 06 a 13 anos das famílias cadastradas e que frequentam a rede pública de ensino são recebidas no contraturno escolar com o objetivo (declarado no PPP) de *“desenvolverem sua capacidade de aprendizagem e a compreensão do meio ambiente natural e social onde vivem”*. Também denominado “Desenvolvimento Lúdico Criativo”, este trabalho é em geral realizado através das chamadas “oficinas criativas”, em que são oferecidas atividades recreativas, esportivas, culturais, cognitivas e/ou reflexivas.

Para esta faixa etária, são oferecidas, além da alimentação e tratamento médico e odontológico gratuitos, oficinas de artes (em que geralmente recortam, colam, pintam e encenam pequenas montagens teatrais), aulas de informática (em que aprendem noções básicas de processamento de texto e acesso à internet), reforço de alfabetização (e ajuda nas tarefas e deveres escolares), atividades de jardinagem, prática de esportes (principalmente o futebol e o vôlei, mas também a capoeira e a educação física), aulas de dança e música, aulas de “Educação do Ser Integral” (uma disciplina dedicada a ensinar os valores morais, que discutiremos adiante, no capítulo 5), o “Clube do Jacaré Poió” (uma oficina de literatura e leitura acompanhada de performances), atividades recreativas livres (com jogos e outras brincadeiras coletivas, como a queimada, o cabo-de-guerra, a corda de pular, entre outros) e o “cineminha” (a exibição de filmes infantis em DVD).

Há também, segundo o caso, dependendo das habilidades e dificuldades de cada criança, acompanhamento e reforço das atividades e conteúdos escolares. São, na UPI Arnaldo S. Thiago, quatro salas, duas no período da manhã e duas à tarde, com aproximadamente vinte crianças em cada uma.

Além destas, há uma sala para os mais velhos, entre 13 e 16, que se chama “JUVA” e que também atende em dois períodos. Para estes jovens, além das atividades citadas acima, é oferecido também o subprograma “Profissionalização”. Este também é disponibilizado no contraturno escolar, para jovens e adolescentes de 13 a 16 anos. Trata-se de um programa de aprendizagem profissional que tem como objetivo declarado *“estimular o protagonismo juvenil, a inserção do jovem no mercado de trabalho, a educação para a cidadania e o desenvolvimento do aprendizado e da cultura”*. Segundo o site do LFC na Internet, este

subprograma seria o “*caminho para a inclusão social sustentada*”, fornecendo a “oportunidade” da capacitação profissional para jovens a partir dos 13 anos, e iniciação profissional para jovens a partir de 15 anos. Assim sendo, ele é, portanto, realizado em duas etapas: a primeira, junto às equipes das UPI, e a seguinte, em empresas parceiras que contratam adolescentes como aprendizes. Segundo a Coordenadora da Unidade, mais de duzentos jovens já ingressaram em empresas por esta via.

Uma das iniciativas relacionadas é o “Programa Menor Aprendiz”, que é desenvolvido através de parcerias firmadas entre o Lar Fabiano de Cristo e algumas instituições para “*dar oportunidade de capacitação e inserção no mercado de trabalho*” (site LFC) a jovens oriundos de famílias inscritas. A primeira parceria foi firmada junto ao Banco do Brasil. Segundo o texto institucional, o Programa conta com acompanhamento desenvolvido pelas UPIs, onde se complementa o aprendizado das rotinas bancárias e/ ou administrativas com aulas de matemática, língua portuguesa, cidadania e atividades diversificadas. Nas atividades desenvolvidas, também se procura enfatizar a necessidade de um rendimento escolar condizente, a importância dos valores éticos e morais, do trato pessoal, dos direitos e dos deveres, da disciplina, além do comportamento adequado e da postura profissional. Após dois anos de contrato, estima-se que o jovem estará em condições de permanecer no mercado de trabalho com experiência profissional, vivência bancária e perspectivas melhores para seu futuro.

Esse é um dos sentidos em que podemos interpretar o discurso do “dar oportunidade”: a oportunidade do primeiro emprego, a oportunidade da capacitação e do ganho de experiência profissional, sem as quais se considera que o jovem pobre invariavelmente fica alheio ao mercado de trabalho, principalmente o trabalho formal, “com carteira assinada”. Como veremos à frente, a falta dessa “oportunidade” de inserção pode contribuir para que os jovens se encaminhem para a “criminalidade”.

O que podemos perceber aqui é que as atividades desenvolvidas, além de estimular a apreensão de conhecimento, visam “atrair” as crianças e jovens, através de seus interesses, de atividades com as quais se identifiquem e tenham prazer em realizar. Neste quesito, atividades como artes e esportes têm uma tripla função: atrair os jovens e crianças; estimular seu “reconhecimento social e cultural”, e assim “elevar sua

autoestima”; e, em parte, servirem como opções futuras de inserção profissional. Todos estes aspectos têm relação estreita com o que os educadores pesquisados acreditam ser as causas e soluções para o “problema social das violências” e o envolvimento dos jovens com o “mundo do crime”.

Há também um subprograma de geração de renda: neste, grupos de coparticipantes com habilidades profissionais são reunidos como associações, cooperativas ou orientados ao empreendedorismo. Esta atividade encontrava-se em fase de preparação na unidade estudada nesta pesquisa. Na época do trabalho de campo, uma casa vizinha à UPI estava sendo reformada para abrigar a atividade. Segundo relatos da direção, o objetivo é articular pais e responsáveis desempregados, assim como jovens que completam a idade máxima e por isso saem da abrangência dos outros programas, e incentivá-los a se tornarem microempreendedores e a formarem grupos de trabalho comunitário, principalmente voltados a atividades artesanais, como a confecção de calçados e bolsas, vestuário e estética pessoal (cabeleireiro e manicure). Também há na unidade pesquisada iniciativas informais de um “banco de trabalhos”: presenciei algumas vezes pessoas aparecerem na unidade perguntando sobre algum “bico” (trabalho temporário), e o Setor Social, ou os próprios funcionários indicarem alguma vaga próxima, em geral na construção civil para os homens, e na limpeza, estética ou cozinha, para as mulheres.

Já o segundo programa que constitui o PQV, junto com o “Apoio Socioeducativo”, é o “Programa de Orientação Sociofamiliar”. Na perspectiva divulgada pelo LFC, o foco principal deste programa é a “promoção integral do grupo familiar”, objetivando a redução das causas geradoras das múltiplas situações de miséria citadas acima. Estabelecem-se ações consideradas necessárias ao desenvolvimento familiar e ao desenvolvimento local. Estas ações são definidas em conjunto com a família no momento da inscrição e são avaliadas periodicamente. É composto de três subprogramas definidos para concentrar ações e alcançar resultados esperados, organizando-se da seguinte maneira: “Acompanhamento Social”, “Apoio às Necessidades Básicas” e “Cidadania”.

O primeiro dos subprogramas, “Acompanhamento Social”, com o lema *“ações específicas para cada membro da família”*, busca atender às 170 famílias inscritas na UPI de acordo com suas necessidades e

carências, seguindo o estabelecido entre a família e o Setor Social quando da elaboração do PQV. Nele, a família passa por constantes “reavaliações” para verificar como ela está se desenvolvendo, que problemas estão ocorrendo e como a família e a instituição podem se unir para encontrar soluções conjuntas.

Outro subprograma dentro da “Orientação Sócio Familiar” é o “Apoio às Necessidades Básicas”: este tem um caráter mais assistencialista, compreendendo basicamente doações de gêneros alimentícios, recursos financeiros, material de construção, atendimento médico e odontológico, medicamentos, vestuário e apoio escolar, de acordo com as necessidades e carências de cada família, que são constantemente avaliadas pelo Setor Social.

O último subprograma, intitulado “Cidadania”, está descrito no site do LFC como essencial, pois se considera que apenas a conquista da cidadania é capaz de levar a população atendida “*da sombra à luz social*” (site LFC, www.lfc.org.br). Seu objetivo é proporcionar às famílias conhecimentos sobre seus direitos e deveres, além de ações de complementação da escolaridade para jovens, adultos e idosos, e apoio jurídico. Trata-se, basicamente, de uma “educação em direitos”, versando sobre legislação, funcionamento da justiça e dos órgãos do poder público. O objetivo é que os participantes aprendam quais são os direitos que lhes cabem, as obrigações correspondentes e as formas e canais pelos quais podem fazer valer estes direitos.

Deve-se ressaltar que, assim como membros da Sociedade Alfa Gente, diversos educadores, diretores e coordenadores participam em conselhos de políticas públicas, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Municipal de Saúde, do Conselho de Assistência Social, do Fórum de Políticas Públicas, entre outros. Este fato nos revela uma dimensão essencialmente política da atuação destas entidades e também seu direcionamento participativo.

Além disso, a UPI mantém reuniões de grupos reflexivos e operativos, com palestras de orientação sobre higiene, saúde, prevenção ao uso de álcool e outras drogas, mobilização comunitária e outros. Também tem cursos em andamento de tricô, crochê, biscuit e pedraria, além de corte e costura, cabeleireiro e manicure.

Como foi exposto, é amplo o leque de ações desenvolvidas pelo LFC. Suas atividades se dirigem prioritariamente ao enfrentamento da pobreza e procuram dar conta de todos os aspectos da vida familiar:

desde educação e cuidado das crianças, apoio a suas necessidades materiais e espirituais, capacitação e inserção profissional para jovens e adultos, até as dimensões morais e éticas das relações interpessoais e principalmente familiares. O foco na família como um todo parece ser uma marca não apenas do LFC, como de várias outras instituições semelhantes. Esse fato nos remete à conclusão de que existe uma percepção consensual neste “campo” de haver algo errado com as famílias das classes populares e de que um dos papéis das ONGs de educação seria reverter este quadro da “família-problema”. Para tanto, aparece como essencial no discurso institucional do LFC a “atenção holística à família”, ou seja, todas suas necessidades, problemas e carências devem ser tratados como um todo, como um sistema integrado, em que ações isoladas não têm efeito sobre o conjunto. Estas intervenções devem estar articuladas entre si para poderem ter alguma eficácia.

2.4. A Sociedade Alfa Gente

Conheci a Sociedade Alfa Gente (SAG) através de Adélia, uma das diretoras da ONG, com quem estabeleci contato, como dito acima, durante minha participação no NUPREVI. Foi ela que me apresentou a origem da instituição. Seguindo o relato dela, de outros educadores e os documentos e textos institucionais, procuro reconstruir abaixo sua história e principais atividades.

A SAG é uma entidade filantrópica que atua nos bairros chamados, em seus textos institucionais, “*menos favorecidos*” da cidade de Florianópolis, atendendo comunidades consideradas “*de risco social*” (site SAG¹²). Segundo um dos educadores, Pedro, o nome veio por causa de um ideal: “*Qual a ideia de Alfa Gente? Primeiro, Gente. Primeiro de tudo, é gente. É comunidade empobrecida? Sim. Mas não é só isso, primeiro é gente. Gente que se abastece daquilo que a educação pode oferecer*”.

A Sociedade Alfa Gente foi fundada em 28 de abril de 1978. Segundo os relatos, foi criada a partir da reflexão de um grupo de

¹² www.alfagente.org.br

educadores, religiosos e profissionais liberais e da área da saúde, que, movidos pela indignação com o acesso diferencial à educação em virtude do nível econômico, decidiram montar uma organização que oferecesse, gratuitamente, educação de qualidade às crianças das comunidades em que atua. Assim, tem como objetivo a procura de “*um novo rumo para a educação das crianças de periferia*” (site SAG). Iniciou suas atividades com crianças de zero a seis anos com as finalidades expressas de liberar as famílias para o trabalho – proporcionando um espaço educacional seguro e de qualidade, onde os pais pudessem deixar seus filhos – e oferecer acesso à educação de boa qualidade para quem não poderia pagar por ela. Além dos atendimentos prestados às crianças, buscava-se também amenizar carências quanto à saúde pública e ao saneamento básico. Assim, a entidade e seus membros se empenharam em conseguir, através de manifestações, reivindicações e pressão política, diversos serviços públicos para as comunidades atendidas: postos de saúde, iluminação pública, abastecimento de água e coletas de lixo e esgoto, entre outros.

A SAG desenvolve hoje seus trabalhos tendo como foco a educação de crianças de zero a doze anos. Atualmente, atende 290 crianças em três centros de educação oferecendo cinco refeições por dia, educação infantil em período integral para 180 crianças, educação complementar no contraturno escolar para 110 crianças e atendimento médico semanal. Para a efetivação de seu trabalho, conta com uma grande equipe de funcionários entre educadores, coordenadores, administrativo-financeiros e serviços gerais. Conta, também, com a colaboração voluntária e financeira de pessoas e empresas, bem como de convênios com órgãos governamentais, como a Prefeitura Municipal de Florianópolis, que através de sua Secretaria de Educação cede professores admitidos em contratos temporários (os chamados ACTs), assim como acontece no Lar Fabiano de Cristo.

Desde sua fundação, a SAG desenvolveu trabalhos em Florianópolis nas comunidades da Caieira do Saco dos Limões; Morro do Mocotó; e no Morro do Flamengo, no bairro Monte Cristo. Atualmente, concentra suas atividades – através de um Centro de Educação Infantil que atende crianças de zero a seis anos em período integral – na comunidade Vila Aparecida no bairro Coqueiros; e no Morro da Caixa d’água, no bairro Estreito, onde desde 1989 funciona outro Centro de Educação Infantil e, desde 1996, quando foi inaugurada,

a Casa da Criança e do Adolescente, como extensão do atendimento aos jovens entre sete e doze anos.

A SAG afirma, em seus textos institucionais, que na medida em que as comunidades possam assumir os projetos de transformação social realizados pela instituição, esta se retira dando autonomia e transferindo a gestão para a comunidade. Segundo me contou um dos educadores da ONG, que trabalha na instituição desde 1990, foi o que ocorreu, por exemplo, com a creche no Morro do Mocotó, hoje sem ligação com a Alfa Gente e denominada “Creche do Duduco II”. Esta é administrada hoje pelo político catarinense homônimo. Mas no local, todos se lembram da importância da entidade para o desenvolvimento e urbanização do Morro do Mocotó: uma vizinha da casa em que funcionava a entidade, certa vez me contou que tinha muita saudade de quando a SAG estava funcionando por lá. Segundo ela, os integrantes da ONG foram responsáveis por importantes conquistas no abastecimento de água e energia, na área da saúde e nos mutirões de construção de moradias. Tiveram, portanto, atuação política relevante na comunidade, por vezes, representando-a em reivindicações, por vezes, oferecendo-lhe serviços que o Estado deixava faltar.

Mas quais os objetivos, as diretrizes que guiam o trabalho da instituição e de seus agentes? Em seu site na Internet, em seus pôsteres promocionais, e em diversos cartazes espalhados pelos Centros de Educação, é divulgada a “missão” da SAG: “*Nossa Missão: Possibilitar a cada criança e família a busca da satisfação de suas necessidades básicas de nutrição, saúde, higiene e educação, oportunizando a construção de sua própria história como agente de transformação social.*”, assim como a visão que fazem de sua atuação: “*Nossa Visão: Atuar como agente efetivo de transformação social contribuindo com a construção de um mundo mais justo, digno e igualitário*”. Aqui, podemos notar algo como uma “missão civilizadora”, por um lado, e profundamente política, por outro: se a tarefa a ser cumprida é a transformação da realidade social em que as crianças e famílias atendidas vivem, então há um ideal de sociedade a ser atingido, um projeto de mudança, uma movimentação por transformação social. E se, como veremos, a mudança na “realidade em que vivem” implica uma mudança nas famílias que atendem, esta missão política (de transformação social) pode se tornar privada (transformações na família). Também fica evidente que este papel transformador é atribuído

em primeiro lugar à instituição e seus agentes, mas o objetivo é que sejam apenas impulsionadores das mudanças que devem ser levadas a cabo pelos próprios atendidos. Desta forma, o papel da ONG é criar (ou dar) oportunidades para que os moradores da comunidade possam realizar a transformação da realidade em que vivem. Mas há aqui algo paradoxal: para dar às pessoas condições e oportunidades de mudarem sua realidade, a realidade precisa ser mudada, sem o que não há condições para que mudem. Assim, o que transparece é uma visão de que, se a ONG não intervier, estas pessoas não conseguirão, sozinhas, alcançar as transformações necessárias. Esta visão se relaciona às concepções que os agentes da instituição têm do público- alvo dos projetos, como veremos à frente.

Em sua ata de fundação e em seu estatuto (que foi diversas vezes alterado e reformulado, na maioria delas para se adequar a alterações da legislação vigente como, por exemplo, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990), constam a abrangência e as finalidades da Sociedade Alfa Gente. A SAG foi fundada, em 1978, como instituição de direito privado, natureza associativa, apolítica, sem fins lucrativos para os sócios. Suas finalidades iniciais, expressas no primeiro estatuto, eram: a) manter centros infantis nas comunidades carentes de recursos; b) manter educação pré-escolar; c) manter ensino supletivo e alfabetização de adultos e adolescentes; d) promover a extensão do ensino universitário; e) promover a execução de programas de pesquisas e serviços técnico-científicos; f) manter serviço de treinamento de pessoal nos diversos ramos de atividades; g) assessorar as entidades que desejarem quanto ao planejamento e à fundamentação técnico-científica da pesquisa e do ensino.

Em 1991, houve uma alteração do estatuto em virtude da citada promulgação do ECA no ano anterior, adicionando às finalidades a de “*contribuir para o processo educacional e o desenvolvimento das potencialidades das crianças e adolescentes das comunidades atendidas, enquanto sujeitos de direitos*”. Mais tarde, em 2005, o estatuto da entidade foi alterado com vistas à adequação ao novo Código Civil. A Sociedade Alfa Gente tornou-se, então: associação civil, sem fins econômicos, caráter beneficente, de assistência social e filantrópica, e sua abrangência passou a ser “*comunidades em situação de risco*”.

Em 2009, ocorreu outra alteração estatutária para adequação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e ao novo Código Civil. Foram alteradas mais uma vez suas finalidades:

“(...) intervir na realidade social através dos Centros de Educação, buscando evitar a marginalização e violação de direitos básicos de crianças e adolescentes residentes na área de atuação da entidade; apoiar e articular ações com ONGs e entidades governamentais ligadas à questão social, proteção e defesa da cidadania”.
(Sociedade Alfa Gente, Estatuto, 02/03/09)

Deve-se ressaltar a importância dos textos legislativos sobre a definição estatutária da ONG. Busca-se adequar o regimento da entidade para se “encaixar” em definições previstas na lei, o que favorece a busca por financiamentos, a realização de parcerias público-privadas, o estabelecimento de convênios com órgãos públicos. Além disto, a inscrição dos direitos da criança e do adolescente na legislação dá respaldo oficial para a atuação das ONGs, legitima-lhes o campo de trabalho: se são sujeitos de direitos, como os da criança e do adolescente não serem marginalizado, não terem violados seus direitos à educação, alimentação, saúde e habitação, e se o Estado, apesar de garantir estes direitos em lei, não consegue efetivá-los na prática, é nesta senda que se alojam as ONGs. A cristalização dos direitos expressos na lei fornece a justificativa necessária para o trabalho das ONGs existirem.

Assim, em junho de 2009, quando foram analisados os documentos, o Estatuto da SAG dizia que *“são considerados usuários dos serviços prestados pela Sociedade Alfa Gente as crianças de 0 a 12 anos de idade regularmente matriculadas em seus Centros de Educação, e sua família natural ou substituta”*, e que suas finalidades, além das expressas acima, são: *“manter Centros de Educação Infantil nas comunidades em situação de vulnerabilidade e risco social”* (em lugar da anterior definição “comunidades carentes de recursos”); manter Centros de Educação Complementar no contraturno escolar *“contribuindo para o processo educativo e o desenvolvimento das potencialidades das crianças e adolescentes das comunidades atendidas, enquanto sujeitos de direitos”*; manter atividades de alfabetização e formação profissional de adolescentes e adultos *“nas*

comunidades vulnerabilizadas”; promover cursos e palestras “*com fins educativos e profissionalizantes*”; promover atividades com pais das comunidades “*que possibilitem a gestão educacional, emocional e social das famílias*”; apoiar e articular “*ações ligadas à proteção e defesa da cidadania*”; promover ações voltadas à profissionalização, visando à “*inserção de pessoas em risco social ao mercado de trabalho formal ou informal*”; proporcionar momentos de lazer e orientação em saúde, assistência odontológica, psicológica e pedagógica; “*disponibilizar espaços para as comunidades atendidas que possibilitem momentos de discussão, reflexão e elaboração de propostas direcionadas aos anseios e necessidades de cunho político, social e cultural das crianças e adolescentes*”; representar judicial ou extrajudicialmente os associados; manter serviços de treinamento de pessoal das comunidades atendidas “*nos diversos ramos de atividades que possibilitem a sustentabilidade das famílias*”. (SAG, Estatuto, 2009)

Saúde, educação, lazer, cidadania, profissionalização, sustentabilidade, inserção no mercado: como se pode perceber, é um amplo leque de intervenções a que se propõe a entidade, que vão desde o cuidado, a educação, e a profissionalização de crianças e jovens, até a mobilização sociopolítica, passando por práticas consideradas assistencialistas (como doações de alimentos e assistência médica e odontológica).

A partir da constatação desta multiplicidade de finalidades, estamos em condições de dizer que, de maneira semelhante ao Lar Fabiano de Cristo, a Sociedade Alfa Gente também busca intervir de maneira, digamos, “holística” ou “integral” sobre as necessidades do público atendido e residente no entorno da entidade. Também são muito presentes no cotidiano da ONG as falas como: “*não adianta ajudar de um lado e deixar o outro*”, “*temos de agir em todas as frentes*” etc.

De qualquer modo, baseando-se nestes objetivos, a Sociedade Alfa Gente efetua sua intervenção nas comunidades atendidas principalmente através de três programas (Programa “Educar para a Cidadania”; Programa “Orientação e Apoio Sociofamiliar”; e Programa “Prevenção, Promoção e Manutenção da Saúde”), que por sua vez também têm suas subdivisões.

O primeiro, o “Programa Educar para a Cidadania” é o que norteia seus “Projetos Educacionais”. Segundo o Projeto Pedagógico

“Programa Educar para a Cidadania”, versão 2009, elaborado pela entidade e seus educadores, o objetivo do Programa (e, por consequência, do setor educacional da ONG) é:

“Promover a educação integral, abrindo possibilidades de conhecer, vivenciar, criar e recriar a realidade, objetivando a conquista da cidadania, promovendo a aprendizagem significativa no nível individual e coletivo”.
(SAG, Programa Educar Para a Cidadania, 2009)

Educação integral, possibilidades, cidadania: como alcançar estes objetivos? Para tanto, o texto institucional agrega como objetivos específicos:

“(...) atender a criança de forma integral, respeitando suas características e necessidades; propiciar um ambiente aconchegante e estimulante; proporcionar condições de higiene e nutrição; trabalhar a valorização pessoal enfatizando a ajuda e o respeito mútuo; possibilitar o acesso às várias formas de conhecimento (pessoal, social, cultural, científico); desenvolver o potencial artístico e criativo através da música e da arte; proporcionar atividades de iniciação às artes cênicas, como forma de expressão da realidade; acompanhar o desenvolvimento escolar, auxiliando na redução da evasão e repetência, através de atividades lúdicas e oficinas de aprendizagem; oferecer atividades recreativas e desportivas, visando à socialização e integração dentro e fora da comunidade; desenvolver a consciência crítica, a ética e a moral; manter um vínculo com a família, tornando-a aliada no processo de cuidar/educar e transformar”.
(Idem)

Aqui aparece com mais clareza o aspecto da atenção “integral” ou “holística” mencionado acima. O discurso institucional reza a atenção

particular ao contexto vivido, características e necessidades, em uma concepção de educação integral que estimule os valores (como o respeito), as habilidades artísticas e esportivas, a politização e conscientização, que complementem a educação formal, e que também envolva uma dimensão de cuidado, carinho e afeto. É, como no Lar Fabiano, uma educação mesclada a uma assistência social, que busca intervir na realidade da família como um todo. Fica um pouco mais implícita outra definição: para alcançar os fins propostos de conquista da cidadania, são estas as atividades que devem ser realizadas. Ou seja, na visão institucional, para obter o *status* de cidadão basta que tais benefícios sejam concedidos pela ONG. Basta aceitar a dádiva oferecida.

De toda forma, são estes os objetivos que permeiam o trabalho educacional da instituição e que se efetivam nos dois Centros de Educação Infantil e na Casa da Criança e do Adolescente. As atividades são desenvolvidas através dos “projetos”, palavra que, como se verá nesta tese, comporta múltiplos significados no contexto desta ONG e de outras. No caso presente, “projeto” refere-se tanto ao local de atividade (“o projeto” é o Centro de Educação, é a Casa da Criança e do Adolescente, é o espaço físico, assim como o conjunto de atividades que ocorrem lá), quanto a conjuntos específicos e articulados de atividades dirigidas a um objetivo (como no caso do projeto “Catadores de livros: reciclando saberes”, apresentado abaixo). Os “Projetos” (no primeiro sentido do termo) na época da realização do trabalho de campo eram os dois Centros de Educação Infantil (CEIs Morro da Caixa e Vila Aparecida) e a Casa da Criança e do Adolescente do Morro da Caixa.

Com um corpo funcional de 32 profissionais, além dos ACTs cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, os centros de Educação Infantil das Comunidades Vila Aparecida e Morro da Caixa, que funcionam como creches conveniadas à rede municipal de ensino de Florianópolis, atendem 180 crianças com idade de zero a cinco anos em turno integral, de segunda a sexta-feira, oferecendo cinco refeições diárias, assistência médica e odontológica e educação diferencial de acordo com a idade.

Nos dois CEIs, os grupos são organizados por faixa etária (Berçário I, Berçário II, Maternal, Primeiro Período e Segundo Período), e em cada um deles há de quinze a vinte crianças. No CEI Morro da Caixa, há cinco salas para a ocupação de crianças, uma cozinha, área de

lazer, lavanderia, banheiros separados para funcionários e crianças, um pátio externo e a sala da coordenação. No CEI Vila Aparecida, há também cinco salas para as crianças, uma sala extra para atividades pedagógicas, cozinha, área de lazer, recreação e refeitório, banheiros adaptados para as crianças e a sala da coordenação. As duas unidades atendem aproximadamente noventa crianças cada uma, e contam com o sistema de docência compartilhada (dois educadores por sala, em geral um “ACT” e um “da casa”), assim como o Lar Fabiano de Cristo.

Os CEIs contam com um plano de trabalho que especifica as características e necessidades de cada faixa etária e busca se adequar a elas e, para tanto, segundo o texto institucional, “(...) *partem do conhecimento da realidade da criança, ampliando sua visão de mundo através do trabalho com projetos*”¹³. Estes “projetos” (outro sentido para a palavra) são formas pedagógicas, baseados na chamada “Pedagogia dos Projetos”. Nesta abordagem, o trabalho pedagógico é feito através da produção de “projetos de pesquisa”, elaborados de acordo com os interesses das crianças, em geral tratando de temas relativos à comunidade, como história do bairro, geografia do local, ou temas ambientais, como a disposição de resíduos sólidos. Esta metodologia busca, segundo os educadores, reforçar a aprendizagem, estimulando a curiosidade, a criatividade, a autonomia, o senso crítico, ético e moral, desenvolvendo habilidades e competências para transformar sua realidade. Essa metodologia será discutida no capítulo 5.

A outra unidade da Sociedade Alfa Gente é a Casa da Criança e do Adolescente (CCA) do Morro da Caixa. Chamado de “projeto”, está situado bem ao lado do CEI Morro da Caixa, atende um total de cento e dez crianças a adolescentes de 6 a 12 anos, de segunda a sexta feira em contraturno escolar e oferece três refeições em cada período (manhã e tarde). Destas, dez crianças fazem parte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Oito profissionais divididos entre educadores, coordenação, auxiliares de serviços gerais e cozinheiros trabalham na unidade. Este projeto de educação complementar desenvolvido pela SAG, segundo o site da instituição, “... *visa proporcionar às crianças um espaço de convivência, solidariedade, criatividade, cooperação e*

¹³ Fonte: Site da Sociedade Alfa Gente: www.alfagente.org.br

estímulo às múltiplas competências, assegurando-lhes equidade e igualdade social”.

As atividades desenvolvidas variam entre oficinas de aprendizagem, de artes cênicas e artes plásticas, de dança, recreação e esportes. Além destas oficinas permanentes, as crianças participam de oficinas alternativas desenvolvidas por voluntários. Em 2009, aconteceram oficinas de Capoeira e Horta Homeopática, por exemplo.

Segundo o texto institucional, o cuidar/educar são complementares. A intenção propagada é a de que a afetividade permeie todo o trabalho dos educadores, pois acredita-se que “(...) *toda criança precisa sentir-se verdadeiramente amada para que possa se desenvolver e aprender as lições básicas de sua cidadania*” (site SAG). O que fica implícito nessa frase e na citação em itálico no parágrafo anterior, em que se afirma a necessidade de se assegurar a equidade e igualdade das crianças, é a percepção de que lhes falta algo, de que não estão “em pé de igualdade”, naquele caso, ou que não são “verdadeiramente amadas”, neste. E se lhes falta algo, aí está a ONG para ajudá-los a conquistar ou repor. Encontramos nesses textos, mais uma vez, uma afirmação da necessidade da instituição existir, uma declaração de suas razões de ser, que está intrinsecamente ligada à forma com que se percebem os problemas e carências do público atendido. Ou seja, é uma interpretação institucional da realidade que buscam enfrentar, e ao mesmo tempo uma pista para delinear a configuração de sujeito “carente”, “vulnerável” e “em situação de risco”, que a ONG se propõe a trabalhar.

Por outro lado, além dos projetos acima (entendidos no sentido de espaço físico e da “educação por projetos”), há, na SAG, diversos outros (entendidos como atividades específicas articuladas e direcionadas a um objetivo), que acontecem dentro das unidades. Um deles é o projeto “Educação Transformadora: caminhos possíveis”, que em linhas gerais é uma proposta de formação continuada de educadores da instituição, que se baseia na constante reformulação do fazer pedagógico a partir da reflexão sobre a prática. A prioridade divulgada pela instituição está em um “*constante aprender a aprender*”. No aprender com o outro através da partilha, da troca de experiências, do compreender e não julgar para poder intervir e transformar. Considera-se fundamental na instituição que os educadores estejam constantemente se qualificando, se “reciclando”. A reflexão sobre as atividades, metodologias e teorias é sempre estimulada, e, uma vez por mês, um dia é reservado para a

“parada pedagógica”. Neste dia (em geral, as primeiras ou últimas quartas-feiras de cada mês), destinado justamente para a reflexão sobre as práticas e concepções pedagógicas (em que são elencados temas relacionados ao desenvolvimento infantil, ao processo ensino-aprendizagem, à competência pessoal e profissional do educador) e também para o aconselhamento emocional e espiritual dos educadores e demais funcionários, são utilizados estudos teóricos, estudos de caso, vivências reflexivas e oficinas didático-pedagógicas.

Presenciei apenas uma destas paradas pedagógicas, na Casa da Criança e do Adolescente. As atividades do dia foram bastante diversificadas, indo desde a discussão de técnicas pedagógicas e didáticas a debates espirituais mediados por uma freira (que foi uma das fundadoras da ONG e atualmente reside no Morro da Caixa), permeadas por conversas sobre cada criança e jovem que lá são atendidos. Comentava-se sobre a situação de determinada família, em que o pai havia sido preso; sobre outra, em que estavam todos desempregados. Criticava-se uma mãe que, aos 22 anos, estava grávida do quarto filho, sem condições materiais de sustentar nenhum. Enfim, o que pude perceber foi que, além de ser uma oportunidade de refletir e trocar experiências profissionais (pedagógicas e didáticas), esse encontro é também um momento de “recarga espiritual”, desabafo e até certa catarse. É, ainda, o momento de saber mais sobre as crianças, entender melhor seus problemas e procurar alternativas para mitigá-los.

Outro projeto institucional é o “Catadores de Livros: Reciclando Saberes”. Este projeto, financiado pelo banco estatal estadual BESC (recentemente adquirido pelo Banco do Brasil) possibilitou a implantação de três pequenas, mas bem organizadas bibliotecas nas três unidades educacionais da SAG. Cada uma funciona em espaço acessível tanto às crianças como à comunidade. O objetivo é o incentivo à leitura, através da disponibilização do acervo e de estratégias específicas entre as crianças e envolvendo a comunidade, por exemplo: oficinas de leitura, varal da poesia, oficina de teatro, ciranda da leitura, jornal, entre outras.

Há também um “projeto” que visa despertar os sonhos das crianças: é o “Projeto Metamorfose: sonhar é preciso, transformar é possível”. Ele faz parte da proposta pedagógica da Casa da Criança e do Adolescente e busca resgatar nas crianças *“a capacidade de sonhar e acreditar num futuro de dignidade e sucesso”*, segundo o PPP da SAG.

Através de atividades interdisciplinares, a intenção declarada é incentivá-las a se apropriarem dos chamados “valores universais”, como respeito, solidariedade, justiça e fraternidade, entre outros. Este projeto tem como objetivos: “*desenvolver o autoconhecimento e a valorização das habilidades e potencialidades; despertar na família o reconhecimento de seu papel na constituição do sujeito; ampliar a visão de mundo oportunizando o acesso a novas possibilidades de conhecer e intervir na própria realidade*”. Atividades de teatro, música e educação física são desenvolvidas, de forma transversal, dentro das oficinas de aprendizagem. Como veremos adiante, considera-se entre os educadores que faltam sonhos de futuro, “projetos”¹⁴ de vida aos jovens e crianças atendidas, e busca-se recuperá-los ou criá-los, para que suas vidas tenham uma “direção”, uma meta, um norte, o qual devem se esforçar para atingir.

A exemplo do LFC, a SAG também conta com um “Programa Orientação e Apoio Sociofamiliar”. Este programa busca, segundo o texto institucional, promover socialmente as famílias atendidas, visando à superação das desigualdades sociais e a garantia dos direitos de cidadão, propiciando a transformação social das comunidades atendidas. Oferece ajudas tópicas, com um caráter assistencialista, mas com o objetivo de alavancar a família em dificuldades e auxiliá-la a “caminhar com as próprias pernas”. Nesse sentido, oferece cestas básicas em situações emergenciais, auxílio na obtenção de documentação pessoal, encaminhamento para o trabalho, palestras e cursos de formação pessoal e profissional.

Há também um programa voltado para a prevenção, promoção e manutenção da Saúde, que se propõe a criar na ONG espaços com essa finalidade, direcionando sua atenção às crianças, famílias e comunidades atendidas pela SAG. Neste quesito, são oferecidos atendimento médico homeopático e encaminhamento para atendimento especializado: médico, psicólogo, psicopedagogo, outras terapias. No âmbito deste programa, há um projeto, o “Educação para a Saúde na Comunidade”, realizado em parceria com a UNIMED (uma corporação de cooperativas de médicos que comercializam planos de saúde), que visa oferecer

¹⁴ Outro sentido da palavra “projeto”: planos, desejos, volições em relação ao futuro.

acesso à informação e orientação sobre as práticas relacionadas à saúde física e mental, numa tentativa de elevar sua qualidade de vida.

A Sociedade Alfa Gente divulga em seu site na Internet ter promovido efetivas transformações nas comunidades atendidas, com alterações positivas de indicadores educacionais e sociais. Entre os resultados divulgados estão: a redução dos índices de evasão escolar, de desnutrição das crianças atendidas e da criminalidade nas comunidades; o aumento da renda com a liberação das famílias para o mercado e da qualidade da saúde das crianças atendidas; o acesso ampliado aos conhecimentos culturais (passeios a teatros, museus, cinemas, feiras e espaços históricos); e a proteção das crianças atendidas, reduzindo sua exposição aos riscos do uso e tráfico de drogas e da marginalidade.

Nota-se que a SAG, diferentemente do Lar Fabiano de Cristo, sublinha, como resultados diretos de seu trabalho, questões relativas ao controle da criminalidade e à proteção das crianças e jovens das drogas, do tráfico e da marginalidade. Como se afirmou anteriormente, as ONGs não colocam a “luta contra a violência” como seu objetivo de trabalho, mas este é claramente um dos principais resultados esperados: afastar os jovens do crime e das drogas e aumentar a segurança nos locais em que atuam.

De toda maneira, as ações das duas ONGs podem ser interpretadas como direcionadas a um fim comum: a luta contra os “problemas sociais” que se supõe atingir as comunidades empobrecidas de Florianópolis. Além disso, as ONGs, como dito, não têm mandato daqueles que representam ou buscam beneficiar-se com seus programas. Atuam mais como mediadoras, como agentes, no sentido de intermediarem as demandas do público atendido, da “comunidade” e o financiamento estatal e privado. Mas deve ficar claro que neste papel pivotal que exercem, manipulam os dois lados em função da manutenção de sua própria existência: por um lado, aproveitam-se do financiamento estatal para prosseguir com suas atividades, em certo sentido propondo devolver à sociedade, em troca, cidadãos “úteis”, “produtivos”, “pacíficos”, “não violentos”, ou, em uma palavra, “civilizados”; por outro, adaptam as demandas sociais para se “encaixarem” nos padrões de financiamento, construindo neste processo um tipo de sujeito (“carente”, “vulnerável”, “em situação de risco”) que justifica sua atuação e existência. Por isto, a seguir discutimos algumas abordagens teóricas sobre a constituição do sujeito que parece ser o foco

de intervenção das ONGs aqui pesquisadas, e da configuração de sujeito que esperam formar em substituição ao anterior.

CAPÍTULO 3: VIOLÊNCIAS E PACIFICAÇÃO

3.1. Civilização, disciplinas e configuração de sujeito

Considerando o alcance e amplitude que os fenômenos relacionados ao significante “violência” têm tomado na agenda social e política da atualidade, podemos considerá-los um “problema social” (RIFIOTIS, 1999). Seja por seus efeitos, seja pela incompreensibilidade de suas razões últimas, os atos e fenômenos “violentos” causam indignação moral (RIFIOTIS, 1997, 1999). Assim, exigem soluções, como qualquer problema. Como discutido no capítulo 1, muitas alternativas e propostas de solução deste “problema social” são possíveis, através de diferentes abordagens e estratégias, que em linhas gerais dependem das formas pelas quais ele é definido. Em geral, a reação indignada clama por repressão. Mas ultimamente, como vimos, o papel da prevenção vem sendo acentuado. Mas será que “a violência” é mesmo um problema a ser solucionado, ou se trata de um dispositivo, de um organizador social e discursivo que nos permite falar sobre outras coisas – e permite também alguns agirem sobre outros?

De qualquer forma, o caso é que “a violência” é vista como problema a ser resolvido, sanado, “curado”, e não como parte integrante da socialidade humana, como uma forma de relação considerada normal. As violências são vistas por um viés moral e moralizante, que as exclui de uma existência social que se imagina pautada pelo entendimento, pelo diálogo, pela harmonia social, pela compreensão através da argumentação racional, assim como as exclui de um projeto de sociedade guiado pelos mesmos ideais. Espera-se que nos “civilizemos” e que nos “pacifiquemos”. Ou seja, espera-se que os sujeitos assumam certa configuração, que se comportem de determinada forma: de maneira educada, polida, não violenta, disciplinada, em uma palavra, “civilizada”. Já adiantamos que as ONGs aqui em pauta se dedicam a um trabalho pedagógico que busca “resgatar os valores”, construir sujeitos pacíficos. Neste sentido, as obras de Norbert Elias e Michel Foucault podem nos fornecer algumas pistas importantes para a compreensão da maneira pela qual se delinearam as configurações de sujeito “pacificado”, “disciplinado” e “civilizado”, que aparentemente se tornaram o padrão através do qual se medem outras configurações possíveis. Seus trabalhos sobre estes temas são incontornáveis: são

matrizes que atravessam e costuram a discussão, presentes mesmo quando se trata de sua crítica.

A obra de Norbert Elias já foi bastante criticada no âmbito das teorias sobre as violências, por exemplo, por Keane (1996) e Wiewiorka (1999). Estes autores identificam nas análises de Elias uma ideia corrente de confiança no progresso, segundo a qual “a violência” deveria regredir à medida que a sociedade progride para a modernidade política (pacificação do meio social e reforço do Estado, que detém o monopólio legítimo da violência física) e modernidade cultural (pacificação por meio do processo civilizador). Keane (1996), como já vimos, acusa Elias de ter visão “evolucionista e teleológica”. Wiewiorka (1999) dá a entender que pela ótica de Elias torna-se por demais complicado entender “a violência contemporânea” a não ser como regressão histórica ou “decivilização”, como denomina.

Estas críticas devem ser levadas em consideração, mas deve-se também deixar claro que, mais que apontar os presumidos “erros” das análises de Elias ou a não concretização da perspectiva dele acerca dos rumos que a humanidade deveria tomar, sua retomada aqui é motivada pelo fato de sua análise fornecer vários pontos importantes para pensarmos os temas propostos por esta tese. Sua obra é exemplar em vários sentidos, tanto metodológicos e epistemológicos, quanto por sua riqueza descritiva e documental. E ela é também exemplar de uma visão da sociedade como empenhada em conter, controlar, ordenar, e “civilizar” os seres humanos, prenhe de esperança de que a “socialidade insociável” (“violenta”?) da humanidade seja superada e/ou controlada. No caso de Elias, através da “civilização”.

Tentar-se-á aqui expor a concepção de pacificação social que permeia aquilo que se costuma chamar de “civilização” e “modernidade” e os mecanismos que, segundo ele, impulsionam essa mudança, assim como as características e configurações do sujeito “civilizado” e “pacificado” que emergem deste processo e que têm papel fundamental em nossa discussão sobre o reconhecimento social e os motivos da “violência” entre os jovens, assim como das ações das ONGs e das educadoras pesquisadas nesta tese. Mais claramente, o que nos indagamos é se podemos interpretar as missões e objetivos, práticas pedagógicas e discursos institucionais do Lar Fabiano de Cristo e da Sociedade Alfa Gente como “civilizadoras”, se seu lema “*tirar da rua e dar oportunidade*” pode ser entendido como a epígrafe de um projeto de

transformação social que tem por objetivo construir um molde a partir do qual saiam sujeitos “pacíficos”, “úteis”, “socialmente produtivos”, “disciplinados” e “dóceis”. Aparentemente, a interpretação que subjaz a este lema é que a rua é o lugar do incontido, do não regrado, do não disciplinado, e que isto constitui um problema. Além disso, supõe que todos querem ser “tirados da rua”, só estão esperando alguém que o faça, esperando sua “oportunidade” de se tornarem “disciplinados” e “civilizados”. Mas, como se gerou esta ideia de que a “civilização” é contraposta à “violência”? Já vimos brevemente no capítulo 1 a opinião e as críticas de Keane (1996) a Elias. Passemos, pois, a palavra ao criticado.

Elias (1993) formula sua “teoria da civilização” tomando como base documental a história da transformação dos costumes e das mudanças das normas de comportamento entre a Idade Média e a sociedade moderna. O que buscava era compreender as transformações no comportamento (ou conduta, como preferia) e a necessidade do controle e das proibições para o equilíbrio das forças que impulsionam os sistemas de relações sociais. Isso parecia motivado pela vontade teórica de superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, ao explicitar os vínculos indissociáveis entre o processo civilizador individual, entendido como um amadurecimento psicológico do sujeito, e o processo civilizador social, entendido como compreendendo um alto nível de diferenciação e especialização das funções. O “processo de civilização” orientaria tanto a formação das estruturas individuais quanto das sociais e exigiria a pacificação da sociedade.

Elias examina em sua obra (ELIAS, 1993), os diferentes significados da palavra civilização, na Alemanha e na França, ou seja, a definição êmica de cada um destes povos para esta palavra. Precursor do conceito de civilização, o conceito de civilidade demarcava o comportamento da corte, explicitando as barreiras sociais entre esse grupo e o restante da sociedade. Na Europa do século XIX, segundo Elias, o conceito de civilização possuía dois significados: em primeiro lugar, era o conceito utilizado pelas cortes aristocráticas para opor-se ao “barbarismo” (as condutas “incivilizadas” de outros povos) e, em segundo, transmitia a ideia de um processo com um objetivo, envolvendo o refinamento do comportamento social e a pacificação interna do país. Nas palavras de Elias, o conceito de civilização: “[...] *expressa a autoconsciência do Ocidente*”. (ELIAS, 1993, v1, p 5). Com

ele, se resumiria tudo em que a sociedade ocidental se julga superior às outras: sua tecnologia, suas maneiras e costumes, sua visão de mundo, e muito mais.

Elias traça a construção do conceito de civilização buscando mostrar transformações nos costumes. Por isto, analisa os manuais de boas maneiras, uma fonte que considerava central para a apreensão dos processos sociais envolvidos na geração e difusão de novos modelos de comportamento e formas de expressão dos sentimentos. Criados pelas elites como forma de demarcar a sua proeminência social, estes modelos “de” comportamento – mas também modelos “para” o comportamento (GEERTZ, 1978) – pouco a pouco acabaram por difundir-se para segmentos cada vez mais amplos da sociedade. Maneiras de se portar à mesa, de manejar o garfo, a faca, as mãos, o guardanapo; de tratar as funções fisiológicas, de lidar com os cheiros, a comida, a sexualidade, o escarro, o banho, a sujeira; de se comportar em relação aos outros, superiores ou inferiores; de se relacionar com adultos, velhos e crianças; de expressar e controlar a agressividade, as emoções, os sentimentos; de se comportar no quarto, na sala e demais espaços da casa e da rua. Esses novos códigos de conduta são para Elias expressões típicas do comportamento “civilizado”, e serviam para aprovar o comportamento de uns e reprovar o de outros, criando diferenciações e hierarquias sociais.

O que o autor aponta, a partir destes exemplos corriqueiros ou cotidianos, é a relação existente entre a dinâmica psicológica (o sentimento de vergonha e repugnância) e a dinâmica social (explicitada nas noções de refinamento e civilização, mas mais clara na formação dos Estados absolutistas e nos crescentes monopólios da tributação e da violência física) ou, de forma a enfatizar um dos conceitos mais importantes desenvolvidos por ele, a relação entre a dinâmica social e a estrutura da personalidade. O termo *habitus*, normalmente associado à obra de Pierre Bourdieu (1983), é também utilizado por Elias, referindo-se tanto ao *habitus* individual quanto ao social – o último constituindo o terreno no qual crescem as características pessoais e significando basicamente “segunda natureza” ou “saber social incorporado”. Voltaremos a este tópico adiante. Vejamos por ora como Elias interpretava o impacto do processo civilizador sobre nosso tema, a contenção das violências.

De acordo com Elias, enquanto predominava a sociedade organizada em bases feudais, com seus guerreiros e sua correspondente vida dominada pela guerra, “a violência” era característica esperada e até bem vista. No período feudal ou medieval, eram mesmo valorizados os guerreiros que resolviam conflitos recorrendo às lutas corpo a corpo, ao rapto e aos saques, pois as instâncias exteriores reguladoras das violências e da força, como as instituições políticas, ainda não tinham alcançado o grau necessário de centralização. Com a transição da sociedade feudal para a absolutista, e desta para a burguesa, essa conjuntura teria sido invertida. Com a instauração e consolidação do monopólio absolutista da “violência”, nega-se a todos, que não o soberano (ou seus representantes especializados), o uso da violência. É negado ao cidadão comum utilizar-se de meios violentos, que devem ser apenas privilégio de um grupo de especialistas que os emprega apenas em situações específicas, em geral a mando do soberano – polícias e exércitos. Assim, se na sociedade feudal “a violência” dos nobres era não somente tolerada, mas, sob certo ponto de vista, considerada um elemento importante e valorizado socialmente, na “sociedade da corte” (assim chamada por Elias), criada ao mesmo tempo em que se instaura o “monopólio estatal da violência”, percebe-se que se formaram os modelos do intercâmbio social mais pacíficos: os hábitos mais rudes, os costumes mais soltos e desinibidos da sociedade medieval, com sua classe guerreira superior e uma vida constantemente ameaçada pela “violência”, são “suavizados”, “polidos”, “civilizados”.

“[...] reivindicando o monopólio da violência, o Estado monárquico impõe a repressão da violência privada e difusa, principalmente por meio das regras de manutenção da vida de corte, um modelo de autocoerção, de domínio das emoções, de ocultação do corpo e das funções orgânicas (inculcando o senso de pudor) que reestrutura a personalidade. Ele estimula o espírito de estratégia e de dissimulação para obter os favores do príncipe num dispositivo de poder em que a concorrência entre indivíduos é eufemizada, desmilitarizada e fixada sobre os recursos da astúcia e da previsão. Daí um desenvolvimento do cálculo racional e da introspecção para autodominar-se e adivinhar as

intenções dos outros” (BURGUIÈRE, 2001: 105).

De maneira esquemática, podemos dizer, seguindo Elias, que até a Idade Média imperava certa naturalização da guerra e da “violência”. Na Renascença, isso começa a ser objeto de reprovação moral. Nos seus termos, a proteção da vida do Alter é a proteção da vida do Ego. Só é aceita a “violência” regulamentada, a “violência” só tem espaço como espetáculo controlado. Há um confisco do direito à violência. Podemos perceber nas análises de Elias uma noção de que haveria um processo de pacificação da sociedade na medida em que o uso da força física “violenta” vai se concentrando no Estado. Na obra de Elias este processo toma contornos tanto individuais quanto sociais, ligados respectivamente ao que ele denomina psicogênese do comportamento e sociogênese do Estado, as bases do “processo civilizador” que ele descreve. Não cabe aqui discutir aprofundadamente os dois processos, pois nos distanciaríamos por demais de nosso tema central. Ressaltemos apenas que, para Elias, os dois processos (a sociogênese e a psicogênese) estão intimamente interligados, e um não teria como acontecer sem o outro. Isto porque a contenção dos impulsos e das emoções – que caracteriza a psicogênese de que fala – foi necessária na configuração de sujeito que o surgimento das cortes centralizadoras de poder – que caracterizam a sociogênese do Estado – necessitava para poder funcionar; e para que se pudesse abdicar dos meios violentos precisava haver um poder centralizador que garantisse a ordem ¹⁵.

Mas que mudanças específicas na maneira como as pessoas se relacionam em sociedade lhes modelam a personalidade de uma maneira “civilizadora”? O Estado centralizador dos meios violentos nega aos seus súditos o uso destes meios, gerando uma pacificação social a princípio controlada pelo Estado, mas depois internalizada sob as formas de autocontroles e autolimitações: “(...) *o indivíduo era compelido a regular sua conduta de maneira mais diferenciada,*

¹⁵ Delumeau, em sua reconstrução da história do medo no Ocidente (Delumeau, 2009) lembra que com o controle cada vez maior da força e da “violência” pelo Estado, não haveria então, em tese, motivos para se temer “a violência” de outrem. Se o cidadão abre mão de exercer “violência” e delega o exercício dela ao Estado, espera que este o proteja da ameaça de outros.

uniforme e estável” (ELIAS, 1993, v.2, p.196). E isso não exige apenas uma regulação consciente:

“(...) O processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica. (...) mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada”. (ELIAS, 1993, v.2, p.193-194)

O impacto do “processo civilizador” no sujeito é basicamente caracterizado pelo maior (auto) controle das emoções e sentimentos, instaurados e internalizados a partir dos processos de socialização. Podemos dizer que este processo instaura (ou objetiva instaurar) uma nova ética para as relações sociais. Neste sentido atuam os mecanismos de controle das emoções, tais como o embaraço e a vergonha. É possível interpretá-los pensando no conceito de *habitus* (que adiante relacionaremos com as análises de Bourdieu, 1983; 2007) e implicando uma internalização de controles, uma autorregulação de impulsos, numa “disciplinarização de si” (como diria Foucault, 1987); enfim, no autocontrole.

Para Elias, quanto mais avança o processo civilizador, mais ameaçada se torna a existência social de quem dá expressão a impulsos e emoções espontâneas (os atos considerados “violentos” estão aqui inclusos), e maior a vantagem social daqueles capazes de moderar suas paixões; mais fortemente é cada um controlado, desde a infância, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos na cadeia social. Este pensamento, como se poderia prever, estará presente nas preocupações dos educadores aqui pesquisados¹⁶. Nas palavras de Elias:

¹⁶ Como veremos à frente, os educadores se empenham em lutar contra o que identificam como um “imediatismo” ou “presenteísmo” dos jovens, através do ensino de “causa e consequência”.

“A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta [...] Ocorre uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento.” (ELIAS, 1993, v.2, p.198)

Graças a esta moderação das emoções, ficam mais raras as erupções de violências. A “violência física” é confinada aos quartéis e, conforme outros estudos de Elias (por exemplo, ELIAS, 1992) é também atualizada e ritualizada em esportes, artes plásticas, literatura, cinema, teatro etc. O importante é que, como monopólio de certos grupos de especialistas, ela é habitualmente excluída, enquanto efetuação de ato (e não enquanto espetáculo controlado, como, por exemplo, uma luta de boxe), da vida dos demais. Mas é interessante perceber na teoria de Elias que esta exclusão muito pouco se deve à coerção e à ameaça direta das instituições. Na verdade, como exposto acima, o controle das ações e emoções no sujeito é, sobretudo, internalizada, transmutada em autocontrole, em uma “compulsão”:

“Essa compulsão, em geral, está presente apenas potencialmente na sociedade, como uma agência de controle. A compulsão real é a que o indivíduo exerce sobre si mesmo, seja como resultado do conhecimento das possíveis consequências de seus atos no jogo das atividades entrelaçadas, seja como resultado de gestos correspondentes dos adultos que contribuíram para lhe modelar o comportamento em criança.” (ELIAS, 1993, v.2, p.199-200)

O que se estabelece é, para Elias, um diferente tipo de autocontrole ou autolimitação. *“Um autocontrole mais desapaixonado”* (idem, p. 201). Como afirma Waizbort (1999), representam a passagem dos mecanismos de coação exteriores para mecanismos interiores: uma espécie de internalização, “disciplinarização” de si. Exigem que o

indivíduo controle incessantemente seus impulsos emocionais momentâneos e imediatistas, tendo em vista os efeitos de longo prazo do comportamento.

O que deve ser ressaltado por ora é que os educadores pesquisados nesta tese identificam a “falta” destes autocontroles nos jovens e crianças com quem trabalham. Segundo eles, os jovens das comunidades pobres são muito imediatistas, “*não pensam no amanhã*” ou nas consequências de seus atos. Não controlam suas emoções nem seus impulsos agressivos, não incorporaram esta “disciplinarização de si”. Mas por que não? E neste caso caberia às ONGs incutir neles esses controles?

Há outras explicações para essa internalização do controles, em que podemos procurar pistas para decifrar esta negativa. A mais famosa sem dúvida é a de Foucault, que merece uma pequena digressão, pois ela tem ressonâncias com a obra de Elias que discutimos, e pode ajudar a complementá-la, já que insere, na problemática da contenção e controle das violências, a articulação da questão da disciplina ao exercício do poder e do sujeitamento de corpos e populações. A teoria de Foucault apresenta uma interpretação das formas pelas quais o controle e a disciplina são internalizados nos indivíduos e populações, principalmente através da constituição de discursos sobre a sociedade e de instituições encarregadas de dar viabilidade prática ao que estes discursos propagavam como soluções para o controle de indivíduos e grupos. Neste sentido, podemos nos indagar se as ONGs pesquisadas cumprem este papel de controle e disciplinarização das populações que atendem. Se entendermos suas atuações como “dando viabilidade” ao que os discursos sobre as violências entre os jovens pobres clamam como solução para este “problema”, então a resposta é sim. Vejamos.

Na perspectiva de Foucault (1987, 1982), “disciplina” é uma modalidade de aplicação do poder que aparece como fórmula geral de dominação entre o final do século XVIII e início do XIX, apesar de se encontrar antes em conventos, oficinas e exércitos. As disciplinas são técnicas para fabricar indivíduos úteis, servindo para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. O “regime disciplinar” foucaultiano se caracteriza por certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadrinhamento sistemático do tempo, espaço e movimento de indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos e os corpos. Foucault analisou processos de disciplinamento dos

sujeitos em diferentes instituições, como escolas, fábricas e prisões. Segundo ele, a característica mais marcante de tais instituições era a tecnologia do corpo, as formas racionais pelas quais se buscava moldar o comportamento através da sujeição dos corpos, inculcando através deste os controles e vigilâncias na subjetividade dos indivíduos, “internalizando os controles”. Em “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 1987), ele afirma que, dentre as instituições disciplinares, as educacionais eram as de maior abrangência, pois é nelas que todos os indivíduos viviam grande parte de seu tempo, numa preparação para a vida adulta. Para ele, a disciplina no interior destas instituições se dava sobre o corpo, mas tinha efeitos sobre a alma, praticando a moralização de ambos. O revestimento destas instituições educativas com o caráter disciplinar coincidiu com mudanças nas estruturas de poder, que originaram um aparato sociopolítico, denominado por Foucault de sociedade disciplinar, cujo objetivo principal é a produção de corpos dóceis, úteis e capazes para a produção, através da vigilância e do controle. Segundo Machado (1982), o objetivo não é extirpar da convivência social aqueles que contrariam a norma, mas justamente o contrário: gerir suas atividades, controlar, utilizar ao máximo suas potencialidades e capacidades. Por um lado, tornando-os aptos ao trabalho útil; por outro, tornando-os pacíficos, não violentos, diminuindo seu potencial de revolta e resistência ao poder, transformando-os em seres politicamente “dóceis”.

Sandrini (2009) comenta que para Foucault a sociedade moderna desenvolveu uma sistemática de exercício de poder através do controle e das disciplinas que diferia, na natureza e na forma, do poder exercido anteriormente e que tinha uma dupla dimensão. A primeira dimensão era a de preparar e qualificar a mão de obra necessária à implantação do projeto industrializante e urbanizador que ocorria nas grandes metrópoles, moldando esta mão de obra para que se adaptasse ao regime de produção e de consumo que se implantava. Esse sistema, denominado por Foucault (1987) como disciplina ou poder disciplinar, leva ao sujeitamento dos indivíduos, tornando seus corpos dóceis, contribuindo com a otimização de sua produtividade e eficiência. A segunda dimensão, denominada biopoder, se exerce paralelamente ao poder disciplinar. Ele também é centrado nos corpos, mas desta vez não se trata do corpo individual, mas sim do corpo da população:

“[...] as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida [...] esse biopoder sem a menor dúvida foi o elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população ao processo econômico. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e de sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isso torná-las mais difíceis de sujeitar” (FOUCAULT, 1984, p. 135.)

Foucault descreveu o “biopoder” como prática política, como forma de dominação, como uma nova tecnologia de poder, o qual atua para além dos corpos dóceis, para além do indivíduo, é exercido sobre a população, sob a forma de biopolítica: *“a biopolítica lida com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”* (FOUCAULT, 2000, p. 293). A biopolítica designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar a fim de governar não somente indivíduos por meio de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população. A biopolítica, por meio dos biopoderes locais, se ocupará da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, na medida em que elas se tornem preocupações políticas (REVEL, 2005). O mesmo podemos pensar em relação às violências, delinquências e criminalidade: surgem instituições que se ocupam de lutar contra elas, de geri-las, controlá-las. E para tanto, fazem o mesmo com as populações que as apresentem, ou que sejam vistas desta forma.

Trata-se para Foucault de um novo tipo de governamentalidade, que se apresenta como uma tecnologia do poder, que se dá sobre um novo objeto: a “população”, conjunto de seres coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja vida é suscetível de ser controlada, a fim de assegurar uma melhor gestão,

principalmente como força de trabalho. O surgimento deste novo mecanismo de poder deu-se em decorrência de mudanças na organização social e na forma de produção, assim como para Elias. Para Foucault é como se o poder, que tinha a soberania como modalidade e esquema organizador, tivesse ficado inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em vias de explosão demográfica e de industrialização.

Segundo Foucault (1982), ter-se-ia criado um modelo médico de sociedade, em sentido amplo, que deu origem a uma verdadeira medicina social, que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença. O estabelecimento de um aparelho de medicalização coletiva, que gere populações por meio da instituição de mecanismos de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene, da educação e da alimentação, permite aplicar à sociedade toda uma distinção permanente entre o normal e o patológico e impor um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos. Se o pensamento jurídico distingue entre o lícito e o ilícito, o pensamento medicalizado distingue o normal e o anormal. Ele se atribui meios de correção que não se dão através da punição, mas de meios de transformação dos indivíduos. Assim, se a população empobrecida atendida pelas ONGs aqui estudadas é identificada como “violenta”, “anormal”, este pensamento medicalizado sugere formas de transformá-la: nesse caso, a “educação”.

Foucault afirma que a biopolítica representa uma “grande medicina social” que se aplica à população a fim de governar-lhe a vida. Ela implica não somente uma gestão da população, mas também um controle das estratégias, que os indivíduos podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, desta forma e no que nos interessa aqui, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, das relações familiares e das instituições, que passam a ser cada vez mais alvo de controle. Como veremos adiante, em certos aspectos os educadores pesquisados nesta tese se aproximam desta visão medicalizada da sociedade, principalmente se encararmos seu trabalho como uma forma de controle social das crianças e jovens pobres. Perceberemos também que apresentam uma visão moralista e moralizante da família e dos indivíduos que a compõem, assim como do comportamento das crianças e dos jovens. É, em parte, isso que justifica suas intervenções e, desta

forma, também sua própria existência: o controle dos aspectos considerados imorais ou patológicos que identificam em seu público.

Desta perspectiva, podemos entender a atuação educacional das ONGs pesquisadas e de seus agentes como ligadas a uma moralização, a um disciplinamento das crianças e jovens atendidos. A diferença é que isto não se dá diretamente através de vigilância e controle, mas sim através da inculcação de hábitos e valores morais, que, espera-se, sejam internalizados, de modo a não ser necessária a tal vigilância. Por outro lado, em suas ações educacionais com fins profissionalizantes, claramente as ONGs se dedicam a produzir corpos “úteis” e “capazes para a produção”. Mas isto não significa, em absoluto, que produzam corpos “dóceis” politicamente. A militância, o ativismo e a participação política são vistas como valores positivos e estimuladas pelas entidades. O que pode ser, para os educadores, entendido no sentido de “docilidade” é a não violência, a paz e o respeito que tentam auferir aos atendidos. Mas isso, como veremos, de maneira alguma se dá através de imposições, de negações, de vigilâncias ou do exercício do poder.

Para Foucault, o termo “controle” designa uma série de mecanismos de vigilância que têm como função não só punir o desvio mas também corrigi-lo e, sobretudo, preveni-lo. Para tanto, se cria uma “ortopedia social”, que seria um “(...) *estudo das estratégias e das práticas por meio das quais o poder modela cada indivíduo desde a escola até a usina*” (REVEL, 2005, p. 32). Tem assim relação com processos de socialização, de inculcação de hábitos e disciplinas, que atuam preventivamente. O controle social não passa somente pela justiça, mas por uma série de outros poderes (como instituições criminológicas, médicas, pedagógicas, de assistência, filantropia – sendo que podemos interpretar as ONGs estudadas como as atualizações contemporâneas das três últimas, pois realizam trabalhos assistenciais, pedagógicos e filantrópicos) que se destinam tanto a constituir populações nas quais os indivíduos serão inseridos e classificados, quanto a tornar o poder capilar, ou seja, instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência. Neste sentido, a interiorização da norma e dos controles corresponde a uma penetração muito fina do poder na vida, e à sua subjetivação. Desta forma, é possível interpretar a atuação das ONGs como se inscrevendo neste quadro de controle social: são instituições que “constituem populações” (ao definirem quem deve ser atendido e

por quê), que em certo sentido “modelam cada indivíduo” (intentam torná-los “pacíficos”, “produtivos” e “civilizados”) e “gerem sua existência” (“cuidam”, “educam”, “tiram da rua”, “dão oportunidade”).

Deleuze afirma que, na verdade, a época da sociedade disciplinar já passou. *“Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família”* (DELEUZE, 1992, p. 219). A tão afamada “crise das instituições” (como família, escola, Estado, polícia) gera desejos de transformações supostamente necessárias. Mas para ele estas instituições estão condenadas: *“Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares”* (DELEUZE, 1992, p. 219-220). Nas “sociedades de controle”, a tarefa é gerir a crise das instituições disciplinares. Se, como veremos, na opinião dos educadores aqui estudados, a família e a escola estão em crise, assim como o Estado e a segurança pública, trata-se de preencher as lacunas deixadas por estas instituições, atuar onde sua situação de crise as faz falhar, substituir estas instituições em seu papel de prover a sociedade com jovens pacíficos, ordeiros, não violentos e “civilizados”, sem necessidade de repressão: o controle deve ser internalizado.

Assim, e pelo que interessa à presente discussão, por caminhos bastante diferentes, estas análises apontam para um aspecto decisivo: a internalização dos controles e dos impulsos violentos e agressivos necessária ao projeto de construção de uma sociedade livre de violências, na qual as partes sejam interdependentes, autorreguladas e autocontroladas. E estes controles não estariam localizados nos órgãos de vigilância ou nas instituições de ordem, mas sim internalizados e incorporados nos indivíduos. O nosso problema é que, se esse autocontrole, essa internalização dos mecanismos responsáveis pela contenção dos impulsos violentos e agressivos deveria se generalizar, se universalizar, por que ainda presenciamos e vivenciamos as violências? Será um indicativo de que este projeto de sociedade falhou, ou está em crise? E mais: serão as ONGs de educação infantil e de jovens a repor ou resgatar esta internalização dos controles perdida? E se a resposta for positiva, de que maneira elas o farão e através de quais estratégias?

Relembremos então Elias: através da interdependência de grupos maiores de pessoas e da exclusão da violência física em seus contatos, é estabelecido um mecanismo social no qual as limitações entre elas são

transformadas duradouramente em autolimitações. Essas autolimitações, que são função da visão prospectiva instilada no indivíduo desde a infância, assumem em parte a forma de um autocontrole consciente e, em parte, a de um hábito automatizado. Tendem a uma moderação mais uniforme, a uma limitação mais contínua, a um controle mais exato das paixões e sentimentos.

No Ocidente, foram certas funções das classes alta e média (comerciais e administrativas) que exigiram de seus responsáveis essa autodisciplina ativa e constante, voltada para interesses a longo prazo: funções de corte nos centros políticos de sociedades importantes, funções comerciais nos centros da rede de comércio de alta distância. Segundo Elias (1993), porém, esse “espírito de previsão” foi forçando sua entrada também nas camadas mais empobrecidas, e nessa medida obrigou a moderar-se todas as inclinações que prometiam satisfação muito imediata ou em curto prazo. O aumento da dependência recíproca de todos acarretou que o funcionamento complexo das sociedades do Ocidente, com sua elevada divisão do trabalho, dependesse também de que as classes urbanas mais empobrecidas controlassem sua conduta e seus impulsos emocionais, visando a uma inserção maior entre os estratos superiores. O que ressalta desta teoria é que a conversão de restrições sociais impostas de fora em autorrestrições, numa autorregulação individual que se torna um hábito ou um automatismo no tocante às paixões e sentimentos para Elias também “... *está ocorrendo entre as grandes massas do Ocidente*”. (ELIAS, 1993, v.2, p.211):

“... podemos notar que estão diminuindo os grandes contrastes de comportamento entre os diferentes grupos sociais – assim como os contrastes e mudança súbitas no comportamento do indivíduo. A modelação das pulsões e sentimentos, as formas de conduta, toda a constituição psicológica das classes baixas nas sociedades civilizadas, com sua crescente importância em toda a rede de funções, estão cada vez mais se aproximando das de outros grupos, começando pela classe média. Essa redução dos contrastes na sociedade e nos indivíduos (...) constitui uma das peculiaridades

mais importantes do 'processo civilizador'".
(ELIAS, 1993, v.2, p.211)

Com as lutas da burguesia ascendente pela igualdade e o fim dos privilégios de *status* por nascimento, que as promessas da sociedade pós-Revolução Francesa anunciavam e que acreditavam que consolidaria a riqueza propiciada, a princípio, pela expansão do comércio e da moeda, e fortalecida pela Revolução Industrial, as hierarquias teriam sido alteradas. Desta forma, Elias identificava um processo de “*diminuição dos contrastes*” nos padrões de conduta entre as classes (ELIAS, 1993, v2, p. 210), através deste processo de quebra das barreiras sociais dadas pelo nascimento, em uma direção que para ele indicava para uma maior igualdade entre as pessoas no futuro. A partir da Renascença e da Idade Moderna, mas principalmente com as Revoluções Francesa e Americana e, sobretudo, depois da Revolução Industrial, surge o “*indivíduo*”, com direitos (como igualdade, liberdade, segurança, entre outras) e as hierarquias deixam de ser naturais, hereditárias. As clivagens passam a ser socioeconômicas.

No século XIX, com a Revolução Industrial e a gradual ascendência dos estratos econômicos, as aptidões da nobreza deixaram de ocupar um lugar fundamental na existência social das pessoas: não eram mais de importância decisiva para o sucesso ou o fracasso nas lutas por poder e *status*. Outras aptidões lhe tomaram o lugar – aptidões como a proficiência ocupacional, perícia na luta competitiva por oportunidades econômicas, aquisição ou controle da riqueza. A partir do momento em que as distinções hereditárias não mais são consideradas “justas”, as profissões e o dinheiro passaram a ser as principais fontes de prestígio. De modo geral, em todas as sociedades do Ocidente, com o declínio da aristocracia, os modos de conduta e as formas de afetividade que se desenvolveram foram os necessários ao desempenho de funções produtoras de renda e à execução de um trabalho precisamente regulado.

Assim, segundo Elias, “... *a partir do século XIX, essas formas de conduta se disseminaram pelas camadas baixas*”, na forma de uma “*fusão peculiar entre um código de boas maneiras e outro de moral*” (idem, p. 255). Para o autor, se acompanharmos os delineamentos desses processos ao longo dos séculos, percebemos “... *uma clara tendência para igualar padrões de vida e conduta e nivelar contrastes*”. (ELIAS, 1993, v.2, p.257). A extensão das formas “civilizadas” de conduta para

cada vez mais amplos círculos sociais acompanharam, ou aparentemente deveriam ser acompanhadas, da extensão da “dignidade”, ou da universalização da igualdade dos seres humanos.

Porém, Elias via e também os educadores pesquisados aqui veem que essa última extensão não se universalizou, pois ainda há clivagens nas formas como os seres humanos são vistos e diferencialmente respeitados. Também não se universalizaram a previdência, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito que Elias descreve. E, como veremos à frente, a não universalização destas características contribuiu para gerar um padrão (pré-reflexivo, como diria SOUZA, 2006) de diferenciação e hierarquização entre os seres humanos, que acarreta uma falta de reconhecimento e estima social entre os jovens de classes empobrecidas e que na visão dos educadores aqui pesquisados é um dos principais motivos a levá-los a cometer atos violentos e criminosos.

Além disto, como veremos adiante nesta tese, as educadoras pesquisadas afirmam que nas classes empobrecidas, que são seu público-alvo, impera um imediatismo, uma falha em perceber as consequências de seus atos, além de uma preocupante ausência de sonhos, de projetos de vida e de futuro. Várias características que Elias tributa ao sujeito construído pelo processo civilizador parecem, na visão dos educadores, ter sumido (ou nunca terem existido) entre as crianças e jovens atendidas pelas ONGs, características que os educadores se empenham em resgatar: raciocínio prospectivo, previsão e sonhos de futuro, maior respeito às normas sociais e autocontrole dos desejos e emoções.

Assim, nos importa discutir então quais são as características de personalidade e de conduta/comportamento que se tornam (ou deveriam se tornar) padrão, a fim de que transformassem seus detentores em seres humanos “funcionais”, “dignos”, “úteis”, passíveis de receber estima e respeito social, assim como a autoestima e o autorrespeito, como veremos na discussão sobre reconhecimento social adiante.

Estamos aqui, portanto, em condições de discutir a configuração de sujeito “civilizado”, “útil”, “dócil”, capaz de alcançar o sucesso social dentro desta nova ética moderna que se impunha. Segundo Elias, quando a espada foi substituída pela intriga e por conflitos nos quais as carreiras e o sucesso social eram perseguidos por meio de palavras (ou

seja, sem o uso da “violência”), foi-se delineando uma configuração de sujeito que exigia e produzia qualidades diferentes das que eram necessárias nas lutas armadas. A reflexão contínua, a capacidade de previsão, o cálculo, o autocontrole, a regulação das próprias emoções, o conhecimento do terreno, humano e não humano, onde agia o indivíduo, tornaram-se precondições cada vez mais indispensáveis para o sucesso social. A habituação ao espírito de previsão e o controle mais rigoroso da conduta e das emoções passam a servir como marcas de distinção e prestígio. O prazer ou a inclinação do momento são contidos pela previsão de consequências desagradáveis, se forem atendidos. A paixão momentânea e os impulsos afetivos são reprimidos e dominados pela previsão de aborrecimentos posteriores, pelo medo de uma dor futura, até que, pela força do hábito, esse medo finalmente contenha o comportamento e as inclinações proibidas, mesmo que não haja vigilância externa fisicamente presente. Torna-se mais firme o hábito de prever consequências a longo prazo, e muda também a maneira de encarar os demais. *“Ramos particulares das pulsões são como que anestesiados, nesses casos, pela estrutura específica do contexto social em que nasce a criança”* (ELIAS, 1993, v2, p.204). Estas seriam as características “mínimas” necessárias para que se pudesse considerar um indivíduo como “útil”, “funcional”, “produtivo” e inserido na sociedade. E servirão também mais tarde como pré-requisitos para a cidadania e a dignidade.

Mas a última frase citada acima nos remete a uma constatação de que esta função “socializadora”, de inculcar os mecanismos de contenção dos impulsos e das emoções, de instilar o tal “superego”, o autocontrole, a previsão etc., deve ser realizada na infância, como foi exposto poucas linhas acima, pela estrutura específica do contexto social em que nasce a criança. Ou seja, compete à rede de relações primárias (principalmente ao contexto local e familiar) a instilação nas crianças de tais mecanismos, sem os quais o processo não se completa, ou não se completa da forma desejada. De acordo com um pesquisador brasileiro da obra de Elias, na sociedade moderna, com a ascensão da burguesia como classe superior, a família se torna a única instituição que detém a função de estabelecer o controle dos impulsos (BRANDÃO, 2000).

Para Elias, quanto mais a sociedade aumenta a pressão para o controle, a restrição e o ocultamento dos impulsos sobre os indivíduos, mais aumenta a importância do papel da família, na tarefa de instituir os

hábitos e comportamentos requeridos pela sociedade, incluindo os patamares de vergonha e repugnância (BRANDÃO, 2000). Daí a importância da educação (tanto familiar quanto escolar) nas sociedades modernas, pois esta vai se constituir (ao menos como virtualidade, como esperança ou como projeto) como elemento de amoldamento de comportamentos desejáveis e como cerceadora de comportamentos indesejáveis, reproduzindo o que se espera das pessoas na vida em sociedade.

Isto nos remete à discussão de Bourdieu sobre o conceito de *habitus*. Apesar de Elias também utilizar o termo, foi Bourdieu quem o popularizou e deu seus contornos mais conhecidos: esquematicamente, refere-se à manifestação corporal de disposições incorporadas de pensamento e sentimento, que servem de impulso à ação, e que são transmitidas através de herança familiar, educação e pertencimento a grupos. Pierre Bourdieu possibilita pensar que o *habitus* não é apenas a estrutura, mas é o mecanismo de um princípio lógico da divisão em classes que organiza a percepção do mundo social. O conceito de *habitus* permite enfatizar todo o conjunto de disposições culturais e institucionais que se inscrevem no corpo e se expressam na linguagem corporal, transformando escolhas valorativas culturais e institucionais em “pessoas reais”.

Para Bourdieu (2007), é o conjunto de disposições ligadas a um estilo de vida peculiar que conformam o *habitus* estratificado por classes sociais e que legitimam (de forma invisível) o acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos escassos. O conceito de *habitus* de Bourdieu apresenta a ideia de que existem as coerções sociais preestabelecidas, formadas a partir de um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos que permitem ao seu possuidor perceber e classificar, numa dimensão pré-reflexiva, signos opacos da “cultura legítima”. Neste sentido, o *habitus* funciona como “*fiões invisíveis que ligam as pessoas por solidariedade e identificação, e que as separam por preconceito*” (SOUZA, 2006, p.34). Este *habitus* teria, portanto, relação direta com o contexto e ambiente social de nascimento e socialização do indivíduo, sendo fruto da incorporação da estrutura e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Esta estrutura incorporada passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos. Haveria, portanto, diferentes *habitus*, correspondentes a

diferentes posições sociais e a diferentes modos e modelos de socialização dos indivíduos.

Podemos pensar então que as características do sujeito “civilizado” de Elias se transmitiriam através deste *habitus* incorporado de acordo com a pertença social dos indivíduos, não sendo, portanto, universal. Ele se transmitiria de maneira diferencial entre as classes e grupos sociais, processo diferenciador e hierarquizante no qual a educação é de fundamental importância. Aqueles que não possuem o *habitus* identificado como característicos das classes dominantes, que não o receberam por transmissão familiar ou por educação escolar, seriam alvo de preconceito, discriminação e valorização diferencial, tidos como inferiores, não sujeitos, “excluídos”, “marginalizados”. E nos parece que é sobre estes sujeitos que as ONGs aqui analisadas se dispõem a intervir.

Bourdieu (2007) lembra que os produtos simbólicos (culturais), assim como as representações e práticas cotidianas, se encontram classificados e hierarquizados: alguns seriam tidos como vulgares e inferiores; outros, distintos e superiores. Estas hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que produzem, apreciam e consomem. Quem se envolve com os bens considerados superiores, ganha prestígio e poder. Por meio deles, estas pessoas se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados.

As hierarquias de bens simbólicos e culturais são, para ele, uma fonte fundamental para a hierarquização e categorização diferencial de indivíduos e grupos sociais. Aqueles capazes de produzir, reconhecer e apreciar bens tidos como superiores teriam maiores oportunidades para alcançar ou se manter nas posições mais altas da sociedade, tendo maiores chances de serem bem sucedidos no sistema educacional ou no mercado de trabalho. Em seus escritos sobre a educação (BOURDIEU, 1998), o autor afirma que o sucesso escolar dependeria em bom grau da bagagem (ou “capital”) cultural possuído pelos indivíduos. Para ele, o sistema escolar cobra implicitamente dos estudantes uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos que apenas aqueles que estão socializados na cultura dominante podem apresentar. E estas cobranças não valorizam apenas o conhecimento técnico específico, mas também a capacidade de se comportar e de se comunicar de maneira adequada e

socialmente respeitada, de acordo com os padrões da cultura legítima dominante.

Segundo Nogueira & Nogueira (2009), pode-se dizer que as hierarquias simbólicas baseadas nestas distinções reforçam as estruturas de dominação social e de exclusão, já que restringem a mobilidade social dos indivíduos. A simples posse do dinheiro (capital econômico) ou do conhecimento técnico, como dito, não basta para garantir a aceitação e o respeito, ou seja, o reconhecimento social por parte das elites. Exige-se certo capital cultural, uma linguagem polida, os gostos e hábitos valorizados pelas elites e exigidos para uma efetiva inserção nelas. Será que é isto que buscam as educadoras das ONGs quando dizem que seu objetivo é dar aos jovens pobres “as mesmas condições” dos filhos dos ricos, que receberiam isto de suas famílias “estruturadas”, enquanto os jovens que atendem teriam “famílias desestruturadas” e, portanto, seriam “carentes” de capital cultural?

Para Bourdieu (1998, 2007), o patrimônio transmitido pela família inclui certos componentes que se tornam parte da subjetividade do indivíduo, sobretudo o “capital cultural” em seu estado “incorporado”, como expresso na “cultura geral”, no domínio da linguagem culta, no “bom gosto” e em informações e conhecimentos variados. Para este autor, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria maior impacto na definição do sucesso escolar e profissional, pois a posse dele favoreceria o desempenho na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e códigos que a sociedade veicula e sanciona. Isto porque a avaliação escolar não verifica apenas aprendizagens, mas inclui também julgamento estético, cultural e mesmo moral dos alunos, abrangendo as formas de falar, escrever e se comportar; se são curiosos, interessados, concentrados e disciplinados; verifica, enfim, que tenham “boa educação”. E estas exigências só podem ser cumpridas por quem foi previamente (leia-se: na família) socializado nesses mesmos valores. Como veremos adiante no capítulo 4, parece aos educadores pesquisados que esta educação, este capital social incorporado, que deveria ser repassado pela família, está em “falta” entre os jovens e crianças que atendem. E uma de suas tarefas é procurar equalizá-los neste quesito com os filhos das elites.

Cada indivíduo contaria com uma variedade e volume específico de recursos trazidos do “berço” ou acumulados ao longo de sua trajetória, que lhe assegurariam uma determinada posição no espaço

social. Cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, iria constituindo um conhecimento prático sobre o que é possível ou não ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual estão inseridos. Assim, os indivíduos não precisariam fazer a cada momento um cálculo consciente sobre que estratégias utilizar para elevar sua posição social. Herdariam de sua socialização familiar um *habitus*, um conhecimento prático sobre como lidar com elas; aprenderiam desde cedo que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou desejáveis, e que outros são inalcançáveis, o que os protegeria de ambições desmedidas ou projetos inatingíveis. E este conhecimento prático se transforma em disposição para a ação.

Desta discussão podemos depreender que esta configuração de sujeito “civilizado” caracterizada pela contenção dos impulsos, pelo autocontrole, previsão, cálculo prospectivo, assim como as demais características discutidas acima, são internalizadas e transmitidas através de um tipo de *habitus*, transmitido principalmente por herança familiar e educação, assim como através da convivência com pares (o que podemos chamar de “socialização”). É a incorporação ou não de um *habitus* socialmente legitimado que diferencia indivíduos e grupos como mais ou menos valorizados socialmente, como merecedores de respeito e estima. Os grupos ou classes sociais que não logram alcançar este *habitus* são desvalorizados como inferiores, como não adaptados, “incivilizados”; são desqualificados, desprezados, sofrem preconceito e não têm as mesmas chances e oportunidades de sucesso social. De qualquer forma, o que é central para a discussão proposta nesta tese é que há formas diferenciais pelas quais os seres humanos são valorizados e socialmente reconhecidos, formas estas condicionadas pela internalização e exibição de determinadas características de sujeito, que implicam uma maneira de se portar, de se comunicar, de se apresentar, de se comportar, de se relacionar com os outros.

O que pode ser questionado é o fato de que Elias tinha uma visão, conforme vislumbrado páginas atrás, de que este padrão de comportamento deveria se disseminar pelas “camadas mais baixas”, deveria se expandir a partir da burguesia para as outras classes e grupos sociais, em direção a uma homogeneização de condutas e comportamentos, mas principalmente em direção a uma homogeneização de um “tipo padrão de ser humano”, à homogeneização de uma configuração de sujeito “civilizado”. Ele acreditava estar

descrevendo um processo de civilização em andamento, em direção a uma situação social mundial em que esta configuração de sujeito se generalizaria. O processo civilizador não chegou a seu termo, estava (ou está) em curso, e mesmo com os avanços e retrocessos que para Elias o caracterizam, haveria uma tendência à homogeneização das características de sujeito, à homogeneização de um “*habitus* civilizado”, que confere dignidade e respeito social, para uma noção de efetiva igualdade entre os humanos e humanas, e que é a base para a noção moderna de cidadania (SOUZA, 2006).

Esta esperança fica clara quando Elias prevê a expansão do padrão de conduta individual pelas classes empobrecidas, a expansão e universalização da configuração de sujeito “civilizado” discutida acima. Como sabemos, ela não se realizou, muito embora fosse esta a projeção que a modernidade prometia. Na verdade, a estrutura da “sociedade ocidental” de Elias, civilizada e civilizadora, deveria ser impelida a integrar também as massas neste processo civilizador. E para que pudessem ser integradas estas populações e classes deveriam homogeneizar seu padrão de conduta e sua configuração de sujeito nas direções discutidas acima. Deveriam “civilizar-se”. E isto, aparentemente, não aconteceu, ou não aconteceu por completo, para todos, como afirmam “nossos” educadores. Keane (1996) que, como já vimos critica Elias, lembra a insensatez de se esperar que todas as crianças que nascem na atualidade consigam, em poucos anos, algo praticamente impossível: interiorizar o pudor, a delicadeza e o domínio no plano pessoal das tendências violentas que os povos europeus demoraram séculos para conseguir.

E o mesmo se dá em sua visão de pacificação da sociedade, de contenção da “violência”, que também nos importa. Como vimos acima, Elias acreditava que a humanidade caminhava (lentamente, e com avanços e retrocessos – mas caminhava) para a resolução não violenta dos conflitos, o que ele remetia principalmente à gradual concentração e centralização da força nos Estados e à mais intensa rede de relações entre as pessoas. Segundo Tavares dos Santos:

“A contribuição de Elias consistiu em assinalar um processo civilizatório como uma progressiva evolução no sentido de um autocontrole das práticas de violência, cuja formulação mais radical foi escrita por Foucault ao assinalar a

passagem da punição para a vigilância, em múltiplas instituições sociais. Entretanto, a interação passou a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade invertendo as expectativas do processo civilizatório” (TAVARES DOS SANTOS, 2007, p.71-72)

Mais importante que criticarmos o fato evidente de que as esperanças dele não tenham se cumprido é tomarmos sua obra como exemplar de uma linha de pensamento que realmente acreditava ou postulava que a evolução da racionalidade e da contenção dos impulsos, somada à centralização do poder “violento” na estrutura do Estado, levaria inexoravelmente à pacificação da vida social e conseqüentemente à diminuição ou desaparecimento das diversas formas de violências da interação humana. Segundo Ribeiro (1993), na teoria de Elias há uma efetiva crença em dias melhores, que acreditava no progresso: se os atos e obras do homem se engrenam num processo, e este tem por sentido a “civilização”, os acidentes que a atrasem não passam disto mesmo, de “acidentes de percurso”.

De toda maneira, o que a obra de Elias expressa é um projeto (“moderno”) de sociedade no qual se esperava que a humanidade alcançasse a harmonia e a paz, através da equalização de um tipo ideal de sujeito, que deveria se universalizar. E este projeto, que podemos chamar de moral, se difundiu no discurso social e também em análises acadêmicas posteriores. Isto fica aparente em inúmeras teorias nas Ciências Sociais que valorizam mais a harmonia, o consenso, a coesão, a solidariedade como fundamentos últimos da vida social, e deixam “de fora” a força, as violências, as tensões, os conflitos como partes malditas do social, como males a serem extirpados da sociedade. O que estas análises ignoram ou ocultam é a força que têm os conflitos, as lutas e as violências como formas de relações humanas, como formas de socialidade. O paradigma do entendimento, da harmonia e da pacificação não consegue dar conta destes fenômenos a não ser como “tropeços” ou “acidentes de percurso” (RIBEIRO, 1993) deste projeto de sociedade da modernidade racionalista.

Além disso, e pelo que nos importa aqui, a obra de Elias expressa a formação de um tipo de personalidade, ou uma configuração de sujeito, (racional, autocontrolado, prospectivo etc.) que é a base para

reivindicações de igualdade, dignidade e cidadania que também se esperava se difundisse pelo mundo ocidental como um todo, homogeneizando um “tipo ideal” de sujeito, passível de ser reconhecido e estimado socialmente. Na próxima seção discutiremos o que significa ser “socialmente reconhecido”.

3.2. Reconhecer e/ou Redistribuir

É necessária uma discussão sobre o reconhecimento social e a redistribuição material, porque, como veremos, estes dois conceitos estão relacionados com instâncias-chave para a análise aqui proposta: por um lado, alguns teóricos (como Axel Honneth e Nancy Fraser) afirmam que os desejos de reconhecimento e redistribuição material são os responsáveis pela eclosão de movimentos sociais. Por outro, os educadores pesquisados afirmam que os jovens se encaminham para o crime para serem “reconhecidos”, adquirirem “visibilidade” e “aceitação” e “autoestima”, como vimos no capítulo 1. Além disso, as “soluções” propostas pelos educadores também guardam relações estreitas com estes conceitos. Importa, portanto, clarificar os conceitos e suas implicações teóricas e práticas.

O debate em torno destes temas é um dos mais interessantes na teoria social contemporânea, articulando temas aparentemente diversos como movimentos sociais, teorias da justiça e do direito, psicologia social, configurações de *self* ou de sujeito e filosofia política. Autores como Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser têm se debruçado sobre esta temática, oferecendo importantes referências para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas¹⁷.

As descrições de Charles Taylor sobre as fontes do *self* moderno no âmbito de sua teoria crítica do reconhecimento nos remetem a uma compreensão parecida em muitos aspectos à de Elias, e que se articula firmemente com as análises de Bourdieu. Taylor (1989) apresenta a articulação de uma hierarquia valorativa implícita ao racionalismo ocidental que dá ensejo a um tipo específico de hierarquia social, a uma

¹⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre a teoria crítica do reconhecimento, cf. especialmente a revisão de MATTOS, 2006.

noção de reconhecimento baseada nela e também a uma configuração específica de sujeito que merece apreço, respeito e sucesso.

Segundo Taylor, a ética no racionalismo ocidental é interpretada em termos do (auto) controle racional. A partir do cartesianismo e sua contribuição para a crescente fé na racionalidade que pode ser traçada desde Platão, a noção de virtude se acoplou de maneira inseparável à ideia de controle racional. A racionalidade torna-se “procedural”, torna-se mais próxima aos procedimentos e às atitudes, transcendendo o plano mental. Ser racional significa pensar racionalmente, mas também ser capaz de se comportar de acordo com certos padrões e normas. Ao novo “sujeito moral” que emerge deste processo, Taylor denomina “*self pontual*”. Segundo Souza (2006, p.29), é pontual porque desprendido de contextos particulares e, portanto, remodelável através de ação metódica e disciplinada. Diferentemente de Elias, e aproximando-se de Weber (1999a), Taylor via as bases sociais para a formação desta concepção de sujeito nas motivações religiosas, principalmente no que toca à sacralização do trabalho.

A desvalorização das hierarquias abre espaço para uma nova e igualitária noção de hierarquia social que passa a ter por base o “*self pontual*” de Taylor, ou seja, uma concepção contingente e historicamente específica de ser humano, presidido pelas noções de calculabilidade, raciocínio prospectivo, autocontrole, racionalidade e trabalho produtivo como fundamentos implícitos de sua autoestima e de seu reconhecimento social (ideia, como vimos na seção anterior, presente também em Elias). Para Taylor (1989, 1994), o que sustenta essa concepção de sujeito e de mundo são as classes burguesas, principalmente de EUA e Europa Ocidental. Segundo ele, mais tarde essas concepções também se espalharam pelas demais classes destes países e depois por outros países, com importantes mudanças e desvios. Esta nova visão de mundo se caracteriza, no nível político, pela consagração dos direitos universais, com tendência igualitária. Ele denomina o conjunto de ideais que se articulam neste contexto de “princípio da dignidade”, que se refere à “[...] *possibilidade de igualdade tornada eficaz, por exemplo, nos direitos individuais potencialmente universalizáveis. Ao invés da honra pré-moderna, que pressupõe distinção e privilégio, a dignidade pressupõe um reconhecimento universal entre iguais*” (SOUZA, 2006, 30).

Esta discussão nos importa porque nela Taylor toca os princípios que regulam a atribuição de respeito, deferência e reconhecimento social como base da noção moderna de cidadania jurídica e política. A localização destes princípios, para Souza (2006), pode nos ajudar a identificar os mecanismos implícitos de distinção social entre classes e grupos sociais, pode ajudar a identificar os operadores simbólicos que permitem a cada um na vida cotidiana hierarquizar e classificar sujeitos como dignos de reconhecimento social ou desprezíveis, e que estruturam a hierarquia moral valorativa dos seres humanos. Segundo Taylor, no Ocidente é o compartilhamento de uma determinada estrutura psicossocial que fundamenta o reconhecimento social.

Nesta perspectiva, tentando ampliar e aplicar a teoria de Taylor, Souza (2006) afirma que no Ocidente o fundamento implícito do reconhecimento social é meritocrático, relativo ao compartilhamento de uma determinada estrutura psicossocial, a do *self* pontual de Taylor. É a generalização destas pré-condições que torna possível falar-se em “cidadania”, ou seja, um conjunto de direitos e deveres compartilhado por todos numa pressuposição de efetiva igualdade. Mas ele alerta: para que haja eficácia da regra da igualdade, é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada.

Para mostrar que esta percepção da igualdade não é internalizada, pelo contrário, Souza utiliza a reflexão de Pierre Bourdieu (que em parte já discutimos) para pensar o reconhecimento social como núcleo da condição de possibilidade de se estabelecer distinções sociais a partir de signos sociais “opacos”. Para Souza, a contribuição de Bourdieu permite ir além da compreensão de reconhecimento que assume como realidade a ideologia da igualdade. Para tanto, o conceito de *habitus*, já discutido acima, é utilizado: permite enfatizar todo o conjunto de disposições culturais e institucionais que se inscrevem no corpo e se expressam na linguagem corporal, transformando escolhas valorativas culturais e institucionais em “carne e osso”. Para Bourdieu (1983, 2007), é o conjunto de disposições ligadas a um estilo de vida peculiar que conformam o *habitus* estratificado por classes sociais e que legitimam (de forma invisível) o acesso diferencial aos recursos materiais e ideais escassos.

Souza propõe uma subdivisão à categoria de *habitus*: ao invés de falar apenas de *habitus* genericamente, ele prefere falar de uma

“pluralidade de *habitus*”. Se o *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural, então mudanças na estrutura econômico-social devem implicar mudanças qualitativas importantes no tipo de *habitus* para todas as classes sociais envolvidas nestas mudanças. Neste raciocínio, a burguesia conseguiu construir uma homogeneização de tipo humano a partir da generalização de sua própria economia emocional – domínio da razão sobre emoções, cálculo prospectivo, autorresponsabilidade – às classes dominadas. Esse processo homogeneizador não equalizou todas as classes em todas as esferas da vida, mas generalizou e expandiu dimensões fundamentais de igualdade nas dimensões civis, políticas e sociais, o que pode ser entendido como um gigantesco processo de aprendizado moral e político, com profundas consequências.

E esse processo histórico de aprendizado Souza afirma que não foi tematizado por Bourdieu. Ele representa o que Souza denomina *habitus* primário, de modo a chamar atenção para esquemas avaliativos e disposições de comportamento, internalizados e incorporados, que permitem o compartilhamento de uma noção de dignidade, no sentido tayloriano. É essa “dignidade”, efetivamente compartilhada por classes que lograram homogeneizar a economia emocional de todos os seus membros significativamente, que parece ser o fundamento profundo do reconhecimento social, o qual permite a eficácia social da regra jurídica da igualdade e, portanto, da noção moderna de cidadania. É essa noção de “dignidade” compartilhada, no sentido de “levar o outro em consideração” (que Taylor chama de “respeito atitudinal”) que tem que estar disseminada para que possamos dizer se numa sociedade há igualdade/cidadania ou não.

Ao chamar a generalização das pré-condições sociais, econômicas e políticas do sujeito útil, digno e cidadão, reconhecido como tal, de “*habitus* primário”, Souza está diferenciando este de duas outras realidades: o “*habitus* precário” e o “*habitus* secundário”. O *habitus* precário (limite do primário para baixo) é aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que se possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade moderna, podendo gozar de reconhecimento social. O *habitus* secundário seria o limite do primário para cima, construído sobre diferenciações relativas ao “gosto” de classe e estilo de vida.

Como vimos anteriormente, a “educação” tem papel fundamental aqui, pois se considera que é através dela que os diferentes *habitus* encontram sua condição de possibilidade e meio de transmissão.

Souza (2006) chama, seguindo Kreckel, “ideologia do desempenho” a tentativa de elaborar um princípio único, para além da esfera da propriedade econômica, a partir do qual se constitui a mais importante forma de legitimação da desigualdade no mundo contemporâneo. A ideia subjacente é que teria de haver um “pano de fundo consensual” (um “consenso transclassista”, segundo o autor) acerca do valor diferencial dos seres humanos, de tal modo que possa existir uma efetiva legitimação da desigualdade. Para ele, a ideologia do desempenho se baseia na “tríade meritocrática”: qualificação, posição e salário. É esta tríade que torna possível que apenas através da categoria “trabalho” seja possível se assegurar da identidade, autoestima e reconhecimento social. Esta ideologia legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos, e aparece claramente em nosso material empírico: a “educação das ONGs” objetiva, entre outras coisas, tornar os jovens atendidos qualificados profissionalmente, encontrar para eles inserção profissional em posições valorizadas, possibilitando-lhes assim um salário, senão justo, ao menos razoável.

De toda forma, para Souza (2006), se o *habitus* primário implica um conjunto de predisposições psicossociais refletindo a presença da economia emocional e das pré-condições cognitivas para um desempenho adequado do papel de produtor com reflexos no papel de cidadão (o “*habitus* civilizado” do “sujeito civilizado” de Elias), a ausência destas pré-condições implica a constituição de um *habitus* precário. Neste sentido, *habitus* precário pode referir-se à “*secular rural e urbana brasileira*” (SOUZA, 2006, p.41). No Brasil, a linha divisória se cria entre os setores “europeizados” (“o cidadão” - aqueles que lograram se adaptar às novas demandas sociais e produtivas que surgem quando da importação, como artefatos prontos, de instituições europeias e da visão de mundo subjacente) e os setores “não europeizados”, (“o subcidadão”), precarizados, que devido ao abandono, tenderam a uma crescente e permanente marginalização, e que por isso se tornam o público-alvo das ONGs.

Como o princípio básico do “consenso transclassista” é o princípio do desempenho e da disciplina (dois âmbitos que podem ser

estimulados e aperfeiçoados através da “educação” – ao que parece é a isto que se dedicam nossas ONGs), passam a ser a aceitação e internalização generalizada deste princípio que fazem com que a inadaptação e a marginalização destes setores possam ser percebidas como um “fracasso pessoal” até por suas vítimas. Para Souza, a ausência de generalização do *habitus* primário gera um fosso moral, cultural, político e econômico entre as classes incluídas na lógica do mercado, Estado e esfera pública e a “ralé excluída”. No Brasil (e em outras periferias) existe toda uma classe que não participa do contexto valorativo de fundo (o que Taylor chama de dignidade), o qual é condição de possibilidade para o efetivo compartilhamento, por todos, da ideia de igualdade. O *habitus* precário implica a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos. E isto tem implicações significativas para a análise das violências, pois são estes grupos sociais “sub” que são vistos e estigmatizados como principais protagonistas das violências.

Por isso mesmo, Souza (2006) critica a tradição acadêmica de explicação da desigualdade e das violências, em que o marginalizado (ou, em nosso caso, o jovem de classe popular) é percebido como alguém com as mesmas capacidades disposicionais do indivíduo de classe média. Assim, sua miséria e sua conseqüente propensão ao crime são contingentes e fortuitos, sendo sua privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda tópica do Estado ou da sociedade civil para que ele possa andar com suas próprias pernas. Para Souza, essa abordagem desconhece que a reprodução de classes marginalizadas envolve a produção e reprodução de pré-condições morais, culturais e políticas da marginalidade e da desigualdade. Desconhece que a miséria dos desclassificados é produzida objetivamente não apenas sob a forma de miséria econômica, mas também sob a forma de miséria emocional, existencial e política. Segundo este autor, “dourar a pílula”, seja pela “glorificação do oprimido”, seja pela aceitação acrítica do “politicamente correto”, é a melhor maneira de reproduzir a situação de miséria e abandono indefinidamente (SOUZA, 2006, p. 10).

Neste sentido, o autor afirma repetidamente: para que haja eficácia legal da regra de igualdade é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada. E é exatamente o que não ocorre no Brasil: grassa aqui a

percepção e a atualização do valor diferencial entre os seres humanos, como o autor demonstra em vários exemplos. Há uma hierarquia de valor entre os seres humanos que legitima o preconceito e a desigualdade, e que dá à luz uma “cidadania malograda” (DEBERT, 2001) – a qual Souza denomina “habitus precário”. Mattos (2004) critica Taylor por superestimar a capacidade das sociedades ocidentais de terem homogeneizado o princípio da dignidade, ligado à concepção de universalização dos direitos, de percepção de todos os sujeitos como iguais e como fins em si mesmos.

Já a obra de Axel Honneth nos ajuda a aproximar o tema do reconhecimento das lutas e conflitos sociais, assim como das teorias sobre a movimentação da sociedade civil e a eclosão de movimentos sociais. Esse autor se vincula à tradição da chamada “Teoria Crítica”, ligada ao que se convencionou denominar “Escola de Frankfurt”, e representada por nomes como Max Horkheimer, Theodor Adorno e Jürgen Habermas. Honneth foi assistente de Habermas em Frankfurt, de quem herdou não só a cadeira acadêmica, mas também a tradição da Teoria Crítica. Mas o cerne de sua teoria é inverso ao de seu antecessor.

Para Honneth (2003), a ênfase de Habermas no entendimento, na racionalidade comunicativa, cegou-o para a importância de pensar como o próprio sistema e sua lógica instrumental são resultado de conflitos sociais. Para este último, a “racionalidade instrumental” identificada por Adorno e Horkheimer em “*Dialética do Esclarecimento*” como a racionalidade dominante e por isso objeto de crítica, deve ser vista por um ângulo diferente. Segundo a interpretação de Nobre (2003), Habermas tenta elaborar uma teoria da racionalidade com duas esferas, em que a racionalidade instrumental convive com outro tipo, a racionalidade “comunicativa”. A ação instrumental é aquela orientada para o êxito. É o tipo de ação que caracteriza o trabalho, por exemplo. Em contraste com este tipo de racionalidade, surge a do tipo comunicativo, aquele tipo de ação orientado para o entendimento, e não para a manipulação de objetos ou pessoas. A ação orientada para o entendimento é aquela que permite a reprodução simbólica da sociedade. A racionalidade comunicativa foi pensada por Habermas como prévia ao conflito, de modo que a realidade social do conflito –

estruturante da intersubjetividade, para Honneth¹⁸ – passa a ocupar um segundo plano. Para Honneth, isso é abstrair da teoria o elemento no qual se move e se constitui a subjetividade e a identidade individual e coletiva, a luta por reconhecimento.

De acordo com Nobre (2003), se Habermas constrói sua teoria crítica sobre as bases do entendimento, cooperação, solidariedade e harmonia social, Honneth defende, em “*Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*” (HONNETH, 2003), o enunciado de que a base da interação social é o conflito, e que a gramática da interação seria o reconhecimento. O autor em questão propõe uma teoria crítica da sociedade, na qual: “(...) *os processos de mudança social devem ser explicados com referências às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco*”. (HONNETH, 2003, p.24). Ou seja, os sujeitos esperam de seus próximos um reconhecimento de si mesmos como sujeitos integrais e de direitos, com suas necessidades e carências. Esperam reconhecimento ontológico e também de sua imputabilidade moral, de suas qualidades, capacidades e direitos. Se este reconhecimento é negado, desrespeitado, se acham que não estão recebendo o reconhecimento que merecem ou julgam merecer, surge o conflito.

Segundo ele, o nexó entre a experiência do reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal. Os sujeitos se constituem como pessoas porque, na interação com os outros, aprendem a referir a si próprios como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades. Quanto mais percebem, nos outros, o reconhecimento destas propriedades e capacidades, maior é o grau de “autorrealização positiva” (como denomina o autor) que podem alcançar, e maior a extensão do campo no qual podem referir a si mesmos como sujeitos.

Para ele, os conflitos sociais se manifestam quando há uma experiência moral do desrespeito no reconhecimento da individualidade, da dignidade, do valor de diferentes modos de vida. Inclusive, num ponto que toca a temática das violências e da criminalidade, conforme discutimos no capítulo 1, Honneth afirma que Hegel atribui a origem de um crime à circunstância de um reconhecimento ter sido incompleto: a

¹⁸ Assim como para Simmel, por exemplo (SIMMEL, 1983).

motivação para o “criminoso” é o fato de não perceber no parceiro de interação o reconhecimento satisfatório de si. Aqui, o crime parece derivar de uma reação dos sujeitos excluídos a uma desilusão de expectativas em relação ao parceiro de interação: o sujeito reage à percepção de ser ignorado por seu defrontante social. Para o autor, na estrutura das relações humanas de interação, está inscrita a expectativa normativa de deparar com o reconhecimento dos outros sujeitos.

Desta forma, podemos interpretar, seguindo a sugestão das educadoras pesquisadas, a “falta” (mais uma vez esta palavra) de reconhecimento como um dos motivos para a ida dos jovens para o “mundo do crime”: o sujeito socialmente ignorado lesaria a propriedade e integridade dos outros, não para satisfazer suas necessidades, mas para “*de certo modo dar-se a conhecer novamente ao outro.*” (HONNETH, 2003, p.87-88). Assim, quando as educadoras pesquisadas afirmam que é necessário que os jovens encontrem aceitação, que tenham visibilidade, ou do contrário se encaminharão para os crimes e para as violências para o conseguirem, é a este conceito que nos remetem. Ou seja, para estas educadoras a “falta” de reconhecimento aparece como um dos motivos que leva os jovens para as violências.

Em sua teoria do reconhecimento, estão inclusas não apenas a crítica às patologias da sociedade contemporânea capitalista em geral, como também a referência, por um lado, ao sofrimento humano, à consciência da injustiça, e ao caráter patológico desta sociedade, o que chama de agravo moral (HONNETH, 2009); e por outro, a referência a um parâmetro normativo mais além de simples princípios de justiça como ponto de chegada. De qualquer forma, para Honneth, os conflitos se iniciam quando a experiência do desrespeito impede a formação pessoal da identidade:

“(…) os motivos de resistência social e de rebelião se formam no quadro de experiências morais que procedem na infração de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas. Tais expectativas de reconhecimento estão ligadas na psique às condições da formação da identidade pessoal, de modo que elas retêm os padrões sociais de reconhecimento sob as quais um sujeito pode se saber respeitado em seu entorno sociocultural como um ser ao mesmo tempo

autônomo e individualizado; se essas expectativas normativas são desapontadas pela sociedade, isso desencadeia exatamente o tipo de experiência moral que se expressa no sentimento de desrespeito”. (HONNETH, 2003, p.258)

Assim, segundo Nobre (2003), o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria do reconhecimento não é marcado por objetivos de autoconservação ou aumento do poder. São mais importantes para ele os conflitos sociais que se originam de uma experiência de desrespeito moral, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar as relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-las a um nível superior:

“Por isso, para Honneth, é possível ver nas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais. A reconstrução da lógica dessas experiências do desrespeito e do desencadeamento da luta em sua diversidade se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo num contexto prévio de relações de reconhecimento. E isto em três dimensões distintas, mas interligadas: desde a esfera emotiva que permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo, indispensável para seus projetos de autorrealização pessoal, até a esfera da estima social em que estes projetos podem ser objeto de um respeito solidário, passando pela esfera jurídico-moral em que a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo assim uma relação de autorrespeito.”. (NOBRE, 2003, p.18)

Honneth (2003, 2009) faz uma classificação dos modos e das formas de reconhecimento, assim como das formas de desrespeito. Os seus três modelos ou esferas de reconhecimento recíproco correspondem a três dimensões da “personalidade individual” e resultam, no caso de uma relação bem sucedida, em três tipos de relação prática do sujeito consigo mesmo: o amor, correspondente àquelas realizações que têm por

objeto a natureza afetiva do sujeito como um ser necessitado no aspecto emocional (em que se inclui também a amizade) e que conduz à autoconfiança; a esfera do direito, que corresponde ao reconhecimento jurídico e ao respeito do sujeito em sua autonomia e capacidade jurídica, que tem por objeto a capacidade de responsabilidade moral e que leva ao autorrespeito; e a solidariedade, referente a uma comunidade de valores compartilhados, corresponde à valoração social, tem por objeto as capacidades e características enquanto sujeito singular que contribui à sociedade e leva à autoestima. A estas formas de reconhecimento, Honneth opõe três formas de desprezo ou desrespeito, que implicam justamente a ausência de autoconfiança, autorrespeito e autoestima: os maus-tratos e a violação ameaçam a integridade física; a exclusão e o despojamento de direitos, a integridade social; e a humilhação e ofensa, a dignidade dos sujeitos enquanto capazes de contribuir à comunidade.

Ele afirma que o reconhecimento, independente de sua forma, promove no sujeito individual ou coletivo uma valorização positiva. Para o autor, a possibilidade de uma “*autorrelação imperturbada*” (HONNETH, 2003, p. 59-60) se revela dependente de três formas de reconhecimento (amor ou relações primárias; direito ou relações jurídicas; e estima social ou solidariedade da comunidade de valores).

Por relações amorosas devem ser entendidas as relações primárias, que basicamente consistem em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, incluindo-se as relações eróticas, as amizades e as relações familiares. O amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, pois em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes emocional e sentimentalmente (HONNETH, 2003, p.160). O modo de reconhecimento aqui é a “dedicação emotiva”.

Muito importantes neste ponto seriam as relações familiares. A partir de uma longa discussão sobre a psicologia social de Mead e de Winnicott, o autor afirma que a primeira experiência amorosa é o amor da mãe. Se este amor é duradouro e confiável, a criança é capaz de desenvolver, “(...) à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, (...) uma capacidade elementar de estar só” (HONNETH, 2003, p.173), que é a expressão prática de uma forma de autorrelação individual: a autoconfiança. Ou seja, a criança, por se tornar segura do amor materno, alcança uma confiança em si mesma que lhe permite crescer e se

desenvolver, acreditando em si e em suas capacidades e potencialidades. Visto que esta relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação, em que os sujeitos alcançam uma confiança elementar em si mesmos, ela precede as outras formas de reconhecimento recíproco, pois proporciona a segurança emotiva que constitui o pressuposto do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito. Na interpretação de Honneth, o amor é o “*cerne estrutural de toda a eticidade*”: só ele cria a autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública (HONNETH, 2003, p.177-178). Ou seja, em nosso caso, para que as crianças e jovens atendidos pelas ONGs pesquisadas cresçam e se desenvolvam, é necessário que recebam esse amor, para poderem se sentir seguras de si e autoconfiantes. Se, como veremos no capítulo 4, os educadores percebem a sua “falta”, e conseqüentemente a falta de autoconfiança, uma de suas tarefas passa a ser recolocar esse amor, no que pode ser entendido como uma substituição de um papel que caberia à família.

A segunda forma de reconhecimento de Honneth (as relações jurídicas) se efetiva na relação de reconhecimento do direito, em que cada um espera ser reconhecido e respeitado como “pessoa de direito” abstrata, um sujeito de direitos universais. Nesta forma estão, portanto, corporificadas as pretensões de reconhecimento da igualdade fundamental dos seres humanos (com os direitos a ela associados). Para Honneth (2009), com a passagem para a modernidade os direitos individuais se desligam das expectativas concretas específicas dos papéis sociais, passando em princípio a serem adjudicados em igual medida a todos, na qualidade de seres livres. Ou, pelo menos, há a expectativa de que sejam, através dos processos que levaram ao fim dos privilégios por nascimento, em direção a uma maior igualdade. Passa-se a pressupor o respeito ao sujeito em função “*daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa*” (HONNETH, 2003, p. 187); assim, os direitos modernos referem-se à universalização dos direitos, arena em que se inserem as lutas por reconhecimento que forcem a ampliação do campo das garantias jurídicas. No reconhecimento jurídico, seguindo o autor, se expressa a definição moral kantiana de que todo ser humano deve ser considerado, sem distinção, “um fim em si”, não tolerando nenhuma graduação, exceções ou privilégios.

Para T.H. Marshall (1967), com o desacoplamento entre as pretensões jurídicas individuais e as atribuições sociais ligadas ao *status*, se originaria um princípio de igualdade universal. Uma vez que essa exigência se refere ao papel que cada um detém enquanto cidadão, com ela a ideia de igualdade assume ao mesmo tempo o significado de ser membro “com igual valor” de uma coletividade política: independentemente das diferenças no grau de disposição econômica, cabem a todo membro da sociedade todos os direitos que facultam o exercício igual de seus interesses políticos. Neste sentido, os direitos de participação e os direitos de bem-estar surgem na sequência de uma ampliação do significado que se associa à ideia de “igualdade de valor”. Segundo Honneth, faz parte da pré-história dessa categoria de direitos fundamentais a luta conduzida em alguns países no século XIX pela introdução do ensino obrigatório universal; seu objetivo era dotar não a criança, mas o adulto futuro, com a medida de formação cultural que é o pressuposto necessário para o exercício igual de direitos políticos (HONNETH, 2003, p.192). Por isso, acrescentou-se às propriedades que colocam um sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional, uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica, como vimos na seção anterior.

Segundo Honneth (2003, p.179), só chegamos a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do Outro. Apenas da perspectiva normativa de um “Outro generalizado”, que nos ensina a reconhecer os outros como portadores de direitos, podemos nos entender também como sujeitos de direito, no sentido de que estaremos seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões.

Desta forma, assim como, no caso do amor, a criança adquire a autoconfiança mediante a experiência do amor maternal, o adulto obtém a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação da própria autonomia, respeitada por todos os outros, mediante a experiência do reconhecimento jurídico. Os direitos fariam surgir no sujeito a consciência de poder respeitar a si próprio, porque merece o respeito de todos os outros. Inversamente, considerar-se portador de direitos é ter aquele autorrespeito mínimo, necessário para ser digno do respeito e da estima dos outros. O autorrespeito é, assim, a possibilidade que um sujeito tem de se referir positivamente a si mesmo como uma pessoa que

compartilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que o capacitam para a participação como igual na vida pública. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva dos sujeitos como tais, enquanto para a estima social (como veremos abaixo) se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características e específicas.

O que podemos inferir aqui a partir do diálogo entre essa teoria e as percepções das educadoras pesquisadas é que as crianças e jovens que atendem não possuem nem podem possuir este autorrespeito, pois não são vistas como iguais pelo restante da sociedade. Seus direitos à igualdade fundamental como seres humanos não são respeitados. Sobre elas, pairam preconceitos e estigmas que fazem com que sejam vistas – mas também com que se percebam – como inferiores, como parceiros não iguais na interação. E isto tem consequências funestas sobre seu autorrespeito, e sobre suas possibilidades de terem uma “autorrelação imperturbada”.

Finalmente, Honneth distingue uma terceira forma de reconhecimento. Em suas palavras: “(...) *para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas*”. (HONNETH, 2003, p.198). Se no plano do reconhecimento jurídico todo ser humano deve ser considerado um “fim em si”, o respeito ou estima social salienta o “valor” de cada um, que se mede pelos critérios da relevância social, através do reconhecimento de realizações individuais, do grau em que são conhecidos, por uma sociedade, como relevantes:

“Daí o reconhecimento jurídico de um ser humano como pessoa não tolerar nenhuma outra graduação, enquanto a estima de suas propriedades e capacidades remete, ao menos implicitamente, a um critério com base no qual deve ser determinado seu ‘mais’ ou ‘menos’”.
(HONNETH, 2003, p.184-5)

Em ambos os casos (reconhecimento jurídico e estima social), o sujeito é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso, como já foi dito, trata-se para Honneth “daquela propriedade universal que o torna igual aos outros”; no segundo, pelo contrário, trata-se de propriedades particulares que o caracterizam diferencialmente em relação às outras, constituindo uma ordem hierárquica, diferenciadora. Só se pode sentir-se “valioso”, socialmente estimado, quando se sabe reconhecido em realizações que não partilha com os demais. Assim, é pelas capacidades biograficamente desenvolvidas que se orienta a estima social. Neste sentido é que operam o “prestígio” e a “reputação”, que se referem ao grau de reconhecimento social que o sujeito merece para sua forma de autorrealização – para o que escolheu ou conseguiu ser; mas o valor conferido a diversas formas de autorrealização e a maneira como se definem as capacidades e propriedades correspondentes, não são claras ou universais. As relações de estima social, segundo Honneth, estão sujeitas a uma luta permanente por reconhecimento, na qual os diversos grupos procuram elevar, com meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida:

“Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros. Além disso, uma vez que as relações de estima social, como já havia sido visto por Georg Simmel, estão acopladas de forma indireta com os padrões de distribuição de renda, os confrontos econômicos pertencem constitutivamente a essa forma de luta por reconhecimento”.
(HONNETH, 2003, p.208)

Desta forma, a experiência da estima social depende da apresentação de realizações ou da posse de capacidades que são reconhecidas como valiosas pelos demais membros da coletividade.

Honneth afirma que podemos chamar essa espécie de autorrealização prática, “sentimento do próprio valor” ou de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos de “autoconfiança” e de “autorrespeito”.

Para que se pudesse falar de um estado de solidariedade social, todo membro de uma sociedade deveria estar em condições de estimar a si próprio dessa maneira. Para Honneth, sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados e autônomos. Simétrico porque que todo sujeito deve (ou deveria) receber a chance (ou “oportunidade” – palavra que os educadores aqui pesquisados preferem) de se sentir, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade.

No entanto, no entender deles, isto não ocorre com os jovens e crianças que atendem. De forma ainda mais clara que nos itens anteriores, as educadoras percebem que seu público é desvalorizado socialmente, que é visto de maneira diferencial por suas ações e contribuições para a sociedade. As crianças e jovens que cuidam são constantemente desqualificados, vistos como inferiores, incapazes de terem capacidades e habilidades socialmente reconhecidas e valorizadas. Talvez por este motivo, diversas atividades promovidas pelas ONGs apresentem como objetivo “recuperar a autoestima” deles, através de ações que contemplem as possibilidades que têm de contribuir de forma positiva à sociedade.

Desta maneira, importa definirmos, seguindo o autor, o que seriam as experiências de desrespeito moral, de negação do reconhecimento no âmbito das três formas de reconhecimento descritas. Para Honneth, a autoconfiança despertada pelas relações amorosas seria desrespeitada através de maus tratos e violações na infância. Os maus tratos de um sujeito, a ameaça de sua integridade física, representariam um tipo de desrespeito que destrói a forma mais elementar de relação prática, aprendida através do amor; daí a consequência ser também uma perda de confiança em si e no mundo, que é acompanhada de uma espécie de vergonha social. É esta espécie de desrespeito que os educadores apontam, quando afirmam que as crianças e jovens não têm “estrutura familiar”, que são carentes de amor e de afeto, que as famílias não lhes dão atenção, quando denunciam abusos parentais e agressões.

Assim, seguindo Honneth, se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a

autoconfiança elementar, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: seriam as experiências de privação de direitos e exclusão. Estas se referem a modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. A particularidade das formas de desrespeito existentes na privação de direitos ou na exclusão social representa a limitação da autonomia, mas também sua associação com o sentimento de não possuírem o *status* de um parceiro de interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade. Significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; a experiência da privação de direitos é desta forma acompanhada de uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se sentir como parceiro em pé de igualdade na interação. Já nos referimos às formas pelas quais as educadoras afirmam que as crianças e jovens são desrespeitados em seus direitos à igualdade na interação. Cabe lembrar também que são desrespeitados no quadro jurídico através das instituições: quando a polícia os identifica como criminosos potenciais, submetendo-os a revistas e humilhações; quando não conseguem valer seus direitos em órgãos públicos; quando são excluídas de locais ou interações por outros que não os reconhecem como iguais; quando têm suas reivindicações vetadas exclusivamente por virem deles.

Há ainda o desrespeito no âmbito da estima social, aquele que se refere negativamente ao valor social de sujeitos ou grupos; são as formas valorativas de desrespeito que atingem e depreciam modos de vida individuais ou coletivos – as “ofensas” ou “humilhações”, “degradações”.

“A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda da possibilidade de se entender a si próprio como

um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. O que é aqui subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o assentimento social a uma forma de autorrealização que ela encontrou arduamente com o encorajamento baseado em solidariedades de grupos". (HONNETH, 2003, p.217-218).

Para ele, sem certa medida de autoconfiança, de autonomia juridicamente preservada e de segurança sobre o valor de suas próprias capacidades, não é possível um sujeito alcançar a autorrealização, que entende como um processo de realização espontânea de metas de vida autonomamente eleitas, o que poderíamos chamar de projeto de vida. Isto porque, para Honneth, “espontaneidade” não pode referir-se simplesmente à ausência de coerção ou influência externa; ela significa ao mesmo tempo à falta de bloqueios internos, de inibições psíquicas e de angústias. Reencontramos esta noção no que os educadores dizem acerca dos jovens não terem mais sonhos e projetos de futuro, não se sentirem nem ao menos capazes de tê-los. Sem a autoestima, sem o autorrespeito e sem a autoconfiança, estas crianças e jovens não acreditam em suas capacidades e habilidades, não se sentem como parceiros iguais na interação, não se sentem capazes de traçar metas e projetos de vida autonomamente.

De qualquer forma, é a partir destas experiências de desrespeito que para Honneth seriam geradas as lutas e conflitos sociais, assim como os movimentos sociais que se motivam a reverter o quadro, fazer-se respeitar. Sua conclusão é de que as formas de desprezo, ancoradas nas sensações de injustiça dos desprezados, são as que impulsionam à resistência e ao conflito, ao menos na maior parte dos conflitos sociais. Assim, podemos perceber duas consequências destas análises: de um lado, as experiências de não reconhecimento e desrespeito podem ser interpretadas como motivadoras de atos violentos, como nos afirmam as educadoras e Hegel. De outro, estas mesmas experiências, para Honneth, seriam geradoras de movimentos sociais que buscam estimular relações de reconhecimento mais aprofundadas. As experiências de desrespeito moral e não reconhecimento social podem ser entendidas, na mesma argumentação que usamos em relação às violências anteriormente, como “positivas” ou “produtivas”: geram movimentos

sociais, geram violências. Para “solucionar”, as ONGs e seus agentes procuram investir em ações e atividades que buscam torná-los reconhecidos por outros caminhos, como as artes e os esportes.

É interessante notarmos aqui que é somente nas duas últimas dimensões “desrespeitadas” que Honneth vê a possibilidade de a luta ganhar contornos de um conflito social, pois na dimensão emotiva não se encontra estruturalmente, segundo ele, uma tensão moral que possa suscitar movimentos sociais, o que não faltaria às outras formas de desrespeito, como privação de direitos e a degradação de formas de vida, ligadas respectivamente às esferas do direito e da estima social:

“[...] o amor, como forma mais elementar do reconhecimento, não contém experiências morais que possam levar por si só à formação de conflitos sociais (...) os objetivos e os desejos ligados a isso não se deixam generalizar para além do círculo traçado pela relação primária, de modo que pudessem tornar-se alguma vez interesses públicos”. (HONNETH, 2003, p.256).

No entanto, é aqui que podemos levantar um questionamento em relação à teoria de Honneth: são, entre outras, as experiências do desrespeito da esfera emotiva e afetiva que motivam a luta dos educadores da SAG e do LFC aqui pesquisados. Eles identificam uma falta de amor e uma falta de carinho, de afeto na esfera familiar, que segundo eles seriam culpadas por levarem os jovens ao crime e às violências. Por outro lado, Honneth pode ter razão, e é justamente por causa da forma de pensamento dos educadores, que este tipo de desrespeito, o da esfera emotiva e afetiva, não é representado por um movimento social vindo daqueles que sofrem a experiência de outros tipos de desrespeito citados, mas de outros setores sociais, como as ONG's, que não se organizam (pelo menos não mais) como movimentos sociais, e sim como mediadores entre a sociedade mais ampla, Estado e mercado. Estas não representam suas próprias experiências de desrespeito, mas a de outros.

Segundo Honneth, a experiência moral de desrespeito é responsável pelo surgimento de movimentos sociais que buscam interpretar situações individuais de desrespeito como experiências

típicas de um grupo inteiro, gerando lutas sociais pela exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. Para o autor, as Ciências Sociais teriam evitado perceber este nexos causal entre o desrespeito moral e o surgimento de movimentos sociais, apontando para a desigualdade na distribuição de oportunidades materiais como causadora deles. Esquecem-se, na maior parte dos casos, de motivações geradas por experiências de desrespeito moral, do não reconhecimento, da exclusão social, da hierarquização valorativa de diferentes modos de vida ou padrões de autorrealização.

No entanto, o próprio Honneth afirma que em vários casos, a estima social está atrelada de tal modo com seu poder de dispor de determinados bens que só a sua aquisição pode conduzir ao reconhecimento correspondente. É exatamente isto que transparece, como veremos, nas falas dos educadores, quando afirmam que os jovens praticam atos criminosos para conseguirem consumir bens que lhes deem *status*, que lhes possibilitem aceitação no grupo.

Uma das mais inspiradoras tentativas de união da temática do desrespeito moral (reconhecimento social) com as necessidades materiais de vida (redistribuição material) vem da obra de Nancy Fraser. Em diversos livros e artigos, essa autora propôs uma reflexão sobre as relações entre lutas (que chama de “culturais”) pelo reconhecimento e lutas pela redistribuição (material) no mundo contemporâneo, que são especialmente interessantes quando o tema é ações coletivas motivadas por sentimentos de injustiça. A autora distingue analiticamente duas maneiras de compreender a injustiça:

“A primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser apropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). A segunda maneira de compreender a injustiça é cultural ou simbólica. Aqui a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação

e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas, representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana)” (FRASER, 2001: 2).

Assim, os jovens e crianças atendidos pelas ONGs aqui em pauta, assim como suas famílias, seriam “vítimas” dos dois tipos de injustiça: por um lado, seriam explorados economicamente (não receberiam o suficiente para se manterem), marginalizados no trabalho (relegados a trabalhos insalubres, quando os conseguem) e não conseguem ter um padrão de vida digno. Por outro lado, seriam submetidos à “dominação cultural” (pois não teriam seus bens culturais reconhecidos como valiosos), são invisibilizados pela sociedade que prefere não ver suas mazelas, e são cotidianamente desqualificados, desprezados e difamados.

Segundo Fraser, existe uma desconexão entre essas duas dimensões (econômica e cultural) nas pautas e ações de movimentos sociais. Ela inclusive critica Honneth¹⁹ por não levar as duas em conta juntas. Para ela, em um mundo marcado por profundas desigualdades econômicas, a separação dessas dimensões é falsa. O não reconhecimento de identidades culturais e a desigualdade social estão entrelaçados e apoiados um no outro. Para Fraser, é necessário problematizarmos simultaneamente a proteção à identidade grupal e questões redistributivas. Com base nessa apreensão, ela procurou diagnosticar o que pode acontecer quando se reivindica justiça econômica e reconhecimento cultural simultaneamente. E não se trata de um problema simples. *“Pessoas sujeitas à injustiça cultural e à injustiça econômica necessitam de reconhecimento e redistribuição. Necessitam de ambos para reivindicar e negar sua especificidade. Como isso é possível?”* (idem, p. 2). Ela chama os grupos que

¹⁹ O debate entre Honneth e Fraser é explicitado no livro de autoria de ambos, *“Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange”* ([1998] 2003).

necessitam tanto de redistribuição quanto de reconhecimento de “coletividades bivalentes”. (FRASER, 2001).

Mas como podemos interpretar esta discussão em relação ao tema que perseguimos aqui? Segundo Malvasi (2004, 2008), a juventude pobre e em situação de “vulnerabilidade social” (como é caracterizado o público atendido pelas ONGs aqui pesquisadas) pode ser pensada como uma “coletividade bivalente”. Ela é diferenciada tanto em virtude da estrutura político-econômica quanto da estrutura cultural-valorativa da sociedade. Tais jovens sofrem de má distribuição socioeconômica, crescem em contextos de miséria, carência de infraestrutura e falta de preparo para o mundo do trabalho formal – não são capacitados técnica e intelectualmente para atividades produtivas valorizadas na sociedade. Enfim, não internalizaram o “*habitus* civilizado” de Elias, não estão inclusas na configuração de sujeito “útil” e “dócil” de Foucault. Desta forma, são considerados “incompetentes” para ingressar no mercado de trabalho, restando para eles atividades de baixa remuneração, baixo *status*, enfadonhas. Por outro lado, também sofrem estigmatização do ponto de vista da valoração cultural. Com frequência, são vistos como incapazes e seu futuro identificado com o tráfico de drogas, assaltos, furtos, crimes em geral. Não é por acaso que esses jovens são as maiores vítimas da “violência policial” e a parcela da população que mais morre por homicídio no Brasil (WAIZELFIZS, 2005). Sofrem com representações estereotipadas e humilhantes na mídia (como criminosos, brutais e estúpidos) e são discriminados em todas as esferas da vida cotidiana (MALVASI, 2004).

Assim, segundo a análise de Fraser (2001), “coletividades bivalentes” são fontes de um dilema político. Se elas investem na “luta pelo reconhecimento cultural”, afirmam a identidade de grupo valorizando suas especificidades e acabam marcando diferenciações na sociedade. Se, por outro lado, a ênfase é a “luta pela redistribuição”, essas coletividades devem buscar mecanismos que minimizem e deslegitimem as distinções sociais que lhes são creditadas. Como afirmar e negar, a um só tempo, a especificidade de um grupo?

Situemos bem o quadro: a redistribuição diz respeito à alocação de bens e recursos, pretendendo combater assim desigualdades econômicas; liga-se às noções de justiça, de correção, moralidade. O reconhecimento, para Fraser, remete à ideia da igualdade normativa, mas com respeito à diferença, tendo como alvo, portanto, a desigualdade

social; liga-se às noções de “vida boa”, bem e ética. Segundo ela, nenhum dos dois é suficiente sozinho.

No debate de Honneth com Fraser, as posições dos dois ficam mais claras (FRASER & HONNETH, 2003). Eles colocam em questão a maneira pela qual se deveria conceber um conceito de justiça adequado à sociedade contemporânea. Enquanto Fraser propõe um “dualismo” de perspectivas na concepção de justiça, para o qual “redistribuição” e “reconhecimento” constituem os dois conceitos centrais, irredutíveis um ao outro, Honneth intenta formular o conceito de reconhecimento como uma categoria que incluiria também os conflitos que tradicionalmente se atribuem questões de justiça associadas a problemas distributivos; no lugar do dualismo de perspectivas de Fraser, Honneth propõe um “monismo normativo”: para ele, é possível entender os conflitos que Fraser chama de “identitários” ou “culturais”, assim como aqueles conflitos que buscam uma distribuição mais justa de recursos materiais, em termos de falta de reconhecimento. Ambos os tipos de conflito aparecem, para ele, subordinados a uma concepção de “vida boa” que estaria sendo negada ou desprezada a alguns grupos e indivíduos.

Em outro artigo (FRASER, 2007), a autora afirma que entende o reconhecimento não como identidade do grupo, mas como possibilidade de participação paritária na vida social, o que por sua vez significa tanto a necessidade de distribuição de recursos materiais quanto iguais oportunidades de respeito e estima social. Ela prefere tratar reconhecimento como questão de *status* social, não de identidade:

“Entender o reconhecimento como uma questão de status significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais com os outros membros, na vida social, aí podemos falar em reconhecimento recíproco e igualdade de status. Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então podemos falar de não

reconhecimento e subordinação de status. No modelo de status, então, o não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação.” (FRASER, 2007, p.108)

Desta forma, ela vê como tarefa (no que encontra ressonâncias com o trabalho realizado pelas ONGs em pauta) “*desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam.*” (Fraser, 2007, p. 109). Desta forma, propõe-se a desenvolver uma noção mais ampla de justiça, tendo as noções de reconhecimento e redistribuição como distintas perspectivas “sobre”, e dimensões “da”, justiça. O centro normativo da concepção dela é a noção de paridade de participação que, para ser possível, para Fraser pelo menos duas condições devem ser satisfeitas: a redistribuição dos recursos materiais deve se dar de modo a assegurar a independência e voz dos participantes - o que a autora denomina “condição objetiva da paridade participativa” (FRASER, 2007). Esta primeira condição excluiria formas de desigualdade material e dependência econômica que impedem a paridade de participação. A segunda, a “condição intersubjetiva de paridade participativa”, requer que padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito por todos os participantes e assegurem idêntica oportunidade para alcançar estima social, o que exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e características associadas a elas. Nenhuma das duas, sozinha, é suficiente.

Neste sentido, podemos pensar que a “educação” (genericamente entendida) teria papel fundamental para satisfazer as duas condições: a educação poderia ajudar a realizar uma divisão mais justa dos bens materiais ao capacitar profissionalmente os sujeitos e assim favorecer sua inserção mais positiva no mercado de trabalho e melhorar sua renda, oportunizando a “condição objetiva” de Fraser. A educação poderia também estimular o respeito no seu público-alvo, e mais: poderia fazer com que fossem mais respeitados e socialmente estimados pelos outros, evitando que sofram o desrespeito e desta forma contribuindo para a efetivação da “condição intersubjetiva”.

De todo modo, para alcançá-las, segundo Mattos (2004), Fraser diferencia estratégias afirmativas e transformativas. Para vencer os dilemas entre redistribuição e reconhecimento, podem-se adotar umas ou outras. Enquanto as medidas afirmativas têm por objetivo a correção de resultados indesejados sem mexer na estrutura que os forma, as transformativas objetivam a correção dos resultados indesejados através da reorganização da estrutura que os produz, visando mais controlar as causas que amenizar as consequências.

No caso da desigualdade econômica, estratégias afirmativas enfatizam medidas assistencialistas de transferência de renda, como no caso dos programas sociais estatais do tipo “renda mínima” e “bolsa-família”. Longe de abolir as causas da desigualdade de renda, esses remédios as suportam e modelam, deixando intactas as estruturas que produzem a desigualdade. Mais do que isso, *“tendem a criar uma estilização do grupo ‘favorecido’ como sendo inferior por não conseguir por si mesmo uma situação favorável de vida, colocando em xeque a concepção universalista do igual valor das pessoas”* (MATTOS, 2004, p.148).

As estratégias transformativas, ao contrário, seriam aquelas que combinam programas universalistas de bem estar social, políticas macroeconômicas para a criação do emprego e tomadas de decisão democráticas sobre prioridades, com o objetivo de minar a diferença social. Em nosso caso, das ações e intervenções propostas pelas ONGs, parece que estamos no meio termo entre as estratégias afirmativas e transformativas: de um lado, suas ações “assistencialistas” como a distribuição de gêneros alimentícios e de serviços médicos e odontológicos, podem ser entendidas como remédios afirmativos, pois se incluem em uma lógica de oferecimento de acesso a bens que, de outra forma, essa população não teria como conseguir – e colocam assim sob suspeita a questão: os beneficiários são considerados “iguais”? Parece que aqui, nas palavras de Honneth (2009) um processo de “remoralização” dos direitos estaria em curso, ameaçando aqueles setores em que o direito de recorrer a serviços sociais ou reclamar prestações assistenciais é minado por um discurso da “responsabilidade própria”. Esta remoralização fica clara com respeito a prestações de ajuda por associações do “terceiro setor”, dado que essas fazem chegar sua ajuda apenas a determinados perfis de personalidade ou

configurações de sujeito (o “carente, “vulnerável”, em “situação de risco”).

De outro lado, as ONGs podem estar, dentro de seus ideais e propostas educacionais, provendo remédios transformativos, ao tentarem reverter as causas que, para elas, produzem as situações de desigualdade social, exclusão e violências: a falta de educação, a falta de capacitação profissional, a falta de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Mas mesmo aqui há controvérsias e paradoxos: em que medida essas ações podem ser consideradas transformativas ou simplesmente “reparadoras” apenas na superfície, mantendo o *status quo* inalterado?

Mas como podemos interpretar esta discussão em relação ao campo de atuação das ONGs aqui analisadas? Por um lado, podemos pensar que elas e seus agentes se empenham em recuperar os princípios do reconhecimento de Honneth (resgatar a autoestima, o autorrespeito e a autoconfiança), através do trabalho educativo. Podemos pensar também que através da educação que propagam e da assistência que prestam às crianças e jovens, às suas famílias e à comunidade como um todo, estão contribuindo para a redistribuição material e de “oportunidades de vida”.

Porém, por outro lado (e mais uma vez lembrando que não se quer aqui duvidar ou colocar em xeque as boas intenções e motivações dos seus agentes), podemos também pensar que se trata do que no campo pedagógico se costuma chamar de “profecia autocumprida”: exatamente por afirmarem que os jovens de classes populares precisam de educação, que precisam ser “incluídos”, que precisam ser transformados em cidadãos, automaticamente estão sendo considerando desiguais, está-se legitimando sua exclusão, sua falta de igualdade, sua “cidadania malograda” (como denominou DEBERT, 2001). Trata-se de uma “inclusão excludente”: pretende-se inseri-los nos projetos sociais para incluí-los na sociedade (pacífica?), mas no mesmo processo estão sendo excluídos dos caminhos convencionais, demonstrando-se que sem a ajuda das ONGs, não seriam capazes de serem “incluídos” ou “saírem de sua situação” sozinhos.

Segundo Mary Douglas (1976), são as tentativas de instauração da ordem, do “normal”, do “comum” (e, em nosso caso, do “civilizado”, do “pacífico”) que criam a desordem, o anormal, o incomum, o “incivilizado” e o “violento”. Moldam-se assim identidades (individuais e de grupo) bem definidas e delimitadas e fronteiras simbólicas bem

demarcadas (incluindo o que aparece como “bom, puro e civilizado” e excluindo o que aparece com “impuro, selvagem, imoral, mau, um perigo para a sociedade”). Dessa forma, está implícita uma ideia de contaminação do corpo social por indivíduos e grupos considerados impuros por sua categorização ambígua ou por seus atos, que confundem o esquema geral do mundo elaborado pelo grupo dominante (DOUGLAS, 1976). E essa construção da ordem (ou da “civilização”) no ambiente motiva a indignação, a evitação, a intolerância ao falar sobre o que está fora dela, assim como o esforço de transformar a desordem em ordem, o incivilizado em civilizado.

Além disto, tais projetos parecem atuar exclusivamente sobre estes “malogrados”, não sobre as condições que os produzem e que os reproduzem, mais uma vez contribuindo para invisibilizar a desigualdade (SOUZA, 2006). Assim, apesar da atuação das ONG’s ser moralmente inexpugnável, gera efeitos paradoxais e inesperados, pois pode servir para encobrir o visionamento do problema. Desta forma, segundo Souza, a escola pode ser a “*panaceia de dez entre dez economistas que escrevem sobre desigualdade*” (SOUZA, 2006, p. 147), e, acrescentemos, não apenas para eles, mas também para importantes segmentos sociais no Brasil. Mas estas análises não levam em conta que só isso não adianta:

“(…) Como se o adquirir conhecimentos não tivesse pressupostos psicossociais, como capacidade de concentração, disciplina, exemplo de leitura em casa, estímulos à competitividade etc. Como se um pobre que não tem nada disso (...), tivesse as mesmas condições de competição da classe média. Como se uma escola, assim estruturada, não apenas revalidasse, num patamar superior, uma desigualdade estrutural que se reproduz por herança familiar” (SOUZA, 2006, p.147).

Por outro lado, a atuação das ONGs e de seus educadores pode estar, de alguma forma, contribuindo para formar a tal “estrutura psicossocial”, que seria a base das reivindicações de reconhecimento político-social. Por isso, importa verificar que tipo de educação está implícito aqui, e que tipo de arcabouço político há por trás dela.

3.3. Empoderamento e agência

Além dos que discutimos no capítulo 2, há outro sentido de “política” que é muito caro às ONGs pesquisadas. Considera-se que o aprendizado da “política” pelos jovens também é de extrema importância para que desenvolvam seu sentimento de pertencimento, para que se empoderem e possam participar e influir em decisões que afetam suas vidas. As ONGs pesquisadas se empenham em tornar os jovens agentes políticos, através do estímulo à participação, por exemplo, em fóruns e conferências sobre direitos da infância e adolescência. Na época da pesquisa de campo deste trabalho, ocorreu uma plenária do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Lar Fabiano de Cristo tratou de arregimentar e organizar os jovens da comunidade para comparecerem. Segundo Antonia (coordenadora pedagógica), se não tivessem feito isso, não haveria nenhum adolescente na plenária direcionada a eles. Em apenas dois dias de articulação, conseguiram a adesão de cinquenta adolescentes. Mas, segundo a coordenadora, não bastava apenas mandar àquela plenária um bando de adolescentes: eles deviam estar preparados para: falarem, serem porta-vozes dos outros adolescentes da cidade e assumirem a responsabilidade de participar da gestão de seus próprios direitos. Com essa intenção, a ONG reuniu estes adolescentes e, através de debates internos, procurou-se delinear estratégias de ação, metas a serem buscadas, limites e possibilidades de ação dentro do âmbito participativo em que estariam entrando. Neste sentido, para esta educadora, realizou-se com estes adolescentes um aprendizado político, um “empoderamento” deles. Desta forma, tentando articular os relatos dos educadores com a literatura teórica (principalmente a sociológica) podemos interpretar que as ONGs também procuram exercer uma ação educativa “empoderadora” no sentido político participativo e deliberativo, formadora de “capital social”, que desperte a “agência” dos sujeitos e favoreça seu reconhecimento social. Mas o que significam estes termos?

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre alguns temas e conceitos que emergiram na interação das concepções dos sujeitos desta pesquisa com algumas problemáticas teóricas atualmente “em voga” nas Ciências Sociais. As educadoras entrevistadas apontam que uma parte

das soluções possíveis para o problema social das violências implica necessariamente um investimento em ações educativas, que teoricamente possibilitariam um maior “capital social” e o “empoderamento” dos sujeitos, que assim estariam em condições de se tornarem “agentes” e “protagonistas” de suas histórias e suas vidas. Desta forma, busca-se aqui expor e relacionar estes conceitos, fornecendo uma base teórica para as discussões que se seguirão.

Borba & Silva (2006), em balanço teórico do campo de estudos no Brasil, ressaltam que na década de 80 predominaram os estudos que tinham no conceito de movimentos sociais sua referência. Nos anos 90, estes gradualmente cederam lugar aos centrados no conceito de sociedade civil. Nos primeiros anos deste século, os termos que mais chamam a atenção dos analistas sociais deste campo são: capital social e empoderamento. Segundo estes autores, o conceito de sociedade civil apresenta ao menos uma deficiência analítica (para os sociólogos): sendo muito normativo, privilegiando o “dever ser”, revela uma incapacidade de descrever de forma adequada os processos efetivos de interação entre o Estado e a sociedade organizada. O conceito de capital social, derivado da teoria de Bourdieu, teria mais utilidade por sua praticidade em medir o desempenho institucional, pois é mais descritivo, menos normativo, privilegia o “ser”, sem enfatizar a questão econômica e o processo de construção democrática de forma separada e excludente.

Segundo Silveira (2006), a partir do seminal trabalho de Putnam (1996), emprega-se a noção de capital social para defender que sociedades nas quais os cidadãos trabalham cooperativamente para o bem comum e confiam uns nos outros apresentam melhor desempenho político e econômico, propiciando o surgimento de uma cultura cívica e participativa. Refere-se, portanto, às habilidades dos atores em garantir benefícios coletivos por meio de redes sociais (ou outras estruturas) e corresponder a normas informais que ajudam a promover a cooperação entre os indivíduos. Podemos inferir que para “adquirir estas habilidades” é necessário um aprendizado das regras, das formas de ação e do funcionamento de instituições políticas e associativas. Há aqui, portanto, um componente educacional implícito.

Muito próximo ao conceito de capital social é o conceito de empoderamento, que se refere às tentativas de desencadear maior envolvimento dos sujeitos em ações cooperativas, solidárias e políticas, capacitando-os para se articularem em prol de interesses coletivos,

transformando-os assim em sujeitos de direitos e de políticas públicas. Busca dotar os sujeitos de autonomia e de capacidade de intervenção na realidade, com o objetivo de reverter processos de apatia e repúdio à vida pública, cidadã e política. As ONGs pesquisadas neste trabalho podem ser consideradas, por suas ações educativas, conscientizantes, junto aos jovens, crianças e adolescentes atendidos e à comunidade, ao mesmo tempo como produtos e produtoras de capital social. Elas podem ser, neste sentido, pensadas como tendo ações empoderadoras deste seu público-alvo e de seus membros, como discutiremos mais a frente.

Podemos entender empoderamento como a capacidade de indivíduos e grupos, com o maior grau de autonomia possível, tomarem decisões sobre assuntos que afetam suas vidas. É o que está representado no discurso bastante repetido de diversas ONGs de educação (como as aqui analisadas) de que seu objetivo é tornar a população atendida “protagonista de sua própria história”, “autora de sua própria vida”. Além disso, como vimos logo acima, as ONGs estimulam os jovens a se unirem para atuar em instâncias participativo-deliberativas, como fóruns e conselhos, em que podem participar da gestão de assuntos que afetam suas vidas. Desta forma, o empoderamento é causa e consequência de processos de democratização e efetivação dos direitos de cidadania, tendo assim um forte componente político. Diz respeito à capacidade dos indivíduos determinarem seus próprios interesses, exercerem, enfim, seus direitos de cidadania (MIGUEL, 2005).

Perkins e Zimmerman (1996, p.1) definem empoderamento como *“um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”*. Trata-se da constituição de organizações e comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas, participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente, passando de “indivíduo” a “sujeito”. A definição de empoderamento é assim próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim, entre os cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural etc. É também bastante correlata da noção antropológica de agência, que pode nos ajudar a trazer a discussão do

empoderamento para um plano mais vivencial, característico da análise antropológica. Ortner (1999) concebe agência²⁰ como:

“[...] I view agency as a piece of both the power and the meaning problematic. In the context of questions of power, agency is that which is made or denied, expanded or contracted, in the exercise of power. It is the (sense of) authority to act, or of the lack of authority and lack of empowerment. It is that dimension of power that is located in the actor’s subjective sense of authorization, control, effectiveness in the world. Within the framework of questions of meaning, on the other hand, agency represents the pressures of desires and understandings and intentions on cultural constructions. Much of the meaning uncovered in a cultural interpretation assumes, explicitly or implicitly, an actor engaged in a project, a game, a drama, an actor with not just a ‘point of view’, but a more active projection of the self toward some desired end. In the first context, agency (which can be shorthanded as empowerment) is both a source and a effect of power, in the second, (where it underwrites ‘the actor’s point of view’), it is both a source and an effect of culture. The pivotal position of agency across the two theoretical arenas will open up a number of possibilities as the discussion proceeds”.
(ORTNER, 1999, p.147)

A agência traz a dimensão da intencionalidade do ator, sua possibilidade de ação e decisão sobre sua vida. Este conceito, para a referida autora, enfatiza a habilidade ou capacidade das pessoas de formularem, executarem ou alcançarem seus desejos, seus intentos e necessidades, planos e projetos, e modos de agir no mundo e sobre o

²⁰ Muitos outros autores nas Ciências Sociais têm explorado o conceito de agência, especialmente na antropologia e na sociologia, com diferentes significados. Conferir especialmente STRATHERN, 2006; GELL, 1998, e LATOUR, 2005. Aqui, para simplificar a argumentação e por comodidade da explicação, será adotada a perspectiva de Ortner.

mundo, sua margem de manobra dentro das normas culturais (ORTNER, 1999, p. 159). A base da agência seria a subjetividade, como a autora afirma em outro texto:

“I see subjectivity as the basis of agency, a necessary part of understanding how people (try to) act on the world even as they are acted upon. Agency is not some natural or ordinary will; it takes shape as specific desires and intentions within a matrix of subjectivity – of (culturally constituted) feelings, thoughts, and meanings” (ORTNER, 2005, p.34)

Pensada desta forma, a agência tem a ver com as possibilidades que as pessoas têm de intervir em sua realidade, agir no mundo, informadas pelas matrizes culturais de sentimentos, pensamentos e significados – que, destaquemos, são (ou deveriam ser) transmitidas através dos processos (eminentemente educativos) de socialização dos sujeitos. É assim bastante próxima do conceito de empoderamento. Neste sentido, tanto a agência quanto o empoderamento podem ser entendidos como atributos, mas também são processos pelos quais se auferem poder e liberdades negativas e positivas. Nessa perspectiva, “empoderar” é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade e capacidade de ação e decisão sobre sua vida, sua história. Assim, empoderamento significa capacitar os sujeitos a terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas, a aprenderem a manipular as normas a seu favor, a terem potencialidade de influência nas decisões que lhes afetam, enfim, a terem agência. Agência, então, seria relativa à ação, é o fazer, é “o que se faz com”, não a “capacitação à”.

Empoderar, nessa perspectiva, significa dar “vez e voz” a sujeitos, organizações e comunidades, de modo que esses tenham elevados níveis de informação, autonomia e capacidade de fazer suas próprias escolhas culturais, políticas e econômicas. Assim, podemos entender o empoderamento como um aprendizado da agência, dos limites e possibilidades de ação e intervenção no mundo social e nas decisões que afetam os sujeitos. Para Horochovski (2007), esse processo ocorre quando indivíduos são ou se percebem como detentores de recursos que lhes permitem influir nos cursos de ação que lhes afetam e

até mesmo controlá-los; é relacional, na medida em que resulta de percepções que os sujeitos têm *de* e *em* suas interações; ocorrerá se as pessoas sentirem que são competentes em uma determinada situação, que sua presença é relevante e que têm mais oportunidades e recursos para agir que constrangimentos e limitações.

Essencialmente ligado ao empoderamento na literatura sociológica e política é o conceito de participação. A participação dos cidadãos nos processos políticos que afetam suas vidas e nas coletividades da sociedade organizada é considerada fundamental para um regime político que se queira democrático. Pateman (1970) argumenta que essa experiência em fóruns de discussão e decisão, sobretudo de nível local, tem um efeito pedagógico, educativo e politizador dos sujeitos, dotando-lhes de maior competência para o exercício da cidadania. Nessa corrente teórica de pensamento político, chamada geralmente de “democracia participativa”, a participação seria assim um fomento à personalidade democrática, e, aparentemente, é considerada cumulativa do ponto de vista da competência política. Defende-se assim o seu aumento, mediante a construção de mecanismos participativo/deliberativos nos espaços da vida cotidiana, escola, local de trabalho ou lazer, criando espaços de decisão política que permitam a presença de todos os envolvidos nestes níveis micros. Tal teoria diz que a participação e ação em espaços da vida cotidiana, de menor alcance, institucionais ou não, é a mais eficaz no sentido de criar instâncias mais igualitárias, cuja difusão pode ter efeitos sobre a sociedade de larga escala.

No que concerne às organizações da sociedade civil e seu papel no empoderamento, há uma tensão na literatura analisada entre os defensores de que elas se concentrem na prestação de serviços e os que preconizam sua mobilização social. Os últimos, como Gohn (2004b), defendem que as ações mais bem sucedidas, além de auxiliar os grupos excluídos a assegurar sua sobrevivência, são aquelas que ultrapassam a assistência social e buscam a mobilização social junto a movimentos e redes mais amplas, com o objetivo de influenciar o processo político geral. Desempenham, portanto, a tarefa de mediação entre os governos e outros poderes e os “excluídos”, devendo apoiar as iniciativas locais sem usurpá-las.

É interessante tentarmos constituir o lugar das ONGs de educação popular de Florianópolis em meio a este quadro. Tais instituições podem

ser descritas como ligadas a um ideal político de transformação da sociedade, de aspectos da comunidade e das relações sociais. Inúmeros pensadores ressaltam a importância das ações coletivas da sociedade civil organizada para a realização da utopia de um mundo mais justo, solidário e democrático, onde haja maior participação cidadã na arena pública. Se, como vimos no capítulo 1, há nas teorias sobre as violências no Brasil um diagnóstico de falta de espaço público, podemos entender a atuação das ONGs aqui em pauta ao mesmo tempo como produzida por e produtora de maior participação, engajamento político e conscientização.

No entanto, o que deve ser ressaltado é que tanto no discurso acadêmico quanto nas falas dos educadores, não se problematiza a paradoxal situação de que o empoderamento e a agência devam ser “ensinados” ou “aprendidos”. Paradoxal porque as definições que vimos – como “ser protagonista de sua própria história”, “autor de sua vida” – apontam para seres autônomos e racionais, capazes e “senhores de si”. Em não sendo, devem ser transformados, mudados, capacitados, alterados, para atingirem este patamar esperado.

Os objetivos de “tirar da rua e dar oportunidade”, de “ensinar a caminhar com as próprias pernas”, “ensinar a sonhar”, “estimular o protagonismo”, “torná-los capazes de construir sua própria história, serem protagonistas de suas próprias vidas”, estimular o empoderamento, a participação, a cidadania etc. são ética e moralmente incontestáveis. Porém, o paradoxo é que ao afirmarem a necessidade das ONGs e seus agentes fazerem isso, estão negando a capacidade da população atendida alcançar isso sozinha. Algumas falas (como veremos no próximo capítulo) deixam transparecer que sem a ONG a comunidade estaria estagnada, pois “são apáticos”, “não acreditam em suas capacidades” e que o papel da ONG é, entre outros, convencê-los de que têm, sim, capacidade de serem cidadãos plenos, críticos, reflexivos, com capacidade de ter sucesso profissional e ascensão social. Mas, só o conseguiriam com o estímulo, impulso, empurrão da instituição. Sozinhos, não. Soa estranho afirmar ter que fazer alguém ser capaz de cuidar de si mesmo, estimular sua independência, e, paralelamente, torná-lo dependente. Isso, como veremos nos próximos capítulos, gera uma tensão entre o cuidado e a educação, entre a tutela e a agência.

É uma situação paradoxal, porque as instituições e seus agentes, ao mesmo tempo em que afirmam a necessidade de existirem e legitimam sua presença nas localidades em que se instalam, constroem um visionamento acerca do público atendido (e de suas “carências e vulnerabilidades”) e cristalizam configurações de sujeito “malogrado”. Sobre essa configuração estabelecida, devem intervir e atuar de maneira transformadora, para empoderar, para torná-los sujeitos “ordeiros”, “úteis”, “pacíficos”, “civilizados”, para dar-lhes “oportunidades”. As ONGs só têm razão de existir e realizar este tipo de trabalho, se há sujeitos que necessitam ser transformados – ou sobre os quais pairam construções simbólicas que os caracterizam como tais. Através da construção (e aplicação) de uma configuração de sujeito sobre a qual devem atuar, elas constituem e justificam seu lugar e atuação.

De qualquer forma, como se espera efetuar estas transformações? Como se “empodera”, “estimula a agência” ou, para relembrarmos da seção anterior, como se “resgata a autoestima” e o reconhecimento? E, mais importante, a quem deve ser dirigida esta intervenção? Quem são, do ponto de vista dos educadores, estes “carentes”, que precisam ser “empoderados” ou ter sua autoestima resgatada? E carentes de quê exatamente eles são? Estes são alguns dos temas do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: ENTRE FALTAS E VIOLÊNCIAS

Até aqui, temos uma abordagem teórica que nos diz que as violências são produtivas, geram outros fenômenos. Entre elas, a própria luta contra elas mesmas, através de diversas entidades associativas que se dedicam a combatê-las, de variadas formas. Além disso, vimos que outra teoria liga o surgimento de movimentos sociais, e também das violências, com o sentimento de desrespeito, vulneração ou agravo moral, motivado pela falta de reconhecimento social de sujeitos individuais e coletivos. Também vimos que diversos autores procuraram demonstrar que haveria uma configuração de sujeito passível de obtê-lo, e que aqueles que não apresentam esta configuração são tidos como sujeitos “falhos”, “improdutivos”, “violentos”, “incivilizados”. E só isso já constitui agravo moral suficiente. É sobre estes que incide a intervenção das ONGs que aqui analisamos.

Dissemos também que os sujeitos ora pesquisados (as educadoras de duas ONGs de Educação Infantil e Complementar de Florianópolis) dedicam-se, entre outras atividades, a combater as violências através de suas ações educativas. Neste sentido, podem ser entendidos como “agentes do reconhecimento social”, pois, em nossa interpretação, buscam resgatar ou construir nos sujeitos que, em seu entendimento, são desrespeitados e não reconhecidos socialmente, aquela visibilidade social que foi perdida ou nunca existiu. O que queremos dizer é que para que uns possam ser entendidos como agentes do reconhecimento, outros devem ser entendidos como sujeitos do reconhecimento. Como vimos no capítulo anterior, a teoria de Honneth afirma que em geral são os desrespeitados moralmente que se unem para reverter a situação. Em nossa pesquisa, são terceiros que se indignam com situações vistas como “violentas” e se mobilizam para revertê-las, através da “educação” de camadas empobrecidas, discriminadas e tidas como “violentas” e “perigosas”, por amplos setores sociais no Brasil, ao “tirar as crianças das ruas (ou do crime) e dar oportunidade”. Mas o que é “dar oportunidade”? Oportunidade de quê? E, se é preciso “dar”, é porque alguém precisa “receber” – e nisto se criam posições assimétricas mediadas pela dádiva envolvida. Se buscarmos, em nosso caso, entender o que é esta dádiva, talvez possamos nos aproximar de uma visão de como estas posições se estruturam.

De qualquer forma, o que se torna patente aqui é que as intervenções das ONGs e de seus agentes no campo da “prevenção das violências” só podem ser entendidas se referidas a seu público. Dito de outra maneira, a “solução” que propõem para o “problema social das violências” passa por trabalhar um “sujeito”, ou melhor, uma configuração de sujeito. Mas que sujeito é este? Quais são suas características, que levam as ONGs a tentar intervir sobre eles? E como ele pode ser “trabalhado” para que se torne “produtivo”, “útil”, “civilizado” e “não violento”? E também: através de que estratégias busca-se recuperar/construir o reconhecimento social, a agência e o empoderamento que discutimos anteriormente?

Desta forma, neste capítulo, busca-se discutir as práticas, discursos e concepções dos educadores das ONGs com relação aos temas das violências, indisciplina e configuração do sujeito assistido pelas entidades pesquisadas. E, como dissemos anteriormente, as “soluções” propostas são inseparáveis da definição do “problema”. Neste sentido, o que podemos questionar é se as violências são realmente o “problema”, ou se elas são um organizador, um enquadre que permite falar sobre outros “problemas”.

4.1. Qual o problema?

As duas ONGs pesquisadas declaradamente trabalham no sentido de ajudar (ou seja, “dar ajuda a” – lembremo-nos da dádiva envolvida aqui) “pessoas e comunidades carentes”, “em situação de risco” ou de “vulnerabilidade social”. Conforme exposto no capítulo 2 desta tese, o Lar Fabiano de Cristo surgiu em torno de “*uma proposta que pudesse beneficiar a infância carente e desvalida*”²¹. Hoje, o Lar Fabiano de Cristo se intitula “*referência nacional e internacional na promoção da família em extrema pobreza*”²². Da mesma forma, a Sociedade Alfa Gente é uma entidade filantrópica que atua nos bairros chamados, em seus textos institucionais, de “menos favorecidos” da cidade de Florianópolis, atendendo comunidades consideradas “de risco social”. Uma de suas finalidades iniciais, expressa no primeiro estatuto, era

²¹ Fonte: site LFC. www.lfc.org.br

²² Idem.

“manter centros infantis nas *comunidades carentes de recursos*”²³. Mais tarde, em 2005, sua abrangência passou a ser “*comunidades em situação de risco*”²⁴.

É bastante lógico que entidades “assistenciais” procurem se instalar em locais nos quais haja pessoas que necessitem de seus serviços e também que busquem direcionar suas atividades a um público-alvo carente de sua atuação. Se sua lógica é a dos “bombeiros locais”, faz sentido atuarem “de dentro”, pontual e localmente. Mas o que exatamente caracteriza este “necessitar”, este “precisar”? Colocado de outra forma, quando afirmam que trabalham em prol de “comunidades carentes”, “comunidades em situação de risco”, “comunidades com alta vulnerabilidade social”, o que acreditam que “falta” a estas comunidades? A que “riscos” estão submetidas? A que estão “vulneráveis”? Do que estão privadas? Quais as fragilidades desta configuração de sujeito, o que lhe falta para se tornar “completa”?

Portanto, nos importa aqui a forma pela qual os educadores das ONGs caracterizam o público-alvo de suas entidades. Estas é uma questão-chave para se compreender a atuação, a prática dos educadores em particular, e das ONGs em geral, assim como qual é o lugar que lhes cabe. A partir da definição do “problema”, pode-se partir em busca de suas “soluções”.

Como temos ressaltado ao longo desta tese, a “falta” é um componente essencial do discurso, e deve aqui ser problematizada. Um aspecto nodal desta “falta” é que ela aparece nas falas dos educadores como totalmente ligada às causas que acreditam levar os jovens a se encaminharem para o “mundo do crime”, com suas próprias definições do que seria “violência” (como veremos na próxima seção: a cada “falta” que apontam para caracterizar o público-alvo das instituições, corresponde o que dizem ser uma motivação para os jovens irem para “o crime” e também uma “forma de violência”). A população de baixa renda tem múltiplas carências, passa por inúmeras privações e essas impelem ao jovens para a criminalidade e a violência. Um dos objetivos desta seção é então analisar que “faltas” são estas, na interpretação dos educadores das ONGs. Falta de dinheiro, falta de igualdade social e econômica? Falta de amor, de relação, de educação, de respeito, de

²³ Fonte: Estatuto SAG 1978, grifos meus.

²⁴ Fonte: Estatuto SAG, 2005.

comunicação? Ou há mais “faltas”, há mais “carências” que motivam os jovens a seguirem o caminho do ilícito, das armas, das agressões e das drogas? Este ponto é importante, pois a “falta” aqui aparece como um “fato social total”, uma categoria em torno da qual se articula a caracterização dos sujeitos atendidos pelas ONGs.

- **“Falta tudo”**

Durante o trabalho de campo, pude verificar que há visões bastante diversas sobre o que é o público-alvo das ONGs (em que se incluem tanto as crianças e adolescentes, quanto suas famílias, e até a “comunidade” como um todo). Grande parte dos educadores caracteriza-o como “*carente de tudo*” (nas palavras de uma educadora do JUVA do LFC). Falta dinheiro, falta moradia, falta saneamento, faltam direitos, falta educação, falta saúde, falta atenção do Estado. Como todos os educadores dizem, são afetados por problemas sociais, são vítimas de situações como alcoolismo, drogas e “violência”. Além disto, falta amor, falta respeito, falta afeto, falta atenção. São alienados e, portanto, precisam de ajuda, precisam de assistência, em várias frentes. E é aqui que entra o papel das ONGs e de seus agentes. Se falta algo à população, será que é a estas organizações que cabe a responsabilidade de supri-la?

Neste sentido, Antonia, a coordenadora pedagógica do LFC, quando perguntada sobre “carente de quê” era a população atendida, disse que a proposta do Lar é trabalhar com famílias pobres: “*Mas não pobre só financeiramente, é o pobre de tudo*”. Famílias pobres porque precisam de “coisas”, não porque não tenham dinheiro. Para ela, o problema não é só dinheiro. Famílias com renda de 1200 reais podem ter problemas com drogas, alcoolismo, “violência doméstica”, e essa renda pode vir de atividades ilícitas: “*Isso, para nós, é um prato cheio para trabalhar. Vamos procurar trabalhar esta família. Da onde, do que vem este dinheiro? Por que está sendo assim? Quais foram as causas que levaram que levaram à droga, ao alcoolismo?*”. Além disso, se a família vai procurar o LFC, é porque está realmente precisando, e não apenas de dinheiro, mas de muitos outros aspectos. Segundo ela, é necessário ter “(...) *esta visão muito ampla de carência*”, para poder entender o que as famílias atendidas pela ONG precisam. Assim, a princípio, já podemos ver que não é só dinheiro que falta: o público-alvo é “*carente de tudo*”, é “*pobre de tudo*”, “*falta tudo*”. Como veremos, estão em situação de miserabilidade, suas famílias são

“desestruturadas”, não têm educação, não têm limites, falta atenção do Estado, saúde, moradia, saneamento. Além disso, “falta” também, em alguns casos, amor e carinho, o que nos revela que as carências não são apenas materiais, mas também afetivas, sentimentais e simbólicas. Assim, segundo outras educadoras, há ainda outras “faltas”, já prenunciadas acima, e mais, digamos, “subjetivas”. Ou como me disse também Hilda, uma educadora da SAG que trabalha no CEI Vila Aparecida, bairro em que nasceu e sempre morou: *“É tudo, né? É o lado financeiro, o lado afetivo, é tanta coisa que falta... carinho, atenção, educação...”*. São tantas as “carências” pelas quais as educadoras caracterizam o público atendido que podemos pensar que é apenas isso que o define: são “sujeitos carentes”. Mas cabe tentarmos especificar melhor cada uma destas “carências”, destas “faltas”, se quisermos compreender como as ONGs e seus agentes se dispõem a enfrentá-las.

- **Educação e ocupação**

Em se tratando de entidades educacionais e de agentes educadores, esperava-se que, entre as carências através das quais caracterizam seu público-alvo, estivessem carências educacionais, a “falta de educação”. Esta é a principal justificativa das ONGs existirem. Desta forma, alguns educadores (como Iasmin e Pedro, ambos da SAG: a primeira, membro da equipe de coordenação da ONG, e o segundo, coordenador da CCA) e, como vimos, a própria narrativa de origem da SAG, descrita no capítulo 2, identificam a “carência” de seu público como um sistema desigual de acesso à educação de qualidade, à profissionalização (e ao ingresso no mercado de trabalho) e à informação, *“uma distinção na qualidade da educação entre pessoas que poderiam pagar e pessoas que não poderiam pagar”*, como me disse Iasmin, enquanto me contava como a ONG surgiu. Foi a “falta” de acesso à educação que motivou o surgimento da entidade, como vimos. Segundo ela, essas “faltas”, estas “privações” seriam as causas principais, estruturais, que levariam aos outros problemas. Se não tiverem educação, profissionalização, informação, inserção no mercado de trabalho, consequentemente não conseguirão ter boa qualidade de vida, não cuidarão de suas casas nem de seus bairros. E nesse sentido, para Iasmin, o que “falta” é maior acesso às “oportunidades”, maior equidade (e não igualdade: *“Equidade e não igualdade, porque igualdade não existe, não existe ninguém igual. Podemos ser*

equânimes. Então vamos lidar com a equidade.”) de condições no acesso a bens simbólicos e culturais.

Já Pedro, quando perguntei sobre quais eram as carências da comunidade, disse-me que pensava mais em termos da “falta” de acesso aos direitos em geral, um destes o direito à educação. Ele lembra que depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação é um direito garantido em lei, inclusive a complementar, fora da escola formal (no chamado “contraturno”) – como ocorre no centro que coordena, a Casa da Criança e do Adolescente do Morro da Caixa. Este centro ou “projeto” se insere no quadro da educação complementar, integral, dividida em dois períodos: as crianças ficam um turno na escola e outro na ONG.

A diferença, a desigualdade no acesso à educação foi a motivadora do trabalho da Sociedade Alfa Gente. Sem a abertura possibilitada por uma educação de qualidade, faltam “oportunidades” de se conseguir um bom emprego, uma profissão, de ascender socialmente, de se livrar da situação de miserabilidade, de ser “*pobre de tudo*”, “*carente de tudo*”, como outros afirmam. Como indica Pedro, a sociedade costuma reservar a boa educação para quem tem dinheiro para pagar por ela. A educação é um direito, a educação de qualidade é um direito da criança, mas ela não é efetivada pelas políticas estatais. É bastante interessante sua visão, como mencionamos no capítulo 2, de que “(...) *são pobres, sim, mas são gente. Gente que merece tudo que a educação pode oferecer*”. Por que seria diferente? Por que não dar a eles as mesmas condições e possibilidades que os filhos das classes médias e altas têm?

Desta maneira, se há falta de educação de qualidade, a tarefa da ONG e dos educadores é então proporcionar às crianças “carentes” a mesma educação que as outras recebem. Oferecer àquelas iguais condições de aprenderem, de se desenvolverem, de se educarem. Isabela (a coordenadora pedagógica da SAG) lembra que a entidade foi fundada “*para dar um ideal de educação diferente para essa comunidade*”, para mostrar-lhe que é possível ter uma educação de qualidade para pessoas que não podem pagar por ela. A entidade também visa suprir outras necessidades, principalmente, um lugar seguro para as mães deixarem seus filhos e poderem trabalhar. Assim, segundo ela, seria possível um aumento na renda familiar e a melhora na qualidade de vida das famílias. Mas, apenas um lugar para deixar as crianças é pouco para o

que ela acha que esse público precisa. Ela se lembra de outra questão: diz que quando veio para a SAG, achava que as maiores carências seriam as financeiras. Mas acabou percebendo (psicopedagoga que é) “(...) *uma série de outras carências, e talvez sejam carências assim... emocionais*”, além de uma carência de saber: “*a maior carência que eu vejo nestas comunidades é a carência do saber, mesmo. De a gente reconhecer neles a capacidade, não a incapacidade. Eles são muito assim... como posso dizer...*”. Neste momento, Iasmin, que estava na sala, entra na conversa: “*Eles são muito apáticos, eles não acreditam mais neles...*”, ao que Isabela seguiu: “*eles não se veem como alguém capaz*”. Isabela afirma que há um sentimento generalizado de impotência, pois os membros da comunidade acham que nunca terão um futuro diferente, porque cotidianamente sofrem preconceito, porque onde quer que eles vão as pessoas repetem que moram no morro, que não vão ter oportunidade, que não vão conseguir aprender, não vão conseguir chegar a uma faculdade. A “falta” de acesso ao saber (ou acesso diferencial), somada à “falta” de infraestrutura e às carências emocionais e afetivas leva à paradoxal situação em que os próprios “carentes” internalizam o preconceito, não se acham capazes nem merecedores do acesso que Iasmin reivindica. Como dito, são “carentes de tudo”, na opinião das educadoras, faltando-lhes a autoestima, a autoconfiança, o autorrespeito. Isso teria lhes vedado a capacidade de fazer projetos de vida, de ter sonhos de futuro. E, segundo ela, “(...) *acho que nosso papel é justamente mudar este pensamento. Mostrar para eles o quanto eles têm capacidade. Isso foi uma coisa forte que a gente começou a trabalhar, no sentido de resgatar a capacidade de sonhar mesmo*”.

Assim, para estas educadoras, entre as privações que configuram a “população carente”, estão: a falta de renda familiar, a falta de acesso à educação, mas também a falta de sonhos, de projetos de vida, a falta de autoestima, de se sentir capaz, de se sentir um membro útil, produtivo, valioso da sociedade. E isso vale tanto para as crianças e jovens, como para os pais e responsáveis. É notável, neste e em outros quesitos, a responsabilização, quase uma culpabilização, das famílias. E lembremos: a responsabilidade implica um “dever ser”, um modelo ideal. Se as famílias são responsáveis por algo que não cumprem, então elas estão “fora de padrão”, podem ser consideradas “anormais” ou, para usar a expressão de Debert (2001), “malogradas”. Sabemos que, no

âmbito de uma teoria da reciprocidade, se “falta” e alguém “dá”, definem-se relações assimétricas.

Por outro lado, como dissemos acima, na visão dos educadores sobre as carências “educacionais” do público-alvo das ONGs, devemos ressaltar que muito presente também é a ideia de que os pais não têm com quem deixar os filhos para trabalhar. Faltam creches e centros de educação infantil públicos com vagas suficientes para atender a todas as crianças da comunidade. Para as educadoras, se não fossem as ONGs, elas estariam nas ruas, aprendendo “coisas ruins”, convivendo com drogas e violências. É muito forte entre a maioria dos educadores das duas instituições o discurso de que a importância das ONGs é a de liberar os pais e mães para o trabalho, de modo que estes podem aumentar a renda familiar e, conseqüentemente, a qualidade de vida da família como um todo. Também é típico nas falas dos educadores o fato de que os pais estão deixando os filhos em um ambiente saudável, em que aprendem “coisas boas” e estão protegidos. Desta forma, uma das importantes funções das ONGs é cuidar das crianças. Mas não pode ser apenas isso, ou as ONGs nada mais seriam que o famoso “depósito de criança”, visão que os educadores repudiam. Tem que haver algo mais, o lado “educação”. E, como veremos adiante, se consideram que a “falta” é geral, essa educação deve abranger muitas áreas: artística, profissional, esportiva, escolar-curricular, algo como uma “educação moral”, a educação para os valores, para cidadania, para a relação social etc. Mas, no presente caso, o discurso do “cuidar” aparece de maneira bastante forte. Segundo Carla, uma educadora ACT da SAG Vila Aparecida, se não fossem as ONGs, as famílias não teriam com quem deixar as crianças, pois faltam muitas creches: “(...) *se tivesse mais três Alfa Gente aqui na comunidade, lotavam todas*”. Ela e outras educadoras lembram que, assim, as ONGs não são importantes apenas para as crianças, mas para as famílias e para a comunidade como um todo. Há a sugestão de que, tendo os pais sido liberados de cuidar dos filhos durante a maior parte do dia, as ONGs estão possibilitando-lhes também cuidarem de suas vidas, de sua comunidade, para reivindicarem e conquistarem maior infraestrutura e serviços para o local em que moram. As palavras-chave aqui talvez sejam “melhoria da qualidade de vida”, o que exige tempo livre para o trabalho, que gera renda e permite o desenvolvimento na comunidade.

Como já expusemos, as ONGs fornecem um espaço acolhedor para essas crianças e nas falas das educadoras aparece de forma clara a preocupação com o cuidar, com o proteger, evidenciada principalmente através da preocupação com a alimentação, com a comida diversificada, balanceada e em quantidades regulares e periódicas e com a higiene das crianças. E aqui, aparentemente, estariam substituindo um papel atribuído à família, ou que a família supostamente ocupava algum tempo atrás. Neste sentido, esse cuidado é parte da discussão sobre a família “desestruturada”. Alguns educadores afirmam categoricamente que a carência não é de dinheiro, mas sim de amor, carinho, afeto, valores morais e éticos, sentimentos e referências que deveriam vir da família, no seu entender. Voltaremos a essa discussão, pois esta faceta “substituidora” das ONGs nos importa para que possamos definir o “lugar” delas na sociedade.

Mas é importante ressaltar que o “cuidar” também tem um papel proeminente naquilo que as educadoras acreditam que possa influir sobre as violências, como veremos no próximo capítulo, porque no rol das “faltas” que impelem os jovens para a criminalidade, elas também acusam a falta de educação, a falta de oportunidades, a falta de opção. Foi o que me disse Carla, da SAG Vila, quando perguntei o que levava os jovens para “o crime”: *“Uma falta de outra opção. Se eles tiverem outra opção, de um lugar diferente, se eles tiverem um lugar onde possam ter novas experiências, alcançar algum sonho deles, não vão caminhar para a violência...”*. Hilda, que trabalha na mesma unidade que Carla, respondeu no mesmo sentido: o que encaminha os jovens para “o crime” é *“muito tempo sem ter o que fazer”*. Como afirmava o antigo ditado popular, “mente vazia é a morada do demônio”. Aqui parecem apontar para um *ethos* do trabalho, da produtividade, da ocupação, (que podemos remeter à sacralização do trabalho que TAYLOR, 1989, discute) em que a ociosidade é tida como negativa, no sentido de que quem não tem ocupação é mais suscetível a ser aliciado pelo crime, tráfico e violências. Quando se está ocupado, não se tem tempo de pensar e fazer “coisas ruins”. Se os jovens tiverem atividades que preencham seu tempo, que os interessem, das quais gostem, não terão tempo nem chance de se encaminharem ao crime.

Esse raciocínio apresenta uma contrapartida positiva para os educadores das ONGs: representa, no vernacular, que eles estão “puxando sua sardinha para a brasa”, ou “vendendo seu peixe”. Esse

argumento é o que em parte justifica a sua presença ali, “tirando os jovens da rua”. Falta quem ocupe e cuide das crianças e jovens para que não se envolvam com o crime, e os agentes acreditam que ONGs podem assumir este papel, já que nele (e não só nele) tanto família como Estado falham.

- **Estado**

No discurso dos educadores, aparece repetidamente a importância das ONGs para as famílias e para a comunidade como um todo, para além do atendimento às crianças. E isto fica mais claro no caso da SAG que, como já discutimos no capítulo 2, se empenhou durante muitos anos em lutar pelo incremento da infraestrutura das comunidades em que atua, como ampliação do saneamento básico, instalação de postos de saúde, mutirões para construção de moradias, reivindicações de iluminação pública e áreas de lazer, entre outros. Segundo Isabela, isto é vital porque não adianta apenas educar as crianças, se este trabalho não for acompanhado da dessa melhoria:

“Até porque a AlfaGente entende a educação como uma coisa que vai além, é um processo sistêmico. Como você vai oferecer uma boa educação e a criança chega em casa e não tem banheiro para tomar banho? Como você vai educar essa criança para a sua saúde, para seus cuidados, se ela não tem infraestrutura para isso?”

Isabela (SAG Coordenadora pedagógica)

Nesse sentido, nas falas dos educadores há inúmeras críticas ao Estado, que deveria assegurar aquilo que, em grande parte, é entendido como direitos do cidadão – saúde, educação, saneamento, lazer, infraestrutura – e não o faz. Conversando com Julia, uma educadora da SAG da Vila Aparecida, mas que foi criada no Morro da Caixa, em que se situam as outras unidades da entidade, ouvi sua versão sobre essa crítica: *“Acho que a carência é porque essas comunidades não recebem a atenção que deveriam receber por parte do Estado, né? Educação, saúde, moradia, saneamento básico”*. Segundo ela, o Estado não dá prioridade à “população de periferia”, abandona-a, e é isso que gera a miséria e a pobreza, por um lado, e o tráfico, a “marginalidade” e “a

violência”, por outro. Julia afirma que é uma comunidade pobre, mas com pessoas boas, que são rotuladas como “perigosas” por causa da proximidade com “o tráfico e a violência”. Ainda em sua opinião, tráfico há em todo lugar, em todas as classes sociais, mas na Vila Aparecida, onde trabalha, o problema é maior porque as necessidades são maiores, devido ao abandono do Estado.

Assim, quando perguntados sobre qual seria a relevância das entidades para as localidades atendidas, muitos dos educadores, em dois casos coordenadoras com bastante tempo de militância política e trabalho comunitário, também mencionam o fato de que a importância das ONGs é atuar onde o Estado falha ou se desresponsabiliza; logo, elas precisam existir para substituí-lo, por ser ineficiente e ausente. Como me disse Antonia, coordenadora pedagógica do LFC: *“É que quem faz o trabalho educacional realmente são estas instituições. O governo faz a parte de custear, fazer convênios, parcerias com as instituições. Porque na verdade quem faz o trabalho realmente social são as ONGs”*.

Claudia, coordenadora de um dos CEIs da SAG, tem a mesma visão e diz que as ONGs só precisam existir porque *“o poder público não faz a sua parte”*. A comunidade não precisaria de “projeto” nenhum, se o Estado cumprisse suas obrigações. Segundo ela, a Alfa Gente só existe como creche porque a Secretaria Municipal de Educação não consegue dar conta de toda a demanda por educação infantil: *“Onde o poder público falha, precisa da sociedade civil”*.

“Parece que na falta do Estado, quem assume a responsabilidade são as instituições, ONGs, projetos sociais, substituindo o Estado”.

João (LFC)

Está presente, em praticamente todas as entrevistas, certo descrédito nas instituições governamentais. Seja pela corrupção, seja pela inércia, seja pela falta de interesse nas comunidades pobres, seja pela ineficiência em lidar com os problemas sociais e as carências da população, o Estado é culpado. Seja pela sua presença, quando executa ações consideradas menos importantes, e em geral, com serviços sem nenhuma qualidade; seja quando, em rompantes de política “neoliberal”, retira-se de determinadas áreas de atuação e transfere o problema para a

iniciativa privada ou organizações não governamentais como as instituições pesquisadas aqui. O retraimento das políticas públicas do Estado caminha lado a lado com a transferência de responsabilidades de efetivação de direitos garantidos em lei (como a educação) para a iniciativa privada ou o chamado “terceiro setor”, como já discutimos no capítulo 2. Por outro lado, ao propagarem essa visão de ineficácia e ineficiência do Estado, as ONGs e seus agentes podem estar valorizando a importância de seu trabalho, ressaltando a necessidade de existirem, buscando sua legitimidade e legitimação.

Além disso, num contexto com tantas “faltas”, há que nomear “culpados”. Nos discursos sobre as violências invariavelmente isso ocorre, o que pode ser relacionado com o que dissemos anteriormente sobre a “exterioridade”: nunca somos nós os culpados, é sempre o Outro. Frente a elas somos também sujeitos incapazes, infantilizados e desresponsabilizados. Somos sempre “sujeitos inocentes” (RIFIOTIS, 2008; BRUCKNER, 1997), buscamos escapar às consequências de nossos atos, e para tanto culpamos “outros”: a sociedade, o Estado, a família.

- **Dinheiro é só dinheiro?**

Uma visão recorrente entre os educadores para caracterizar o seu público foi a da “carência material”: dito claramente, falta de recursos, falta de dinheiro, falta de bens, “carência financeira”. Mas isso é um truísmo: as comunidades empobrecidas são, obviamente, pobres. Faltam-lhes bens e também o dinheiro para comprá-los. Quando perguntei à Samanta, uma educadora ACT da SAG, que trabalha no berçário do CEI Vila Aparecida, como ela caracterizaria o público atendido pelo projeto, ela respondeu que as “crianças dela” são carentes material e financeiramente. Narrou-me suas visitas às casas das crianças de sua sala (uma prática comum nas duas ONGs: visitar a casa das famílias atendidas para “conhecer a realidade delas”, e assim melhor poder intervir – atitude que revela o foco das ONGs no “sujeito” que precisa delas. Deve-se perceber o que precisam, “quais suas carências”, para poder agir com base neste conhecimento). Segundo ela: *“Eles moram num pedacinho de nada com quase nada dentro, sabe? Geralmente têm cinco, seis irmãos, dormem todos no mesmo colchão”*. Samanta ficou bastante tempo descrevendo a situação de pobreza em que vivem seus aluninhos e como, por causa disso, ficava muito

preocupada que eles começassem a traficar drogas: *O risco maior é que o tráfico é muito predominante, eles vivem muito no meio disso, e meu medo é que eles sigam esta profissão... Porque para eles é uma profissão*. Falta dinheiro também, e segundo Samanta, essa “falta” pode levar os jovens para o tráfico. E, quando fala em risco, parece nos dar pistas para decifrá-lo: em sua visão, é uma “comunidade em situação de risco” de ter seus jovens no tráfico, nas drogas, nas armas, no crime. Risco de seguirem esta “profissão”. Essa é a visão que tem deste conceito: convivem com o tráfico, com crimes, e é isso que traz risco. Risco de “irem para este caminho”. Mas, ao mesmo tempo, deixa claro que ele está em todo lugar, e que as comunidades são rotuladas e estigmatizadas pela pobreza e pela concentração de tráfico (“uma opção de emprego”).

Outra educadora da SAG, desta vez uma coordenadora do CEI Caixa, foi categórica ao afirmar que ela mesma nasceu e se criou num local que hoje é denominado – pejorativamente a seu ver – de “área de risco”: *“Mas para mim sempre foi favela”*. Em sua opinião, ele existe em qualquer lugar. Ela diz que as comunidades são carentes de “questões financeiras”, mas muito felizes em outras coisas. Essa educadora, Claudia, afirma que o “lado financeiro” é a única coisa que diferencia a comunidade em que trabalha, ou a que nasceu, de outros locais de Florianópolis. A grande maioria das pessoas destas comunidades possui baixos salários. Esta, em sua análise, é a única diferença, e a denominação de “área de risco” é pejorativa porque está em todo lugar, e não concentrado nas comunidades (como Claudia tem fama de “braba” na entidade, preferi não provocá-la, dizendo que esta era a denominação presente no estatuto de sua instituição, como vimos acima). Mas acrescenta que o lado financeiro pesa nessa situação, e muito, porque, para suprir esta “falta”, o tráfico ganha força: *“O que acontece é a questão do tráfico, que é bastante forte nestas comunidades, e que é uma renda financeira grande dentro do morro, e isso dá um grau de risco maior por causa do armamento”*.

Estas duas educadoras da SAG afirmam que a carência é puramente financeira, talvez numa tentativa de não estigmatizar ainda mais esta população. Ambas, aparentemente, empenham-se em reverter o estigma que paira sobre a população “carente”, sobre o público-alvo dos projetos sociais. Ao afirmarem que são “carentes de recursos”, ou “carentes de questões financeiras”, estão afirmando a igualdade de

direito desta população, a igualdade normativa, a igualdade moral, a igualdade na dignidade. São carentes de recursos materiais, de dinheiro, de bens de consumo, o que torna suas vidas bastante difíceis, inclusive propiciando um motivo plausível para que se envolvam com o tráfico de drogas, uma opção de renda, como diz Cláudia. Mas, de resto, como ela afirma, são pessoas totalmente iguais às outras. A única diferença é que são pobres.

No entanto, o que podemos perceber é que há uma contradição nas falas de ambas. Ao afirmarem que as pessoas atendidas por elas são pobres, “carentes de questões financeiras”, e que isso as leva ao tráfico de drogas, estas educadoras estão implicitamente endossando a chamada “tese da motivação econômica para o crime”, que discutimos anteriormente (no capítulo 1). Conforme já criticamos, essa tese guarda em si o potencial de gerar mais preconceito e guetificação da população atendida e aparece contraditoriamente no discurso daquelas que procuravam evitar essa situação, usando o mesmo argumento.

A tese da motivação econômica para o crime e a violência também exerce certo poder, quando se trata das definições de causas da “violência” pelos sujeitos entrevistados. Boa parte deles acredita que a falta de dinheiro é fator importante para encaminhar os jovens ao crime. Quando perguntados sobre quais são as causas de um jovem “entrar para o crime”, a resposta mais imediata foi neste sentido. Natália, uma educadora de adolescentes do LFC, e que foi ela mesma criada na instituição, contou-me o caso de um jovem aluno seu, de quinze anos, que estaria disposto a começar a trabalhar no narcotráfico, já que o irmão (que sustentava a casa) estava preso; depois, disse-me que para ela o que leva os jovens a entrarem no tráfico de drogas “(...) é a ignorância e a questão financeira. A ignorância é porque todos querem vida fácil. Na comunidade, a maioria das famílias que têm traficantes é porque querem vida fácil. Dinheiro fácil. E também para ter dinheiro, né? Para estar acomodado, não fazer nada, não precisar estudar, procurar emprego, vai ter roupa de marca, isso é a causa. E também muitos não querem que a mãe passe fome, passe necessidade, então querem entrar na criminalidade para ajudar os pais”. Deve-se lembrar que o tráfico de drogas é o grande ícone da “ida para violência” ou do “mundo do crime”, entre as educadoras.

Outra “falta” ou carência que parece importante, na visão destas, não deixa de ter relação com o dinheiro. É a falta de acesso ao consumo.

É constante em seus relatos a presença de dois ícones desta “falta” como motivadores da ida dos jovens “para o crime”: os tênis e as roupas “de marca”. Segundo Carmem, do LFC, a mídia mostra ou promete aos jovens estes objetos, verdadeiros fetiches, mas eles que não podem comprar, ou “(...) às vezes o pai não pode dar. Aí o bandido vai lá e mostra que é fácil ganhar, que é fácil eles terem aquilo ali”. E os jovens acabariam se “envolvendo” por esta via.

Para Cecília, do CEI Caixa da SAG, o dinheiro tem um papel motivador, mas não direto. Não é o dinheiro que buscam, quando entram no “mundo do crime”, mas os bens que auferem *status* e que podem ser comprados com ele: “*Tem a falta de dinheiro, mas isso é assim: é querer ter alguma coisa e não poder ter. E aí quer, e não tem como, e daí passa a roubar*”. São aspectos econômicos, sim, mas ligados também a dimensões simbólicas de prestígio, *status* e reconhecimento, em muitos casos só acessíveis através de meios econômicos. Assim, quando perguntei a João, economista e antigo professor de capoeira do Lar Fabiano de Cristo, o que levaria os jovens a cometerem atos considerados “violentos”, ele respondeu que:

“Tem um aspecto social, financeiro, de falta de recursos, que não podemos negar que existe. As frustrações que, principalmente, os jovens têm, de não conseguir comprar um tênis de marca, as meninas na adolescência, quando o cara não tem condições de ter nada e as pessoas se interessam pelas que têm, o que é uma questão social importante...”

João (LFC)

Para este educador, o envolvimento com “o crime” dá aos jovens “ (...) *uma sensação de poder, uma fama, um status...*” que leva inclusive a que, segundo ele, as meninas “*mais bonitinhas do morro*” só “*fiquem*” com os traficantes “*de arma na cintura*”: “*O crime mesmo seduz, tem um romantismo nisso aí*”.

É notável nessas falas acima que os educadores acreditam que existe um óbvio componente econômico que motiva os jovens a cometerem crimes e violências. Os jovens querem dinheiro e precisam dele para viver, comer, vestir-se, estudar, mas têm estes desejos e

necessidades frustrados, pois são pobres e as famílias não têm condições de dar o que desejam ou precisam. Gostariam de consumir bens materiais e não os podem ter de outra forma, porque, como diz uma educadora do CEI Vila Aparecida da SAG, Marta, o governo é corrupto, não há políticas públicas de educação ou trabalho, e o dinheiro destinado a isso não chega, pois é desviado. Neste sentido, se há impossibilidade de conseguirem o que querem pela educação e pelo trabalho (que não têm), ou através dos pais (que não podem ou não conseguem dar o que os filhos querem), para estes educadores o único horizonte que os meninos enxergam passa a ser roubar ou traficar. Marta articula esta situação de privação econômica com a corrupção dos políticos, que faz com que as políticas públicas que deveriam efetuar redistribuição de "oportunidades" (como as educacionais, as profissionais), que aumentam as chances de mobilidade social, sejam frustradas.

Assim, um motivo apontado para a entrada dos jovens no crime seria o das frustrações – por um lado, financeiras, relativas à falta de dinheiro e acesso ao consumo, mas principalmente por não serem reconhecidos pelo que são, apenas pelo que (não) têm. Na opinião dos educadores, a entrada no "crime" ajudaria a superar estas frustrações, pois segundo os educadores entrevistados dá poder, "moral", *status*, fama, mulheres: "... *o crime seduz...*", segundo João. Os jovens querem se destacar de alguma forma, precisam ser aceitos, e só o são se tiverem dinheiro e roupas, bens materiais de consumo. A "falta" de acesso a estes bens representa uma ausência de visibilidade social (SOARES, 2002, 2005 – que, como vimos no capítulo 1, considera que os jovens "desprezados por tudo e por todos", invisíveis, só encontrariam uma forma de serem vistos e ouvidos, de serem levados a sério como pessoas, quando cometem atos considerados violentos). Representa também uma "falta" de aceitação no grupo (e na sociedade como um todo), e buscam isso nas drogas, nas violências e no crime. Para João, o que impera entre estes jovens é uma "falta" total de perspectivas, "(...) *então qualquer coisa que eles possam se agarrar para conseguir um destaque, já que não é pelo financeiro, não é pelo intelectual, a única forma que eles têm para se destacar é essa, e aí parece que quanto mais bandidão, melhor é o cara*".

A coordenadora pedagógica da SAG, Isabela, contou-me sua visão sobre que "carências" fariam com que os jovens se encaminhassem para as drogas e "a violência". "*O que a droga, o uso de*

droga, a própria violência dá? Visibilidade social, reconhecimento". Para ela, o jovem, como vê muito distante a possibilidade de ser reconhecido pelos seus talentos e seus valores, como não se vê capaz de chegar lá, consegue visibilidade social com mais facilidade através do uso de drogas, porque aí ele é visto e reconhecido num grupo.

Uma educadora do CCA da SAG, Janete, me deu uma versão semelhante: para ela, a grande "falta" é de "aceitação, afirmando que, se os jovens não conseguem ser aceitos por suas aparências, eles o tentarão de outras formas. Em sua visão, o motivo de um menino entrar para o tráfico é porque os pais não podem lhe dar um padrão de consumo que seja suficiente para que ostente sinais de *status*, como o famoso "tênis de marca": *"Aceitação. Acho que a violência dos jovens de hoje está principalmente ligada à aceitação deles no grupo"*. Ainda perguntei se, então, não era só o dinheiro que os motivava: *"Não, é aceitação. Eles têm esta necessidade de serem aceitos"*. Falta-lhes visibilidade e aceitação: não é apenas "um tênis" – é um tênis "de marca", é um símbolo de *status*, de prestígio e, por que não, de poder. Em não tendo condições financeiras de comprá-los, faltam-lhes aspectos simbólicos tidos como necessários para que os jovens se sintam reconhecidos e inseridos em redes de relações de pertencimento. Na sociedade capitalista, consumo é pertença.

Desta forma, percebemos mais claramente outro aspecto da "falta" que impulsiona ao "crime": o que "falta" aos jovens não são os bens em si, mas sim a aceitação, a autoestima, o sentimento de pertencimento trazido por estes bens materiais. São os bens simbólicos, portadores de *status*, símbolos de poder, que estão contidos nos bens materiais, no consumismo em que se baseia a sociedade, que "faltam" aos jovens pobres. O problema aqui aparenta ser a opção social por uma ética que valoriza muito mais o "ter" do que o "ser". O que "falta" é reconhecimento social pelo que são, e não pelo que têm.

Em algumas das falas acima aparece de maneira clara também o aspecto da sedução, da aura de romantismo que envolveria os jovens que estão "no crime". O envolvimento com o crime, e com os "fetiches" a ele associados (como a arma, a roupa "de marca", a fama de "bandido" ou de "valentão"), na verdade aparentam para os educadores ter uma dupla sedução: sobre os meninos, que são atraídos pela tentação do acesso a bens de consumo de padrão mais alto que a renda de suas famílias permitiria e pela tentação do perigo, da "adrenalina"; e também

sobre as meninas, que seriam seduzidas pela aura de masculinidade trazida pelos ditos “fetiches” ligados à participação no crime.

É interessante notar a concepção de alguns educadores de que a vida ganha através dos crimes e da violência seja vista como “vida fácil”. Aparentemente, nos indicam que é mais fácil roubar e traficar do que estudar e trabalhar. Esta visão da “vida fácil” é bastante arraigada entre eles; entretanto, em uma das reuniões que fiz com as educadoras do Lar Fabiano de Cristo, justamente para que me contassem como percebem a relação dos jovens da instituição com “o mundo do crime”, muitas afirmaram saber que não é uma vida tão fácil assim, pois enfrentam riscos, como rivais, a polícia, instituições prisionais, madrugadas sem dormir, uso intenso de drogas pesadas, entre outras dificuldades, conforme relatado por Samanta mais abaixo. Neste sentido, o trabalho de Vieira (2009) é revelador exatamente do contrário: nessa pesquisa com jovens cumprindo medidas de privação de liberdade, muitos deles ligados ao narcotráfico, a autora mostra, através das narrativas deles, como é difícil e sofrida a vida destes jovens operários do comércio ilícito de psicoativos. E isso é expresso no próprio título da dissertação em questão, “*Vivendo no veneno*” (VIEIRA, 2009). Além disso, na reunião no LFC, as educadoras concordaram que é preciso evitar usar esta expressão, pois acaba sendo mais um incentivo para os jovens tomarem “o caminho errado”, verem positivamente a suposta “vida fácil” como meio de buscarem o consumismo, o divertimento, a “adrenalina” e negarem seu lado nefasto, com as perdas e riscos que o acompanham. Este discurso da “vida fácil” dos crimes é então criticado por velar as consequências que acompanham a entrada “no crime”. Aliás, é também comum nas falas das educadoras, a menção ao fato de que os jovens não pensam nas consequências do que fazem, que vivem muito o presente: são, enfim, imediatistas.

- **Presenteísmo, imediatismo e “cultura da pobreza”**

Em um contexto de “faltas” devemos, no entanto, levar em conta que para as educadoras há valores e sentimentos, formas de relação que são muito mais proeminentes entre as classes empobrecidas que em outras categorias sociais. Um caso é o do sentimento de solidariedade que Claudia afirma existir nas comunidades em que nasceu, cresceu e trabalha:

“É isso que se fala biblicamente, que é mais fácil passar o camelo pela agulha que o rico entrar no céu, é por isso... o pobre passa porque se ele tiver dois pães em casa e você chegar para tomar café, os dois pães vão para a mesa. E se acabaram os dois, amanhã Deus providencia. Não existe isso, de guardar um para amanhã. Para mim, isso é uma experiência marcante dentro das comunidades.”

Claudia (SAG CEI Caixa Coordenadora)

No entanto, um ponto interessante no discurso acima é o fato citado de que “não guardam para o amanhã” (no caso, o pão). Esta atitude pode ser relacionada ao que disse outra educadora, que haveria, entre as comunidades atendidas, uma falta de preocupação com o futuro, com o poupar, com a previsão e provisão:

“(...) e uma questão que a gente tem discutido muito é a questão do imediatismo, de que isso é uma questão cultural mesmo... no morro. Morro da Caixa, Vila Aparecida. As pessoas têm uma questão muito forte com relação ao prazer imediato. Então aquilo que eles ganham de dinheiro hoje, eles gastam hoje. Não pensam em guardar cada dia um pouquinho para no final do mês ter uma reserva para poder construir uma casinha melhor, colocar um banheiro em casa... Não é que eles não queiram, faz parte de uma cultura mesmo.”

Isabela (SAG, Coordenação pedagógica)

Esta visão também faz parte da imagem que as educadoras têm das populações atendidas pelas ONGs: não se preocupam com o amanhã, buscam o prazer instantâneo, momentâneo, sem saber se este os deixará com fome amanhã. Não são previdentes, não se organizam, vivem o presente, são, enfim, imediatistas. Não sendo considerados sujeitos previdentes, faltam poucos passos para que sejam também considerados não previsíveis, não controlados, não disciplinados, e daí para “perigosos” e “violentos”, basta um empurrão. De qualquer forma,

como dissemos acima, para cada “falta” que os educadores apresentam como características definidoras de seu público-alvo há uma correspondente explicação para os motivos que levariam os jovens para “o crime”. No caso do imediatismo ou presenteísmo em questão, ocorre o mesmo: os educadores apontam que a “falta” de pensarem no futuro, nas consequências que seus atos podem fazer com que seja mais “fácil” irem “para o crime”, pois lhes permite realizarem “violências” sem pensar no que isso poderá causar em suas vidas. Como afirma João, em relação aos jovens que atende no Centro de Internação Provisória de Menores Infratores em que trabalha: *“São muito imediatistas, assim, parece que não se preocupam, não conseguem pensar na consequência do que estão fazendo, nem se tocam da gravidade do que fazem”*.

Se relembrarmos a discussão sobre a “configuração de sujeito civilizado” de Elias, veremos que entre as características essenciais deste sujeito estavam qualidades como “cálculo previdente”, “raciocínio prospectivo” e poderemos pensar sobre a não universalização deste *habitus* (primário) e desta configuração de sujeito (“civilizado”), que continuam a marcar diferenças dentro da sociedade. Parece que na opinião destes educadores a transmissão das características de sujeito se dão por transmissão cultural, por um *habitus* (precário) incorporado e não refletido. Por outro lado, é interessante ver que para Isabela isso é parte de uma “cultura”. Sem pretendermos entrar nos grandes debates antropológicos sobre esta questão, e muito menos afirmar que a educadora tem uma concepção “errada” desse conceito, resta-nos indagar: que concepção de cultura está aqui sendo explicitada? Haveria uma “cultura pobre”? Uma “cultura das comunidades carentes”? Uma “cultura do imediatismo”? Uma “cultura da pobreza”?

Na história da Antropologia, a noção de “cultura da pobreza” se refere uma teoria formulada pelo antropólogo Oscar Lewis em seus estudos de comunidades de Porto Rico e do México. Lewis (1959) identificou o que acreditava ser um fator importante na perpetuação da pobreza. Independentemente do que tenha originado padrões de desigualdade e pobreza na sociedade, argumentou Lewis, uma vez sejam eles estabelecidos, esse tipo de vida tenderia a gerar “ideias culturais” que promovem comportamentos e pontos de vista que a perpetuam. Para ele, essa “cultura” teria uma estrutura e lógica próprias e seria um modo de vida transmitido de geração a geração (através de, podemos dizer, um *habitus* incorporado). Não se trataria apenas de uma questão de privação

ou desorganização, mas de uma cultura no sentido antropológico tradicional, isto é, um conjunto de características que fornece a seus membros um esquema de vida com soluções para seus problemas (OLIVEN, 2010).

De acordo com Lewis (1959), esta cultura apresentaria quatro principais características. Em primeiro lugar, haveria a ausência de participação e integração efetivas dos pobres nas principais instituições da sociedade inclusiva, principalmente na política. Em segundo lugar, no nível da comunidade local, existiriam condições precárias de habitação e um mínimo de organização além do nível da família nuclear e extensa. Em terceiro lugar, nas relações familiares as principais características seriam a ausência de uma infância enquanto estágio prolongado e protegido do ciclo de vida, iniciação sexual precoce, uniões livres ou casamentos consensuais, uma incidência relativamente alta de abandono de esposas e filhos, uma tendência ao autoritarismo, competição entre irmãos por bens escassos e afeto materno etc. Finalmente no âmbito individual encontrar-se-iam fortes sentimentos de marginalidade, de desamparo, de dependência e de inferioridade.

Por causa desta “cultura”, os pobres poderiam perder a ambição de melhorar de vida, adotando a crença fatalista de que trabalho e estudo em nada melhorarão sua existência. Esse fato ajudaria, para Lewis, a explicar não só padrões de pobreza em sociedades, mas também a incapacidade de países pobres de se desenvolverem economicamente e a de pessoas pobres modificarem sua situação. Embora Lewis tenha observado que não acreditava que o conceito pudesse ser atribuído a outros tipos de sociedade que estudava quando o desenvolveu, isso não impediu sua ampla aplicação à pobreza encontrada em outras sociedades. Embora Lewis tenha assinalado que a “subcultura da pobreza” faça parte da cultura mais ampla do capitalismo e tenha admitido que as principais causas de sua continuidade sejam as pressões exercidas pela sociedade inclusiva sobre seus membros e a sua própria estrutura, ele, não obstante, sustenta que esta não é a única razão de sua existência. A “subcultura” desenvolveria mecanismos que tenderiam a perpetuá-la, especialmente por causa do que ocorre com a visão de mundo, as aspirações e caráter das crianças que crescem nela. Por esta razão, melhores condições econômicas, embora absolutamente essenciais e da maior prioridade, não seriam suficientes para alterar basicamente ou eliminar a “subcultura da pobreza”.

A grande crítica a esta teoria é que ela pode ter o efeito de culpar injustamente as vítimas da pobreza pela situação em que vivem. Assim, seguindo Oliven (2010) podemos questionar o conceito da “cultura da pobreza” como uma entidade que é autoperpetuante, numa espécie de círculo vicioso. Subjacente a esta abordagem está a imputação aos próprios membros das classes baixas da responsabilidade pela situação na qual se encontram presos.

Mas segundo Oliven (2010), esta questão remete a aspectos mais profundos das análises sobre o comportamento dos pobres urbanos. Para esse autor, é notório na literatura que “*a falácia da dicotomia heterogeneidade/homogeneidade se repete na maioria das análises*” (OLIVEN, 2010, p.79) sobre este tema. Assim, uma primeira tendência — da qual a teoria da “cultura da pobreza” de Lewis provavelmente é o exemplo mais conhecido — postula que as classes empobrecidas (ou “subordinadas”, como denomina Oliven) são culturalmente diferentes do resto da população, abrindo caminho para que se atribua sua situação econômica a uma cultura que não lhes forneceria os elementos para superar sua posição desprivilegiada. Uma segunda tendência — que se constitui em reação à primeira — afirma que não existem praticamente diferenças culturais entre as classes sociais. Para Oliven (2010) esta posição inversa também é equívoca, na medida em que pretende simplesmente ignorar diferenças sociais e tratar a sociedade como um todo cultural coeso. Para o autor esta bipolaridade não existe, pois as classes baixas provavelmente são semelhantes ao resto da população em certos aspectos e diferentes em outros, compartilhando parte da cultura das classes dominantes, mas ao mesmo tempo desenvolvendo também seus traços culturais próprios.

De toda forma, esta abordagem desconhece ou passa por alto de questões macro-sociais, de infraestrutura material e institucional. Não leva em conta, por exemplo, as injustiças e desigualdades econômicas e de acesso a direitos, ou a situação (ou sentimento) de abandono pelo Estado da população mais pobre, como lembram os nossos educadores. Além disso, se é possível dizermos que existe uma “cultura da pobreza” sobre a qual se deve intervir, ela é totalmente inversa a esta: neste sentido, seria a “cultura” das elites a ser transformada porque tendem a perceber os pobres como “inferiores”, “sub-humanos”, “anormais”, “incivilizados” e “violentos”.

Mas, mesmo assim, esta abordagem é importante porque nos remete à discussão da transmissão de características e configurações de sujeito nos processos de socialização, e assim ao “ambiente” ou “meio social” em que as crianças e jovens crescem. Segundo diversos educadores das duas instituições, apesar do lema de “tirar da rua”, não é só esse ambiente de socialização que pode ter efeitos considerados deletérios na formação dos jovens e crianças.

- **Casa, rua e família**

O que podemos inferir aqui é uma preocupação com o contexto social onde as crianças e jovens estão inseridos, no qual se praticariam crimes e atos considerados violentos, que eles assistiriam, aprenderiam e reproduziriam. O que os agentes estão sugerindo seria um “aprendizado” das violências, o fato das violências poderem ser mimetizadas, aprendidas através do exemplo. Tal constatação foi feita também em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006), em que os narradores de eventos considerados violentos afirmavam que o comportamento violento e criminoso era aprendido na rua, “*com más companhias*”, como amigos e vizinhos da mesma idade ou mais velhos, no ambiente mais amplo de socialização entre os pares. Naquela pesquisa, embora analisasse falas de sujeitos em posições diferentes dos desta tese, ficou evidente que na interpretação dos narradores existia a “falta” de um ambiente mais saudável, em que as crianças pudessem ser criadas, expressa na frase “tirar da rua”.

No entanto, há uma importante inversão aqui, tanto em relação ao verificado em minha pesquisa citada acima, quanto em relação a um dos mais famosos livros da antropologia brasileira, “A casa e a rua”, de Roberto DaMatta (2000). Neste livro, o autor interpreta “casa” e “rua” como duas “categorias sociológicas”:

“Quando digo então que ‘casa’ e ‘rua’ são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de possibilidade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções,

reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas”. (DAMATTA, 2000, p.15).

A clivagem que DaMatta (2000) propõe entre o espaço da “casa” e da “rua” gira em torno da concepção do “espaço moral”. A moral e os “bons costumes” estavam associados ao espaço da “casa”. Esta representa para ele o espaço íntimo e privativo da sociedade brasileira desde a época colonial, o espaço do afeto, dos valores morais. Na “casa” é onde se está seguro, onde se está entre “os seus”, onde há estabilidade, harmonia, é o espaço por excelência das relações pessoais. Por sua vez, a “rua” é fluidez e movimento, nela se encontram os indivíduos anônimos, vigorando nesse espaço o discurso da impessoalidade, do público. A “rua” é o lugar do perigo, o lugar do risco, da exposição. É importante notar que DaMatta (2000), ao abordar a “casa” e a “rua” como categorias sociológicas não o faz como oposição absoluta, visto que as mesmas se reproduzem mutuamente, pois também na “rua” há espaços ocupados no sentido da “casa”, onde determinados grupos sociais vivem como “se estivessem em casa”.²⁵

Assim, podemos perceber que, tanto para os narradores entrevistados para a pesquisa de 2006, quanto para a teorização de DaMatta a casa é o lugar da segurança, e a rua o local do perigo. Para eles, na casa se está seguro, é o local da afetividade, pessoalidade e proteção, na casa são transmitidos os valores morais da família, se está protegido, “encastelado” contra as violências pelos familiares. Na rua, se está “vulnerável”, “em situação de risco”, exposto ao perigo, aos “bandidos”, às “más companhias”, às drogas, ao tráfico, às armas, às violências. A concordar com esta visão, as violências seriam aprendidas nas ruas, e não em casa. A “rua” seria o “meio social problema”, o ambiente contaminado e contaminante.

Na presente pesquisa, o foco do “ambiente-problema” mudou. Se na anterior o “problema” era o ambiente mais amplo de socialização, “a rua”, aqui o problema é “em casa” – é na convivência familiar, com o exemplo dos pais, que as crianças aprendem e depois “*reproduzem o que veem em casa*”. Antonia, coordenadora pedagógica do LFC, quando

²⁵ Sobre espaços “na rua” em que se encontram extensões da socialidade e socibilidade domésticas, conferir MAGNANI, 1996.

lhe perguntei sobre quais as causas de tantos jovens “no crime”, disse que: *“A causa maior é a convivência familiar mesmo”*. Segundo ela, a “falta” da “estrutura familiar” com base nos valores (que seriam base da família) leva os jovens “para o crime”, pois as famílias, para ela, *“(…) não estão sabendo trabalhar com seus filhos estas questões. Do respeito, da humildade, da solidariedade, do companheirismo, da organização, da honestidade”*. (Cada palavra da frase, falada pausadamente, foi acompanhada de um tapa na mesa). *“Se perderam muito estes valores”*. Falta família estruturada, faltam valores morais.

Uma educadora da SAG Vila Aparecida, Joana, lembrou que às vezes só o fato de *“estarem ali”*, faz com que *“se direcionem para este lado”* (“da violência”). Para ela, não é só dinheiro, faltam muitas coisas aos jovens, *“uma família estruturada, principalmente”*. Segundo sua visão, esta “falta” fica clara quando presenciam meninas de doze anos grávidas. E aos quinze anos, grávidas novamente. E aos dezessete, já estão no terceiro ou quarto filho: *“Falta muito uma família mesmo...”*. Ou como disse Cecilia, quando perguntada sobre o que achava que seria “violência”:

“Eu penso na violência hoje de forma geral. Uma mãe que não alimenta, uma mãe que não dá carinho, uma mãe que deixa o filho ver o que quiser na televisão, uma mãe que briga na frente de uma criança, o palavrão, o destrato, para mim tudo isso é violência. Para chegar na arma, na droga, acho que é um ponto mais além. Acho que tudo começa já no básico, na base da família, e a criança não precisa viver isto.”

Cecilia (SAG CEI Caixa ACT)

Há uma visão bastante enraizada entre estes educadores de que tudo começa na família, que é a base de tudo. A família para eles é o primeiro ambiente de socialização, que deve formar o caráter da criança, transmitindo-lhe os valores morais, as normas sociais, as atitudes e comportamentos socialmente aceitáveis. Mas a visão dos educadores é que a família está “desestruturada”, por vários motivos. Para os educadores, a causa dos jovens irem para o crime é a “desestruturação familiar”, a “falta” de uma boa convivência familiar *“com base nos valores”*, como diz Antonia. O que faz com que os jovens cometam

violências é o fato de a família não passar mais os valores, como respeito, amor, amizade, solidariedade, responsabilidade, humildade, honestidade, etc. Há aqui um diagnóstico de “falta” de princípios e valores morais que deveriam vir da família, mas não vêm, pois a família não teve essa educação. “Faltam” bons exemplos, “faltam” princípios, “faltam” valores, “falta” aquela educação que deveria ser responsabilidade da família; e sobram maus exemplos, comportamentos agressivos, com as próprias crianças e com outras pessoas. As crianças e jovens assistem a isto, aprendem, e reproduzem o único modelo que têm à disposição. “Falta” também a atenção recebida da família: a família não dá atenção, e os criminosos se aproveitariam disto para aliciar.

A entrevista de Carmem, educadora ACT do LFC, apresenta bem esta interpretação: para esta, “(...) a falta de respeito que tem em casa, os pais que não dão atenção para o filho, aí vão buscar atenção lá com os traficantes, com os bandidos” – se “falta” atenção, se “faltam” valores e princípios na família, os jovens buscam estas coisas em outros lugares, com outras pessoas, e podem acabar se envolvendo com “bandidos” e traficantes, e nenhuma educação provida da escola ou da ONG vai conseguir resolver isto. Mas se a família for “estruturada”, se passar valores e princípios morais, der atenção e carinho, não há motivo para preocupação.

“(...) mas é complicado quando a gente faz um trabalho aqui e a família desmorona em casa. A família deixa esta criança lá em baixo, xinga, maltrata, judia... A gente vê muito assim, os pais falando para os filhos que se alguém bateu neles, bata de volta! Enquanto a gente aqui fala para não bater, que não é porque ele bateu que tem que revidar, que um erro não justifica o outro, e chega em casa e o pai fala outra coisa, diz para o filho que o professor não sabe nada, que quem sabe é ele...”

Carmem (LFC)

Fica clara aqui também a denúncia de que os educadores “fazem sua parte”, mas isto não adianta, se quando a criança volta para casa a família desconstrói aquilo que foi conquistado com o trabalho deles: a visão é de que a “ONG educa”, e “a família estraga”.

Desta maneira, é justamente o oposto da teoria de DaMatta o que afirmam os educadores entrevistados para esta pesquisa: é em casa, convivendo com uma “família desestruturada”, que não recebeu e, portanto, não pode repassar os valores e princípios morais, é através do mau exemplo dos pais e demais familiares que as violências são aprendidas. Há aqui um impasse, ou contradição nas falas dos educadores: ao mesmo tempo em que afirmam ser necessário, para os jovens não irem para o crime, “tirá-los das ruas”, afirmam que as violências são aprendidas em casa, e reproduzidas fora. Se a rua não é boa, a casa tampouco.

Da mesma forma que falamos do Estado anteriormente, no quesito daqueles que “não cumprem suas responsabilidades”, figura aqui então a família. O que “falta” realmente, na visão dos educadores, como dissemos acima, é a chamada “família estruturada”. Esta percepção da família é praticamente onipresente nas entrevistas, em geral ligada ao que discutimos antes, sobre “faltar” amor, carinho e afeto para as crianças e jovens. Como me disse Samanta, educadora da SAG: *“As minhas crianças, do berçário, eu tenho uns três casos ali que também falta muito amor”*. As educadoras percebem a “falta” destes aspectos, e atribuem a um modelo de família a responsabilidade por isto. Assim, Janete, educadora da CCA/SAG, já citada acima, quando perguntei o que a motivava trabalhar com crianças ditas “carentes”, disse que acreditava que a carência maior não era de roupas, ou de material escolar, ou de dinheiro. Para ela, *“A carência deles vai muito além do material, é uma carência que às vezes tu dando um abraço, um beijo, acarinhando uma criança tu estás ensinando muito... O lado afetivo mesmo”*.

Ela lembra que, quando visitou as casas de seus alunos, não percebeu tanto a falta de bens materiais: *“(...) às vezes não falta tanto um tênis, uma calça, não falta comida, porque mesmo dentro das favelas, ou bolsões de pobreza, como eles dizem, não existem tantos ‘carentes’ como se demonstra. Existem pessoas que têm profissão, trabalho, não é miserável”*. Ela alega que a maioria das pessoas destas comunidades se veste melhor que ela. Para Janete, a carência é (são) outra(s): *“É uma carência de sentimento realmente, de afeto. De ter uma proximidade, porque o pai chega cansado, às vezes bate na mãe, ou chega bêbado, ou os três”*. Segundo Janete, são “carências múltiplas” e a ONG (mas também o educador) tem que “dar conta” de

todas elas: da criança que não tem o calçado, da que não tem comida, da que tem HIV, da criança filha do traficante ou do usuário de drogas...

Nesta perspectiva, Fábيا (auxiliar/educadora da CCA) afirma categoricamente, quando perguntei a ela sobre as “carências” das crianças: *“A maior carência que eles têm é de carinho. Não é dinheiro. Tem dia que a criança só quer que tu a escute”*. E neste momento me contou que certa vez estava varrendo a calçada do CEI Caixa e uma menina de quatro anos, da sala do filho dela, veio gritando: *“Ô Fábيا! O meu pai bateu na minha mãe! Minha mãe foi pro médico, Fábيا!”* (imita a criança gritando). *Ali eu parei e fiquei ouvindo... Ela precisava desabafar*”. Ela diz que o fato de ela ter parado o que estava fazendo e ouvido o que a criança tinha a dizer modificou a expressão da menina. Ela parou de chorar e foi brincar com as outras: *“Uma criança de quatro anos. Se eu falasse para ela: ‘ah, tá bom então, tchau, tchau...’. O que ia acontecer? Ela queria que eu parasse e ouvisse ela”*. Em sua avaliação do evento, ela menciona o fato de que as famílias estão sendo *“muito destruídas por causa de droga”*, e que isso afeta principalmente as crianças, pois: *“Pai vai preso, é morto... E aí é a tia que cria, é a avó que cria...”*. Esta circulação das crianças entre parentes, por quaisquer que sejam os motivos, é vista como exemplo da tal “desestruturação da família”.

Mas há outros fatores que “desestruturam” a família, como afirma Marta, outra educadora da SAG Vila Aparecida, e que ajudam a compor o quadro de “carências” da clientela das ONGs:

“Falta uma educação assim, mais de casa, das famílias, muitas famílias desestruturadas, pai e mãe que não aguentam juntos, aí daqui a pouco já tem um padrasto, daqui a pouco já tem outro, e tem também este crescimento populacional que está desordenado, né? As mães vão tendo filho assim, ó, um na barriga, outro no braço, outro pela mão, e assim vai... Não é só falta de dinheiro, é falta de informação, de educação, de saúde, até mesmo o local que eles vivem, né? A moradia... até às vezes é mais fácil para eles traficar, né? Porque o dinheiro vem mais fácil para eles, uma vida fácil que vai virando um caminho sem volta, né?”

Marta (SAG Vila ACT)

Essa visão da “família desestruturada” é bastante difundida e arraigada nas concepções dos educadores. Mais que isso, a “desestruturação familiar” é vista como uma das principais causas para que os jovens se encaminhem para a criminalidade e as violências. Mas em que consiste esta “desestruturação”? O que configura uma “família desestruturada”? A fala de Marta praticamente nos dá a definição desta família, e as outras complementam: os pais não tiveram educação; em geral, vivem brigando, às turras, muitas vezes com agressões que podem levar ao hospital; na maioria dos casos, a descrição é de que o pai está preso, morto, ou simplesmente abandonou a família; a mãe, com esta situação, procura outros parceiros, mas dificilmente se fixa com algum; essa mãe também precisa trabalhar para sustentar os muitos filhos que tem com diversos parceiros; ela não tem com quem deixar os filhos; esses crescem cuidados por irmãos (pouco) mais velhos ou na rua mesmo, com as “más companhias”, e “aprendendo o que não devem”; devido à falta de informação e educação, os jovens teriam filhos muito cedo; possível e provavelmente se encaminham para a criminalidade como forma de ganhar a vida, pois não têm opção, já que sua família é “desestruturada”. E o ciclo recomeça.

As ONGs, neste sentido, cumpririam uma missão essencial para as famílias, que é a de cuidar das crianças e ocupar os jovens, tirando-os da rua e da convivência com o crime. Além disso, elas fornecem educação e informação, tentando romper esse ciclo. Por isso, vários educadores repudiam a noção acima citada do “depósito de criança”: não é só cuidar, não é só tirar da rua. Como me disse Pedro em uma conversa informal, se fosse apenas para ocupar, para tirar da rua, as ONGs não precisariam existir. Isso a Igreja faz, a escola faz, o tráfico de drogas faz. Para ele, a função das ONGs é “*educar para a vida, para o relacional, para humanizar relações*”. Mas, mesmo aqui, podemos perceber que, se a ONG deve fazer isto, é porque a família supostamente não o faz. A ONG aparece em várias falas como substituta da família, que não cumpre seu papel por ser desestruturada: não dá educação, não dá amor, não dá atenção, não passa os valores. A família supostamente é incapaz de formar o “sujeito civilizado”.

O que podemos perceber é que estes educadores têm uma visão que talvez possamos chamar de “moralista” da família. Há uma imagem de família perfeita, harmoniosa, estável, baseada na família nuclear

monogâmica, com pai, mãe e filhos (de preferência, não muitos), em que o pai trabalhe, sustente a família, e a mãe fique em casa cuidando das crianças e dos afazeres domésticos. Pais que amem, deem atenção às crianças, que não se separem, que transmitam aos filhos os valores morais, que não briguem, que não abusem sexualmente das crianças, que não usem drogas, que não cometam crimes, que não vão para a prisão, que tenham educação e a transmitam aos filhos. Esta imagem, ancorada na religião, e talvez em certa tradição patriarcal, mas também no “higienismo social”, vê como desviantes e, portanto, problemáticos todos os outros modelos de família que se distanciem do que se compreende como “família estruturada. A dificuldade parece ser divisar outro modelo de família.

Neste sentido, o que se costuma chamar de “família desestruturada” talvez seja somente um modelo, ou uma nova configuração, que as famílias brasileiras de baixa renda têm demonstrado: chefia feminina, muitos filhos, alta circularidade de parceiros masculinos, ausência materna em função da necessidade de trabalhar “fora” para sustentar a casa, os cuidados com os pequenos a cargo dos irmãos maiores ou de parentes próximos. Parece haver um modelo valorativo (moral) que se impõem sobre as famílias que preenchem estes requisitos: são desestruturadas, são disruptivas, são amorais ou imorais e, como veremos, para os educadores são culpadas por empurrarem os jovens para “a violência” e para as drogas.

A Antropologia, com os estudos de parentesco, há muito tempo demonstrou que o que se considera “família” varia entre sociedades, culturas e épocas. Não há um, ou “o” modelo de família. Quando pensamos em família, em geral nos vem à mente um destes modelos, o das famílias nucleares ocidentais (pai, mãe e filhos, unidos, em paz e harmonia). Segundo Heritier (1989), quando se percebem outros tipos de organização familiar, estes são considerados selvagens, imorais, aberrações. E isto, para a autora, é apenas mais um exemplo de etnocentrismo.

Em relação ao Brasil, Fonseca (2000) nos mostra seus dados sobre a “configuração familiar” que encontrou entre classes empobrecidas em Porto Alegre, segundo ela, nitidamente diferente do das classes médias: prevalência de união consensuais, frequência de famílias compostas por mãe solteira e filhos, alta taxa de instabilidade conjugal e recasamentos, e alta taxa de circulação de crianças,

principalmente entre parentes consanguíneos. Segundo ela, o modelo de valoração moral que paira sobre estas famílias faz com que as diferenças entre os “modelos deles” e os “nossos” sejam interpretadas como uma forma degenerada ou patológica de nossa própria organização social. Ela lembra que, ao falarmos de modelos de família em tribos distantes dizemos “famílias consanguíneas”, e para falar das de “nossos pobres”, falamos “desestruturadas”.

Para tentar entender este modelo de família das classes populares brasileiras, Fonseca “procura ajuda” em conceitos ligados aos estudos de família em grupos de baixa renda: “estratégia de sobrevivência”, “mulher chefe-de-família” e “família matrifocal”. Porém, a realidade que encontrou na pesquisa driblava todos estes conceitos, que acabavam não dando conta das relações que encontrou, e nem de sua complexidade. Segundo ela, as análises vacilam entre patologia e inadaptação, trabalhando com “(...) *uma noção quase ontológica do modelo conjugal, do qual derivava todo e qualquer comportamento familiar*” (FONSECA, 2000, p.56) Ela se questiona sobre a sensatez da eleição do núcleo conjugal como foco de análise e definição de um modelo de família em contextos como o das “periferias brasileiras”, em que aparece de maneira muito forte a importância de redes consanguíneas particularmente atuantes. Neste sentido, ela discute diversos autores que demonstram a diversidade de padrões familiares segundo a tradição nacional, história regional e classe social, e que também contestam a hegemonia e a obviedade da forma como costumamos ver o “sistema ocidental de parentesco” (“papai, mamãe e filhinhos”), considerando-o modelo “padrão” a ser usado como medida para todos os demais. Da mesma forma que Heritier, Fonseca afirma que isto é etnocentrismo, é ver os costumes dos outros como irracionais, degenerados ou atrasados pelo simples motivo de serem diferentes dos nossos.

No Brasil, especialmente, segundo Fonseca (2000) pesquisas históricas sugerem que as uniões consensuais sempre foram mais norma que exceção. As mulheres “chefes-de-família” eram maioria em Minas e São Paulo no início do século XIX, e a circulação das crianças era prática comum desde a colônia (FONSECA, 2000, p.58). E continua sendo mesmo entre as classes privilegiadas (FONSECA, 2002). Mas as Ciências Sociais só teriam começado a romper, segundo ela, o “ruidoso silêncio” a partir dos anos 80, quando surgiram os estudos de família em

classes populares, que realmente levaram a sério a existência de dinâmicas alternativas, de modelos familiares distintos para as diferentes classes, multiplicando as possíveis “variantes” ou “arranjos familiares”

E neste sentido, passaram a ser percebidas semelhanças e diferenças. Por exemplo, a família “desestruturada” dos pobres é idêntica à família “recomposta” dos ricos e da classe média. A “mãe solteira” dos pobres é a “produção independente” das elites (FONSECA, 2005).

Vejamos esta citação sobre as mudanças na família: *“Houve um deslocamento da relação prioritária, antes centrada no casal, para a prioridade das relações entre parentes consanguíneos lineares e com as famílias de origem de cada elemento do casal”*. Esta citação de Barros (1997, p. 135) não é sobre as famílias pobres de periferia. É sobre as famílias da elite carioca. Desta forma, o que ressalta da análise é que mesmo muitas vezes as diferenças não sendo tão grandes (famílias ricas também têm alta taxa de recasamentos, as classes médias têm muitas mães solteiras etc.), a valoração moral e a tentativa de estabelecer e manter a distância entre “nós” e “eles” é que impera quando se trata de chamar a família dos pobres de “desestruturada”. Para Fonseca (2005), as famílias das elites não se veem como “desestruturadas”, porque esta é uma palavra para descrever a família dos “outros”. E não simplesmente outros: os pobres.

De toda forma, há uma visão bastante crítica das famílias entre os educadores. Há a sensação de que sobre eles paira a responsabilidade de ensinar para as crianças os valores, como o respeito, o amor, a solidariedade, a tolerância, como discutido acima. Este supostamente seria o papel da família, mas esta não o cumpre, ou cumpre mal. A família deveria ser o espaço da proteção, do cuidado, mas não é. A responsabilidade sobre estes papéis prescritivos, ligados a um “dever ser”, que seriam obrigação da família, acaba recaindo sobre os projetos sociais e ONGs de educação infantil.

Marta, educadora do berçário da SAG Vila Aparecida, ao expor sua visão da importância da entidade em que trabalha para a comunidade, sintetiza as críticas à família: o projeto social “tira as crianças da rua” (ou dos cuidados de irmãos pouco maiores: *“O que uma criança de seis anos vai fazer para cuidar de um bebê?”*); protege-as, alimenta e higieniza (o que a família deveria fazer, mas não faz); as mães e pais não têm cuidado e não dão atenção às crianças (o que é feito

na ONG): “A gente vê que tem uns que voltam do fim de semana arranhados, machucados, tem um aluninho meu mesmo que chegou esta semana todo queimado, a boquinha, porque a mãe não viu a temperatura da sopa... A mãe não teve o cuidado...”; os pais têm muitos filhos e não conseguem cuidar de todos: “E esse, de um aninho e meio, já tem um irmãozinho de sete meses”. Ela afirma que por isso é que se costuma dizer que falta “estrutura familiar” nestas comunidades: é a “falta de educação na família” que leva a isto. Se os pais tivessem uma boa educação, poderiam passar a seus filhos. Mas como entende que boa parte da população não teve acesso a esta educação, não se pode querer que “passem aquilo que nunca tiveram”. Na falta desta estrutura, desta educação na família, quem assume a responsabilidade pelas crianças é a creche, a organização não governamental.

“Acaba que aqui é uma família para eles, mesmo. É o que acontece aqui com as crianças. O que a família era para fazer por eles, é a creche que está fazendo.”

Marta (SAG VILA ACT)

É neste sentido exemplar o fato de muitas educadoras das creches relatarem que muitas das crianças menores as chamam de “mãe”, como Cecília, do CEI Caixa, que diz que as mães chegam a ter ciúmes dela, pois as crianças não querem ir embora, “grudam” nela na hora da saída, “(...) não querem ir, porque... A gente sabe a realidade né? Tem crianças que são muito... não têm carinho em casa, a gente sabe disso. Uns têm, outros não têm tanto”.

Janete, de quem já falamos, diz que tenta “suprir as carências dos alunos: arrumar um tênis, dar um abraço, um carinho, “(...) conversar, ser amigo, ser irmão, ser mãe”. Segundo ela, isso fica muito evidente porque as crianças dificilmente os chamam de “professor”: é, em geral, “tia”. Mas ela diz que vários meninos e meninas a chamam de mãe: “Então a figura materna deles, este ano pelo menos, sou eu. Ou me chamam de mana, porque tem aquela figura em casa que é a irmã mais velha que cuida deles, e chega aqui sou eu que cuido, então é a mesma, é a mana”.

Assim, como vimos acima, para os educadores o Estado não cumpre suas obrigações com as crianças. A família também não exerce o papel que lhe é atribuído. Há uma visão de ineficácia destas duas

instituições em assegurar os direitos das crianças. Também aparece um entendimento de que há uma desresponsabilização por parte destas instituições (Estado e família), e uma consequente transferência de responsabilidades sobre estas crianças para as ONGs de educação infantil e projetos sociais. Assim, se antes dissemos que a definição das necessidades e carências do público-alvo das ONGs nos daria pistas para compreender o “lugar” das ONGs entre Estado e sociedade, podemos agora dizer que o papel destas entidades aparece como substitutivo do Estado e da família, ineficientes e impotentes. Poder-se-ia dizer, inclusive que, em certo sentido, há uma reprivatização de responsabilidades sobre as crianças e seu futuro. Em certo sentido, pois seguindo Debert (2002, 2001, 1999), a reprivatização implicaria a transferência das responsabilidades para a esfera privada por excelência, a família.

As pesquisas desta autora no âmbito das delegacias da mulher e do idoso demonstram que as políticas sociais voltadas para o enfrentamento da “violência doméstica” podem conter armadilhas. Segundo ela, a categoria “violência doméstica”:

“[...] transforma concepções da criminologia, na medida em que vítimas e acusados passam a ser tratados como uma espécie de cidadãos falhos, porque são incapazes de exercer direitos civis plenamente conquistados. As causas envolvidas na produção dos crimes são vistas como de caráter moral ou resultados da incapacidade dos membros da família em assumir papéis que devem ser desempenhados em cada uma dessas etapas do ciclo da vida familiar [...]”. (DEBERT, 2001, p.72)

Debert (2001) denomina, como já vimos, “malogrados” aqueles indivíduos considerados incapazes de exercer sua cidadania, de reivindicar e de fazer valer direitos já assegurados, o que leva a parecer que “a culpa” seja deles mesmos. Segundo a autora, o foco é na família, mas não mais tratada como espaço privado. A autora vê uma redefinição dos papéis sociais da família e de seus membros, em um processo, que chama de reprivatização de questões políticas, por meio do qual o papel da família é renovado. “A família passa a ser vista como um aliado

fundamental das políticas voltadas para um segmento populacional que se considera formado por cidadãos malogrados ou potencialmente passíveis de malogro” (DEBERT, 2002, p. 8-9) – em nosso caso, de aliado parece ter passado a inimigo. O processo de reprivatização faz com que as inadequações sejam atribuídas a problemas individuais, delegando à família a responsabilidade de resolvê-los. A autora alerta para um processo de ressignificação da velhice – está sendo também reprivatizada: a velhice vem sendo transformada numa responsabilidade individual e sendo retirada, assim, do âmbito das preocupações sociais (DEBERT, 1999).

Mesmo se ampliarmos a visão que a autora tem da velhice para a infância, podemos perceber que o caso é diferente, já que na visão dos educadores a família é “desestruturada”, “não dá conta” etc. A reprivatização de que se fala aqui é diferente: o Estado, como diz Antonia algumas páginas acima, transfere sua responsabilidade de execução de políticas públicas para as ONGs, e não para a família, entendida como “desestruturada” e disruptiva. Ainda podemos pensar em reprivatização, mas no caso não é sobre a família que recaem as responsabilidades, e sim sobre as organizações não governamentais. Podemos então inferir que estamos, no caso da infância e da adolescência pobre (e “malograda”, como diz a autora), passando por uma “onguização” das questões políticas, ao invés de uma privatização? De toda forma, o que fica evidente, segundo Debert (2001), é que instituições criadas para garantir direitos sociais (as citadas delegacias, mas podemos estender análise para as ONGs em pauta) paradoxalmente redefinem sua clientela como sendo formada por indivíduos incapazes de se apoderar ou de manter direitos conquistados.

“E para que essas instituições possam atuar têm de dispor de definições muito precisas de quais são os deveres e obrigações de cada membro da família ao longo do ciclo da vida, num mundo em que é evidente para todos que a família não é mais o reino do carinho, do cuidado e da proteção” (DEBERT, 2001, p.90)

Aparentemente são estas “definições precisas” que parecem ser o alvo das ONGs e de seus agentes: definir, por exemplo, quem cuida de quem, como cuida, quem educa, como educa. Além disso, se como

afirmam tanto Debert quanto as educadoras, a família não é mais o “reino do carinho, cuidado e proteção”, podemos então pensar que os educadores identificam uma experiência de desrespeito, no sentido de Honneth (2003), no âmbito das relações amorosas, essencialmente nas familiares? Uma interpretação possível é a de que os educadores interpretam a experiência de viver em uma “família desestruturada” como uma experiência de desrespeito da natureza carencial e afetiva das crianças, nos termos de Honneth (2003). Nestas “famílias desestruturadas”, pelas descrições que temos, podemos dizer que há uma situação (real ou aparente) de abandono destas crianças pelos pais – as educadoras nos dizem que “*falta amor*”, que não cuidam direito, que muitas vezes não mantêm a higiene, que, como diz Marta acima, não verificam a temperatura da sopa e deixam a criança se queimar. Além disso, várias relataram casos de crianças que chegam machucadas, seja por acidente, seja por agressões físicas de pais, irmãos ou outros. Sendo assim, tentando por em diálogo Honneth com nossas educadoras que trabalham com crianças pequenas, podemos dizer que nestas famílias “desestruturadas” não se encontraria a dedicação afetiva e amorosa que criaria o sentimento de “autoconfiança” que Honneth discute como sendo a “base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2003, p.178). Para ele, só esta experiência do amor no âmbito da família, principalmente o amor da mãe, permite às crianças crescerem e se desenvolverem acreditando em si e em suas capacidades e potencialidades. Aparentemente, era a isso que se referiam os educadores quando afirmaram acima que os “jovens não acreditam mais em si mesmos”, “não se consideram capazes”. Seriam, portanto, sujeitos ainda mais “falhos” que os “malogrados”, pois não apenas não fazem valer seus direitos digamos, “públicos”, como ainda são “falhos” e precisam de ajuda externa, até no âmbito mais privado, a família e as relações mais íntimas dentro dela.

E nos parece que, se Honneth afirmava que a experiência de desrespeito neste âmbito das relações amorosas não é capaz de gerar uma tensão moral que possa suscitar movimentos sociais, os educadores entrevistados nos apontam em outras direções: por um lado, para o fato de que a experiência de desrespeito nesta dimensão pode, sim, motivar movimentos sociais – o que eles próprios levam a cabo; por outro, que essa experiência pode levar os jovens para as violências e criminalidade;

e, por fim, que se isso não gera movimentos sociais, como quer Honneth, pelo menos deveria gerar.

De maneira geral, podemos perceber que o público-alvo dos projetos é em grande parte definido e caracterizado pela “falta”, como já permite vislumbrar a própria denominação “carente”: falta “tudo”, falta empenho do governo, faltam serviços básicos, falta amor e carinho, falta família “estruturada”, falta acesso a direitos, a educação, a trabalho, a oportunidades, falta dinheiro, falta autoestima, falta previsão, falta poupança... A população atendida e a configuração dos sujeitos que a constituem são definidas pela falta ou pela negativa, tais como os problemas que enfrentam. Será este um indicativo de que para os educadores a própria clientela é parte do problema?

Da mesma forma, o que deve ficar marcado aqui é o fato de que os educadores, em sua grande maioria, acreditam que o que leva os jovens para o “crime” e para a “violência” são as “faltas”. Mas, ao contrário de algumas teses acadêmicas que procuravam atrelar “violência” e privações materiais, os sujeitos entrevistados apontam outras “faltas”, outras privações, como principais motivadoras do ingresso dos jovens na criminalidade. E essas “faltas”, em grande medida, são muito mais simbólicas, emocionais, afetivas, morais, do que materiais. É óbvio que existe um elemento de privação financeira que não pode ser negado. Mas o que ressalta das falas dos educadores é a falta de amor, de carinho, de atenção da família, a falta de reconhecimento social pelo que são [ao invés de pelo que (não) têm], a falta de “oportunidades” de acesso a bens simbólicos e culturais, a falta de se sentir em iguais condições que o restante da sociedade. A acreditar no que nos dizem os educadores, o que falta aos jovens é aceitação, autoconfiança, autorrespeito, autoestima . Falta uma família “estruturada”, falta um ambiente saudável, faltam valores e princípios morais, falta ocupação e – como veremos na próxima seção – falta disciplina, faltam limites. E são estas “faltas” que empurram os jovens para o chamado “mundo do crime” e para as violências. Mas o que são elas? Como os educadores as interpretam?

4.2. Excessos e faltas

Como dissemos anteriormente, não temos uma visão clara do que são as violências. Por este motivo, o objetivo desta seção é identificar,

através das falas dos educadores, em que consistem: o que é “a violência”, ou o que são “as violências”. Como as definem? Que ações e atitudes os educadores entrevistados qualificam como violentas? Como funcionam e, o mais importante, como podemos entendê-las? Assim, a intenção aqui é, além de transmitir o significado que “violência” tem para estes sujeitos, também tentar rastrear de que forma o modo com que compreendem o “problema” afeta o que entendem como possibilidade de “solução”, moldando assim suas práticas cotidianas e suas estratégias de seu enfrentamento. Pelo que vimos na seção anterior, aparentemente “a violência” nem é “o problema”.

Na interação com os educadores, o primeiro aspecto que ficou bastante claro foi a dificuldade que tinham de conceituar “violência”. Reconheço que a pergunta era capciosa, mas era exatamente o que eu queria – ver suas reações quando vinha a indagação: o que para você é violência? Dessa forma, pude ver as indefinições, a “naturalização” que esta palavra atingiu no discurso e, ao mesmo tempo, forçar as educadoras a refletirem sobre isto. Assim, quando conversava com Hilda, educadora “da casa” da SAG Vila Aparecida, ela mostrou dificuldade em expressar o que seria “a violência”: *“violência é... violência... a gente sabe para a gente, mas não sabe explicar”*. Da mesma forma, João (do LFC) diz que: *“nunca pensei nisso...”*, ou Pedro: *“(...) realmente sistematizado na cabeça eu não tenho...”*. Expressões tais como, por exemplo: “como vou te dizer...”, “é complicado”, pausas para pensar e vacilações foram frequentes.

Essa dificuldade pode estar relacionada com a homogeneização de diferentes atitudes, ações e comportamentos dentro do mesmo “rótulo simbólico”. Um significante com tantos significados causa desorientação quando se tenta conceituá-lo. Além disso, tal dificuldade de definição demonstra a naturalização do símbolo e seu entranhamento no discurso sem a devida reflexão e sistematização. A “violência” é uma palavra tanto usada, quanto pouco refletida. Como dito anteriormente, parece que não é necessário defini-la e que todos sabemos do que se está falando quando esta palavra surge numa conversação. Mas, ao contrário, não há definição unívoca ou clara do que seria “a violência”. Continua a ser um objeto indefinido, um significante com campo semântico em constante expansão (RIFIOTIS, 1999). Mais que isso, “a violência” é polissêmica e polifônica, ou seja, tem múltiplos sentidos e significados, e praticamente cada pessoa tem sua própria interpretação (como afirma

Antonia, do LFC: “*É muito complicado de falar porque cada um tem sua concepção.*”) – em geral levando em conta a pluralidade de fenômenos, ações, atitudes e comportamentos abarcados pelo rótulo.

Percebendo nos interlocutores esta dificuldade, sempre tentava estimulá-los a refletirem sobre suas experiências, a tentarem perceber o que agrupava tantas fenômenos diferentes em uma só palavra. E as “definições” foram aparecendo. Para Antonia, “*(...) para mim até um olhar atravessado é violência. As mínimas ações, se não forem positivas, não deixam de ser violência*”. Está aqui, portanto, implicada uma dimensão negativa, uma ação “contra” outro. Tem uma conotação, desta forma, de “mal”, como afirma Carla, da SAG Vila Aparecida: “*Violência é quando a gente agride outra pessoa, não só fisicamente, mas também verbalmente, moralmente... É quando a gente está fazendo mal a outra pessoa, ou várias...*”. Faz parte deste campo semântico, portanto, o “mal”, o “ruim” (como diz Hilda: “*Violência a gente já pensa em algo ruim, né?*”), ou seja, tem uma conotação essencialmente negativa:

“Na minha opinião, é qualquer coisa que eu possa fazer contra um semelhante meu. A gente pensa muito numa violência apenas física, mas a violência verbal existe e está aí de uma forma muito mascarada, mas deflagrada”.

Janete (SAG CCA ACT)

Assim, uma primeira definição de “violência”, simples, porém bastante abrangente, liga-se à ideia genérica (e profundamente moral) de que, ao se fazer algum “mal” a alguém, qualquer que seja ele, se está cometendo um ato de “violência”. Como afirma Rifiotis (1997, 1999) “a violência” é uma categoria moral através da qual se fala de outras coisas: sobre o mundo, sobre a sociedade e seus problemas. Para o autor, as violências podem ser entendidas como uma linguagem para falar da crise da modernidade.

Por outro lado, algo que fica claro nas falas das educadoras é o fato de que “violência” não pode mais ser entendida apenas no sentido de agressão ou dano físico, mas abarca outras modalidades. Para Pedro, da SAG: “*Olha, realmente sistematizado na cabeça eu não tenho, porque ir naquele jargão de que violência são atos de agressividade é errado, esta é apenas mais uma das formas da violência. Não esgota o*

que quer dizer violência". Assim, pode-se ser violento através de palavras ("*ser violento verbalmente*", como afirma Janete), de ações e atitudes intersubjetivas que não necessariamente envolvam o uso de força física. A interpretação de "violência" como sendo "*qualquer coisa que eu possa fazer contra um semelhante*" revela a dimensão de qualificação moral dos atos que está abarcada no conceito e, ao mesmo tempo, a carga de intencionalidade negativa contida nele: quando se faz algo, qualquer coisa, "*contra*" outra pessoa, quando uma ação atinge outro ser de maneira negativa, "*fazendo mal*", causando prejuízos ou danos, quaisquer que forem, está-se diante de uma "violência". Como afirma um educador do Lar Fabiano de Cristo, quando fiz a pergunta que ele repete antes de responder (muitos fizeram o mesmo, o que podemos interpretar como sendo uma forma de ganharem tempo para pensar):

"O que para mim é violência? Nunca pensei nisso... acho que a violência é ser obrigado, compelido a fazer uma coisa que você não quer fazer. Compelido mesmo, obrigado a fazer. Quer dizer, é igual trabalhar... o cara é obrigado a trabalhar e isso é violência (risos)... Não, se você não quiser trabalhar não trabalha, vai viver de mendigo aí na rua. Tem opção aí. A violência é uma coerção, não tem opção."

João (LFC)

Está aqui implicada a ideia da falta de opção, da ausência de eletividade, de escolha, de ser forçado a fazer algo, ou submeter-se a algo, contra a vontade, sem possibilidade de escapatória – ou seja, "falta" de poder de influenciar os rumos da relação. Aqui, além de nos alertar para a ideia de força, vigor (e, por que não, poder), como aponta a raiz latina *vis* (força, vigor, potência), o educador também nos indica a ideia de "falta" de opção, ligada ao conceito de coerção, no que encontra ecos em debates e definições teóricas (como MICHAUD, 1989). Retenhamos essa ideia de "falta", pois, em certo sentido, ela é contrária a um dos sentidos comuns de "violência".

Uma das formas comuns de se caracterizar algum fenômeno como "violência" é associá-la ao *excesso* de força. Quando, por exemplo, cai uma chuva que é considerada forte, torrencial, excessiva,

diz-se comumente que é uma “violenta pancada de chuva”. Quando um terremoto atinge picos altos (excessivos) na Escala Richter, diz-se que foi “um violento terremoto”. Quando, ao buscar a bola, um jogador de futebol atinge o adversário com força excessiva, desnecessária, os locutores logo irradiam: “que entrada violenta!”.

No entanto, esta concepção de “violência” como “excesso” contrasta com o que verificamos nesta pesquisa. Pelo contrário, o que se constatou foi uma tendência a definir as violências pela falta e não pelo excesso. Vimos que é muito comum, tanto nas entrevistas da seção anterior, como na discussão acadêmica do capítulo 1, explicar as violências, ou suas ocorrências, como efeito da falta de algo, ou pela ausência de algum traço. No entanto, devemos notar que em tais discursos a “falta” de bens e serviços é tida como “causa da violência”. Não tendo como satisfazer suas necessidades devido à situação de carência e às múltiplas “faltas”, recorrer-se-ia ao crime. Assim, ela é interpretada como geradora, motivadora de “violência”. Nesta pesquisa – apesar de as “faltas”, as múltiplas carências, como vimos, serem imputadas pelos entrevistados como causas da ida dos jovens para o crime e para as violências – há uma mudança importante.

Neste sentido, diversas educadoras encaminharam a discussão para outras “faltas”. Julia, educadora “da casa” da SAG Vila, afirma que para ela a fome é “violência”. A falta de emprego é “violência”, assim como a de “oportunidades”, de saúde, de educação, tudo isso é “violência”:

“Porque se as pessoas têm uma boa educação, têm saúde, com certeza a violência não estaria assim tão grande, né? Então acho que a violência não é só quem bate, quem trafica, quem rouba... Acho que a violência é tudo isso, quando prometem e não cumprem, acho que tudo isso é uma forma de ser violento.”

Julia (SAG Vila “da casa”)

Isabela, a coordenadora pedagógica da SAG, aponta uma importante mudança nas suas concepções do que seria “a violência”, depois que começou a trabalhar na entidade. Segundo ela, antes tinha como “violência” “(...) a agressão, a morte, etc.”. Mas ela diz que hoje, acha que é “violência”:

“(...) uma criança chegar ao ponto de ter que usar crack para esquecer que está com fome. Para esquecer que está com frio. Acho que uma criança passando fome é violência, uma criança com frio é violência, e as outras formas de violência mais comuns, como a violência física mesmo, a verbal, a violência moral, de você moralmente ser desqualificado, acho que tem outras violências aí que são piores que a violência física... então a gente passa a ampliar um pouco esta visão do que é violência...”

Isabela (SAG coordenadora pedagógica)

Essa “ampliação” de visão leva também a uma ampliação do que se entende como os motivos geradores dela. Se o frio e a fome são violências, como se entende a “causalidade” aqui? Marta, educadora ACT da SAG Vila nos diz que:

“Mas quanto ao que é violência, acho que assim... isso já vem lá dos nossos governantes, que sabem que vão colocar no bolso deles e que vai faltar na boca de alguma criança. Um pai vai se revoltar, vai roubar para não ver o filho com fome, e é também... desigualdade social. Isso aí é o topo de tudo. Uns com tanto, outros sem nada. Isso é errado demais.”

Marta (SAG Vila ACT)

“Para mim isto é uma violência: uma família não ter o que comer. Essa para mim é uma violência muito grande. É a privação, é ter direitos não iguais. Sem igualdade. A desigualdade social de forma geral para mim é uma grande violência.”

Joana (SAG Vila “da casa”)

Nestas duas falas, a “causalidade” viria tanto dos governantes corruptos quanto da desigualdade social brasileira, uma das maiores do mundo, segundo o Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (na qual, o país é o décimo colocado) ²⁶. A coordenadora pedagógica da outra instituição, Antonia, aponta para a mesma linha interpretativa quando afirma que “*É uma violência de ter nascido em famílias desestruturadas, é uma violência não ser tratado enquanto tal, de não ter oportunidades na vida, isso tudo é violência*”.

Já o discurso de Claudia, da SAG (CEI Caixa), apesar de extenso, merece que nos detenhamos um pouco, pois é bastante revelador dos rumos do debate que queremos apontar aqui. Quando lhe perguntei o que era “violência”:

“Uma violência é as pessoas não terem economicamente como se manter. Isso é violência, de uma estrutura que a sociedade impõe para as pessoas, é violento você acordar de manhã e não ter comida para dar para seu filho. Isto para mim é uma violência bastante forte. Outra violência é a tarja que se usa para quem mora nestas comunidades. Mora no Caixa d’Água. É um estigma, é uma violência. Braba. Esse negócio de branco, negro, não importa. Todos que moram aqui têm a mesma tarja, independente da raça. Então para mim é uma violência bastante grande. Para mim são as maiores, as que a própria sociedade faz. Aí sim, que para mim é gerado o outro tipo de violência, é daí que vem o abuso, a criança espancada, imagina uma mãe que acorda de manhã e não tem o que dar de comida. A criança chora, e apanha. Mas na verdade ela está apanhando por uma coisa maior, a mãe bate no desespero de não ter o que dar para ela. Por que poucos têm muito e a maioria não tem nada? Então isso para mim é a violência maior, né? A má divisão das coisas, a desigualdade mesmo. E essa violência maior acarreta as violências menores que acontecem dentro da comunidade. Vai acarretar os meninos entrarem para o tráfico, isso é consequência. Se tivesse uma igualdade, uma divisão correta, não teria por quê. Se fossem

²⁶ Fonte: http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/

tratadas igual, se houvesse uma divisão correta... Tudo vem daí. Aí eles entram para o tráfico mesmo, o tráfico paga trinta reais por dia, e eles não têm outra opção de emprego, porque não é todo mundo que emprega o pessoal do morro, só conseguem sub-emprego, faxina, lavar carro, cuidar de carro, daí você vê na novela da Índia, que tem os 'dalit', e o povo acha que isso é só lá. Não é. O Brasil também é assim, mas as pessoas nem percebem que estão nesta situação... essa é a situação para quem mora aqui no Caixa, ou no Mocotó. Deus me livre o filho do presidente ser faxineiro, não vai ser nunca, mas os nossos parece que já são predestinados. É uma das coisas que a gente trabalha, acabar com isso daí. Essa predestinação oculta, porque não está claro, né? Nem para as próprias pessoas”.

Claudia (SAG CEI Caixa)

Assim, o que é visto pelos educadores como “violência” é justamente a “falta” de bens materiais e simbólicos, de serviços públicos, de ligações e relações familiares, sentimentais e emocionais. A falta de comida é considerada uma “violência”, a falta de oportunidades é uma “violência”, a falta de família estável e estruturada, a falta de carinho, a falta de emprego, a falta de educação, a falta de acesso à moradia, roupas, alimentação, a falta de atenção com a criança, a falta de respeito, e principalmente, a falta de igualdade social e econômica: todas estas são situações “violentas”. Aqui, a “falta” não é uma motivadora para a “violência”. A “violência” está na própria situação de “falta”. A falta de acesso à educação não leva à violência. A falta de acesso à educação é uma violência. A desigualdade social não causa violência. A desigualdade social é uma violência. Não atender às necessidades básicas é negar a reprodução do outro, é negar sua existência, e isto é violento.

O que podemos inferir aqui é que se a fome e as privações econômicas “são” violências em si mesmas, elas não são “causas” das violências. Assim, os educadores podem estar apontando para uma negação da tese da motivação econômica para o crime. O fato de não terem bens ou acesso a consumo não é “causa” das violências, a “falta” disso é uma “violência” em si mesma.

Todas estas falas articulam a interpretação dos sujeitos pesquisados sobre a relação entre as “faltas” e a “violência”: mais do que causarem, serem motivadoras ou impulsionadoras para a criminalidade e violências, as “faltas” e carências são, em si mesmas, violências sofridas pela população. Se “violência” é fazer “mal” a alguém, causar dano ou prejuízo, a maioria das iniquidades sociais, e quase todos os problemas sociais que atingem a população pobre e não são solucionados pelos governantes são vistas como formas de violências – e é neste sentido que dizemos que ela é uma categoria para falar de outros problemas. Podemos assim pensar nas violências como um organizador, um catalisador discursivo, uma “*catchword*” (RAPPORT, 1997). Raymond Willians chamou a violência de “palavra-chave”, uma das palavras que força a atenção, invariavelmente levando à discussão sobre a sociedade moderna: é uma palavra que reflete valores e ideias presentes (WILLIANS, 1976) – e, podemos acrescentar: em relação ao que é visto como problemático nesta sociedade.

A fala de Julia é representativa, pois, além de considerar a fome, baixos salários, falta de saúde, educação como geradoras de violência, remete a “uma violência” dos políticos “(...) *quando prometem e não cumprem...*”, que deixam faltar tudo isso para a população. Marta também segue essa linha, quando lembra a “violência” dos políticos que roubam e deixam “(...) *faltar na boca de alguma criança*”.

A fala de Joana é bem clara sobre o que é “violência” para ela: “*É a privação, é ter direitos não iguais*”. Qualquer situação de privação, de falta de acesso é “violência”.

Até onde pode ser expandido o campo semântico dessa palavra? Qualquer ação ou omissão social moralmente reprovável pode ser colocada sob o enorme guarda-chuva da “violência”? Será que é isso que nos indica Isabela, que vê violência em “*ser moralmente desqualificado*”? Parece indicar para uma falta de igualdade mais profunda, relativa ao não reconhecimento de certas camadas da população como cidadãos no mesmo nível dos outros. Neste sentido, a fala de Claudia acima é bastante interessante: ela identifica “(...) *violências maiores, as que a própria sociedade faz*”, violências estruturais ou sistêmicas – “... *peças não terem como se manter economicamente...*”, o “estigma” (GOFFMAN, 1978) ou rótulo sobre os que moram em comunidades carentes (independente de raça ou etnia) e a desigualdade social (o estigma e a desigualdade configuram uma

“predestinação oculta” que ela aproxima do sistema de castas indiano). Segundo ela, estas violências “da sociedade” é que geram outras violências interpessoais, como a mãe bater no filho, ou os jovens arrumarem emprego no tráfico. Desta forma, podemos estar diante da experiência de desrespeito no âmbito relativo à universalização dos direitos, e da igualdade fundamental da pessoa humana. Aparentemente, estas “violências da sociedade” motivam tanto as “violências menores”, quanto a necessidade de existir a ONG, para reverter a situação de desrespeito. Como diz o ditado, “violência gera violência”, mas não apenas isso.

Por outro lado, outros educadores também veem mais “faltas” como “violências”: assim, para a coordenadora de centro da SAG Vila Aparecida, Mariana, pode-se ser “violento” ao não se dar atenção a uma criança, por exemplo, quando ela vem mostrar um desenho. E segundo ela, para isto “(...) *não precisa nem palavras, basta um olhar...*”. Parece ser também neste sentido que Carolina, do CCA Caixa da SAG, aponta “violência” como sendo: “*Violência? É uma falta de respeito ao ser humano. Não respeitar o próximo...*”

Desta forma, “violência” também é a falta de atenção, a falta de carinho, de amor, de respeito, de relação. É desprezar o outro, é não reconhecê-lo em sua integridade ontológica, é o agravo moral, a falta de reconhecimento social. Diferentemente de uma interpretação comum, as carências, as privações, além de serem motivadoras para o crime e a “violência”, são em si mesmas, vistas como violências. Podem ser faltas afetivas, como não dar carinho e atenção a uma criança, podem ser carências materiais, econômicas, falta de dinheiro e de emprego. Podem ser “violências” a falta de efetiva igualdade social, a falta de comida, a falta de reconhecimento social, a falta de educação, a falta de abertura social à mobilidade da população pobre (cristalizada na expressão “falta de oportunidades”). Essas “faltas” de acesso a direitos fundamentais são interpretadas como “violências maiores”, como diz Claudia, violências sistêmicas cometidas por ação ou omissão da sociedade como um todo. E essas violências sofridas é que são consideradas culpadas das violências interpessoais, da “revolta” dos jovens e de sua entrada no crime, organizado ou não.

Podemos estar aqui diante de uma enunciação do que foi discutido anteriormente sobre a positividade das violências: a violência é produtiva, geradora, de muitas coisas. E na “teoria nativa” de Claudia,

aparentemente algumas formas ou modalidades das violências engendram outras, talvez como reação, talvez por coerção, por não deixarem outra alternativa, outra escolha, por vedarem “oportunidades”.

Assim, parece que o sentimento que anima as definições do que seria “a violência” é a indignação moral. Todas as ações, comportamentos, atitudes, fenômenos, estruturas sociais, relações pessoais, relações sociais vistas como moralmente incorretas, moralmente injustas, causam indignação e são intituladas “violências”. A moral é aqui entendida como a parte da consciência relativa a costumes e deveres, e que identifica aquilo que é bom e o que é ruim, o que é valoroso e o que é prejudicial, e que aloca recompensas e punições em função daquela identificação (D’ANDRADE, 1995). É, dessa forma, eminentemente cultural, contextual e sua principal manifestação é a emissão de juízos sobre eventos, atos ou fenômenos. Para este último autor, a moral também cria “formas” de apreensão dos sujeitos, em muitos casos mediadas pela indignação, que é o que nos parece acontecer no presente caso: os educadores constroem imagens dos que atendem como sujeitos “carentes”, a partir da indignação com a situação de “faltas” e “violências” com que os caracterizam.

De toda forma, a “violência” é a tarja, o rótulo que se dá a atos, ações, atitudes, fenômenos, comportamentos etc., cuja qualificação moral é realizada negativamente. E a “falta”, como vimos, é onipresente no discurso. Tudo aquilo que é visto pelos entrevistados como injustiça, como prejudicial, como danoso a indivíduos ou coletividades é interpretado como sendo “violência”. É por isso que tanto a “falta” de atenção a uma criança (é obrigação moral dar atenção e carinho a uma criança) quanto a desigualdade – ou “falta” de igualdade – social (é moralmente indigno pessoas com tanto e pessoas sem nada) são violências. Somente uma palavra, um significante com campo semântico em constante expansão pode abranger significados tão díspares.

No entanto, parece que “perdemos” algo nesses depoimentos: não ouvi em nenhum momento as educadoras se referirem a “crimes” quando perguntava sobre “violência”. Mas os silêncios são tão ou mais importantes que o alarde e a propaganda, quando tratamos de assuntos ligados às violências, como vimos no capítulo 2. Quando, durante as entrevistas, os educadores expunham o que para eles seria “a violência”, em nenhum momento citam o cometimento de ações infracionais penalizáveis (“crimes”) como uma de suas manifestações. O tráfico de

drogas, por exemplo, não é citado como uma forma de “violência”, explicitamente. Ele é apreendido na categoria de “coisas que fazem mal”, que são contra a moral, e por este motivo pode ser classificado como “violência”. Quando aparece, por exemplo, na fala de Cláudia, é tratado como consequência ou efeito secundário das violências estruturais ou sistêmicas, da falta de oportunidades decorrente de uma falta de reconhecimento do seu valor como iguais na sociedade, que faz com que a única “opção de emprego” seja esta. O curioso é que, quando perguntados sobre como fazer para que os jovens não se tornem violentos, é justamente evitar a entrada para o tráfico que aparece como foco das ações. “Tirar da rua” é muito próximo do “disputar cada menino e menina com o tráfico” de Soares (2005). Ou seja, apesar de os educadores não explicitarem em suas definições verbais de “violência” o narcotráfico como uma manifestação dela, é a ele, ou melhor, contra ele, que se dirigem seus esforços práticos.

No entanto, paradoxalmente, “violência” e “crime” são usados correntemente pelos educadores como sinônimos, e na maioria das vezes como maneira de se referir a um outro “lugar”, a um outro “mundo”, o “mundo do crime”, ou “mundo da violência”, significando a definição de um limite, de uma barreira entre “nós”, que estamos do lado de cá, e “eles”, que estão do lado de lá, onde se praticam crimes e violências e para onde os jovens que cuidam “correm risco” de ir, como já vimos.

4.3. “(In)disciplina(s)”

Dentro de um ambiente pedagógico, educacional, espera-se que o tema do comportamento não aceitável abranja também a “indisciplina”. Além disso, a indisciplina é vista pelos educadores como sendo uma “porta de entrada” para as violências e os crimes, em não sendo “trabalhada”. Mais ainda, como veremos abaixo, as definições do que é indisciplina guardam vários paralelos com as definições de “violência” (principalmente em relação às “faltas”). São vistas em parte como problemas correlatos e, em parte, como diferentes aspectos ou fases do mesmo “problema”.

Vejam, de início, como a “indisciplina” se articula entre as educadoras que trabalham com as crianças menores, nas creches. Para Julia, da SAG Vila, não se pode falar de “violência” ou “indisciplina” entre as crianças pequenas. Quando lhe perguntei se percebia estas

questões com as crianças com quem trabalha no berçário da ONG, ela respondeu que não. Segundo ela: *“Tem uma agressividade, entre aspás, que é da fase da criança mesmo. Faz parte de desenvolvimento dela. Mas isso é uma fase, né?”*. Outra educadora, da mesma instituição, respondeu dizendo que:

“Com os pequeninos que trabalho não vejo indisciplina não. Porque a faixa etária que trabalho é muito sensório-labial, né? Então tudo eles querem colocar na boca. Então às vezes eles mordem, mas isso não é agressão, não é violência.”

Carla (SAG Vila ACT)

Considera-se, portanto, que a agressividade infantil se deve a uma fase do desenvolvimento da criança. Seria normal e até natural que as crianças apresentassem comportamentos agressivos e desrespeitosos. O fato de brigarem por brinquedos, se baterem ou se morderem seria espontâneo, não tendo a intenção consciente de ferir o outro. Esta visão é bastante comum, principalmente entre as educadoras que assistem crianças menores, nas creches. É interessante o fato de não considerarem como violência ou agressão esse comportamento, mesmo quando ferem as outras. Assim, quando Carla usa argumentos da Psicologia do desenvolvimento infantil, de que estas situações seriam “naturais” em uma fase do desenvolvimento físico e cognitivo da criança, uma fase de descoberta das suas possibilidades, ela nos remete à ideia de que crianças pequenas não podem ser “violentas”, porque não têm essa intencionalidade. A agressividade “natural” não pode ser imputada como “violência”, porque não é proposital, as ações não são levadas a cabo com o objetivo definido de machucar outrem. É uma “fase” pela qual as crianças passam, e a tarefa dessas profissionais é, assim, prepará-las para saírem dela. Uma frase típica das educadoras, *“É sem querer”*, nos alerta para o fato de que, para serem consideradas como ações ou atitudes “violentas”, estas têm de ter aquela “carga de intencionalidade negativa” que mencionamos algumas páginas atrás.

Mas nem todas as educadoras acreditam que os pequenos não têm indisciplina. Isto depende de como se define o que ela é. Como nos informa Hilda, há também um aspecto de “falta” na “indisciplina”. Esta pode ser entendida como a “falta” de regras e limites. Assim, para ela,

“indisciplina”: *“É quando a criança não tem regra, quando não existe regra na vida dela”*. E segundo ela, *“(...) isso vem de todo um contexto, né? Porque... eles ficam assim, jogados em casa, os pais não querem saber, tem mãe que chega aqui, joga a criança no seu colo e fala que não aguenta mais, porque hoje as famílias estão todas desestruturadas, sem pai, sem mãe, daí vivem jogados, entendeu?”*

Entendi, ou pelo menos acredito que sim: o discurso da “família desestruturada” é autoexplicativo, como vimos acima. Assim, várias respostas das educadoras das crianças menores a este questionamento foram no sentido de “culpar” a família por não criarem direitos seus filhos, não imporem limites, não gerarem, enfim, “sujeitos controlados”, previsíveis, “civilizados”. Como me disse Samanta, ACT da CEI Caixa da SAG: *“(...) eu percebo que tem muitos pais com dificuldades de colocar limites, acham que é coisa de criança, que depois vai passar, mas tem que ser feito desde já. Porque daí mais tarde realmente vai ter falta de disciplina, e pode virar até violência...”*

Para Antonia, do Lar Fabiano de Cristo, a indisciplina *“é questão de educação”*. E esta falta de educação geraria falta de limites e falta de respeito. Quando lhe perguntei qual seria “a educação” em falta, ela afirmou que seria a “educação familiar”. Segundo ela, *“Eu não posso passar para meu filho aquilo que eu não tenho”*. Assim, acredita que a indisciplina *“é uma consequência”*, pois os pais que *“falam palavrão”* não podem dizer para os filhos não falarem, *“já que não foram trabalhados para não falar”*:

“Então nós, enquanto educadores, temos o costume e o desprazer de colocar a responsabilidade da falta de limites, da indisciplina das nossas crianças nos pais ou nos responsáveis. Mas a gente acaba não se perguntando se aquele responsável, aquele pai, aquela mãe, foram educados para ter isso. Indisciplina para mim é um processo. Até chegar naquela pessoa, naquela criança indisciplinada. Mas ela não foi trabalhada para ter disciplina.”

Antonia (LFC)

Nessa conversa que tivemos, sua argumentação continuou no sentido de afirmar que esse processo, esse ciclo de falta de educação,

“*acaba se refletindo fora, na sociedade*”, quando leva os jovens a “*entrarem nas drogas*”, e “*a gente já teve adolescentes que se criaram aqui com a gente e que já nem vivem mais. Já foram vítimas da droga, do tráfico*”. Assim, para Antonia, “*indisciplina é um processo*” que começa com a falta de educação dos pais, que não ensinam os limites, as regras, porque não foram educados assim, não podem passar para os filhos aquilo que não tiveram; passa pela falta de limites que estes pais que não tiveram educação não podem dar aos filhos, se torna falta de disciplina e pode levar a crimes, drogas, violências e morte.

Nota-se aqui que, tal como “*a violência*”, a indisciplina é compreendida em larga medida pelo viés da “*falta*”. Mais que isso, são basicamente as mesmas “*faltas*” que, como vimos, impelem os jovens para os crimes e as violências, que são culpabilizadas por gerarem indisciplina: falta de regras, falta de respeito, falta de educação, falta de família “*estruturada*”. E tudo isso é devido, como diz Hilda, a um “*contexto*”: famílias “*desestruturadas*”, falta de atenção e cuidado com as crianças, falta de educação “*vinda de casa*”, de educação “*na família*”.

Como vimos anteriormente, um posicionamento bastante recorrente é o do aprendizado do comportamento, o da mimesis: as crianças e jovens ficam “*soltos*”, porque a mãe trabalha, presenciam certas situações, em casa ou na vizinhança e chegam à ONG agressivos. Aqui, como já discuti em outra produção (RODRIGUES, 2008), surge o tema do aprendizado e do mimetismo do comportamento agressivo, violento ou não aceitável, apontando-nos para a possibilidade de transmissão de um *habitus* “*precário*”, ou para a não transmissão de um *habitus* “*primário*”. Assim foi quando duas educadoras da SAG Vila Aparecida me contaram diversos casos em que as crianças que cuidam (de um ano e meio a dois anos) as surpreendem com “*a touca enterrada na cabeça*”, os dedinhos imitando armas imaginárias, realizando assaltos ou mortes lúdicas. “*A gente vê que lá fora ele já está vendo coisa demais para o tamanho dele. Porque às vezes está no meio dos adultos, dos irmãos adolescentes... Vão aprendendo*”.

Este aprendizado pela imitação entre as crianças pequenas é também exposto por Joana, uma educadora da SAG Vila Aparecida, que assim como as duas acima, trabalha no berçário: “*É que nós somos espelhos para eles, o que eu fizer, ele vai reproduzir. Ele não tem noção do que ele está fazendo. Não sabe que empurrar o amigo vai machucar ele. Vai fazer porque viu fazerem...*”

Em relação aos maiores, os adolescentes e jovens da CCA da SAG, Fábria, nossa “educadora/auxiliar de serviços gerais” afirma que:

“Se a criança chega a ser indisciplinada é porque ela é tratada assim em casa. Eu vejo, eu escuto onde eu moro também, que é um lugar pobre também. Muitas vezes as mães xingam muito os filhos, é desgraçado, é demônio, é burro (...) a criança só repete o que ela ouve, né?”

Fábria (SAG CCA “da casa”)

Como nas definições de “violência”, a culpabilização da família é praticamente unânime, mais uma vez contrariando a visão de que a casa é o lugar do amor, do carinho e da harmonia: culpa-se a família por tratar mal a criança, que por isso se torna indisciplinada: “... *é porque ela é tratada assim em casa*”. Não adianta só a ONG e os educadores tentarem passar atitudes corretas, se, como diz Fábria, “... *aqui a gente faz nosso papel e daí chega em casa... é xingo, grito, tudo*”. A ONG educa e a família estraga o que foi conquistado. A família é vista como atrapalhando a educação das crianças, ao invés de ser fundamental para seu desenvolvimento. A indisciplinada é vista como falta de regras, o que se deve a um “contexto”: a família “desestruturada”, sem educação, as crianças “ficam jogadas”, vivenciam brigas e aprendem, pela vivência, o comportamento não aceitável identificado como indisciplinada, levando a casos como os que relatam Marta e Hilda – as “toucas enterradas”. Voltaremos a estas a seguir.

Uma das educadoras da Sociedade Alfa Gente, Isabela (coordenadora pedagógica) tem outro discurso sobre a indisciplinada: ela faz um questionamento do conceito de disciplina como padronização de comportamento passivo, lembrando o sentido de disciplina como fabricando “corpos dóceis”, o que não seria o objetivo da ONG. Segundo ela, “*disciplina é você fazer tudo, do mesmo jeito, todo mundo igual, ao mesmo tempo, quando o professor fala todo mundo fica quieto, é essa concepção de disciplina que queremos?*”. Para ela, não. O que ela percebe é uma forma diferente de se relacionar entre as famílias das crianças:

“Até discutimos na última parada pedagógica sobre que tipo de linguagem as crianças

aprendem do pai e da mãe em casa. Diálogo é muito difícil ver. Nas entradas os pais tratam mais os filhos com uma linguagem gestual, uns empurrões: 'vamos rápido, anda, cala a boca! '. E o cala boca vem às vezes com um tapa na boca. O vem cá é um puxão. O sai daí é um empurrão. A linguagem moral, a linguagem verbal é muito substituída por uma linguagem corporal nestas comunidades. E uma linguagem corporal um pouquinho mais... E por trás disso os pais não vêm violência, estão reproduzindo um padrão que eles mesmos aprenderam. Então o que a gente precisa, e a orientação pedagógica é essa, é a gente mudar este padrão. E trazer para as crianças a possibilidade da verbalização. Do diálogo, ao invés do empurrão, ao invés do pontapé”.

Isabela (SAG Coordenação pedagógica)

Para Iasmin, coordenadora de projetos da SAG, não há indisciplina entre os jovens e as crianças atendidas na ONG. Para ela, são todos disciplinados. *“Disciplinados com a educação que eles têm. Com as regras, com os modelos que eles trazem”.* Trazem de casa, da família, devemos completar. Isabela também vê a origem da indisciplina na linguagem corporal aprendida dos pais, um padrão de comportamento aprendido que não é o mesmo com que ela talvez tenha sido criada. E é esse diferenciado padrão de comportamento aprendido que Iasmin percebe. Não é que não tenham disciplina. É outra disciplina, ou uma disciplina-outra. Além disso, se a linguagem verbal é substituída por linguagem corporal, e essa linguagem corporal (tapas, empurrões) é vista como indisciplina, então não seria a indisciplina um tipo de linguagem, uma forma de comunicação? Quando conversava com Janete, educadora da CCA SAG, ela me contou como interpreta a “indisciplina” dos adolescentes com que trabalha.

“Enquanto professora, acredito que a criança está sempre buscando um jeito de se comunicar comigo. De todas as formas. Seja o bom ou o mau aluno. (...) Então seja o aluno que faz tudo, seja aquele que não faz, que se recusa, ele está

tentando chamar minha atenção de alguma forma. A gente tem muito a mania de falar que o aluno é indisciplinado, mas para mim não existe pessoa indisciplinada, existe uma forma de linguagem que a gente ainda não compreendeu. Eu acredito que seja isso a indisciplina, uma forma de linguagem não compreendida pelo professor. Porque ali, para mim, ele está colocando para fora alguma coisa que ele tem trancada dentro dele, algum problema, alguma coisa em casa, alguma coisa pessoal dele, porque a criança sofre tanto ou mais que nós.”

Janete (SAG CCA ACT)

Janete nos alerta então, ao entender a indisciplina como uma forma de comunicação, como uma “*linguagem que ainda não compreendemos*”, para a possibilidade da “indisciplina” ser usada, instrumentalmente, como uma forma de expressar insatisfação ou ressentimento. Para Maffesoli (1987), como vimos no capítulo 1, as violências têm paralelo com a linguagem: elas expressam oposições, delimitam posicionamentos, contraste de opiniões, contrariedades, são formas de comunicação. Para Soares (2002, 2005), são formas de buscar visibilidade, reconhecimento, de chamar a atenção para si e sua existência, seus desejos e volições. Estes educadores também percebem a indisciplina desta forma, como uma linguagem, como uma forma de comunicação, uma maneira das crianças e dos jovens conseguirem exteriorizar o que não conseguem expressar de outra forma. E muitas vezes o educador não consegue compreender na hora, ou não presta atenção, o que está sendo “dito” nesta linguagem diferenciada. Como afirmaram as outras educadoras mais acima, é um padrão de comportamento aprendido e inculcado, um *habitus* difícil de ser mudado. No entanto, como afirma Isabela, a tarefa, colocada nestes termos, seria mudar o padrão, “trazer a possibilidade da verbalização, do diálogo”, ao invés desta linguagem da indisciplina. E isto, para os educadores, deveria ser feito pela família, mas não é.

Deve parecer ao leitor que estamos sendo rebarbativos nesta constante referência à família e seus problemas. Mas isso é motivado pelo fato de que é exatamente assim que aparecem as críticas às famílias das crianças atendidas: de maneira repetitiva, onipresente, exaustiva.

Apesar disso, elas fornecem a “deixa” para que possamos relacionar “a indisciplina” e “a violência” com nossas discussões anteriores sobre *habitus* e configuração de sujeito. Assim, podemos pensar que a “falta de limites” e a “falta de regras” de que Hilda nos fala guarda relação estreita com o que Elias (1993) dizia sobre a configuração de sujeito “civilizado”: este seria aquele sujeito que teria internalizado os controles, internalizado os limites e regras que a sociedade “civilizada” estipula como padrão de comportamento socialmente aceitável. O autocontrole característico deste sujeito aparentemente não estaria presente nas crianças, pois elas não teriam internalizado o *habitus* primário de que nos fala Souza (2006). Suas “famílias desestruturadas” (sic) não teriam lhes transmitido os padrões aceitáveis, legitimados pela “cultura dominante” de Bourdieu (2007), pois não o receberam também. Criar-se-ia assim o tal “*habitus* precário” (expresso na “linguagem corporal” de Isabela) que, baseado nas pré-condições sociais, econômicas e políticas destas pessoas, diferencia e desiguala aquelas configurações de sujeito que não atendem às demandas objetivas para que possam gozar de reconhecimento social, como afirma Souza. Ora, se não incorporam estas disposições, se não internalizam os controles, se não obedecem aos limites e regras impostos, seriam então “incivilizados”? Seriam os “cidadãos malogrados” de Debert (2001)? Esta é uma questão muito séria, sobre a estrutura assimétrica de relações entre as ONGs e seus agentes, de um lado, e as pessoas atendidas por elas, de outro, e que se expressa nestas formas discursivas. Há nestas relações, implicitamente, uma hierarquização valorativa, uma diferenciação moral, a geração de uma diferença baseada na apreciação de modelos de família destas pessoas. Se os “problemas” são assim entendidos, como os educadores buscam “soluções”?

CAPÍTULO 5: “PREVENÇÃO”, “EDUCAÇÃO”, “SOLUÇÃO”.

O discurso social indignado contra o problema social das violências clama soluções. Como vimos, nos meandros deste discurso a “educação”, entendida genericamente, é tida como uma panaceia universal, capaz de solucionar praticamente qualquer problema social, tal como as violências, mas também a pobreza, o desemprego, a exclusão social, a marginalização, o caos nos sistemas de saúde, entre outros. Ao que parece, há uma articulação simbólica, uma matriz cognitiva que agrupa os problemas sociais citados, e outros mais, em um conjunto definido ao mesmo tempo a partir das interações e interpenetrações entre eles (a pobreza leva à criminalidade, o desemprego causa exclusão social e a exclusão social causa desemprego, que causa pobreza e leva à criminalidade, e assim por diante) e a partir de uma solução comum (“a educação”). Nesse discurso, através dessa aparente equiparação entre os problemas sociais e, conseqüentemente, também das soluções propostas, uma resposta dada a um dos problemas e aceita como legítima e eficaz a este, parece se estender aos outros. É o caso do discurso médico-sanitarista-higienista da profilaxia, da prevenção: se não há como tratar de maneira adequada as doenças, é melhor preveni-las. Agir preventivamente na área da saúde é uma prática bastante difundida, cuja ampla aceitação se condensa na frase “prevenir é melhor do que remediar”, que é quase sempre aceita sem questionamento; há consenso implícito de que medidas preventivas simples devam ser tomadas, se puderem evitar conseqüências graves ou de difícil reparação. É o que reza o bom senso sanitário: agir antes, nas causas, para evitar lidar com efeitos e conseqüências piores, mais difíceis de enfrentar que as causas.

É bem sabido que o discurso alternativo ao da prevenção acerca das possíveis soluções para as violências é o da repressão. Aqui a efetividade do tratamento se separa radicalmente do sentido usado pelos sanitaristas. Não há como “remediar” um caso de homicídio ou de um estupro. Nestas situações, agir depois implica que o dano já foi feito e que não há como voltar atrás. A única possibilidade de sucesso que a repressão pode ter sobre as violências é através da probabilidade de punições tão severas que amedrontem e inibam as ações dos possíveis infratores. Essa saída exige investimentos altos em policiamento, no sistema judiciário e penitenciário. Ou seja, são soluções caras e não

muito eficientes. Além disso, a corrupção policial, a lentidão do judiciário e a precariedade do sistema penitenciário brasileiro estimulam a visão de ineficiência e ineficácia das iniciativas repressivas estatais. Como constata Ralf Dahrendorf (1987), a (aparente) desistência sistemática de punições leva ao descrédito das instituições (repressivas) de ordem, gerando uma atmosfera de (aparente) anomia e ao crescimento do sentimento de insegurança da população. João, que além de ensinar capoeira no Lar Fabiano de Cristo, é também monitor em um centro de atenção ao menor infrator e economista formado, salienta a necessidade de se atuar preventiva e repressivamente. Ele critica a legislação penal, que deveria punir com mais rigidez o “menor infrator”, sem o que é gerada uma sensação de impunidade que contribui para o jovem praticar crimes. Também reforça o argumento preventivo através de seu olhar de economista: a prevenção seria muito mais “barata” que a repressão. Segundo ele, o problema é o mesmo para o qual os educadores alertam constantemente: a família por não ter “educação”, não pode passar algo que não tem para os filhos. Esses crescem “sem valores”, a não ser que alguma instância ou instituição substitua esta educação familiar deficiente. Quem deveria fazê-lo, seria o Estado, mas este também abandona essa população à sua própria sorte, cerceando o campo de possibilidades dos jovens e empurrando-os para uma vida criminosa. Na falta de família e Estado, as ONGs e projetos sociais aparecem como substitutas, assumindo a responsabilidade sobre a educação das crianças e dos jovens. Neste sentido, elas são necessárias para a comunidade dada a desresponsabilização da família e do Estado em relação à educação destas crianças.

“Então, acho que tem que se investir maciçamente em educação. Educação, porque a partir disto teria uma melhoria social, na situação de vida das famílias, e uma conscientização maior dos próprios pais, que com isso nas futuras gerações os pais seriam mais educados, saberiam orientar melhor seus filhos, saberiam incentivar neles o interesse pelo estudo... Não que seja cem por cento, que todas as crianças que participassem de um projeto educacional se afastariam do crime. É óbvio que não. Mas reduziria muito assim, se todas as crianças

pu dessem conviver num ambiente saudável, com pessoas boas e tendo exemplos de vida positivos. Muitas destas crianças e adolescentes, alguns não têm uma referência, alguém para servir de exemplo. O exemplo que ela tem é o traficante ali, que está andando num carrão, roupa boa, e ele quer aquilo também, só aquilo é importante para ele”.

João (LFC)

Desta forma, para João a “solução preventiva” parece tentadora e tem tomado a frente da opção repressiva, ao menos no âmbito discursivo, para ele e para muitos outros. Parece mais fácil evitar que os jovens se encaminhem para “o crime” através de “ambiente saudável”, “referências” e “bons exemplos” (modelos “de” conduta e “para” a conduta – voltaremos a isto a seguir) do que prendê-los, processá-los, puni-los e recuperá-los (no sentido de “ressocializar” – o que quer que isto queira dizer – e reintegrar à sociedade ordeira). Nesta articulação, o conceito de risco está presente e é determinante: só há necessidade de se prevenir a ocorrência de um evento, fenômeno ou doença, se há o risco de que este evento, fenômeno ou doença se efetive e tenha consequências indesejáveis. Como já discutido, o termo “comunidade em situação de risco social” é uma das formas como os educadores entrevistados caracterizam o público-alvo dos projetos sociais e ONGs de Educação Infantil, porque essas crianças e jovens convivem com o tráfico, com crimes, e é isso que traz risco, o de “irem para este caminho”, “para o outro lado”. Este risco pode e, no discurso normativo aqui analisado, deve ser prevenido por meio da “educação”. Mas que educação é esta? Através de que formas ou modelos educacionais este risco pode ser prevenido?

A grande maioria dos educadores entrevistados advoga que a solução para “a violência” é a prevenção através da educação, que vai “dar oportunidade”. Aliás, a não ser João, mais nenhum educador sequer citou a alternativa repressiva. É impressionante a centralidade assumida pela educação no discurso, em suas diferentes modulações. Claudia, da SAG, diz que “a solução” para as violências é: “*Educação dos pequenos. Desde bebê*”. De acordo com os agentes, a única maneira de prevenir a entrada dos jovens para “o crime” é educá-los, o que significa ocupá-los (para que não se “contaminem”, vivendo em um “meio social

problema”), “dar oportunidade” a eles de conseguirem se sustentar de outra forma, de sonharem com outras possibilidades, de terem um projeto de vida e de futuro. É também passar-lhes os valores morais que os tornem capazes de ver que este caminho (das drogas, do tráfico, das violências e crimes) não é o certo, não é moralmente ou socialmente aceitável ou adequado. É lhes apresentar. Mas as formas mais adequadas para levar isto a cabo não são consenso os agentes. Em que consiste então o “dar oportunidade”?

- **“Dar oportunidade”**

Neste quesito, o discurso público que foi o mote do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho aparece da forma mais clara. No entender da maioria dos educadores, a principal importância dos projetos sociais é “tirar da rua e dar oportunidades”. Esta é uma frase bastante divulgada na mídia, em conversas cotidianas, enraizada já no senso comum, quando se trata de pensar estratégias para lidar com a “situação de risco” em que se encontra a juventude pobre das periferias brasileiras. É uma frase que encerra em si mesma todo um discurso naturalizado sobre como melhorar a qualidade de vida da população de periferia, proporcionar mobilidade social ascendente, prevenir os crimes e as violências. Mas o que esta frase significa? O que seriam as “oportunidades” que devem ser dadas?

“Dar oportunidades” tem como pressuposto que na população atendida a falta delas é inerente. Pode significar várias coisas: “afastar da violência”, “educar”, “incluir” e também, de certa forma, “empoderar” e “estimular a agência”. Assim, de um lado, tem a conotação, para alguns dos sujeitos entrevistados, inserção dos jovens atendidos no mercado de trabalho do qual estão excluídos, como vimos no capítulo 2, em que narramos os programas de capacitação e obtenção de vagas no LFC. Vimos que uma das funções das ONGs seria a capacitação profissional dos jovens, através de cursos, para que tenham “oportunidades” de conseguirem colocações profissionais:

“A intenção de trabalhar com os jovens é fazer com que tenham cursos, para que a gente os prepare para o mercado de trabalho. Temos uma aluna aqui que agora já é aluna de uma das melhores escolas de dança... então meu objetivo realmente é ajudar estes jovens para que possam

entrar no mercado de trabalho e não terem a dificuldade que eu tive. Dar oportunidade para eles.”

Natália (LFC, JUVA, “da casa”)

Esta profissionalização, seguindo a fala de Natália, não necessariamente é voltada para profissões, digamos, “clássicas”, mas abrange outras áreas de atuação, como artísticas e esportivas. As ONGs também oferecem cursos de informática, culinária, artesanato, entre outras. Ou seja, a inserção no mercado de trabalho não necessariamente é entendida como inserção no trabalho “formal”, com carteira assinada. Este ingresso no mercado de trabalho é, em linhas gerais, entendido como capacitação a gerar renda, formal ou informalmente.

De outro lado, “dar oportunidades” pode significar também possibilitar o acesso à educação e à cultura (no sentido de erudição) de qualidade. Como vimos acima, a educação é uma das principais carências desta população. Para Pedro, “possibilitar acesso à educação”, “dar oportunidade” tem o objetivo de oferecer às crianças empobrecidas “as mesmas condições de qualquer criança do mundo”, dar-lhes as mesmas oportunidades de aprender que as crianças das elites têm. Inclusive, Pedro cita um conceito que discutimos anteriormente, o de empoderamento:

“A criança começa a se empoderar nos projetos. Aqui ela tem a música, ela tem um ambiente, com teatro, ela tem um ambiente em que ela pode fazer os deveres. E a questão da recreação e da dança e capoeira. E culinária que nós temos também. Então é no sentido de empoderar a criança. Culturalmente, artisticamente... mas como a comunidade é empobrecida, isso é um ganho. É um ganho social. E inclusive as descobertas, não é, dos potenciais. De 100 crianças, duas ou três tomam gosto pela música. Um ou outro toma gosto do teatro. Como nós temos aqui criança que ficou fã do teatro. Uma ou outra quer ser professora. É dar para eles as mesmas condições de qualquer criança do mundo. Então a criança com culinária, a criança que faz um passeio, criança que vai na Feira do Livro, ela está igual a

uma criança da elite. Ela participa de tudo. Porque a gente dá uma condição igual. A mesma coisa, o esporte, o teatro, a música, culinária, capoeira. Então todos estão nas mesmas condições. Então não existe aquele pobre, aquele rico. Todos têm as mesmas condições”.

Pedro (SAG CCA Coordenador)

“Empoderar”, aqui, é “dar oportunidade” de aprenderem, se educarem, terem contato com outros conhecimentos e saberes do qual se encontravam alheados. Neste sentido, empoderar é contribuir para que “*culturalmente, artisticamente*”, as crianças estejam em um patamar de igualdade com as outras, é apresentar a elas tudo que uma educação de qualidade pode oferecer, e deixá-las livres para desenvolverem suas habilidades, potencialidades e talentos. E assim poderem decidir autonomamente sobre seu futuro. Assim, “empoderar” nesta perspectiva significa torná-los capazes para, usando seus próprios meios, transformarem suas vidas, “saírem” de sua situação de “múltiplas carências”. São “sujeitos carentes” e precisam de “oportunidades” dadas pelas ONGs para se tornarem “sujeitos civilizados”, “empoderados”, “agentes”. “Empoderar” com educação e cultura é dar-lhes a “oportunidade” de igualdade na competição meritocrática, é a “oportunidade” de um ponto de partida equânime.

Já discutimos anteriormente (no capítulo 2 e na seção 3.3) outro significado de empoderamento, as formas pelas quais os educadores tentam estimular a participação dos jovens em fóruns, plenárias e conselhos, com o objetivo de terem um aprendizado político, um “empoderamento” através do qual alcancem o que chamamos de “agência” e eles chamam “protagonismo”: a capacidade de compreenderem e manejarem regras culturais e institucionais, de acordo com seus interesses, potencialidades e volições. Deve ser mencionado também que na SAG pude perceber as coordenadoras e educadoras incentivam os funcionários, em geral moradores das comunidades atendidas, a se politizarem, a se tornarem militantes. Alguns destes funcionários são esporadicamente levados para as plenárias dos conselhos e fóruns de políticas públicas dos quais a SAG é membro, “*para treinar*”, segundo Iasmin. O objetivo é que aprendam, se empoderem, tornem-se líderes comunitários, agentes e protagonistas. Assim, “dar oportunidade” também pode ser tornar os membros das

comunidades agentes políticos, “dar-lhes poder” de caminhar por si sós e reivindicarem seus direitos.

Hás outros sentidos de “dar oportunidade”. Para outra educadora da SAG, Julia, as ONGs e seus projetos são: “(...) *um meio de educar bem estas crianças, né? Pelo menos elas não estão largadas em casa, ao deus-dará. Porque estariam nas ruas, né? Ou ao cuidado dos irmãos que não tem tanta idade assim para cuidar dos outros*”. Como vimos no capítulo anterior, há nas falas das educadoras uma visão de que tanto a “rua” como a “casa” são problemáticas e contribuem de maneira negativa nas vidas dos jovens e crianças.

Mas apenas “tirar da rua” é pouco. Para Fabia (que trabalha no CCA da SAG oficialmente como “auxiliar de serviços gerais”, mas que na prática é tão “educadora” quanto as outras): “*Aqui não é só um depósito de criança. Em primeiro lugar a educação. Não é dar uma cesta básica. É mostrar a educação e ver que eles têm capacidade. De ter uma carreira, por exemplo. Não é porque são pobres que não têm capacidade de ser um médico. De ser uma professora...*”.

A professora das oficinas de teatro da CCA da SAG, Carolina, lembra que a educação levada a cabo nas ONGs também tem o papel de “dar oportunidade” às crianças e jovens de terem contato com outras áreas de conhecimento que a educação formal não contempla.

“Acho que dá uma estrutura e oportunidade para eles conhecerem outras áreas que no colégio não sobra carga horária para eles conhecerem, para eles trabalharem estas outras disciplinas.”

Carolina (SAG CCA ACT Teatro)

Podemos perceber na fala de Julia acima que o “tirar da rua” vem acompanhado de um “trabalho pedagógico”, que ensina, orienta, educa. E Fabia complementa: o simples assistencialismo não tem mais lugar. O trabalho das ONGs deve ser educacional, e não de tutela. Deve mostrar possibilidades diferentes de vida, de realização profissional, inclusive. E, como arremata Carolina, o trabalho educativo das ONGs é muito importante para a complementação da educação (tida como falha, como veremos) da escola formal.

Apesar de tudo o que foi escrito acima sobre o significado de “dar oportunidade”, o sentido dessa expressão que emerge com mais força no discurso dos educadores é o de “tirar da rua”, proteger, cuidar, afastar de

um “meio social nocivo”, evitar o aliciamento pelo tráfico, “dar a oportunidade de não irem para o crime”. Segundo Hilda, educadora ACT da SAG Vila Aparecida, as ONGs são importantes porque “acolhem estas crianças”. Segundo ela: *“Porque se não for a creche, e ali em cima, a casa para os adolescentes, onde estas crianças vão ficar? Na rua... não tem um trabalho feito com estas crianças, aí elas ficam jogadas, e daí? Vai partir para o outro lado, né? Violência, tudo isso, né?”*.

Assim, a ONG traria a “oportunidade” de afastar as crianças e jovens da criminalidade. Uma educadora da CCA SAG, Janete, lembrou que hoje em dia, nas comunidades empobrecidas, *“(...) a criminalidade, principalmente o narcotráfico, está muito na cara”*. Para ela, é interessante para os narcotraficantes aliciarem as crianças, porque elas não são presas, os policiais não as revistam, pois elas são protegidas por lei, citando, inclusive, o caso de um adolescente da comunidade, que trabalha como “avião” para o tráfico e que anda com um exemplar do Estatuto da Criança e do Adolescente no bolso. E é contra isto que as ONGs e seus agentes devem tentar lutar, apesar de ela considerar que não é o fato de o projeto existir que nenhuma criança vá ser aliciada. *“Mas interrompe um pouco a oportunidade que isso aconteça (...). Não que vá aliviar cem por cento. Mas neste momento estamos criando a oportunidade dela não ir”*.

Para fazer isto, para “dar” esta “oportunidade”, a fórmula encontrada pelos educadores é “mostrar o outro lado”, ensinar coisas boas (principalmente os “valores sociais”: respeito, solidariedade, amor, gratidão, honestidade etc.) e o discernimento, ensinar a pensar e mostrar que têm capacidade, ensinar inclusive a capacidade de sonhar, de projetar um futuro. De acordo com Carolina, a citada professora de teatro, *“(...) aqui a gente dá oportunidade de eles terem a visão dos dois lados, para ver se eles gostam, se a gente desperta algum interesse, algum talento, alguma aptidão a mais”*. A educação então é no sentido de desenvolver potencialidades, de poderem ver “o outro lado”. Mas que “outro lado” é este? Isto nos diz Carla: *“Se desde pequeninos a gente possa mostrar um outro lado, que existem coisas boas, que seja interessante trabalhar, estudar, isso contribui muito”*. Neste sentido, Samanta, educadora do CEI Caixa da SAG, que já mencionamos, nos oferece pistas para pensar sobre isto.

“A gente sempre conversa assim, que se tu vives no meio da sujeira, da violência, a tendência é que tu reproduzas isso, e que continue levando para frente. Acho que nossa função aqui, a função das ONGs é mostrar o outro lado para eles, é quebrar os paradigmas, eles precisam ver um lado diferente. Nossa função acho que é quebrar os paradigmas e tentar mostrar um outro lado, novas possibilidades para eles, para a vida deles, para o futuro.”

Samanta (SAG CEI Caixa ACT)

A visão implícita aqui é que as crianças e jovens das comunidades empobrecidas vivem “no lado de lá”, o da “violência”. E assim a tarefa, a missão das ONGs e de seus agentes é trazê-las para o “lado de cá”, que podemos entender, a partir destes relatos, como o “lado” da sociedade “pacífica”, “ordeira”, do trabalho, do estudo. Desta forma, aqui aparece mais claramente um ideal “civilizador” das instituições e dos educadores: transformar os “violentos” em “pacíficos”, “civilizar os incivilizados”, “trazê-los para o nosso lado”, ou pelo menos mostrar-lhes em que consiste este “nosso lado” e os benefícios que podem advir dele. Isto fica bem claro no trecho do depoimento de Pedro:

“(…) a grande vantagem é, bem clarinho, o desenvolvimento humano das pessoas. Desenvolvimento humano do lado de relações sociais mesmo. Das pessoas se respeitarem, as pessoas terem sonhos, né? Trata-se da construção da pessoa sociável, da construção da cidadania. Da relação social mesmo, pautada por valores, por práticas solidárias...”

Pedro (SAG CCA Coordenador)

Mas como se “constroem cidadãos”, como se “contribui para o desenvolvimento humano das pessoas”, para a “humanização das relações sociais”? Nas falas acima, aparece de maneira explícita a interpretação dos educadores de que a ONG, o projeto social, é importante para oferecer às crianças e jovens a “oportunidade” de não ficarem expostas aos riscos atribuídos à vivência em seu “meio social

problema”: serem cuidadas por irmãos (pouco) mais velhos, ou ficarem na rua; serem aliciadas para trabalharem no tráfico de drogas ou cometerem outros crimes. O “risco” aqui é tido como inerente, não é possível evitá-lo: resta geri-lo. Como diz Janete, a existência da ONG não impede de forma definitiva que tal aliciamento se efetive, mas “... *interrompe um pouco a oportunidade de que isso aconteça*”. Além disso, podemos perceber que os educadores acreditam que a vivência na ONG contribui para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades, da disciplina, dos valores, do discernimento. Como visto acima, vários dos educadores também citam a importância do trabalho educacional desenvolvido pelas ONGs no sentido de mostrar outras possibilidades, alternativas de vida, ampliar os horizontes, outras formas de pensar e de viver. Como dizem os educadores, “mostrar o outro lado”, ou “mostrar os dois lados”, “eles precisam ver um lado diferente”, “novas possibilidades para o futuro”. O que parece estar em pauta aqui é que existem dois “lados”, duas opções de vida que as crianças e jovens podem seguir: ou o lado “de cá”, do bem, do trabalho, do estudo, do esforço e da conquista pessoal, do sucesso profissional e social; ou o “outro lado”, o da criminalidade, do narcotráfico, das violências. A visão parece maniqueísta, mas é reveladora do fato de os educadores mostrarem para as crianças e jovens um reduzido campo de possibilidades para a elaboração de projetos de vida, se elas não tiverem o apoio da ONG, se não tiverem a “oportunidade”, que a ONG lhes dá, de terem acesso a outras formas de viver e pensar. Além disso, essas declarações nos apontam para uma visão de que existe um “hiato” entre dois “mundos”, entre os quais é preciso demonstrar ou construir comensurabilidade, de forma a apresentar que existem alternativas ao “mundo” ao qual se pensa que estas crianças e jovens estão confinados. Assim, de certa forma podemos pensar que o “lugar” dos jovens seria a “terceira margem do rio” de Guimarães Rosa. Dizermos que estão “na fronteira” é sermos simplistas, pois não são eles a fazer a separação entre um “lado” e outro, não são eles que mediam a passagem entre os dois. Estão na “terceira margem” porque não estão nem no lado de cá, nem no de lá (ao menos ainda). Estão em um lugar liminar, cheio de incertezas e por isto correm “risco” de irem parar na margem “errada”, se não houver “prevenção”.

Neste sentido, para os educadores entrevistados nesta pesquisa há diferentes percepções sobre “que tipo de educação” teria o poder de

prevenir as violências. A grande maioria deles afirma que é um conjunto (voltaremos a este aspecto adiante), mas se dividem quanto à importância relativa de cada aspecto ou esfera educacional que expõem como determinante. A seguir, discutimos dois aspectos das visões dos educadores das ONGs pesquisadas sobre o que deve ser feito para solucionar ou minimizar o problema social violências. De um lado, qual seria a relação entre a “educação” e a “violência” genericamente entendidas, tentando articular, de maneira mais conceitual, quais impactos na prevenção das violências teriam as diferentes esferas educacionais. De outro lado, busco aqui expor quais para os educadores entrevistados são as possíveis estratégias para lidar com eventos considerados violentos ou de “indisciplina” no cotidiano das ONGs e as estratégias para prevenir a entrada dos jovens na “criminalidade”, prevenindo sua participação em eventos “violentos”. Neste sentido, a procura é pelas “soluções” propostas para a prevenção das violências e criminalidades. Entre estes aspectos existem diversas complementaridades explicativas, assim como recorrências e ressonâncias internas.

Então, qual a especificidade da educação propagada pelas ONGs? Em primeiro lugar, cabe perguntar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas para lidar com estes comportamentos “indisciplinados ou violentos”. Num primeiro passo, tentemos nos aproximar das soluções mais cotidianas, mais práticas, das formas pelas quais os educadores das ONGs tratam dessas situações conforme elas se apresentam no dia a dia, em oposição às soluções mais “ideais”, imaginadas e desejadas.

- **Estratégias e modelos**

Começemos pelas crianças menores. São muito frequentes nas falas das educadoras as queixas de que as crianças imitam “bandidos” fazendo assaltos, colocando toucas e matando os coleguinhas com imaginárias armas, sejam elas feitas de massinha, de bolachas ou apenas com os dedos. Também as mordidas e socos, pontapés, empurrões e agarrões são comuns, assim como palavrões, xingamentos e demais ofensas verbais, tanto entre as crianças, quanto com as educadoras. Na SAG, as tentativas de desviar atenção das crianças, mudar o foco da agressividade para outra coisa, torcer a situação para outro lado, mostrar coisas diferentes, distrair, aparecem muito como soluções muito fortes, para lidar com estas situações, comportamentos e atitudes ofensivos ou

agressivos (mas, que, como vimos no capítulo anterior, não são considerados violentos por não terem intencionalidade). Hilda, uma das educadoras que contou a história das crianças com as “touquinhas enterradas” expôs desta forma o que faz quando identifica este comportamento:

“A gente procura distrair, né? Já pega aquele gancho, já conta uma história, a gente tenta torcer, assim, para o outro lado, né? É como a (coordenadora) fala para a gente... Não é chegar e ‘me dá isso aqui, o que está fazendo!’, não é assim... Chega: ‘Ah, que legal sua touca, vamos ver como fica no amiguinho...’, a gente distorce para o outro lado. A gente tira o foco da atenção dele para outra coisa, uma história, uma música. A gente nunca corta, assim, de repente.”

Hilda (SAG Vila “da casa”)

Outra educadora que contou das “touquinhas” foi Marta, também da SAG Vila Aparecida. Segundo ela, a estratégia é “*desviar aquilo para uma coisa mais leve, para ele poder entender*”: tirar a touquinha da cabeça, conversar, fazer olhar no olho dela, “*tenta explicar, porque desde pequenino já entende, né? Tem que estar conversando sempre, porque como ele consegue aprender aquela cena do que ele vê em casa, ele consegue aprender alguma coisa das palavras da gente ali também... Se consegue aprender o ruim, consegue aprender o bom também*”. Podemos fazer duas inferências desses discursos: primeiro, a caracterização de um “sujeito que aprende” as violências, um sujeito que imita, que mimetiza, um “sujeito imitação”: a “culpa”, a “violência”, não é dele, ele apenas está imitando, é um “sujeito inocente”, nas palavras de Bruckner (1997). Em segundo lugar, no entanto, aparece também uma afirmação, podemos dizer, da agência das crianças: só se pode explicar algo, e achar que vai ser entendido, se se pressupõe um sujeito autônomo, que pode ser convencido pela argumentação – um “sujeito racional”, portanto.

Outra educadora da SAG, mas que trabalha no berçário do CEI Caixa, afirma que não adianta só dizer “não bate”, pois a criança não entenderia o “não”, apenas o “bate”. Assim, o ideal é explicar (ou seja, convencer, trazer racionalmente para o “seu lado”, o que pressupõe o

“agente racional”) que aquilo que ela fez machucou o amigo, que dói, que se fosse com ele não iria gostar, e dar “*outra coisa para a criança fazer*”: esta é a hora, segundo ela, de “ensinar a fazer carinho”:

“A gente ensina a fazer carinho, dessa maneira a gente tenta desviar a atenção dela, mudar o foco, mas sempre enfatizando para ela que o que ela fez não foi legal, e uma hora ela vai lembrar, vai perceber que... que ela realmente não deve fazer isso. Não deve, porque ela pode. Não adianta dizer que ‘não pode’, porque ela pode e sabe que pode. O que ela tem que saber é que vai ter uma consequência”.

Samanta (SAG CEI Caixa ACT)

A ideia aqui é a seguinte: se as crianças tiverem algo mais interessante em que focarem sua atenção, deixarão de lado o comportamento tido como inadequado ou inaceitável. É por falta de outras opções de atividades que elas assumiriam tais atitudes. Essa conclusão, como veremos, tem reflexos ou ecos nas soluções apontadas para retirar ou evitar que os jovens e adolescentes se encaminhem para o tráfico. Além disso, como vimos na seção anterior, fica evidente na fala de Marta que essas atitudes são aprendidas em casa ou na rua, são modelos de relação incorporados pelas crianças, são *habitus* delas. Mas se isso ocorre, o inverso também é possível. A própria Marta indica que se as crianças podem “aprender o ruim, podem aprender o bom” também. Assim, o aprendizado mimético das violências poderia ser contrabalançado por um aprendizado mimético dos valores e comportamentos socialmente aceitos, dos modelos de ação e dos modelos para a ação que os educadores representariam, na falta de tais modelos em suas famílias tidas como “desestruturadas”, como vimos.

Além disso, os conflitos por brinquedos também são muito frequentes, como verificado durante a observação que fiz nas creches: é muito comum, mesmo com brinquedos sobrando no armário, ou no parquinho, duas ou três crianças brigarem por um deles, muitas vezes aquele que nem é o mais interessante. É uma dificuldade constante das educadoras conciliarem e apaziguarem essa situação. A estratégia utilizada nesses momentos é a mesma, segundo a coordenadora do SAG

Vila Aparecida, Mariana: parar, conversar, desviar a atenção para outra coisa.

“A primeira coisa é separar, porque ele podem se machucar, eles vão firmes, mesmo, mordem, batem, machuca, e as mães ficam magoadas e com razão. Então primeiro a gente separa, e vamos conversar. ‘Por que vocês estão brigando?’. ‘Ah, porque ele quer a bola e eu também quero’. ‘Mas olha aqui, estamos no parquinho, olha quantos brinquedos tem aqui, você não quer trocar? Já já ele cansa da bola e você brinca... Pode ser? Vamos fazer assim?’. Uns não vão querer muito, né? Então vamos à procura de outro brinquedo, que o agrade, inventa alguma coisa, muda a atenção, começa uma brincadeira nova. E aí já vai aliviando.”

Mariana (SAG Vila coordenadora)

Na fala acima, podemos encontrar elementos que ajudam a configurar o que estes educadores compreendem como formas ideais de lidar com situações “problema”: uma delas é a conversa - seguida do questionamento - e as tentativas de desviar a atenção, distrair, dar outras coisas para fazerem. A explicação de que os atos têm consequências, como vimos na fala de Samanta acima, a construção da ideia de que cada ação terá uma reação correspondente, é uma constante nas formas pelas quais as educadoras lidam com as situações mais difíceis, como agressões ou ofensas contra elas, ou que ferem os demais colegas. As crianças devem aprender “causa e consequência”, devem ter “raciocínio prospectivo”, nas palavras de Elias – devem sentir que sua atitude magoou ou feriu a outrem. Devem se sensibilizar com o mal que fizeram, e que fez alguém sofrer. Devem entender que são capazes de machucar ou causar outros danos aos demais, mas que devem abster-se de fazê-lo. Mais do que isso, as educadoras também afirmam a inutilidade de, simplesmente, negar o comportamento, repudiar as ações, proibir somente. Não adianta negar que ele existe, é preciso explicar:

“Então quando acontece de uma criança morder o outro, a gente diz para não morder, porque dói. Então a gente vai conversando... E isso a gente

conversa uma, dez, vinte vezes, a gente fala que não é para morder porque dói, o amiguinho chora, tenta ir explicando, conversando com eles. Vai chegar o momento em que ele for dar a mordida, que ele vai lembrar”.

Carla SAG VILA ACT

Em relação aos relatos de várias educadoras citados no início desta seção, sobre o fato de as crianças brincarem com armamento imaginário, aparece mais claramente a crença de que não adianta negar ou proibir, é preciso convencer. Essa postura surgiu de maneira mais nítida e delineada durante uma entrevista que fiz com a coordenadora pedagógica da SAG, Isabela. Para ela: *“Isso é uma coisa que trazem da realidade deles. Até a própria questão de brincar de arminha. É uma coisa que não dá para a gente inibir nem proibir que seja feito. O que a gente pode é transformar aquilo numa brincadeira benigna”*. Assim, segundo ela, este é exatamente o momento de tentarem ensinar *“essa questão da ação e consequência”*. Para Isabela, este é o momento das educadoras pararem e conversarem:

“Dizer para ele: ‘Você vai dar um tiro nele? O que vai acontecer com o amiguinho? Ele vai morrer. E se ele morrer você vai ter ele para brincar com você de novo? Ele vai poder vir aqui, ser seu amigo, continuar brincando? Não? Então é melhor a gente não brincar com esta arma. Vamos esconder, vamos entregar esta arma para um policial, o policial vai levar ela embora e a gente vai ser amigo’. Quer dizer, a gente pode transformar isso num modelo educacional também, né? De transformar isso que para eles era uma brincadeira ‘do mal’, para uma brincadeira positiva onde tem uma mensagem positiva.”

(Isabela SAG coordenação pedagógica)

Não há sentido em dizer que não existem armas (pois, como diz Isabela, isso faz parte da realidade delas), nem em simplesmente proibir este tipo de brincadeira, já que o proibido exerce certa sedução. O melhor a se fazer é tentar transformar uma brincadeira negativa numa

positiva. Fica evidente que há uma tentativa de ressignificar atitudes e comportamentos, através do trabalho do educador. Na fala de Isabela, surge de maneira explícita a questão da ação e consequência, discutida acima, e agora com detalhes da argumentação usada para persuadir as crianças. A persuasão e o convencimento (que, como dissemos, supõem um sujeito racional) são essenciais para esta esperada transformação das brincadeiras “do mal” em brincadeiras “do bem”. E, para persuadir as crianças, mentir, ocultar ou omitir são verbos que não devem ser conjugados, sob risco de se piorar a situação. Na fala destas educadoras, podemos perceber que elas acreditam que as crianças e adolescentes chegam à instituição com modelos de educação, de conduta, de disciplina, que são considerados inadequados ou inaceitáveis. A tarefa então consiste em ressignificar estes modelos ou fornecer modelos alternativos. É neste sentido que nos fala Janete:

“O projeto numa comunidade carente é onde eles têm esta abertura com o professor, veem o professor como uma pessoa que eles talvez um dia possam querer ser, um modelo a seguir. E eles não têm este modelo em casa.”

Janete (SAG CCA ACT)

O educador deve ser um modelo de conduta, e também um modelo para a conduta. Na falta deste modelo “em casa”, é a ONG que, através de seus agentes, toma para si esta responsabilidade. Se, como vimos, faltam “valores morais” na família, se falta um *habitus primário* internalizado, a ONG e os educadores devem se esforçar para repô-lo ou construí-lo. Devem ser um modelo moral para as crianças, um modelo no qual se interessem em se espelhar. Aqui, está mais uma vez pressuposto o tal “sujeito imitação” de que falamos acima. Assim, nas duas instituições, os educadores procuram lidar com situações em que ocorrem (imitações de) atos ou comportamentos como agressivos, “violentos” ou ofensivos essencialmente através da conversa e pela tentativa de transmitir valores morais (tais como respeito, amizade, não violência, entre outros). Se a interação fosse pautada por estes valores, seria mais fácil estimular o convívio “harmonioso”. É o que transparece quando as educadoras relatam sobre como lidam com as crianças maiores.

Assim, quando Natália me falava o que achava que era a “carência” de seus alunos do JUVA do LFC (adolescentes de 13 a 16 anos), dois meninos passaram pelo corredor gritando palavrões. No mesmo momento, ela levantou e correu atrás deles, enérgica: “*Vem cá, vem cá! O que vocês estão falando? Repitam!*”. Como os meninos (de uns doze anos cada) nada falavam, ela continuou: “*Olha só: vocês não são mais crianças. Não podem falar tudo que vem na cabeça. Tem que ter respeito, tem meninas, tem mulher em volta, tem visita! Vocês não podem falar estas coisas porque ofende as pessoas!*”. A “visita” no caso era eu. De qualquer forma, depois de pedirem desculpas, Natália dispensou os dois “boca-sujas”, como ela voltou resmungando, e me disse:

“Tento colocar sempre nas conversas a questão da moral, e dos direitos e deveres que eles têm. Porque é o convívio realmente. Eu trago ali sempre nos debates que eles estão convivendo todo dia com os amigos. Caso tenham rixas, como um vai olhar para a cara do outro? Então coloco sempre a questão da moral deles. A conversa é um dos principais elementos. Você tem que ter uma conversa. Se não tem em casa, aqui vai ter que ter. Vai ter que aprender a conviver com a conversa”.

Natália (LFC - JUVA)

Outra educadora do LFC, mas do DCCE, Carmen, que estava perto e assistiui à cena, ressaltou a importância da atitude de Natália de conversar com os meninos. Porque, segundo ela, o normal é o educador “*fechar os olhos e fingir que não vê, para não se incomodar*”. Mais tarde, naquele mesmo dia, me contou que era importante não deixar passarem essas ocasiões, pois elas são uma oportunidade chave para se conseguir mudanças nos alunos:

“Primeiro a gente tenta conversar, né? Conversar e mostrar a importância dos valores, da amizade, do respeito, que tem que respeitar os outros para ser respeitado também, o que a gente não quer para a gente não pode querer para o próximo...”

Que nada se resolve na base da porrada, do xingamento”.

Carmen (LFC, DCCE, ACT)

A conversa, o diálogo, mesmo com os pequenos (mas também com os adolescentes) aparece como fator essencial para lidar com a situação, assim como um elemento de conscientização e tentativa de desenvolver (ou criar) empatia. Tenta-se explicar as consequências da ação ou atitude, suas implicações e formas de resolução. A expectativa é que, através da conversa, possa-se mostrar outro modelo de relação, outras formas de solucionar problemas e conflitos, que não sejam a agressão física ou verbal. Se as violências e as indisciplinas, segundo vimos anteriormente, podem ser vistas como formas de linguagem, formas de comunicação, então uma solução possível consiste em substituí-la por outras modalidades ou modulações de linguagem e comunicação (mais “civilizadas”, poder-se-ia dizer) como a conversa, o diálogo. Conforme disse Isabela páginas acima, “... trazer a possibilidade da verbalização”. A tentativa parece ser mostrar que é possível outro modelo de relação, tentando entender como o Outro se sente com a atitude ou comportamento tomado por si. E é nisto que consiste a empatia (apesar de nenhum dos educadores formulá-la com este nome): na capacidade de colocar-se no lugar do outro, sentir o que sente, ser “ele”, ao menos virtualmente – devir nele.

A ênfase na moral, que transparece na fala de Natália, é também deveras reveladora de como esta educadora compreende o comportamento dos jovens adolescentes com quem trabalha: eles têm que se relacionar, têm que conviver. Para que este relacionamento e esta convivência sejam no mínimo toleráveis, eles devem fazer valer sua “moral” – ter consciência de seus direitos e deveres frente aos demais e efetivá-los na interação. Em suas palavras, “saber lidar”, manejar, manobrar sua atitude e seu comportamento em relação ao respeito recebido dos outros e o ofertado a eles. Na fala de Carmen, implicitamente, também aparece uma moral (no sentido de regras consuetudinárias de conduta) bastante cristã, de acordo com a filosofia da instituição em que trabalha: “... o que a gente não quer para a gente não pode querer para o próximo” é uma paráfrase de um dos maiores axiomas do cristianismo, “ama o próximo como a ti mesmo”, ou “não faça ao próximo aquilo que não gostaria que fizessem a você”.

Neste sentido, esta capacidade de ensinar regras de conduta, normas de convívio, através da conversa e dos exemplos, dos modelos de e para a ação, é vista pelos educadores como essencial para exercer a profissão. Eles exaltam os educadores que conseguem realizar isto, que têm esta capacidade de transmitir, além dos conteúdos, também aquele “currículo oculto” dos valores morais, das éticas relacionais. E diversas vezes criticam, implícita ou explicitamente, a família, que deveria ser a responsável por essa parte da educação das crianças e dos jovens, mas não o faz.

Essas estratégias pedagógicas para tentar ensinar regras de conduta, padrões morais e normas de comportamento ficam mais claras entre os educadores que trabalham com as crianças maiores e adolescentes, mas está presente também nas creches. A “conversa em roda”, ou “chamar o grupo na roda” é praticamente uma instituição dentro da educação infantil (presentes em ambas as instituições, e em todas as unidades observadas), e vale também para os adolescentes:

“(...) tem a história da rodinha, muito presente na educação infantil. Você senta em rodinha e combina: olha, agora nós vamos fazer isso. Vamos ao banheiro, em ordem. Depois vamos fazer uma brincadeira. Diz como vai ser essa brincadeira. Combina. Não é depois chegar e gritar que não pode fazer isso, que não pode correr etc. “Poxa, que chatice, que professora chata”. Não, tem que combinar, é gostoso, eles participam, chegar com tudo pronto e entregar não é legal. O mais legal é a negociação mesmo. Eles vão aprendendo a negociar”.

Mariana (SAG vila coordenadora)

Este é um modelo muito utilizado pelos educadores para prevenir ou resolver os problemas de indisciplina e de comportamentos considerados violentos. A “conversa em roda” é praticamente uma “DR”, uma conversa para “discutir a relação”. Ela pode acontecer em dois momentos: antes de alguma atividade, combina-se, negociam-se os parâmetros da interação, as regras da atividade, o que pode e o que não pode ser feito. Aqui, como afirma Mariana, além de as crianças aprenderem a negociar, a conciliar seus interesses, ainda há outra

instância: as crianças são obrigadas a perceberem que, se participaram da negociação dos parâmetros da ação, e estes parâmetros foram acordados pelo grupo como um todo, eles assumem o *status* de regras ou normas do grupo, às quais se deve obedecer sob pena de ter que se explicar ao grupo como um todo. O segundo momento seria exatamente quando, descumpridas as regras previamente estabelecidas, a conversa em roda é a oportunidade de reforçá-las e redimir o descumprimento, ou ao menos tentar explicá-lo.

Conversei com Pedro, o coordenador da CCA SAG, sobre estas “conversas em roda”. Quando lhe perguntei sobre que metodologia usava para lidar com situações que considerava “violentas” ou de “indisciplina”, ele me deu outro nome para estas conversas: “os combinados”. Na concepção de Pedro, o educador deve trabalhar a “relação social”. *“E a relação social a gente trabalha com os dez valores”*. Solidariedade, respeito, união, gratidão, amor, paz, honestidade e *“mais um ou outro que eu tenha esquecido agora”*. Segundo ele, não é possível *“trabalhar relação social”* sem estes valores. Mas os valores não podem ser ensinados, para Pedro, *“catedraticamente, na voz”*. A alternativa seria o “combinado”: uma regra construída para qualquer tipo de atividade, *“qualquer tipo de saída, qualquer tipo de jogo, ou que a criança participa no coletivo, esse combinado é o que vai trazer a questão da cidadania e a questão dos valores para dentro”*.

Os combinados funcionam da seguinte maneira: a educadora combina, antes de determinada atividade, os parâmetros da interação. Se estes parâmetros são quebrados ou descumpridos, a atividade é paralisada. Se, para utilizarmos o exemplo dado por Pedro, a educadora combina que para uma atividade não é necessário correr, e uma criança corre, para tudo, e assim *“(…) a criança começa a perceber que naquele momento não era hora de correr. Ela descobriu uma regra”*. Neste momento, o papel da educadora é fazer com que todo o grupo acate conjuntamente aquilo que foi combinado. E assim, mesmo que só um tenha descumprido a regra, todos têm que voltar para o “círculo” ou “roda”. Segundo Pedro: *“A criança volta para o meio, volta para o círculo, e o professor deixa bem claro: ‘O Joaquim, ele é lindo, é uma criança perfeita, é bonito e simpático. Mas a atitude dele de descumprir a regra prejudicou o grupo’”*.

Para Pedro, a pressão do grupo, gerada nesta situação, de estarem todos parados, por causa daquele que descumpriu a regra, “*desmobiliza ele de ter a atitude de não combinado. Isso num efeito dominó desmobiliza a atitude de indisciplina, a atitude de briga*”. Assim, para ele, as próprias crianças começam a cobrar dos outros: “*cumpra com a regra, colabora com o grupo, ajuda o grupo...*”. E isto para Pedro significa construir relações saudáveis, inclusive relações de confiança entre crianças e educadora. Significa “*construir uma relação de cidadania*”, que para Pedro quer dizer: “*O que é combinado, eu estou firme e fico junto*”. Para ele, o importante é não dizer que “é assim e pronto”, ter uma relação autoritária dos educadores em relação aos alunos: “*Porque daí bate de frente*”. Segundo ele, é isso que acontece na escola até hoje. A professora diz que não quer ninguém colando. Automaticamente, as crianças se unirão para desafiá-la. “*Uma criança olha para a outra e diz: ‘eu te ajudo!’. A professora fica inimiga, batendo de frente com um grupo de crianças.*”

No momento em que dizia isto, batem duas vezes na porta (estávamos na biblioteca da ONG) e ela se abre. Duas meninas, de mais ou menos dez anos, penduradas do lado de fora, dizem, bem alto: “COM LICENÇA”. E entram. Pegam alguns materiais, vão saindo, mas param e voltam. Ficam bem na nossa frente, e também bem alto dizem: “COM LICENÇA, BOA TARDE”. Fecham a porta e saem. A entrevista com Pedro continua. Pouco depois, uma das meninas entra novamente, pega mais alguma coisa e vai sair. Com uma corrente de vento, a porta bate, forte. E a menina, lá de fora, grita, bem alto mesmo: “DESCUULLLLPAAAA!!!”. E Pedro aproveita a deixa:

“Isso que queria dizer para você: isso é um tipo das relações sociais aprendidas. Ela sabia que a gente estava conversando, pediu licença, falou boa tarde. A porta fechou com mais força, mas ela percebeu, pediu desculpa... Isso são combinados. E não vira bola de neve. O mais importante é que não vira bola de neve.”

Pedro (SAG CCA Coordenador)

A entrevista acima, assim como a situação que a acompanhou, são plenas de referências para a discussão. Pedro percebe uma dificuldade, ou impossibilidade, de cumprir o que acredita ser a

principal função educacional da ONG (ensinar relações sociais através dos valores) apenas catedraticamente, como se fosse mais um conteúdo a ser aprendido. Isto contrasta sobremaneira com a estratégia utilizada pelas educadoras no Lar Fabiano de Cristo para ensinar as relações sociais e os valores²⁷. Para Pedro, estas instâncias devem ser aprendidas na prática, na interação com os pares e os educadores. Qualquer atividade coletiva (que são praticamente todas) realizada na ONG implica algum “combinado”. Conforme Pedro explicita acima, e verifiquei durante a observação de campo, antes de qualquer atividade, são combinados os parâmetros da ação. O descumprimento de qualquer parâmetro, por uma das crianças que seja, acarreta a interrupção imediata da atividade de todos. Como muitas vezes as atividades são lúdicas, prazerosas, a interrupção irrita, incomoda as crianças que estavam cumprindo as regras e que são obrigadas a parar por causa das ações de uma minoria, que não as cumpre. Os educadores, ao verificarem este descumprimento da regra, interrompem a atividade de todos e chamam o “infrator” a se explicar ao resto do grupo (tendo sempre o cuidado de evitar a humilhação deste). Segundo Pedro, a pressão (poderíamos dizer também a coerção) do grupo sobre o “infrator” exerce um potencial inibidor das atitudes e comportamentos desrespeitosos às regras e normas combinadas.

O fato que ele cita, de que após algum tempo as próprias crianças começam a cobrar das outras a “colaboração com o grupo”, a “ajuda ao grupo”, o cumprimento da regra, foi amplamente verificado durante a observação no trabalho de campo desta pesquisa. Diversas vezes, caminhando pela ONG, pude ouvir crianças chamando a atenção umas das outras: “*Colabora com o grupo!*”; “*Não quero parar de jogar por sua causa!*”; “*Se a professora parar a brincadeira por sua causa você vai ver!*” eram frases típicas.

²⁷ No Lar Fabiano de Cristo, como veremos, há uma “disciplina”, uma “matéria”, com horários reservados, apostilas e metodologia própria, para ensinar estas questões dos valores e das normas de interação social. É a chamada “Educação do Ser Integral”. Ela comporta diversas formas de atividades, mas é ensinada, primariamente, como um conteúdo, assim como a matemática, o português, ou outras.

É interessante a visão de Pedro de que estes “combinados” geram o respeito aos outros, ao grupo como um todo e também o respeito às normas e regras. Para ele, é através deste respeito que é possível construir uma relação de cidadania. E esta cidadania, neste caso, aparece como sendo a capacidade de construção conjunta das regras de convivência, a efetiva participação na definição das regras, o respeito a estas regras, o respeito aos demais, e o fato de saber que, respeitando os outros, receberá respeito também. Direitos e deveres iguais para todos, estipulados em regras combinadas em “assembleia”. É um modelo em miniatura de uma cidadania participativa, um modelo de relações sociais ou comunitárias baseadas na construção conjunta das regras e no respeito mútuo. É um modelo infantil, escolar, mas que tem o potencial de ser incorporado na vida adulta, em outra escala. O que são as regras combinadas senão protótipos das leis, e a coerção do grupo senão sanções sociais aplicadas a infratores? O descumprimento dos combinados apresenta consequências, o descumprimento das leis acarreta consequências. É, neste sentido, ensinar a ter responsabilidade sobre suas ações, é formar “sujeitos responsáveis”.

Essa estratégia pode ser situada por um relato retirado de meu caderno de campo da Sociedade Alfa Gente, unidade Casa da Criança e do Adolescente do Morro da Caixa. Nesta unidade da SAG, em que ficam as crianças e adolescentes de 07 a 12 anos de idade, há horários reservados para recreação e educação física. Estas atividades, devido ao pouco espaço ao ar livre dentro da entidade, diversas vezes são realizadas em uma área distante alguns quarteirões da SAG. As crianças são levadas até lá em geral por dois educadores ou mais. Há perigo, já que uma parte do trajeto é feita às margens de uma avenida bastante movimentada, na qual os carros, caminhões e ônibus circulam com velocidade considerável, com riscos de atropelamento, principalmente porque as crianças, animadas com a saída da área da ONG, correm, brincam, pulam, vão e voltam e, conseqüentemente, se distraem.

Acompanhei por duas vezes saídas a esta área de lazer, que consiste em um pequeno campo de futebol de areia, várias árvores das quais pendem alguns balanços simples, feitos de cordas, tábuas e pneus, algumas pedras grandes que fazem as vezes de mesas e alguns equipamentos típicos de playground. Antes dessas saídas, aconteciam os “combinados” de que fala Pedro. Em uma das ocasiões em que acompanhei a saída, um educador, Alfredo, ainda no pátio da CCA,

combinou o seguinte: iriam até a área de lazer. Todos saíam em fila, os menores de mãos dadas. Alfredo, com algumas meninas que não o largam (e o chamam de pai), iria à frente, seguido pela fila, com outra educadora e eu, no final. Se alguém sáísse da fila, corresse, descesse da calçada, atravessasse a rua sem permissão, todos voltariam para a CCA.

De início, saímos tranquilamente. Aos poucos, algumas crianças começaram a tomar a dianteira, correndo, chegando a ficar quinze ou vinte metros à frente de Alfredo. A princípio, ele apenas as advertiu que voltassem e ficassem próximo a ele. Como não voltavam, ou voltavam e rapidamente corriam novamente, Alfredo estacou, com as meninas pela mão. As crianças que desobedeceram ao combinado chegaram antes à esquina, quando olharam para trás e viram Alfredo parado. Ele não disse nada, apenas esperou. As outras crianças começaram a gritar: “*Gente, volta! Colabora com o grupo!*”. Dois dos meninos voltaram. Outros três continuaram andando, bem à frente, sem acompanhamento dos educadores. Alfredo, então, simplesmente fez meia volta e começou a retornar à entidade. Neste momento, as crianças que estavam na fila começaram a reclamar que não queriam voltar, que estavam fazendo tudo certo, estavam “respeitando” (o combinado) e que não era justo. Alfredo disse: “*O que foi o combinado? Que se alguém saísse da fila todos voltaríamos, não foi? Então, estamos voltando, por causa dos amigos de vocês que não respeitaram o combinado*”.

Isto fez aflorar a pressão de grupo que Pedro citou. Todas as crianças começaram a chamar os três “fujões” pelo nome, e praticamente implorar para que voltassem, ou todos perderiam o momento de lazer. Funcionou. Eles voltaram, e na calçada mesmo, fez-se a “roda”, com os “fujões” como centro das atenções, sendo inquiridos sobre o que pensavam que estavam fazendo, se não tinham noção do perigo, sobre se gostariam de voltar à CCA sem brincar, se não ligavam para os outros, por que não estavam respeitando o “combinado”. Eles, diante das expressões de raiva, e até de alguns tapas e beliscões desferidos por outros meninos (dissimuladamente, mas que vi), se desculparam, disseram que não tinham a intenção de atrapalhar, que iriam se comportar, e que, por favor, continuassem o trajeto para a área de lazer, pois não mais incomodariam. Após alguns momentos de discussão (e de pressão/coerção do grupo), o trajeto continuou, fomos até a área de lazer e passamos uma parte da tarde sem mais problemas.

O que deve ser ressaltado aqui, além da eficácia dos “combinados”, do fato de que efetivamente funcionam, é a capacidade que apresentam de favorecer a negociação, a construção conjunta das regras. Como dito por Pedro, a mera imposição de regras implica a polarização das posições entre educador e crianças: “eu mando, você obedece”. Isto gera, como ele nos alerta, uma disputa de forças, de poder entre os polos, que não leva a soluções, mas sim ao acirramento da situação conflituosa. Quando as crianças participam da construção das regras pelas quais pautam as atividades e a convivência, tornam-se responsáveis por respeitar estas regras, assim como por fazer os outros respeitá-las. Isto, além de dar às crianças a sensação de que são coautoras do mundo em que vivem, retira-as simbolicamente de uma “tutela” pura e simples dos adultos. Elas são capazes de se regerem e de se regerem, de elaborar regras e de controlar os desvios a esta regra. É neste sentido uma preparatória para sua desinfantilização (BRUCKNER, 1997, RIBEIRO, 2008), para sua transformação de seres infantilizados, sem responsabilidade, cuidados e tutelados por outros, sem influência alguma em seus destinos, em agentes criadores e transformadores de suas próprias vidas e da sociedade. Essa estratégia parece tornar as crianças mais conscientes de que vivem em sociedade, que possui regras, cujo descumprimento por um de seus membros ocasionará problemas aos outros. E estes outros, estando em maioria, possuem o poder de sujeitar os “infratores”, através das regras que os próprios “infratores” ajudaram a criar. Não se pode ser contra algo que de cuja criação você mesmo participou. E, fique claro, para os educadores essa construção das regras não acontece na escola formal.

- **ONG e escola**

Pelo que expusemos acima, é importante esclarecer qual é, para os agentes, a diferença entre a educação oferecida pela escola e a educação oferecida pela ONG. Segundo Marta, educadora da SAG Vila Aparecida, a escola deve transmitir conhecimento, letramento, disciplinas e conteúdos, alfabetizar. A educação oferecida pelas ONGs de Educação Infantil, por sua vez, principalmente entre os que trabalham com as crianças menores, é caracterizada como uma união entre cuidar e educar:

“Aqui é mais o cuidar, né? O cuidar é mais importante, é claro que o cuidar e o educar estão sempre juntos. (...) E aqui acho que seria, assim, mais... Assistencialista. Mais cuidar do que educar. É claro que a gente está educando também, claro, não dá para dissociar”.

Marta (SAG Vila ACT)

Há nos depoimentos como o de Marta, ou o de Hilda abaixo, uma tensão entre o “cuidar” e o “educar”, que tem por trás por um dilema histórico das ONGs de Educação Infantil em geral: criadas inicialmente como entidades assistenciais, de caridade, chamadas popularmente de creches, eram tidas como lugares que “cuidavam” de crianças. Hoje, apesar de manterem o epíteto de creche, passaram a se chamar “Centros de Educação Infantil”, seus profissionais se tornaram mais qualificados e sua atuação passou a ser reconhecida como eminentemente educacional e seus trabalhadores como educadores. Há então uma dimensão de reconhecimento e valorização profissional dos destes quando afirmam que educam as crianças, além de simplesmente cuidar delas. Mesmo assim, Marta, por exemplo, indica que, no cuidar, acaba-se tendendo a uma visão puramente assistencialista. Como vimos na seção “Qual o problema?”, isto se aproxima de um visionamento da ONG como um “depósito de crianças”, para que os pais sejam liberados para o trabalho. E isso às vezes parece corroborado por alguns que dizem que a educação nas ONGs tem que ser mais lúdica, deixar as crianças mais livres, fazer apenas recreação, só “passando o tempo” e “cuidando” para que não se machuquem ou entrem em encrencas.

Vários educadores procuram desmistificar esta visão de “depósito”, afirmando que na verdade mesmo quando estão aparentemente cuidando da higiene e da alimentação, ou mesmo brincando, há um objetivo, um propósito naquelas brincadeiras (o que em parte pode ser entendido como o que os pedagogos chamam de “currículo oculto”):

“A escola é mais matéria, né? Conteúdo. Aqui é mais o cuidar e educar, que andam juntos. Tanto a gente cuida como educa. Tu ensinar a criança a escovar o dente, está educando, está cuidando, está ensinando. Tudo que tu faz está educando,

uma escovação de dente, numa atividade em sala, numa brincadeira, tudo está educando, está passando os valores... Não faz por fazer, tudo aqui vai ter um objetivo, não dá aquele brinquedo para a criança só por brincar. Não é só para passar o tempo, tu está observando o que a criança está fazendo, a partir dali tu vai ver o que ela necessita através daquela brincadeira, por isso que a gente tem planejamento, a gente estuda, tem parada pedagógica todo mês... O cuidar e o educar estão juntos aqui, mas não é só um cuidar... é um cuidar diferente, está educando junto.”

Hilda (SAG Vila “da casa”)

As educadoras se esforçam em demonstrar a parte educacional embutida até mesmo nas atividades que são características de um “cuidar”, como escovar os dentes, ou se alimentar. Segundo diversos educadores das duas instituições, a importância da educação por elas promovida pode ser percebida no desempenho diferencial que as crianças passam a apresentar em outros âmbitos, como afirma Carmen, uma educadora ACT do LFC, que trabalha no DCCE (com as crianças de 06 a 12 anos), mas trabalhou muitos anos na rede pública. Para ela, as ONGs e a educação que efetuam têm uma importância fundamental e: “... a gente vê a diferença em sala de aula. Como trabalhei em escola o ano passado, tive muitos alunos meus que iam para o projeto. Ela é melhor que a criança que fica na rua, que não faz dever, que não tem hora para dormir, não tem horário para se alimentar”. Outro educador do LFC, João, relata que vários pais vieram contar-lhe que depois que seus filhos passaram a frequentar a ONG, o rendimento escolar melhorou, o comportamento em casa melhorou, se alimentam melhor, dormem melhor.

Para Pedro, coordenador do CCA da SAG, a concepção de educação, na escola formal, seria basicamente “(...) *transmissão de conhecimento que foi construído na história, acumulado e deve ser repassado*”. Este seria o papel da escola. No entanto, ele critica o que diz ser a “*função social da escola*”: afirma que ela não dá conta de atender as necessidades que a sociedade tem hoje, não consegue desempenhar uma função nem mesmo de dar às crianças o

conhecimento a que se propõe. “*Porque até então não se tem conseguido uma educação, como Paulo Freire diz, uma educação fora dos muros. Uma educação para a vida. Não só saber os conhecimentos da sociedade, que foram acumulados*”. Para ele, é necessária não apenas uma educação que nos diga em que sociedade vivemos hoje, mas como viver nesta sociedade. E a escola não tem feito isso. A educação tem que ser não só sobre o mundo, mas para o mundo. E mais, deve:

“(…) trabalhar não para a criança, mas com a criança. E essa criança vive numa sociedade que tem especificamente um tipo de realidade. A sociedade se transforma, está se transformando. Mas a escola ela é, desde os jesuítas, desde sua formação, ela é um padrão, parece que é inatingível, parece que está perfeita, que não precisa de mudança. Onde quem precisa se adequar são as pessoas e não a instituição. É complicado porque a escola é um núcleo da sociedade, mas a sociedade como um todo já mudou.”

Pedro (SAG CCA Coordenador)

Desta maneira, Pedro delinea a concepção que faz da escola formal e seu papel na educação. A obrigação da escola é alfabetizar e transmitir conhecimento, passar conteúdos, as disciplinas clássicas, como português, história, geografia, matemática, física, química. Para ele, a escola não tem compromisso com a vida extramuros ou com a realidade que os alunos enfrentam em seu cotidiano. Não ensina a viver em sociedade, a se relacionar, ou, como afirma Claudia:

“Na escola formal, na minha opinião, a criança vai para aprender a ler, escrever, o letramento, na verdade. Nós tentamos fazer a criança pensar. Porque pensando ela vai poder decidir futuramente. Ela vai poder dizer: ‘Eu quero ser faxineira, mas eu quero ser a melhor faxineira’. Ela pode ser faxineira, quem disse que não? Mas ela também pode ser dentista, pode ser médica, motorista, né? Mas para mim a escola dita como

normal ainda está todo mundo um atrás do outro fazendo a mesma função”.
Claudia (SAG CEI Caixa Coordenadora)

Em oposição, para poder cuidar e educar com qualidade, as ONGs procuram ter uma atenção mais individualizada sobre as crianças, uma dedicação mais pessoal(-izada), o que implica conhecer as histórias de vida, conhecer suas casas e suas famílias, com o intuito de entender melhor suas necessidades e trabalhá-las. Esta atenção particularizada é perceptível em diversos aspectos do cotidiano das duas ONGs. Foi citado anteriormente o costume, comum às duas instituições, de fazer visitas periódicas às casas das crianças atendidas, o que já dissemos, é revelador da forma como são apreendidas as “carências” destes sujeitos, e das formas pelas quais, adaptando seu trabalho às demandas, as ONGs buscam legitimidade.

Um dos resultados a que este foco nas carências do sujeito parece ter levado é o de as instituições oferecerem uma educação que dedique mais atenção às necessidades das crianças e jovens atendidos: é a perspectiva da educação “integral” ou “holística”. Segundo a coordenadora pedagógica Antonia, do LFC, *“É uma educação em que tem que trabalhar todas as questões: a cognitiva, a afetiva, moral, religiosa, trabalhando todos estes valores para poder fazer um bom trabalho. A educação tem que ser assim, tem que ser integral, educação holística”*. Para ela, as crianças não vão para a ONG receber *“determinadas coisas”*. Se elas vão, devem receber *“tudo”* que elas podem receber, *“(…) até ela poder chegar à idade de adulto e poder caminhar com suas próprias pernas”*. Assim, se o público tem muitas carências, demanda assistência em muitas frentes, a educação também tem que ser múltipla.

Na outra ONG, a opinião é a mesma. Para Claudia, a SAG e seus agentes devem entender a criança como *“um ser global, que tem pai, mãe, irmão, tia, cachorro... A escola só vê ali... um número. Aqui tu conhece a família, tu conhece a história da criança. Sabe onde ela mora, o que ela come até, como ela vive... E isso faz toda a diferença”*. Ou como diz Fábria:

“Aqui a gente conhece as histórias de vida das crianças, tem uma ligação com a criança. Com a

história de vida dela. Sabemos o que ela passa e do que precisa.”

Fábria (SAG CCA “da casa”)

Se a criança é entendida como um “ser global”, como um ponto de articulação entre vários aspectos de sua realidade e das relações que estabelece (com sua família, vizinhos, escola, e inclusive com seu futuro), se suas necessidades são múltiplas, se a própria noção que se tem dela é a de um compósito de relações, então a educação dedicada a ela não pode ser monolítica. Se a criança é um “ser global”, ela precisa de uma educação também global ou holística, que dê conta dos múltiplos aspectos de seu desenvolvimento; não apenas desenvolvimento intelectual, mas também afetivo, moral, cognitivo, religioso, profissional. A educação não pode dividir a criança e tratar apenas de um aspecto desta divisão. Para os educadores das ONGs, a educação ideal deve dar conta de todos estes aspectos, preparando a criança para pensar e refletir sobre sua vida como um todo. Talvez por isso suas atividades educativas sejam tão diversificadas, abrangendo artes, apoio escolar, esportes, informática, profissionalização, “valores”, cidadania, direitos e deveres, entre outros, como veremos. O que está em pauta aqui é uma visão de “educação” compósita, com regra de formação semelhante à da palavra “violência”, em que predomina a característica da homogeneização: retiram-se as características específicas de diversos tipos de atos, ações, fenômenos, relações e os tratam como se fossem um fenômeno único – uma multidão de formas é assim incluída em uma exígua categoria, em uma única palavra. A palavra “educação”, assim como a palavra “violência”, não designam diretamente um tipo específico de ação. Possuem um campo semântico grande por natureza, e ao que parece estão em constante expansão (conforme constata RIFIOTIS, 1999, para o caso da violência). São palavras-valise (SOARES, 2005), palavras “guarda-chuvas”, que abrigam dentro de si muitos significados, e para as quais cada pessoa tem a sua interpretação. São, neste sentido, polissêmicas e polifônicas (RODRIGUES, 2006, 2008).

De toda forma, fica evidente que para realizar este intento, para dar conta de uma educação que abranja todos os aspectos da vida de uma criança, necessariamente o educador deve conhecer o que é vida desta criança fora da instituição, as condições em que vive, sua família,

sua história, suas necessidades e carências. Além disso, ainda no sentido da distinção da escola, os educadores defendem que a ONG deve ter uma carga maior de afetividade e pessoalidade, que a escola formal não pode dar. Se, como vimos, os educadores identificam na população atendida uma experiência de desrespeito no âmbito das relações amorosas, e se os chamamos de agentes do reconhecimento social em relação a estes sujeitos, este aspecto da afetividade e da amorosidade tem de estar presente na educação promovida pelas ONGs.

Já mencionamos o costume de algumas crianças chamarem as educadoras de mãe. Uma das que contou isso foi Janete, da CCA SAG, que trabalha com as crianças de 06 a 12 anos. Quando perguntada sobre a diferença entre a escola formal e a ONG (já que ela tinha trabalhado nas duas), ela afirmou que na escola, não há crianças. Há alunos. Não são pessoas, são números: número de matrícula, número para receber o dinheiro da merenda, números das notas que tiram. *“E no projeto a gente não tem isso. A criança é uma criança. Quando ela chega no portão eu posso saber se ela está bem, se está com febre, gripada, posso colocar ela no meu colo”*. E para ela isso numa escola não é possível. *“Porque não passam dez crianças no portão. Passam oitocentas! E passa muita coisa despercebida”*. Ela contou diversos casos que presenciou na escola em que trabalhava que a horrorizavam, mas que lá ninguém parecia dar muita importância: crianças que não dormiram, que não comeram. Criança que *“dormiu na rua para a mãe ficar com homem dentro de casa, criança que passou a noite esperando a droga, ou trabalhando de olheiro”*, tudo isso passa despercebido. *“E aqui para a gente não passa”*. Tanto que, como dissemos, ela é a figura materna de muitos já “pré-adolescentes”.

Para Julia, da SAG Vila e que trabalha com as crianças menores, a função da escola e da ONG é diferente. Na escola, as crianças aprendem a ler, escrever, ficam centradas na carteira, sem contato direto com ninguém. Segundo ela, a creche da Sociedade Alfa Gente não ensina desta forma: *“(…) acho que é a afetividade que é mais importante, acho que isso é bem forte. Que estas crianças recebam afeto, carinho, isso é importante”*. É o que diz também Cecilia, que trabalha no berçário da SAG, no Morro da Caixa:

“Eu acho que a educação infantil tem que ser muito baseada no afeto. Muito no carinho, aconchego, até porque hoje em dia a maioria dos

pais trabalha fora, e até quando não trabalha, não se dá muito aos filhos. A gente vê aqui pai que não trabalha, mesmo estando em casa não quer muito ficar com o filho. Incomoda, por 'n' motivos. Então eu penso que educação infantil tem que ser muito toque, carinho, afeto, muito é dar o que eles têm pouco ou às vezes nem têm. E na escola normal não tem isso. Na escola é uma coisa mais distante, senta lá, um atrás do outro, há uma quebra neste nosso jeito de ficar com eles. De estar junto, afetividade mesmo.”

Cecilia (SAG CEI Caixa, ACT)

Esta atenção personalizada, individualizada, parece ser um diferencial importante na construção de uma identidade para a educação que os sujeitos entrevistados acreditam que deva acontecer nas ONGs. Com o perdão do jogo de palavras, a escola formal aparece como excessivamente “formal”, no sentido de estabelecer uma distância impessoal entre o aluno e o professor. Tem para com as crianças um tratamento impessoal, despersonalizado mesmo, a ponto de as educadoras falarem que na escola a criança é um número. É uma instituição de padronização, de uniformização, na medida em que seu objetivo é que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, independente de suas realidades fora da escola e também no sentido da dinâmica do trabalho escolar ser “*todo mundo um atrás do outro, fazendo a mesma função*”, como diz Claudia algumas páginas acima. O professor está à distância, não tem para com os alunos nenhuma atenção individualizada, muito menos carinho e afeto. Faz parte do discurso das ONGs e de seus agentes o fato de que a educação deve “aproximar-se da realidade deles”, e a escola não faz isso. A educação vinda da escola é tida como alienada e alienante, no sentido de não corresponder às reais necessidades das crianças, ensinar conteúdos descontextualizados e não apresentar a utilidade prática deste conhecimento que deve ser adquirido obrigatoriamente.

E este, aparentemente, é o sentido das ações de “apoio escolar” que as duas ONGs efetuam com as crianças maiores, que já frequentam a escola formal. Se a escola é separada da realidade, se não prepara para a vida, se seus conteúdos não contemplam as necessidades das crianças, a ONG tenta suprir essa “falta”. Mas em que consiste esta “linha de

ação” educacional relativa ao “apoio escolar”? Na observação de campo, pude perceber que nesta linha estão compreendidas as atividades de reforço dos conteúdos curriculares da escola formal, o auxílio dos educadores às crianças na realização de tarefas extraclasse (tarefas e “dever de casa”), e em muitos casos a “tradução” dos conteúdos e disciplinas escolares para uma perspectiva prática, em tentativas de aproximá-los do cotidiano vivido e experienciado pelos alunos. Isto porque, conforme mencionado acima, a escola formal, e em especial o sistema público de ensino, é considerado ultrapassado, separado das necessidades dos jovens e crianças.

Tanto no LFC quanto na SAG, há horários reservados (na Casa da Criança e do Adolescente da SAG, diariamente, e no DCCE do LFC, três a quatro vezes por semana) para este apoio. Nestes momentos, as professoras dão espaço para que as crianças façam suas tarefas da escola, as chamadas “lições de casa”, ou “deveres”. Em geral, as crianças fazem suas tarefas sozinhas. Se tiverem alguma dúvida ou dificuldade, as educadoras se prontificam a auxiliá-las. Como as tarefas versam sobre conteúdos diversos, e em cada sala em geral são agrupadas crianças pertencentes a várias séries ou anos da escola formal, algumas vezes as educadoras não dominam os conteúdos, ou simplesmente não se lembram. Mas no trabalho de campo foi constatado que diversas vezes as professoras não se limitam a dizer que não sabem ou não dominam. Esforçam-se, pesquisam, perguntam para as colegas (às vezes também para mim), e inclusive encorajam que outras crianças ajudem a resolver o problema. É considerado muito importante, por todos, nas duas instituições, que as crianças realizem suas tarefas escolares de maneira exemplar, de preferência melhor que os demais alunos da escola que não frequentam o projeto.

Além disso, há tentativas de realmente reforçar os conteúdos da escola formal. É dado por sabido pelos educadores das ONGs que os professores da escola não têm como acompanhar individualmente a aprendizagem de cada aluno, como vimos no depoimento de Janete algumas páginas acima: *“passa muita coisa despercebida”*. Não há como, numa sala de quarenta ou cinquenta alunos, darem atenção às dúvidas e às dificuldades de cada um. Assim, muitos alunos acabam não entendendo alguns conteúdos, e mesmo quando o fazem, não compreendem o sentido, o motivo de terem de aprender aquilo. Não percebem relação entre aqueles conteúdos que tem de dominar e a

aplicação prática deles em suas vidas. Neste sentido, os educadores das ONGs se dedicam a duas tarefas: ajudar as crianças com as dificuldades que têm na compreensão dos conteúdos, e “traduzi-los” para algo mais palpável e aplicável em suas vidas.

No LFC, há na grade de horários, um espaço dedicado a aulas de matemática. Nelas são passados e repassados conteúdos, fórmulas, exercícios, com vistas a que as crianças consigam acompanhar as aulas da escola formal, familiarizem-se com as operações e desenvolvam bem seu raciocínio lógico-matemático. Mas as aulas não se limitam à compreensão da forma pela qual os problemas e exercícios devem ser resolvidos, numa aceção mecânica. Há empenho em transformar aquelas operações abstratas em algo instrumentalizável, em algo que as crianças não apenas saibam fazer, mas em algo que elas saibam em que aplicar. Por exemplo, em aula sobre equações, o professor não apenas repassava as fórmulas e mandava as crianças resolverem exercícios. Havia uma preocupação quanto ao fato de que os exercícios deveriam ser relativos a temas e problemas que as crianças enfrentassem em suas vidas reais. Colocando situações hipotéticas, mas bastante comuns, onde os conhecimentos abstratos possam ser úteis, o professor tenta aproximar a matemática da realidade vivida. Um dos exercícios usava uma situação escolar para exemplificar a utilização de inequações: se para passar de ano a média de duas provas tem que ser de pelo menos sete, e o aluno tirou seis na primeira, que nota deve tirar na segunda prova para passar? Sendo então x a nota na segunda prova, utiliza-se a inequação: $(x+6)/2 \geq 7 \rightarrow x+6 \geq 14 \rightarrow x \geq 8$. Logo, o aluno deve tirar pelo menos 8, isto é, a nota da segunda prova deve ser maior ou igual a 8. Este exemplo é bastante simples, mas ajuda as crianças a perceberem que as inequações podem ter aplicações em suas vidas, que não as aprendem apenas para “passar de ano” (ou, no caso, também para isso...). Existem exemplos mais complexos, mas este já demonstra a intenção de aproximar os conteúdos dos interesses e dos efetivos problemas que as crianças podem enfrentar em suas vidas, e que os conteúdos podem ajudar a resolver.

Essas metodologias de “aproximação” e “tradução” são plenamente utilizadas, não apenas em matemática, mas também em biologia, geografia, história, português e outras disciplinas. Ao invés de ensinar a história de maneira tradicional, com datas, reis, presidentes etc., as educadoras das ONGs preferem que os alunos investiguem a

história de suas próprias comunidades, de seus bairros, de suas famílias, algo mais próximo de suas realidades, algo mais palpável, que as interesse. Neste sentido, dentro da chamada metodologia de “educação por projetos”, quando se intenta trabalhar, por exemplo, a questão do meio ambiente, é proposta aos alunos uma pesquisa, a realização de um “projeto”: identificarem em seu bairro, em sua comunidade, através de observação e entrevistas com parentes e vizinhos, quais são os principais problemas que afetam o meio ambiente e a qualidade de vida naquela localidade. Um destes projetos, na CCA da SAG, identificou no Morro da Caixa problemas com lixo, com esgoto e saneamento básico, com o desperdício de água, entre outras. E as educadoras também incentivam as crianças a buscarem soluções para estes problemas identificados, sejam estas soluções reais e possíveis ou apenas ideais e imaginadas.

Esta “educação por projetos” é aplicada em diversas faixas etárias, em diferentes disciplinas, nas duas ONGs. O objetivo é justamente o de aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, numa perspectiva mais prática, estimular os interesses (e assim atrair suas atenções), além de, como afirma abaixo a coordenadora pedagógica da Sociedade Alfa Gente, lhes dar o poder de autoria:

“O trabalho da educação por projetos é o que elas (as educadoras) trabalham muito. Justamente para trabalhar esta questão de partir da realidade deles, do que eles sabem, e estimular a curiosidade deles. Para que eles pesquisem, para dar justamente este poder da autoria. Então os projetos possibilitam isto, a criança realmente ser autora de algumas pesquisas, de alguns projetos, ela produzir em cima daquilo que ela descobre. E isso tem funcionado bem, acho que os professores incorporaram bem o significado disto dentro da proposta educacional.”

Isabela (Coordenadora pedagógica SAG)

Neste sentido, a proposta de educação por projetos se liga com a questão do protagonismo, ao dar às crianças a chance de serem produtoras de conhecimento sobre sua própria realidade, sobre fatos, fenômenos e situações que afetam suas vidas. Se, como os educadores falam, um dos objetivos da educação propagada nas ONGs é que as

crianças sejam “agentes transformadores de suas vidas”, “protagonistas de suas próprias histórias”, para que possam mudar suas vidas ou suas realidades, é necessário que a compreendam, que a conheçam, que a entendam. Além disto, o fato de elas mesmas produzirem este conhecimento (o “poder de autoria”) tem para as educadoras o potencial de elevar a autoestima das crianças, demonstrando que elas são capazes de gerar conhecimento, compreender a realidade e em alguns casos, intervir nela: serem, enfim, agentes de transformação de suas vidas e suas comunidades.

Quanto ao fato de “trabalhar com os interesses deles”, a intenção é cativá-los, atraí-los, mantê-los na ONG, evitar a evasão. Na percepção das educadoras, se as crianças não tiverem interesse, se acharem as atividades na ONG entediantes, “chatas”, por demais semelhantes às da escola formal, corre-se o risco de que não venham mais, e assim fiquem “na rua”, “soltos”, “aprendendo o que não devem”, “vão para o crime”, tudo aquilo que os educadores das ONGs não desejam. Uma das formas para se conseguir isto parece ser incluir a criança no processo de construção desta educação, mais que construir este processo tendo a criança em mente:

“(…) E trabalhar não para a criança, mas com a criança. E essa criança vive numa sociedade que tem especificamente um tipo de realidade. (...)”

Pedro (SAG CCA coordenador)

Nesta ótica, pode-se pensar em uma perspectiva de construção conjunta da educação, construção conjunta do convívio – sentar em roda, conversar, combinar, negociar (o que como vimos pressupõe um sujeito racional). Se lembrarmos da discussão anterior sobre os “combinados”, que para Pedro, como vimos, fazem parte de uma dimensão de aprendizado de relações sociais, contribuindo para sua desinfantilização, para sua conscientização de que é corresponsável pelo mundo em que vive, então podemos supor que a construção de uma educação nestes termos não pode ser imposta, não pode se dar “para” a criança, mas sim deve acontecer “com” a criança, ela sendo partícipe das decisões que a afetam; neste sentido, podemos pensar em uma “educação participativa”, que pode ser aproximada de um modelo em miniatura de uma política participativa.

- **“Cativação”, reconhecimento e sonhos**

Se a construção da proposta de educação deve ter a criança como partícipe, como construtora, como agente de seu processo educativo, nada mais “natural” que desenvolver atividades com as quais as crianças e jovens se identifiquem para atraí-los, deixá-los interessados, para que não fiquem soltos na rua e “descambem para o lado do mal”; deve-se dar um lugar agradável para ficarem, com atividades que os interessem, de forma que seja possível “tirá-los da rua”. Nesse sentido, os educadores indicam que a educação na ONG tem de ter certa dose de atração ou “cativação”. É o que parece indicar Natália ao tentar esclarecer a diferença entre o trabalho educacional que faz hoje no Lar Fabiano de Cristo, e o que fazia anteriormente na Igreja Católica. Segundo Natália, a diferença é que os jovens da Igreja *“não são revoltados, não usam drogas, não estão no meio da criminalidade”*. Assim, não precisam ser “trazidos para o lado de cá”.

Já os jovens que atende no LFC, pelo contrário: precisam ser “trazidos de volta”, o que ela tenta fazer através do projeto de dança “Vem Dançar”, que mencionamos no capítulo 2. Este projeto reformou uma das salas da UPI e a transformou numa sala de dança, com aparelhagem de som, espelhos e barras. Para reforçar o potencial de atração, Natália se focou no hip-hop e no *street dance*, voltou a fazer aulas numa academia, para se preparar mais a fim de conseguir criar coreografias para a música rap, porque é o que *“eles gostam”*. Ela entende este trabalho, como depois me falou, como um trabalho *“de cativação”*. Apesar de parecer estranho que se use uma palavra do mesmo campo semântico de cativo, prisão, detenção querendo significar agradecer os jovens com que trabalha, ela nos remete a dois aspectos: o primeiro é o de realmente “prender” o jovem através da prática de atividades que lhe interessem e o atraiam; o segundo aspecto é o de que se esta “cativação” funciona para trazer o jovem para o projeto social, serve então muito bem à função correlata “tirar da rua”.

É neste sentido que podemos entender as ações educativas voltadas para as artes e os esportes. Esta “linha”, presente nas duas instituições de maneira bastante semelhante, abarca as atividades culturais, artísticas e desportivas, com aulas de música e aprendizado dos instrumentos, balé, hip-hop, danças afro, diversas formas de artesanato e artes plásticas, teatro, artes marciais como judô e capoeira e esportes de equipe como o futebol e o vôlei. Tais atividades, na visão

dos educadores, não só ajudam os jovens a melhorar sua sociabilidade, “enturmar”-se, identificar-se com alguma atividade com a qual tenham prazer, como também trazem a possibilidade de se transformarem em profissões. No entanto, o que ressalta nessa observação é a capacidade destas atividades de trazer aos jovens a autoestima e o reconhecimento social de que carecem. Configuram-se em oportunidades de se mostrarem aptos em atividades socialmente respeitadas, legitimadas e admiradas. Desta forma, apresentam um efetivo potencial de inclusão social (se não econômica) e se configuram como fontes potenciais de reconhecimento social.

No LFC, existe o “Projeto Arte, Educação e Esporte”, que utiliza o esporte, de um lado, como atrativo para as crianças e jovens, e de outro, como forma de estimular o relacionamento com grupos e coletividades. A atividade física visa não apenas ao estímulo corporal, mas também simbólico e relacional, através da descoberta de talentos e de práticas sociais coletivas. Em geral, o trabalho é realizado por uma equipe de voluntários, funcionários e prestadores de serviço, com o objetivo de que os grupos que praticam diferentes modalidades se transformem em equipes competitivas. O time de futebol da UPI participa do campeonato “Moleque Bom de Bola”, por exemplo, e na época do trabalho de campo desta pesquisa, tinha alcançado algumas vitórias seguidas, motivo de orgulho para os jovens e para os educadores. Há ainda, na unidade do LFC pesquisada, um projeto de alfabetização musical, em que são trabalhados ritmos, sons e leitura de partituras, além da produção de música e confecção de instrumentos. Estava também prevista a criação de uma associação com jovens para a venda de instrumentos confeccionados na instituição. Deve ser sublinhada a vontade dos jovens e crianças de participarem destas atividades, de se prepararem para as apresentações e competições, o esforço e o empenho que demonstram. Eles efetivamente gostam destas atividades e se orgulham de desempenhá-las bem, “*melhor que os playboys*”, como dizem.

Além desta dimensão de “cativação” dos jovens proporcionada pelas artes e esportes, e do potencial de no futuro se tornarem profissões e fontes de renda, há ainda a vertente “agregadora” (no sentido de reforçar laços e relações coletivas, inclusive o sentimento de pertencimento ao grupo) e também de “educação conscientizadora”, digamos, que essas atividades despertam. Nas oficinas de teatro da

SAG, por exemplo, são realizadas atividades dramatúrgicas que visam mostrar “dois lados” de uma situação. Segundo a professora encarregada:

“Primeiro a gente trabalha uma situação e como fazer para mudar aquela situação. Qual seria a atitude para mudar a situação naquela cena. Daí tem com vários temas, desde violência, até a saúde, paz, carinho... Dou o tema e deixo eles livres para criarem uma cena. Daí eles discutem e têm que escolher os três problemas: onde, como e por quê. Tem a turma que observa, e a turma que faz a cena. Os outros podem dar ideias, contribuem para mudar a situação ou não. Trabalhar com o teatro, despertar novas visões, novos olhares, para eles terem conhecimento de tudo que eles podem, perceberem e construírem o que é certo, o que é errado, tento deixar isso mais claro para eles através do teatro. Tentando mostrar eles mesmos para eles mesmos, e assim vou aprendendo com eles”.

Carolina (SAG CCA ACT)

Aqui se mostra a ênfase em “mostrar um outro lado”, “despertar novos olhares”, ou seja, uma concepção de que a visão de mundo destas crianças e jovens é por demais estreita e de que é necessário ampliar os seus horizontes. Isto se relaciona com a afirmada e reafirmada necessidade de mostrar outras possibilidades, mostrar o outro lado, mostrar outras oportunidades. Esta concepção surge nas falas de maneira recorrente e, ao que parece, relaciona-se com as formas com que os educadores lidam com a indisciplina: se uma das soluções que apresentam para este problema com as crianças menores é desviar a atenção, mudar o foco, distrair, aqui este pensamento também aparece, em outro nível: a solução para os jovens não irem para o crime é retirar deles a visão de que esta é a única opção que têm: é “mudar o foco”, “mostrar alternativas”, “mostrar outras possibilidades”, ou seja, de certa forma, desviar a atenção das “coisas” consideradas “ruins” para “coisas boas”. A diferença é que entre os jovens está inscrita a possibilidade da eletividade, da escolha. Os jovens têm o poder de escolher que caminho seguir, cabendo aos educadores “mostrar os dois lados”.

Mas este raciocínio também se liga à visão dos educadores de que faltam aos jovens os sonhos de futuro, os projetos de vida, à pequena margem de elegibilidade que eles têm. Não há muitos caminhos a serem escolhidos por estes jovens. Podemos pensar que, na visão desses educadores, a possibilidade de os jovens formularem projetos de vida, projetos de futuro, está sobremaneira cerceada, restrita, tolhida pelo excludente e reduzido campo de possibilidades que enxergariam para si: para os educadores, os jovens perceberiam pouca ou nenhuma possibilidade de mudar de vida, de ascender de posição social, de serem reconhecidos e estimados socialmente. Uma das poucas alternativas vislumbradas seria o caminho do enriquecimento ilícito, através de atos criminosos e considerados violentos. A função da educação, neste sentido, seria a de alargar este restrito e restritivo campo de possibilidades, oferecendo elementos alternativos a partir dos quais possam construir seus projetos de vida e futuro. Isso também pode ser relacionado à teoria de Axel Honneth, que vimos discutindo: aparentemente, a falta de um “campo de possibilidades” corresponderia a uma não realização do potencial de individuação e igualização que Honneth (2003) descreve como necessários para uma autorrelação prática que desenvolva o sentimento de autoestima, a valorização por suas características pessoais e propriedades individuais. Seria este o motivo de não terem mais sonhos e projetos de futuro, como nos disse Isabela anteriormente? Assim, quando perguntei a Pedro qual a “solução” para que os jovens não se encaminhassem “para o crime”, ele respondeu que:

“Colocar sonhos para a criançada, os mais diversos. O sonho de ser uma cabeleireira, uma professora, o sonho de ter um carro, de ter uma casa. Pode até parecer consumismo, mas não. Ele ter um sonho, é construtor de uma linha imaginária para o futuro. Aquilo leva, guia. Porque, não tendo sonho, vai para lá, balança para cá, tenta isso, experimenta aquilo diz que não é, não é, não é... Isso alivia muito, principalmente porque o jovem, na sociedade, há uma cobrança: tu vai ser o quê, vai fazer o quê? E às vezes ele não tem aquela firmeza, aquele sonho, formado com ele, e se decepciona. Aí gera raiva, gera angústia, gera medo, gera revolta”.

Assim, uma das tarefas das ONGs parece ser “colocar sonhos”, “resgatar a capacidade de sonhar”, mostrar aos jovens que podem se “empoderar cultural e artisticamente” (como disse Pedro anteriormente), e com isso serem socialmente reconhecidos, adquirirem visibilidade e aceitação, cuja “falta”, como vimos no capítulo anterior, levaria os jovens para “a violência”. Desta forma, o foco dos educadores nestas atividades parece ser, como eles dizem, “*aumentar a autoestima*” dos jovens por eles atendidos.

Como consequência dessa visão, nessa “educação artística e esportiva” podemos perceber elementos que a aproximam do que se pode chamar de uma “educação para o reconhecimento social” ou, mais precisamente, uma “educação para o reconhecimento cultural”, segundo Malvasi (2004, 2008). Para esse autor, a busca pelo reconhecimento cultural, como estratégia no enfrentamento da vulnerabilidade entre jovens, tornou-se predominante entre as ONGs brasileiras. Nos últimos anos, um fator atuante no enfrentamento da vulnerabilidade juvenil tem sido o aumento de ações e projetos de ONGs que se apresentam como alternativas ao ingresso no “mundo do crime” e outros “riscos sociais”, atuando no âmbito das atividades culturais para denunciar a exclusão, reivindicar o direito à cidadania, criar novas redes de sociabilidade. Tais ações apostam no reconhecimento cultural das manifestações dos jovens das classes populares, como estratégia para enfrentar os estigmas e preconceitos que sofrem.

Com base nestas ações, percebemos que as atividades artísticas e desportivas levadas a cabo pelas ONGs podem ter o efeito de recuperar para os jovens a estima social de que carecem, através da visibilização de suas habilidades pessoais e coletivas, de suas capacidades e propriedades, que seriam desenvolvidas e potencializadas através do trabalho dos educadores. Seria então uma forma de os jovens desenvolverem a autorrelação prática que Honneth (2003) denomina “autoestima”, cuja falta, como vimos, é responsabilizada pelos educadores por levar os jovens a cometer crimes. Além disso, é bem sabido que no Brasil atividades artísticas e desportivas bem realizadas são extremamente valorizadas financeiramente.

- **Profissionalização**

Este ponto também é muito importante: outra “linha educacional” que as ONGs propagam e efetuam e que, segundo algumas das educadoras, teria o potencial de prevenir a entrada dos jovens no “mundo do crime”, seria uma educação que “desse dinheiro”, ou que os ajudasse a tê-lo. Neste sentido então, estamos falando de uma educação profissionalizante, com capacidade geradora de inclusão no mercado de trabalho. Se a acima apresentamos uma educação “para o reconhecimento”, podemos pensar que esta é uma educação “para a redistribuição”.

Nessa “linha educacional”, de inclusão produtiva e capacitação profissional, a ênfase no trabalho com crianças a partir já dos seis anos e com os jovens recai sobre a inclusão digital e o aprendizado da informática (para as primeiras), assim como rotinas bancárias e de escritório (para os segundos). Além disto, muitas atividades ligadas ao que chamamos de atividades artísticas e esportivas têm o potencial de desenvolver talentos e dar-lhes, assim, abertura profissional, apesar de não ser este o foco das atividades, como vimos. As entidades pesquisadas também atendem os pais e responsáveis, principalmente aqueles que se encontram desempregados e/ou subqualificados, buscando incluí-los no mercado de trabalho e melhorar as condições financeiras da família. Para estes, são oferecidos cursos profissionalizantes, como de corte/costura e confecção de vestuário, artesanato, agricultura sustentável, além de oportunidades de financiamento de projetos para pequenos empreendimentos.

No LFC, como exposto no capítulo 2 desta tese, existe um “Subprograma Profissionalização”, disponibilizado também no contrato escolar, para jovens e adolescentes de 13 a 16 anos. Em seus textos institucionais, o LFC afirma que este subprograma seria o “*caminho para a inclusão social sustentada*”, fornecendo a “oportunidade” da iniciação profissional dos jovens. Este programa segue a lógica de que os jovens das comunidades atendidas não encontram emprego porque não têm experiência ou qualificação. Além disso, como vimos, são discriminados e estigmatizados, restando-lhes poucas chances no mercado de trabalho.

Para reverter esta situação, a atuação é no sentido de capacitar ao trabalho, mas também de estimular os jovens a ver nele algo importante, valioso, que vale a pena perseguir. Este seria o primeiro passo em uma

educação profissional que pretenda apresentar o trabalho honesto como uma alternativa à entrada dos jovens no crime. Se, como vimos, alguns educadores consideram a vida “na violência” uma “vida fácil”, devem convencer os jovens a encararem a “vida difícil” do trabalho.

Além disso, a “profissionalização” também se daria no âmbito do que podemos chamar de “atividades culturais”, principalmente as artes e os esportes, como vimos acima. O que devemos lembrar é que mesmo estas atividades “culturais” são vistas como possíveis profissões futuras para os jovens. Desta forma, os cursos de música, teatro, artes plásticas, dança, assim como oficinas de jardinagem, culinária, e aulas de esportes como futebol, basquete e capoeira, são vistas pelos educadores (tanto da SAG quanto do LFC) como “empoderadoras” e que podem ser geradoras de renda no futuro. Não se trata, como me disse um professor de capoeira da SAG em conversa informal, de reforçar o estereótipo de que o “jovem favelado” só pode ascender socialmente se for “*pagodeiro ou jogador de futebol*”. Trata-se, mais do que isso, de oferecer alternativas honestas de se manterem e prosperarem, fazendo algo de que gostam e, “*ainda por cima, valorizando a cultura nacional*”.

Em relação a um aprendizado profissional mais, digamos, “técnico”, no LFC, por exemplo, as crianças a partir dos seis anos recebem aulas de informática. Mais tarde, passam a receber, se quiserem, também aulas sobre rotinas bancárias e administrativas, com aulas de matemática, língua portuguesa, “cidadania” (aqui, mais dirigida à legislação, mas também relativa à ética no trabalho e nas relações sociais) e outras atividades. Também são enfatizadas a necessidade de um rendimento escolar condizente, a importância dos valores éticos e morais, do trato pessoal, dos direitos e dos deveres, da disciplina, além do comportamento adequado e de postura profissional.

Os jovens que atingem a idade suficiente podem entrar no programa “Menor Aprendiz” e tentarem, através dos convênios institucionais com empresas e órgãos públicos, obter vagas de aprendiz ou estagiário. Esse é um dos sentidos em que podemos interpretar o discurso do “dar oportunidade”: a oportunidade do primeiro emprego, a oportunidade da capacitação e do ganho de experiência profissional, sem as quais se considera que o jovem pobre invariavelmente fica alheio ao mercado de trabalho, principalmente o trabalho formal, “com carteira assinada”. Como completa Antonia:

“A gente também tem o projeto do Jovem Aprendiz, que são nossos adolescentes que saem do JUVA, completam 17 anos e vão para o primeiro emprego. Então, veja só, as crianças ficam aqui dos dois anos aos 17 e saem daqui com o primeiro emprego. É um projeto do Lar. É o Lar que articula, como tem no SESC, como tem o CIEE, o Lar articula, é um projeto próprio. E ele vai, fica meio período lá e o restante aqui conosco. Para não deixar ficar na rua.”

Antonia (LFC)

Mais uma vez aparece a ênfase em “tirar da rua” o jovem, desta vez para se dedicar a seu desenvolvimento profissional. Assim, uma parte dos educadores clama por uma educação profissionalizante, que prepare os jovens para o mercado de trabalho. Se os jovens tiverem uma profissão, terão como se manter economicamente e não precisarão roubar ou traficar com este objetivo. A ideia implícita aqui é a famosa “tese da motivação econômica para o crime”. Nesta linha de raciocínio, se os jovens se encaminham para a criminalidade, se praticam assaltos, sequestram ou traficam drogas, é exclusivamente para conseguirem o dinheiro, o acesso aos bens materiais que não poderiam ter de outra forma. O crime seria, assim, uma forma ilícita de efetuar a redistribuição material que não se efetiva por meio de políticas públicas. Além disto, esse pensamento pode ter ainda o efeito de “culpar a vítima”, pois se depois de serem “capacitados profissionalmente” não conseguirem sair de sua situação de pobreza, é porque são “incapazes”, “vagabundos”, “ineptos” e outros signos preconceituosos. Por outro lado, devemos lembrar que o objetivo de capacitar profissionalmente os jovens e de lhes dar a chance de se inserirem no mercado de trabalho não é apenas o de “evitar que os jovens entrem no crime”. Mas quando perguntada sobre qual a solução para este “problema”, Carmen, uma educadora do LFC, respondeu exatamente neste sentido:

“Acho que é que eles possam estar trabalhando, que possam estar ganhando o dinheiro deles. Cursos técnicos profissionalizantes e que possam ser remunerados, para que possam ter um dinheirinho sem se envolver com assaltante, traficante... Para poderem ter um futuro, se

sentirem valorizados. Não estão dando chance para estes jovens no mercado de trabalho”.

E, assim, quando perguntei que “educação” poderia solucionar o “problema das violências”:

“Acho que esta, voltada para o mercado de trabalho, que dê uma profissão que eles se envolvam, se eles tiverem como ganhar o dinheiro deles não vão fazer mal para os outros. Vão trabalhar, ter dinheiro, comprar o tênis que gostam... melhor que estar roubando, matando, se envolvendo com traficante...”

Carmen (LFC ACT)

A ligação entre violências e falta de poder aquisitivo, crimes e pobreza é uma visão bastante difundida, não apenas entre os educadores, mas no discurso social em geral, e inclusive na literatura acadêmica sobre o tema das violências, mesmo que por negação. Há inúmeros autores nas Ciências Sociais que buscam desfazer o elo entre pobreza e violências. Um dos mais influentes trabalhos nesta área é “A Máquina e a Revolta”, de Alba Zaluar (Zaluar, 1985). Segundo esta autora, a pobreza é muito facilmente associada à violência urbana, ao crime, à marginalidade e ao banditismo. Para ela, esta estigmatização da pobreza decorre de uma ideologia da classe dominante que criminaliza a pobreza e a associa com a violência e o crime, com a promiscuidade, sujeira, imoralidade. Como afirma a autora: “(...) *duplamente excluídos por serem outros, e por serem incultos e perigosos, os pobres urbanos vivem, neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da civilização*” (ZALUAR, 1985, p 12). Esta exclusão, para a autora, é motivada pela pressa em demarcar as posições entre o “nós” (élites, classes médias) e o “eles” (o pobre, o favelado), que acaba acirrando desigualdades e motivando a retroalimentação do preconceito.

Neste sentido, parece que esta concepção de educação preventiva das violências baseada na profissionalização se associa de forma direta à tese da motivação econômica para o crime, que conforme já expus em outros trabalhos (RODRIGUES, 2006, 2008) contribui para a segregação e para a guetificação de pobres, negros e moradores de periferias e favela. Favorece o estigma e o preconceito e se constitui em

uma espécie de determinismo sociológico, ao postular que se alguém não tem profissão ou emprego, se mora em uma favela ou é pobre, “naturalmente” é um criminoso, ao menos em potencial. Tal tese incorre também em um erro empírico: se este postulado fosse verdadeiro, então todo pobre seria criminoso (PAOLI, 1982), o que obviamente não encontra comprovação.

- **“Tirar da rua”, ocupar, controlar**

Por outro lado, como visto nas seções anteriores, muitos educadores acreditam que o potencial de prevenção das violências contido na educação reside na capacidade de ocupar as mentes e corpos dos jovens, na capacidade dos projetos educacionais de “tirar da rua”, afastá-los do meio social nocivo, em mostrar “os dois lados”, em desviar a atenção das ambientes ruins e das más companhias, em mostrar formas alternativas de vida, pensamento e comportamento, em lhes apontar outras “possibilidades”.

“Acho que teria que ser uma educação que primeiramente respeite a história da pessoa, do sujeito, porque acho que uma coisa que não deve acontecer é tu pegar uma criança e esquecer que ela tem uma vida, uma realidade fora daqui e tu anular isso. Vamos supor, uma criança vem gostando só de música sertaneja, tu não pode tirar a música sertaneja dela. Você vai mostrar que tem o pagode, axé, clássico, vai mostrar outras possibilidades, né? Acho então que tem que valorizar a cultura, valorizar a história do sujeito, saber que ele é um sujeito produto de uma história, mas saber que ele é construtor de uma história também, e usar tudo isso para planejar dinâmicas dentro da sala. Eu nunca trabalhei com ensino fundamental, mas acho que aqui com as crianças a gente já vê muito isso, as crianças brincam muito de tiro, porque vê o tiro na rua, não adianta dizer para elas que é errado. Porque o costume é dizer isso, né? Mas tem que trabalhar isso de outra forma, mostrar o outro lado. Não adianta negar que existe. Eu gosto muito de Paulo Freire, e aqui eles falam muito isso, pedagogia

progressista, libertadora, e o que li dele eu percebi que valoriza muito a história do sujeito. Porque não tem como tirar, não dá para separar.”

Samanta (SAG CEI Caixa ACT)

Há aqui uma contradição, claramente expressa na fala de Samanta, acima, entre este ideal de retirar os jovens e crianças de seu meio e os ideais que guiam a pedagogia progressista de Paulo Freire. Este pedagogo pregava a atenção que deve ser dada ao contexto vivido, à realidade vivenciada e experienciada pelo aluno, pelo estudante, quando da concepção do método de ensino. Pregava uma atenção ao saber local, à valorização da história do sujeito. A pedagogia de moldes “freireanos” foi a principal influência pairando sobre os modelos pedagógicos e educacionais nos movimentos sociais (tanto nos movimentos católicos, como comunidades eclesiais de base, quanto nas diversas pastorais ligadas à teologia da libertação, quanto em movimentos agrários, sindicais, entre outros) e também na educação comunitária, da qual as ONGs aqui analisadas representam o desenvolvimento histórico. É, portanto, bastante estranho o fato de que, no mesmo discurso, estejam misturadas uma tendência à valorização do contexto vivido e uma desaprovação deste mesmo contexto (“o outro lado”).

Devemos ser justos com a família e com o Estado: eles não são os únicos “culpados”. Como vimos, “a rua”, ou seja, o “ambiente” ou contexto social no qual as crianças crescem e os jovens convivem tem importância ressaltada no discurso. É, afinal, a “tirar da rua” que se referem sempre. Nesta perspectiva, João argumenta que “(...) *mais importante que ter ou não ter dinheiro, recursos, e tal, acho que o local onde esta criança ou jovem é criado contribui muito para a inserção dele no crime ou não*”. Ele, que como vimos trabalha também no que chama de “outra ponta” (no Centro de Atendimento ao Menor Infrator de Florianópolis), convive com os meninos que estão presos e diz que destes:

“Uns sessenta por cento, ou mais, têm pai, têm mãe, que são atuantes, que têm educação, que conseguem dar uma condição material pro filho, mas... por estar envolvido numa favela, ou num

meio violento, e que envolve tráfico de droga, se ilude e acaba entrando no mundo do crime e não sai mais”.

João (LFC)

Deve-se notar o aqui raro deslocamento feito por João: não culpa a família. Mesmo se a família for “estruturada”, se estiver no “meio social problema”, corre riscos. Assim, a “culpa” vai para o ambiente social, os pares, amigos e vizinhos da mesma idade ou pouco mais velhos. Para ele, o que faria com que não se envolvessem com “o crime” seria não estar ali. *“O pai tendo uma condição, ver que tem droga por perto, coisa e tal, já se muda com a família toda. Eu acho que hoje em dia a única solução é esta, para impedir mesmo que isto ocorra. Porque não é efetivamente apenas a falta de dinheiro que estimula o cara a fazer assalto e vender droga”.* Seguindo este caminho, podemos imaginar porque o lema do “tirar da rua” assume tanta proeminência.

Mas o “tirar da rua”, como vimos, nunca vem sozinho. A “rua” é um contexto, que envolve diversas coisas, como a imitação do comportamento observado nos outros, a falta do que fazer, a falta de supervisão dos pais. É preciso ocupar, dar-lhes o que fazer, como afirma Marta, educadora do SAG Vila: *“Tirá-los da rua, não só para estudar, mas para ter uma profissão, fazer algum esporte, porque cabeça sem pensar nada... Tem que ocupá-los muito bem, porque senão ficam soltos e só aprendem o que não presta”.* Da mesma maneira, quando perguntei a Hilda que educação poderia ser preventiva das violências, ela foi categórica ao dizer que a educação faz parte, *“mas é falta de ocupação mesmo”.* Os meninos acabam *“indo para o outro lado”* por causa desta desocupação. Ela, como João acima, afirma que, às vezes, os pais dão educação, dão condições materiais, mas *“daí vem para a rua e vê os outros, tem a influência dos amigos, aí não tem uma ocupação, onde que eles caem na violência, na droga, em tudo, no roubo”.* Assim, para ela, o governo deveria *“dar mais oportunidade para eles também, né? Porque querem fazer um supletivo, uma faculdade, é tudo pago, né? Então o governo deveria ter uma renda para estes jovens, para eles terem oportunidade, né?”.*

Parece que aqui se segue os ditados de que “cabeça vazia é a morada do demônio”, e que “a ociosidade é mãe de todos os vícios”. Aparentemente, ocupar os jovens, tirar as crianças da rua, têm uma dimensão de inculcar o que poderíamos chamar de uma “ética do

trabalho” ou da produtividade. Mas tem outras dimensões além desta: há aqui uma visão de que o convívio com os pares etários nas “comunidades carentes” leva para o crime, para as violências e para a droga, como nas falas de Hilda e João. A visão é de que o ambiente social nestes locais é inapropriado, que é um “meio social problema”, que o quanto mais se puder retirar as crianças e os jovens deste convívio, deste ambiente, melhor se estará fazendo para elas. Faz parte do imaginário aqui presente a visão da rua como o local do perigo, da exposição, do ambiente público sem controle, por oposição ao espaço privado. Outra dimensão implícita aqui é a do controle social dos jovens e adolescentes: apesar de não formulada, esta questão se apresenta de forma clara. É melhor que os jovens, adolescentes e crianças estejam dentro da ONG, aprendendo “*coisas boas*” (ou seja, controladas pelos educadores, por eles consideradas adequadas), do que na rua, “soltos” (é uma palavra bastante significativa neste contexto – se é problema estarem soltos é porque o certo seria estarem presos? Vigiados, controlados?), “aprendendo o que não devem” com amigos e vizinhos, sendo influenciados por eles. Se as crianças e jovens são vistos como influenciáveis, que a influência preponderante seja a controlada.

Mas como exercer este controle? É dado por sabido pelos educadores que é impossível controlar a todos, todo o tempo. Assim, parece que a alternativa é lhes oferecer uma “educação” que possibilite a “internalização” dos controles, da vigilância. Mas as estratégias para fazer isso são um tanto fragmentadas. Isso fica expresso na entrevista de Fábria, nossa “educadora/auxiliar de serviços gerais” da CCA SAG: “*Acho que é um processo, é tudo, são todas as formas de educação juntas*”. Mas no presente contexto o que significa dizer que a solução preventiva das violências através da educação precisa de um processo em que todas as formas de educação atuem juntas? Que formas seriam estas? Já vimos acima a versão da educação profissionalizante, a artística e esportiva, a de complementação da educação escolar... Que outras estratégias entrariam neste modelo compósito de “educação”?

- **Educar e prevenir**

Neste quesito, a fala de um dos educadores do Lar Fabiano de Cristo apresenta mais elementos para a composição do que seria esta

“educação”. Quando perguntei a João qual “educação” seria preventiva das violências, ele respondeu que:

“Acho que todas elas: para o mercado de trabalho, a educação da família é muito importante, é importante ensinar direitos e deveres... Acho que a educação começa em casa, e só vão poder dar educação os pais que foram educados. Estou falando de civilidade mesmo, de tratar as pessoas com respeito e etc. Mas isto também está diretamente relacionado à educação formal, de colégio e tal, e isso aí possibilitando um crescimento financeiro é ótimo, porque se você tiver uma fonte de renda você não vai querer... ou melhor, espera-se que o cara que tem uma fonte de renda não vai querer se propor a vender droga, fazer algum tipo de ilícito pelo dinheiro em si. Então a educação tem que ser em conceito amplo.”

João (LFC)

A fala de João nos ajuda a perceber quais são os componentes de “educação”: a educação para o mercado de trabalho seria educação profissionalizante; a educação para os direitos e deveres se aproxima da concepção que os educadores têm de cidadania democrática – “ensinável” através dos “combinados, como vimos; e há também a educação formal, a educação da escola normal, encarregada, como vimos acima, de transmitir conteúdos, matérias como português e matemática, o letramento, a alfabetização, de repassar a conhecimentos acumulados cientificamente. Mas então, se não é apenas o dinheiro (que podem conseguir através da “educação profissional”), se não é apenas a informação (que podem conseguir através da “educação complementar” ou apoio escolar), se não é apenas a visibilidade e o reconhecimento (que podem obter através da “educação artística e esportiva”), o que mais falta para estes jovens não se encaminharem para o “mundo do crime”?

Aqui, para João, o que ainda está “em falta” é a educação da família, que seria a educação para os valores, para o respeito, para a civilidade, como diz o educador. Como vimos, em relação à educação “da família”, boa parte dos educadores entrevistados afirma que a

educação preventiva das violências deve ser baseada na “estrutura familiar” e nos valores como respeito, afeto, carinho, amorosidade. Como já discutido na seção “Qual o problema?”, os educadores têm uma visão sobre a família baseada em um modelo moral e moralista, no qual as transformações e diferentes configurações familiares encontradas nas camadas populares no Brasil são vistas como desviantes, problemáticas, disruptivas, anômicas. As famílias, nessa visão, por estarem “desestruturadas”, não cumprem seus papéis, não exercem controle sobre a prole, não educam – este “não educam” aqui entendido como: não transmitem aos filhos os valores morais; não lhes ensinam o respeito ao próximo e a si mesmos, a solidariedade, amizade, amor; não lhes ensinam a se relacionar, não lhes ensinam a viver em sociedade, não lhes ensinam seus direitos e deveres, não lhes ensinam a se comportar, a se adequar a regras e normas sociais. Nesse sentido, relacionam a educação que deveria vir da família a uma educação para os valores, que resgate valores aqueles perdidos como respeito, amor, amizade, solidariedade etc. Neste sentido, quando perguntei a Marta qual seria, então, a tarefa dos educadores das ONGs, ela disse que:

“Acho que ajudar a construir cidadãos mais decentes, né? Ele tem que aprender a se amar, e amar o próximo. Porque se ele não se gosta, ele pode ir a qualquer risco, porque... não vai estar se importando. Ele tem que ter amor próprio, tem que vir amor lá dos pais, acredito que isso é muito forte. Às vezes há falta de amor na família... ele vem para cá, qualquer um beija e... ele só quer bater no amigo. Ele está reproduzindo aquilo”.

Marta (SAG Vila ACT)

Para poder construir “cidadãos decentes”, devem-se “resgatar os valores”: entre eles, o amor figura como essencial, tanto o amor ao próximo, quanto o amor a si mesmo. Sem isso, as outras formas de “educação” seriam insuficientes. Além disso, a educação tem que, como diz Carolina, do CCA SAG, “mostrar a realidade para eles, ajudar a fazer as escolhas certas, mostrar outras oportunidades...”, pois está “tudo muito na cara”, e se quiserem “tomar o caminho do mal, vão para o caminho do mal”. Desta forma, para Joana, a alternativa é:

“É estar formando cidadãos críticos, autônomos, e que tenham uma visão ampla do mundo em geral. Não só educação em que você aprende a ler e escrever, mas cidadãos mesmo, de direito, e que têm seus deveres, e que tenham estes direitos e deveres respeitados, que seja uma cidadania exercida, efetivamente.”

Joana (SAG Vila “da casa”)

Assim, a tarefa de educar para ambas aparece como “construir cidadãos decentes”, mostrar a realidade, ensinar a ter um pensamento crítico e reflexivo, ensinar mesmo a pensarem por si mesmos, ensinar o discernimento (no sentido de aprenderem a utilizarem os conhecimentos apropriados para cada situação, mas também de aprenderem a fazer as escolhas “certas”, ou como diz Carolina, não “tomarem o caminho do mal”), mostrar outras “oportunidades” e formas alternativas de vida. É, portanto, empoderar e estimular a agência das crianças e jovens, através dos “valores”. Segundo Isabela, coordenadora pedagógica da Sociedade Alfa Gente:

“Qual é a linha epistemológica que a Sociedade Alfa Gente segue? É uma coisa que ficou sempre muito clara, e é que o objetivo era de o cidadão ter a capacidade de construir sua própria história. Construir e transformar sua própria história. Então toda a essência do Alfa Gente está aí.”

Ou seja, para Isabela, para que possam construir sua história, tornarem-se agentes empoderados, com capacidade de decidir autonomamente sobre seus destinos, precisam primeiro ser cidadãos. E é por isso que seria importante “educar para a cidadania”:

“O educar para a cidadania parte um pouquinho desta questão toda de protagonismo mesmo, de cada um poder descobrir as suas potencialidades, suas habilidades e a partir disto ter um papel na sociedade. E não se anular diante disso, diante de seus direitos e de seus deveres. E aí o nosso papel com relação às crianças é trabalhar estas questões, tanto de valores quanto da conquista da

cidadania. Da corresponsabilidade, acho que é uma coisa importante que está aí por trás tanto da questão de valores, porque a partir do momento que a gente trabalha valores... valor de vida mesmo. Porque a vida tem valor. E para eles às vezes a vida é uma coisa que... “Ah, não sei se vou estar vivo amanhã...”. Então quando tu convives lá dentro, algumas crianças do Pedro, eles falam isso o tempo inteiro, porque morreu esse, porque morreu aquele. Então a gente vê que para eles a vida acaba tendo uma concepção meio banal. Então a gente trabalha muito esta questão de valores. É um valor de vida distorcido mesmo. Então quando os professores falam de valores está muito por trás disso mesmo, de valorização à vida. E nessa questão de valorização à vida acho que está o respeito ao outro, do respeito a si mesmo, do limite que eu dou para o outro, do limite que o outro dá para mim. De se perceber como alguém capaz de poder estar num mundo diferente, de poder fazer alguma coisa pela sua própria vida.”

Isabela (SAG Coordenação pedagógica)

A educação que deve ser oferecida pelas ONGs, então, inclui mostrar às crianças e jovens que são capazes de construir sua própria história. É esta a noção de protagonismo difundida entre os educadores: ser protagonista é ser coconstrutor, é ser autor e ator de sua vida, é ter participação ativa nas decisões que o afetam. Neste sentido, parece bastante próxima às noções de empoderamento e agência que discutimos anteriormente. Para que isso possa ser realizado, a tarefa dos educadores é ajudar as crianças e jovens a descobrirem suas capacidades e potencialidades, e educar para os valores e para a cidadania. Os valores, bem exemplificados na entrevista de Isabela acima seriam valores de vida (“*dão pouco valor à vida*”) e também amor, respeito, limites, compaixão etc. Inclusive, reverter alguns “valores culturais” desta população, como a “questão do imediatismo”, que discutimos anteriormente.

O restante da entrevista de Isabela acima, por demais extenso para ser reproduzido aqui, condensa algumas ansiedades a respeito de

como delinear uma proposta educacional que respeite a realidade da população atendida, seus conhecimentos e “cultura”, enfim, seu saber local; mas que, ao mesmo tempo, prepare as crianças e jovens da periferia para poderem competir com igualdade de condições com as crianças da elite ou da escola particular. É um trabalho que exige reflexão por parte dos educadores, conversas, trabalhos em grupo, reuniões pedagógicas, reflexões e debates epistemológicos e metodológicos.

Isabela clarifica alguns aspectos da concepção de educação propagada nas ONGs, em que fica patente o desejo de que o trabalho educacional faça com que os jovens e crianças atendidos se tornem autônomos, capazes de caminharem por si mesmos, decidirem por si mesmos, pensarem por si mesmos. Como ela mesma nos indica mais acima ao explicar a concepção da “educação por projetos”, o objetivo é, partindo da realidade deles, de seus conhecimentos prévios, de sua vivência, dar-lhes o poder de autoria, de se sentirem criadores de conhecimento sobre assuntos que lhes interessam e os afetam. Além disso, a concepção de que a educação da ONG deve ajudar a criar cidadãos críticos e reflexivos, como vimos nas falas dos educadores mais acima, fica mais clara se pensada a partir desta noção de “educar para a cidadania” como sendo baseada na noção de protagonismo. A questão aparece na fala de Isabela como implicando o desenvolvimento nas crianças e jovens da autoestima, pois é relacionada ao estímulo de “habilidades e potencialidades”. E seria a autoestima assim pensada que traria o potencial de reconhecimento social, de integração social, de inclusão mesmo: “... *a partir disto ter um papel na sociedade*”. E ter um papel na sociedade implica ter direitos e deveres e a obrigação de efetivá-los. Seria nisto que consistiria a cidadania: ser reconhecido como cidadão é ser reconhecido como membro útil e valioso da sociedade, capaz de trazer a ela uma contribuição pessoal; é ter seus direitos estabelecidos e assegurados em igualdade com o restante dos cidadãos e também cumprir seus deveres, suas obrigações e responsabilidades para com o resto da coletividade. É ser corresponsável pelos destinos da sociedade, é participar ativamente e efetivamente da vida coletiva.

Mas para que possam ser assim responsáveis, para que possam ser cidadãos, para que possam ser protagonistas, há a necessidade de previamente serem imbuídos dos valores sociais considerados importantes e fundamentais para a vida social: o respeito, o amor, a

solidariedade, cooperação, fraternidade, mas principalmente valorização da vida. Se a vida não tem valor, nada importa. Assim, uma das tarefas da educação nas ONGs parece ser revalorizar a vida, o que exige que os educadores desconstruam ou revertam certos padrões ou valores culturais, como o imediatismo a que ela se refere. Neste sentido, as ONGs, o projeto social, assim como os educadores, podem ser entendidos como agentes, como pivôs transformadores de relações, como pontos de inflexão de relações, capazes de metamorfosear um tipo de pessoa em outro, uma configuração de sujeito em outra (de “sujeito carente de tudo” em “agente” e “protagonista”; de “incivilizado” e “potencialmente violento” em “civilizado”, “pacífico”, “cidadão”). Ou seja, tanto ONGs quanto educadoras são agentes, são transformadores. O objetivo das ONGs e da educação nelas propagada, é serem um lócus a partir do qual se pretende transformar a vida, as relações e os pensamentos das crianças e jovens, com a intenção de que assim o fazendo, tornem as próprias crianças também agentes, capazes de transformarem tantas outras relações.

Para efetuar isto, uma das modalidades ou formas de educação propaladas pelas ONGs pesquisadas como forma de intervenção sobre as subjetividades das crianças e jovens para prevenir que cometam atos ou tenham condutas violentas é o que os educadores chamam de “educação para valores”. Aqui, está compreendida uma multidão de ações pedagógicas que buscam “resgatar os valores morais perdidos”, “ensinar relações sociais”, de forma a “tornar as relações mais humanas”, “mudar atitudes”, tanto em relação aos outros, como consigo mesmo, quanto, por exemplo, com o meio ambiente. Inclusos aqui estão os chamados “valores morais universais”, como o amor, o respeito, a honestidade, a solidariedade, o entendimento, a união, a gratidão, a paz, a não violência.

Estas tentativas de inscrever na subjetividade das crianças os padrões morais de comportamento se dão, na maior parte das vezes, no cotidiano, durante as atividades diárias das crianças dentro das ONGs. A proposta é inserir nas atividades mais banais os fundamentos morais em que acreditam que deva balizar o comportamento das crianças e dos jovens. O raciocínio parte do pressuposto de que as crianças atendidas não tiveram a “estrutura familiar baseada nos valores” discutida na seção “Qual o problema?”, e que precisam ser compensadas por esta

falta através das ONGs, que no caso substituem a família nesta responsabilidade eminentemente moral.

Se algumas crianças dentre as atendidas têm o amor, a atenção, a autoconfiança, tanto melhor. Mas o trabalho é feito da mesma forma. Já discutimos acima as formas através das quais as educadoras intentam “passar os valores” aos jovens em meio a atividades rotineiras, como vimos na descrição dos “combinados”. No entanto, também foi mencionado anteriormente que o LFC dispunha de um horário separado, uma “disciplina” ou “matéria” dedicada ao ensino destes valores éticos e morais: é a chamada “Educação do Ser Integral”.

Segundo os textos institucionais do LFC, esta é uma *“metodologia de educação em valores humanos, desenvolvida pelo LFC, tendo como referencial teórico os princípios cristãos, sem sectarismo”* (site LFC), e visa à *“autodescoberta”*, à melhoria das relações familiares, ao resgate de valores universais e à mudança nas atitudes. Teoricamente, esta metodologia é destinada a todos os integrantes das famílias inscritas, visando estimular a conduta ética na família e na sociedade, destacando *“o valor e a atualidade dos ensinamentos de Jesus para impulsionar o progresso individual”* (Idem).

A Educação do Ser Integral é fundamentada na “visão holística dos seres humanos”, cujas implicações para a “educação” que acontece nas ONGs já discutimos acima. O objetivo é a harmonização das diferentes dimensões que conformariam a totalidade individual e sua integração com as totalidades maiores como a sociedade e a natureza. Assim:

“Consideramos Ser Integral a totalidade da pessoa humana, constituída por suas várias dimensões: física, emocional, mental e espiritual, as quais se influenciam reciprocamente. Ressalta a importância, na intervenção educativa, de favorecermos o desenvolvimento e a harmonização de todos os níveis do ser. Para auxiliar tal processo, o Lar Fabiano de Cristo elaborou uma proposta metodológica a que denominou, inicialmente, Educação do Espírito, depois alterada para Educação do Ser Integral – ESI”. (Site LFC)

A metodologia empregada baseia-se em noções como “despertar os valores”, “favorecer o conhecimento das leis morais”. Mas como isso é efetivamente realizado? Este ponto é bastante importante, pois, como vimos, para os educadores as violências podem ser entendidas como derivadas da falta dos valores morais, que deveriam vir da família, mas sobre os quais as ONGs estariam assumindo a responsabilidade.

O LFC tem um setor (no Rio de Janeiro) responsável por elaborar e redigir os manuais de apoio (MA) da Educação do Ser Integral, diferenciados para cada faixa etária. Cada MA, um verdadeiro livro didático dos valores morais, apresenta diferentes sugestões de atividades. Esses manuais na verdade têm o formato de “livros do professor” e guiam as atividades, que, neste sentido, são bastante programadas e planejadas. As atividades são sempre no formato de “reunião”, ou seja, a “conversa em roda” que discutimos acima, e a proposta é que sempre seja seguida a sequência abaixo:

O primeiro momento é a “atividade dinâmica”, com o objetivo de integrar o grupo, utilizando jogos de integração, dança, música, teatro. O segundo momento é a “harmonização”, um tempo reservado para relaxamento e concentração para a atividade que se seguirá. O terceiro é a “atividade introdutória”, em geral uma conversa com o objetivo de sensibilizar e facilitar a compreensão do assunto em pauta na reunião. Isso é feito através de conversas, mas também de projeção de imagens, provérbios e debate. O quarto momento é a “atividade reflexiva”, que visa oferecer subsídios para analisar, debater e discutir soluções ou consequências acerca do tema ou problema proposto. Para tanto, os instrumentos utilizados são: narrativas de situações-problema, sociodramas e, entre outras dinâmicas pedagógicas, análise de letras de músicas e de poesia. O quinto passo é a “atividade criativa”, que pretende estimular a expressão do conhecimento construído na dinâmica e favorecer sua internalização. São então sugeridas atividades como artes plásticas, artes cênicas, músicas etc., que funcionem como forma de expressão artística do que foi discutido. O sexto momento seria a segunda “harmonização”, que aqui aparece sob a forma de prece ou oração. O objetivo é tanto relaxar e usufruir de alguns momentos de silêncio, quanto agradecer as benesses e o conhecimento, dentro da doutrina cristã-espírita do LFC. Neste momento, geralmente são colocadas músicas suaves, são realizadas técnicas de relaxamento

corporal, de respiração e é feita a citada prece. O último passo da reunião de ESI é a “autoavaliação”, em que é realizada justamente uma avaliação oral, por cada um, do interesse pelo assunto, assim como sobre a condução da reunião.

Propõe-se que a ESI seja realizada em grupos de no máximo 25 pessoas, sempre abordando um “tema gerador” de atividades. Os temas são agrupados em quatro grandes unidades: “O Homem”, “A Sociedade”, “Deus” e “A Natureza”. Em uma publicação intitulada “Apostila Educação do Ser – 4 a 8 anos”, correspondente à unidade “O Homem”, encontramos temas como: “paciência”, “resignação”, “coragem e perseverança”, “liberdade” e “paz, a grande conquista”. Já em outra, correspondente à unidade “A Sociedade”, os temas são: “organização”, “solidariedade”, “gentileza”, “necessário/supérfluo”, “honestidade”, “amizade”, “lealdade”, “gratidão”, “família, célula social”, “convivência familiar”, “proteção espiritual”, “sexualidade e compromissos afetivos”, “não violência”, “perdão”, “valorização da vida do próximo”, “respeito às leis”, “lazer”, “meios de comunicação”. Ou seja, na primeira, a proposta é discutir os valores éticos e morais pertinentes à relação do “homem” consigo próprio, à sua “autorrelação”. Na segunda, a abordagem é relativa a valores que permeiam as relações com os outros, com o próximo, em especial com a família. Como vimos anteriormente, é consenso a “desestruturação familiar”, e a falta dos valores dentro das famílias seria uma das causas dos meninos irem “para o crime”. Além disso, a “falta de valor à vida” de que nos falava Isabela encontraria sua “solução” na recuperação do amor próprio e de uma “autorrelação imperturbada”. Assim, importa nesta abordagem “resgatar os valores” e tentar reinseri-los nos indivíduos e também nas famílias.

Mas de que forma isso acontece na prática? Vejamos uma situação na qual os educadores do LFC tentam discutir alguns dos “temas geradores” mencionados acima, nas turmas do DCCE (de quatro a oito anos). Presenciei, durante a observação do trabalho de campo desta pesquisa, uma aula que juntou dois temas da unidade “A Sociedade”: “Honestidade” e “Não violência”. Os objetivos propostos no MA eram *“guiar as crianças de modo a que identifiquem a honestidade como atitude de respeito à propriedade alheia, assim como a sinceridade e a exatidão do que falamos”*. A educadora responsável começa explicando que não devemos fazer aos outros aquilo que não queremos para nós, lembrando a máxima cristã do “ama ao próximo

como a ti mesmo”. Ela, guiada pelo MA, conta uma história de um menino que pegou uma bola que caiu em seu quintal e não devolveu quando o dono pediu. Aliás, também mentiu, dizendo que não tinha visto bola alguma. A educadora se empenha então em demonstrar que quem é honesto não fica com o que não lhe pertence e só fala o que é verdade. Posteriormente, ela liga a questão da honestidade com a da “não violência”, procurando mostrá-la como “*uma atitude de amorosidade que se traduz no propósito de não causar dano algum por meio de pensamento, palavra ou ação*”. Através da análise de uma pequena história, uma fábula com fundo moral, na qual uma menina frequentemente fica zangada sem motivo, ela instiga as crianças a refletirem: “*Por que ela ficou zangada? Ela está tendo a ação correta? Qual seria a ação correta? A violência traz sofrimento? Podemos resolver as dificuldades em paz, sem usar a violência?*”, ou seja, levanta o debate e procura conversar sobre a importância de estar em paz, em harmonia com os outros. Há então outra história, sobre uma floresta que vive em paz, e conclui afirmando que viver em paz traz alegria e felicidade para todos. “*Só quem tem amor no coração pode viver em paz*”. É então proposta uma atividade que sugere situações conflitivas do cotidiano infantil para que as resolvam “em paz”, sem violência e de modo a ninguém sair perdendo. No primeiro exemplo, duas crianças querem doce, mas só ganharam um. Em outra situação, duas crianças querem o mesmo lápis para terminar o desenho. A educadora solicita então que se dividam em dois grupos, e cada um deve discutir as soluções pacíficas e honestas para as situações, e apresentar para o outro grupo, em forma de uma miniapresentação teatral. Por fim, é proposta a discussão: “*Quem preferem por amigo? Menino educado ou brigão? Por quê?*” A conversa é no sentido de discutir sobre as consequências desagradáveis da violência dos “brigões”, explicando que “violência” não é só bater, empurrar e chutar, mas também ofender, xingar, tratar mal, desrespeitar.

Estamos aqui, portanto, diante de uma metodologia e de exemplos de aplicação de uma “educação para valores”. O que se revela é uma forma aparentemente já estruturada e institucionalizada de ensinar os valores morais “catedraticamente” (em oposição, portanto, ao que Pedro nos contou anteriormente), com metodologia didática própria e original. Se, como dizem os educadores, as violências e a entrada dos jovens na criminalidade é motivada pelo fato de viverem em “famílias

desestruturadas”, em que não estão presentes estes valores, tenta-se incuti-los através de uma educação dirigida aos jovens. Na falta de uma “boa estrutura familiar”, como vimos, as educadoras acreditam que as ONGs ajudam neste quesito, ou melhor, assumem a responsabilidade por isto. Assim, se “a violência” pode ser vista como “falta” de carinho, de valores, de respeito, e quem “dava” isso era a família, era a transmissão por *habitus* incorporado nas relações e moralidades familiares, se isso não mais acontece, na visão das educadoras esta é:

“É uma das funções que a gente acaba desenvolvendo, né? Mas eu vejo que a estrutura familiar seria mais importante, porque é na estrutura familiar que tu vai ter um pouquinho de toda a educação, a educação para valores, e de escola, né? E é um conjunto que faz a diferença e muito”.

Joana (SAG Vila “da casa”)

Da mesma forma, para Cecilia a educação que teria o potencial de prevenir as violências seria *“uma educação que vem junto tanto da família como da escola. Porque a escola sozinha não vai fazer isso. Tem que ter dos dois lados”*. Isto porque, segundo ela:

“(…) por mais que a gente ensine a criança a jogar o papel de bala no lixo, se em casa a mãe não faz, ela não vê na família, aquilo é muito mais forte para ela que a escola. Então acho que tem que ter uma relação creche-família para que essa educação se dê. Para que aconteça. Porque a gente sozinha não dá conta. Tem que se integral, de todos os lados. Não pode ser só conteúdo, tem que ter valores, atitudes, respeito, né?”

Cecilia (SAG CEI Caixa ACT)

Absolutamente todos os educadores responderam à questão do que poderia prevenir a entrada os jovens “no crime” da mesma forma: “educação”. Mas a grande maioria afirmou também que só a educação do colégio ou das ONGs não adiantam se a criança volta para casa e vê as coisas sendo feitas de maneira diferente. Como afirma Carolina, do CCA SAG:

“Não adianta, porque depois vai chegar e ver um monte de coisa em casa, vai ter um estilo de vida todo, e chegar no colégio para o professor resolver. Acho que tem que ser uma parceria da educação em casa e da educação no colégio. Primeiro em casa... acho que os princípios morais mesmo. Ninguém respeita mais ninguém, minha educação foi muito diferente disto tudo. Acho que começando com os pais, com a família. Mais no dia a dia da criança mesmo. Desde pequeno. Porque eles veem também, não adianta o pai querer falar que é errado e fazer a mesma coisa na frente da criança. Isso complica a cabecinha da criança, fala que é errado mas faz... E acho que isso é um problema, faz as crianças não saberem distinguir o certo do errado”.

Carolina (SAG CCA ACT)

Fica evidente que a concepção dos educadores de uma educação que possa ser solução para o problema social das violências passa necessariamente por uma educação vinda da família. Como dito anteriormente, há bem clara uma ideia de que esta educação redentora da vida social não pode ser restrita a apenas uma das concepções de “educação”: vários dos entrevistados afirmam que deve ser um “conjunto”, uma “educação em sentido amplo” como diz João, deve ser uma educação “integral”, uma “parceria creche-família” ou “escola-família”. Isto tanto no sentido de uma “divisão de tarefas”, em que há diferentes aspectos que devem ser ensinados e aprendidos em diferentes instâncias – os princípios morais e os valores na família, os conteúdos na escola – quanto no sentido de que o trabalho de uma das instâncias é inútil se não encontrar correspondente na outra. Como afirmam os educadores, não adianta eles ensinarem algo, se a criança volta para casa e a família faz justamente o contrário daquilo que ensinaram. Como já vimos, há uma visão de que o projeto, as ONGs ensinam, educam, mostram o “outro lado”, outras possibilidades e de que a família “estraga” o que foi feito. É neste sentido que clamam por uma parceria com as famílias: para que possam fazer um trabalho conjunto, ao invés de um lado desconstruir o trabalho do outro. Mas, de qualquer forma, em que consistiria esta “educação” que fosse uma parceria da

creche/escola/ONG com as famílias? Como afirmam os educadores acima, seria uma educação fundada em valores e princípios morais, que fornecesse as bases para que as crianças e jovens se relacionassem, entre si e com os outros, de forma mais respeitosa.

Claudia afirma que nem haveria necessidade de uma “educação contra a violência” se houvesse mais amor, carinho e atenção com as crianças. *“É só tu dar carinho que é automático. Tu respeitar a criança. Tu respeitar ela, os limites dela, a situação em que ela vive, meu Deus, já ganhou! O que uma criança precisa, um bebezinho? Ele precisa só ser idolatrado e amado, não precisa mais nada!”*. Mas, como vimos, isto muitas vezes, na opinião dos educadores, não acontece.

“Uma coisa que temos falado muito é que a gente usa um tapa, um empurrão, como as crianças às vezes usam, para se relacionar. A gente tem que mostrar para eles uma outra maneira de relacionar. A criança dá um tapa, vamos dar um beijo. Dá um pontapé, vamos dar um abraço. Então acho que neste sentido jamais a gente vai conseguir transformar respondendo com a mesma moeda. O que vai transformar e vai ser preventivo, vai fazer com que a sociedade tenha outro modelo, outro padrão de comportamento que não seja a violência, vai ser justamente a questão afetiva. Amorosidade. Porque os modelos que a criança traz são de uma linguagem, de um diálogo gestual e um pouco violento. E é isso que reproduzem. Agora, se a gente passar para eles outro modelo, de carinho, de abraço, de diálogo, que as coisas podem ser resolvidas através de outras estratégias, é o que vai agir preventivamente no sentido da criança mudar seu padrão de resposta diante das situações”.

Isabela (SAG, coordenação pedagógica)

Desta forma, se é necessário e possível pensar em uma educação assim, então esta educação deve mostrar outras maneiras de se relacionar. O educador deve ser um modelo de ação e um modelo para a ação, como vimos. Deve mostrar outro modelo de relação, baseada em valores, para mudar o “*padrão de resposta diante das situações*”, para

recuperar a “questão afetiva”, como diz Isabela, “*através de outro tipo de toque, de diálogo, de uma conversa, de uma ajuda, de um processo cooperativo, de uma co-responsabilidade...*”. Também Pedro pensa assim, quando diz que uma das tarefas é ensinar as “relações sociais humanizadas” através dos “combinados”, como vimos. Esta educação deveria vir da família, mas como os pais não tiveram esta educação, a responsabilidade acaba recaindo para as ONGs e seus projetos sociais que inclusive têm de intervir nas famílias, atuarem para mudar os padrões de relação dos pais:

“E aí acho que a questão toda do preventivo foi quando a gente começou a trabalhar a reunião de pais, que aí a gente viu que passamos um bom tempo trabalhando os professores para que eles compreendam estas crianças, não julguem, e a partir dessa compreensão seja um modelo de relação afetiva, porque acho que a afetividade tem que estar presente em toda a proposta educativa, permear toda a ação educativa dos professores, cozinheiros, serviços gerais... tudo tem que ser com afetividade: se não quero que nossa criança grite, não posso gritar. Se não quero que a criança bata, não posso bater. Eu tenho que ser um modelo diferente do que ela está acostumada. Porque as professoras me dizem que as crianças estão tão diferentes, mas os pais continuam puxando o cabelo, dão puxão de orelha... Então temos que começar a trabalhar para que estes pais também tenham outro modelo. Aí a gente começou então com a reunião de pais numa linha de formação. Fizemos duas no ano passado, vamos ver se aumentamos esse ano, reuniões formativas com os pais para poder trabalhar estas questões. De como eles podem ser um modelo diferente na vida dos filhos. E até de eles perceberem que se o filho bate na escola, é porque em casa... a gente pergunta o que faz em casa com o filho quando desobedece: “ah, ele leva uma surra, ele entra na cinta”... E daí? Que outra ação você pode ter para seu filho entender que a ação dele não foi adequada? Que aquela

ação não foi aceita, ou que socialmente não é aceita? Será que é batendo ou tem outras maneiras de fazer isso? Então acho que passa muito por aí, de mostrar um outro modelo, ser uma outra referência de relação.”

Isabela (SAG Coordenação pedagógica)

De maneira coerente com a visão de que as violências e a indisciplina podem ser concebidas como formas de comunicação, como formas de expressão (como vimos acima), enfim, como formas de relação interpessoal, a solução preventiva passa por mostrar que existem outras formas de se relacionar, de se comunicar. Passa pelo educador apresentar um modelo diferente de relação, uma relação embasada na afetividade, na amorosidade, no respeito, no diálogo e na conversa, ao invés do tapa e do empurrão. Isto implica também uma intervenção na vida familiar, no âmbito doméstico, buscando também lá alterar o padrão de relacionamento, de interação, o *habitus* a ser transmitido. Como vimos, para os educadores não adianta tentar modificar as crianças se a família permanece disruptiva e “desestruturada”. Sem modificar o comportamento, a atitude da família, não é possível efetivar a desejada “parceria família – escola/ONG/creche”. Assim, para poder ser um “novo modelo de relação” para as crianças, deve-se atentar também para o modelo de relação existente na família; e se este for considerado inapropriado, deve-se intervir nele também: implica, desta forma, ser um novo modelo não apenas para as crianças e adolescentes, mas também para seus pais e responsáveis. Em suma, a educação que deveria vir da família é considerada deficitária, necessitando assim do complemento vindo da ONG/creche/projeto social, assim como da escola formal.

- **Sugestões para a educação formal**

Como vimos acima na fala de João, a educação advinda da escola formal também é um dos componentes da “educação” genérica que tem papel fundamental na prevenção dos crimes e violências. Porém, como discutido anteriormente, também esta educação, a exemplo da educação da família, é considerada deficiente, inadequada às necessidades reais das crianças e jovens, alienada e alienante, não prepara para a vida, não prepara para o trabalho, não prepara para o mundo. Sobram críticas à educação formal, em geral, e principalmente ao sistema público de

ensino: as críticas ao Estado, governo, políticos são desta forma inevitáveis. Mas, para além das críticas, quais são as possibilidades vislumbradas para melhorar esta parte da “educação”? Que estratégias os educadores consideram capazes de modificar a educação pública formal?

“Para mim, tem que ter mais verbas para a educação. Primeiro, valorização, claro, do profissional que vai trabalhar com estas crianças. Se ele não precisasse trabalhar quarenta horas, trabalhasse só vinte e ganhasse como quarenta, já teria uma educação melhor, porque daí teria como ele pesquisar mais, teria também que ter muito mais escolas, muito mais creches, né? A demanda está muito grande de crianças fora da escola... Tem que aumentar essa verba, ter escolas de qualidade, aí eles iam gostar de estar na escola... Tinha que ter mais investimento. E até mesmo programas para as famílias, porque não adianta colocar a criança na escola boa e depois ela volta para casa para ter privação, passar necessidade...”

Marta (SAG Vila ACT)

Há, é claro, necessidade de maiores investimentos, equipamentos, mais escolas, universidades e creches, mais professores, mais material. É notório o descompasso entre a estrutura do sistema público de ensino brasileiro e a demanda educacional, entre o direito à educação de qualidade garantido em lei e a implementação deste direito. Neste ponto, os educadores apontam falhas nas políticas públicas que deveriam assegurar o ensino gratuito de qualidade. Mas muitos deles também pedem mais capacitação e formação dos próprios educadores (considerada deficiente) e a valorização do trabalho docente. Se existisse esta valorização, se o educador não estivesse sobrecarregado, ele teria mais tempo para se preparar e fornecer um serviço melhor. Quando perguntei a Julia e Carla que educação poderia prevenir as violências:

“Acho que a boa educação. Acho que primeiro é educação mesmo, sala de aula, uma escola assim que... que ... que vise assim o aluno, né? Que o

aluno aprende de verdade, que não seja estas escolas sucateadas aí, lotadas, onde o aluno é só um número, professores estressados que ganham pouco, trabalham demais, tudo isso acaba afetando as crianças, a gente vê notícias aí, que a educação oferece outras oportunidades, a escola tem que oferecer outras oportunidades para o aluno, né? Acho que é isso...”

Julia (SAG Vila “da casa”)

“Acho que a educação vai ajudar. Não é só a educação que vai solucionar. Acho que tem todo um contexto ao redor. As políticas públicas, as leis, a política em si, é um conjunto, não somente a educação. Não é só a educação que forma uma sociedade. É um conjunto de regras, pessoas, é um conjunto que vai solucionar isso. É dando oportunidade, é tendo outras formas de lazer, outras formas de educação... A educação vai influenciar sim, mas com um conjunto de opções que os adolescentes vão ter”.

Carla (SAG Vila ACT)

Além de demandarem mais verbas para o sistema educacional, melhores condições de trabalho para os educadores, mais escolas e mais creches, ou seja, além da necessidade de melhorias na infraestrutura física da educação formal, que necessariamente passam por mais investimento governamental e, portanto, por políticas públicas e vontade política dos governantes, os educadores entrevistados apontam também a necessidade de investir em outro formato para a educação formal. Esta deveria ser uma escola que se dedicasse mais ao aluno, que estivesse mais próxima da realidade vivenciada, como vimos na seção sobre Apoio Escolar. Uma escola em que as atividades tivessem uma articulação com as realidades vividas, que fosse compatível com os interesses e curiosidades presentes e futuras das crianças. No mínimo para poder atrair o interesse, para não ter “*aquele ar de obrigação*”, como me contou em conversa informal uma educadora do Lar Fabiano de Cristo.

Mas no fundo o objetivo parece ser o discutido acima, o que Natália lá chamou de “cativação”. Se o desejo é que a criança e o adolescente prefiram a escola a estar na rua, a se envolver com drogas, é preciso que a escola em si e as atividades que dentro dela ocorrem, sejam interessantes, prazerosas, que lhes tragam a sensação de que vale a pena estar ali. É preciso, portanto, que a escola cative o aluno, e esta palavra, assim como seu campo semântico, são reveladoras da intenção: é realmente “atrair” e “prender” a criança e o jovem, é exercer sobre ele um controle, evitando que fique na rua “aprendendo coisas que não deve”. Se a escola quer lutar contra a entrada dos jovens “no crime”, ela deve ser mais cativante que ele. Deve oferecer “*vantagens simbólicas materiais, simbólicas e afetivas alternativas ao tráfico*”, como afirma Soares (2005), o que parece ser o objetivo e missão das ONGs estudadas.

Além disto, um fator importante (e em “falta”) para que a educação formal possa ser preventiva das violências e dos crimes é o acesso à educação pública de qualidade. Faltam vagas nas creches, faltam vagas nas escolas e, principalmente, faltam vagas nas universidades. E as que existem são preenchidas por quem pode pagar escolas particulares, por quem pode pagar cursinhos pré-vestibulares, ou seja, há um diferencial econômico no acesso à educação no Brasil, que é bem conhecido. O problema para os educadores é que este diferencial no acesso parece agravar ainda mais a barreira que separa a população “carente” da possibilidade de uma vida com mais qualidade e menos risco. O sonho de uma educação de qualidade para todos, da creche à universidade, aparece como isto mesmo – um sonho, uma utopia. Assim, quando perguntei à Claudia que educação teria o potencial de prevenir as violências:

“O que é nosso sonho, que deveria se realizar, é que todas as crianças tivessem espaço na universidade. Não tem espaço para todo mundo. Tem que ter uma peneira. Não adianta dizer que a educação é solução se você não disponibiliza essa educação para todo mundo. Se a educação é solução, se eu tenho mil crianças, eu tenho que ter mil vagas no ensino superior. Não tenho? Então é utopia. É uma peneira e o pobre é sempre o último da fila (...) Então aí de novo entra a

questão financeira, quem consegue bancar a instituição particular. Na Federal está cheio de pessoas que tem um nível social melhor, se alimentaram melhor, tiveram melhor formação e conseguiram seu espaço. Os nossos dificilmente conseguem entrar numa Federal. Raramente.”

Claudia (SAG CEI Caixa Coordenadora)

Claudia afirma que para que a educação seja solução para qualquer que seja o problema, tem que estar disponível para todos. O acesso à educação é um direito garantido em lei, mas há uma concepção meritocrática vigente, em que aquele que se sai melhor em testes de aptidão é quem consegue as melhores vagas na universidade – que é vista como o grande divisor a partir do qual a “boa vida” estará garantida. E quem se sai melhor nestes testes é quem foi melhor nutrido, quem foi para a escola particular, quem teve como pagar uma melhor formação até ali. Para usar a terminologia dos educadores, quem tem mais dinheiro tem mais “oportunidades”. E aqui podemos perceber como a concepção meritocrática pouco tem a ver com inteligência e capacidade de raciocínio. Tem muito mais relação com condicionantes sociais do desenvolvimento de aprendizagem, com a desigualdade no acesso ao saber, do que com desenvolvimento intelectual, como afirma Souza (2006).

Assim, muitos educadores apontam problemas estruturais que empurram os jovens para o crime e que deveriam ser resolvidos para que a situação mudasse: desemprego, falta de educação de qualidade para todos, desigualdade social, falta de “oportunidades”, desvalorização humana, falta de igualdade efetiva, falta de cidadania plena, impunidade, alguns inclusive apontam falhas na legislação penal para menores infratores etc. Grande parte aponta a corrupção na política como entrave à solução destes problemas; por causa dela, não se implementariam as políticas públicas, as leis não têm efetividade etc. Neste sentido, a educação não pode ser a única alternativa de solução, esta última dependendo de um conjunto de fatores institucionais e macrossociais:

“A solução realmente não está em nossas mãos, está na mão do governo realmente. Porque enquanto tiver policiais corruptos, políticos

corruptos, nunca vai mudar. Porque o ser humano é assim: o que adianta eu querer mudar se outros dez não vão mudar? Sendo que tem dez fazendo com que cresça a criminalidade? É falta de vontade.”

Natália (LFC)

Quando perguntei à Antonia, do LFC, quais eram os principais problemas que levavam os jovens ao “crime” ou à “violência”, ela me disse que não adiantava pensar assim: *“Acho que é um consequência do outro. Então acho que todos eles... É a questão da educação, é a desigualdade social, é o desemprego, é a falta de oportunidades, as pessoas não estão dando oportunidades. É a desvalorização humana mesmo. Então não há igualdade. É a falta de oportunidades, é desigualdade social mesmo, é desemprego, é descaso do governo, é descaso nosso!”*.

Se relembarmos a discussão da seção “Excessos e faltas”, na qual interpretando as interpretações dos educadores sobre o que seria “a violência” foi abordada a questão de que as violências interpessoais e a participação dos jovens e adolescentes na criminalidade e no tráfico de drogas são apenas reflexos de “violências maiores”, de violências sociais, estruturais ou sistêmicas, há aqui um problema. Se são estas “violências maiores” que causam as “violências menores”, as ações no sentido de dirimir “a violência” genérica deveriam estar focadas nas tais “violências maiores”. Mas o que parece acontecer é o contrário: as ações propostas acima pelos educadores para “solucionar” o problema social das violências são focadas no mais das vezes na criança, no adolescente, em suas famílias e nos modelos de relação entre estes. Não tocam no problema principal que causa os outros. Frente a este problema maior, os educadores, nas falas acima, expõem uma sensação de impotência. Apesar de terem consciência de que os problemas maiores são mais prementes e abrem ocasião para que os outros problemas menores se perpetuem, não acreditam poder lutar contra os primeiros. A solução *“não está em nossas mãos, está na mão do governo realmente”*.

Está claro que algumas das estratégias dos educadores podem e efetivamente têm algum impacto nos problemas maiores citados, mas apenas de maneira tópica, um tanto superficial. Tentar inculcar nas crianças e nos adolescentes valores éticos e morais, melhorar a qualidade e o acesso à educação (em suas diversas esferas), retirá-las do

“meio social problema”, mostrar outras possibilidades, capacitar profissionalmente, intervir nas famílias, tudo isso pode inegavelmente ter um impacto sobre os padrões de relação interpessoal no seio das comunidades “carentes” e até mesmo sobre arranjos familiares e sobre as configurações de sujeito que identificam como “problemáticas”. Mas não atingem o que os próprios educadores afirmam ser o cerne do problema: o abandono do Estado, a desigualdade incrustada na sociedade brasileira, a não efetividade das políticas públicas, o preconceito, a impunidade, a hierarquia de valor diferencial entre os seres humanos.

- **Um projeto de sociedade**

Por isto, ainda cabe perguntar quais seriam os parâmetros necessários para evitar que este problema sequer chegasse a existir. Se, como vimos, o problema social das violências na interpretação dos educadores é multicausado, e as ações práticas deles podem ter impacto em apenas algumas destas causas – pois consideram que outras estão fora de seu alcance – vejamos quais são para eles as soluções ideais ou imaginadas que apresentam para estas outras causas. Neste viés, podemos falar aqui em termos de utopia social, já que na visão deles a maior violência é a sociedade injusta. Assim, o que seria uma sociedade com justiça social? Quais são as ações possíveis ou imaginadas para alcançá-la?

As respostas a estas indagações têm o potencial de revelar uma dimensão volitiva, relativa às aspirações sociais e sociológicas dos educadores sujeitos desta pesquisa. Neste sentido, trazem em seu bojo um modelo virtual e desejado de sociedade, uma projeção para o futuro do tipo de sociedade em que almejam viver. Desta forma, o modelo de sociedade idealizado pelos educadores pode ser entendido como mais uma dimensão de “projeto”: o seu projeto social, o seu projeto de sociedade. O modelo de sociedade que projetam para o futuro. Ademais, ao mesmo tempo em que revelam seus desejos sobre o que seria uma sociedade ideal, exercem suas críticas à sociedade real, atual.

Conforme discutido, a desigualdade social é vista como uma “violência” em si mesma – contrariando as teorias que a veem como causa da “violência” – pois é moralmente condenável alguns terem tanto e outros tão pouco, o que interfere nas possibilidades dos sujeitos que têm pouco poderem decidir sobre seu próprio destino. A desigualdade

econômica, material, financeira, apesar de legítima no sistema capitalista, é vista como injusta, e causadora de diversos problemas, entre eles a cooptação e aliciamento de jovens para as fileiras do crime organizado. É, portanto, bastante coerente que os educadores, no contexto de uma entrevista sobre suas concepções e práticas acerca das violências entre os jovens, quando perguntados sobre qual seria seu modelo utópico de sociedade, imaginem uma em que a desigualdade não exista. Assim, para vários deles é necessária e desejável a igualdade social, ou ao menos a diminuição da desigualdade. Os clamores são pela igualdade, principalmente financeira, mas também em relação a outros aspectos vividos. Assim, perguntei a Joana da SAG Vila qual era a sua utopia: *“Igualdade... acho que é isso”*. E outras educadoras seguiram a mesma linha:

“O sonho que a gente tem é que todo mundo pudesse viver igual, né? Que todo mundo tivesse as condições de ter o que comer, o que vestir... ter onde morar... então acho que falta igualdade, falta uma condição mais humana mesmo”.

Cecilia (SAG CEI Caixa ACT)

“A desigualdade, mesmo, de dinheiro, eu acho um absurdo um jogador de futebol ganhar milhões... Acho que essa desigualdade social contribui bastante para que continue a violência, né? Uma sociedade justa acho que é uma que não existisse essa pobreza que a gente vê, gente passando fome, fico muito indignada... Uma sociedade justa é onde não tivesse desigualdade, que não existisse o pobre e o rico, estivesse todo mundo mais ou menos num patamar parecido, pelo menos.”

Samanta (SAG CEI Caixa ACT)

“Pobre e rico. Salários justos. Quem tem mais estudo ganha mais. Mas quem tem menos, não pode ganhar só um salário mínimo. Ou quinhentos reais, para viver. Ter dois filhos, no máximo. Cesta básica nem pensar. Roupas de neném não pode dar. Ia criar um projeto com as mães e com as crianças, dar bastante

oportunidade, curso, sempre incentivar a dignidade com si própria.”

Fábria (SAG CCA “da casa”)

O que permeia todos os depoimentos acima é um ideal de justiça social como igualdade, e a esperança de outro mundo, sem “violência” e com mais direitos. Igualdade financeira, mas também igualdade no acesso a condições dignas de vida. Igualdade na dignidade, ou como diz Cecilia, “... *falta uma condição mais humana mesmo*”. Joana clama por uma igualdade mais genérica, e podemos interpretar sua falta de especificação como uma petição por igualdade em todos os aspectos da vida. Mas Fábria tem um viés diferente: ela não quer igualdade, quer salários justos, de acordo com o seu critério de “*quem tem mais estudo ganha mais*”. Sua visão parece ter incorporado a lógica meritocrática do capitalismo citada acima e discutida por Taylor (1989, 1992) e Souza (2006). Ela não pede por igualdade porque a desigualdade econômica é legítima no modo de produção capitalista: quem tem mais conhecimento, detém meios de produção, tem o saber técnico ou prático, domina uma função, estudou, empenhou-se, dedicou-se, alcançou o mérito, e, por isso, quem não o fez não pode estar em igualdade com ele. Além disso, em sua interpretação as políticas sociais não poderiam estar pautadas pelo assistencialismo e paternalismo. O que é preciso não é dar comida ou roupas, mas sim as famosas “oportunidades”, através de capacitação em cursos, para que se incluam no mercado de trabalho e consigam uma melhoria em suas condições financeiras e de bem estar. Apesar disto, ela também remete a discussão da sociedade utópica à questão da dignidade. A sociedade justa é a sociedade em que se possa viver dignamente, na qual o sujeito seja respeitado. Em certo sentido, compartilha com outros a reivindicação por mais cidadania e valores éticos e morais, principalmente o respeito.

“Acho que uma sociedade justa é onde todos sejam tratados com igualdade, com respeito... Acho que o dia que todos forem tratados com respeito, de igual para igual, acho que a gente vai viver numa sociedade mais justa”.

Julia (SAG Vila “da casa”)

“Pois é. Sem droga, acho. Droga é uma coisa que mata qualquer tipo de atividade, né? E que as pessoas se respeitassem. Basicamente isso, porque se a gente pede muito, já sabe que não vai acontecer... São duas coisas que acho que ainda é utópico, mas é um desejo que tem que ser. A droga e o respeito”.

Pedro (SAG CCA Coordenador)

Nestas falas fica um pouco mais explícita a dimensão projetiva das aspirações dos educadores: pelo tom destes trechos, percebe-se um ideal de mudança social e uma crença na efetiva possibilidade de se concretizar esta mudança. E, como vimos anteriormente nesta tese, a possibilidade de haver mudança para eles passa por uma mudança de comportamento, por uma mudança de atitude frente à vida e frente aos demais. Esta mudança deveria ser baseada e fundamentada por valores éticos e morais, o principal deles sendo o respeito, para com os outros e também para consigo mesmo (o “autorrespeito”, o qual, para Honneth (2003, 2009), só é possível quando alcançamos a possibilidade de nos referirmos positivamente a nós mesmos como pessoas que compartilham com todos os membros da coletividade as propriedades que capacitam para a participação como iguais na vida pública). Os educadores acima acionam esta ideia de respeito como fundamental para uma mudança relacional, necessária para que se possa pensar em um mundo diferente. Esta noção de respeito tem relações muito próximas com a ideia de dignidade mencionada acima. Na fala de Julia volta, agora ligado ao respeito, o tema da igualdade. Mas retorna de maneira diferente da utilizada anteriormente nesta seção. A educadora é bem clara: “... o dia que todos forem tratados com respeito, de igual para igual, acho que a gente vai viver numa sociedade mais justa”. A ênfase aqui é no “tratados”. O que pede não é que todos sejam iguais, mas que tenham igual tratamento, que sejam considerados dignos, que sejam tratados como pessoas de igual valor, que não haja concepção de valor desigual entre os seres humanos. Voltando então à dignidade para relacioná-la à igualdade, podemos seguir Taylor para quem a dignidade pressupõe um reconhecimento universal entre iguais. É por este reconhecimento que os educadores clamam, é por esta igualdade e dignidade que pedem. E, para se conseguir esta igualdade, para eles são necessários mais educação, emprego e políticas públicas.

Neste sentido, os educadores entrevistados denunciam a corrupção e ineficácia da ação governamental, assim como a inércia e apatia da população, que não exerce efetivamente seus direitos. Como diz Marta, *“Somos muito conformados com tudo. O governante vai lá, rouba, e fica por aquilo mesmo, o povo não sabe lutar por seus direitos, né? Um Brasil tão rico como a gente tem, né? Acredito que seja muito rico”*. Ou, como afirma Carla: *“Acho que deveria começar pelos próprios políticos. Porque se toda a sociedade cobrasse o que é direito nosso, acho que se os políticos fizessem o que é o direito nosso, acho que isso seria uma sociedade mais justa. Falta uma maior politização das pessoas, de fazer valer seus direitos e contribuir para a sociedade”*. É desta forma que Hilda e Cecilia veem a questão. Quando perguntadas sobre o que faltava para podermos atingir a tão desejada igualdade, responderam que:

“Acho que falta mais amparo, né? Falta mais solidariedade do governo, desses políticos, que não fazem nada por estas crianças, né? Querendo mais, querendo mais, e as crianças aí, sem nada. Sem um apoio, estão aqui, né? Ajudam muito pouco, dão muito pouco, acho que deveriam investir mais nestas crianças, que são o futuro da nossa nação. Elas estão tudo assim, não têm apoio, é muito pouco o que eles fazem, falta muito ainda. Abrir mais creches, tem muito poucas. Não porque a mãe tem que trabalhar, quem precisa da creche é a criança, não a mãe, independe se a mãe trabalha ou não. Precisam aprender a viver em sociedade, mesmo se a mãe não trabalha precisam de creche. Só que não tem aqui, a única que tem é a nossa. Tem muita criança na rua. Vais aprender o que na rua?”

Hilda (SAG Vila “da casa”)

“Não sei nem da onde pode vir... porque a gente vê cada vez mais dificuldade. Os governantes pensam muito neles, acho que deviam pensar mais neste outro lado aqui também. Porque eles vêm aí, falam na educação, na criança que será o cidadão do futuro... Mas que crianças? A criança que está na escola particular? E estas que têm

poucas condições? O que será delas? Então eles não têm como igual, eles têm várias camadas de importância das pessoas...”

Cecilia (SAG CEI Caixa ACT)

Para que possam ao menos pensar em uma sociedade justa, os educadores reivindicam uma mudança política, em muitos sentidos. Principalmente, uma mudança na atitude dos governantes, na maneira como a política formal, partidária, eleitoral, representativa é levada a cabo no país. Corrupção, desmandos, descaso, abandono são condições que devem ser revertidas para que a desejada igualdade seja algo além de uma utopia. E para poder reverter essas condições, a única saída é a politização, a conscientização das pessoas de que elas têm direitos e devem buscar efetivá-los. A saída é a mobilização, a reivindicação e a participação política. E para tanto, é necessário o empoderamento, o aumento de capital social, precisa-se estimular o “protagonismo”, transformar os “sujeitos passivos” em “sujeitos cidadãos”, em agentes. Mas nos depoimentos acima há uma sensação de que mesmo a politização e a participação são inúteis, se não vinculadas a uma mudança de pensamento das elites políticas. Para estas, não há igualdade, como diz Cecilia: (os políticos) “... não têm como igual, eles têm várias camadas de importância das pessoas...”. Como dissemos anteriormente em crítica à teoria da “cultura da pobreza”, as educadoras pedem que se intervenha nas formas como as elites veem a pobreza e os pobres, na hierarquia simbólica de valor diferencial entre os sujeitos.

Assim, para se pensar em igualdade, para poder desejá-la como virtualidade possível, é preciso que aqueles que detêm o poder de decisão sobre recursos incorporem também este imperativo ético em suas ações públicas. Há uma sensação de que a política no Brasil não é impessoal, não é igualitária, que não trata todos os cidadãos como iguais em seus direitos e deveres. Isto não é novidade, ao menos desde Sérgio Buarque de Holanda. A “cordialidade” e o personalismo sempre foram moeda corrente na política brasileira. Ao mesmo tempo, os direitos garantidos em lei ficam apenas no papel, como diz Carla. O que os educadores estão reclamando é pela cobrança, pela mobilização e participação, pelo alargamento do espaço público de discussão, pelo *accountability* político.

Além disto, os trechos acima deixam entrever um desejo de redistribuição. Para que se possa se pensar em igualdade, existe bem

claro um ideal de que a riqueza da qual o Brasil seria o proprietário e que está concentrada nas mãos de muito poucos, deve poder ajudar aqueles que anteriormente estavam excluídos dela. Não se pede repartição do dinheiro, não se pede que os ricos deem parte de seus ganhos para os pobres. Não se trata disso. A questão é que todos tenham um patamar mínimo de condições de vida digna, como discutido acima. A redistribuição que pedem é a redistribuição de serviços básicos, de alimentação, saneamento, moradia, educação e saúde. É também uma redistribuição das “oportunidades” ou das condições de acesso a uma melhor qualidade de vida. São estas as demandas de Claudia, que pede que “seus bebês” tenham vaga na universidade. Seus clamores são pelo acesso, pela abertura de oportunidades e possibilidades de melhorar de vida, o que, como já vimos, para os educadores só é possível através da educação, sendo a universidade se tornado o “fetiche” que automaticamente garantiria um futuro promissor. O que Claudia está fazendo quando me responde sobre sua utopia, na verdade é uma crítica à concepção meritocrática de acesso à educação:

“Minha utopia é isso que te falei: falou em educação, primeira coisa, que eu já soubesse aqui que meus bebês tem vaga lá na frente. Que a universidade está aberta para todos. Se eles não quiserem, é uma opção. Mas se eles quiserem a vaga deles está lá. Por opção vão ou não vão. Para mim seria o correto. Não por uma peneira. E isso para mim é uma utopia ainda. E para chegarmos a isso não precisa vontade política, é só parar de roubar. Só! Dinheiro a gente tem. O Brasil tem capacidade para fazer isso, o Brasil tem dinheiro, tenho certeza disso, mas infelizmente poucos ficam com esse dinheiro. Não é difícil construir mais uma universidade, montar escolas boas, não é. Tanto professor desempregado... Mas infelizmente, cadê o dinheiro?”

Claudia (SAG CEI Caixa Coordenadora)

O ideal do acesso garantido às vagas na universidade corresponde ao desejo de igualdade de oportunidades. Este é seu projeto de sociedade. Se a educação vai permitir uma vida melhor, vai também

garantir a capacitação profissional e, por conseguinte, emprego; e se esse emprego vai possibilitar auferir uma renda maior, aumentar o poder aquisitivo, então a educação pode ser considerada aqui um instrumento redistributivo por definição. O problema aqui é que esse é um instrumento redistributivo individual ou uma solução biográfica, a não ser que esse instrumento seja generalizado a partir de uma política pública extensiva. Se não houver esta garantia de que todos podem ter acesso à educação, esta solução continuará a privilegiar e premiar o mérito individual – o rico que teve melhor formação na escola particular, ou o pobre que se sacrificou acima das medidas para ser igual ao rico. A concepção continuará a ser meritocrática, a não ser que o acesso esteja garantido a todos, a não ser que todos tenham as mesmas “oportunidades”.

Em uma das conversas que tive com duas das coordenadoras da SAG, Iasmin e Isabela, estes temas da igualdade e do respeito aparecem transpassando suas imagens do que seria uma sociedade justa, seu projeto de sociedade. Com um discurso mais acadêmico, criticam a caridade e o assistencialismo, e Iasmin afirma que a igualdade é impossível, não há recursos para isso, e talvez ela nem seja desejável. O que deveria ser pensado é a equidade e não a igualdade – nenhum indivíduo é igual ao outro, mas todos podem ter os mesmos direitos e deveres, como também pensa uma coordenadora do LFC, Antonia: a utopia dela é *“uma sociedade igualitária, em que todos tenham os mesmos direitos e os mesmos deveres. O que não é fácil. Mas que pelo menos diminuísse um pouco a desigualdade social, esse desemprego, desrespeito, essa falta de humanidade mesmo”*. Se nos lembrarmos da caracterização de cidadania pelos educadores como direitos e deveres iguais e exercidos, a utopia de Antonia aparece como o desejo de que uma sociedade justa seja uma em que todos sejam tratados como cidadãos, de igual valor normativo, ao menos. E que é o mesmo desejo de Claudia, como ela revela quando pergunto se luta contra algo, ou a favor de algo: *“A favor. A favor de que essas crianças realmente sejam cidadãos comuns da sociedade, nem mais nem menos, que não tenham tarja em momento nenhum, que haja uma igualdade efetiva mesmo”*. Assim, para Iasmin, devemos mudar o conceito do que é uma sociedade justa, precisamos *“trabalhar com conceitos diferentes. Não igualdade no sentido como se pensa, como se preconiza”*. Reproduzo abaixo um trecho da conversa conjunta que tive com Iasmin e Isabela:

Iasmin: *“Participamos de grupos com outras entidades e eles dizem que “estão ajudando”, aquela ideia de caridade. A gente não tem mais tempo para trabalhar com caridade e assistencialismo. Não é mais isso. Isso foi importante até dez anos atrás. Hoje trabalhamos no sentido de equidade e não igualdade, não temos uma estrutura que propicie igualdade, não existe recursos humanos, físicos ou naturais para isso. E tu entra nestas comunidades, a maioria das casas tem televisão, busca-se ter internet, então não é questão física, não é questão de dinheiro, é o valor que se dá àquilo, é mudança de consciência mesmo, mais de mentalidade”.*

Isabela: *“Eu penso que o ideal da sociedade seria a questão do respeito às diferenças com a igualdade de oportunidades, seria este o resumo para mim. Elas têm que ter acesso às mesmas coisas para terem oportunidade de construir sua própria história dentro daquilo que elas são. Acho que meu ideal de futuro é esse. O respeito às diferenças com relação a tudo, classes sociais, características individuais das pessoas, maneiras de ser, que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de poderem ter seu lugar ao sol. Que acho que é o que está faltando”.*

Iasmin: *“As possibilidades, né, Isabela? Que é possível para todos. O acesso. Chegou num ponto que as pessoas que vivem em comunidades acham que elas não podem, que não merecem, que não é delas este acesso. E isso para mim é chocante”.*

Isabela: *“Eles mesmos acabam criando esta desigualdade social. Porque eles se colocam em posição de desigualdade. E isso a gente tem que mudar até para que as pessoas possam lutar por seus direitos.”*

Iasmin e Isabela (SAG Coordenação)

O debate aqui, além de focado nesta aparente despolarização entre o reconhecimento e a redistribuição, se aproxima bastante dos conceitos de desigualdade e diferença, igualdade e semelhança, e

igualdade/equidade que é importante deixar claros. A diferença não é o contrário da igualdade. O antônimo de diferença é semelhança. É a petição de semelhança entre as pessoas que Isabela e Iasmin repudiam. Uma sociedade justa seria uma sociedade igualitária, uma sociedade igualitária seria uma sociedade em que existisse cidadania efetiva, uma cidadania efetiva exige direitos e deveres iguais, e direitos e deveres iguais só são possíveis em uma sociedade em que se reconheçam as diferenças e que as respeitem. Quando Isabela diz que para resumir sua utopia é “*respeito às diferenças com igualdade de oportunidade*”, como não pensar em termos de reconhecimento e redistribuição? Antonia e Claudia pedem uma sociedade igualitária em que todos sejam tratados como cidadãos com iguais direitos e deveres, e Iasmin e Isabela pedem uma sociedade justa no acesso a iguais oportunidades, mas que respeite as diferenças. Podemos pensar neste sentido em um projeto de sociedade que combine o reconhecimento das diferenças e o respeito a elas com a igualdade no acesso a “oportunidades”, na redistribuição destas “oportunidades”, que parecem estar exclusivamente localizadas nas mãos de quem pode pagar. E esta localização está de tal maneira naturalizada que, como afirmam Iasmin e Isabela, foi incorporada pelos próprios prejudicados por esta estrutura desigual de acesso.

Para oferecer alternativas, os educadores devem se esforçar para ensinar “os valores”, o respeito mútuo, “*dar o discernimento*”, como afirma Janete. É, como disse Pedro acima, “empoderar” a criança, dar-lhe o conhecimento necessário e estimular suas potencialidades encobertas pelas “carências”. É dar-lhes a conhecer que têm, e podem exercer, sua agência sobre o mundo e sobre suas próprias vidas: “torná-los protagonistas de sua própria história”. Mostrar que é interessante trabalhar e estudar, que esta é uma forma de vida possível também a estas crianças. É tentar mostrar que existem outras formas de viver e de se relacionar além das que já conhecem, estão acostumados e acreditam serem as únicas possíveis. Como afirma Pedro, trata-se de desenvolver o lado “humano das pessoas” (sic), no sentido de aprenderem a se relacionar com os outros, consigo mesmo e com o mundo. No sentido de se tornarem cidadãos, (que se sentem como) membros valiosos da sociedade, que se respeitam, e mais importante, que têm sonhos. E estes sonhos correspondem ao que falamos acima, sobre os projetos de vida destas crianças e jovens e a efetiva possibilidade (“oportunidade”?) de levá-los a cabo. Desta forma, para os educadores, a importância das

ONGs reside em mostrar alternativas de vida, possibilidades diferentes de construção e efetuação destes projetos e sonhos. Em educar, mostrando a importância dos valores, do relacionamento, da vida em sociedade, das práticas solidárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se dedicou a analisar as formas pelas quais as violências são interpretadas e combatidas preventivamente por educadores de duas ONGs de Florianópolis. O objetivo mais amplo foi, de um lado, apresentar uma articulação possível entre as discussões sobre violências e pacificação com as abordagens sobre configurações de sujeito; de outro, remeter o debate sobre o enfrentamento das violências, excessivamente centrado na repressão, também na direção preventiva apontada pelos agentes/sujeitos desta pesquisa: uma atuação sociopolítica e pedagógica de enfrentamento das violências, que pode ser interpretada, em termos teóricos, como uma intervenção que utiliza (ou tenciona utilizar) a educação para o reconhecimento social e a redistribuição material, para o empoderamento e a agência, como estratégias de combate.

O combate, sim, pois o enfrentamento das violências para os educadores pesquisados pode ser considerado uma luta. Como afirmamos no capítulo 1, as violências possuem uma capacidade geradora de novos fenômenos, uma produtividade ou positividade. Geram inclusive a “luta” contra elas mesmas. Nesse caso, uma luta social motivada pela indignação com a situação de “carências” e violências em que vive a população atendida. Como afirma Soares (2005), para contrabalançar “o crime”, para evitar o aliciamento dos jovens, é necessário “disputá-los”. A intenção deste trabalho foi apresentar, a partir das interpretações e práticas dos educadores das ONGs, estratégias que efetivamente são utilizadas nesta luta para evitar que os sujeitos que atendem se tornem traficantes, assassinos, ladrões, agressores, enfim, “violentos”.

A questão não é sabermos se realmente se tornariam criminosos sem a intervenção das entidades, mas sim qual o motivo de se acreditar que intervindo educativamente, especificamente nestes sujeitos, se estaria prevenindo a criminalidade. Mais claramente, por que intervindo neles (nos jovens e crianças empobrecidos de “comunidades carentes”, assim como em suas famílias) se poderia prevenir “a violência”? “Tirar da rua e dar oportunidade” implica “trabalhar os sujeitos”, intervir neles. Mas por que o enfrentamento das violências passaria por transformar sujeitos? Afirmamos anteriormente que ações visando a uma suposta “solução” do problema social das violências devem ser equacionadas

com o que se afirma serem as suas causas e com a forma pela qual definem o que seriam “violências”. E, como vimos, parte das causas é imputada aos próprios sujeitos. Os sujeitos são, assim, parte do “problema”: “falta” algo a eles. No entanto, não são “culpados” por tudo: também falta Estado, falta “oportunidade”, falta igualdade. Aliás, em nossa interpretação são justamente as “faltas” e as “culpas” que estruturam todo este debate, tanto social quanto acadêmico. E, para “solucionar” estas “faltas”, a educação é vista como uma panaceia redentora, capaz de resolver quaisquer problemas sociais.

Como vimos, a “falta” é onipresente, é um fato social total. Ela abarca formas de definir os sujeitos, o contexto, a sociedade, o momento atual, “a violência”. Deve ficar claro que esta não é nossa opinião: não foi o objetivo aqui verificar empiricamente se “faltam” tantas coisas à população empobrecida. São as educadoras que as afirmam – e ao fazerem nos dizem algo sobre como veem esta população e a sociedade como um todo. Se entendermos estas educadoras (e também as instituições) como agentes, no sentido de que agem com ponto de vista sobre outros pontos de vista (STRATHERN, 2006), podemos pensar que o ponto de vista delas pode ser ver falta nos “seus outros”, e tentar preenchê-las. “A falta”, em seus discursos, é um todo articulado e, como exposto acima, as “faltas” e as “culpas” estruturam o debate: se falta algo aos sujeitos, isso é “uma violência” ou uma causa, a culpa é de alguém e esta falta precisa ser remediada de alguma forma.

O que se constatou nesta tese foi uma tendência dos educadores de definirem as violências pela “falta” e não pelo excesso. O que é visto por eles como “violência” é a “falta” de bens materiais e simbólicos, de serviços públicos, de ligações e relações familiares, sentimentais e emocionais. Neste sentido, a maioria das iniquidades sociais, e quase todos os problemas sociais que atingem a população pobre são vistos como formas de violências – e é por isto que argumentamos que “a violência” é um organizador, um catalisador discursivo, uma “*catchword*” (WILLIAMS, 1976), uma categoria utilizada para falar de outros problemas.

No entanto, ao contrário de algumas teses acadêmicas que amarram “violência” e privações materiais, os sujeitos entrevistados apontam outras “faltas” como principais motivadoras do ingresso dos jovens na criminalidade. Segundo eles, o dinheiro tem um papel, mas não direto: não é apenas o dinheiro que os jovens buscariam ao entrarem

no “mundo do crime”, mas os bens que auferem *status* e que podem ser comprados com ele. São aspectos econômicos, mas ligados também a dimensões simbólicas de prestígio, *status* e reconhecimento, em muitos casos acessíveis através de meios econômicos. Desta forma, o que “falta” aos jovens não são os bens em si, mas sim a aceitação, a autoestima, o sentimento de pertencimento trazido por esses bens materiais. São os bens simbólicos, portadores de *status*, símbolos de poder, que estão contidos nos bens materiais, no consumismo em que se baseia a sociedade, que faltam aos jovens pobres. Para “dar oportunidade” para que os consigam de outra forma, as ONGs incentivam o trabalho e o estudo, oferecem cursos de capacitação e profissionalização que lhes possibilitem a inclusão no mercado de trabalho.

Mas as “faltas” que as educadoras apontam, em grande medida, são muito mais simbólicas, emocionais, afetivas, morais, do que materiais: o que ressalta é a falta de amor, de carinho, de atenção da família, a falta de reconhecimento social, de “visibilidade”, a falta de “oportunidades” de acesso a bens simbólicos e culturais, a falta de se sentir em iguais condições ao restante da sociedade. A acreditar no que nos dizem as educadoras, o que falta aos jovens é aceitação, autoconfiança, autorrespeito, autoestima. Falta uma família “estruturada”, falta um ambiente saudável, faltam valores e princípios morais, e todas estas faltas contribuiriam para que se tornassem “violentos”, para que fossem para “o lado de lá”, para “o crime”.

Se pensarmos nesta direção, podemos articular as interpretações das educadoras com as teorias do reconhecimento social e da redistribuição material. Como vimos, para Honneth (2003, 2009), no que segue a Hegel, a motivação para o crime é falta de reconhecimento. Para Soares (2005), é a falta de visibilidade e para nossas educadoras, a falta de aceitação. Para elas, também faltariam amor e afeto nas famílias. Para Honneth, a falta de reconhecimento das necessidades emocionais, corporificada nos maus tratos na infância, lesaria o sentimento de autoconfiança. É esta espécie de desrespeito que os educadores apontam ao afirmarem que as crianças e jovens não têm “estrutura familiar”, que são carentes de amor e de afeto, que as famílias não lhes dão atenção, ao denunciarem abusos parentais e agressões. Para que as crianças e jovens cresçam e se desenvolvam é necessário que recebam amor, para se sentirem seguras de si e autoconfiantes. Se os educadores percebem a

“falta” deste amor, e conseqüentemente a falta de autoconfiança, uma de suas tarefas passa a ser recolocar este amor, o que pode ser entendido como uma substituição de um papel que caberia à família. Vimos que, quando tentamos diferenciar as ONGs da escola formal, apareceram como características da educação promovida pelas primeiras a maior pessoalidade, maior afetividade, assim como doses maiores de carinho e cuidado. Se os educadores identificam na população atendida uma experiência de desrespeito no âmbito das relações amorosas de reconhecimento social, e se os chamamos de agentes do reconhecimento social em relação aos sujeitos que atendem, este aspecto da afetividade e da amorosidade tem de estar presentes na educação promovida pelas ONGs.

De outro lado, vimos que Honneth (2003, 2009) afirma que a “falta” ou desrespeito do reconhecimento jurídico, relativo ao respeito à autonomia e à responsabilidade moral de cada um enquanto sujeito de direitos universais – ou seja, ao respeito à igualdade fundamental da pessoa humana, ao direito à participação como igual na vida pública – que se apresenta empiricamente na exclusão e na falta de direitos, fere o sentimento de autorrespeito. O que podemos inferir aqui a partir do diálogo entre esta teoria e as percepções das educadoras pesquisadas é que as crianças e os jovens que atendem não possuem nem podem possuir este autorrespeito, pois não são vistos como iguais pelo restante da sociedade. Seus direitos à igualdade fundamental enquanto seres humanos não são respeitados. Sobre eles, pairam preconceitos e estigmas que fazem com que sejam vistos – mas também com que se percebam – como inferiores, como parceiros não iguais na interação. A tarefa é então, como vimos, através do trabalho educativo “empoderá-los”, torná-los capazes de reivindicar direitos, é equalizá-los e equipará-los com as crianças e os jovens das elites, fazer com que tenham “as mesmas oportunidades”.

Ainda há o desrespeito ou “falta” de respeito no âmbito da solidariedade de Honneth: esta forma de reconhecimento social se daria na comunidade de valores compartilhados, em que os sujeitos são alvo da valoração social diferencial por suas capacidades e características. Esta forma de reconhecimento seria desrespeitada pelas humilhações e ofensas, afetando a autoestima dos sujeitos. Neste caso, como vimos, os educadores percebem que seu público é desvalorizado socialmente, que são vistos de maneira diferencial por suas ações e contribuições para a

sociedade. São constantemente desqualificados, vistos como “inferiores”, “incapazes” de terem capacidades e habilidades socialmente reconhecidas e valorizadas. Talvez por este motivo, diversas atividades promovidas pelas ONGs apresentem como objetivo “recuperar a autoestima” deles, através de ações que contemplem as possibilidades que têm de contribuir de forma positiva à sociedade (como vimos, as formas privilegiadas pelos educadores neste quesito são as artes e os esportes). O pensamento é que sem a autoestima, sem o autorrespeito e sem a autoconfiança, estas crianças e jovens não mais acreditam em suas capacidades e habilidades, não se sentem como parceiros iguais na interação, não se sentem capazes de traçar metas e projetos de vida autonomamente.

Por outro caminho, seguindo Fraser (2001, 2003, 2007), podemos entender as “faltas” que atingem os jovens e crianças das “comunidades carentes” como injustiças (“falta de justiça”), tanto no aspecto de injustiça econômico-política (exploração, marginalização econômica, privação), quanto cultural e simbólica (dominação cultural, ocultamento ou invisibilização, desrespeito). Para os educadores, os jovens e crianças atendidos pelas ONGs, assim como suas famílias, seriam “vítimas” dos dois tipos de injustiça: por um lado, seriam explorados economicamente, marginalizados no trabalho e, portanto, não podem ter um padrão de vida digno. Por outro lado, seriam submetidos à “dominação cultural”, são invisibilizados pela sociedade que prefere não ver suas mazelas e, cotidianamente, desqualificados, desprezados e difamados. São, como afirmamos anteriormente, “coletividades bivalentes”, que precisam tanto de reconhecimento quanto de redistribuição: sofrem de má distribuição socioeconômica, crescem em contextos de miséria, carência de infraestrutura e falta de preparo para o mundo do trabalho formal – não são capacitados técnica e intelectualmente para atividades produtivas valorizadas na sociedade. Enfim, não internalizaram o “*habitus* civilizado” de Elias, não estão incluídas na configuração de sujeito “útil” e “dócil” de Foucault, o “*habitus* primário” de Souza. Por outro lado, também sofrem estigmatização do ponto de vista da valoração cultural, são vistos como incapazes e seu futuro identificado com o tráfico de drogas, assaltos, furtos, crimes em geral.

Neste sentido, podemos pensar que a educação oferecida pelas ONGs teria a intenção de preencher estas “carências”: poderia ajudar a realizar uma divisão mais justa dos bens materiais ao capacitar

profissionalmente os sujeitos e assim favorecer sua inserção mais positiva no mercado de trabalho e melhorar sua renda. A educação poderia também estimular o respeito no seu público-alvo, e mais: ao estimular suas capacidades e habilidades, ao desenvolver potencialidades, poderia fazer com que fossem mais respeitados e socialmente estimados pelos outros, evitando que sofram o desrespeito e a injustiça.

Como afirmamos anteriormente, parece que estamos no meio-termo entre as “estratégias afirmativas e transformativas” de Fraser (2007): de um lado, as ações “assistencialistas”, podem ser entendidas como remédios afirmativos, pois se incluem em uma lógica de oferecimento de acesso a bens que se acredita que esta população não teria como conseguir de outra forma. De outro lado, as ONGs podem proporcionar remédios transformativos, ao tentarem reverter as causas que, para elas, produzem desigualdade social, exclusão e violências: a falta de educação, a falta de capacitação profissional, a falta de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Mas mesmo aqui há controvérsias e paradoxos sobre o quanto estas ações podem ser consideradas transformativas ou simplesmente “reparadoras” apenas na superfície, mantendo o *status quo* inalterado. De qualquer forma, podemos pensar que através da educação profissionalizante e da assistência que prestam às crianças e jovens, às suas famílias e à comunidade como um todo, estão contribuindo para a redistribuição material e de “oportunidades de vida”. Podemos pensar também que as ONGs e seus agentes se empenham em, através do trabalho educativo, recuperar os princípios do reconhecimento de Honneth (resgatar a autoestima, o autorrespeito e a autoconfiança).

Para tanto, indicam que os caminhos por excelência seriam as atividades culturais, artísticas e desportivas, segundo os educadores, capazes de trazer aos jovens o reconhecimento social de que carecem: são “oportunidades” de se mostrarem aptos em atividades socialmente respeitadas, legitimadas e admiradas, de visibilizarem suas habilidades pessoais e coletivas, suas capacidades e propriedades. Como argumentamos, estas atividades podem ser aproximadas do que se pode chamar de uma “educação para o reconhecimento social” ou para o “reconhecimento cultural”, nos termos de Malvasi (2004): apostam no reconhecimento cultural das manifestações dos jovens das classes populares como estratégia para enfrentar os preconceitos que sofrem.

Seria uma forma dos jovens desenvolverem a autorrelação prática que Honneth (2003) denomina “autoestima”, cuja “falta”, como vimos, é responsabilizada pelos educadores por levar os jovens a cometer crimes. Por outro lado, estas atividades apresentam também a capacidade de “cativação” que nossas educadoras indicaram: para que não fiquem “soltos”, “na rua”, “descambem para o lado do mal”, deve-se investir “nos interesses deles”, cativá-los, atraí-los, ocupá-los, mantê-los na ONG, evitar sua evasão. Devem-se oferecer “*vantagens simbólicas materiais, simbólicas e afetivas alternativas ao tráfico*”, como afirma Soares (2005). Estas são as armas utilizadas para “disputar cada menino e menina”, para “tirá-los da rua”.

Mas “tirar da rua”, ocupar, cativar, atrair são palavras que nos remetem também a uma dimensão de controle social destes jovens e crianças. Como vimos, para Foucault (*passim*) o controle social é efetuado por instituições pedagógicas, de assistência social e filantropia que se destinam tanto a constituir populações nas quais os indivíduos serão inseridos e classificados, quanto a instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência. Afirmamos também ser possível interpretar a atuação das ONGs como se inscrevendo neste quadro de controle social: são instituições que “constituem populações” (população “carente”), que em certo sentido “modelam cada indivíduo” (em nosso caso, cada sujeito) e “gerem sua existência” (“tiram da rua e dão oportunidade”). Mas, de acordo com Deleuze (1992), podemos também entender as ações destas relativamente novas formas associativas como gerindo a “crise das instituições”, que no projeto moderno ideal de sociedade deveriam garantir a “pacificação” pela “civilização” ou pelas disciplinas e controles. Se este projeto falhou, para Deleuze, nas “sociedades de controle”, resta gerir a crise das instituições disciplinares. Se na opinião dos educadores aqui estudados, a família e a escola estão em crise, assim como o Estado e a segurança pública, trata-se de preencher as lacunas deixadas por estas instituições, atuar onde sua situação de crise as faz falhar, substituir essas instituições em seu papel de prover a sociedade com jovens pacíficos, ordeiros, não violentos e “civilizados”, sem necessidade de repressão: o controle deve ser internalizado.

E aqui a alternativa é oferecer uma “educação” que possibilite a “internalização” dos controles, da vigilância, uma “educação para valores”, uma educação para a vida, para “humanizar relações”, como

nos disse Pedro: para que possam ser “sujeitos responsáveis”, para que possam ser cidadãos, para que possam ser protagonistas, há a necessidade de previamente serem imbuídos dos valores sociais considerados importantes e fundamentais para a vida social. Assim, uma das tarefas da educação nas ONGs parece ser “ressignificar valores”, o que exige que os educadores desconstruam ou revertam certos padrões ou valores culturais, como o imediatismo a que nos referimos. Para isso, as educadoras se empenham em “ensinar causa e consequência”, em “passar os valores”, tentando inculcá-los nas crianças e jovens, objetivando uma mudança no comportamento individual e nas formas com que se relacionam com o mundo, com as outras pessoas e consigo mesmas. São, como dissemos, tentativas de inscrever na subjetividade das crianças os padrões morais de comportamento, através das atividades diárias das crianças dentro das ONGs. A proposta é inserir no cotidiano os fundamentos morais que acreditam que devam balizar o comportamento das crianças e dos jovens. Está aqui, da mesma forma, pressuposto que as crianças não receberam a “estrutura familiar baseada nos valores” e que precisam ser compensadas por esta “falta” através das ONGs, que no caso substituem a família nesta responsabilidade eminentemente moral. E isto é feito de muitas maneiras, sendo mais visíveis nas formas que apresentamos como “os combinados” da SAG e a “Educação do Ser Integral”, que podemos considerar como duas táticas distintas da mesma estratégia: embora ambas se dediquem a ensinar valores morais, uma o faz de maneira “catedrática” e a outra, de maneira mais “prática”. Na última, podemos perceber que os educadores, além de deverem negociar os parâmetros de ação com as crianças, devem também ser modelos de e para a conduta.

Nas falas das educadoras, podemos perceber que elas acreditam que as crianças e adolescentes chegam à instituição com modelos de educação, de conduta, de disciplina, que são considerados inadequados ou inaceitáveis. A tarefa então consiste em ressignificar estes modelos ou fornecer modelos alternativos. Aqui, como vimos, está implícita a caracterização de um “sujeito que aprende” as violências, um sujeito que imita, que mimetiza, um “sujeito imitação”. Mas se as crianças podem “aprender o ruim, podem aprender o bom” também. Assim, o aprendizado mimético das violências poderia ser contrabalançado por um aprendizado mimético das “coisas boas”, dos modelos de ação e dos

modelos para a ação que os educadores representariam, na falta de tais modelos em suas famílias tidas como “desestruturadas”,

Com a alegada falta deste modelo “em casa”, é a ONG que, através de seus agentes, toma para si esta responsabilidade. Se, como vimos, faltam “valores morais” na família, se falta um *habitus* primário internalizado, a ONG e os educadores devem se esforçar para construí-lo. Devem ser um modelo moral para as crianças. Devem mostrar outras formas de se comportar, outras formas de se relacionar, outros interesses, outras possibilidades, outras “oportunidades”, mostrar “o outro lado”: uma das “soluções” propostas para os jovens não irem para o crime é retirar deles a visão de que esta é a única opção que têm, “mostrar os dois lados”, como dizem. Assim, eles poderiam escolher que caminho seguir, baseando-se nos valores morais que a ONG também se encarrega de fornecer. E, como vimos, a visão implícita é que as crianças e jovens das comunidades empobrecidas vivem “no lado de lá”, o da “violência”. Logo, a missão da ONG e de seus agentes é trazê-las para o “lado de cá”, que podemos entender, a partir destes relatos, como o “lado” da sociedade “pacífica”, “ordeira”, do trabalho, do estudo. Desta forma, aqui aparece mais claramente um ideal “civilizador” das instituições e dos educadores: transformar os (considerados potencialmente) “violentos” em “pacíficos”, “civilizar os incivilizados”, “trazê-los para o nosso lado”, ou pelo menos mostrá-los em que consiste este “nosso lado”.

Podemos dizer, portanto, que tentam estimular um “processo civilizador” através de uma educação voltada para aqueles que são caracterizados e estigmatizados como potencialmente “perigosos” para a sociedade como um todo, se não forem educados e controlados. Há uma visão moralista e moralizante da família e dos sujeitos que a compõem, assim como do comportamento das crianças e dos jovens. É, em parte, o que justifica as intervenções e, desta forma, também a própria existência das ONGs: o controle dos aspectos considerados imorais ou patológicos que identificam em seu público. Aqueles que não possuem o *habitus* primário, que não o receberam por transmissão familiar ou por educação escolar, seriam alvos de preconceito, discriminação e valorização diferencial, tidos como inferiores, não sujeitos, “excluídos”, “marginalizados”. E é sobre estes sujeitos que as ONGs se dispõem a intervir, com o objetivo de construir um molde a partir do qual saiam

sujeitos “pacíficos”, “úteis”, “socialmente produtivos”, “disciplinados” e “dóceis”.

Como vimos, há nas ações e discursos dos agentes um ideal político de transformação da realidade social em que as crianças e famílias atendidas vivem, um ideal de sociedade a ser atingido, um projeto de mudança. E a mudança, na “realidade em que vivem”, implica uma mudança nas famílias que atendem, nas configurações de sujeito que percebem como “problemáticas”. Assim, argumentamos que esta missão política (de transformação social) pode se tornar privada (transformações na família). Também fica evidente que este papel transformador é atribuído em primeiro lugar à instituição e seus agentes, mas o objetivo é que sejam apenas impulsionadores das mudanças que devem ser levadas a cabo pelos próprios atendidos.

Desta forma, o papel da ONG é criar (ou “dar”) oportunidades para que os próprios moradores da comunidade possam realizar a transformação da realidade em que vivem. Há aqui, como vimos, paradoxos não resolvidos: para dar às pessoas condições e oportunidades de mudarem sua realidade, a realidade precisa ser mudada, sem o que não há condições para que mudem. Assim, o que transparece é uma visão de que, se a ONG não intervier, essas pessoas não conseguirão, sozinhas, alcançar as transformações necessárias. Trata-se, como afirmamos, de uma “inclusão excludente”: pretende-se incluí-los nos projetos sociais para incluí-los na sociedade, mas no mesmo processo está-se excluindo-os dos caminhos convencionais, demonstrando que sem a ajuda das ONGs, não seriam capazes de serem “incluídos” ou “saírem de sua situação” sozinhos. É exatamente por afirmarem que os jovens de classes populares precisam de educação, que precisam ser “incluídos”, que precisam ser transformados em cidadãos, que estão automaticamente considerando-os desiguais, que estão legitimando sua exclusão, sua falta de igualdade, sua “cidadania malograda” (como denominou DEBERT, 2001). Tal também se revela em outras situações paradoxais, como o fato de os educadores terem de ensiná-los a “serem protagonistas”. Como indicamos, soa estranho afirmar ter que fazer alguém ser capaz de cuidar de si mesmo, estimular sua independência, tornando-o dependente.

O que se torna patente aqui é que as intervenções das ONGs e de seus agentes no campo da “prevenção das violências” só podem ser entendidas se referidas a seu público. Dito de outra maneira, a “solução”

que propõem para o “problema social das violências” passa por trabalhar um “sujeito”, ou melhor, uma configuração de sujeito. O que queremos ressaltar é que as instituições e seus agentes constroem um visionamento acerca do público atendido (e de suas “carências e vulnerabilidades”) e cristalizam configurações de sujeito “malogrado” sobre os quais devem intervir e atuar de maneira transformadora, para empoderar, para torná-los sujeitos “ordeiros”, “úteis”, “pacíficos”, “civilizados”, para dar-lhes “oportunidades”. As ONGs só têm razão de existir e realizar este tipo de trabalho se há sujeitos que necessitam ser transformados – ou sobre os quais pairam construções simbólicas que os caracterizam como tais. Através da construção (e aplicação) de uma configuração de sujeito sobre a qual devem atuar, constituem e justificam seu lugar e atuação. Assim, no exato momento em que se diz que se está tentando “retirar estes jovens da violência”, ou “evitar que entrem no crime”, estão-se cristalizando suas identidades e as percepções sobre eles como sujeitos já “violentos”, ou passíveis de tais se tornarem. Como vimos, várias características que Elias tributa ao sujeito construído pelo processo civilizador parecem, na visão dos educadores, ter sumido (ou nunca terem existido) entre as crianças e jovens atendidas pelas ONGs. Se o *habitus* primário e a configuração de sujeito “civilizado” não se universalizaram, então continuam a marcar diferenças dentro da sociedade. É sobre aqueles que não alcançaram esta configuração que as ONGs intervêm.

Desta maneira, o enfrentamento das violências para os educadoras implica construir ou transformar configurações de sujeito. De sujeitos “carentes”, “sem autoestima”, “sem reconhecimento”, “apáticos”, “violentos”, em algo diferente: sujeitos “responsáveis”, “protagonistas”, “agentes”, “não violentos”, “civilizados”. Assim, podemos entender esses agentes como atores sociais que intervêm no que para eles é o fundamento do enfrentamento das violências: resgatar sujeitos “falhos”, “malogrados” e “carentes” e trazê-los para o “lado de cá” através das “oportunidades”. Essa “missão” nos diz algo sobre como eles veem os sujeitos que atendem e o mundo, sociedade e os seus atores. E também sobre as formas como as violências são interpretadas e combatidas.

Neste sentido, a ONG, o projeto social, assim como os educadores, podem ser entendidos como agentes, como pivôs transformadores de relações, como pontos de inflexão de relações,

capazes de metamorfosear um tipo de pessoa em outro, uma configuração de sujeito em outra (de “sujeito carente de tudo” em “agente” e “protagonista”; de “incivilizado” e “potencialmente violento” em “civilizado”, “pacífico”, “cidadão”), ou seja, um transformador. O objetivo da ONG, e da educação nela propagada, é transformar a vida, as relações e os pensamentos das crianças e jovens, com a intenção de que assim o fazendo, torne as próprias crianças também agentes.

Expusemos acima que as educadoras afirmam que as crianças devem ser vistas como “seres globais”, como compósitos de relações, como “divíduos” (STRATHERN, 2006). Além disso, vimos que são entendidas como sujeitos de múltiplas carências. Mais, também as violência são entendidas como múltiplas e multicausadas. Assim, a “educação” que pretenda transformar sujeitos compósitos, lutar contra múltiplas carências, combater algo que é múltiplo, não pode ser única e monolítica. Deve também ser uma educação compósita, tem que atuar em todas as frentes.

Assim, em relação a todas essas faltas, as ONGs devem fazer o papel dos “bombeiros locais” de Keane (1996), no sentido de que devem reagir a esta situação de “emergência” em que se acredita que se encontram os jovens de “comunidades carentes”, tentando “apagar o fogo”. Mas bombeiros também fazem um trabalho preventivo, não apenas reativo: verificando instalações, aprovando ou desaprovando projetos, alertando sobre possíveis riscos e propondo “soluções”.

Como afirmamos acima, as culpas e as faltas articulam o debate sobre a busca destas soluções. Se os educadores acusam a falta de dinheiro como impelindo ao crime, a “culpa” é do sistema econômico, da desigualdade, do Estado. A solução aqui passa pela “educação profissionalizante”, pelo assistencialismo e pelas ações redistributivas. Se eles acusam a falta de visibilidade e aceitação, a “culpa” é da desigualdade social e da valorização diferencial dos seres humanos, e aí está a “educação para o reconhecimento” para tentar reverter a situação. Se “faltam valores”, a “culpa” é da família (à qual “falta estrutura”) e isso pode levar os jovens “para o crime”. A “solução” é então uma “educação para valores”, ou a “Educação do Ser Integral”. Se o problema é a falta de educação, conhecimento e informação, a “culpa” é da escola, e as ações que chamamos de “apoio escolar” se dedicam a redimi-la. Se alegam falta de ocupação, as ONGs tiram da rua, cuidam e ocupam. Se dizem faltar acesso a direitos, o empoderamento e o ensino

da militância política podem ajudar a recuperá-lo ou construí-lo. Se a culpa é da falta de Estado (“ineficiente”, “ineficaz”, “corrupto”), as ONGs o substituem. Se a culpa é da família (“desestruturada”, “malograda”), também esta encontra seu substituto nestas instituições. Ao que parece, o entendimento é de que há uma desresponsabilização por parte destas instituições (Estado e família) e uma consequente transferência de responsabilidades sobre estas crianças para as ONGs e projetos sociais. Assim, se antes argumentamos que a definição das necessidades e carências do público-alvo das ONGs nos daria pistas para compreender o “lugar” das ONGs entre Estado e sociedade, podemos agora dizer que o papel destas entidades aparece como substitutivo do Estado e da família, ineficientes e impotentes.

Podemos desta forma entender o papel das ONGs como gerindo a crise das instituições disciplinares, como afirma Deleuze. Podemos também entendê-las como substitutas delas. Mas, além disso, podemos entendê-las como agentes. As ONGs, como argumentamos, não têm mandato daqueles que representam ou buscam beneficiar com seus programas. Atuam como mediadoras, como agentes, no sentido de intermediarem as demandas do público atendido, da “comunidade” e o financiamento estatal e privado. E neste pivô que exercem, manipulam os dois lados em função da manutenção de sua própria existência: por um lado, aproveitam-se do financiamento estatal para prosseguir com suas atividades, em certo sentido propondo devolver à sociedade, em troca, cidadãos “úteis”, “produtivos”, “pacíficos”, “não violentos”, em uma palavra, “civilizados”. Por outro, adaptam as demandas sociais para se “encaixarem” nos padrões de financiamento, construindo neste processo um tipo de sujeito (“carente”, “vulnerável”, “em situação de risco”) que justifica sua atuação e existência.

Se há nas teorias sobre as violências no Brasil, um diagnóstico de “falta de espaço público” e “falta de participação”, e se o discurso social clama por mobilização da sociedade civil para conter as violências, podemos entender a atuação das ONGs ao mesmo tempo como “produzida por” e “produtora de” maior participação, engajamento político, empoderamento e conscientização. Sua atuação é política e agregadora, relativa à movimentação da sociedade civil organizada, assim como a desejos e ideais de transformação social. Neste aspecto, como discutimos, as ONGs revelam novas facetas do ativismo social contemporâneo, em seus ideais de uma “economia solidária e

sustentável”, de uma “sociedade alternativa”, de outro mundo possível (preferencialmente sem violências, desigualdades e injustiças). Como vimos, essas novas configurações da militância implicam também mudar de postura frente ao Estado e aos financiadores privados. Afirmamos que as ONGs atuam na fronteira de Estado e Mercado, buscando a resolução ou mitigação de problemas sociais, como saúde, violências, educação, entre outras. “Atuar na fronteira” parece significar tanto atuar onde os outros não alcançam ou não se interessam, quanto buscar neles os recursos e apoios necessários para cumprir suas metas. Significa também estabelecer um papel mediador entre as demandas da população e as políticas públicas, entre os financiamentos privados e os fins comunitários.

Desta maneira, as chamadas “organizações não governamentais” não são, como se esperaria pela denominação, separadas do “governo”, do Estado. Ao contrário, mantêm relações com este em vários níveis. Inclusive e principalmente através de financiamento, que podemos entender, por um lado, como um “pagamento” que o Estado efetua para poder “desresponsabilizar-se” pela execução de políticas públicas; por outro, podemos interpretar também como uma dádiva a “fundo perdido” que o Estado dá “à sociedade”, corporificada nas ONGs para que realizem o trabalho de resolução dos problemas sociais, numa tentativa de resgatar ou tentar pagar, por intermédio de terceiros, a “dívida social” das elites com as classes empobrecidas. Afirmamos que o assim chamado “terceiro setor” pode perigosamente aproximar-se da “terceirização” dos assuntos públicos e do enfrentamento de problemas sociais, introduzindo princípios de prestação e contraprestação em âmbitos que podemos entender como de reciprocidade assimétrica, gerando hierarquização entre os que “dão” e os que “recebem”, em instâncias que paradoxalmente afirmam lutar pela igualdade.

Além disso, cabe lembrarmos que se os educadores acreditam que as violências interpessoais e a participação dos jovens e adolescentes na criminalidade e no tráfico de drogas são apenas reflexos de “violências maiores”, de violências sociais, estruturais ou sistêmicas, as ações no sentido de dirimir “a violência” genérica deveriam estar focadas nas tais “violências maiores”. Mas o que parece acontecer é o contrário: as ações propostas acima pelos educadores para “solucionar” o problema social das violências são focadas no mais das vezes na criança, no adolescente, em suas famílias e nos modelos de relação entre estes. Enfim, na

configuração de sujeito. Não tocam nos problemas principais que alegam causarem os outros. Como vimos, algumas das estratégias dos educadores podem e efetivamente têm algum impacto nos problemas maiores citados, mas segundo eles mesmos apenas de maneira tópica, um tanto superficial. Inculcar nas crianças e adolescentes valores éticos e morais, melhorar a qualidade e o acesso à educação (em suas diversas esferas), retirá-las do “meio social problema”, mostrar outras possibilidades, capacitar profissionalmente, intervir nas famílias, tudo isso pode inegavelmente ter um impacto sobre os padrões de relação interpessoal no seio das comunidades “carentes” e até mesmo sobre arranjos familiares e sobre as configurações de sujeito que identificam como “problemáticas”. Mas não atingem o que os próprios educadores afirmam ser o cerne do problema: o abandono do Estado, a desigualdade incrustada na sociedade brasileira, a não efetividade das políticas públicas, o preconceito, a impunidade, a hierarquia de valor diferencial entre os seres humanos.

Apesar disso, a atuação destes agentes implica um *projeto* de sociedade que se deseja alcançar através destes *projetos* sociais. E este projeto de sociedade se baseia em um ideal de justiça social como igualdade e na esperança de outro mundo, sem “violência” e com mais direitos. Igualdade financeira, igualdade de oportunidades, igualdade social, igualdade na diversidade. E o instrumento privilegiado para atingir esta igualdade é a educação. Como argumentamos, o problema é que este é um instrumento individual, ou uma solução biográfica, a não ser que este instrumento seja generalizado a partir de uma política pública extensiva. Se não houver garantia de que todos podem ter acesso a educação, esta solução continuará a privilegiar e premiar o mérito individual. O “consenso transclassista” de que fala Souza (2006) continuará a ser baseado na concepção meritocrática a não ser que o acesso esteja garantido a todos, a não ser que todos tenham as mesmas “oportunidades”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, S.G. **Trajetória sócio-epidemiológica da violência contra crianças e adolescentes: metas de prevenção e promoção.** Tese de Doutorado em Saúde Pública, Rio de Janeiro, Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, 1995.

AVRITZER, L. **A Moralidade da Democracia.** São Paulo, Perspectiva, 1996

BENEVIDES, M.V. Linchamentos: violência e “justiça” popular. IN: DaMATTA et alli. **A violência brasileira.** São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 93-117.

BORBA, J. & SILVA, L. Sociedade civil ou capital social: um balanço teórico. In: BAQUERO, M & CREMONESE, D. **Capital social, teoria e prática.** Ijuí, Ed. Unijuí, p. 103-126. 2006.

BONAMIGO, I. Violências e contemporaneidade. **Revista Katálysis,** Florianópolis, 11, n2, p 204-13, 2008

BORJA, Jordi. **Movimentos sociales urbanos,** Buenos Aires, Nueva Vision 1975.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

_____. **Escritos de educação.** Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** São. Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007

BRANDÃO, C. F. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese.** Tese de Doutorado Marília, S.P. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2000.

BRUCKNER, P. **A Tentação da Inocência**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

BURGUIÈRE, A. Processo de civilização e processo nacional em Norbert Elias. In: GARRIGOU, A.; LACROIX, B. **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CABRAL, A. Movimentos sociais, as ONGS e a militância que pensa, logo existe. Mimeo. . (s/d).

CALDEIRA, Teresa **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, EDUSP, 2000.

CANO, I. **Mensurando a impunidade no sistema de justiça criminal do Rio de Janeiro**. Trabalho apresentado no 3º Congresso LatinoAmericano de Ciência Política: Democracia e Desigualdades. UNICAMP, 2006.

CASTELLS, M. **Cidadania, Democracia e Socialismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1985.

COHEN, J. & ARATO, A. **Civil Society and Political Theory**. Cambridge, MIT Press, 1994a.

COHEN, J. & ARATO, A. Sociedade Civil e teoria social. In: AVRITZER, L (org). **Sociedade Civil e democratização**. Belo Horizonte, Del Rey. 1994b.

COIMBRA, C. M. B. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro, Oficina do Autor, 2001.

COIMBRA, C. M. B; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.; JULIANELE, J. (Org.). **Jovens em tempo integral**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

DAGNINO, E. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo, Terra e Paz, 2002.

_____ Para uma outra leitura da construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E., OLVERA, A.J. e PANFICHI, A. (orgs). **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo, Terra e Paz; Campinas, Unicamp, 2006.

DAHRENDORF, R. **A Lei e a Ordem**. Brasília, Bonn, Instituto Tancredo Neves/ Fundação Fridrich Naumann.1987.

DaMATTA, R.; PAOLI, M.C.; PINHEIRO, P.S.; BENEVIDES, M.V. **A violência brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1982

DaMATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. IN: DaMATTA et alli. **A violência brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1982, p.11-46.

_____. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000

D'ANDRADE, R. Moral Models in Anthropology. **Current Anthropology**, v.36, n3, 1995, p.399-408.

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice. Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: EDUSP, 1999.

_____. A Família e as novas políticas sociais no contexto brasileiro. **Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n. 2, p. 71-92, jul/dez 2001

_____. Arenas de Conflitos Éticos nas Delegacias Especiais de Polícia. **Primeira Versão (IFCH-UNICAMP)**, Campinas, v. 1, n. 114, p. 1-49, 2002.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. IN: _____. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DOIMO, A. **A vez e a voz do popular. Movimentos Sociais e Participação política no Brasil pós70**, Rio de Janeiro, Relume Dumará/Anpocs. 1995

DOUGLAS, **Mary. Pureza e perigo.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

DURHAM, E. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. IN: CARDOSO, R. (org) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo, Ed. Martin Claret, 2007.

ELIAS, N. Ensaio sobre o desporto e a violência. In: ELIAS, N; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difusão Editorial Ltda, 1992.

_____. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993, 2v.

EVANS -PRITCHARD, E. E. **Social anthropology.** Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares.** Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Psicologia USP**, vol.13 no.2 São Paulo, 2002

_____. Concepções de família e praticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e sociedade**, v. 14, n.2, p. 50-59, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro, Graal, 1982.

_____. **História da sexualidade I: vontade de saber.** Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

FRASER, N. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. In: SEIDMAN, S.; ALEXANDER, J. (Orgs.). **The new social theory reader**. Londres: Routledge, 2001. p.285-93.

_____. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n.70, 2007, p.101-138.

FRASER, N; HONNETH, A. **Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange**. London, New York, Verso, ([1998] 2003)

GADOTTI, M. **Educação popular comunitária: notas para um debate**. Disponível em www.paulofreire.org.br. 1991.

GEERTZ, C.A **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GELL, A., **Art and agency: an anthropological theory**. Oxford, Clarendon Press, 1998.

GELLNER, E. **Conditions of liberty. Civil Society and its Rivals**. Londres, Routledge 1994

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro, Zahar, 2ª edição, 1978.

GOHN, M. G.. Sociedade Civil no Brasil: Movimentos Sociais e ONGs. **Nômadás** (Santafé de Bogotá), Universidad Central de Bogotá, n.20, 2004a, p. 140-151.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e sociedade**, v.13, n.2, p.20-31. 2004b

_____. **O protagonismo da Sociedade Civil - Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo, Cortez, 2005.

GROSSI, M.P. Violência, Gênero e Sofrimento. In: RIFIOTIS, T; RODRIGUES, T.H. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**. Madri, Taurus. 1986

HERITIER, F. “Família”. In: **Enciclopédia Einaudi, vol. 20, Parentesco**. Portugal, Imprensa Nacional, 1989.

HONNETH, A. **Lutas por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Editora 34, 2003.

_____. **Crítica del agravio moral: patologias de la sociedad contemporânea**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Economica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HOROCHOVSKI, R.R. **Desatando nós: associativismo civil, democracia e empoderamento na colônia de pescadores de Matinhos, Paraná**. Tese, Doutorado, Sociologia Política, UFSC 2007.

JACOBI, P. R. (1996) **Ampliação da cidadania e participação: desafios na democratização da relação poder público-sociedade civil no Brasil**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

JANSSEN, A. **Uma leitura antropológica das narrativas de mulheres que passaram pela experiência do câncer ginecológico**. Florianópolis, Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. 2001

JOHNSON, H.; LARANÃ, E; GUSFIELD, J. Identidades, ideologias y vida cotidiana. In: LARAÑA & GUSFIELD: **Los nuevos movimientos sociales. De la ideologia a la identidad**. Madrid, CIS, 1994.

KEANE, J. **Reflexiones sobre la violencia**. Madri, Aliança editorial, 1996

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to Actor-Network Theory**. Oxford, University of Oxford Press, 2005.

LEWIS, O. **Antropología de la pobreza: Cinco familias**. México, Fondo de Cultura Económica, 1961(1959).

LOCKS, G.A. **Grupos de família: “o modo de ser CEB” em Lages, SC**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis, 2008.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. IN: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p. VII- XXIII

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da Violência**. São Paulo, Editora dos Tribunais. 1987

_____. Deixar de odiar o presente. IN: LEITE, I.B (org) **Ética e estética na antropologia**. Florianópolis, PPGAS UFSC/CNPq, 1998.

_____. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. São Paulo, Record, 2004.

MAGNANI, José Guilherme & TORRES, Lilian de Lucca (orgs.) **Na Metrópole: Textos de Antropologia Urbana**. Edusp/Fapesp, São Paulo, 1996.

MALINOWSKI, B. **Coral Gardens and their Magic**. London, Allen & Unwin, 2a edição. 1966

MALVASI, P. **Meninos do Morumbi: eficácia simbólica e dilemas institucionais de uma ONG**. Dissertação Mestrado em Antropologia Social, São Paulo, USP, 2004.

_____. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.26, p.605-17, jul./set. 2008.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

MARTINS, J.S. Linchamentos - A Vida Por Um Fio. **Travessia**, v. II, n. 4, p. 21-27, 1989.

_____. A justiça popular e os linchamentos no Brasil. IN: CASTANHO E OLIVEIRA, I; ACQUAVIVA PAVEZ, G; SCHILLING, F. (orgs.). **Reflexões sobre Justiça e Violência**. São Paulo: Educ - Editora da PUC-SP/Imprensa Oficial-SP, 2002, v. 1, p. 139-157

MATTOS, P. O reconhecimento entre a justiça e a identidade. **Lua Nova**, 63, 2004, 143-161.

_____. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

MELUCCI, A. **Acción coletiva, vida cotidiana y democracia**. Mexico, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo, Ática. 1989.

MIGUEL, L. F. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB**, São Paulo, 1º semestre 2005, p. 5-42.

MINAYO, M.C.S. (org). **Violência sob o Olhar da Saúde: infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003

NADANOVSKY, P; CELESTE, R; WILSON, M. Homicide and impunity: an ecological analysis at state level in Brazil. **Rev. Saúde Pública** vol.43, n.5, 2009.

NILAN, P. Dangerous Fieldwork Re-examined: the question of researcher subject position. **Qualitative Research**, v.2, n.3, 2002, p.363-86.

NOBRE, M. Apresentação: Luta por Reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. IN: HONNETH, A. **Lutas por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Editora 34, 2003, p. 7-19.

NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, C.M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

NORRIS, P. Political activism: new challenges, new opportunities. In: **The Oxford Handbook of Comparative Politics**. Edited by Charles Boix and Susan Stokes. Oxford, Oxford University Press, 2007, p. 628-652.

NUNES, M. Idiomas culturais como estratégias populares para enfrentar a violência urbana. **Ciência e Saúde Coletiva**, 10 (2), 2005, p. 409-418.

OLIVEIRA, A. **Migulim foi pra cidade ser cantor: uma antropologia da música sertaneja**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis, 2009.

OLIVEN, R. **Urbanização e mudança social no Brasil**. Rio de Janeiro, Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2010.

ORTNER, S.B.(Ed.) **The fate of culture: Geertz and beyond**. Berkeley, University of California Press, 1999.

_____. Thick resistance: death and the cultural construction of agency in Himalayan mountaineering. IN: ORTNER, S.B.(Ed.) **The fate of culture: Geertz and beyond**. Berkeley, University of California Press, 1999, p. 136-163.

_____. Subjectivity and cultural critique. **Anthropological Theory**, 5 (1), 2005, p. 31-52.

PAOLI, M.C. Violência e Espaço Civil. IN: DaMATTA et alli. **A violência brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 45-56.

_____. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M (org). **Movimentos sociais e democracia no Brasil**. São Paulo, Marco Zero, p.24-55, 1995.

PATEMAN, C. **Participation and democratic theory**. Cambridge University Press, 1970.

PERKINS, D. D.; ZIMMERMAN, M. A. Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. **American Journal of Community Psychology**. Oct. v. 23. n. 5. 1996, p. 569-79.

PIACENTINI, T. **O Morro da Caixa d'Água: o significado político pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis-SC**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1991.

PINHEIRO, P.S. Apresentação, e: Polícia e crise política: o caso das polícias militares. In: DaMATTA et alli. **A violência brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1982, p.7-10 e 57-92.

POPPER, K. Utopia e Violência. In: _____. **Conjecturas e Refutações**. Brasília, Ed. UNB, 1994

PULMAN, B. Por uma história da noção de campo. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

PUTNAM, R.; LEONARDI, R.; NANETTI, R. Y. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RABINOW, P. **Reflections on Fieldwork in Morocco**. Berkeley, University of California Press, 1977.

RAMOS, S. Respostas brasileiras à violência e novas mediações: o caso do Grupo Cultural AfroReggae e a experiência do Projeto Juventude e Polícia. **Ciência e Saúde Coletiva**, 11 (sup), 2007, p.1303-1311.

RAPPAPORT, J. Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. **American Journal of Community Psychology**. Oct. v. 23. n. 5, 1995, p.795-807.

RAPPART, Nigel. **Talking Violence: An anthropological Interpretation of conversation in the City**. St. John, ISER Books. 1987

REVEL, J. **Foucault, conceitos essenciais**. São Carlos, Claraluz, 2005

RIBEIRO, R. J. Apresentação: Uma ética do sentido. IN: ELIAS, N. **O Processo Civilizador**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993, v2, p.9-12.

_____. Os direitos do homem poderão ameaçar a democracia? IN: RIFIOTIS, T & RODRIGUES, T.H.. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008

RIFIOTIS, T.. Nos campos da violência: diferença e positividade. **Antropologia em Primeira Mão**, (19), p.1-18., 1997

_____. A Mídia, o leitor-modelo e a denúncia da violência policial: o caso da Favela Naval (Diadema). **Revista São Paulo em Perspectiva**, 13(4):28-41, 1999

_____. Alice do outro lado do espelho: revisitando as matrizes das violências e dos conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 37, 2006, p. 27-33.

_____. Direitos Humanos: Sujeitos de direitos e direitos dos sujeitos. In: SILVEIRA, R; DIAS, A; GUERRA, L;; ZENAIDE M.N.T. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 231-244.

_____. Direitos Humanos e outros direitos: aporias sobre processos de judicialização e institucionalização de movimentos sociais. In: RIFIOTIS, T & RODRIGUES, T.H. (orgs.) **Educação em Direitos Humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008.

_____. Violência e poder: avesso do avesso?. In: NOBRE, R (org). **O poder no pensamento social: dissonâncias**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008, p. 157-174.

RODRIGUES, T.H. **Contando as Violências: estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis, SC**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis, 2006.

_____. Sobre Violências e Pedagogias. In: RIFIOTIS, T. & RODRIGUES, T.H. (orgs). **Educação em Direitos Humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008

_____. Educação em Direitos Humanos no Brasil: protagonismo social e protagonismo de Estado. **Anais da VIII RAM** (Reunião de Antropologia do Mercosul), Buenos Aires, 2009 (CD ROM)

SANDRINI, P.R. **O controle social da adolescência brasileira: gênese e sentidos do ECA**, Tese Doutorado Interdisciplinar Ciências Humanas UFSC. Florianópolis 2009

SCHERER-WARREN, I. **Das ações coletivas às redes de movimentos sociais**. 17 p., mimeo. (s/d).

_____. **Organizações voluntárias de Florianópolis: cadastro e perfil do associativismo civil**. Florianópolis, Insular, 1996.

_____. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização.** São Paulo, Hucitec. 1999

_____. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n.1, 2006, p. 109-130.

SCHERER-WARREN & ROSSIAUD. **Democratização em Florianópolis: resgatando a memória dos movimentos sociais.** Florianópolis, Diálogo e Univali, 1999.

SCHERER-WARREN, I; CHAVES (orgs). **Associativismo civil em Santa Catarina: trajetórias e tendências.** Florianópolis, Insular, 2004.

SCHERER-WARREN, I & LÜCHMANN, L. Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil. **Política e Sociedade**, n.5, 2004, p. 13-35.

SILVEIRA, A. F. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude. In: BAQUERO, M & CREMONESE, D. **Capital social, teoria e prática.** Ijuí, Ed. Unijuí, 2006, p.251-274.

SIMMEL, G. **Conflict and the web of group-affiliations.** New York-London, The Free Press, 1983.

SOARES, L.E. Perspectiva de implantação de uma Política Nacional de Segurança Pública e de Combate à Violência. IN: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Violência Urbana e Segurança Pública.** Brasília, Câmara dos Deputados, 2002.

SOARES, L. E, MV Bill & ATHAYDE, C. **Cabeça de Porco.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.

SORJ, B. Sociedades Civas e Relações Norte-Sul:ONGs e Dependência. **Working Paper 1**,Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2005.

SOUZA, J. (org) **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2006.

STRATHERN, M. **O Gênero da Dádiva**. Campinas, Editora da Unicamp, 2006.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. As lutas sociais contra as violências. **Rev. Política e Sociedade**, n.11, 2007. p.71-100

TAYLOR, C. **Sources of the self: the making of cultural identity**. Cambridge, Harvard Press, 1989.

_____. The politics of recognition. IN: GUTMANN, A. **Multiculturalism**. Princeton, Princeton Univ. Press, 1994.

TOURAINÉ, A. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, vol. 21, n.1, 2006, p.17-28.

_____. Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos. **Lua Nova, Revista de cultura e política**, N^o 17, p. 5-18, 1989.

VENTURA, A.B. **Contando os homicídios: fluxo do funcionamento da justiça criminal para o crime de homicídio doloso**. TCC em Ciências Sociais, UFSC, Florianópolis, 2006.

VIANA, T. **Perfil analítico das organizações e das lideranças do associativismo civil em Florianópolis (SC)**. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política, UFSC, Florianópolis, 2003.

VIEIRA, D. **Vivendo no veneno: análise de narrativas contadas por jovens sobre homicídios em SC**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Florianópolis, UFSC, 2009.

WASELFISZ, J. **Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil – Juventude, Violência e Cidadania**. Brasília, UNESCO, Instituto Aírton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

WAGNER, R. **The invention of culture**. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

WAIZBORT, L. (org.) **Dossiê Norbert Elias**. São Paulo: Edusp, 1999.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo** São Paulo, Pioneira, 1999a.

_____. **Ciência e Política: Duas Vocações.** São Paulo, Cultrix. 1999b

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, 9 (1): 5-41, maio de 1997.

WIEVIORKA, M. **Violence en France.** Paris, Seuil. 1999

WILLIAMS, R. **Keywords.** New York, Oxford University Press, 1976.

ZALUAR, A. **A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.** São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. Violência e Crime. IN: **O que ler na Ciência Social brasileira. Antropologia (1970-1995).** São Paulo, Brasília, Editora Sumaré, CAPES. 1999a.

_____. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, 13(3), 1999b.