

# **"Oportunidades" e configurações de sujeito em ONGs de educação infantil <sup>1</sup>**

*Tiago Nogueira Hyra Chagas Rodrigues (Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Sagrada Família)*

Esta apresentação busca discutir os discursos e práticas de educadores de duas ONGS educacionais de Florianópolis cujas ações sociopolíticas e pedagógicas têm como objetivo "retirar as crianças das ruas" (leia-se: da "criminalidade" e da "violência", do assim chamado "mundo do crime"), e "dar oportunidades" (através de educação, cultura, profissionalização e algo como uma "educação moral"). 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", descrédito das instituições de ordem e crescente sensação de ineficácia da repressão pura e simples. São, portanto, características de uma mudança de foco no combate às violências em uma direção preventiva, através de intervenções sobre categorias e configurações de sujeitos. A intenção mais específica deste trabalho é discutir como se apresentam, nas entrevistas e no cotidiano das ONGs, as caracterizações do público-alvo destas ações: sobre que configurações de sujeito incide um trabalho que se dispõe a evitar que jovens e crianças "entrem para o crime"?

Este trabalho tem origem na tese de doutorado em Antropologia Social <sup>2</sup> do autor, que discutiu, apoiando-se na etnografia realizada, as relações entre a educação promovida por estas ONGs, seu potencial preventivo das violências, e as formas pelas quais os agentes caracterizam a configuração de sujeito que necessita de assistência destas entidades. Naquela pesquisa, foi seguida uma abordagem teórica que reconhecia um caráter "positivo" às violências <sup>3</sup>: não se trata de afirmar uma positividade moral das violências, pois estas são sempre moralmente negativas – aliás, talvez seja exatamente isso que as defina. O que esta "positividade" significa é uma capacidade geradora de novos fenômenos sociais: os atos considerados violentos, pela indignação, pelo sofrimento e pelo medo que geralmente

---

<sup>1</sup> II ENADIR, GT 11: Antropologia e questões infanto-juvenis.

<sup>2</sup> RODRIGUES, 2011a. Pesquisa realizada no PPGAS-UFSC, com o auxílio da Capes e do Cnpq. Partes do presente texto, aqui revistas e ampliadas, foram apresentadas também no GT 29 (Direitos Humanos e Ajuda Humanitária: saberes, sentidos e práticas) da IX Reunião de Antropologia do Mercosul, em Curitiba (RODRIGUES, 2011b).

<sup>3</sup> Cf. RIFIOTIS, 1997, 1999.

acarretam, geram inúmeras formas de reações. Eventos considerados violentos que atingem grande divulgação e causam comoção podem gerar debates públicos sobre alterações nas leis e sobre formas de policiamento. Grandes ataques terroristas ou guerras podem gerar realinhamentos globais de relações de força, poder e soberania. Em um plano mais individual e subjetivo, as violências produzem sofrimento, sentimentos de perda, produzem transformações 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).

No entanto, as que aqui nos interessam são as reações eminentemente sociais, agregadoras, associativas, propriamente políticas. Entre estas, podemos afirmar que as violências geram a própria luta contra elas mesmas, através de diversas entidades associativas que se dedicam a combatê-las, de variadas formas. Assim, 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 diversas políticas públicas e de inúmeras ações de educadores, ONGs e projetos sociais.

Estes últimos, os focos do presente trabalho, representam uma relativa novidade no campo do enfrentamento do “problema social das violências” no Brasil: o direcionamento preventivo. Os agentes das chamadas “ONGs de Educação Popular Comunitária”, que proliferam nas periferias empobrecidas das cidades brasileiras dedicam-se, entre outras atividades, a combater as violências através de suas ações educativas. Mas de que forma o fazem?

Neste sentido, podemos dizer que alguns destes agentes se indignaram 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? Além disso, quem são as crianças que devem ser “tiradas da rua”? E “tiradas” para colocar onde, fazendo o quê? E como isso pode prevenir as violências? Além disso, se alguém “dá” – aqui, as “oportunidades” – é porque alguém “recebe” e, em nosso caso, não pode retribuir: 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 é que as intervenções das ONGs e de seus agentes no campo da “prevenção das violências” só podem ser entendidas se referidas ao 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 ele? E como ele pode ser “trabalhado” para que se torne “produtivo”, “útil”, “civilizado” e “não violento”?

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”. Uma delas adota o *slogan*: “*Referência nacional e internacional na promoção da família em extrema pobreza*”. A outra 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*”. De início, já soa estranho a comunidade “de” risco, ao invés de comunidade “em” risco social: o que transparece não é que a comunidade está em uma situação que oferece risco, mas sim que ela mesma representa o tal “risco”.

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. 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? Do que estão privadas? Quais as fragilidades desta configuração de sujeito, o que lhe falta para se tornar “completa”?

Como ressaltado na pesquisa que deu origem a esta apresentação (RODRIGUES, 2011), 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 diretamente ligada às causas que acreditam levar os jovens a se encaminharem para o “mundo do crime” (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”). A população de baixa renda tem múltiplas carências, passa por inúmeras privações e essas impelem os jovens para a criminalidade e “a violência”. Devemos 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 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.

Durante o trabalho de campo nas ONGs, nos discursos institucionais e nos dos agentes, assim como no cotidiano e nas interações, o que se constatou foi a tendência a definir o público pela “falta”: grande parte dos educadores afirma que os assistidos são os “pobres de tudo”, “carentes de tudo”. Neste sentido, a coordenadora pedagógica de uma das ONGs, quando perguntada sobre “carente de quê” era a população atendida, disse que a proposta da instituição 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 R\$1.200,00 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?”*. Segundo ela, é necessário ter *“(…) esta visão muito ampla de carência”*, para poder entender o que as famílias atendidas pela ONG precisam. Mas cabe tentarmos especificar melhor estas “carências”, estas “faltas”, se quisermos compreender como as ONGs e seus agentes se dispõem a enfrentá-las.

Em se tratando de entidades educacionais e de agentes educadores, já era esperado 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 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 uma educadora, enquanto me contava como a ONG em que trabalha surgiu. Foi a “falta” de acesso à educação por parte da população que motivou o surgimento da entidade. Segundo ela, essa “falta”, seria a causa principal, estrutural, que levaria aos outros problemas: se não tiverem educação, profissionalização, inserção no mercado de trabalho, consequentemente não conseguirão ter boa qualidade de vida, pois não terão empregos dignos nem dinheiro, e isso poderia levá-los a cometer crimes para consegui-lo. E nesse sentido, para esta educadora, o que “falta” é maior acesso às “oportunidades”, a serem oferecidas por uma educação de qualidade. Outro educador afirma pensar nesta população mais em termos da “falta” de acesso aos direitos em

geral (saúde, habitação, segurança, saneamento e, principalmente, educação). Seria, portanto, uma população atingida pela “falta” do Estado e de suas instâncias protetivas, a quem “falta” cidadania efetiva.

Por outro lado, os educadores também imputam ao público a “falta” de outra “educação” – aquela educação que pode ser entendida como um conjunto incorporado de disposições de comportamento socialmente aceitável (ou *habitus*, nos termos de Bourdieu, 2007). Segundo este autor, estas disposições incorporadas, transmitidas principalmente por herança familiar e por educação, são a base de valoração a partir da qual se estabelece uma hierarquia entre as configurações de sujeito, entre aqueles que possuem incorporada a cultura dominante e aqueles que não a possuem, e por isto são vistos sob a ótica do “menos” e da “falta”. Seriam estes aspectos exteriores de refinamento e cultura erudita, comportamento polido e “educado” que serviriam de base para a distinção entre aqueles “civilizados”, “produtivos”, “úteis”, e aqueles “incivilizados”, “brutos”, “improdutivos”, e por que não, “perigosos” e “violentos”<sup>4</sup>.

Para os agentes das ONGs, as crianças e jovens atendidos, não tendo incorporado o “*habitus* civilizado”, não saberiam se comportar, não teriam disciplina, não saberiam usar a linguagem corretamente e, sobretudo, não estariam imbuídos dos “valores sociais” pelos quais deveria se pautar a convivência social pacífica e harmoniosa – o amor, o respeito, a solidariedade, a honra, a honestidade, entre outros. Por conta disto, seriam agressivos, predispostos “à violência”, não respeitariam o próximo, estariam “*sempre à espreita para passar o irmão para trás*”. Não sendo imbuídos dos valores da honestidade e da não-violência, bastaria um passo para aliciá-los para o “mundo do crime”. E quanto a isto os educadores são bem claros: a “culpa” é da família. Seria ela a responsável por esta “parte” da educação: como primeira instância de socialização da criança, seria a responsável pela transmissão dos “valores” e do comportamento aceitável. Deveria também dar carinho, amor, atenção, cuidado. Mas ela não o faz, tendo como resultado as crianças “*sem valores*” e com “*carências afetivas e emocionais*” que atendem. Na concepção dos educadores a explicação é simples e conhecida: “*falta família*”, pois ela está “*desestruturada*” (sic) e “*não dá conta*”. Sem querer prolongar aqui esta discussão que abarca modelos familiares e não é nosso objeto, ressaltamos que há uma visão moralista e moralizante da família entre os educadores: qualquer configuração familiar que se afaste do modelo da família nuclear/conjugal é caracterizada como sintoma de anormalidade. Além disso, a grande maioria das educadoras afirma que, se as crianças e jovens chegam na ONG agressivos, violentos, é porque ou viram

---

<sup>4</sup> Conferir a respeito também a obra de Norbert Elias (1993)

ou foram tratadas assim em casa. Também se praticam crimes ou entram para as fileiras do narcotráfico, a explicação é a mesma – quando perguntei a uma educadora o que levava um jovem para “o crime”, ela afirmou que *“As causas estão realmente na família, né? Porque dos meus alunos, de cinco, dois pode ter certeza que tem criminalidade na família. Tem traficantes, assaltante, ou tem viciado... Então sempre tem. Essas são as causas, a causa é realmente estar na família, porque eles nunca vão se voltar contra a família. Pelo contrário. Se a família disser que aquilo é bom eles vão fazer”*. Há entre os educadores uma visão de crise nos modelos familiares: se na clássica acepção de DaMatta (2000) a casa (e por extensão, a família) era o lugar da proteção, da segurança, para nossas educadoras ela parece caminhar na direção contrária.

Além disso, e provavelmente em decorrência das outras “faltas”, esta população também não teriam autoestima, visibilidade ou reconhecimento social, ou como afirmou uma educadora: *“Eles são muito apáticos, eles não acreditam mais neles... eles não se veem como alguém capaz”*. Esta educadora 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 universidade. A “falta” de acesso ao saber, 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. Como dito, são “carentes de tudo”, na opinião das educadoras, faltando-lhes a aceitação, a visibilidade social, o sentimento de pertencimento, a autoestima, a autoconfiança, o autorrespeito. Isso teria lhes vedado a capacidade de fazer projetos de vida, de ter sonhos de futuro. Segundo os educadores, a única opção de futuro que conseguem divisar como mais promissor é o tal “mundo do crime”. Enfim, não teriam igualdade ou equidade frente aos demais setores da população e necessitariam de ajuda em todas as frentes.

São tantas as carências pelas quais os educadores caracterizam o público atendido que podemos pensar que estes seriam “sujeitos carentes”, definidos somente pela falta. E para os educadores são estas mesmas faltas que empurram os jovens para o chamado “mundo do crime”. A falta de educação, a falta de dinheiro, a falta de profissão e ocupação, a falta de valores morais, a falta de aceitação, reconhecimento social e visibilidade: todos seriam fatores que levariam “à violência”.

Cabe lembrar que são estas mesmas “faltas” que justificam e legitimam a existência das ONGs: para cada carência nomeada, há uma ação das instituições, em geral

desempenhando um papel substitutivo do Estado na garantia de direitos, ou da família no cumprimento do que se entende como obrigações morais desta, entendidos no mais das vezes como uma “dádiva” das instituições aos assistidos, gerando uma assimetria moral entre os que dão e os que recebem. E esta “dádiva” são as famosas “oportunidades”.

“Tirar da rua e dar oportunidade” é uma frase que encerra em si mesma todo um discurso naturalizado sobre como melhorar a qualidade de vida da população empobrecida, proporcionar mobilidade social ascendente (e assim diminuir a desigualdade social) e prevenir os crimes e as violências. E esta frase tem como pressuposto que na população atendida a falta de oportunidades é inerente. “Dar oportunidade” comporta vários sentidos: “afastar da violência”, “incluir”, “educar”, “profissionalizar”, “fazer com que acreditem em si mesmos”, “desenvolver habilidades e potencialidades” e também, de certa forma, “empoderar” e “estimular a agência”.

Assim, um dos objetivos é fazer com que tenham “oportunidades” no mercado de trabalho. Para isso, as ONGs oferecem aos adolescentes cursos profissionalizantes (como artesanato, estética, informática, auxiliar de escritório e rotinas bancárias), programas para jovens aprendizes em parceria com empresas, entre outros. Esta profissionalização, no entanto, não é necessariamente voltada para profissões, digamos, “clássicas”, mas abrange outras áreas de atuação, como atividades artísticas e esportivas (como dança, capoeira, culinária, teatro, música, fabricação de instrumentos, etc.) que guardam em si também o potencial de serem fontes de renda.

De outro lado, “dar oportunidade” pode significar também possibilitar acesso à educação de qualidade e à cultura (no sentido de erudição). Aqui estão inclusas as atividades de “apoio escolar” e reforço dos conteúdos da escola formal, assim como diversas atividades didáticas, paradidáticas e participação em eventos culturais, passeios, etc., e também atividades de “tradução” dos conteúdos e disciplinas escolares para uma perspectiva prática, em tentativas de aproximá-los da realidade do cotidiano vivido pelos alunos. Para diversas educadoras, isso tem o objetivo de oferecer às crianças pobres que atendem “(...) *as mesmas condições de aprender de qualquer criança da elite*”. Aqui, “dar oportunidade” é oferecer a chance de aprenderem, se educarem, terem contato com outros conhecimentos e saberes dos quais se encontravam alheadas. É lhes apresentar tudo que uma educação de qualidade pode oferecer e deixá-las livres para desenvolverem habilidades e talentos, assim podendo decidir autonomamente sobre seu futuro. É neste sentido que as educadoras falam sobre “empoderar”: significa tornar as crianças e jovens capazes de, usando seus próprios meios, transformarem suas vidas, “saírem” de sua situação de “múltiplas carências” – “empoderar” com educação e

cultura é dar-lhes a “oportunidade” de um ponto de partida equânime na competição meritocrática.

Há ainda outro significado de “empoderamento”, mais próximo do uso empregado pelos cientistas políticos: os educadores tentam estimular ao máximo nos jovens a participação em fóruns, plenárias e conselhos de políticas públicas, com o objetivo de que tenham um aprendizado político em sentido amplo, através do qual alcancem o que os antropólogos chamam de “agência” e as educadoras de “protagonismo”: a capacidade de compreenderem e manejarem regras culturais e institucionais de acordo com seus interesses, potencialidades e volições.

No entanto, o significado de “dar oportunidade” que emerge com mais força do discurso dos educadores é o de “tirar da rua”, proteger, cuidar, afastar de um meio social considerado nocivo, evitar o aliciamento pelo narcotráfico, “dar a oportunidade de não irem para o mundo do crime”. Para fazer isso, a fórmula encontrada é “mostrar os dois lados”, ou “mostrar o outro lado”, ensinar coisas boas (principalmente os “valores sociais”: amor, respeito, solidariedade, gratidão, honestidade, etc.) e o discernimento, ensinar a pensar e mostrar que têm capacidade, inclusive a capacidade de sonhar e projetar um futuro. “Mostrar os dois lados” significa que mentir ou omitir que eles podem, sim, se tornarem traficantes ou assaltantes, ou simplesmente negar essa escolha, pode ser muito pior. Para os educadores pesquisados, não adianta negar ou proibir, é preciso convencer. O que deve ser feito é mostrar-lhes as consequências de escolherem este caminho e, sobretudo, mostrar-lhes que esta não é sua única opção. É apresentar diferentes alternativas de vida e de futuro, e deixar que escolham por si mesmos, de preferência baseando-se nos valores sociais ensinados.

Mas como ensinar estes “valores sociais” (que podemos acertadamente denominar também “valores morais”)? Em primeiro lugar, as educadoras afirmam: o educador deve ser um modelo de conduta, e para a conduta. Deve ser um modelo de como se comportar, de como se portar diante dos outros e diante de si mesmo, deve ser um modelo moral para as crianças, um no qual possam querer se espelhar. E isto implica em mostrar outro modelo de relação, outras formas de solucionar problemas e conflitos, que não por meio de agressões físicas ou verbais. O entendimento entre as educadoras é o de que o papel por esta “parte” da educação caberia às famílias, mas estas se encontrariam “desestruturadas” - são inúmeras as críticas feitas contra as famílias das crianças atendidas, no mais das vezes pelas já citadas “faltas”: falta amor, falta atenção, falta dinheiro, falta educação, falta, falta...

Diversos educadores afirmaram que com a tão afamada “família desestruturada”, as crianças crescem abandonadas pela família, a não ser que as ONGs as “tirem da rua”, as



recolham, cuidem, protejam, eduquem, alimentem. Assim, segundo uma educadora: “(...) *o que era para o Estado e a família fazerem, quem faz somos nós. Aqui é a família deles (...) tanto é que me chamam de mãe, e chamam a mãe pelo nome*”. (RODRIGUES, 2011, p. 199). Aqui fica mais claro o papel substitutivo do Estado e da família que as ONGs assumem: se aqueles se desresponsabilizam pela efetivação de direitos que deveriam estar assegurados a todos, aparentemente coube àquelas que não são nem um nem outro (o famoso “Terceiro Setor”, nem público nem privado) se encarregar da ação e da intervenção.

Voltando ao ensino dos “valores morais”, existem ainda outras estratégias pedagógicas utilizadas para tanto: os “combinados”. Segundo um coordenador de uma das ONGs, não é possível ensinar os valores “(...) *catedraticamente, na voz*” (o que contrasta com o que ocorre na outra ONG analisada, como veremos mais abaixo). Para ele, a alternativa seria os “combinados”: estes são uma forma de co-construção das regras, que serviriam para qualquer tipo de atividade. Funcionam da seguinte maneira: o educador combina, tendo certeza da atenção de todos, antes de determinada atividade, os parâmetros da interação. Se estes parâmetros são quebrados ou descumpridos, a atividade é paralisada. Se, por exemplo, a educadora combina que para uma atividade não é necessário correr, e uma criança corre, a educadora interrompe a atividade, tudo pára, e assim, como afirmou o educador: “(...) *a criança percebe que não era hora de correr. Ela descobriu uma regra*” (RODRIGUES, 2011, p. 236). O papel da educadora então é fazer com que todo o grupo acate o combinado: mesmo que só um tenha descumprido a regra, todos têm que voltar para “a roda”, e a educadora deve deixar bem claro (nas palavras do citado coordenador): “*O Fulaninho, ele é lindo, perfeito, simpático. Mas a atitude dele de descumprir a regra prejudicou o grupo*”. Como muitas vezes as atividades são lúdicas e prazerosas, a interrupção irrita as crianças que estavam cumprindo as regras. Segundo o educador, a pressão gerada pelo grupo, paralisado em suas atividades por causa do “infrator”, “(...) *desmobiliza ele de ter a atitude de não-combinado. Isso num efeito dominó desmobiliza a atitude de indisciplina, de briga...*”. É notável que as próprias crianças começam a cobrar das outras: “*cumpra a regra, colabora com o grupo*”. E isto para os educadores significa construir relações de cidadania, entendida por eles como a capacidade de construção conjunta das regras de convivência, a efetiva participação na definição das regras – direitos e deveres iguais, estipulados em regras definidas em “assembléia”. É um modelo infantil de uma democracia participativa – o que são as regras combinadas senão protótipos das leis, e a coerção do grupo senão sanções sociais aplicadas a infratores? O descumprimento acarreta conseqüências – neste sentido, os “combinados” ensinam as crianças a terem

responsabilidade sobre suas ações, ajudam a formar “sujeitos responsáveis”, ajudam a estimular o “protagonismo”, a capacidade de influenciar nas decisões que afetam suas vidas.

Já na outra ONG, a estratégia para ensinar os valores morais é diferente. Existe uma “disciplina” dedicada a isto, com horários específicos e até livro didático. Denominada “Educação do Ser”, esta disciplina ensina (“catedraticamente”, ao contrário do que falou o coordenador da outra ONG) temas como “paciência”, “resignação”, “honestidade”, “solidariedade e gentileza”, “convivência familiar”, “valorização da vida do próximo”, “respeito às leis”, entre muitos outros. Não há espaço aqui para detalhar a proposta e a execução, mas cabe lembrar que utilizando fábulas, animações, e pequenas encenações dramáticas, as educadoras conseguem atrair a atenção das crianças sobre os temas, o que favorece a discussão sobre “a moral da história” que é o objetivo principal. Mas é importante ressaltarmos que, se é considerado necessário ensinar valores morais, é porque é pressuposto que as crianças não os possuem. Da mesma maneira, só é necessário substituir Estado e família se é pressuposto que eles não estão lá.

Mas existem ainda outras “faltas” e “carências” a serem preenchidas. Expusemos acima que entre os sentidos de “dar oportunidade” estão “desenvolver habilidades e potencialidades” e “fazer com que acreditem em si mesmos”, pois se considera que não têm autoestima, aceitação ou visibilidade social (o que poderia fazer com que se envolvessem com crimes para se sentirem pertencentes a um grupo). Para fazer isso, as ONGs nos últimos anos têm investido em atividades artísticas, esportivas e culturais como caminhos para favorecer o reconhecimento social e cultural das crianças e jovens que atendem. Segundo Malvasi (2004), tais ações apostam no reconhecimento das manifestações dos jovens das classes populares como estratégia para enfrentar os estigmas e preconceitos que sofrem.

É neste sentido que podemos entender as ações educativas voltadas para as artes e os esportes. Esta “linha educacional”, 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 na observação é a capacidade destas atividades de trazer aos jovens a aceitação, a autoestima e o reconhecimento social de que carecem, através da visibilização de suas habilidades pessoais e coletivas, de suas capacidades e talentos, que seriam

desenvolvidos e potencializados através do trabalho dos educadores. Além disso, é bem sabido que no Brasil atividades artísticas e desportivas são extremamente valorizadas financeiramente. 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 <sup>5</sup>.

Além disso, se, como vimos, a construção da proposta de educação deve ter a criança como partícipe, como co-construtora, como agente de seu processo educativo, nada mais “natural” que desenvolver atividades com as quais as crianças e jovens se identifiquem para atraí-las, deixá-las interessadas, para que não fiquem soltas na rua e “descambem para o lado do mal”; deve-se dar um lugar agradável para ficarem, com atividades que as interessem, de forma que seja possível “tirá-las da rua”, cativá-los, atraí-los, ocupá-los, mantê-los na ONG, evitar sua evasão. Nesse sentido, os educadores indicam que a educação na ONG tem de ter certa dose de atração ou “*cativação*”, como denominou uma educadora. Deve oferecer “*vantagens simbólicas materiais, simbólicas e afetivas alternativas ao tráfico*”, como afirma Soares (2005). Estas são as armas utilizadas pelos educadores para “disputar cada menino e menina com o narcotráfico” (como afirma o mesmo autor), para “tirá-los da rua e lhes dar oportunidade”.

### **Considerações finais**

Esta apresentação se dedicou a discutir uma das formas pelas quais as violências são interpretadas e combatidas preventivamente por educadores de duas ONGs de Florianópolis. O objetivo da pesquisa mais ampla que deu origem a este trabalho (RODRIGUES, 2011a) 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.

---

<sup>5</sup> Não há espaço aqui para fazermos uma discussão mais aprofundada sobre as teorias do reconhecimento social e da redistribuição material, que têm alcançado projeção acadêmica e social nos últimos anos. Conferir especialmente HONNETH (2003); FRAZER (2001, 2007), e a boa discussão de MATTOS (2006).

Como já afirmamos em outras oportunidades (RODRIGUES, 2011b), 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? 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 problema. 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.

A “falta” é onipresente no discurso dos educadores, 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. “A falta”, em seus discursos, é um todo articulado e, como exposto acima, estrutura 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.

Se a falta de dinheiro impele ao crime, a “culpa” é do sistema econômico, da desigualdade, do Estado, o que pode levar os jovens “para o crime”. A solução aqui passa pela “educação profissionalizante”, pelo assistencialismo e pelas ações redistributivas. Se os educadores 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 a “educação para valores”, são os “combinados” ou a “Educação do Ser”. 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 conseqüente 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.

Para encerrarmos, lembremos que existem aqui paradoxos não resolvidos: como nos lembram os teóricos da dádiva tais como o longínquo porém atualíssimo Marcel Mauss (1974), quando se dá algo (no caso, “oportunidades”) a alguém que não pode retribuir, geram-se relações assimétricas. E esta assimetria transparece no discurso institucional e no dos agentes através da forma como caracterizam os assistidos, no local moralmente superior em que se colocam. Nos discursos dos educadores e no discurso institucional, o “sujeito agente” da ONG e o “sujeito carente” atendido estão em posições hierárquicas diferentes e claramente definidas. Além disso, o que emerge é uma visão de que, se a ONG não intervier, essas pessoas não conseguirão, sozinhas, alcançar as transformações necessárias para se tornarem sujeitos úteis, educados, pacíficos, trabalhadores, “de boa família”, em uma palavra, “civilizados”. Sem querer em nenhum momento duvidar das boas intenções das instituições e de seus agentes, devemos lembrar, no entanto, dos riscos de se atingir um objetivo não intencional, algo que talvez pudéssemos denominar uma “inclusão excludente”: exatamente por afirmarem que esta categoria de sujeitos precisa de educação, que precisa ser “incluída”, que seus membros precisam ser transformados em “bons cidadãos”, pode-se estar automaticamente considerando-os desiguais, legitimando sua exclusão, cristalizando 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”.

Para conseguir legitimidade e financiamento público e privado, precisam construir uma imagem de carência e abandono para seu “público-alvo”: são aqueles que não “têm nada”, os “pobres de tudo”, os “sem educação”, os “sem família”, os “sem dinheiro”, “sem emprego”, “sem profissão”, “sem valores morais”. Talvez o público não concorde com tais definições e caracterizações dos sujeitos que o compõem. Mas aceita a ajuda, pois as ONGs oferecem serviços que o Estado não oferece, apesar de serem suas obrigações constitucionais:

saúde, educação, infraestrutura comunitária. Para os atendidos, as ONGs parecem ter um papel substitutivo do Estado no enfrentamento dos problemas sociais das periferias das cidades brasileiras. Ao mesmo tempo, as ONGs surgem como novos mediadores entre a sociedade mais ampla, o Estado e a comunidade: recebem financiamento para educar as classes populares e evitar que os jovens se tornem “criminosos”, atendem demandas da população em áreas que o Estado não alcança, e oferecem educação de qualidade para crianças e jovens que não poderiam pagar por ela. Mas o fato de serem mantidas por financiamentos públicos e privados faz com que estejam submetidas às regras das agências financiadoras, cerceando seu caráter contestatário e inovador, característico da sociedade civil organizada. Além disso, mascarado por um discurso de responsabilidade social, se revela uma des-responsabilização estatal em uma área considerada estratégica em todos os discursos políticos: a educação.

Finalmente, cabe lembrarmos que 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 (desigualdade social, hierarquia valorativa dos seres humanos, pobreza extrema) que alegam causarem os outros (as violências interpessoais e a criminalidade). 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.

## **Referências:**

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São. Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007

DaMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000

DEBERT, Guita. 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.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993, 2v.

FRASER, Nancy. 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.

HONNETH, Axel. **Lutas por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Editora 34, 2003.

MALVASI, Paulo. **Meninos do Morumbi: eficácia simbólica e dilemas institucionais de uma ONG**. Dissertação Mestrado em Antropologia Social, São Paulo, USP, 2004.

MATTOS, Patricia. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In : \_\_\_\_\_. **Sociologia e Antropologia. v. II**. São Paulo: Edusp, 1974

RIFIOTIS, Theophilos. 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

RODRIGUES, Tiago Hyra. **Contando as Violências: estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis, SC**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. **"Tirando do crime e dando oportunidade: estratégias educacionais de prevenção das violências em duas ONGs de Florianópolis-SC"**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UFSC, Florianópolis, 2011a.

\_\_\_\_\_. **"Tirando do crime e dando oportunidade": educação e prevenção das violências em ONGs de Florianópolis**. IN: IX Reunião de Antropologia do Mercosul, Curitiba, 2011b.

SOARES, L. E, MV Bill & ATHAYDE, C. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.