



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Lucas Salgueiro Lopes

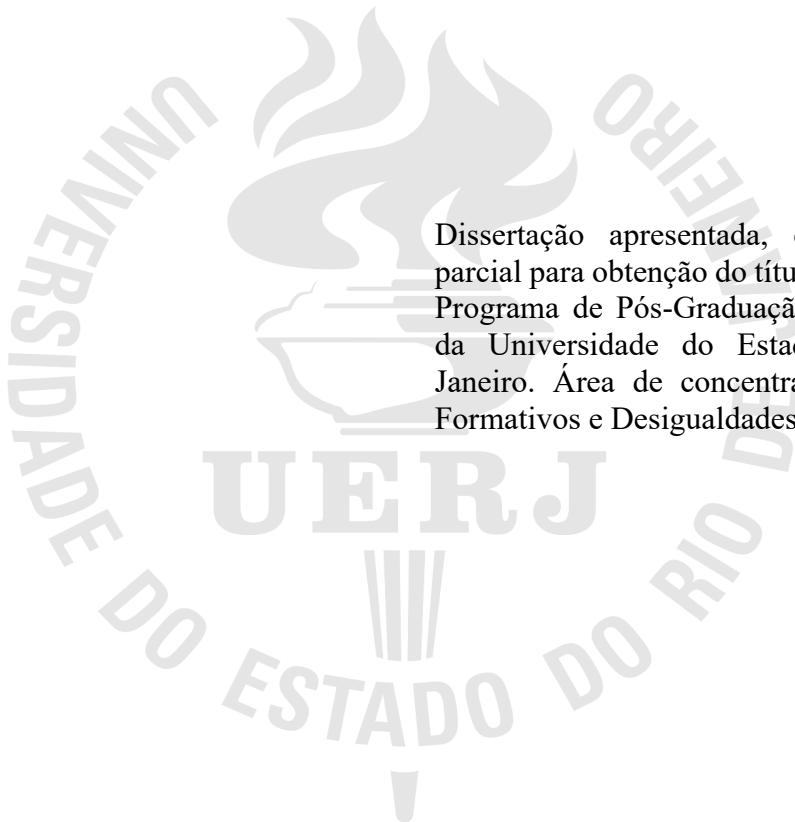
**A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e
representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro**

São Gonçalo

2023

Lucas Salgueiro Lopes

**A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações
sociais de violências no Complexo do Salgueiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L864
TESE

Lopes, Lucas Salgueiro.

A violência é uma criança com medo : educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro / Lucas Salgueiro Lopes. – 2023. 223f.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Aspectos sociais – Teses. 2. Violência – Teses. 3. Exclusão social – São Gonçalo (RJ) – Teses. I. Ferreira, Arthur Vianna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 37:316.48

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lucas Salgueiro Lopes

**A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações
sociais de violências no Complexo do Salgueiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 31 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Jacyara Silva de Paiva

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dra. Adelina de Oliveira Novaes

Fundação Carlos Chagas

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gustavo Villela Lima da Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Como já dito por Xesús Jares (2007), “às educadoras e aos educadores, e a todas as pessoas e grupos que, nestes tempos difíceis, não recuam em sua luta pela paz, justiça, democracia e pelos direitos humanos”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela graça que é chegar até aqui, onde realizo um sonho que seguiu sendo nutrido em meu coração durante esses anos, mesmo quando as dificuldades pareciam grandes demais; a Ele, toda a glória para sempre.

Aos meus pais, Flávio e Rose, meus amparos, que desde a infância foram os meus maiores incentivadores para prosseguir nos estudos – e valorizar o poder de transformação que só a Educação pode proporcionar.

Aos educadores e educadoras que tive durante toda a minha trajetória, que foram de influência indescritível para minha vida e que, sem dúvidas, são responsáveis por me fazer chegar até aqui. Em especial, gostaria de destacar três deles: Eduardo de Souza Gomes, o primeiro que enxergou em mim alguma vocação para seguir nessa nobre profissão – e com quem tanto aprendi e aprendo; e Flávia Beatriz de Nazareth e Gustavo Villela da Costa, os quais, já na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, me motivaram a seguir acreditando nesse caminho com suas dedicações e afetos, sendo inspirações profissionais e pessoais até hoje.

Aos meus amigos e amigas, de dentro e de fora da universidade, que foram suporte em todas as minhas lutas, acadêmicas ou não. Especialmente, queria destacar aqueles que colaboraram mais diretamente com este trabalho: Alan Navarro e Raphael Aguiar, que foram leitores desta pesquisa desde o projeto de seleção para o Mestrado até sua versão final, com considerações e críticas tão valiosas; Bianca Moura e Filipi José, professores geniais que tenho orgulho de ser amigo, tão importantes na revisão textual deste trabalho; Felipe Oliveira, que, além da amizade, foi fundamental para meus dias de trabalho de campo no Impacto; Débora Ortman, parceira de tantas horas e lugares e que, inclusive, se autointitulou “consultora teológica” desta pesquisa (o que aceitei); Adam Alfred, meu amigo de ajudas tecnológicas e parceiro em cada uma das aulas durante todo o curso do Mestrado.

À minha companheira Kimberly Carvalho, que nessa reta final de trabalho foi essencial ao me oferecer não só o apoio em formatações e provocações teóricas, mas, sobretudo, em carinho, cuidado, paciência e amor (aos quais quero sempre poder retribuir).

Aos parceiros do Grupo Fora da Sala de Aula, em especial, ao meu orientador Arthur Vianna Ferreira, por toda confiança e ensinamentos durante o processo de escrita.

Aos meus alunos e alunas do passado, presente e futuro, que me fazem amar a cada dia mais o ato de educar; em particular, gostaria de dedicar meus agradecimentos à Raquel Alves

(in memoriam), com quem tanto aprendi sobre força, resiliência e, principalmente, sobre a educação ser mais do que ensino e aprendizagem.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais desse lugar, materializadas principalmente em seus trabalhadores e nos meus colegas de pesquisa e estudo. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de financiamento que me proporcionou seguir atuando como pesquisador.

Ao Instituto Impacto (em todos os seus educadores, coordenadores, diretores e educandos) e ao Complexo do Salgueiro, lugares que, de certa forma, também foram – e são – locais de minhas formações.

Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer, um mundo não acabado. (...) A palavra abre portas, cê tem noção? É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave. É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um soldado da paz armado de pensamentos, é como uma saída, um portal, um instrumento...

Elisa Lucinda, Emicida.

RESUMO

LOPES, Lucas Salgueiro. *A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro*. 2023. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A presente dissertação propõe uma discussão acerca das representações sociais de violências de educadores atuantes em um projeto socioeducativo de viés cristão no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ, e a influência dessas representações nas práticas ofertadas por esses profissionais. Tal instituição estudada, presente num contexto considerado de marginalidade – e possuindo altos índices de criminalidade – oferece oficinas educativas e assistência social para um público de crianças e adolescentes do Salgueiro. Assim, se teve como principais objetivos nesta pesquisa: identificar as representações sociais de violências partilhadas por esse grupo de educadores sociais; e saber como essas representações influenciaram nas práticas socioeducativas ofertadas por esses educadores. Sendo uma investigação de caráter qualitativo, utilizou-se como ferramentas metodológicas: a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da referida instituição, que passaram posteriormente por uma análise retórico-filosófica, baseada, sobretudo, em Aristóteles e Olivier Reboul; e a escrita de diários que relataram as práticas do projeto, amparadas em observação de campo inspiradas na fenomenologia de Edmund Husserl. Como principais referenciais teóricos, utilizou-se especialmente das obras de Johan Galtung e Byung-Chul Han, para tratar das questões relativas às manifestações de violências contemporâneas; de Geraldo Caliman e Xesús Jares, ao se tratar do campo da Pedagogia Social; e de Willem Doise e Serge Moscovici, acerca do campo da Teoria das Representações Sociais. Quanto aos principais resultados encontrados a partir da investigação realizada, foi perceptível um núcleo figurativo das representações sociais de violências que apresentam uma noção de "desvio" de uma normalidade para explicar as manifestações violentas naquele contexto. Dessa maneira, conclui-se para a existência de representações sociais de violências construídas pelo grupo investigado a partir, sobretudo, de aspectos de suas convivências e religiosidades. Além disso, percebe-se que as violências mais "visíveis" para esses educadores são as de manifestação direta e estrutural, o que faz com que, por vezes, tais referenciais partilhados por esse grupo sirvam como norte para as ações educativas organizadas nesse projeto social.

Palavras-chave: Educação social. Violências. Representações sociais. Marginalidade.

ABSTRACT

LOPES, Lucas Salgueiro. *Violence is a scared child: social education, marginality and social representations of violences in the Complexo do Salgueiro*. 2023. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This dissertation proposes a discussion about social representations of violences of educators working in a Christian-oriented social-educational project in the Complexo do Salgueiro, in São Gonçalo-RJ, and the influence of these representations on the practices offered by these professionals. This institution, present in a context considered marginal - and with high crime rates - offers educational workshops and social assistance to a public of children and adolescents from Salgueiro. Thus, the main objectives of this research were: to identify the social representations of violence shared by this group of social educators; to know how these representations influenced the social and educational practices offered by these educators. As a qualitative research, the following methods were applied: semi-structured interviews with the professionals of the institution, which were later submitted to a rhetorical philosophical analysis, based mainly on Aristotle and Olivier Reboul; and the writing of diaries that reported the practices of the project, supported by field observation inspired by Edmund Husserl's phenomenology. As main theoretical references, it was used especially the works of Johan Galtung and Byung-Chul Han, to deal with issues related to the manifestations of contemporary violence; of Geraldo Caliman and Xesús Jares, when dealing with the field of Social Pedagogy; and of Willem Doise and Serge Moscovici, about the field of the Theory of Social Representations. As for the main results found from the investigation carried out, it was perceptible a figurative core of social representations of violence that present a notion of "deviation" from normality to explain the violent manifestations in that context. In this way, it can be concluded that there are social representations of violence constructed by the group investigated based, above all, on aspects of their coexistence and religiosity. Furthermore, it can be seen that the most "visible" violence for these educators are those of direct and structural manifestation, which sometimes means that these references shared by this group serve as a guide for the educational actions organized in this social project.

Keywords: Social education. Violences. Social representations. Marginality.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A FAVELA E AS VIOLÊNCIAS COMO ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS MARGENS SOCIAIS DA MODERNIDADE	24
1.1	A modernidade e o sentido das origens do processo de modernização brasileira	24
1.2	A situação de marginalidade e as margens sociais atualmente	33
1.2.1	<u>Entendendo a segregação socioespacial a partir do surgimento das favelas ...</u>	39
1.2.2	<u>Características das expressões de violências nas margens sociais e suas novas configurações durante a modernidade</u>	44
1.3	Considerações parciais: pensando em possíveis representações sociais de violências dos educadores em um contexto marginalizado numa favela do Rio de Janeiro	53
2	ESPAÇOS MARGINAIS, REFLEXOS VIOLENTOS: UM OLHAR SOCIAL E HISTÓRICO SOBRE SÃO GONÇALO E O SALGUEIRO	57
2.1	O município de São Gonçalo: entre o “primitivo”, o moderno e as violências	61
2.2	O Salgueiro e a complexidade de ser Salgueiro: as particularidades do local	69
2.3	Considerações parciais: o contexto social em busca de uma abordagem societal	81
3	EDUCAÇÃO SOCIAL E O SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR: AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A RELIGIÃO NO INSTITUTO IMPACTO	84
3.1	Para além das salas de aula: percursos da Educação e da Pedagogia Social	84
3.2	O Instituto Impacto: “amar e servir” como princípio religioso e socioeducativo	90
3.3	Considerações parciais: o Impacto, a Educação Social e a importância do estudo das representações sociais neste contexto	98

4	POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS E AS FORMAS DE ENCONTRÁ-LAS	104
4.1	Representação, a Teoria das Representações Sociais e a abordagem societal	105
4.2	As representações sociais de violências: questões e revisões	110
4.3	Como encontramos as representações sociais nesta pesquisa?	114
4.3.1	<u>A ideia da fenomenologia como inspiração para a observação de práticas no campo da Educação Social</u>	115
4.3.2	<u>A análise retórico-filosófica das entrevistas e a “busca” por suas figuras retóricas</u>	120
4.4	Considerações parciais: foram encontradas representações sociais de violências nesta pesquisa!	124
5	A VIOLÊNCIA É UMA “CRIANÇA”? IMAGENS DE VIOLÊNCIAS PARTILHADAS PELOS EDUCADORES PESQUISADOS	127
5.1	Os sentidos da infância e a imagem da criança	128
5.2	Pessoas entrevistadas e o perfil encontrado	130
5.3	Análise retórico-filosófica dos discursos	132
5.3.1	<u>Núcleo figurativo: "uma curva numa reta" – a violência como "desvio" de uma normalidade</u>	132
5.3.2	<u>Temática 1: “A violência é uma doença” – violência como patologia</u>	137
5.3.3	<u>Temática 2: “... uma criança abandonada,” – ausência de poderes</u>	151
5.3.4	<u>Temática 3: “... uma criança com medo,” – a vulnerabilização</u>	163
5.3.5	<u>Temática 4: “... por se envolver com meninos do tráfico.” – a criminalidade</u>	176
5.4	Considerações parciais: marcações sociais de representações sociais de violências percebidas como desvio	187
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS	200
	APÊNDICE A – As entrevistas semiestruturadas e o roteiro utilizado com os educadores entrevistados	211

APÊNDICE B – Tabela de figuras retóricas utilizadas na análise deste trabalho	212
APÊNDICE C – Caracterização dos educadores entrevistados para esta pesquisa	213
ANEXO A – Mapa com localização do município de São Gonçalo	222
ANEXO B – Mapa do Complexo do Salgueiro	223

INTRODUÇÃO: HISTÓRIAS (NÃO SÓ VIOLENTAS) DA MINHA ÁREA

Em sua carta para jovens investigadores em Educação, logo no seu primeiro “conselho”, Antônio Nóvoa (2015) considera que o pesquisador da área deve iniciar “conhecendo a ti mesmo”; mas por quê? O professor justifica que não é tão importante o que a vida fez com você, mas, sobretudo, o que você fez com a vida. Ainda, o estudioso ressalva que “cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue (...). É isso que marcará a tua diferença como investigador” (NÓVOA, 2015, p. 14). Dessa forma, não poderia iniciar a Introdução desta dissertação de outra maneira, senão apresentando um breve memorial do meu próprio histórico.

Falar do Complexo do Salgueiro é falar também da minha trajetória, da memória da minha família, das “histórias da minha área”¹. Morador do local desde o nascimento, faço parte da quinta geração da minha família no Salgueiro. Aliás, é pela minha família ter sido uma das primeiras nesse espaço (há mais de um século atrás) que o local recebeu esse nome: Salgueiro, que carrego até hoje como meu sobrenome. Dessa maneira, toda a minha formação e desenvolvimento passam pelas especificidades dessa favela, na qual, aqui, trago como objeto de pesquisa tentando dar espaço a narrativas – e por vezes denúncias – que muitas vezes não encontram maior ressonância nas mídias e nos discursos hegemônicos.

Claro, ao contar sobre a realidade do Complexo do Salgueiro – e provavelmente de quase todas as outras áreas marginalizadas de nosso país –, o tema das violências é um dos mais recorrentes, chegando ao ponto, muitas vezes, de ser o único referencial para se falar de um local. Fato é que o Salgueiro não é apenas violência; todavia, não se pode entender o atual contexto do lugar sem tocar nesse tema. Assim, produzir esta pesquisa torna-se uma responsabilidade ainda maior: trata-se de pesquisar sobre a marginalização e as violências como objeto de investigação quando suas próprias histórias são perpassadas (mas nunca reduzidas) por elas.

Demorei, no entanto, a me ver como pesquisador de violências – apesar de ainda preferir pensar e tentar não perder o foco de que toda pesquisa que faço tem como objetivo a paz,

¹ Aqui a referência não é bibliográfica, mas artística e intelectual: o álbum “*Histórias da minha área*”, do rapper Djonga, lançado em 2020 e que pouco depois foi um dos responsáveis por fazer o artista ser o primeiro brasileiro indicado ao *BET Hip Hop Awards* no mesmo ano. Segundo críticas, nessa obra, “Djonga apresenta crônicas que nos fazem entender que ‘a sua área’ é mais que um lugar físico, é uma situação social, a própria representação das periferias com jovens excluídos que sofrem com a violência diária”. Disponível em: <<https://www.b9.com.br/122999/djonga-historias-da-minha-area-critica-review/>>. Acesso em: 24 jan. 2023. De certo modo, tento trazer um pouco dessa mesma intenção aqui.

sobretudo, por meio das práticas educativas e da desnaturalização de situações violentas. Talvez a decisão maior tenha sido, ainda que primeiramente inconsciente, num ocorrido de 2018. Naquele momento, eu já atuava como educador, fazia parte do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPE) *Fora da Sala de Aula* e cursava História na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Na manhã de 06 de junho de 2018, dia que completei 21 anos, eu iria apresentar um trabalho na Semana de História da FFP, intitulado “*A crítica religiosa de Holbach e o Iluminismo Francês do Século XVIII*”, oriundo de estudos que eu vinha realizando num grupo de pesquisa sobre pensadores iluministas da França do século XVIII. Pouco antes de sair de casa, no entanto, um intenso tiroteio começou; era (mais) uma operação policial, no Complexo do Salgueiro, logo cedo. Eu ainda morava no “*Morro do Céu*”, bairro de Itaúna, localidade do Complexo. Foi consumido pela ansiedade, afinal, queria muito apresentar meu trabalho no evento, mas parecia completamente inviável sair em meio a rajadas de fuzil a poucos metros de distância de mim. Os longos minutos foram passando e a hora do evento ia se aproximando, de modo que eu não podia mais esperar tanto para tomar uma decisão.

Saí de casa em meio aos tiros, o que é, sem dúvidas, uma das decisões mais imprudentes que alguém pode tomar em situações assim. Lembro de ver, poucos passos depois de sair de casa, um carro abandonado na rua, com o que parecia ser um corpo dentro. Desci o morro e andei os cerca de dez minutos que separavam minha casa do ponto de ônibus praticamente abaixado, encostando-me nos muros, já que o som dos tiros não cessava (e esses pareciam cada vez mais próximos). Sou grato a Deus por ter chegado vivo à UERJ naquele dia. Além de vivo, também cheguei atrasado para a mesa, com uma expressão de medo aparente que tomava meu corpo, e com um pensamento que pairava minha mente: quem entra na favela desse jeito não quer que a gente saia.

Mesmo atrasado, apresentei meu trabalho, falando sobre as noções e usos dos conceitos de deísmo e ateísmo, tal como o pensamento iluminista e a visão crítica a dogmas religiosos da Idade Moderna feitos pelo Barão d’Holbach em sua obra principal, “*Sistemas da Natureza*”, de 1770. Imagino que não tenha sido uma apresentação memorável; provavelmente estava visivelmente abalado para falar em público naquele momento, mas não contei para os ouvintes o motivo. Quem entenderia?! Na verdade, também, para mim, aquele tema não fez mais tanto sentido depois daquilo. Eu nunca havia me identificado com o ateísmo ou com o pensamento liberal dos iluministas; menos ainda tinha chegado perto da França (ou mesmo conhecesse alguém no meu círculo social mais próximo que tivesse). Naquela manhã, eu realmente queria falar do quão injusto e nocivo eu achava que eram as situações de violências nas favelas.

Mais à noite, ao chegar à minha casa, vejo na televisão, na segunda edição do “RJTV”, da Rede Globo, uma breve matéria sobre o ocorrido do dia no Salgueiro. Uma cena impactou-me pela segunda vez no dia: o vídeo mostrava crianças da comunidade, estudantes da Escola Municipal Pastor Haroldo Gomes, abaixadas em suas salas de aulas – junto aos seus professores – para não serem atingidas pelos tiros. Aparentavam medo, algumas choravam.²

Como disse, isso tudo demorou para ficar evidente para mim, mas, desde então, todo meu trabalho de pesquisa passou a se aproximar mais dos estudos sobre educação e violências. No ano seguinte, 2019, me apresentei novamente na Semana de História da FFP. Dessa vez, o trabalho já abordava uma visão mais próxima da minha atual. Desenvolvi uma fala sobre possíveis práticas de Educação para a Paz e Cidadania a partir das ações do projeto *Mulheres do Salgueiro* no Complexo. Essa sim foi uma das apresentações mais gratificantes que tive – até hoje. Daí em diante, nunca mais me distanciei dessa linha investigativa, chegando em 2021 no Mestrado em Educação – Processo Formativos e Desigualdades Sociais para desenvolver o presente trabalho.

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo inicial identificar as (possíveis) *representações sociais de violências* dos educadores sociais de um projeto social localizado no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Fundamentada em pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e entrevistas realizadas pelo autor desta dissertação durante os anos de 2021 e 2022, este trabalho teve o propósito de investigar o já referido projeto em busca da identificação das *representações sociais de violências* compartilhadas pelo grupo de educadores atuantes nesse espaço não-escolar, dedicando-se a entender primeiramente como essas representações influenciam nas práticas socioeducativas oferecidas a educandos vivendo em uma situação considerada de marginalidade.

O projeto social escolhido foi o Instituto Impacto, instituição que promove ações socioeducativas e assistencialistas no Complexo do Salgueiro desde 2016 – mais especificamente na localidade conhecida como “Conjunto da Marinha”, parte do bairro Palmeiras (localizado no 1º distrito de São Gonçalo). Essa instituição identifica seu projeto socioeducacional como de viés cristão protestante interdenominacional, buscando atuar, sobretudo, na promoção de trabalhos educativos, culturais, esportivos, entre outros, atendendo um público de cerca de 100 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A escolha pelo Impacto como local para a pesquisa se dá especialmente por essa ser uma das instituições socioeducativas de maior amplitude e alcance na região do Salgueiro nos últimos anos. Por fim,

² Essa reportagem está disponível no seguinte link: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/alunos-e-professores-se-protegem-de-tiros-nos-corredores-de-escolas-em-sao-goncalo.ghtml>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

cabe destacar que todas as pessoas envolvidas nas atividades dessa organização (diretores, coordenadores, educadores e afins) exercem trabalho voluntário não remunerado.

Já sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), podemos dizer que essa nasce a partir de Serge Moscovici, quando o conceito de representação social é introduzido no início da década de 1960 com a publicação de “*Psicanálise, sua imagem e seu público*” (MOSCOVICI, 1978). Nessa obra, o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, filiando-se à corrente de pensamento sociopsicológica. Desse jeito, Moscovici define que “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (2015, p. 46). Essa forma de conhecimento, para o autor, é decorrente de uma série de proposições criadas no cotidiano por meio das comunicações interindividuais.

Tal concepção, como destaca Gerard Duveen (2015), vem de um “ancestral ambíguo”: Émile Durkheim. No século XIX, Durkheim elaborou o conceito de *representações coletivas*, com uma clara separação do que ele chamou de *representações individuais* (cf. DURKHEIM, 2009): as primeiras seriam objeto da Sociologia; as segundas, da Psicologia. Dessarte, as *representações coletivas* possuem uma noção determinista, sendo exteriores às consciências individuais e se sobrepondo (e definindo) o indivíduo; já as *representações sociais* de Moscovici, buscam demonstrar a natureza mais dinâmica das representações, contrapondo-se ao caráter estático de Durkheim.

Denise Jodelet (2001b) – uma das primeiras (e mais importantes) a desenvolver esse campo de estudos após Moscovici –, por sua vez, afirmara que as representações sociais tratavam-se de fenômenos complexos, sempre ativos e agindo na vida social. De maneira simplificada, a autora define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001b, p. 22).

Essas representações são alcançadas por meio de pensamentos dos indivíduos (sem serem, contudo, representações individuais) levando em conta tanto aspectos históricos como vivências contemporâneas. Isso posto, as representações sociais são conhecimentos práticos e de funcionamento sociocognitivo no cotidiano, servindo (também) como orientação de nossas ações e condutas. Tal proposição nos faz inferir que as representações sociais construídas pelos agentes educadores não só são influenciadas pelo contexto vivido por esses, como acabam por interferir nas práticas que por eles são oferecidas.

Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos subsequentes, a teoria ganhou desdobramentos, observando-se, no Brasil, a maior inserção

de três abordagens distintas, como situa Angela Almeida (2009): a *abordagem estrutural* (de Jean-Claude Abric); a *abordagem processual* (de Denise Jodelet); e a *abordagem societal* (de Willem Doise), que será a mais pertinente para o presente trabalho. Como Almeida destaca sobre essa abordagem, o grupo liderado por Doise:

[...] articula as RS [representações sociais] com uma *perspectiva mais sociológica*, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Nesta direção, *é evidente o objetivo dessa abordagem em conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal*, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). (ALMEIDA, 2009, p. 716, grifo nosso).

Desse modo, a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são produzidas (e por quais locais das sociedades essas circulam), podemos inferir em Doise (2001; 2002) um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se convertem num determinante primordial das representações que eles produzem.

Cabe, então, compreender o recorte local que esta pesquisa está inserida. Localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro (ver “*Anexo A*”), o município de São Gonçalo possui, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população estimada de 1.098.357 pessoas [2021]. Nos índices de educação, São Gonçalo tem taxa de escolarização (de 6 a 14 anos de idade) em 96,7%, posição 72 de 92 municípios do Estado; a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 coloca São Gonçalo com o quarto pior desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental do estado (nota 4,6) e com o oitavo pior na avaliação dos anos finais do ensino fundamental (nota 3,7).³ Já no Complexo do Salgueiro⁴, das seis escolas municipais que participaram da avaliação do IDEB

³ Tais números aqui apresentados têm objetivo estritamente de exemplificação, visando a colaborar com a caracterização do território investigado. Claro, como sabemos, o IDEB (e qualquer outro índice que tente resumir os processos de ensino-aprendizagem em números) não conseguiria, por si, classificar qualquer situação educacional como “boa” ou “ruim”. Da mesma forma, sabemos que boa parte dessas “avaliações” inseridas na educação brasileira possuem forte influência externa – em especial, nos últimos anos, do que Luiz Carlos de Freitas (2014) denominou como os “reformadores empresariais” – tendo a intenção de consolidar um “neotecnicismo educacional”. Assim, a partir da introdução de meios unilaterais de avaliações de desempenho das escolas, gera-se um forte processo de responsabilização dessas por possíveis “fracassos” nas práticas educativas. Ou seja, criam-se padrões de avaliação que pouco dialogam com a realidade da escola em questão – num verdadeiro “molde” –, transformam os objetivos educacionais em elementos pré-determinados e quantificáveis e, quando a escola não atinge o grau determinado externamente, culpa-se a instituição. Consequentemente, tais reformadores produzem (e vendem) cada vez mais “soluções” para esses “fracassos”, por meio da padronização de métodos, programas de consultoria, etc. (cf. FREITAS, 2014).

⁴ Denominamos aqui como “Complexo do Salgueiro” as periferias e favelas dos seguintes bairros do 1º distrito de São Gonçalo-RJ: Salgueiro, Palmeira, Recanto das Acácias, Itaúna, Itaoca e Fazenda dos Mineiros.

para as séries iniciais, cinco apresentaram média ainda mais baixa do que a de São Gonçalo – incluindo a EM Marinheiro Marcílio Dias, escola localizada na “Palmeira”, local onde a maior parte dos educandos do Instituto Impacto estão matriculados –, tendo apenas um colégio com a média igual ao do restante do município.⁵

Para desvelar tais representações sociais, utilizou-se como ferramentas de pesquisa as entrevistas semiestruturadas (cf. DUARTE, 2004; MANZINI, 2012) – ver no “*Apêndice A*” o roteiro utilizado – e a escrita de diários de campo relatando as visitas ao projeto social selecionado. Durante o período em que foi feito o trabalho de campo no instituto, realizando observações e entrevistas entre junho e agosto de 2021, foram geradas, ao todo, cerca de 80 páginas de diário de campo; quanto às entrevistas executadas, foram ouvidas 10 educadoras e educadores, totalizando – somadas – quase 8h de gravação. O principal critério de escolha das entrevistadas foi a longevidade dos educadores na ONG, dando preferência para as pessoas que possuíam, paralelamente, funções de direção ou coordenação no projeto.

Considerando que, naturalmente, nem tudo que o entrevistado diz tem de ser tomado como “verdade absoluta” durante as entrevistas realizadas, entendemos ser necessário “confrontar” os pontos de vista comunicados pelos educadores com outros olhares e práticas no campo. É nesse sentido que se utiliza como procedimento metodológico, também, a escrita dos referidos diários com base na observação (participativa) de campo inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl (2000; 2019; 2020). A fenomenologia, em seu significado etimológico, pode ser definida como “o discurso sobre aquilo que se mostra como é” (CHINAZZO, 2013, p. 130).

Tendo surgido no século XIX, por influência do filósofo Franz Brentano, a fenomenologia busca interpretar os fenômenos que chegam à percepção, defendendo a não separação entre sujeito e objeto. Decorrente disso, Husserl busca “romper com a orientação positivista da sua época”, propondo “um método filosófico de conhecimento da realidade baseado no empirismo que levasse o sujeito a conhecer, a partir da experiência das realidades e assuntos concretos vividos pelos sujeitos, à essência das coisas de forma consciente” (FERREIRA, 2015, p. 7).

Nesse entendimento, os diários de campo são divididos pela estrutura do método fenomenológico de Husserl em *noema*, *noese* e *variação eidética*, relacionados,

⁵ Tiveram nota no IDEB abaixo da média do município: a EM João Aires Saldanha (com nota 3,3); a EM Carlos Drummond de Andrade (3,9); a EM Pastor Haroldo Gomes (4,0); a EM Willian Antunes de Souza (4,1); e a EM Marinheiro Marcílio Dias (4,3). Teve média igual ao do restante do município a EM Prof.^a Niuma Goulart Brandão (4,6). Números levantados pelo autor desta pesquisa (2022) a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

respectivamente, à *intuição categorial*, *intuição sensível* e *intuição eidética* (cf. DEPRAZ, 2011). Nos relatos, o *noema* é relativo à parte mais objetiva do relato de campo, onde a descrição do fenômeno possui a percepção mais imparcial possível; o *noese* é a parte mais subjetiva, onde o sujeito pode descrever o fenômeno a partir de suas lembranças, sentimentos e percepções; a *variação eidética*, por fim, é a maneira de relatar o fenômeno a partir da visão e dos sentimentos dos outros agentes que fizeram parte do fenômeno – sendo uma forma do sujeito de tentar refletir sobre como o fenômeno interferiu sobre o outro.

Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, têm-se a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada nos estudos iniciais de Aristóteles (2015), desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e aplicada posteriormente à Teoria das Representações Sociais por Tarso Mazzotti (2003; 2011) e Arthur Ferreira (2012; 2016). A arte da retórica, segundo o filósofo grego Aristóteles, seria a outra face da dialética, entendida como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (2015, p. 62). Assim, com base nesse campo, a análise fundamentou-se nas estruturas retóricas e nos gêneros discursivos elaborados por Aristóteles, buscando identificar o que Reboul caracterizou como *figuras retóricas*. A partir da organização dos discursos encontrados por meio dos diários de campo e das entrevistas, existe a possibilidade de se aproximar das diversas figuras presentes durante o processo argumentativo, podendo, dessa maneira, condensar os modelos figurativos das representações sociais (cf. MAZZOTTI, 2003).

Na sequência, Mazzotti coloca as *metáforas*, a partir das análises retóricas ao investigar as representações sociais, constituindo-se como modelos figurativos das representações contidas nos discursos daqueles indivíduos pesquisados – o que, como ressalva Ferreira (2012), não significa que essas (ou outras figuras retóricas) sejam a *representação social* em si, mas que trazem processos cognitivos explicativos sobre determinados objetos, podendo se constituir em núcleos figurativos a partir das articulações entre elas. Desse jeito, por meio das mencionadas referências, foi realizado um processo de “triangulação” – tendo como base os referenciais teóricos, as entrevistas e os diários de campo – dos dados obtidos em pesquisa para identificar as possíveis representações de violências dos educadores sociais do já referido projeto.

Mas por que explorar as representações sociais de *violências* desse local? Antes dessa resposta, cabe destacar a perspectiva utilizada para tal termo. Concebe-se aqui a diferenciação proposta pelo sociólogo Johan Galtung (1969; 2016), com a violência se dividindo em três tipos (*direta*, *estrutural* e *cultural*), somada à concepção de violência sistêmica “dos tempos atuais” anunciada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b), a *violência da positividade*. A partir dessa

compreensão, tal concepção (mais ampliada) da violência consideraria que diversas situações encontradas corriqueiramente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, a exaustão psíquica, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais. Considerando esses pontos, veem-se as violências como elementos de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social investigada e suas relações com as práticas educativas ofertadas.

Contando com o que foi levantado até então, têm-se duas questões centrais a serem respondidas durante o desenvolvimento deste texto. A primeira questão – que é a mais geral e norteia os rumos da pesquisa –, seria: (1) *quais as representações sociais de violências elaboradas e compartilhadas entre os educadores atuantes no Instituto Impacto?* Como um desdobramento natural dessa primeira questão, a segunda interrogação seria relativa a (2) *como as referidas representações sociais de violências interferem nas práticas socioeducativas ofertadas e organizadas para os educandos desse projeto?*

Quanto à justificativa da decisão pelo objeto desta pesquisa, apesar da motivação inicial aparentar ser majoritariamente por razões pessoais (por ser morador do local) ou profissionais (por já vir realizando pesquisas neste contexto), novos elementos foram de grande relevância para propor a presente investigação. Primeiro, a escolha por estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca da violência. Segundo Michel Misse (2016), a palavra violência não só se encontra ainda em plena construção de sentido, como também pode ser considerada moderna, de maneira que não se consegue encontrar seu significado atual antes do século XX.

Dadas tamanhas dificuldades, não por acaso, esse autor – e outras(os), como por exemplo Maria Stela Grossi Porto (2006; 2015) – preferem tratar a violência como representação social, e não como conceito. Somado a isso, trazendo à tona a Teoria das Representações Sociais (TRS) tal como era da intenção de Moscovici, vê-se, com maior possibilidade de uma melhor compreensão desse fenômeno, uma abordagem sociopsicológica, tendo em consideração uma análise que levasse em conta tanto o social como o psicológico, distanciando-se da “pretensão de pureza” de áreas como a Sociologia e a Psicologia (cf. DUVEEN, p. 12, 2015).

Quanto à escolha sobre as representações sociais de violências, trata-se do reconhecimento de tal objeto como elemento de grande potencial de pesquisa – tanto no recorte temporal quanto no histórico – para melhor compreender a realidade social brasileira. Dessa forma, independente da esfera de violência que nos referimos, é um fato que esse é um dos grandes problemas estruturais do Brasil. Na contemporaneidade, problemas como as

desigualdades socioeconômicas, os preconceitos raciais, os ataques à democracia e os avanços de grupos criminosos organizados são algumas das manchetes mais encontradas em nosso país.

Não por acaso, os últimos anos também trouxeram o avanço de figuras que apresentavam uma saída imediatista e performática para tais crises. Essas promessas, no entanto, não dão conta de enfrentar desafios que são sistêmicos e estruturais, dando lugar, isso sim, a uma guinada autoritária que apresenta como solução para a violência medidas igualmente violentas (cf. SCHWARCZ, 2019). Conclui-se, dessa maneira, que compreender melhor a violência é uma possibilidade de entender de forma mais embasada a própria sociedade (violenta) brasileira.

Por fim, a preferência pelas práticas não escolares para abordar essa problemática mais ampla parte da ideia da educação como local de mediação entre o individual e o social, onde se aprendem modelos de convivência, valores morais e culturais, permitindo assim, propiciar transformações sociais. E é em diversos espaços marginalizados da nossa sociedade que a educação não escolar vem cumprir as demandas específicas que muitas vezes fogem da alçada escola, a qual possui maior foco na aprendizagem apenas num período da vida, currículo fechado, avaliações que mais verificam do que avaliam, cobrança de resultados quantitativos, etc.; por outro lado, as práticas em espaços não escolares são voltadas “mais para as demandas ligadas a grupos específicos, com necessidades de socialização, atingidos por situações de vulnerabilidade e de risco social”, podendo, dessa forma, privilegiar uma aprendizagem “mais voltada ao desenvolvimento de atitudes, valores, culturas do que aos processos cognitivos” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 22).

Desse modo, por focalizar nas práticas educativas em espaços não escolares, esta pesquisa se insere, também, no campo da chamada Pedagogia Social (PS). Mesmo que o campo da Pedagogia Social esteja sendo recentemente institucionalizado no Brasil, seus estudos são realizados desde o século XX em diversos países. Como visto em Hans-Uwe Otto (2011), educadores alemães discutem sobre o conceito de Pedagogia Social desde meados de 1900. No caso do Brasil, Paulo Freire, com suas contribuições no campo da Educação Popular, passou a ser visto como um dos grandes pioneiros dessa forma de desenvolver práticas socioeducativas, sendo, ainda hoje, referência para a área (cf. FERREIRA, 2018). Sobre a fundamentação da PS em nosso país, é importante considerá-la como uma área ainda recente. Nesse sentido, uma marca de sua estruturação no Brasil foi a realização dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social realizados em 2006 e 2008 na Faculdade de Educação da USP (cf. MACHADO, 2010, p. 3).

Ainda que seja um “campo em construção” no âmbito acadêmico de nosso país, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2010), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social (chamada de Educação Social), sendo

[...] concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais. (CALIMAN, 2010, p. 343).

Quanto aos fatores que nos levam a crer na relevância dos problemas de pesquisa aqui elencados, podemos citar alguns motores da nossa realidade social contemporânea que serviram de “incentivo” para iniciar esta investigação. Menos de um mês antes do primeiro turno das eleições de 2018, uma pesquisa do Instituto Datafolha mostrava que 20% dos eleitores brasileiros diziam que a “violência” era o principal problema do país naquele momento; entre os eleitores do candidato Jair Bolsonaro (que acabaria vencendo a eleição), o número subia para 26%, sendo o maior dos problemas para esses.⁶ Naquele momento, o candidato, que já liderava as pesquisas, tinha como algumas de suas propostas de “combate à violência” a diminuição da maioria penal, a revogação do estatuto do desarmamento e a criação do excludente de ilicitude para policiais.

O discurso parece ter “dado certo” na região aqui investigada, que naquele ano já passava por uma truculenta intervenção militar que comandava a segurança do estado (cf. LOPES, 2019). Se considerando todo o Brasil o presidente eleito em 2018 obteve 55,13% dos votos válidos no segundo turno daquelas eleições, esse número sobe para 67,35% considerando apenas os votos de São Gonçalo. Com discurso similar ao presidente anterior, nessa mesma eleição, o Rio de Janeiro ainda elegeu o governador Wilson Witzel com 59,87% dos votos, valor que também subiu em nosso município, para 65,99%.

Ao serem consideradas apenas as zonas eleitorais com bairros do Complexo do Salgueiro, os números ficam similares ao restante do município de São Gonçalo. Seria uma associação possível pensar que: a população do Salgueiro enxergava a violência como um de seus maiores problemas naquele momento, concluindo que tais propostas políticas, apresentadas por candidatos de discurso mais autoritário, beneficiariam sua vida cotidiana. O

⁶ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/para-eleitores-saude-e-violencia-sao-os-principais-problemas-do-pais.shtml>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

que está em jogo aqui é que, se o estudo sobre as representações sociais de violências pode nos ajudar a entender o atual contexto social e político do Brasil, São Gonçalo e o Complexo do Salgueiro são locais “privilegiados”, em tese, para realizar essas investigações.

As violências, igualmente, podem ser um norte para entender sobre o funcionamento das práticas educativas em São Gonçalo e no Salgueiro. Com base em levantamento do “*Plantão Enfoco*”,⁷ utilizando dados da Secretaria de Estado de Educação, em 2019 (comparado à 2018), houve um aumento de 23,8% do número de aulas em escolas estaduais de São Gonçalo suspensas por causa da “violência”. Mas, se os números já são alarmantes para São Gonçalo, na verdade, são mais ainda para o Salgueiro. Esse mesmo levantamento mostrou que a cada dez dias letivos paralisados no município pela violência, sete são no Complexo do Salgueiro, que corresponde, sozinho, a 71,15% das ocorrências de violência no entorno escolar de todo município. Considerando as escolas estaduais de São Gonçalo mais afetadas pelos tiroteios no último ano, as três primeiras colocadas⁸ em número de perda de dias letivos estão no Salgueiro.

Dessa forma, juntando as duas inferências principais desse tópico, tornou-se urgente uma análise das relações entre violências e educação nesse local. É uma necessidade examinar como a população vem criando conhecimentos para explicar as violências que seguem em crescimento no Salgueiro, bem como de que maneiras a sociedade civil vem se organizando para dar conta e tentar atenuar as demandas sociais e educacionais específicas da região.

Pelo último Censo (2010), o Complexo do Salgueiro possuía cerca de cinquenta mil habitantes naquele momento. Apesar de englobar uma considerável parcela da população gonçalense, tal como fornecer inúmeras possibilidades de pesquisa para entender diversos elementos sociais e educacionais de um contexto mais amplo, as pesquisas no local ainda são escassas. Considerando o banco de dissertações do PPGEdu (UERJ-FFP) a partir das turmas de 2009, apenas uma pesquisa foi realizada no Salgueiro desde então.⁹ Dessa maneira, assim como venho tentando realizar nos últimos anos, essa pesquisa visa a oferecer o início de uma tentativa de “preenchimento de lacunas” de estudos num local de tamanhas potencialidades para trazer contribuições para as investigações que relacionam educação e violências, em especial, nos campos da Pedagogia Social, Psicologia Social e Sociologia da Violência.

⁷ Disponível em: <<https://plantaofoco.com.br/cidades/especial-o-efeito-devastador-da-violencia-em-escolas-de-sao-goncalo/>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

⁸ As três primeiras colocadas em número de dias letivos perdidos por conta da violência são, respectivamente: o CIEP 248 Professor Tulio Rodrigues Perlingeiro; o CIEP 430 Carlos Marighella; e o CE Armando Gonçalves.

⁹ A dissertação em questão foi “*Um estudo de caso sobre o Projeto Amo Salgueiro em São Gonçalo (RJ): histórias e memórias de vinte anos de formação cultural em São Gonçalo*”, de Rejane Baptista do Nascimento (2016).

Por fim, gostaria de justificar algumas das escolhas feitas acerca da estética da escrita deste texto. Em alguns momentos, leitores deste trabalho, em especial nas bancas de qualificação e defesa, apontaram para marcas de oralidade presentes na dissertação, por vezes, deixando-a “informal demais” – o que poderia prejudicar os critérios principais de uma escrita científica. Reconheço tais críticas e aprecio a reflexão que elas podem gerar, todavia, foi escolhido manter tal forma de escrita aqui, crendo que essa não geraria prejuízos ao rigor teórico, metodológico e ético que esta pesquisa seguiu desde o início. Não se trata de descuido com o trabalho ou descaso com os padrões estabelecidos, mas de uma preferência, visto este trabalho ambicionar dialogar com públicos para além dos muros acadêmicos, sobretudo, com grupos de educadoras e educadores sociais, profissionais da educação em formação, entre outros.

Desse modo, alguns trechos desta investigação possuirão algumas organizações “diferentes”, tais como: uso de figuras de pensamento – como a ironia e as perguntas retóricas –, figuras de sentido e marcas de oralidade no decorrer do texto; organização da dissertação em cinco capítulos (ao invés de três, como ainda é mais comum em trabalhos desse tipo); emprego amplo de notas de rodapé explicativas (por vezes mais extensas); aplicação de “prefácios” no início de algumas partes – e em outras não – do texto, como visto nos capítulos dois, quatro e cinco; aplicação de certos fragmentos em itálico com a intenção de destacar ideias ou identificar conceitos; entre outros elementos mais.

Assim, esta dissertação se organiza da seguinte maneira: no primeiro capítulo, veremos uma caracterização daquilo que entendemos por *marginalidade* e *modernização* – e como essas se relacionam –, tal como, trataremos dos fenômenos sociais das violências e das favelas na modernidade; no segundo, será investigado o recorte espacial desta pesquisa: São Gonçalo e o Complexo do Salgueiro; no terceiro capítulo, o foco será na caracterização do campo da Educação Social, nas reflexões acerca das práticas socioeducativas e na apresentação do Instituto Impacto, organização pesquisada neste trabalho; no quarto, o objetivo é aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos desta investigação, tratando, especialmente, da Teoria das Representações Sociais, da fenomenologia e da análise retórico-filosófica; enfim, no quinto e último capítulo, apresentaremos a análise final do material levantado para este trabalho, expondo as representações sociais de violências encontradas e os resultados desta pesquisa.

1 A FAVELA E AS VIOLÊNCIAS COMO ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS MARGENS SOCIAIS DA MODERNIDADE

1.1 A modernidade e o sentido das origens do processo de modernização brasileira

Neste tópico, visa-se a contribuir com a discussão acerca do sentido das origens da modernização do Brasil – entendida aqui como tardia, dependente e conservadora – a partir do seu período “independente” (ou seja, pós 1822) até o fim do período republicano chamado de “populista” (que teve reflexos maiores até 1964). Por conseguinte, vislumbramos as orientações principais dessa modernização brasileira como elemento para compreender a persistência de certas violências em nossa sociedade, especialmente, a exploração e a desigualdade social, assim como as segregações socioespaciais delas decorrentes.

Em primeiro lugar, cabe definirmos – ao menos em linhas gerais – o que denominamos aqui de modernização (que nada mais seria que um fenômeno próprio da chamada *modernidade*). Podemos iniciar com um breve passeio orientado por Friedrich Engels. Na década de 1840, o pensador, com pouco mais de 20 anos, caminhava pelas ruas de Londres, cidade modelo dos efeitos da urbanização e da industrialização à época, refletindo sobre alguns dos principais efeitos do pós-Revolução Industrial na sociedade e, mais especificamente, na vida das classes trabalhadoras. Para além das visões otimistas que louvavam a modernização da vida naquele momento, o jovem Engels espantava-se pela indiferença, pela insensibilidade, pelo individualismo, exclusão e miséria que eram naturalizadas naquele contexto.

O autor conclui que “esse isolamento do indivíduo, esse mesquinho egoísmo, constitui em toda a parte o princípio fundamental da nossa sociedade moderna”, ao ponto que “em lugar nenhum ele se manifesta de modo tão impudente e claro como na confusão da grande cidade” (ENGELS, 2010, p. 68). Tais traços críticos de Engels nos dá pistas de que a modernidade, nem mesmo nos ditos países desenvolvidos, é intrinsecamente positiva para todas e todos.

Passada essa reflexão e voltando ao nosso conceito central, podemos encontrar em Anthony Giddens (2002), uma definição, apesar de simples, satisfatória para compreendermos grosso modo o que seria a modernidade. Diz Giddens que: “‘modernidade’ refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 2002, p. 11). Posto isto, para além de fatores como a urbanização do território social (que, como o

próprio autor destaca, na modernidade ordena “a cidade” a partir de princípios completamente diferentes dos estabelecidos na cidade pré-moderna) ou da industrialização e das consequências degradantes do trabalho industrial moderno, esse contexto possui ainda, conforme Giddens destaca, um “lado sombrio” cada vez mais evidente no passar dos séculos XIX e XX.

Apesar de todas essas questões, como destaca Joyce Pescarolo (2017), “muitas foram as críticas ao dito *projeto de modernidade*, mas, certamente, ele teve muito mais adeptos do que opositores” (p. 26). Isso se dá porque boa parte dos discursos em que os defensores da modernidade se baseavam possuíam uma defesa à valorização das ciências, à produção (e à acumulação) de riquezas, do “progresso” contínuo, da racionalidade técnica-instrumental, entre outras características que logo “conquistaram” a aceitação, sobretudo, das elites liberais “intelectualizadas” (cf. PESCAROLO, 2017). Assim, tal modelo, nascido na Europa e nos países ditos desenvolvidos, como lembrou Giddens (e como destacamos anteriormente), foram progressivamente se espalhando pelo mundo nas décadas e nos séculos seguintes. Essa ideia, claro, acabou sendo vendida não somente como *uma opção*, mas sim, como *o caminho* para os países ditos atrasados, primitivos, selvagens, ou, qualquer que seja o adjetivo para caracterizar (ou melhor, rebaixar) modelos “pré-modernos”, alcançarem o desenvolvimento.

Nosso país (obviamente) se encaixava nisso, visto que, durante o período de ascensão do capitalismo industrial moderno na Europa, se colocava ainda em uma posição colonial, subserviente aos interesses de sua metrópole, Portugal. Como colônia portuguesa, foram cerca de três séculos de nossa história, que deixaram marcas profundas na estrutura econômica-cultural-social brasileira. Uma interpretação clássica acerca desse período pode ser encontrada na obra *“Formação do Brasil Contemporâneo”*, de Caio Prado Júnior (2000), no qual o historiador defende que o Brasil, como colônia, serviu somente para obedecer aos interesses de sua metrópole, fornecendo suas riquezas e lucros para esses – o que, para o autor, define o país até a contemporaneidade, após sua “independência”.¹⁰

Nesse sentido, apresentado inicialmente por Caio Prado ainda no início da década de 1940, poderia se dizer até mesmo que, ao invés de uma formação propriamente dita, houve no Brasil um “mito de formação”, como defende Marilena Chauí (2001) na obra *“Mito fundador e sociedade autoritária”*. Nesse livro, a autora apresenta uma visão crítica sobre o que ela enxerga como um “mito fundador” que é reproduzido até hoje em nosso país – sendo esse termo distinto da ideia de “formação”, mais comumente usada na História. Sendo assim, Chauí expõe

¹⁰ Ainda que reconhecendo que, nas últimas décadas, essa versão já tenha encontrado diversas análises críticas, nosso uso aqui se mantém presente devido ao caráter clássico dessa concepção, que, por muito tempo, guiou os estudos acerca da formação social e econômica do Brasil.

um Brasil de cultura e estrutura fortemente hierárquica e verticalizada, explicada, em partes, pela forte herança colonial escravista carregada – e ressignificada no decorrer dos anos.

Avançando sob o período colonial, poderíamos considerar como momento de importante mudança na história do Brasil a chegada da família real portuguesa, fugida do cerco napoleônico, no Rio de Janeiro, em 1808, fato que mudou nosso país de patamar – como, por exemplo, com a elevação do Estado do Brasil à “Reino Unido a Portugal e Algarves” em 1815. Claro, seria fartamente complexo (e cansativo visto os objetivos principais deste tópico) defender que esse momento histórico representou o início da modernização do Brasil. Sabemos que esse processo, que tanto ocupou a intelectualidade brasileira em diferentes épocas, ora foi enxergada como algo externo (e que deveria ser admirado e adotado), ora foi visto com cautela pelas elites e pelo “povo”, tendo tido, certamente, preocupações, naturezas e tentativas de implantações distintas ao longo dos séculos XIX e XX (cf. OLIVEN, 2001).

Da mesma forma, como destacado por Luciana Martins e Maurício Abreu (2004), entre 1808 e 1821, no chamado “período joanino”, a vida social e econômica do Rio de Janeiro foi permeada por uma variedade de códigos sociais contraditórios, associados a tipos específicos de diferentes temporalidades. Todavia, como pontua Ruben Oliven (2001), ainda que restrito quase que somente à então capital brasileira (o Rio de Janeiro) e às classes mais altas, já se podia observar uma “modernização” no país (com importantes reformas urbanas, mas ainda desgarrada de um projeto de industrialização) florescendo. Como dito pelo autor:

[...] a difusão de um modo de vida burguês começou a ocorrer no Brasil aproximadamente a partir de 1820, muito antes de o país começar a se tornar industrializado. Este novo modo de vida diferenciou a população urbana não apenas de acordo com níveis econômicos, mas principalmente do ponto de vista cultural, já que os estratos superiores adotaram o requinte e o arremedo de vida intelectual como um símbolo de distinção. A partir deste período, a vida nas cidades mais ricas, quando comparada com a do campo, começou a se tornar muito diferente em qualquer nível social (OLIVEN, 2001, p. 4).

Dessa maneira, ainda que com aspectos de modernização (limitadas a um local e a uma classe), uma introdução aos primeiros elementos culturais e econômicos da “terra prometida” do novo mundo capitalista-liberal e uma independência de Portugal (em grande parte mediada pela Inglaterra) declarada em 1822, o Brasil ainda não entraria de cabeça no mundo “desenvolvido”. Assim, pensando nos períodos “independentes” da história brasileira, já livre das “rédeas” portuguesas, mas preso a novas formas de dependência, podemos vislumbrar o que Florestan Fernandes (1972) chama de *neocolonialismo*. Acerca dessa condição encontrada

no Brasil e nos demais países latino-americanos após a modernização e industrialização do capitalismo na Europa, o autor destaca que:

O segundo tipo de dominação externa [após o colonialismo] surgiu como produto da desagregação do antigo sistema colonial. As nações europeias, que conquistaram o controle dos negócios de exportação e de importação na América Latina (a Inglaterra em particular), estavam inicialmente mais interessadas no comércio do que na produção local. (FERNANDES, 1972, p. 14-15).

Dessarte, Fernandes mostra que dois dos maiores problemas contemporâneos do Brasil e da América Latina tornam-se, a partir desse momento, a nova forma de imperialismo que afeta o território (empreendida pela hegemonia capitalista dos Estados Unidos) e as formas de enfrentá-lo, visto “as debilidades econômicas, socioculturais e políticas predominantes, mesmo nos países mais adiantados da região” (FERNANDES, 1972, p. 12). É nesse sentido que o autor fala de um novo tipo de dominação externa (imperialista, neocolonial...) que faz com que a realidade histórica brasileira seja de um *capitalismo dependente*.

Cabe frisar, no entanto, que essa dependência que o autor coloca e que reflete diretamente em problemas e explorações sociais não vem apenas de fatores externos. A burguesia do Brasil, para Fernandes, também tem um papel decisivo para a permanência de tais condições estruturais e dinâmicas encontradas no país. Considerando essa burguesia brasileira como os setores dominantes da classe média e alta, o autor destaca que seu *modus operandi* segue um padrão similar aos dos interesses privados externos: empenhar-se na continuidade da exploração do subdesenvolvimento e orientar suas ações por valores egoístas e particularistas.

Como Miriam Cardoso destaca, amparada na obra do próprio Florestan, a lógica econômica capitalista se dá na articulação de mecanismos “de fora para dentro” e “de dentro para fora”, em que o externo e o interno não se fortalecem sem ou contra o outro: ambas as dominações se abastecem (cf. CARDOSO, 1997, p. 3). O resultado disso acaba sendo a permanência de uma dependência em nível externo e de uma concentração de renda, de prestígio social e de poder em nível interno (cf. FERNANDES, 1972, p. 19-20).

Seguindo nessa linha, podemos dizer que o século XIX gerou no Brasil uma “primeira semente” de uma cultura (supostamente) modernizadora, ainda que economicamente o país tenha seguido num modelo voltado à produção agrária e com predominância de mão de obra escrava. A consequência prática disso é uma continuidade (por motivos internos e externos) de uma condição de dependência frente a novas forças exteriores. Paralelamente, no plano cultural, outra “novidade exportada” chega com força ao Brasil (vinda da França) no fim desse mesmo século: o *positivismo*. Sendo um sinal de modernidade às vistas das elites e dos militares que

ansiavam pela República no fim do século, o movimento acabou trazendo tal ânimo para suas ideias de “progresso” que até mesmo as práticas autoritárias para chegar a esse fossem justificadas. No fim, também essa tentativa de modernização – retomo a afirmar, de âmbito cultural – foi permeada de padrões estrangeiros e rendeu (ou simplesmente fez permanecer) diversos processos de exclusão e desigualdades sociais (cf. OLIVEN, 2001).

Esses “lapsos de modernização” citados anteriormente, com raízes europeias, cabe dizer, chegaram muito mais tarde no Brasil do que em outras “potências do capital”. Dando um salto para a década de 1930, para poder voltar a pensar neste processo modernizador em termos político-econômicos, só poderíamos encontrar uma “revolução” do tipo em nosso país a partir do período a partir da Era Vargas (pós Golpe de 1930), em que podemos enxergar um processo de industrialização e um consequente desenvolvimento industrial no Brasil, resultando numa maior acumulação industrial nas décadas seguintes, como situa Francisco de Oliveira (2003).

Esse processo, no entanto, que gerou maior acumulação de renda a partir dos excedentes de produção, sobretudo no período político “populista” (a partir de 1946 e tendo reflexos até o Golpe Civil-Militar de 1964), não alcançou as classes mais baixas de nossa sociedade – e apenas se “eclipsou” nas classes médias, já que o montante real se concentrava, cada vez mais, nas elites (cf. OLIVEIRA, 2003). Da mesma forma, vale destacar que esse processo de modernização no Brasil não foi “completo”, visto não ter gerado uma real ruptura com o seu modelo econômico e suas elites “primitivas” (agrárias). Cabe, nesse sentido, empreender, no caso brasileiro, o que o sociólogo estadunidense Barrington Moore Jr. (1983) chama de uma *modernização conservadora*, na qual, sem uma total ruptura, “antigo” e “novo” convivem simultaneamente no mesmo tempo-espço.

Em sua clássica obra “*As origens sociais da ditadura e da democracia*”, Moore (1983) elabora o conceito de *modernização conservadora* para tratar da origem do desenvolvimento capitalista e do processo de modernização em países, como a Alemanha e o Japão, onde a burguesia industrial não estabeleceu uma ruptura total com as antigas elites (agrárias), mas sim um “pacto” – por meio do qual “antigos” continuam possuindo poder econômico e político. Esse tipo de processo conservador, segundo o sociólogo, acaba se tornando uma estrada para um dos três caminhos históricos possíveis para se chegar à modernidade: a autoritária (que conduziu, posteriormente, tais países ao fascismo). Cabe dizer que, em seu livro, Moore contrapõe essa via a outras duas: a “capitalista democrática” (vista em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos) e a “socialista revolucionária” (que pôde ser vista em países como a Rússia e a China, que viveriam, por isso, experiências “comunistas”).

Voltando para Francisco Oliveira (2003) acerca do caso brasileiro no pós-1930, sobretudo pensando numa modernização de sentido econômico que levasse o país para sua tão ansiada (pelas elites) revolução burguesa, temos um modelo – e resultados – que não seguem ou reproduzem o que foi visto nos países capitalistas dito desenvolvidos. Como destaca o autor:

Ao contrário da revolução burguesa “clássica”, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário-industriais não exigirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais. Aqui, passa-se uma crise nas relações externas com o resto do sistema, enquanto no modelo “clássico” a crise é na totalidade da economia e da sociedade (...) A ruptura tem que se dar, em todos os níveis e em todos os planos. Aqui, as classes proprietárias rurais são parcialmente hegemônicas, no sentido de manter o controle das relações externas da economia, que lhes propiciava a manutenção do padrão de reprodução do capital adequado para o tipo de economia primário-exportadora. (OLIVEIRA, 2003, p. 58-59).

Assim, o autor pontua que, pela forma política do “populismo”, começa-se a se estabelecer, ao mesmo tempo, o “arcaico” e o “novo” no país (cf. OLIVEIRA, 2003, p. 64), de forma a resultar em novas formas de relação entre o capital e o trabalho com vistas a criar as fontes internas de acumulação. Gera-se, dessa forma, um longo período de convivência entre duas formas de política a princípio contraditórias, mas que acabam dialogando de maneira bastante amistosa e cooperante. De um lado, aparece como principal sentido político a modernização que mudaria definitivamente a estrutura do poder, passando as novas classes burguesas empresário-industriais ao poder; todavia, do outro lado, um dos requisitos estruturais para esse movimento acontecer é manter as condições de reprodução das atividades agrícolas, de modo que as elites rurais não sejam excluídas totalmente do poder nem dos ganhos decorrentes da expansão do sistema. Assim, o caso brasileiro gera algumas particularidades:

A “especificidade particular” de um tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga “periferia” onde predominam padrões não-capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema. (OLIVEIRA, 2003, p. 64).

E o que essa garantia das estruturas de dominação já existentes anteriormente geram para a vida prática da população do país? Podemos dizer que, numa sociedade estruturalmente desigual e com alta tendência à concentração de renda e com o poder político pertencente a uma minoria das elites (como é o Brasil), serviços ditos básicos, tais como o transporte, a saúde ou a educação, se colocam também com sérios problemas de desigualdade, afetando, sobretudo, as classes socioeconomicamente mais vulnerabilizadas. Neste sentido, tais serviços necessários,

que deveriam ser básicos e comuns a toda a população, tornam-se mercadoria em nosso país (OLIVEIRA, 2003, p. 84-85).

Apesar de tal percurso traçado até aqui no presente tópico já ter dado conta, ainda que de maneira sintética, das principais diretrizes das origens do processo de modernização brasileira (como indicado, desde o título, como objetivo primeiro deste texto), vale uma breve pontuação sobre o período histórico pós-1964, principalmente, para não haver possíveis confusões acerca desse contexto tão sensível da História do Brasil, de forma a imaginar que o período ditatorial gerou algum tipo de ruptura com o explicitado até então. Como podemos perceber, desde os momentos anteriores ao golpe de Estado que derrubou o presidente João Goulart em 1º de abril de 1964, as elites empresariais seguiam agindo na política do país de forma a garantir a continuidade de seus interesses. Como lembra Marcos Napolitano (2014), “o golpe foi muito mais do que uma mera rebelião militar. Ele envolveu um conjunto heterogêneo de novos e velhos conspiradores contra Jango e contra o trabalhismo: civis e militares, liberais e autoritários, empresários e políticos, classe média e burguesia” (NAPOLITANO, 2014, p. 43).

Desse jeito, precedendo ao golpe, elementos como a imprensa e o complexo formado pelo “Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais” e pelo “Instituto Brasileiro de Ação Democrática” (Complexo IPES/IBAD) foram alguns dos principais agentes para moldar a opinião pública em favor da derrubada de João Goulart. O papel do complexo IPES/IBAD se constituiu em produzir vasto material de propaganda negativa ao governo e articular setores da sociedade antitrabalhistas, antipopulistas, antipopulares e, sobretudo, anticomunistas (DREIFUSS, 1981, p. 143). Essas duas organizações – patrocinadas pela CIA¹¹ (cf. NAPOLITANO, 2014, p. 47) e, portanto, correspondendo aos interesses do capital internacional – possuíam pautas a favor de uma modernização conservadora do capitalismo, e, dado resultados negativos nas ações legalistas, acabaram partindo para o apoio ao golpismo.

Juntamente com fundadores e diplomados da ESG [Escola Superior de Guerra], ele [complexo IPES/IBAD] estabeleceu a “crítica das armas”, representando momento político-militar da ação burguesa de classe. As classes capitalistas se “unificariam” sob uma única liderança – o complexo IPES/IBAD – no Estado Maior da burguesia, como também agiriam sob a bandeira de um único partido de ordem, as Forças Armadas. A crise de autoridade orgânica e de hegemonia política seria resolvida por um golpe preventivo empresarial-militar (DREIFUSS, 1981, p. 143).

Esse golpe, como dito, que se apresentou com a bandeira das Forças Armadas – mas que representava uma coalisão entre as elites da burguesia empresarial –, não se caracteriza

¹¹ *Central Intelligence Agency* ou Agência Central de Inteligência; agência de inteligência civil do governo dos Estados Unidos da América.

então como uma “nova revolução burguesa” ou como qualquer movimento em direção contrária aos movimentos de modernização conservadora que apresentamos anteriormente.¹² Muito mais, podemos ver tal fase como a expressão máxima de tal processo de modernização que, como previsível, aprofundou (e deixou ainda mais evidente) o autoritarismo da estrutura sócio-política do Brasil. O próprio Francisco de Oliveira destaca que “o pós-1964 dificilmente se compatibiliza com a imagem de uma revolução econômica burguesa, mas é mais semelhante com o seu oposto”, de forma que “esta talvez seja sua semelhança mais pronunciada com o fascismo, que no fundo é uma combinação de expansão econômica e repressão” (2003, p. 100).

Da mesma forma, a partir desse período, o conceito de modernização conservadora é encontrado em ampla bibliografia sobre o tema. Como demonstram Murilo Pires e Pedro Ramos (2009), diversos analistas do Brasil utilizaram o termo para tratar dos fenômenos sociais e econômicos acontecidos durante o período ditatorial, quando se vê mudanças nas atividades agropecuárias sem transformações na estrutura fundiária. Assim, os autores inferem que a revolução burguesa ocorrida em nosso país não teve forças para romper com o antigo regime e levar o Brasil a um “capitalismo democrático”, tendo seguido um caminho próximo ao da Alemanha e do Japão, inclusive, dentro (também) de um governo ditatorial.

Uma diferença do modelo brasileiro para o alemão e o japonês, no entanto, é essencial para entendermos como esse processo de modernização conservadora serve de norte para compreendermos a persistências das desigualdades sociais e processos exploratórios em nosso país. Como pontuam Pires e Ramos (2009):

[...] o elemento que diferencia o processo de modernização conservadora no Brasil vis-à-vis ao caso alemão e japonês deve-se ao fato de que a elite dominante nacional não teve a preocupação em expandir a cidadania para parcelas significativas da população, ao contrário do caso alemão e japonês, que incorporou as classes inferiores à sociedade... (PIRES; RAMOS, 2009, p. 420).

Na percepção desses autores vemos uma das principais chaves para entender a “modernidade à brasileira”: um processo em que a elite dominante gerou ainda mais empecilhos no acesso à democracia e à cidadania para as classes mais vulnerabilizadas, que não conseguiram usufruir de forma satisfatória das vantagens da modernização (cf. PIRES;

¹² Inclusive no sentido econômico, em que as desigualdades não só permaneceram, mas, como lembra Francisco de Oliveira, se aprofundaram: “[...] o acesso das grandes massas da população aos ganhos da produção foi sempre uma condição *sine qua non* da expansão capitalista, mas a expansão capitalista da economia brasileira aprofundou no pós-ano 1964 a exclusão que já era uma característica que vinha se firmando sobre as outras e, mais que isso, tornou a exclusão um elemento vital de seu dinamismo.” (OLIVEIRA, 2003, p. 112). Assim, de maneira assertiva, o autor conclui: “Apoiando-se numa tal estrutura, a política econômica pós-1964 avançou na progressão em direção a uma concentração ainda mais extremada” (OLIVEIRA, 2003, p. 90).

RAMOS, 2009, p. 416) e, ao mesmo, viveram suas mazelas (também existentes em outros países ditos desenvolvidos, vale dizer) de forma ainda mais aprofundada. Cabe ressaltar, todavia, que a “solução” para tais desigualdades e marginalizações sociais não seria encontrada simplesmente em passar por uma “modernização plena”, com as classes burguesas-industriais rompendo definitivamente com as elites agrárias.

É nesse sentido que o próprio Francisco de Oliveira (2003), desde a década de 1970, critica a “razão dualista” que muitos analistas pregavam durante o século XX no Brasil. Segundo o sociólogo, alguns autores (principalmente economistas) viam o “subdesenvolvimento” e o “desenvolvimento” como dois caminhos possíveis, subsequentes e opostos, separados por “uma industrialização de distância”, onde, aqueles que chegassem à segunda alcançariam um futuro de progresso. Em uma breve frase, o autor consegue resumir tal questão de forma didática: “O ‘subdesenvolvimento’ pareceria a forma própria de ser das economias pré-industriais penetradas pelo capitalismo, em ‘trânsito’ (...), todavia, uma tal postulação esquece que o ‘subdesenvolvimento’ é precisamente uma ‘produção’ da expansão do capitalismo” (OLIVEIRA, 2003, p. 32-33).

Desse jeito, num movimento que partiu (e parte) tanto de fatores internos quanto de fatores externos, como tão bem demonstrado por Fernandes (1972), podemos encontrar um norte para melhor compreender a permanência das desigualdades em nossa sociedade ainda atualmente. Assim, podemos também nos aproximar mais de uma concepção sociológica que explique (ao menos em termos mais gerais, estruturais e históricos, e menos pontuais, localizados e contextualizados) nosso problema inicial; ainda que entendendo a sociedade capitalista como uma sociedade aberta, que “se molda” em diferentes formatos – variando conforme o recorte temporal e/ou espacial – e que só se perpetua pela ação material de pessoas reais, uma fórmula comum ainda pode ser encontrada e apresentada como resultado:

[...] a distribuição da população em classes sociais e, portanto, [...] a diferenciação e desigualdade social [...] Desta maneira, a sociedade de classes, identificada com a sociedade capitalista, possui ajustes reguladores do privilégio econômico com suas consequências sociais, culturais e políticas. (CARDOSO, 1997, p. 4).

A partir disso, podemos inferir que o sentido das origens dos processos de modernização brasileira, voltada sempre para a preservação de privilégios de uma mesma elite e comprometida em não realizar rupturas mais profundas no sistema econômico do país, serve como um dos nortes para entendermos a persistência das desigualdades sociais no Brasil mesmo depois de seu período colonial. Consequentemente, o que se vê atualmente é resultado não só de um elemento mais geral, que é a preponderância global do sistema capitalista em suas mais

distintas manifestações (econômicas, sociais, culturais, políticas...), mas as especificidades do caso brasileiro frente a essa modernização. Nesse modelo de modernidade que se manifesta através de elementos como o capitalismo, a individualidade, a urbanização, a industrialização, entre tantos outros aspectos, o Brasil demorou a entrar, e, quando entrou, não quis se desfazer de alguns elementos que sustentavam sua antiga estrutura (colonial, dependente, autoritária...).

De forma geral, a modernização deve ser problematizada como um todo, enxergada de maneira mais crítica e contextualizada do que os seus entusiastas fazem; mesmo nos seus “países-modelo”, onde houve certos progressos, a modernidade gerou diversos efeitos negativos na vida cotidiana de seus habitantes. Por isso, também como lembra Oliveira (2003), não é apenas “se modernizar mais” que resolveria os problemas sociais (que nem mesmo possuem uma “fórmula de bolo” para serem resolvidos). O que acontece em nosso país, no entanto, é uma modernização em que pouquíssimos (e sempre os mesmos) sentem os efeitos positivos e que a maioria (de forma ainda mais aprofundada) vive seus aspectos negativos, se tornando seres “à margem dos centros”. Entre tantos efeitos desse processo, que acabam por escancarar ainda mais a condição de marginalidade de certos sujeitos vulnerabilizados, escolhemos dois para investigarmos de maneira mais cuidadosa na sequência: a segregação socioespacial exemplificada pelo surgimento das favelas e as violências.

1.2 A situação de marginalidade e as margens sociais atualmente

Com o texto do tópico anterior, pode-se inferir, como assinalado em seu último parágrafo, que o processo de modernização – tardio, dependente e conservador – empreendido no Brasil acaba por gerar uma “massa” de indivíduos marginalizados em nossa sociedade. Essa tal marginalização citada, é importante destacar, não necessariamente se refere a fatores econômicos; na verdade, até poderíamos falar de marginalização nesse sentido, o que já foi amplamente debatido nas Ciências Humanas e Sociais ao estudar aqueles indivíduos que ficam “à margem” do sistema econômico capitalista (ou seja, “afuncionais”, “inúteis”), relacionando esse termo não excepcionalmente ao fenômeno da *pobreza*.¹³ Mas não é o caso neste trabalho.

¹³ Sobre essa questão, Milton Santos (2013) discorreu, de maneira bastante precisa (e crítica), em sua obra “*Pobreza Urbana*”, lançada pela primeira vez no fim dos anos 1970. Como dito pelo geógrafo: “a palavra marginalidade, criada pelos sociólogos latino-americanos com a benção das instituições e universidades internacionais, tornou-se um novo slogan no arsenal das ideias-força, substituindo praticamente a palavra tradicional pobreza do vocabulário acadêmico e oficial” (SANTOS, 2013, p. 35). Milton Santos acaba por ser

Poderia ser se a pesquisa versasse, por exemplo, sobre representações sociais de pobreza, mas não quando tratamos aqui de representações sociais de violências. A marginalidade que trabalharemos nesta dissertação tem origens mais próximas aos estudos sobre as margens no campo da Antropologia, entendendo esse fenômeno não especificamente como um *local*, mas, sobretudo, como uma *situação*.

Mas que sentido é esse?¹⁴ Estar numa situação marginal, com base no que foi desenvolvido por Arnold Van Gennep (2013), na primeira década do século XX, tem relação com o estar numa situação de *liminaridade*, sendo essa válida para espaços, status, grupos ou mesmo indivíduos. João de Pina Cabral (2000) reconhece Van Gennep como introdutor do tema da marginalidade na Antropologia, visto que:

Van Gennep demonstra que o modo como as sociedades humanas concebem e simbolizam os fenômenos de passagem não é meramente como cesuras, mas como cesuras interrompidas por um período de negação dos princípios classificatórios que dão azo às mesmas. A isso ele chama o período *liminar*. O hiato que constitui a liminaridade não é apenas uma fronteira passiva, é um exercício de afirmação por negação dos princípios classificatórios que instituem a ordem social. (CABRAL, 2000, p. 865).

Esse “*período liminar*” denominado por Van Gennep possui relação com as sequências rituais investigadas pelo antropólogo. Desse jeito, haveria inicialmente uma “fase pré-liminar”, na qual estamos numa determinada estrutura ou status; posteriormente, entramos num estado de *liminaridade/margem* em que o status anterior está “suspense”, mas ainda não alcançamos a estrutura ou status subsequente. Um exemplo do próprio antropólogo pode retratar isso de maneira mais simples: o noivado pode ser visto como um período liminar entre a adolescência/solteirice – que é uma fase pré-liminar – e o casamento – que é uma fase pós-liminar (cf. VAN GENNEP, 2013, p. 30). Dessa maneira, essa situação chamada de margem é:

bastante crítico a esse uso; em primeiro lugar, o autor cita que chamar determinada parcela da população de “marginal” (no sentido econômico) pode causar um sentido de que esses indivíduos são “excedentes”, “inúteis”. Outro ponto que acaba sendo criticado é que esse uso do conceito de marginalidade pode acabar permitindo a ocultação de um etnocentrismo inconsciente. Por esses motivos, para pensar na condição das pessoas economicamente vulnerabilizadas, Milton Santos conclama: “Chegou a hora de chamar a pobreza pelo seu real nome e, respondendo ao desafio lançado a toda humanidade, identificar seus mecanismos fundamentais” (SANTOS, 2013, p. 37). Desse jeito, reafirmamos aqui o uso do conceito de marginalidade nesta pesquisa *somente* em seu sentido antropológico, não sendo nunca um sinônimo de “pobreza” ou se tratando exclusivamente do âmbito econômico.

¹⁴ Boa parte das discussões acerca do conceito de marginalidade que serão apresentadas na sequência do trabalho partem, além de consulta bibliográfica e reflexões autorais, dos debates empreendidos pelo Grupo de Estudos Fronteiras e Margens do Estado – etnografias urbanas (da qual o autor desta dissertação faz parte) coordenado pelo Prof. Dr. Gustavo Villela Lima da Costa na FFP/UERJ desde 2016. Todavia, cabe ressaltar que qualquer possível equívoco conceitual ou teórico é de total responsabilidade do autor desta pesquisa.

“simultaneamente ideal e material” e “encontra-se mais ou menos pronunciada em todas as cerimônias que acompanham a passagem de uma situação mágico-religiosa ou social para outra” (VAN GENNEP, 2013, p. 35).

O que podemos tirar então dessa breve explanação inspirada em Van Gennep é que, antropológicamente, os locais de margem (ao pensar nesses de forma material) representam historicamente uma “situação especial”, uma espécie de flutuação entre dois mundos. Na Antiguidade clássica, por exemplo, em especial na Grécia, as “*zonas neutras*”, espaços entre um território e outro, serviam como lugar do mercado ou do combate. Em sociedades tribais (chamadas por Van Gennep de “semicivilizadas”), encontra-se noção similar: essas zonas comumente estão em situação de deserto, pântano ou floresta virgem, e oferecem a possibilidade de qualquer pessoa viajar ou caçar dentro de suas demarcações. Ou seja, locais em situações marginais acabam por oferecer estruturas muito mais fluidas, onde práticas que não poderiam acontecer normalmente em outros espaços são naturalizadas.

Por conseguinte, certos indivíduos acabam por serem colocados em situação marginal, como os “estrangeiros”. Esses seres marginais, como lembra o antropólogo, não seriam incluídos em dado território de maneira imediata, possuindo regras específicas de agregação que deveriam ser cumpridas para fazer parte de determinada sociedade; da mesma forma, essa pessoa dita estrangeira acaba recebendo visões e tratamentos diferentes (e por vezes duais e contraditórios). Como discorre o autor – em citação longa, mas necessária:

Todo indivíduo ou grupo que *por seu nascimento ou por qualidades especiais adquiridas* não têm direito imediato de entrar numa casa determinada desta espécie e instalar-se em uma destas subdivisões encontra-se assim em um *estado de isolamento, que toma duas formas*, encontradas separadamente ou combinadas. *São fracos* por estarem fora desta sociedade especial ou geral; *são fortes* por estarem no mundo sagrado uma vez que esta sociedade constitui para seus membros o mundo profano. Daí o diverso comportamento das populações, algumas das quais *matam, roubam, maltratam o estrangeiro, tratam-no com deferência, utilizam-no como um ser poderoso ou tomam contra ele medidas de defesa* mágico-religiosas. O fato do estrangeiro ser, para um grande número de populações, um ser sagrado, dotado de potencialidade mágico-religiosa, sobrenaturalmente *benfazejo ou malfazejo*, foi posto em evidência muitas vezes... (VAN GENNEP, 2013, p. 41-42, grifos nossos).

Os destaques feitos na citação anterior, por si só, já seriam atrativos o suficiente para compreendermos a importância de visualizarmos antes de uma análise como esta, a ser desenvolvida neste trabalho, os efeitos práticos de estar se investigando um local (e seus indivíduos) em situação de marginalidade. Todavia, obviamente, os estudos sobre marginalidade não pararam em Arnold Van Gennep e o mais de um século que separa o lançamento de “*Os ritos de passagem*” dos nossos dias atuais. Assim, cabe ainda breves

desenrolares do conceito – especialmente pensando ainda no campo da Antropologia e nos estudos da Sociologia – até avançarmos de vez esta temática de modo a se aproximar de nosso objeto de investigação.

Nesse primeiro campo, cerca de meio século depois de Van Gennep, um dos principais autores que faz uma releitura dos estudos antropológicos sobre a marginalidade é o inglês Victor Turner.¹⁵ Construindo seu trabalho a partir de uma associação específica entre os conceitos de *liminaridade* e *marginalidade estrutural*, o autor pensa as margens como menos dependentes da estrutura (e mais gerais), sendo locais de distintas possibilidades, onde podem surgir novas configurações, ideias e relações (cf. CABRAL, 2000, p. 871). Tais proposições ficam ainda mais célebres em sua clássica obra “*O processo ritual*” (TURNER, 1974), quando o autor faz a diferenciação entre os ritos de separação, liminaridade e reincorporação para identificar a liminaridade; dessa forma, liminar seria tudo aquilo que está nas margens (cf. CABRAL, 2000, p. 871), o que está “entre” (posições atribuídas, leis, costumes, convenções...). Consequentemente, situações ou pessoas liminares/marginalizadas acabam por “ganhar” atributos simbólicos bastante específicos socialmente, sendo frequentemente comparados à:

[...] morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e à um eclipse do sol ou da lua. As entidades liminares (...) *podem ser representadas como se nada possuíssem*. (...) Seu comportamento é normalmente passivo e humilde. *Devem, implicitamente, obedecer aos instrutores e aceitar punições arbitrárias, sem queixas. É como se fossem reduzidas ou oprimidas até a uma condição uniforme...* (TURNER, 1974, p. 117-118, grifos nossos).

Assim, como destaca Pina Cabral (2000), a obra de Turner faz surgir “uma nova concepção de liminaridade que não a identifica exclusivamente com os processos de transição, mas abrange também as formas de conceber os fenômenos marginais ou mesmo antiestruturais” (2000, p. 872). As influências de tal proposição seriam de forte impacto nas décadas seguintes. Além disso, a teoria de Turner acaba por se “libertar radicalmente” das noções de sociedade de Émile Durkheim e das ideias acerca da cultura proferidas por Franz Boas. Desse modo, como pensado por Colin Turnbull – fortemente inspirado por Turner – já na década de 1990, era de grande importância ultrapassar a “herança” de Van Gennep, que considerava a liminaridade, por essência, como um fenômeno transitório; de modo diferente, a liminaridade integraria então tanto a “*transição*” como a “*transformação*” (cf. CABRAL, 2000). Por fim, essas proposições

¹⁵ Essa releitura teria como marco inicial a primeira obra do autor, “*Schism and Continuity in an African Society*”, de 1957. Como destaca Pina Cabral, esse estudo “Trata-se de uma brilhante releitura do conceito de rito de passagem que aplica a estrutura tripartida dos ritos de van Gennep ao funcionamento da estrutura social como um encadeamento dinâmico de conflitos.” (CABRAL, 2000, p. 870).

teóricas podem nos fazer entender atualmente uma concepção de marginalidade que traz as margens para o centro, ou seja: onde aqueles sujeitos ou locais – ideias e materiais – marginalizados não são meramente passivos, disfuncionais, mas, pelo contrário, são agentes que podem, inclusive, modificar e reconstruir as estruturas sociais.

No campo da Sociologia, pouco depois dos primeiros estudos de Van Gennep, podemos encontrar outra contribuição valiosa para esta pesquisa nos estudos sobre marginalidade: a ideia de uma “condição marginal” atribuída a certos indivíduos a partir da passagem para uma sociedade moderna. Um fato que deve ser ressaltado quando tratamos das contribuições de autores como Van Gennep ou Turner para o conceito de marginalidade é claro: os autores estão investigando com base em sociedades tribais, de “pequena escala” – ainda que visões desse tipo, sobretudo no primeiro autor, possam presumir uma certa generalidade nessa situação de marginalidade. Claro, quando passamos para a modernidade, investigando as grandes cidades das metrópoles urbanas, tal como trazido no destaque de Engels no início deste capítulo, as noções de “indivíduos marginais” mudam consideravelmente. Como bem destaca Gilberto Velho:

As noções de marginalidade e desvio quando aplicadas às sociedades complexas contemporâneas, contrastam dramaticamente com as sociedades primitivas, tribais, ou de pequena escala (...) Ora, nas sociedades complexas da atualidade, já temos que enfrentar, de saída, a questão de sua relativa integração. A heterogeneidade cultural e a complexidade sociológica produzem e expressam uma coexistência, muitas vezes contraditória, de diversos estilos de vida e visões de mundo. Há várias maneiras de lidar com o fenômeno sociocultural da complexidade. (VELHO, 1994, p. 69).

Ora, desse jeito, autores como Georg Simmel (1973) desde o início do século XX já percebiam as cidades metropolitanas da sociedade moderna como local privilegiado de investigação sociológica. Para o alemão, é na vida moderna, estabelecida a partir do século XVIII, que o ser humano “se liberta” de todas as dependências históricas em relação ao Estado, à religião, à moral e à economia. Esse processo, por sua vez – que não é algo essencialmente positivo para Simmel – exigiu uma “especialização funcional” das pessoas a seus trabalhos, o que acaba tornando cada indivíduo incomparável (mas também indispensável e dependente) a outro (SIMMEL, 1973, p. 11). Tais mudanças vão gerar – além de diversas alterações na vida mental dos cidadãos metropolitanos – uma maior dinamicidade e fluidez nas relações estabelecidas na cidade moderna, inclusive no dito indivíduo marginal.

Quem vai perceber isso, na verdade, são os sociólogos da Escola de Chicago, fortemente influenciados pela sociologia de Simmel.¹⁶ Vindo dessa tradição, Robert E. Park parte da ideia de *estrangeiro*¹⁷ de Simmel para pensar na condição do chamado “*homem marginal*”, que teria:

[...] um tipo de personalidade com formas características de comportamento. Este é o “homem marginal”. É na mente do homem marginal que as culturas conflitantes se encontram e se fundem. É, portanto, na mente do homem marginal que o processo de civilização está visivelmente em curso, e é na mente do homem marginal que o processo de civilização pode ser melhor estudado. (PARK, 2017, p. 114).

Da mesma forma, o sociólogo da Escola de Chicago destaca que é nesse *homem marginal* que o período de crise se torna “relativamente permanente”, tendo como resultado que isso se torne “um tipo de personalidade” (PARK, 2017, p. 122). Como destaca Lícia Valladares (2010), inicialmente Park não pensa no *homem marginal* como uma condição negativa, como poderia parecer numa primeira vista, mas apenas como produto de conflitos interculturais. Todavia, no desenvolver de sua vida acadêmica, principalmente a partir da tese de seu aluno Everett Stonequist, Robert Park começa a pensar nessa condição de marginalidade como algo negativo, principalmente ao incluir a situação da população negra do Sul dos Estados Unidos em seus estudos. De forma resumida, Valladares sintetiza que: “Para Park, portanto, o homem marginal é um híbrido cultural, que se encontra entre duas culturas distintas, *não sendo plenamente aceito por nenhuma delas*” (VALLADARES, 2010, p. 40).

Por sinal, não é só a partir do caso estadunidense que Park começa a ver as veias negativas (e por vezes racistas) da marginalidade, mas também pelo próprio Brasil. Tendo vindo ao nosso país – mais especificamente a Salvador, Bahia – no fim da década de 1930, o sociólogo norte-americano sofreu consequências na sua maneira de pensar as questões raciais ao conhecer o Brasil. Segundo Valladares (2010), o que acabou chamando mais a atenção de Park foi a

¹⁶ A Escola de Chicago, ligada à Universidade de Chicago nos Estados Unidos da América, foi bastante influente – com uma série de pesquisadores – sobretudo a partir dos anos 1920. Um de seus principais focos de inovação naquele momento foi a tomada do espaço urbano como principal foco de análise, tendo exercido grande influência em áreas como a Sociologia e a Antropologia Urbana. Sobre a influência de Simmel, podemos destacar a fala de Velho (1994, p. 70), que pondera que os sociólogos de Chicago tiraram do sociólogo alemão a ideia da metrópole como *lôcus* principal da diversidade, onde os indivíduos mais poderiam valorizar e expressar suas singularidades. Ainda de acordo com o antropólogo brasileiro, essa “herança” de Simmel, para os estudos sobre a marginalidade na metrópole, se evidencia principalmente através de Robert E. Park.

¹⁷ O “estrangeiro”, segundo Simmel (2005), é sentido pela população como um estranho, é um “não proprietário” de determinado solo. De forma resumida, o sociólogo define que: “O estrangeiro, o estranho ao grupo, é considerado e visto, enfim, como um não pertencente, mesmo que este indivíduo seja um membro orgânico do grupo” (SIMMEL, 2005, p. 271). Como bem explica a socióloga Lícia Valladares, Simmel pensa o estrangeiro como aquele que “... se instala na comunidade, mas fica à sua margem, permanecendo, de alguma maneira, exterior ao grupo social”, desenvolvendo, assim, “uma personalidade marginal na medida em que é um homem à margem de duas culturas e duas sociedades” (VALLADARES, 2010, p. 40).

divisão de classes, a divisão étnica e de ocupação do espaço urbano existentes na sociedade baiana. Tais considerações, sem dúvidas, são fundamentais para percebermos os efeitos práticos da marginalização, as especificidades que esse processo encontra numa sociedade moderna e, mais especificamente, as particularidades de uma “marginalidade à brasileira”.

Partindo para um final deste debate sobre a ideia de marginalidade que utilizamos neste trabalho – e imaginando que suas linhas principais, ainda que de forma sintética, já foram bem explicitadas – cabem apenas mais duas breves constatações. Primeiramente, como bem sintetizado por Velho (1994, p. 71), ao pensar a sociedade como um constante processo interativo, a condição de marginalidade passa a ser vista a partir de fenômenos relativos que assumem maior nitidez na sociedade moderna. Por consequência, na modernidade, como entendido a partir da leitura de Cabral (2010, p. 874), a marginalidade passa a ser vista como uma condição de pessoas, espaços, objetos, práticas e significados que possuem a similaridade de serem menos legitimadas a partir das disputas sociais entorno do poder simbólico.

Dessa maneira, podemos então vislumbrar como, no caso da modernidade brasileira, a marginalidade – num sentido mais material – pode ser entendida (também) a partir do processo de segregação espacial (pensado aqui a partir do fenômeno urbano das favelas) direcionado àquelas e àqueles que não se encaixavam na “nova” estrutura hegemônica da contemporaneidade. Da mesma forma, é esse mesmo processo de modernização que apresenta novas formas de violências, agora não mais condizentes com uma sociedade pré-moderna e, ao mesmo tempo, expressas de formas diferenciadas em relação aos sujeitos ditos marginalizados.

1.2.1 Entendendo a segregação socioespacial a partir do surgimento das favelas

Provavelmente, observar a forma como se dá o processo de ocupação socioespacial de um determinado território é um dos jeitos mais simples de se enxergar as condições de marginalidade em uma dada sociedade. Claro, possivelmente essas fronteiras que separam um “centro” de uma “margem” já foram de mais fácil delimitação nas sociedades primitivas ou pré-modernas. O próprio Van Gennep, ao pensar nas sociedades como “casas”, explica bem essa situação:

Toda sociedade geral pode ser considerada como uma espécie de casa dividida em quartos e corredores, com paredes tanto menos espessas e portas de comunicação tanto mais largas e menos fechadas quanto mais esta sociedade se aproxima das nossas pela

forma de sua civilização. Entre os semicivilizados, ao contrário, estes compartimentos são cuidadosamente isolados uns dos outros... (VAN GENNEP, 2013, p. 41).

Todavia, no Brasil, de uma modernização conservadora e com a permanência de tantos resquícios de uma antiga ordem (bancada por uma elite escravocrata e racista), as “portas” para a modernidade não ficaram tão abertas assim. O fenômeno das favelas iniciado no Rio de Janeiro, que pode ser entendido como uma certa continuidade do fenômeno dos quilombos na fase pré-moderna de nosso país, é um retrato disso. Conforme destacado por Andreino Campos (2012, p. 62), os estigmas que hoje são sentidos pela população favelada são anteriores à própria favela. Tal afirmação é fundamental para compreendermos, como esse autor reitera, que há uma necessidade de se entender a formação socioespacial desse território nos quilombos e no sistema escravista predominante até fins do século XIX.

Dessa forma, “do quilombo à favela”, haveria “apenas” uma transmutação socioespacial do que era entendido como território criminalizado. Consequentemente, tal situação de marginalidade enfrentada por esses espaços (e suas populações), como deveríamos saber, não deve ser entendido apenas através de traços negativos, mas também sob o reconhecimento de que tais margens também oferecem uma ação de resistência, de protagonismo na ocupação das cidades. Nesse sentido, Campos afirma que:

[...] considerar o quilombo (espaço transmutado), o cortiço e a favela como formas espaciais de resistência ao poder constituído é restabelecer a lógica das classes populares, tornando os ocupantes desses espaços como sujeitos responsáveis pela história socioespacial das cidades. Para contraporem tal situação, as classes dominantes percebem os grupos pobres como indivíduos que vivem no limite da marginalidade... (CAMPOS, 2012, p. 66).

Como visto no tópico anterior, um momento importante que podemos destacar para compreender o início de uma “semente” de modernização no Brasil, vinculada às mudanças da capital Rio de Janeiro, é a chegada da corte portuguesa em 1808, tal como o processo de interiorização da metrópole que essa deu origem (cf. DIAS, 2005). Como destaca Maria Odila Dias (2005), após a chegada da família real, o Rio de Janeiro se colocou em posição de novo *status* no agora reino unido a Portugal. Dessarte, como destacam Dias (2005) e Fania Fridman (2009), após 1808 diversas obras públicas foram realizadas para melhorar o ambiente em que a corte viveria; o território carioca, visto até então com maus olhos, parecia incompatível com os “novos moradores”.

Assim, as obras tiveram, em grande medida, um objetivo de “europeização” do território. Por conseguinte, além das mudanças no espaço, os costumes também passaram por

grandes transformações, sendo introduzidos diversos hábitos de recreação da aristocracia. Desse jeito, Fridman (2009) conclui que as ações da corte nessa região faziam parte do plano de implantação de “hábitos civilizados” no local, criando uma nova imagem que serviria de contraposição à “cidade velha”.

Esse processo, como não poderia ser diferente, fez criar na então capital do Brasil um “centro”, onde prevaleciam os hábitos, a estética e a moral ligada à corte – que era detentora do poder político, econômico, cultural e simbólico – e, posteriormente, “às margens”, o espaço enxergado como “perigoso”, criminalizado. Com o avançar do século XIX e o aumento populacional nas áreas centrais da cidade, a questão da habitação da “população marginal” passa a ser um problema mais evidente. Com a maior possibilidade de trabalho nessa região, cada vez mais trabalhadores livres e escravos de ganho¹⁸ passaram a morar no Centro, principalmente em habitações coletivas, os “cortiços”. Dessa maneira, por parte do Estado e das classes dominantes, via-se um forte combate aos cortiços – e demais moradias populares.

Mauricio Abreu (2003) cita dois motivos relevantes para isso: as denúncias constantes que apontam os cortiços como epicentro das epidemias de febre amarela, cólera, e outras doenças comuns na cidade a partir de 1850; o fato de o local ser um potencial foco de agitações populares. Para além desses motivos, outro ponto importante é a imagem negativa que o Governo imaginava que essas habitações populares causavam perante a comunidade internacional. Pensando nisso, Sidney Chalhoub (1996) descreve como exemplar o caso da demolição do “Cabeça de Porco”, famoso cortiço carioca em 1893. Sendo a demolição desse cortiço uma verdadeira “operação de guerra”, acompanhado por diversas grandes autoridades da época, tal ato representava a percepção do Estado frente aos espaços populares: era tido como um “valhacouto de desordeiros” (CHALHOUB, 1996, p. 16).

Após o ocorrido, boa parte dos moradores despejados acabaram se transferindo para o morro que ficava atrás do cortiço; o mesmo morro que seria ocupado pelos ex-soldados de Canudos a partir de 1897, conhecido como “morro da Favela”. A imprensa, como destaca Chalhoub, ofereceu um tratamento caloroso à Barata Ribeiro, prefeito do Rio de Janeiro à época, por tal feito: “ao varrer do mapa aquela ‘sujeira’, ele havia prestado à cidade ‘serviços inolvidáveis’” (CHALHOUB, 1996, p. 17).

Nesse sentido, Chalhoub destaca as duas noções predominantes acerca das diversidades urbanas por parte das autoridades nesse período: primeiro, a noção de que “classes pobres” e

¹⁸ Ou seja, aqueles escravos que realizavam trabalhos nas ruas – e que por isso possuíam maior “liberdade”, podendo, inclusive, morar em locais distintos dos seus senhores. Esses escravos também possuíam a obrigação de repassar uma soma do dinheiro ganho nas ruas ao senhor ao qual “pertenciam”.

“classes perigosas” são expressões sinônimas; segundo, que a cidade pode ser administrada e gerida apenas por critérios técnicos. Como demonstra o autor (1996, p. 20), essa expressão, “classes perigosas”, parece ter surgido na Grã-Bretanha no início do século XIX, e já se fazia muito popular nos debates da Câmara dos Deputados do Império do Brasil nos meses seguintes a abolição da escravidão; os negros eram os “suspeitos” preferenciais.

Por diversas vezes, o termo era usado em conjunto a “classes pobres e viciosas”, também denotando que ser pobre e vicioso era parte da mesma coisa. A pobreza de um indivíduo fazia com que ele fosse visto como um malfeitor em potencial. Produz-se, assim, como lembra Campos (2012), uma representação em que “o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o Outro” (p. 63).

Quanto à questão das moradias, a demolição do “Cabeça de Porco” não foi um ato isolado, mas o “coroamento” das ações contra os cortiços, crescentes desde os anos 1870. A “ideologia de classes perigosas” só serviu para legitimar a desproporcional violência utilizada no caso. Outro ponto importante no trabalho de Chalhoub, que explica essa política, para além da noção de “classes perigosas”, é a questão do surgimento da ideologia da higiene, comum na segunda metade do século XIX. Os pobres (supostamente) ofereciam perigo de contágio de doença, em especial, por conta de suas moradias, que seriam focos de irradiação de epidemias.

A partir da Reforma Pereira Passos¹⁹, já no início do século XX, o Rio passa por seu “primeiro grande exemplo de intervenção direta, maciça e abrangendo do Estado sobre o espaço urbano” (ABREU, 2003, p. 222). A reforma beneficiou, em grande medida, o capital financeiro – sobretudo, o internacional, que realizou empréstimos para as obras –, e também aos proprietários de imóveis no Centro e Zona Sul, que foram valorizados. Mas e a habitação popular? Durante a Reforma Pereira Passos o problema só ficou em maior evidência.

Uma mudança importante ocorre em relação aos projetos do Estado; como destaca Abreu: “Deslocou-se da *forma da habitação popular* para centrar-se agora no *espaço da habitação popular*, um espaço novo e peculiar, socialmente estratificado e distante do centro” (ABREU, 2003, p. 228). Nesse sentido, Chalhoub dialoga diretamente com Abreu (2003), citando que, a princípio, tinha-se a noção de melhorar as condições de higiene dessas moradias

¹⁹ A Reforma Pereira Passos foi uma reforma urbanística realizada na cidade do Rio de Janeiro na primeira década do século XX, durante o mandato do prefeito Francisco Pereira Passos (e do presidente Rodrigues Alves). Visando a uma modernização (e “europeização”) do território da capital brasileira, o principal “modelo” seguido pelo Rio foi a “Reforma de Haussmann”, ocorrida em Paris no século anterior. Quanto às mudanças no Rio de Janeiro, podemos destacar diversas obras de abertura e alargamentos de ruas, construção de praças, etc. Para isso ocorrer, foram comuns os processos de demolições e remoções. Diversas desapropriações ocorreram nas áreas centrais, acarretando alto custo social (com a valorização dos terrenos); dessa maneira, boa partida dos antigos moradores dessa região tiveram de se mudar para subúrbios e favelas (cf. BENCHIMOL, 1992).

populares; depois, já na virada para o século XX, a solução só viria a partir da mudança de espaço dessas populações, que deveriam ser isoladas.

Assim, como dito pelo autor, de meados da década de 1880 até a Reforma, o subúrbio ainda era uma opção barata para proletariados que pudessem arcar com seus custos; mas, a partir do Decreto 39 de 10 de fevereiro de 1903 (regulando construções, exigindo plantas e construtores legalmente habilitados, entre outras coisas), há uma inviabilização do subúrbio como local de moradia para as classes mais baixas, ou seja, o fim da liberdade de construção. A “solução” foi a mudança dos mais pobres para as favelas – que até então já vinham se desenvolvendo timidamente na cidade –, tornando mais nítida a segregação socioespacial decorrente desse processo de modernização iniciado na capital desde o século anterior.

Ainda pensando nesse mesmo período e temática, Lucimar dos Santos (2013) destaca que, para além do sentido de modernização, embelezamento ou salubridade das reformas no Rio de Janeiro a partir do século XIX, há nesse processo uma disputa pelo uso simbólico do espaço. Dessa maneira, um dos objetivos dos planos de “melhorias” para a cidade era apagar seu passado, apagar a cultura negra que se mostrava tão evidente no Rio de Janeiro (cf. SANTOS, 2013, p. 183). Em síntese do argumento de Santos (2013), a autora defende que, embora os processos de modernização e “melhoramentos” – em especial a partir dos anos 1870 - tenham atingido a população do Rio de Janeiro como um todo, a questão racial foi um diferencial na maneira de como foram atingidos. Poucos negros conseguiram seguir morando no Centro após esse processo de “reterritorialização”.

Dessa maneira, creio que se fica melhor evidenciado o porquê do processo de segregação socioespacial empreendido (inicialmente) na cidade do Rio sob uma justificativa de “modernização” é tão exemplar da forma como o processo de marginalização pode se materializar em nosso cotidiano social. Da mesma forma, tal processo, como não poderia ser diferente, traz consigo diversas representações – e consequentemente maneiras de agir, ações – acerca desse espaço e dessa população entendida como marginalizada/favelada. Tais ações empreendidas para com esses grupos, seja a partir do Estado e de seus agentes, ou mesmo de outros grupos sociais distribuídos pelo território, como melhor entenderemos na sequência, serão atitudes violentas.

1.2.2 Características das expressões de violências nas margens sociais e suas novas configurações durante a modernidade

As violências, entendidas aqui num sentido amplo, ocorrem de maneira diferente nas margens da sociedade se comparado às suas expressões no “centro”. A partir do processo em que se formam esses espaços marginalizados, tal como os indivíduos que neles habitam, pode-se observar uma maior tendência à normalização e à naturalização de situações violentas que seriam inconcebíveis em outros locais. Tal condição, como vimos ainda no início deste tópico, faz parte, em grande medida, da situação antropológica vinculada às margens: como local de permissividade, de diferença, de perigo, de necessidade de repressão etc.

Pensando a partir do caso material do processo de segregação socioespacial no território do Rio de Janeiro, gerando o fenômeno urbano das favelas, vê-se, em grande medida, a esfera da violência como fator predominante nessas regiões. O que ocorre, de forma sintética, é a “criação” de um local (a favela atualmente, mas anteriormente os cortiços ou os quilombos) onde “o estado de exceção se torna regra”, ou seja: os direitos e as legalidades são aplicados de maneira mais flexíveis, de modo a favorecer a classe dominante e justificar as ações opressoras e excludentes dessa. Dessa maneira, casos diversos como: a expansão da pobreza; a falta de saneamento básico e de condições de habitação dignas; a ausência de equipamentos sociais e culturais do Estado; a deslegitimação de suas expressões culturais; a presença desmedida de organizações (e práticas) criminosas; a incidência de operações policiais repletas de excessos e ilegalidades, são apenas alguns dos “marcos” violentos típicos de uma favela brasileira.

Claro, ao pensarmos na condição de marginalidade como uma situação que afeta não só espaços, mas também “pessoas, objetos, práticas e significados” específicos, a favela não é o único “objeto receptor de violência” legitimada por um poder simbólico social. Facilmente, poderíamos listar inúmeros outros agentes que são tão violentados quanto o povo favelado em nossa sociedade: a população negra, as mulheres, as pessoas LGBTQIA+, os praticantes de religiões de matrizes africanas, os indivíduos em situação de rua, as idosas e idosos, as refugiadas e os refugiados (da mesma forma que determinados imigrantes...), as pessoas com deficiências, entre tantos outros indivíduos. Para todas e todos esses, a realidade é a mesma: um sem números de violências (*diretas, estruturais, culturais...*) sofridas cotidianamente e, por vezes, “encobertas”. Mas, expandindo tanto essa noção de violência aqui – assim como os que majoritariamente dela sofrem –, fica a questão mais objetiva no momento: o que seria violência?

Na verdade, pensa-se neste trabalho muito mais numa noção de *violências*, no plural. Dentro de um contexto que muitas vezes representa as violências apenas a partir de uma de suas esferas, a *direta*, aquela mais notável, diversas outras expressões violentas acabam por ficar encobertas. Apesar de já termos trabalhado recentemente um pouco dessa concepção de violência em outras pesquisas (cf. LOPES; FERREIRA, 2021), cabe retomar esse debate aqui e detalhá-lo um pouco mais. Em primeiro lugar, vale ressaltar que o termo violência carrega consigo uma grande complexidade quando utilizada no âmbito acadêmico, de modo que se torna praticamente inviável chegar a um consenso acerca de uma definição única sobre si, tal como uma concordância em relação a seus tipos. Da mesma maneira, também se faz necessário destacar que poucos comportamentos, vistos de maneira isolada, poderiam ser considerados violentos sem levar em conta ao menos três aspectos: 1) *o momento histórico no qual está inserido*; 2) *a cultura na qual tal ato ocorreu*; 3) *os fatores relacionais e contextuais em que o comportamento dito violento aconteceu*. (cf. PESCAROLO, 2017, p. 130).

Se tais aspectos não se mostraram tão claros por si, um breve exemplo retratado por Michel Foucault (2014) pode ajudar a elucidar essa questão. Em seu clássico “*Vigiar e Punir*”, a descrição – com riquíssimos detalhes – da execução pública de Robert-François Damiens, camponês acusado de atentado contra a vida do rei Luís XV, na França em 1757 parece bastante repulsiva (ao menos para alguns) nos nossos tempos atuais. Damiens, num 2 de março, quarta-feira, foi protagonista de uma cerimônia – que contou com a presença de diversos representantes do Estado, da religião e do povo – em que seria executado com métodos que incluíam tortura e esquartejamento. O homem, de frente para onde era a Igreja de Paris, foi torturado com elementos como chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre em todo corpo e, posteriormente, esquartejado ao ter seus membros amarrados a cavalos que “receberam a missão” de desmembrá-lo. Depois disso, já sem os braços e pernas – mas ainda com sinais de vida –, o acusado foi jogado na fogueira.

Tais “espetáculos” eram bastante populares no mundo até essa época, contando, inclusive, não de forma incomum, com a presença animada de famílias inteiras acompanhando o rito legal de punição. Tais “festas melancólicas da punição”, como levanta o próprio Foucault, vão se extinguindo “no fim do século XVIII e começo do XIX” (FOUCAULT, 2014, p. 13), tornando as formas de punição mais veladas. Essa pequena histórica real nos faz supor que, provavelmente, para diversos grupos sociais da sociedade pré-moderna, tais práticas punitivas não representavam uma violência, mas sim, uma forma de justiça, a maneira legal de lidar com os crimes. A lição que fica é simples: uma violência não pode ser entendida de maneira a-histórica, atemporal e independente; contextualizar é preciso.

Para além disso, o relato anterior também nos mostra outro traço importante para compreender a concepção de violência utilizada nesta dissertação: há uma nova significação desse fenômeno a partir da sociedade moderna. Isso pode ser reiterado no entendimento da já citada obra de Pescarolo (2017), mas se afirma, sobretudo, a partir de Michel Misse (2016), onde o autor coloca que “o sentido da palavra [violência] não só não deve ser encontrado antes da modernidade como se acha, na verdade, ainda em plena construção” (MISSE, 2016, p. 45). Esse último fator, como veremos no tópico seguinte, é um dos maiores motivadores para trabalhar as violências não como conceitos, mas como representações sociais.

De que forma, então, entender as violências? Não tendo como interesse aqui dar uma resposta final ao tema – o que, por sinal, tiraria todo sentido deste trabalho, já que partimos do pressuposto das violências como representações – e com o cuidado de não cair no erro de acabar tentando tratar a “violência” como um conceito, podemos propor uma definição e quatro tipos classificatórios para esse fenômeno. Consideramos aqui como inspiração principal a aceção do filósofo francês Yves Michaud sobre o termo:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, sejam em integridade física, em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 10).

Assim, entendemos nesta pesquisa que uma ação violenta é, em primeira instância, uma ação que ocorre contra alguém (um ser animado), direta ou indiretamente, causando-lhe algum prejuízo. Essa ação violenta pode ser cometida por um outro agente (ou vários), por instituições – que, por fim, são dirigidos sempre por uma ou mais pessoas – ou por si mesmo (autoviolência). Finalmente, inferimos que os danos de um ato violento podem ser sentidos de maneira física, psíquica, moral, condicional, cultural ou simbólica.

Considerando todos esses fatores, temos como proposta – também como antecipado em Lopes e Ferreira (2021) – a percepção da existência de quatro tipos de violências: 1) *violência direta*; 2) *violência estrutural*; 3) *violência cultural*; 4) *violência da positividade*. De forma geral, as três primeiras formas de violências são inspiradas no sociólogo norueguês Johan Galtung (1969; 2016) e, a última, inspirada no filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2017a; 2017b). “Combinando” esses dois autores, acreditamos ser possível capturar uma tipologia abrangente o suficiente para melhor compreender o contexto estudado: um espaço marginalizado produzido no Brasil do século XXI. Claro, tal elaboração é um conhecimento reificado, uma teorização interpretativa da sociedade que não necessariamente encontrará

amplitude nos universos consensuais. Sua intenção aqui é essencialmente teórica, de modo a complementar o debate acerca das manifestações de violências em espaços sociais marginais na modernidade. Vejamos a seguir uma melhor definição de cada uma dessas.

A *violência direta* seria a de mais fácil reconhecimento no senso comum, caracterizada como a agressão física frontal ao outro – como visto em Xesús Jares (2007, p. 32) a partir de leitura de Galtung (1969). Essa categoria de violência, segundo o sociólogo norueguês, pode ser percebida através de expressões como a morte, as mutilações, a miséria, a detenção, as repressões ou as sanções morais, por exemplo. Para o autor, esse tipo de violência – e seus respectivos subtipos – são sempre visíveis, ocorrendo a partir da crueldade dos seres humanos contra os demais, ou mesmo em detrimento de outras formas de vida ou da natureza em geral (cf. GALTUNG, 2016).

A *violência estrutural*, introduzida por Galtung há mais de 50 anos, como define o próprio sociólogo, “é construída na estrutura e aparece como poder desigual e, consequentemente, como chances de vida desiguais.” (GALTUNG, 1969, p. 171, tradução nossa). Como entende Jares (2007, p. 32), esse tipo de violência indireta é menos visível, estando presente em algumas estruturas sociais e tendo como sinônimo próximo à injustiça social. É interessante destacar que para Johan Galtung (2016) essa violência não deixa apenas marcas físicas, mas também na mente e no espírito dos indivíduos. Para o autor, poderíamos encontrar ações violentas estruturais a partir de atitudes como a doutrinação e a alienação realizada – sobretudo – pelas elites, mas, sua manifestação (subtipo) principal seria a exploração; como destacado:

A estrutura violenta típica, na minha opinião, tem a exploração como peça central. Isso significa que a classe dominante possui muito mais benefícios a partir da estrutura vigente que o resto, o que poderia ser chamado com eufemismo de "troca desigual". Essa desigualdade pode ser tamanha que as classes mais desfavorecidas vivem na pobreza e podem acabar morrendo de fome ou dizimadas por doenças, o que eu chamaria de "exploração tipo A". Essas classes também podem ser deixadas em um estado de miséria permanente e indesejado, que geralmente inclui a desnutrição, um menor desenvolvimento intelectual, as doenças, e o que acaba gerando também uma menor expectativa de vida, o que configuraria a "exploração tipo B". (GALTUNG, 2016, p. 153, tradução nossa).

A *violência cultural*, introduzida nas pesquisas do autor décadas depois da ideia de *violência estrutural* – e considerada como uma “continuação” dessa –, é de tipo simbólica, e relativa a certos aspectos da cultura que podem ser utilizadas para legitimar as violências *diretas* ou *estruturais* (cf. GALTUNG, 2016, p. 149). É importante ressaltar, como lembra o autor, que a intenção não é caracterizar uma determinada cultura como violenta – o que poderia cair numa

atitude etnocêntrica –, utilizando expressões de tom acusatório, mas sim, preferir posições como “o aspecto ‘A’ da cultura ‘B’ é um exemplo de violência cultural”. De forma objetiva, o autor resume que:

Por violência cultural nos referimos a aqueles aspectos da cultura, da esfera simbólica da nossa existência - materializado na religião e na ideologia, na linguagem e na arte, na ciência empírica e na ciência formal (a lógica, as matemáticas) - que podem ser utilizadas para justificar ou legitimar a violência direta ou a violência estrutural (...) A violência cultural faz com que a violência direta e a estrutural apareçam e se percebam, como carregadas de razão, – ou, ao menos, que sintam-se que não estão equivocadas. (GALTUNG, 2016, p. 149, tradução nossa).

Por fim, a *violência da positividade*, tendo como base as obras de Han (2017a; 2017b), é entendida aqui como a manifestação violenta (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida para uma *superprodução*, um *superdesempenho*, que acabam favorecendo o desgaste das relações e o cansaço psíquico entre os seus integrantes, em que se apresentará altos índices de transtornos mentais. Esse tipo de violência é considerado por Han como *sistêmica*, ou seja, se posiciona de maneira interna, atingindo todos os membros de um dado sistema social (cf. HAN, 2017b, p. 169). Assim, essa violência se manifestaria de modo a não produzir mais um imperativo de *negatividade*, de impedimento, pelo contrário: a *violência da positividade* age no excesso, na “exaustão do tudo poder”, se manifestando, especialmente, contra o aparelho psíquico de seus indivíduos, cada vez mais martirizados por doenças como a depressão, a ansiedade e a síndrome de *burnout*.

Desse modo, pensando nos primeiros três tipos de violência, largamente inspiradas na sociologia de Galtung, podemos utilizar uma metáfora desse mesmo autor para compreender suas ligações. O norueguês produz a imagem de um “triângulo” da violência, no qual a *violência cultural* seria a terceira base. Quando esse triângulo tem a base de modo que “se unem” a *violência estrutural* e a *direta*, temos a *violência cultural* aparecendo como a legitimadora de ambas. Se mudamos de posição, com o triângulo estando no vértice da *violência direta*, a imagem obtida refletirá as fontes estruturais e culturais dessa violência. Assim, o autor pondera que, nas seis posições possíveis do triângulo, a imagem produzida é diferente dependendo da sua posição – o que nos mostra a importância de ter uma visão mais abrangente para desvelar o fenômeno das violências. Todavia, Galtung destaca que, independentemente da posição do triângulo, uma coisa permanece: ele continua sempre inscrito num “*círculo vicioso*” de força, autoridade, dominação e poder (cf. GALTUNG, 2016, p. 154).

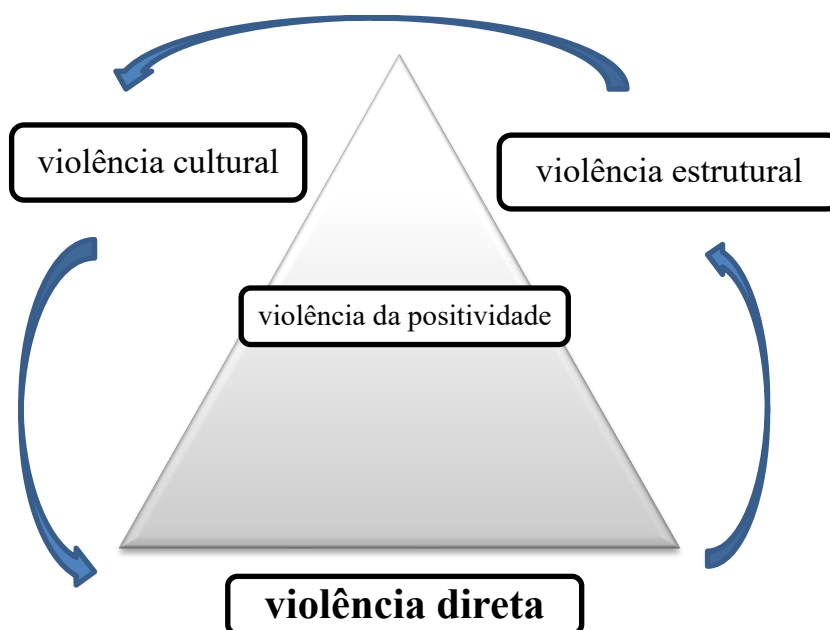
Mas, ao utilizar o exemplo do “triângulo da violência” aqui, onde ficaria o quarto tipo que destacamos, a chamada *violência da positividade*? No nosso entender, não precisaríamos

de uma nova figura para explicar essa nova esfera. A *violência da positividade* entraria exatamente no interior do triângulo, perpassando todos os seus elementos – mas não se fixando em nenhum deles. Essa esfera de violência seria produto do tempo histórico específico que vivemos e se manifestaria através dos outros três tipos de violência.

Da mesma forma, essa *violência da positividade* dependeria das outras três pontas do triângulo para funcionar: ela depende da *violência direta* pois afeta frontalmente e de maneira visível seus agressores-vítimas; precisa da *violência estrutural* porque ocorre numa dada estrutura desigual, o sistema capitalista moderno; e é legitimada pela *violência cultural* nos aspectos simbólicos de nossa sociedade – em suas mais distintas instituições – que preservam sua continuidade.

Desse jeito, propomos aqui um “novo triângulo das violências” para compreender esse fenômeno social na modernidade, em que, em cada lado dessa figura possuiríamos três tipos de violências “*negativas*” (ou seja, que, de maneira geral, têm sentido de restringir o outro) mais ou menos visíveis – as quais, no senso comum, a imagem da *violência direta* é quase sempre posicionada em destaque, estando mais nítida que as outras duas. Consequentemente, temos, no interior do triângulo, o quarto tipo de violência, *positiva*, transpassando uma falsa imagem de liberdade para os indivíduos, de não mais restringi-los, mas de parecer possibilitá-los a serem livres. Por estar nesta posição, no entanto, a *violência da positividade* se torna ainda mais encoberta e potencialmente muito menos visível nas relações do cotidiano. Para facilitar a visualização, vejamos a representação:

Figura 1 – Triângulo das violências na modernidade



Fonte: O autor, 2022.

Para melhor entendermos as nuances desse assunto, precisamos justificar algumas escolhas e posicionamentos teóricos aqui utilizados. Como pôde ser percebido, empregamos aqui referências bastante heterodoxas para chegarmos a uma “proposta” de tipificação da violência, chegando até o nosso “triângulo da violência” de quatro elementos. No entanto, alguns autores importantes que, sem dúvidas, também contribuíram muito com os estudos acerca das violências ficaram de fora. Por quê? E, conseqüentemente, por que unir a teoria de autores como Galtung e Han que, numa primeira vista, possuem diversas divergências?

Para responder à primeira questão, poderíamos ilustrar o caso lembrando de três pensadores já clássicos que estudam violências: Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Slavoj Žižek. Quanto ao primeiro, pode-se justificar seu “preterimento” por um motivo até bastante óbvio: Foucault, em algumas de suas obras mais importantes, apesar de versar sobre violências, pensa muito mais a partir do âmbito do *poder*. Da mesma forma, absorvendo algumas “críticas” sobre a obra do autor atualmente, também concordamos que o que o francês chamaria de “*sociedade disciplinar*”, já não corresponderia tanto ao que encontramos no nosso contexto social contemporâneo.²⁰ O caso de Bourdieu é bastante similar ao primeiro: o sociólogo

²⁰ Para citar como exemplo, dois desses críticos são Gilles Deleuze (1990) e o próprio Byung-Chul Han (2017a; 2017b). Para o primeiro, teríamos passado de uma *sociedade disciplinar*, como pensada por Foucault, para uma *sociedade do controle*, atualmente. Já no caso do filósofo sul-coreano, o que teríamos nos dias atuais seria uma dita *sociedade do desempenho*, na qual ele desenvolve, sobretudo, na obra “*Sociedade do Cansaço*” (HAN, 2017a).

preocupa-se bem mais com o âmbito do poder do que o da violência em si. O próprio Han destaca tal questão: “Também Bourdieu não faz distinção entre poder e violência. Esses conceitos são utilizados quase como sinônimos” (HAN, 2017b, p. 162).

Por fim, acerca de Žižek, provavelmente o maior motivo de um relativo “afastamento” de sua obra se dá pela interpretação acerca das raízes dos processos violentos atuais (sobretudo, o que o filósofo esloveno chama de *violência objetiva*, que, de forma simplificada, seria próximo ao que denominamos *violência estrutural*). Para Žižek, as violências apresentam-se por termos sistemáticos-econômicos, mantidos através de uma dada estrutura política-ideológica – no caso, o capitalismo.²¹ Essa visão do autor, se mais utilizada aqui, acabaria nos afastando de uma interpretação da violência mais voltada a um viés psicossocial. Contudo, vale descartar que mesmo esses autores – e outras e outros – não sendo as principais referências teóricas acerca da violência, eles serão de grande valia pontualmente para melhor desenvolvermos sobre este fenômeno. Como o próprio Han lembra, por exemplo, a ideia de *violência estrutural* (de Galtung) possui diversas proximidades com as *violências simbólicas e objetivas* – de Bourdieu e Žižek, respectivamente (cf. HAN, 2017b, p. 164).

Claro, poderíamos nos estender imensamente aqui e justificar o porquê de não utilizar inúmeras outras autoras e autores, mas vale mais justificar o motivo de escolher Galtung e Han. Em relação ao sociólogo norueguês, alguns fatores se sobressaíram ao seu favor; em primeiro lugar, sua vasta contribuição, além dos estudos sobre as violências, no campo das pesquisas sobre a paz, se tornando um dos maiores ícones da Educação para a Paz. Por fim, vale destacar que o autor ainda nos traz, como ansiado, uma visão mais ampla do fenômeno da violência.

Esse último fator, todavia, é também motivo de crítica sobre a obra do autor. Byung-Chul Han diz sobre o conceito de *violência estrutural* de Galtung que “o fato de que as crianças de classes de trabalhadores têm menos oportunidades de formação do que as crianças de classes mais elevadas, isso não constitui violência, mas injustiça. Se a violência abarcar negatividade social, seu perfil conceitual acaba se perdendo completamente” (HAN, 2017b, p. 161). Ora, como dito anteriormente, utilizar uma ideia ampla de violência é intencional aqui. Da mesma forma, a injustiça pura e simples pode ser diferenciada da *violência estrutural* de modo que a primeira é pontual, acontece de maneira isolada e pode ocorrer em decorrência de um sem-

²¹ Isso pode ser verificado quando Žižek aponta que a *violência objetiva* encontra sua forma atual com o capitalismo. Como dito pelo autor, inspirado em Karl Marx, esse problema se torna real “no sentido preciso em que determina a estrutura dos processos sociais materiais”, ou seja, “os destinos de camadas inteiras da população e por vezes até mesmo de países podem ser decididos pela dança especulativa ‘solipsista’ do capital (...) É aí que reside a violência sistêmica fundamental do capitalismo, muito mais estranhamente inquietante do que qualquer forma pré-capitalista direta de violência social e ideológica: essa violência não pode ser atribuída a indivíduos concretos e às suas ‘más’ intenções, mas é puramente ‘objetiva’...” (ŽIŽEK, 2014, p. 25-26).

número de motivos, e a segunda, possui um ciclo vicioso que a sustenta, tornando-a quase que inerente a uma dada estrutura social.

Outro fator que o filósofo sul-coreano critica em Galtung é que a obra desse não distingue violência de poder. Sem se alongar nessa questão tentando “defender” a obra do sociólogo norueguês, destaco apenas que nossa compreensão sobre o autor não seria dessa forma. Ainda que o autor possa não ter diferenciado explicitamente as duas ideias, isso não quer dizer que as trata como sinônimos. Na verdade, entendemos que para Galtung essa distribuição desigual de poder na sociedade é uma raiz do que vem a se tornar uma sociedade de desigualdade e exploração, que seria a síntese da *violência estrutural*.

Assim, vemos que o próprio Han, apesar de ser um dos nossos maiores referenciais teóricos dentro desta pesquisa, precisa ser lido aqui com diversas ressalvas, especialmente, pelos seus posicionamentos que tanto dialogam com ideias pós-modernistas e pós-estruturalistas – que não são os olhares epistemológicos predominantemente utilizados aqui. Todavia, a utilização da sua ideia de *violência da positividade* nos atrai justamente por conseguir captar um fenômeno tão recente de nossa sociedade contemporânea. A violência explanada pelo sul-coreano tem o grande mérito de desvelar uma produção sistêmica que nos afeta de maneira quase globalizada, sendo essa evidenciada pela grande incidência das *violências neuronais* que vêm sendo produzidas por nós mesmos nos últimos tempos.

No entanto, nem mesmo essa alta incidência poderia ser capaz – ao menos não no nosso contexto específico estudado – de fazer com que a *positividade* fosse a expressão violenta dos nossos tempos e deixando a *violência da negatividade* obsoleta. Ao explorarmos os desdobramentos da modernização brasileira e dos sentidos das margens sociais atualmente, isso fica evidente. Assim, justificamos tal problemática em outra publicação lembrando que:

[...] não necessariamente, a presença de um novo tipo de violência, baseada na positividade, elimina a existência das formas anteriores. Da mesma maneira, não é porque existe uma violência sistêmica que devemos acreditar que deixaram de existir violências baseadas no caráter exploratório. A violência da negatividade – carregada de exclusões e impedimentos – e a exploração do outro, dito oprimido, ainda são comuns, sobretudo, nas regiões empobrecidas e marginalizadas. Somado a isso, mesmo essas regiões, enfrentaram, nas últimas duas décadas, uma relativa modernização e acesso, ainda que com suas devidas limitações, a um mercado de consumo. Assim, o que se vê nessas periferias urbanas é, ao mesmo tempo, uma violência estrutural e cultural dada em decorrência de seu contexto local, e uma violência da positividade dada ao seu contexto histórico. (LOPES; FERREIRA, 2021, p. 86-87).

1.3 Considerações parciais: pensando em possíveis representações sociais de violências dos educadores em um contexto marginalizado numa favela do Rio de Janeiro

Passadas essas discussões que, através de debate teórico, tiveram como objetivo maior compreender o sentido da modernidade no Brasil e como esse gerou fenômenos como a formação das favelas e a reelaboração das expressões violentas, sobretudo nas margens sociais contemporâneas, a seguinte inquietação ainda pode permanecer: qual a relação desses processos com a atividade de desvelamento das representações sociais de violências dos educadores sociais atuantes no Complexo do Salgueiro que este trabalho se propõe a fazer? Na verdade, acreditamos que é uma relação bastante íntima, sendo este capítulo o “responsável” por dar um suporte teórico e um caráter de contextualização em todo o restante do trabalho. Assim, esta primeira parte da dissertação pode nos fazer inferir três pontos mais importantes (e essenciais para o prosseguimento da pesquisa).

O primeiro deles é que (1) *é imprescindível entender o processo de modernização de maneira localizada e específica para melhor desvendar as possíveis representações sociais que buscamos*. Essa afirmação é até bastante perceptível (e quase “primitiva”) dentro da Teoria das Representações Sociais, mas vale ser um pouco melhor esmiuçada aqui para “romper com padrões”. O próprio Serge Moscovici, desde o início de seus estudos dentro da Psicologia Social, preocupava-se com a mudança da perspectiva das representações na passagem das sociedades “menos complexas para as mais”. O autor conclui que: “numa sociedade mais complexa, tecem-se relações de cooperação que ampliam o espaço na qual a personalidade de cada um pode desenvolver-se” (MOSCOVICI, 2001, p. 55). Tal afirmação é bastante relevante, sobretudo, para compreendermos o percurso entre a formação de uma representação social dentro de um dado grupo e o momento de tomada de decisão de um indivíduo a partir dessa representação gerada.

Dessa maneira, Robert Farr (1995) vai considerar que é esse ponto que vai fazer com que Moscovici perceba que a ideia de *representações coletivas* desenvolvida por Émile Durkheim seria apropriada para sociedades menos complexas, mas não para as sociedades da modernidade, tão caracterizadas por um maior pluralismo e rapidez nas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Ou seja, num “novo mundo”, onde haveria tão poucas representações verdadeiramente “coletivas”, precisávamos começar a pensar em *representações sociais*. É esse ponto que faz a Teoria das Representações Sociais parecer tão atual. Como conclui Farr: “Moscovici estava modernizando a Ciência Social, ao substituir

representações coletivas por representações sociais, a fim de tornar a Ciência Social mais adequada ao mundo moderno” (FARR, 1995, p. 45).

Mas por que fazer todo esse percurso sobre a modernidade se o seu papel no campo das representações sociais já foi *tão* debatido? Simples. Como destaca Angela Arruda: “a modernidade não é completamente abrangente e nem homogênea. (...) A modernidade não é igual em todo o lado. Assume as características do local e da época em que se efetiva.” (ARRUDA, 2015, p. 111-112). Isto é, por mais que Moscovici (e seus subsequentes) tenham discorrido excessivamente sobre o papel da modernidade nas representações sociais, não é sobre a “nossa modernidade” que eles falam. O pioneiro da Teoria das Representações Sociais está pensando num contexto europeu, particularmente da França, que provavelmente entrou nesse processo de modernização desde o século XVIII, conduzindo o país a uma forte ruptura que o leva para a estrada do “capitalismo democrático” – como denominado por Moore (1983).

No Brasil, um processo próximo a esse só poderia ser encontrado mais de um século depois e, ainda assim, trouxe o país para um outro modelo de modernidade: tardia, dependente e conservadora. Essa inferência não é um mero capricho teórico. Como sabemos, a construção e a dinâmica das representações sociais se dão a partir da forma como pensamos, nos comunicamos e estruturamos nosso conhecimento. Consequentemente, o processo de modernidade que cada contexto estabelece – se numa política mais ou menos democrática, se numa sociedade mais ou menos inclusiva, se numa cultura mais ou menos autoritária... –, claro, vai alterar a forma que esse conhecimento é produzido. Por isso precisávamos entender de forma minimamente aprofundada o “sentido” modernizador brasileiro.

Assim, como visto, é esse processo específico de modernização em nosso país que vai gerar uma certa situação de marginalidade social. Consequentemente, tiramos daí nosso segundo ponto: (2) *a condição de marginalidade altera a realidade social de forma objetiva e, por isso, afeta a maneira como as representações sociais são produzidas nesse contexto*. E, tendo essa condição, um novo “jogo de forças” político, social e cultural é constituído, fazendo com que se diferenciem as significações compartilhadas sobre determinados objetos nesse contexto. De forma elucidativa e relacionando com este trabalho: se um grupo de educadores está inserido num contexto “A” (que sofre com um processo histórico de marginalização social, localizado num espaço segregado, comumente caracterizado pela classe dominante como violento...) ele vai produzir um conjunto de representações “X” sobre as violências; se esse mesmo grupo estivesse imerso num contexto “B” (num espaço urbano central, situado numa condição socioeconômica elevada, qualificado pelos meios de comunicação a partir de suas

características positivas...) ele produziria um conjunto de representações “Y” sobre as violências. Esse ponto, é o próprio Serge Moscovici que embasa:

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias. (MOSCOVICI, 2001 p. 49).

Decorrente dessa situação, outro elemento – bastante sensível – torna-se mais evidente: ao ponto que as representações sociais não apenas possuem uma função cognitiva de “tornar familiar aquilo que não é familiar” (cf. MOSCOVICI, 2015, p. 54), mas também servem para “guiar” ações do nosso cotidiano (cf. JODELET, 2001b, p. 21-22), que tipo de condutas essas representações têm produzido num contexto de marginalidade e violências? Tal questão se torna ainda mais urgente ao falarmos de educadores sociais que acabam por atuar diretamente (e comumente) com indivíduos de alguma forma marginalizados. O problema maior disso tudo é que em contextos em que cotidianamente os indivíduos são tratados pelo senso comum como “vítimas legítimas”, a propensão para a ocorrência de ações que fortaleçam a permanência de uma situação de exclusão e desigualdade são maiores. Como defende Denise Jodelet:

A propensão para prejudicar o outro encontra justificações nas concepções de senso comum, sobretudo aquelas que dizem respeito à explicação causal e à atribuição de responsabilidade das situações nas quais a pessoa se acha vitimizada. (...) Nos contextos sociais, onde dominam valores e crenças que favoreçam o desprezo das vítimas, porque elas são vítimas maltratadas, exploradas, pode ser difícil adotar uma posição contrária por temor de nos encontrarmos em uma situação incômoda em relação ao grupo ao qual pertencemos. (JODELET, 2001a, p. 56).

Por último, ainda podemos concluir que (3) *entender a forma com que as violências se expressam na modernidade é a principal chave para tratar essas como representações sociais – e não como conceitos*. E, para tanto, precisávamos sim passar por uma discussão teórica de cunho histórico-filosófico para inferir isso, não adiantando simplesmente “saltar” esse debate e começar a utilizar da Teoria das Representações Sociais como se essa fosse uma mera conveniência teórico-metodológica para esta pesquisa.

Retomando o pensamento de Angela Arruda (2015), outro ponto pode ser de grande valia aqui para compreendermos a própria importância desse tipo de “atualização” para o campo das representações sociais; a autora destaca que: “a modernidade não é a mesma de há 50 anos e a RS típica dessa altura tem de ser reformulada (...). As mudanças a que o mundo assistiu deram origem a novas conceitualizações (...) com a aceleração do ritmo da vida, da

comunicação e do tempo”. (ARRUDA, 2015, p. 123). E as violências também passam por isso! A partir das sociedades modernas, suas significações – frente a um mundo cada vez mais plural e de ideias e identidades distintas e dinâmicas – vão se alterando de acordo com cada grupo. Da mesma maneira, suas expressões vão se tornando cada vez mais amplas, sendo necessário o diálogo com outros campos do saber para seu melhor entendimento.

Vem da Sociologia quem melhor percebe essa mudança. No já citado artigo de Michel Misse (2016) o autor, diante das complexidades de trabalho com esse objeto, compreende que:

Autores como Machado da Silva (1993), Maria Stela Grossi Porto (1999) e eu mesmo temos preferido – cada um à sua maneira – tratar a violência não como um conceito, mas como representação social, como parte do objeto. É uma solução pragmática, sem dúvida, mas que tem a vantagem de não buscar fechar em um significado unívoco ou naturalizado os usos da violência na pesquisa empírica. (MISSE, 2016, p. 59).

Misse, todavia, não parte da Psicologia Social para a explicação do fenômeno, mas, segue firmemente numa teorização sociológica. Nesse sentido, provavelmente nossa melhor justificativa final parta, enfim, de Maria Stela Grossi Porto (2006), quando essa assume “ser impossível compreender esse fenômeno [da violência] sem se interrogar sobre os sentidos, os valores e as crenças que estruturam e presidem a vida social, os quais são o conteúdo por excelência das representações sociais” (p. 250). Contudo, aprofundaremos melhor tais questões teórico-metodológicas no quarto capítulo deste trabalho. Na sequência, veremos como se aplicam as condições de marginalidade e as manifestações violentas (e seus entendimentos) no território de São Gonçalo e do Complexo do Salgueiro.

2 ESPAÇOS MARGINAIS, REFLEXOS VIOLENTOS: UM OLHAR SOCIAL E HISTÓRICO SOBRE SÃO GONÇALO E O SALGUEIRO

Gostaria de alertar que alguns dos trechos presentes nesta e nas três páginas seguintes (tal como na imagem a seguir) podem ser sensíveis para algumas pessoas. Seus relatos são de casos mais explícitos de *violência direta* no local investigado, por vezes contendo descrições de violência extrema e/ou envolvendo jovens.

Figura 2 – Moradores recolhem corpos após operação policial no Salgueiro



Fonte: G1 – PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO, 2021. — Foto: Reprodução/ TV Globo.

A fotografia acima²² se trata de uma reprodução do dia 22 de novembro de 2021 no Complexo do Salgueiro, mais especificamente, no bairro das Palmeiras. Na ocasião, numa segunda-feira, após uma operação da Polícia Militar do estado do Rio de Janeiro (PMERJ) – que resultou numa chacina – iniciada no sábado de manhã (20 de novembro), moradores da localidade tentavam identificar e recolhiam os corpos dos mortos. Ao todo, houve dez mortes

²² Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/22/moradores-do-complexo-do-salgueiro-corpos-marcas-de-tortura.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

(oficiais) durante o ocorrido: um policial e nove pessoas identificadas pela PMERJ como “suspeitos”. Moradores relatam que o número de falecidos foi maior, tendo corpos “escondidos” em região de manguezal. Uma dessas moradoras afirma que: “Tem bandido, sim, entre os mortos, mas também têm pessoas inocentes, que foram arrastadas e levadas para o mato. Temos certeza que têm mais corpos na mata porque a área é de difícil acesso”.²³

Segundo levantamento posterior, a operação durou 33 horas e teve um total de 1.514 tiros disparados pelos agentes do Estado. Ou seja, numa conta rápida, foi um tiro a cada um minuto e 18 segundos disparados apenas pela polícia.²⁴ Num outro cálculo rápido, considerando que o Complexo do Salgueiro possui uma estimativa de 59,8 mil habitantes atualmente, podemos dizer que o Estado ofertou naquele fim de semana um tiro para cada 39,4 pessoas da região. Desses habitantes, oficialmente, nove morreram.

Após o ocorrido, e com a chegada dos meios de comunicação na localidade, mais relatos começaram a surgir. A esposa de um dos mortos afirma que: “... pegaram eles vivos, mataram na facada. Todos estão sem a parte genital, fora quem está sem olho, sem perna, sem braço”. Um dia antes do ocorrido, no domingo, uma idosa também acabou sendo baleada (no braço) durante a operação. Outro morador interpreta que a ação da polícia foi decorrente de uma “vingança”, já que o já referido policial foi o primeiro morto durante a operação; esse diz que: “Eles [policiais] levaram todos que eles viram, se eles acharam que tinha cara de bandido, eles pegavam e levavam. Eles só entram pra fazer isso, se não tem o que eles querem, que é o dinheiro, eles matam”.²⁵ Após a identificação dos nove mortos oficiais (fora o policial), ficou constado que, desses, cinco tinham passagem pela polícia e quatro não possuíam antecedentes criminais.²⁶

A polícia, em contrapartida, relata que estava fazendo um patrulhamento de rotina em Itaúna, outro bairro do Complexo do Salgueiro, próximo às Palmeiras, no sábado, e que foram atacados a tiros por criminosos, fato que acabou levando um policial à óbito. Após isso, é dito que o Batalhão de Operações Especiais (BOPE) foi “mobilizado” pela PMERJ, o que aumentou

²³ Idem.

²⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/29/1500-tiros-no-salgueiro-pms-do-bope-afirmaram-que-nao-tinham-informacoes-de-mortos-ou-de-feridos-apos-a-operacao.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

²⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/22/moradores-do-complexo-do-salgueiro-corpos-marcas-de-tortura.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

²⁶ Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/11/6281669-dos-nove-mortos-identificados-no-salgueiro-cinco-possuem-passagem-pela-policia.html>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

os embates na região.²⁷ Os militares do BOPE contaram que os tiros que foram dados (1514) foram todos utilizados como “último recurso”.²⁸ O porta-voz da polícia militar relatou que os criminosos do Salgueiro já haviam se preparado para enfrentar o BOPE, inclusive, invadindo as escolas da região, que segundo ele estavam se transformando em “bases do tráfico”; o tenente-coronel afirma que: “A gente já tinha tido inúmeras denúncias de marginais fazendo uso de vestiários, de escolas públicas, ali na região, para transformar em base do tráfico”.²⁹

O presente relato, tão recente – e ocorrido durante a realização dos trabalhos de campo no Instituto Impacto, instituição socioeducativa dos educadores sociais aqui analisados –, não foi o primeiro dessa natureza ocorrido no Complexo do Salgueiro nos últimos anos. Pouco mais de quatro anos antes, em novembro de 2017, outra chacina já havia acontecido. Depois de uma operação em conjunto do Exército com a Polícia Civil durante um baile funk no conjunto de favelas, oito pessoas foram mortas. Todos os policiais e militares que prestaram depoimento posteriormente afirmaram que assim que entraram na comunidade as vítimas já estavam mortas. Dois inquéritos foram abertos sobre esse caso; ambos foram arquivados sem encontrar culpados. Documentos, obtidos via Lei de Acesso à Informação, no entanto, revelam que os investigadores do caso ignoraram diversas provas que ligam esses assassinatos aos militares. Esses documentos, apesar de anexados às investigações, foram ignorados e nem mesmo apareceram nos relatórios finais do inquérito.³⁰

Mortes “individuais” também foram comuns nos últimos anos. Duas, em especial, tomaram maior repercussão. Em maio de 2020, o adolescente João Pedro Mattos Pinto, estudante de 14 anos, foi morto no Complexo do Salgueiro durante operação conjunta das polícias Federal e Civil. Segundo as testemunhas do caso, o garoto, que brincava com os primos na casa de sua família, teve a residência invadida por policiais durante operação e foi atingido por um tiro de fuzil desses.³¹ Após levantamento, sabe-se que a casa onde João Pedro foi morto

²⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/22/corpos-sao-goncalo.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

²⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/29/1500-tiros-no-salgueiro-pms-do-bope-afirmaram-que-nao-tinham-informacoes-de-mortos-ou-de-feridos-apos-a-operacao.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

²⁹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/22/moradores-do-complexo-do-salgueiro-corpos-marcas-de-tortura.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

³⁰ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/epoca/rio/chacina-em-sao-goncalo-documentos-revelam-que-investigadores-ignoraram-provas-que-ligam-assassinatos-militares-24889542>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

³¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/menino-de-14-anos-e-baleado-durante-operacao-no-complexo-do-salgueiro-rj.ghml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

possuía 72 marcas de tiro.³² O caso ganhou bastante repercussão e foi lembrado em diversos atos antirracistas e contrários à violência policial em todo Brasil – e até em outros países – durante aquele ano.³³

Pouco mais de um ano depois, no mesmo Complexo do Salgueiro, têm-se a morte de outro João, adolescente, estudante. João Vitor de Oliveira Santiago, 17 anos, foi morto depois de ser baleado durante operação da Polícia Militar em agosto de 2021.³⁴ Segundo relatos, o garoto voltava de uma pescaria com outro amigo, estudante, de 19 anos, quando ambos foram surpreendidos por tiros de policiais. A mãe do segundo jovem, que sobreviveu ao ataque, conta o que soube do caso: “Dois policiais fardados, na mata, viram eles passando e atiraram neles. Não pararam eles, não pediram informações, simplesmente atiraram”.³⁵

Apesar da dureza que é relatar a realidade, tais ocorrências aqui descritas acabam por ser um relato bastante fiel do que descrevemos teoricamente no capítulo anterior, principalmente nos debates sobre a situação de marginalidade, as margens sociais contemporâneas e o fenômeno das favelas. Todavia, esses mesmos casos não conseguem compreender completamente os reflexos violentos encontrados em São Gonçalo e no Complexo do Salgueiro. Claro, são retratos de (extrema) violência, especialmente do tipo *direta*, mas alcançam apenas uma parte das expressões violentas encontradas nesse local. Menos ainda, essas histórias são a única história do Salgueiro, que, apesar de tudo, não se reduz apenas à criminalidade, injustiças e mortes. Tratamos até aqui de uma superfície, da “ponta do iceberg” sobre o tema proposto neste capítulo; seguimos, então, para conseguir aprofundar os espaços aqui investigados.

³² Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/casa-onde-joao-pedro-foi-morto-tem-72-marcas-de-tiros-diz-entidade/>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

³³ Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-08/atos-pela-democracia-elevam-tom-contrario-racismo-no-brasil.html>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

³⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/20/um-homem-morre-e-outro-fica-ferido-durante-operacao-da-pm-no-complexo-do-salgueiro-em-sao-goncalo.ghtml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

³⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/22/corpo-de-jovem-morto-no-complexo-do-salgueiro-em-sao-goncalo-sera-enterrado-neste-domingo.ghtml>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

2.1 O município de São Gonçalo: entre o “primitivo”, o moderno e as violências

Em seu passado mais remoto, antes da chegada dos colonizadores, sabe-se que a área onde São Gonçalo está localizada atualmente era habitada por população nativa dos chamados “tamoios”. Após a presença dos portugueses na região, em 1579 São Gonçalo foi “fundada” como sesmaria pelo colonizador Gonçalo Gonçalves, fazendo parte nessa época da capitania de São Vicente. Ainda no fim do século XVI, inicia-se o desmembramento dessa região; essa ação foi efetuada, sobretudo, pelos jesuítas (membros da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada na França naquele mesmo século), que haviam chegado no local – instalando-se no hoje bairro do Colubandê – no início do século XVII. Com o crescimento durante esta época, São Gonçalo é alçado à categoria de freguesia.³⁶

No século XVIII, o progresso econômico da região é notório, principalmente em decorrência do sucesso das fazendas, engenhos de açúcar e aguardente, das lavouras de mandioca, milho, arroz e feijão e do comércio que começava a florescer. Durante o século XIX, com o crescimento da produção cafeeira no Brasil, São Gonçalo foi o primeiro lugar a ter plantado café em nosso país (em decorrência do solo, no entanto, essa cultura acabou por não vingar). Outrossim, com um início de modernização no Rio de Janeiro, São Gonçalo, em posição geográfica estratégica, acabou recebendo uma forte expansão de sua malha ferroviária, o que facilitou o escoamento e recebimento de produtos.³⁷

Esse século ainda apresentou mudanças significativas e intensas quanto ao status do local: começa perdendo a condição de freguesia; torna-se distrito de Niterói; é elevado à condição de município e vila (sendo emancipado de Niterói); perde (e restaura meses depois) a condição de município; é elevado à condição de cidade (que perde na sequência e volta a ser vila); e, finalmente, em 1929 tem o reconhecimento de seu território como cidade para todas as suas sedes. De forma didática, podemos apresentar essa evolução no quadro abaixo:

Tabela 1 – Linha do Tempo do desenvolvimento de São Gonçalo

1579	6 de abril	Fundação como Sesmaria
1644	26 de outubro	Criação da Freguesia
1645	22 de janeiro	Freguesia (pedido de jurisdição)

³⁶ Disponível em: <<https://servicos.pmsg.rj.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³⁷ Idem.

1647	10 de janeiro	Freguesia (confirmação)
1819	10 de maio	Suspensão da condição de Freguesia; passa a distrito de Niterói
1890	22 de setembro	Elevação a Vila e Município; se emancipa de Niterói.
1890	12 de outubro	Instalação do Município
1892	08 de maio	Supressão do Município
1892	17 de dezembro	Restauração do Município
1922	20 de novembro	Elevação à Cidade
1923		Suspensão da condição de Cidade; retorno a condição de Vila
1929	27 de dezembro	Restauração da condição de Cidade

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO, 2017.

É a partir desse momento, então, que as mudanças estruturais mais significativas – coincidindo com o início de uma modernização político-econômica à nível nacional, com o início da Era Vargas – começam a ocorrer em São Gonçalo. Na verdade, vale compreendermos que a história de São Gonçalo é fortemente caracterizada pelos processos de modernização, sobretudo, advindos da capital do Rio de Janeiro. O que também é verdade – e menos óbvio –, como lembra Osmundo Pinho, é o fato de que “os aspectos deletérios da vida urbana [em São Gonçalo] sejam encarados como resultado do processo de modernização e integração metropolitana e não como efeito de uma ‘demora’ ou ‘atraso’” (PINHO, 2006, p. 171).

Claro, esse processo já vinha desde o início do século XX. Se recordarmos o período das reformas urbanas no Rio de Janeiro (com as remoções em seu Centro, as demolições de cortiços, a expansão das favelas...), podemos perceber que aquele processo de “reterritorialização” já vinha progressivamente “empurrando” as populações marginais para mais longe da capital – e mais perto de São Gonçalo. Abreu (2003), destaca que, no início do século, em paralelo ao aumento das populações negras e/ou pobres nas favelas do Rio, outra possibilidade de habitação para essas classes era encontrada corriqueiramente: passar das fronteiras do Distrito Federal, onde, longe de Pereira Passos e suas rígidas regulamentações, ainda poderiam ser achadas áreas de construção livre.

Isso significou a proliferação de atividades fundiárias na Baixada Fluminense e na Região Metropolitana, agora com suas terras divididas em lotes “urbanos”. Tais lotes, em São

Gonçalo, passaram a ter impulso ainda maior a partir da década de 1950, recebendo grande número de migrantes que chegavam à capital federal atraídos pelas oportunidades de emprego (mas sem conseguirem morar na região), e se tornando questão central para o poder público municipal (cf. ABREU, 1987; FREIRE, 2007). Vejamos como Pinho descreve tal processo:

O crescimento de São Gonçalo deve-se, naturalmente, à dinâmica da metrópole carioca, constituindo-se a partir dos anos 1940, diante do elevado processo de urbanização, numa aglomeração urbana, reservatório de mão-de-obra barata, notadamente formada por emigrantes nordestinos. Nos anos 1950, a cidade chegou a ser considerada polo industrial, tendo também expressiva concentração de fazendas dedicadas à citricultura. A partir dos anos 1980, como ocorreu com o restante do país, a recessão econômica e a desindustrialização tiveram seus efeitos sentidos na cidade. Considerada “periferia consolidada”, a cidade de São Gonçalo inscreve-se na teia de relações metropolitanas como uma região de privação relativa ou pobreza. (PINHO, 2006, p. 171).

Contudo, esse período também é visto com grande entusiasmo (até os dias atuais) por muitos como o “auge” da história gonçalense. No site oficial da Prefeitura, destaca-se, por exemplo, que: “A partir de então (1929), o Município de São Gonçalo, inicia, de forma mais tranquila, sua trajetória rumo ao progresso e ao sucesso”.³⁸ Dessa maneira, é nessa fase, especialmente entre as décadas de 1930 e 1940, que o município tem seu ápice na produção industrial, chegando a receber a alcunha de “Manchester Fluminense” – em referência à cidade inglesa, histórico centro industrial de grande produção.

Assim, possuindo aspectos positivos como uma boa localização, presença de áreas planas, e fartura de matéria-prima e mão de obra disponível e se aproveitando de incentivos estaduais a partir da década de 1920, São Gonçalo inicia uma rápida expansão industrial. Como visto em Victor Araújo e Hildete Melo (2014, p. 71), o município chega ao ponto de, no início dos anos 1940, ser um dos locais mais relevantes do estado em termos de atividade industrial, tendo o 2º maior produto industrial do Rio de Janeiro e ocupando os primeiros lugares no “ranking” de emprego industrial. Como asseguram os autores:

No ano de 1928, dentre as coletorias espalhadas pelos diversos municípios do Estado do Rio, as de São Gonçalo lideravam a arrecadação (...) Em 1939, a renda obtida pelas coletorias localizadas no Município de São Gonçalo já era a maior do país: “S. Gonçalo fica em primeiro lugar entre as coletorias estaduais, em primeiro quanto às subcoletorias e agências e ainda em situação superior quanto a outras coletorias do Estado” (...) São Gonçalo chega ao início dos anos 1940, quando do cinquentenário de sua emancipação política, como um dos municípios mais relevantes do antigo Estado do Rio de Janeiro, do ponto de vista da atividade industrial, possuindo o 2º maior produto industrial do estado, perdendo apenas para Petrópolis, e com participação relativa semelhante à de Niterói (capital do antigo Estado do Rio) e de Campos, que àquela época também constituíam importantes parques industriais (...)

³⁸ Disponível em: <<https://servicos.pmsg.rj.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Já no ranking do emprego industrial, São Gonçalo também ocupava as primeiras colocações. (ARAUJO; MELO, 2014, p. 71).

Contudo, mesmo esse “auge” do município acaba durando pouco, tendo um declínio notável desse crescimento de produção já no início da década de 1950. Alguns dos motivos principais para isso são a falta de investimento – especialmente do Governo Federal – em São Gonçalo, além da reduzida infraestrutura do município. Araújo e Melo (2014) também destacam como motivo relevante a ausência de uma elite industrial local, sobretudo, que fosse capaz de dar continuidade ao desenvolvimento industrial nos primeiros anos de crise. Por fim, outro aspecto que colaborou com tal declínio foi a má gerência tributária por parte do poder municipal.

Já no período de declínio de sua atividade industrial, São Gonçalo, ainda assim, seguia sendo “alvo” dos processos de modernização do Estado – mas claro, como de costume, tendo como prioridade dar conta das demandas e dos interesses dos municípios “ao centro”, especialmente Rio de Janeiro e Niterói. Exemplo disso é a construção do trecho Niterói-Manilha, da Rodovia Gov. Mário Covas (BR-101 N), que corta parte considerável do município e começou a ser feita em 1974.

A intenção inicial da obra era servir como “prolongamento” da Ponte Rio-Niterói, ajudando a mobilidade até o Centro, colaborando com a redução de congestionamento na Rodovia RJ-106 em direção à Região dos Lagos do estado e permitindo um trânsito interno mais rápido. Da mesma forma, o projeto ia ao encontro do objetivo do Governo Federal – em plena Ditadura – de ampliar o transporte rodoviário no país em detrimento das ferrovias (cf. ARAUJO, 2011). Como visto, todavia, os resultados – em especial para São Gonçalo – foram além disso:

O início das obras do trecho Niterói-Manilha, da Rodovia Gov. Mário Covas (BR-101 N), iniciado em 1974, permitiu a construção de pontes, desmontes de falésias, aterros, corte de manguezal, desapropriação de imóveis em vários bairros, desaparecimento de ruas e o deslocamento de famílias para outros lugares. A construção do trecho da rodovia deu-se em um dos períodos mais repressivos do país, o da ditadura militar, iniciada em 1964, período em que o Estado negava os direitos fundamentais (liberdade, políticos e sociais), aos cidadãos [...], e exercia, através de seus aparelhos, a repressão e a violência aos contrários dos seus interesses. Entretanto, à medida que a expansão urbana se processava e a degradação ambiental se ampliava, nos diferentes espaços, a questão ambiental surgiu. (ARAUJO, 2011, p. 428).

Chegando após isso – e pode-se dizer que até os dias atuais – numa fase “pós declínio industrial”, o espaço urbano gonçalense (tanto em termos materiais, quanto simbólicos) segue em reconstrução, mas provavelmente cada dia mais longe dos seus “tempos modernos”. Como

bem desenvolve João Moraes (2014), após seu auge industrial, os marcos simbólicos da cidade de São Gonçalo passam a deixar cada vez mais evidentes os problemas de uma urbanização precária. Assim, como lembra o autor, surgem cada vez mais representações no “pós-1950” que apontam para o município como exemplo de “cidade-dormitório”, “caos urbano”, o que faz com que diversos trabalhadores da região – em especial das regiões mais industrializadas de décadas atrás – possuam ainda um imaginário simbólico que remeta às memórias de um “passado bom”. Assim, Moraes infere que “é visível a nostalgia dos trabalhadores, principalmente os mais antigos, enquanto que o que se percebe nas novas gerações é uma outra forma de se relacionar com o lugar, com os atuais paradigmas econômicos mais marcantes na região” (MORAES, 2014, p. 8).

Desse modo, conseguimos vislumbrar a partir de uma visão geral acerca da história de São Gonçalo, a situação de marginalização induzida a esse espaço, substancialmente, no último século. Assim, vê-se, através da trajetória do município, desde uma expansão populacional – ainda na primeira metade do século XX – decorrente da migração daqueles que não conseguiam se manter na capital Rio de Janeiro, até um sentimento de “saúde” que permanece nos habitantes mais velhos atualmente projetado na época de expansão industrial – que, como vimos, todavia, não chegou a trazer ganhos reais e duradouros para São Gonçalo em si. Consequentemente, não é difícil enxergar como na contemporaneidade esse local acaba se tornando um exemplo bastante fidedigno de ambiente onde às violências se expressam em praticamente todas as suas esferas (cf. LOPES, 2019; LOPES; FERREIRA, 2021).

Dessarte, entendido amplamente como “espaço violento” nos tempos atuais, é imprescindível mencionar, ainda que de forma sintética, dois marcos de políticas de um suposto “combate à violência” advindos do poder público nos últimos anos que acabaram afetando São Gonçalo: as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) de 2008 e a Intervenção Federal de 2018.³⁹

O projeto da UPP, partindo do governo estadual, teve início há quase 15 anos atrás, tendo como objetivo principal a implementação de unidades de polícia em locais que estivessem sob o controle de grupos criminosos. Assim, como indicado no decreto Nº 45.186, de 17 de março de 2015, as unidades visavam “retomar esses territórios” ao poder do Estado e diminuir a criminalidade violenta.

Tendo esse foco, as unidades foram instaladas no decorrer dos anos em 38 favelas do estado – a maioria na capital, Rio de Janeiro. O que poderia ser visto como uma política pública

³⁹ O debate sobre esse tema parte principalmente do que já foi desenvolvido (em maior extensão) em nosso artigo para a revista *Cadernos do CEAS* (cf. LOPES; FERREIRA, 2021, p. 78-83), possuindo, por isso, algumas considerações, dados e citações anteriormente divulgadas no referido trabalho.

positiva, que beneficiaria a população marginalizada, na verdade não é tão boa assim na prática. Enxergar essa posição institucional, que prega a “ação pacificadora” como um meio de restauração do controle estatal das favelas, é, além de simplista, bastante inocente quanto aos reais significados do projeto. Como João Pacheco de Oliveira (2014) pondera, o sentido de “pacificação” nessa política ainda traz consigo uma forte analogia colonial, a partir da qual “aquele que deve ser potencialmente pacificado” é o que não oferece submissão voluntária às autoridades de sua época. Ou seja, acaba por ser uma medida de controle que (novamente) carrega um desejo “civilizatório” para os espaços marginalizados e suas “classes perigosas”. Assim, Oliveira destaca que:

A “comunidade pacificada”, na visão dos planejadores e nas representações da mídia, não é só aquela onde se desenrolou uma ação militar para desalojar o controle do crime organizado, mas aquela em que os moradores e as condições de vida teriam passado por uma modificação completa, fruto de uma ação supostamente de natureza civilizatória [...] Os executores da política de segurança e os policiais em geral imaginam os morros usualmente como “o espaço do inimigo”. Os habitantes das favelas, à diferença dos demais cidadãos, são vistos como colaboradores em relação ao seu próprio mal, portadores de uma permissividade ou insuficiência moral que não os distingue suficientemente do crime organizado. (OLIVEIRA, 2014, p. 138).

São Gonçalo, contudo, não teve instalada nenhuma Unidade de Polícia Pacificadora. Qual, então, a sua relação com esse projeto? Um aspecto em específico salta aos olhos: a grande migração de criminosos oriundos das favelas “pacificadas” no Rio, sobretudo, ligados à facção “Comando Vermelho”. Nesse caso, o Salgueiro acabou se tornando um dos locais mais afetados, vendo a extensão desse “poder paralelo” em seus territórios – o que ainda hoje justifica boa parte das operações policiais corriqueiras na região segundo as autoridades.

O levantamento realizado por Arthur Ferreira e João Silva (2017), nos dá uma noção disso: em 30 bairros do primeiro distrito de São Gonçalo – onde o Complexo do Salgueiro está localizado – foram identificadas 24 favelas; dessas, 23 eram dominadas pelo Comando Vermelho naquele momento.⁴⁰ Esse movimento migratório da criminalidade organizada também já era reconhecido pelas autoridades policiais desde o início da década passada. Em 2012, por exemplo, o então Secretário de Segurança Pública do Rio de Janeiro, reconheceu o fenômeno a partir da instalação das UPPs (mas explicitou a vaga noção de proporção dessa migração que a polícia possuía): “Não existe uma informação técnica de que haja efetivamente

⁴⁰ Cabe situar que, logicamente, tais números são elucidativos daquele dado momento, não representando o atual estágio de avanço do tráfico e desta facção na região investigada – que como sabemos vêm se modificando numa velocidade intensa. Contudo, estes continuam sendo dados relevantes, sobretudo, por não termos encontrado até o momento artigos que tratem desse tema em específico num recorte temporal mais atual.

a migração. Claro que ela há, mas isso não é um dado mensurável, se é um, se são cem ou se são mil” – disse o secretário.⁴¹ Também o artigo de Graciano Fernandes Júnior (2016) – que analisa os desdobramentos da política de segurança no Rio – e a dissertação de Nascimento (2016), que teve como local de pesquisa o Salgueiro, reforçam o argumento desse movimento de migração da criminalidade e aumento da violência no Salgueiro a partir da territorialização das UPPs.

A última UPP foi instalada em 2014 (na Vila Kennedy, Zona Oeste da cidade do Rio), já com um grande esvaziamento do projeto – e inúmeras críticas quanto aos seus resultados. Uma década após o projeto das Unidades de Polícia Pacificadora, há outra tentativa do poder público (agora através do Governo Federal, até então comandado por Michel Temer) de interferir na “violência” do estado do Rio de Janeiro: através do decreto 9.288 de 16 de fevereiro de 2018, que visava “pôr termo ao grave comprometimento da ordem pública”, ficou instaurada a Intervenção Federal de 2018. Tal intervenção (que duraria durante todo o ano de 2018), criava o cargo de “interventor” (que deveria ser de um militar), que comandaria a segurança pública do Rio sem estar sujeito às normas que pudessem conflitar com as ações da Intervenção. Nesse tempo, o Complexo do Salgueiro foi um dos principais alvos das operações militares.

Alguns dados desse período sob intervenção podem ser ressaltados: segundo estatísticas do Instituto de Segurança Pública (ISP), por exemplo, durante a Intervenção militar o número de mortes por intervenção de agentes do estado cresceu 35,9% em comparação ao ano anterior; foram 1.532 mortes ao todo. Também cresceram números como os de lesões corporais seguidas de morte (43,6%) e o número total de roubos (0,5% a mais). Em contrapartida, por exemplo, diminuiu o número de apreensão de drogas, um dos principais objetivos da suposta “luta contra a criminalidade”: houve 1,1% de apreensões a menos.⁴²

Pensando no território do Complexo do Salgueiro especificamente, chamam atenção também os inúmeros relatos de crimes e abusos militares durante a Intervenção. Nesse período, realizávamos trabalho de campo numa outra instituição socioeducativa da favela – divulgada em Lopes (2019) – e diversos relatos de violações de direitos foram colhidos. A maior parte desses depoimentos foram de alunas da instituição, todas moradoras do Salgueiro.

Entre os relatos divulgados, podemos destacar principalmente as invasões de casas e as revistas abusivas realizadas pelos militares. Também foi relatada a suposta morte (não

⁴¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/04/bandidos-migram-de-comunidades-pacificadas-e-assalto-violento-explode-em-regiao-metropolitana-do-rio.html>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

⁴² Disponível em: <<http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

identificada) de um entregador de gás durante um baile funk na região. Além disso, essas alunas afirmavam constantemente que as ações da facção criminosa que “comandava” a favela seguiam inalteradas, mesmo com a presença próxima e corriqueira dos militares. Tais falas podem servir para legitimar ainda mais o que o “*Circuito Favelas por Direitos*” – iniciativa de órgãos públicos e civis – apontou ao investigar dezenas de favelas – incluindo o Complexo do Salgueiro – durante a Intervenção, recolhendo mais de 500 depoimentos de moradores denunciando violações de direitos por parte dos militares.⁴³

Considerando tais ações por parte do Estado nos últimos 14 anos, podemos notar um crescente movimento de militarização das políticas de lei e de ordem, onde, como destacado por Gustavo da Costa (2019), os espaços liminares ou marginais cada vez mais se “fronteirizam”. Isso ocorreria porque, atualmente, são as favelas que passam a sofrer com intervenções da mesma natureza que as fronteiras anteriormente passavam. Assim, tais espaços marginalizados são representados como locais de “pouco controle”, de “perigo iminente”, onde as ações de tutela, proteção e repressão se fariam cada vez mais imprescindíveis. Assim:

É provável que estejamos diante de um processo, em curso, em que novas práticas, experiências e tecnologias militares de controle estão sendo aplicadas em cidades a partir das experiências das Forças Armadas realizadas nas operações fronteiriças e no exterior. (COSTA, 2019, p. 19).

Consequentemente, para o antropólogo, políticas como as já mencionadas UPPs e a Intervenção Federal de 2018, acabam representando uma grande incidência do que o autor chama de “fronteiras onipresentes” dentro do território nacional. Dessa forma, Oliveira (2014, p. 139-142) indica diversos efeitos sociais a partir das práticas estatais (e de seus agentes) onde são reforçadas progressivamente as diferenças e as fronteiras entre as pessoas faveladas e os demais cidadãos. O autor destaca quatro elementos principais: a vigilância ostensiva e permanente; a instauração de um medo excessivo (e doentio) construindo representações que apontam as favelas como áreas de perigo extremo; a transformação das favelas em guetos – onde se tem uma diferença radical no acesso à cidadania; a naturalização da morte e do aprisionamento nesses espaços. Dessa maneira, conclui-se que a partir da atuação tutelar militarizada, reforça-se

[...] a possibilidade de colocar uma parcela da população (que mesmo assim em parte os legitima) em um estado perene de suspeição legal ou criminal (e moral, inclusive),

⁴³ Relatório e depoimentos disponíveis em: <http://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagem-dpge/public/arquivos/Relato%CC%81rio_Final_Circuito_de_Favelas_por_Direitos_v9.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

especialmente sob a retórica da segurança pública e nacional. Outro efeito dessas políticas é a hierarquização entre as pessoas que devem ser protegidas e outras que são vistas como ameaças, como grupos potencialmente perigosos. (COSTA, 2019, p. 38).

Frente a tais condições e dados explicitados, acreditamos ter sido possível vislumbrar o porquê de considerarmos São Gonçalo como um espaço marginal que sofre com diversos reflexos violentos – maiormente nos últimos anos. Tais reflexões, obviamente, podem ser mais bem compreendidas se postas em diálogo com os conceitos teóricos e os fenômenos sociais apresentados no capítulo anterior. Consequentemente, é necessário, então, como será mais bem visto no tópico seguinte, melhor desenvolver agora as particularidades do Complexo do Salgueiro frente às configurações sociais e históricas do município gonçalense.

2.2 O Salgueiro e a complexidade de ser Salgueiro: as particularidades do local

Figura 3 – Fim de tarde no centro comercial do Salgueiro



Fonte: LIMA, 2021.

Antes de iniciarmos uma mais detalhada caracterização social do território denominado como Complexo do Salgueiro, cabe uma breve reflexão e a explanação de alguns dados que obtivemos a partir de levantamentos realizados para este trabalho. Ainda com base no que foi apresentado no tópico anterior, repleto de manifestações que podem ser identificadas como *violências diretas e estruturais*, um ponto se faz necessário de ser lembrado: para toda *violência direta e estrutural* perpetuada numa dada sociedade, muito possivelmente se tem uma *violência cultural* oculta que as legitimem. Essa *violência cultural*, como nos mostrou Galtung (2016), no primeiro capítulo desta dissertação, tem como característica fundamental se materializar em aspectos da vida como as ciências, a linguagem, as artes etc. Poderíamos adicionar nesse aspecto, também, sobretudo pensando nos dias atuais, os meios de comunicação como grandes difusores de aspectos culturais violentos – que, por sua vez, “sustentam” e naturalizam ações violentas.

Consequentemente a isso, poderíamos dizer que esses elementos materializados nos meios de comunicação são fortemente baseados em representações sociais, que, por sua vez, carregam fortes marcas dos grupos sociais nas quais são produzidas. Esses grupos sociais, como não poderia deixar de ser, são aqueles que detêm o poder das mídias – o que majoritariamente é o caso das elites. O ponto é que ao falarmos de meios de comunicação de massa, tem-se cada vez mais a difusão de representações sociais que podem carregar consigo traços violentos de nossa cultura.

Dessa forma, é possível que seja gerado um ciclo que se retroalimenta: partimos de uma estrutura social com diversos elementos de desigualdade e exploração do outro; nos inserimos numa sociedade que possui inúmeros aspectos culturais violentos; esse contexto social colabora com a produção de representações sociais que legitimam as violências; essas representações são veiculadas em mídias de massa e ajudam a fomentar a compreensão que dado grupo tem sobre um determinado “objeto A”; tais grupos que consomem essas mídias podem vir a introduzir em suas representações traços do que foi reproduzido pelos meios de comunicação; suas ações e tomadas de decisão frente ao “objeto A” podem ser favoráveis à continuidade de expressões de desigualdade e exploração do outro. Isso pode ocorrer, por exemplo, ao percebermos que, nos tempos atuais,

[...] os meios de comunicação de massa se tornam instrumentos fundamentais na produção da nova coesão social, exatamente porque lidam com a fabricação, reprodução e disseminação de representações sociais que fundamentam a própria compreensão que os grupos sociais têm de si mesmos e dos outros, isto é, a visão social e a auto-imagem. No contexto da sociedade individualista a ideologia se transformou em publicidade e as representações libertaram-se definitivamente do real.

Tal liberdade de representações com relação à realidade coloca questões de peso sobre os efeitos da globalização da tecnologia para os grupos sociais minoritários ou excluídos... (ALEXANDRE, 2001, p. 116-117).

Levando tais aspectos em consideração, realizamos um levantamento no principal meio de comunicação de massas que trata (e está localizado) em São Gonçalo: o jornal “*O São Gonçalo*”. Tal jornal, fundado em 1931 pelo jornalista Belarmino de Mattos, é atualmente comandado pela Fundação Universo, ligado à família Salgado de Oliveira. Essa família – atuante na política nacional há décadas –, além do jornal, é ainda proprietária da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e de outros meios de comunicação (como estações de rádio e emissoras de TV).⁴⁴ O jornal, com grande repercussão em todo o município, possui plataforma de notícias online e redes sociais com números vultuosos: são mais de 250 mil seguidores em sua página no Facebook e mais de 45 mil seguidores em sua conta no Instagram, por exemplo.

O levantamento realizado consistiu-se em recuperar todas as notícias do referido jornal que se referiram ao Salgueiro de alguma forma durante o ano de 2021. Ao todo, foram encontradas 222 notícias relativas ao Complexo distribuídas entre as sete categorias do jornal: “*Serviços*”; “*Política*”; “*Região dos Lagos*”; “*Segurança Pública*”; “*Cultura e Lazer*”; “*Esportes*”; e “*Geral*”.⁴⁵ A distribuição ficou assim:

Tabela 2 – Notícias sobre o Salgueiro no jornal “O São Gonçalo” em 2021 por categoria

Categorias	Número de notícias	Percentual aproximado
Serviços	3	1,3% das notícias
Política	2	0,9% das notícias
Região dos Lagos	1	0,4% das notícias
Segurança Pública	134	60,3% das notícias
Cultura e Lazer	2	0,9% das notícias
Esportes	1	0,4% das notícias
Geral	75	33,7% das notícias
Cidades	4	1,8% das notícias
	Total: 222 notícias	

Fonte: O autor, 2022.

⁴⁴ Disponível em: <<https://simsaogoncalo.com.br/consumidor/salvem-o-jornal-o-sao-goncalo/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁴⁵ Todos os termos citados aqui são os originalmente citados pelo jornal investigado.

Ou seja, como podemos ver, mais de 60% das notícias veiculadas no “*Jornal O São Gonçalo*”, maior jornal local, sobre o Complexo do Salgueiro durante o ano de 2021 se enquadram na categoria “Segurança Pública” (segundo critérios do próprio veículo). Essas notícias, no geral, são referentes a operações policiais, ações do tráfico, atos criminosos etc. Espanta, da mesma forma, que, em um ano, o jornal só divulgou duas notícias relativas à cultura e duas acerca da política que englobassem o Salgueiro, por exemplo. Contudo, muitas das categorias que o jornal dispõe, por si, são bastante vagas quanto a significados – como por exemplo “Geral” ou “Cidades”. Sobre o que falam essas matérias? Pensando nessa questão, fizemos uma outra análise desse levantamento, agora tendo como base apenas as 88 notícias sobre o Salgueiro que não se enquadravam na categoria “Segurança Pública”. Dividimos as reportagens correspondentes nos seguintes eixos temáticos:

Tabela 3 – Temáticas das notícias sobre o Salgueiro fora da categoria “Segurança Pública”

Temáticas	Número de notícias	Percentual aproximado
COVID-19, vacinações ou questões sanitárias...	30	34,0% das notícias
Operações policiais, ações criminosas ou efeitos das violências...	23	26,1% das notícias
Ações ou serviços sociais, práticas socioeducativas, informação ou pedidos de doação...	23	26,1% das notícias
Problemas com chuva, falta d’água ou problemas estruturais	7	7,9% das notícias
Outros	5	5,6% das notícias
	Total: 88 notícias	

Fonte: O autor, 2022.

É de se considerar que, mesmo nas notícias que, teoricamente, não se deveria falar de “segurança pública”, mais de ¼ das matérias publicadas no jornal sobre o Salgueiro tratam de temas como operações policiais ou ações de grupos criminosos. Da mesma forma, mesmo quando o tema não aparece (que podemos concluir que é em pouco menos de 30% das notícias), as temáticas tratadas, em geral, não são positivas. A maior parte foi relativa aos desdobramentos da pandemia (ainda bastante evidente em todo o município). Também chama a atenção que um número considerável de notícias referentes ao Complexo do Salgueiro nessa época versava sobre temas como a falta de água na região, os problemas decorrentes das chuvas (como, por

exemplo, falando sobre moradores desabrigados) ou o pedido de doações para habitantes do local.

Para encerrar este pequeno “preâmbulo” para falar do Salgueiro, destaco também uma das 222 matérias sobre a favela veiculadas no jornal durante 2021 que serve como caso exemplar para o tipo de representações que são difundidas por esse meio de comunicação sobre o espaço aqui investigado. Em 22 de outubro de 2021 – antes da chacina de novembro – o jornal coloca em destaque nas suas páginas: “Violência e 'guerra': Complexo do Salgueiro teve pelo menos um tiroteio por semana em 2021”. A matéria, assinada por um estagiário do jornal, versa principalmente sobre os diversos casos de mortes e confrontos violentos na favela.⁴⁶ O escritor da reportagem utiliza o termo “guerra” para denominar o fenômeno ocorrido no Salgueiro em quatro ocasiões. Um dos parágrafos elucida bem o tom da reportagem:

Moradores do Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, são obrigados a conviver diariamente com a violência, sensação de medo e insegurança. O local é considerado o 'quartel general' de lideranças do Comando Vermelho (CV), principal facção criminosa do estado do Rio de Janeiro. Desde o início do ano, a guerra travada entre forças de segurança e criminosos já deixou diversos inocentes feridos e mortos, entre civis e militares.⁴⁷

Caracterizações desse tipo acerca de um determinado objeto – nesse caso, o Salgueiro – aproximam tal forma de comunicação muito mais a uma espécie de “propaganda” do que de um tipo de difusão ou propagação – considerando as três modalidades de comunicação praticadas pelos órgãos de imprensa, como visto na investigação de Moscovici (1978) acerca da psicanálise. O maior risco desse tipo de comunicação, como abordado por Willem Doise (2001), seria a oposição entre o verdadeiro e o falso saber. Como interpreta o autor, essa modalidade “visa, na verdade, a uma recusa global de uma concepção rival da qual ela apresenta, com consistência e rigidez, um estereótipo depreciativo” (DOISE, 2001, p. 191).

Pode parecer um erro de organização do trabalho colocar as veiculações midiáticas sobre o Salgueiro antes de caracterizar o contexto sócio-histórico do espaço, mas esse movimento foi intencional. Na verdade, é o que muitas vezes ocorre: antes das pessoas pisarem no Salgueiro, a ideia de que se têm do local já foi moldada – não só pelos meios de comunicação, claro. A impressão geralmente é taxativa: espaço violento, lugar perigoso. Isso foi encontrado

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/114015/violencia-e-guerra-complexo-do-salgueiro-teve-pelo-menos-um-tiroteio-por-semana-em-2021>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁴⁷ Idem.

em larga escala, por exemplo, nas entrevistas realizadas com os educadores sociais atuantes no Instituto Impacto, como veremos nos capítulos subsequentes do trabalho.

Sobre o que o Complexo do Salgueiro de fato é, podemos oferecer algumas características gerais para início de contextualização. Ao utilizarmos essa denominação – “Complexo do Salgueiro” – nos referimos às favelas do “cinturão” que circunda o bairro homônimo do Salgueiro. Presente no 1º distrito de São Gonçalo-RJ, o Complexo compreende os seguintes bairros: Salgueiro, Palmeiras, Recanto das Acácias, Itaúna, Itaoca, Luiz Caçador e Fazenda dos Mineiros (ver “*Anexo B*”). Cabe destacar que essa demarcação não é oficial, então, alguns critérios principais nos fazem utilizar esses bairros para “delimitar” o território do Salgueiro: padrões socioculturais similares; domínio de um líder de uma mesma facção criminosa – que trata este território de maneira unificada; ampla utilização do termo por parte das autoridades públicas e meios de comunicação para denominar a região; utilização frequente pelos moradores desses locais. Da mesma forma, o termo também é utilizado por outros pesquisadores que estudaram a religião (cf. LIMA, 2021; NASCIMENTO, 2016; SILVA, 2013). Assim, o arquiteto e urbanista Felipe Lima (2021) afirma que a área do Complexo do Salgueiro está compreendida

[...] entre o viaduto da BR 101 e o maciço de Itaúna (maciço com área elíptica de 3,5x2km de extensão e 280m de pico), abrangendo os bairros do Salgueiro, Itaúna, Recanto das Acácias, Fazenda dos Mineiros, Itaoca e Palmeiras, tendo por limite à direita o rio Alcântara – que faz divisa com Jardim Catarina – e à esquerda a foz do rio Imboaçu. A região total apresenta cerca de 29 km de perímetro e 37 km² de área (se considerarmos o maciço de Itaúna), sendo em torno de 6,7 km² efetivamente construídos... (LIMA, 2021, p. 38).

Todavia, ainda que consideremos como válida essa nomenclatura, não podemos deixar de considerar que o espaço caracterizado como Complexo do Salgueiro carrega uma grande diversidade de pontos espaciais de referência e de “microlocalidades”. Se partirmos do que é “oficialmente” delimitado como o bairro do Salgueiro, por exemplo, chegamos numa região “central” do Complexo, onde estão localizados comércios, lojas, caixa eletrônico, linhas de ônibus e outros elementos característicos de uma zona urbana (ainda que periférica). É também nessa localidade que há uma parte originalmente planejada pelo antigo Banco Nacional de Habitação (BNH) na década de 1970, o que dá a algumas habitações e ruas desse centro uma maior característica de “organização”. Junto ao centro de Itaúna, conhecido como “rodo de Itaúna”, são as áreas onde estão localizados os centros comerciais da região – o que muitas vezes faz com que esses recortes espaciais sejam vistos pela população como “moralmente superior” aos locais mais “interiorizados” do Complexo (cf. SILVA, 2013).

Dessa forma, adentrando mais afundo nas localidades do Complexo do Salgueiro, as representações ligadas a uma ideia de “zona de risco” vão ficando mais eminentes. Da mesma maneira, diversos moradores acabam enxergando esses espaços como moral e hierarquicamente inferiores. É o que já começa a ficar mais evidente no território onde está localizado o Instituto Impacto: o “Conjunto da Marinha”, pertencente ao bairro Palmeiras – localizado geograficamente após Itaúna e Salgueiro. Esse “Conjunto”, originalmente chamado de Conjunto Residencial Grumete Sandoval Santos, foi organizado inicialmente pela Caixa de Construções de Casas para o Pessoal da Marinha (CCCCPM) na década de 1980, tendo como objetivo abrigar trabalhadores dessa organização das Forças Armadas.⁴⁸

O Conjunto da Marinha, no entanto, não encontra atualmente nenhuma relação com os militares, que em sua imensa maioria abandonaram o local há décadas. Uma das principais motivações para tanto foi as péssimas condições estruturais e geológicas do local (cf. SILVA, 2013, p. 21), que estão próximas de área de mangue e possuem grande incidência de alagamentos decorrente de chuvas. A própria Marinha reconhece que atualmente “estas áreas estão desativadas e depredadas”, estando esse espaço em “zona de risco e sem valorização urbana”⁴⁹. Como descrito por Robson da Silva, esse

[...] conjunto feito para militares (...) foi bastante desvalorizado por estes e, segundo relatos dos moradores do Salgueiro, estes conjuntos foram *invadidos*. A categoria sublinhada reforça a estigmatização do local, deixando a manutenção do bairro em constante precarização. Alguns relatos disseram que antes, com os militares, o bairro era próspero, mesmo sendo longe das áreas mais centrais. Como o bairro foi abandonado pelos militares, os novos invasores desvalorizaram e acabaram com a tranquilidade do bairro. Atualmente, são vistos como umas das partes mais violentas do chamado Complexo do Salgueiro. (SILVA, 2013, p. 25, grifo do autor).

A partir do início dos trabalhos de campo, essa questão da “memória saudosa” por parte dos moradores mais antigos em relação aos tempos em que o Conjunto pertencia aos militares fica ainda mais evidente. Logo no primeiro dia de pesquisa na sede do projeto, ao conversar com um dos voluntários – que chamaremos aqui de “*Voluntário A*”^{50 51} – do Instituto Impacto

⁴⁸ Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/sites/www.marinha.mil.br.cccpm/files/relacao_imoveis_venda.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Todos os voluntários do projeto que não assinaram o termo de autorização para o uso do seu nome verdadeiro nesta pesquisa serão nomeados a partir desse modelo.

⁵¹ Esse voluntário aparenta ter entre 20 e 24 anos e está no projeto há cerca de um ano. Ele se define como “o Severino”, o “faz-tudo” do Instituto, e também atua no que chama de “evangelismo” e “desenvolvimento estratégico”, onde um grupo caminha pelas ruas do Conjunto da Marinha para acompanhar algumas famílias da região em suas demandas sociais e espirituais, tentando, sempre que possível, ver uma maneira de resolvê-las.

isso fica marcado. Segundo esse voluntário, uma das características que mais lhe chamava atenção na comunidade era a “esperança” de seus moradores, principalmente pensando na possibilidade de dias melhores. Como relatado no diário:

Trecho do noema do “diário de campo 1”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

O “*Voluntário A*” relatou o caso de um senhor que o seu grupo já acompanha há algum tempo, que vive no local há cerca de 50 anos. Ele disse que esse senhor relembra com muita alegria o início do Conjunto (quando ele ainda era, de fato, ocupado por pessoas ligadas à Marinha), na década de 1980, quando “se podia ficar na rua despreocupado, mesmo às 2h, 3h da manhã”. “*Voluntário A*” relata que esse senhor sempre fala da esperança que tem de “voltar a ver o Salgueiro como era antes, um lugar tranquilo e seguro”. O agente contou que o próprio projeto tenta trazer isso a comunidade, sobretudo às crianças, como ao falar dos planos que o Impacto tem para a favela nos próximos anos, construindo escola, cursos etc.⁵²

Da mesma forma, outro apontamento que se verifica a partir do trabalho de campo são os problemas estruturais da região e como esse espaço acaba sendo visto como “inferior” à região central do Salgueiro – mas ainda assim superior às zonas mais interiorizadas do Complexo, sobretudo aquelas mais próximas ao mangue. Para ilustrar isso podemos utilizar a fala de dois moradores da Marinha que pude ouvir enquanto acompanhava o trabalho da educadora-voluntária Evelin Letícia, responsável pela coordenação do “Desenvolvimento Estratégico” oferecido pelo Instituto, que funciona como uma espécie de “departamento” que acompanha as demandas e necessidades dos habitantes do Conjunto da Marinha atendendo “de casa em casa” e, posteriormente, procurando meios para resolvê-las.

Trecho do noema do “diário de campo 3”. Local: Ruas do Conjunto da Marinha – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 10h30.

Evelin perguntou: “Fora o CPF e a escola⁵³, tem mais algo que vocês precisam ou têm necessidade em casa?” – “*Moradora A*” diz que não. A educadora insistiu “Nada? Comida, roupa...” – com isso a moradora afirmou “É, roupa a gente tem precisado bastante”. Evelin contou que na ONG eles fazem periodicamente um varal solidário, onde os moradores da região podem pegar algumas roupas de graça. “*Moradora A*” pediu para ser avisada quando tiver outro, que gostaria disso. Quando perguntada pela educadora o que ela gostaria de ver diferente no local onde mora, a senhora respondeu rapidamente “ah, as enchentes né...”. Evelin desenvolveu um pouco mais a conversa sobre enchentes, dizendo que é um problema bem complicado da região mesmo, tanto

Fora do voluntariado, ele conta que trabalha como mecânico, mas que também possui algumas noções de elétrica e acaba ajudando nas demandas que aparecem pela ONG nesse sentido.

⁵² Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 05 de junho de 2021. Apesar de já termos explicitado em termos gerais o papel do *noema* dentro da metodologia de inspiração fenomenológica husserliana utilizada nesta pesquisa na Introdução (página 7), desenvolveremos melhor este tema – e os demais relacionados aos procedimentos metodológicos usados na presente investigação – no capítulo 4.

⁵³ Anteriormente, nessa mesma conversa, a “*Moradora A*” havia relatado que tinha vontade de voltar a estudar e também possui a necessidade de registrar seu CPF.

que o projeto havia começado ali por causa da enchente de 2016. “*Moradora A*” disse se recordar, tendo sido um momento difícil; destaca ainda que o pior momento quanto a isso foi em 2010, quando ainda morava na “Palmeira” e ficou com a água até o pescoço. Relatou que desde que mudou para o Conjunto a rua enche, mas a água não chega mais tanto dentro de casa, o que melhorou bastante a situação. “*Voluntário B*” anotou tudo isso e Evelin insistiu um pouco mais: “Mais alguma coisa? Tem mais algo que a senhora mudaria aqui? Transporte, as ruas...”. “*Moradora A*” confirmou “É, transporte podia melhorar”. Disse Evelin: “E mais alguma coisa?”. A moradora ficou em silêncio por um tempo, com expressão de pensamento, mas sem falar nada; depois de alguns segundos completou “Ah, tem as coisas que a gente não pode falar né?!”.⁵⁴

Trecho do noema do “diário de campo 3”. Local: Ruas do Conjunto da Marinha – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 11h.

Quando foi perguntada se tinha algum problema particular que a perturbava, a “*Moradora B*” destacou que “Não! Está tudo tranquilo em casa, sem problemas... não tem nada que nos incomode... só esses daí que a gente sabe, mas tudo bem”. Quanto a problemas no local (Conjunto da Marinha), a senhora citou o acesso às ruas e os problemas com a falta de condução “principalmente pra quem tem que trabalhar, estudar... sempre tem que andar até o Salgueiro, aqui não tem ônibus quase nunca”. Quanto às enchentes, ela disse que se preocupava mais quando morava na “Palmeira”: “lá era tudo pior, não tinha água nenhuma, só comprando pipa... e toda chuva enchia tudo, sempre tinha enchente”. Segundo seu relato, desde que mudara para a Marinha nada mais a incomodava. Depois, cita ainda que um dos poucos problemas ali era a falta de comércio: “Não tem um sacolão, um mercado... tudo tem que sair pra comprar”. Evelin perguntou por que não tem mais comércios na região ou porque os que abrem não vingam. Marlene disse que os poucos que abrem pelo lugar nunca colocam nada para vender, então não tem como comprar nada. A moradora ainda reclamou que nem gás consegue comprar por perto. Evelin perguntou se não tem mais o vendedor de gás no fim do Conjunto. “*Moradora B*” diz que não sabe, pois praticamente não sai de casa.⁵⁵

A partir desses dois exemplos, podemos verificar como os problemas estruturais (enchentes, falta de água...) e a falta de acesso a serviços básicos (transporte, comércio...) são alguns dos elementos que mais incomodam os moradores da região. Nenhuma das duas famílias entrevistadas naquele dia relataram incômodo com questões voltadas à criminalidade ou mencionaram o termo “violência”, todavia, ambas pareceram querer citar essa questão mais se sentiram amedrontadas em criticar diretamente. A “*Moradora A*” colocou entre suas reclamações “*as coisas que a gente não pode falar*”; a “*Moradora B*” mencionou como algo que lhe incomodava “*só esses [problemas] daí que a gente sabe, mas tudo bem...*”. Tais falas podem indicar o clima de medo e insegurança instaurado naquele espaço, onde determinados assuntos não podem ser mencionados diretamente – mesmo se falado com “agentes neutros”.

Outro ponto em destaque nas duas falas são os elementos que as moradoras atribuem ao Conjunto da Marinha e aos outros locais do Complexo do Salgueiro. É curioso que ambas se mostram bastante satisfeitas por terem se mudado nos últimos anos para o Conjunto, visto que

⁵⁴ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 12 de junho de 2021.

⁵⁵ Idem.

elas residiam anteriormente na “Palmeira”; o ponto é que o Conjunto da Marinha faz parte justamente do bairro Palmeiras, mesmo não sendo assim enxergado por parte de seus habitantes. Para elas, a “Palmeira” seria apenas a região mais ao interior do Complexo, realmente “colada” ao mangue. Esse “outro” espaço é lembrado pela “*Moradora A*” como um “momento difícil” ou o “pior momento”; a “*Moradora B*” resume o local como “lá era tudo pior”. Contudo, o Salgueiro parece caracterizado de maneira mais positiva por essas, como sendo o local onde se encontra mais serviços e transportes.

Assim, num aspecto social e histórico geral, é dessa forma que podemos contextualizar o local onde está inserido o Instituto Impacto: espaço de esperança, memórias nostálgicas, problemas estruturais, falta de serviços e silenciamentos. Local que está a cerca de 1,3km do “centro” do Salgueiro e aproximadamente 1km do mercado mais próximo (cf. LIMA, 2021, p. 43). A criminalidade, as operações de alta letalidade dos agentes do Estado e a violência explícita, apesar de não relatadas nesses últimos trechos, todavia, também estão presentes por todas as partes. Quando não encontrada nos silêncios forçados – como no caso das moradoras –, é aparente onde a visão consegue enxergar para além do véu de naturalidade posto naquele espaço marginalizado.

Para entrar no Conjunto da Marinha, em seu segundo portão, passamos sempre por uma “portaria” do tráfico, onde nunca menos do que três “soldados” do Comando Vermelho estão localizados com, pelo menos, um fuzil cada. Nas ruas do Conjunto, muitos outros pontos de atuação desses agentes do poder paralelo são visíveis: o local da venda de drogas; o espaço do “olheiro” do crime; a propriedade onde recebem e entregam “encomendas”; a “quadra da Marinha” (que na verdade é um campo de terra aberto), onde, além de serem feitas as atividades físicas do Projeto Impacto, oferece abrigo recorrente para um dos bailes funk que ocorrem no Complexo do Salgueiro.

Tudo isso acontece muito naturalmente, de forma habitual e cotidiana. Esses “agentes do crime” são pessoas normais da favela; alguns são pais de educandos que fazem parte do Instituto. Todos respeitam muito a atuação da ONG na Marinha: cumprimentam de maneira animada todos os educadores e voluntários que entram pelos portões do conjunto com a camisa amarela do Impacto; não raramente, quando reconhecem um ou outro educador, perguntam se seu filho está se comportando bem e respeitando a todos.

O Estado, por sua vez, aparece bem pouco naquele espaço. Seria praticamente imperceptível que há algum poder público na região, se não fosse a Escola Municipal Marinheiro Marcílio Dias um pouco mais adiante do Impacto. Essa escola, por sinal, que não tem apenas papel educativo na região, mas que também serve comumente como ponto de

doações ou como local de abrigo quando as recorrentes enchentes tiram os moradores de casa; as casas dos moradores. Aparece também, claro, de forma itinerária – mas bastante constante – através de seus órgãos de repressão, sobretudo, a Polícia Militar.

Durante o trabalho de campo, foram inúmeras as vezes que as atividades do Instituto Impacto tiveram de ser canceladas ou paralisadas porque os militares estavam invadindo o Salgueiro logo cedo, sempre com seu “Caveirão”⁵⁶ e com suas armas de guerra atirando para as quatro direções. Em outros momentos, quando os policiais acordam um pouco mais tarde e chegam à favela no decorrer da manhã, acabamos sendo surpreendidos com os tiros quando já estamos na rua ou na sede do projeto. Também foram algumas vezes em que, durante o trabalho de campo, estive nessa situação. Numa delas, já na “base” do Impacto, foram ouvidos os fogos de artifício (soltados pelos agentes do tráfico) que avisam o início de uma operação. Os educandos do projeto, mesmo os mais novos, percebem rapidamente a situação:

Trecho do noema do “diário de campo 2”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 9h.

[...] chega a hora do lanche. As crianças fizeram uma fila na parte externa para pegarem seus biscoitos e sucos. Nesse momento, quando a maioria ainda estava na fila aguardando, ouviram-se alguns fogos próximos a localidade, o que logo deixou as crianças atônitas. Uma delas fala: “Ouviram o ‘bum’⁵⁷?”, de modo que outras respondem “Lombrou! Lombrou!”⁵⁸, o que deixou a maior parte das crianças agitadas.⁵⁹

Os educadores atuantes no projeto, como não poderia deixar de ser, também acabaram se acostumando com esse tipo de situação – o que não impede que, vez ou outra, o medo se faça presente em grande escala, sobretudo, quando suas vidas são postas num perigo mais iminente. Veremos esses relatos por parte dos educadores – assim como mais casos das suas rotinas de trabalho – mais à frente do trabalho, especialmente no quinto capítulo. Todavia, para encerrar esse tópico, imagino ser bastante elucidativa uma situação que ocorreu num dos dias de trabalho de campo que realizei, quando pude conversar com uma das educandas (que chamaremos aqui de “*Educanda A*”). A conversa relatada a seguir condensa bem o que falamos anteriormente: a forte presença de situações de violência extrema na região, mas que,

⁵⁶ Nome popularmente utilizado para denominar o carro blindado usado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro em operações – sobretudo, nas favelas.

⁵⁷ “Bum” é o termo que os moradores costumam denominar o barulho dos fogos, geralmente utilizados pelos membros do tráfico para avisar que tem “algo errado” na comunidade.

⁵⁸ Gíria utilizada pelos moradores para denominar operações e/ou invasões da polícia (ou outro grupo similar) na comunidade; denota um sentido de perigo iminente para aqueles que moram na favela.

⁵⁹ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 10 de junho de 2021.

corriqueiramente, acabam sendo naturalizadas, silenciadas e omitidas. A voz de uma criança, ainda inocente frente a tudo isso, reflete parte da vivência cotidiana no Salgueiro:

Trecho do noema do “diário de campo 2”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 11h.

Uma das alunas, “*Educanda A*” (irmã de “*Educanda B*”, 8 anos) acaba não indo para o microscópio, utilizado para a oficina da educadora Stefany; ela diz não querer e sai sem avisar da sala. Alguns dos educadores a questionam, dizendo que ela não poderia sair sem pedir. A aluna rebate: “mas eu não quero ver! Então não vou ficar”. “*Educanda A*” acaba saindo da sala e vai para o mesmo ambiente que estou. Ela se senta afastada de mim, de cabeça baixa e sem estabelecer contato visual com ninguém (...) após cerca de 10 minutos que a “*Educanda A*” já havia saído da sala, ela levanta a cabeça e vem para o meu lado enquanto escrevo algumas anotações. Ela pergunta: “Tio, o que você escreve tanto?” – respondo: “O que você acha que é?” – ela diz: “Ah, não sei... é tipo um livro?” – eu confirmo dizendo que “é tipo isso”. A partir daí começamos a conversar. Relato nosso diálogo de forma aproximada:

- Mas porque você está tão triste assim, “*Educanda A*”?
- A tia brigou comigo porque eu falei que ela estava errada.
- O que aconteceu lá?
- Ela primeiro falou que iria pela ordem do nome, meu nome é “*Educanda A*”, eu era a última! Mas depois ela deixou “*Educanda C*” ficar por último só porque ele pediu, ele tomou meu lugar.
- Poxa, “*Educanda A*”! Mas você também podia ter conversado direitinho com ela, sem sair assim sem falar.
- Mas ela estava errada!
- Eu sei, “*Educanda A*”! Você está certa com isso. Mas depois você desrespeitou a tia saindo assim... por que você não conversa com ela direitinho e diz o que te chateou e pede desculpas também?
- Não quero!
- Você quer ver o microscópio?
- Eu quero... queria.
- Vamos conversar com ela no final então, beleza? Eu falo com ela que você quer pedir desculpa e ela vai deixar você ver também. E assim você vai ser a última, como queria!
- Tá bom então.
- Mas por que você ainda está com essa carinha? Tem mais alguma coisa? – me referindo à expressão triste dela.
- Tem.
- O que foi? Fizeram alguma coisa com você?
- Não, é na minha casa.
- O que aconteceu na sua casa?
- É segredo.
- Pode falar, “*Educanda A*”!
- Você promete não falar mais com ninguém?
- Prometo!
- É que a gente ia se mudar pra cá. A gente morava na Balança⁶⁰ e teve que vir pra cá [Conjunto da Marinha]. Mas quando a gente veio não consegui terminar nossa casa, meu pai que tava fazendo. Ele disse que não tinha mais como fazer e a gente teve que ir pra casa do meu tio que mora perto, mas a gente não tinha roupa pra dormir. Aí meu pai pegou a moto e foi lá buscar umas roupas na Balança. Quando ele voltou estava com um raladinho aqui [apontando para a própria perna], tava machucado. Aí uns homens colocaram ele num carro e eu tô cem dias sem ver ele.
- Seis dias? – pergunto sem entender bem.
- Não, cem dias.
- E não falaram nada do seu pai nesse tempo?
- Não, ninguém mais falou dele.

⁶⁰ Outra localidade do Complexo do Salgueiro, mais afastada do local da ONG.

- ... – fico alguns segundos em silêncio. – Então é por isso que ficou triste?
- Também, Tio. Minha priminha morreu esses dias.
- Meu Deus! Mas o que aconteceu?
- Ela tinha quatro anos. Ela tem um probleminha no coração, morreu de madrugada em casa quando foi comer uma maçã.
- Nossa, “*Educanda A*”! Isso é muito triste.
- ... – ela não responde e ficamos alguns segundos sem falar nada.⁶¹

Dias depois, consegui ter mais algumas informações sobre o caso com dois outros voluntários do Instituto. A primeira pessoa me relatou que a mãe das meninas havia informado para o projeto que o pai delas havia morrido, mas tinha dito que ninguém poderia contar isso para as irmãs. Ela também confirmou que, realmente, a menina mais velha anotava os dias que o pai estava fora desde o seu “desaparecimento”.

A segunda pessoa, dias depois, contou que o pai das duas tinha envolvimento com o tráfico e acabou sendo assassinado pelos próprios integrantes da facção por “ter vacilado” tanto na Marinha quanto no lugar anterior onde moravam, quando este roubou os pneus do carro do criminoso que “mandava” no local. Segundo essa segunda pessoa, havia relatos que o homem ainda havia sido “bastante torturado” antes de ser morto. Depois do dia que tive essa conversa com a “*Educanda A*”, não a vi mais, nem a “*Educanda B*”, que pararam de frequentar o Instituto já que teriam de se mudar da região. Segundo educadores do Impacto, um dia antes das meninas se mudarem, dois voluntários do Instituto – a pedido da mãe das educandas – foram até a casa das irmãs para lhes darem a notícia de que seu pai havia falecido.

2.3 Considerações parciais: o contexto social em busca de uma abordagem societal

Como deve ter sido perceptível, o trabalho até então se dedicou nesses dois primeiros capítulos (e na Introdução) a fazer contextualizações e caracterizações mais apuradas do espaço de pesquisa na qual estamos inseridos. Para tanto, iniciamos com uma visão partindo do “macro”, buscando as particularidades do processo de modernização brasileira – e como isso amplificou certos aspectos de marginalização social em nosso território –, e fechamos nesse segundo capítulo um estudo sobre o “micro”, abordando as principais características do “Conjunto da Marinha”, localidade do Salgueiro onde o Instituto Impacto tem seu projeto social. Tal esforço, cabe frisar, não nasceu de um mero “capricho” acadêmico, mas da tentativa

⁶¹ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 10 de junho de 2021.

de adequar ainda mais este trabalho à *abordagem societal* da Teoria das Representações Sociais, que, como destacado na Introdução, foi nossa escolha para o desenvolvimento desta pesquisa.

Após a TRS ter sido preconizada por Moscovici na década de 1960 e desenvolvida por Jodelet posteriormente, “abrindo caminho” para novas pesquisas, Willem Doise, a partir dos anos 1970, inicia-se os estudos que culminam na chamada *abordagem societal* das representações sociais. Nessa abordagem, complementar à teoria de Moscovici, e dando maior foco ao campo sociológico, a grande marca, como dito pelo próprio Doise, está no:

[...] fato de integrar em suas explicações hipóteses sobre os modos de funcionamento da sociedade e dos modos de funcionamento individuais. A meu ver, é exatamente isso que caracteriza uma visão societal da psicologia. Este cuidado em integrar, em uma mesma análise, os modos de funcionamento da sociedade e dos indivíduos é também o que diferencia a psicologia societal... (DOISE, 2002, p. 33-34).

Desse modo, não há uma “desvalorização” dos processos cognitivos e das ações individuais, mas sim, o reconhecimento da necessidade de complementar essas com explicações de cunho sociológico, podendo assim melhor compreender o que Doise chame de “jogos sociais”. Dessarte, o psicólogo da chamada Escola de Genebra não nega ou contraria a teoria de Moscovici, pelo contrário: Doise enxerga que é nessa que encontramos “o quadro mais estimulante” para empreendermos a construção de uma Psicologia Societal; entretanto, para isso ocorrer, há a necessidade de se colocar em relação os sistemas cognitivos individuais com os metasistemas de relações simbólicas característicos de uma sociedade (cf. DOISE, 2002).

É pensando nisso que, antes de analisar os discursos retórico-filosóficos defendidos pelos educadores sociais investigados, tal como se aprofundar nas suas organizações e práticas socioeducativas, partimos de uma contextualização social. Tal como Doise (2002, p. 28), o objetivo principal nesse movimento é conseguir fazer a articulação entre explicações de ordens individuais com aquelas de ordens sociais, podendo, assim, mostrar a disposição dos processos que permitem um dado indivíduo funcionar em sociedade e, complementarmente, orientar seus processos posicionais, interacionais, etc. De forma bastante objetiva, o psicólogo social propõe:

Uma sugestão [para uma abordagem societal] seria iniciar cada projeto de investigação com um levantamento sistemático, e necessariamente de natureza interdisciplinar, das diferentes representações sociais que poderiam reger as atividades cognitivas e os comportamentos dos indivíduos que participam nas interações sociais estudadas. (DOISE, 2015, p. 204).

Não obstante, como defendido por Ferreira (2020, p. 57), é na *abordagem societal* que nossos estudos acerca das práticas educativas não escolares vêm encontrando maior pertinência nas pesquisas voltadas às representações sociais. Isso se dá, substancialmente, pela potencialidade dessa perspectiva nas investigações que envolvem as camadas marginalizadas da sociedade. É o que melhor discutiremos, a partir do campo da Pedagogia Social, no capítulo seguinte.

3 EDUCAÇÃO SOCIAL E O SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR: AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A RELIGIÃO NO INSTITUTO IMPACTO

3.1 Para além das salas de aula: percursos da Educação e da Pedagogia Social

Paulo Freire disse certa vez que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Essa transformação “via educação”, na maior parte do tempo, no entanto, foi vista pelo senso comum (e pelas políticas públicas nacionais) considerando apenas o espaço escolar. A própria escola, por consequência, “ganha essa função” recentemente, só passando a ser vista como alternativa para as camadas mais pobres a partir das décadas de 1960 e 1970. Como visto em Bernard Charlot (2014, p. 45), é apenas nessa época que a configuração histórica muda e passa a se ver a escola na concepção do desenvolvimento econômico e social, levando países como o Brasil a um esforço para a universalização da escola primária. Assim, camadas que antes não tinham acesso, não só ingressam na escola, como agora vislumbram nela uma perspectiva de ascensão social.

Como se sabe, porém, esse esforço por maior acesso à educação escolar não foi o bastante para gerar, propriamente, uma transformação social em sentido mais amplo. Apesar do maior acesso à escola, principalmente comparado às décadas anteriores, problemas como a alta taxa de evasão escolar (sobretudo nas camadas empobrecidas e nas séries mais avançadas), o atraso escolar e a disparidade existente na qualidade de ensino oferecida por colégios de nível socioeconômico mais alto e mais baixo, ainda são problemas comuns no Brasil.

De que maneira, então, pode ser vislumbrada a transformação social por meio da educação? Um possível ponto de partida é a consideração de que, embora a educação não seja – e nem deva ser – a responsável por resolver todas as mazelas da sociedade, passa, invariavelmente, por ela, qualquer tentativa de transformação social. Dessa forma, valoriza-se seu papel como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, ao mesmo tempo em que não lhe direciona o “fardo” de ser o único instrumento de mudança. Por essas que, ao se deparar com a inquietante questão “o que o professor deve fazer em sua sala de aula enquanto a mudança social não vem?”, o mesmo Freire tratou de reiterar que o papel do educador (e da educação) não poderia ser reduzido a algo imutável: ele é social, histórico, não estando ligado à natureza do “ser educador”.

Do mesmo jeito, numa sociedade de classes, sem a “transformação” tão benquista aqui, o papel do educador pode ter algumas características específicas: há aqueles que estão a serviço da classe dominante e os que estão a serviço dos dominados (cf. GADOTTI et al., 1995, p. 50). Se podemos “reinventar” o argumento de Freire para prosseguir esta pesquisa, diríamos que, *também*, num dado contexto social e histórico, numa sociedade (ainda de classes) tão violenta e marcada por explorações e desigualdades, há os educadores que seguem reproduzindo as violências e aqueles que estão comprometidos em combatê-la.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é a necessidade de entender as práticas educativas para além do ambiente escolar. Como definição geral, podemos dizer que concebemos a educação aqui, tal como dito por Olmira Dassoler e Geraldo Caliman, como:

[...] um processo de interação que ocorre o tempo todo, que traz o convívio em sociedade e ressalta seus efeitos de longa duração. Suas características e sua constituição ocorrem sempre em uma dimensão na qual quem educa é, ao mesmo tempo, educado, retomando, assim, a pedagogia freireana que amplia e contextualiza o âmbito das práticas educativas para além da escola (...) Essa visão implica em promover também uma práxis educativa que vise a uma maior justiça social, proveniente das mudanças que proporcionem o bem-estar social das pessoas, ou seja, as possibilidades que se traduzem na inter-relação entre educação, sociabilidade e socialização. (DASSOLER; CALIMAN, 2017, p. 146).

Num primeiro ponto, é importante destacar que tais implicações são (ou foram) reconhecidas, inclusive, legalmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), por exemplo, destaca logo em seu artigo primeiro que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 8). No âmbito de formação do educador, podemos destacar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015)⁶² reafirmando a atuação (e a formação para tal) do pedagogo e do licenciado graduados também para os espaços educativos não escolares e/ou não formais.

⁶² Cabe dizer, todavia, que esta última DCN citada, de 1º de julho de 2015, foi revogada a partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que tem por objetivo definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Nessa resolução de 2019 não é mais citada a necessidade de uma formação inicial que prepare os professores para a atuação em contextos educacionais não escolares.

Na prática, justifica-se a ampliação da ideia de educação vista a impossibilidade desta escola, tal qual conhecemos hoje, de dar conta de todas as demandas sociais. Se nos centros urbanos a escola já “se desdobra” para conseguir acompanhar todos os anseios que lhe são direcionados, o que dizer da escola nos locais marginalizados da sociedade? Ferreira destaca:

A ausência do poder público em áreas empobrecidas e dominadas pelo poder do tráfico agravam a realidade das grandes cidades e regiões metropolitanas (...) Apropriando-se da realidade vivida no campo de trabalho sociopedagógico e do campo teórico da Pedagogia Social, esse profissional [o educador social] contribui nesses espaços para a formação do cidadão das camadas empobrecidas e reconhecimento da (re)existência de seres humanos que possuem necessidades não atendidas. (FERREIRA, 2017, p. 3).

De forma que Geraldo Caliman (2010) poderia complementar que são nos espaços não escolares, que “em muitos casos a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra (...) o apoio indispensável para superar as suas condições” (p. 345). Portanto, pode ser percebido que muitas vezes é a educação não escolar⁶³ – em projetos sociais, ONGs etc. – que, especialmente nas regiões mais vulnerabilizadas, atua buscando atenuar as faltas causadas pelas desigualdades sociais e, de certa forma, sanar as demandas de sua população.

Chegamos, então, no escopo temático da Pedagogia Social. Como dito na Introdução, esse campo de estudos tem história acadêmica ainda recente no Brasil, porém, já vem sendo desenvolvido – especialmente na Europa – desde o século XX. Assim, como mostrado por Hans-Uwe Otto (2011, p. 29), educadores alemães como Karl Mager e Adolf Diesterweg já discutiam e teorizavam sobre o conceito de “pedagogia social” em meados daquele século. Contudo, os mais significativos avanços teóricos para a área nesse período vêm a partir de Paul Natorp, influenciado principalmente pelas filosofias platônicas e kantianas e pelas teorias educacionais de Johann Pestalozzi.

Ao investigar o processo histórico do nascimento da Pedagogia Social, Érico Machado (2010) aponta como fundamentais para o estabelecimento dela os processos sociais e educacionais específicos do fim do século XIX ao início do século XX. Dessa maneira,

⁶³ Aqui, preferimos a utilização do termo “educação não escolar” em detrimento do que geralmente se denomina como “educação não formal” ou “educação informal”. Apesar do tradicional uso desses termos – em complemento à chamada “educação formal”, que seria a escola –, inclusive por autores da Pedagogia Social, como Jaume Trilla (2008) ou Maria da Glória Gohn (2010), acreditamos que ele acaba carregando um significado implícito que ordena a escola como hierarquicamente superior às demais instituições educativas. Igualmente, essa terminologia muitas vezes vai comunicar que os espaços não escolares possuiriam menos intencionalidade ou “forma” – o que sabemos não ser verdadeiro. Dessa maneira, tal como discutido por Arthur Ferreira, Marcio Sirino e Patrícia Mota (2020), reiteramos aqui o uso do termo “educação não escolar”.

ressaltando os contextos de locais como a Alemanha e a Espanha, o autor considera que a educação passou por um processo de adaptação às condições históricas desses países ao firmarem no século XIX seus sistemas nacionais. Considerando tais pontos, com base em Machado (2010), poderíamos dizer então que a Alemanha é considerada o “berço da Pedagogia Social”, tanto pela elaboração das terminologias e sua fundamentação teórica, como pela organização e reconhecimento social desse campo – ainda que, como destacado por Otto (2011), globalmente o conceito de Pedagogia Social não tenha assumido necessariamente a mesma conotação que na Alemanha.

Claro, para além de Alemanha e Espanha, estudos desse tipo seguiram também em outros países com relativa frequência, ainda que não utilizando o termo Pedagogia Social. É o caso do Brasil, por exemplo, que desenvolve práticas próprias de Educação Social desde o século passado. Em nosso país, Paulo Freire é amplamente reconhecido como um dos grandes pioneiros no desenvolvimento de práticas socioeducativas que visassem a uma transformação social através do seu caráter crítico (cf. FERREIRA, 2018). Todavia, esse autor não denominava seus estudos como parte da “Pedagogia Social”, tal como não temos informações de que ele tenha tido contato com autores desse campo específico. Ainda assim, atuando maiormente no que chamamos de Educação Popular – que é, notadamente, de onde surge a PS brasileira –, Freire é uma referência importante para a área até os dias atuais, sendo a sua pedagogia de grande influência para a “cara” tomada pela Educação Social no Brasil (cf. PAIVA, 2015). Desse modo, a fundamentação e a sistematização da Pedagogia Social em nosso país como área autônoma se faz ainda mais recente; como explica Machado:

É importante considerar que no Brasil, a Pedagogia Social é uma área recente, as publicações e discussões da área estão sendo formuladas cada vez mais em diferentes lugares, com diferentes enfoques (...) o que marca o início da estruturação e fundamentação da área da Pedagogia Social no Brasil, sua busca pela legalidade e institucionalização perante as leis brasileiras, pode ser considerado a realização, em 2006 e em 2008, dos I e o II Congressos Internacionais de Pedagogia Social, realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob coordenação do Professor Roberto da Silva. (MACHADO, 2010, p. 3).

Em linhas gerais, ainda que tal posição possa encontrar algumas discordâncias, conseguiríamos definir que a Pedagogia Social pode ser entendida como a fundamentação teórica para a Educação Social e para a atuação prática de sua/seu profissional: a educadora ou educador social. Seguindo esse raciocínio, a Educação Social compreenderia as práticas que possuem como lugar de atuação instituições como as associações, os clubes, os projetos sociais, as organizações não governamentais, as instituições religiosas, entre outros tantos espaços –

inclusive a própria escola, se considerarmos possíveis atividades extracurriculares ou de contraturno, por exemplo, ou mesmo as ruas. Como bem diferenciam Hiran Pinel et al.:

Convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis. Entretanto, uma está intrinsecamente ligada à outra, mesmo que se diferenciem na produção discursiva (Pedagogia Social) para criar tentativa de sustentação de uma prática refletida (Educação Social). (PINEL et al., 2017, p. 2).

Não obstante, consideramos aqui, tomando como base as particularidades da Pedagogia Social brasileira, que dois elementos são fundamentais para caracterizarmos uma Educação Social: (1) *a perspectiva crítica acerca da realidade* e (2) *o objetivo de alcançar uma transformação social a partir de suas ações*.⁶⁴ Isso faz com que saibamos perceber que nem toda prática educativa em espaços não escolares se configura como Educação Social; como num caso hipotético: um projeto social que vise a levar o ensino do jogo de dominó para idosos numa praça pública pode ser caracterizado como educação não escolar, mas não necessariamente como Educação Social – caso não faça um julgamento crítico da realidade e não objetive transformações sociais com esse jogo.

Desse jeito, algumas especificidades comuns podem nos ajudar a identificar características que “ligam” essas práticas socioeducativas – que podem ser tão distintas entre si: atividades de cuidado e ajuda; respostas às demandas específicas de setores vulnerabilizados da sociedade – o que não necessariamente significa pobreza; posicionamento problematizador da realidade social instaurada; crença no impacto social de suas atividades socioeducativas; possibilidade de utilização de trabalho voluntário, etc. Quanto ao último aspecto, ainda que esse não deva ser generalizado (haja vista o grande número de educadoras e educadores sociais assalariados), cabe destacar um amplo uso do voluntariado nas instituições socioeducativas.

⁶⁴ Essas características englobam a corrente que Caliman (2010) chamou de “Pedagogia Social crítica” – o que, segundo esse autor, seria a concepção mais próxima da sistematização que está se construindo no Brasil. Por conseguinte, a Pedagogia Social crítica “parte de teorias que fundamentam as práticas orientadas a grupos de pessoas vulneráveis e excluídas – em situação de risco e de exclusão. A Pedagogia Social, assim concebida, focalizaria as ações compensatórias, redistributivas e os subsídios à cidadania através dos recursos proporcionados pela solidariedade social. Aproxima-se da corrente da Pedagogia Social crítica que, através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente a risco, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade.” (CALIMAN, 2010, p. 349). Para essa corrente, as maiores influências teóricas seriam Klaus Mollenhauer – alemão, que tem interpretação teórica influenciada pela teoria crítica da Escola de Frankfurt – e Paulo Freire (1987). Também Sanna Ryyänänen (2014), ao diferenciar essa abordagem crítica dos outros dois “gêneros” da Pedagogia Social – a positivista e a hermenêutica –, considera que não há “um entendimento único da pedagogia social crítica. Mas a sua essência é esta: a pedagogia social crítica carrega fundamentos políticos e ideológicos que lhe orientam para a transformação social rumo a uma sociedade mais justa e mais igualitária. Os processos educacionais necessitam ser dialógicos e anti-hierárquicos e basearem-se nos ideais do encontro igualitário entre os sujeitos e da reflexão crítica.” (RYYNÄNEN, 2014, p. 53).

Quando isso ocorre, pode-se dizer que o trabalho efetuado costuma partir, especialmente, por motivações políticas, ideológicas, humanitárias, religiosas (como no caso do Instituto Impacto), entre outras (cf. CALIMAN, 2010). Complementando e concluindo essa questão, João Clemente de Souza Neto diria então que:

A educação social ocorre em contextos sociais diferenciados e está estreitamente vinculada à realidade de exclusão, marginalização e conflito social, desvio e abandono. Procura oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização prismática e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana. (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

Outrossim, como resultado da tão recente sistematização desse campo em nosso país, muitos desafios ainda são encontrados. Talvez a maior questão que perdure ainda nos tempos atuais é o da formação – que de maneira geral vai dialogar também com questões como as organizações das práticas desempenhadas por educadoras e educadores sociais; o reconhecimento social e legal dessas e desses profissionais; as melhores condições trabalhistas etc. Atualmente, vemos que não existe uma formação específica para a atuação socioeducativa (cf. PINEL et al., 2017; SILVA et al. 2009), apesar da maior difusão nos últimos anos de cursos livres, de extensão e de pós-graduação dialógicos a esse campo. Igualmente, nota-se que há cada vez mais uma demanda maior de profissionais que já atuam na área por uma formação permanente e específica (cf. PAIVA, 2015, p. 102), que acreditamos que poderia ser um curso de graduação. Tal realidade não é a mesma em diversos países, em especial na Europa – como podemos ver, para ilustrar isso, em Caliman (2006) sobre a Itália, Leonor Teixeira (2021) em Portugal ou Machado (2018) acerca da Espanha.

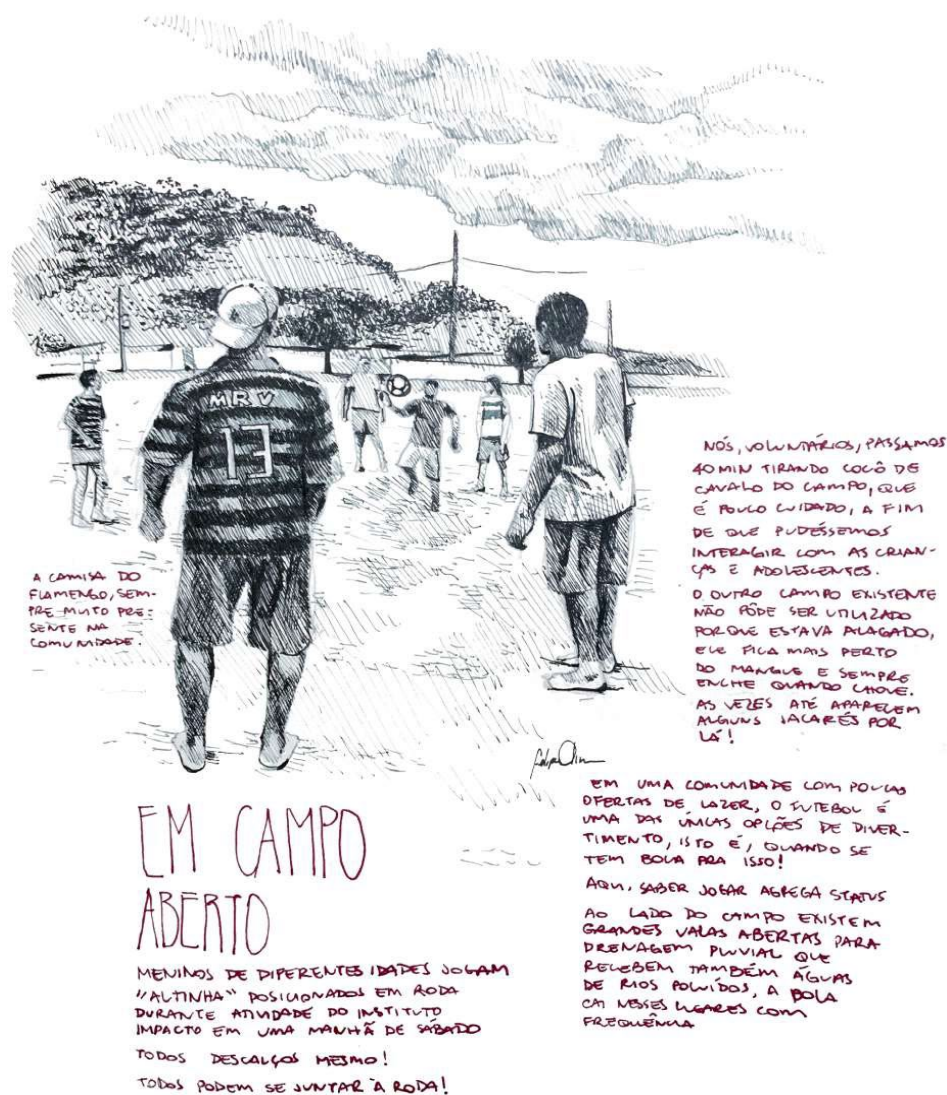
Contudo, pensando no que é possível para este trabalho, temos como objetivo neste capítulo fortalecer os debates dentro da Pedagogia Social a partir de um estudo de caso acerca do Instituto Impacto. Desse modo, considerando que tal campo no Brasil possui um escopo teórico ainda em desenvolvimento, estudos como esse podem colaborar com novas perspectivas a partir do que já vem sendo desenvolvido na prática em diferentes realidades sociais. De modo igual, a partir do panorama nessa instituição, podemos avançar nos debates acerca das necessidades e demandas de uma (possível) formação específica para educadoras e educadores sociais.

Por fim de tópico, salienta-se que, “apesar de todos os pesares”, bem como falado por Jacyara Paiva (2015, p. 169), a educação social e seus trabalhadores não são produtos da

miséria, muito pelo contrário; são esses, educadores da potência, que acreditam nas potencialidades das outras e outros. Assim, a Pedagogia Social que objetivamos ajudar a construir aqui, neste trabalho como um todo, é uma que reúna “as condições para produzir um conhecimento que pode contribuir para a emancipação da humanidade e, ao mesmo tempo, contrapor-se ao discurso da educação instrumental de cunho mecanicista, bem como da fragmentação das dimensões do ser humano” (SOUZA NETO, 2010, p. 49).

3.2 O Instituto Impacto: “amar e servir” como princípio religioso e socioeducativo

Figura 4 – Em campo aberto



Fonte: LIMA, 2021.

As camisas e coletes amarelos do Instituto Impacto que se multiplicam durante as manhãs de sábado nas ruas numeradas do “Conjunto da Marinha” chamam a atenção de todas e todos os moradores, mas principalmente das crianças. Na parte traseira da camisa, um símbolo bastante persuasivo: “Amar e Servir”. Logo nas primeiras horas do dia, com o sol quase sempre exposto se sobrepondo, já se vê um grande número delas correndo pelos arredores da sede do projeto social, tentando enxergar pelas brechas do portão o que acontece na parte interna. Isso porque, antes de se iniciarem as atividades do dia, há pelos menos dois momentos anteriores às práticas socioeducativas: o que os membros do instituto chamam de “devocional” e uma breve reunião para (re)passar os informes e objetivos do dia.

A primeira vez que realizei trabalho de campo no Impacto, já fazendo as devidas anotações no diário de campo e gravando a primeira entrevista, foi no sábado do dia 05 de junho de 2021. Naquele dia, eu havia marcado um encontro com Michael Jonas, um dos diretores e fundadores do Instituto, às 8h na praça de Itaúna para nos dirigirmos – junto de outros voluntários do projeto – para a sede. Todavia, uma operação policial na região acabou adiando esse momento. Até às 09h30 daquela manhã não sabíamos se haveria atividades, visto terem sido ouvidos diversos tiros próximos à localidade. Foi apenas por volta das 10h que o projeto pôde abrir, já com a saída dos militares do entorno da sede e sem tiros por alguns minutos.

Naquele primeiro momento, como dito, apenas os voluntários estavam dentro da “base”. Mesmo com todas as incertezas e inseguranças que a operação de mais cedo havia rendido, era um número expressivo de educadores: entre 20 e 30 pessoas, a maioria aparentando entre 18 e 24 anos. Para iniciar, uma das voluntárias começa a cantar louvores, que são entoados em coro por quase todas as voluntárias e voluntários presentes. Depois de algumas músicas, Michael toma a palavra para fazer uma breve “pregação”, de cerca de 5 minutos, com base no Evangelho segundo Marcos 16:15⁶⁵ (“E disse-lhes: Ide por todo o mundo, pregai o evangelho a toda criatura.”), visando a explicar aos voluntários os objetivos do trabalho naquele dia.

No fim da sua comunicação, Michael destaca que os voluntários ali presentes possuem a necessidade de, não só aceitar a Jesus, mas trazer a vida e as práticas desse aos seus cotidianos. Dessa forma, destaca que o fundamento das ações realizadas dia deveriam ser com base no amor ao próximo que Jesus tanto praticou, rememorando então a passagem do livro de Mateus 7:12 (“Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós, porque esta é a lei e os profetas”). Buscando uma justificativa para tal associação (entre o evangelho e

⁶⁵ As passagens bíblicas neste trabalho seguirão esse mesmo padrão: primeiro se fala o nome do livro, depois o número do capítulo e, separado desse por “dois-pontos”, o(s) versículo(s) em questão. A tradução da Bíblia utilizada em todas as citações é a “Almeida Corrigida Fiel”.

as práticas educativas), o diretor relembra que a Igreja foi pioneira na área da educação. Michael ainda completa reiterando que a essência do evangelho sempre foi o trabalho social, em suas mais diversas esferas, buscando fazer a diferença na sociedade e trazer mais equidade para as pessoas mais vulnerabilizadas.⁶⁶

Desse jeito, podemos ver, desde o início, o forte teor religioso do projeto, que, como já havíamos mencionado, é de caráter confessional, mais especificamente, de viés protestante interdenominacional. Mais adiante, ainda nesse mesmo dia, converso em particular com Michael, que explica como a questão religiosa serve como “elo” de pertença entre os voluntários do Impacto; relato tal conversa da seguinte forma no diário de campo:

Trecho do noema do “diário de campo 1”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06//2021 às 10h30.

[...] conversamos também sobre o “laço” que une (e faz permanecer) todos esses voluntários no local: Michael retoma a ideia de que isso vem de uma “motivação do coração”, um “chamado de Deus” para todas essas pessoas – ainda que tenham pessoas de diferentes igrejas ou mesmo de diferentes denominações religiosas na ONG; por fim, o fundador do projeto destaca que “afinal, a espiritualidade é a maior base para quase toda prática social”. Pergunto a ele se, em algum momento, já havia aparecido no projeto alguém com uma visão espiritual muito distinta dessa unidade, como um ateu, por exemplo; ele disse que apenas uma vez apareceu na ONG, “mas que o moleque era muito gente boa! Foi muito bem recebido”. Michael destaca que, independentemente de religião, “todos são bem-vindos aqui!”.⁶⁷

No decorrer do trabalho de campo nos meses que seguiram, fica evidente a motivação e os direcionamentos de caráter religioso na grande maioria dos integrantes do projeto social. Contudo, seria bastante redutor resumir o trabalho que o Impacto realiza apenas ao âmbito espiritual. Na verdade, a religião provavelmente serviu como um “primeiro impulso” para o início da realização desses trabalhos, que hoje perpassam diversas outras esferas, tais como a educação, o assistencialismo e a transformação social. A própria narrativa dos diretores (e fundadores) do projeto, Michael Jonas e Allan Corrêa, corroboram esse entendimento.

Tais narrativas, de caráter oral, que serão a maior base neste tópico para contarmos “a história” do projeto, são de ainda maior valia visto serem o principal registro das fases anteriores do Impacto e de suas diretrizes presentes. Até o momento que realizamos o trabalho de campo na instituição (meados e fim de 2021), o Impacto não possuía registros legais ou um projeto oficial documentado que atestasse e direcionasse suas práticas – apesar de ter sido informado por sua direção que isso já estava sendo providenciado legalmente.

⁶⁶ Relatos descritos tendo como base o diário de campo do dia 05 de junho de 2021.

⁶⁷ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 05 de junho de 2021.

Uma “semente” do Impacto – antes desse existir – pode ser encontrada num trabalho de evangelização realizado por alguns de seus integrantes mais antigos. Michael recorda que alguns anos antes do instituto ser fundado, já existia um grupo de evangelização que ele comandava em frente à antiga casa de shows “*19 Music*”⁶⁸. É a partir dos membros desse antigo grupo, que se inicia o vínculo dos primeiros integrantes do Impacto, fundado em 2016.⁶⁹

As causas para criar o projeto social, no entanto, foram de caráter social, não religioso. Para além das atividades espirituais, Michael e Allan já possuíam experiências distintas em projetos sociais, inclusive em Itaoca, bairro pertencente ao Complexo do Salgueiro. Em entrevistas individuais, os diretores contam sobre este início de trajetória:

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Michael: Em resumo, né, em tese, seria mais ou menos isso que eu faço, né... e como a gente chegou no Salgueiro foi numa enchente que tivemos em 2016, a gente não conhecia essa localidade; na verdade eu conhecia Itaoca, que é o “lixão” que tem aqui próximo. A gente ajudava uma base de uma missionária chilena, ali no “lixão”, e eu entrei em alguns paradoxos né, tipo: “poxa, eu sou daqui de São Gonçalo, moro a 10 minutos aqui do “lixão”, mas teve que uma moça vir do Chile pra fazer algo tão perto daqui né?!”. Então eu comecei a entrar em conflito e crises, servi como voluntário lá por um bom tempo, até que 2016 a gente veio, conheceu aqui o Salgueiro, mais especificamente no Conjunto da Marinha, que é como é conhecido aqui regionalmente, né... o local onde a gente tá atuando hoje numa enchente onde mais de 120 pessoas estavam ali no Marcílio Dias desabrigadas. E aí gente veio, fez uma ação pontual com água, alimento, roupa, né... e fizemos uma festividade para as crianças pra tentar distrair a cabeça delas nesse momento de perda dos pais, de casa... foi aí que a gente se deparou com o contexto de 150 crianças aqui, nessa festa que a gente fez, e aí a gente entendeu que a gente precisava é... ser atuante aqui nessa comunidade no meio de tantas adversidades. Então a gente já tinha um grupo, né, que era uma galera de várias igrejas diferentes, e a gente juntou, mesmo sem capacitação, sem habilidades específicas para o público infantil né, a gente entendeu que era Deus chamando a gente pra cá, e a gente começou a se capacitar. E desde 2016, em junho agora vai fazer 5 anos que a gente “tá” aqui na comunidade.⁷⁰

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Lucas: Então você já conhecia o Complexo do Salgueiro, né? Antes do projeto em si.

Allan: Sim, já conhecia. É... inclusive... o primeiro contato com o Salgueiro foi num trabalho de... é... com dependentes químicos, que atuava com algumas pessoas que queriam sair do tráfico. E aí a gente fazia direcionamento pro centro de operação, tal... clínica de reabilitação.

(...)

L: Então seguindo... é, eu acho que a primeira coisa que eu queria saber, agora que a gente já situou melhor sua ação e tudo mais. Eu queria saber qual foi sua primeira

⁶⁸ Casa de show anteriormente localizada no bairro Camarão (São Gonçalo) – e vendida em 2015 para a Igreja Universal do Reino de Deus para abrigar um templo (momento em que o grupo de evangelização acabou migrando).

⁶⁹ Relatos descritos tendo como base o diário de campo do dia 05 de junho de 2021.

⁷⁰ Relato presente na transcrição da entrevista dada por Michael Jonas ao autor desta pesquisa no dia 05 de junho de 2021, realizada de maneira presencial numa das salas da sede do Instituto Impacto.

motivação pra começar com o Impacto? O que te chamou atenção e fez com que você começasse esse trabalho junto com o Michael.

A: Mas propriamente lá na comunidade do Salgueiro, correto?

L: Exato, no Impacto mesmo.

A: Isso. Então, é... a gente começou um trabalho lá auxiliando, né, numa enchente que teve lá (...) E a gente foi auxiliar com alimentos, também fomos auxiliar com... é... água também, água potável e roupas. Que a enchente que teve lá foi uma enchente que as pessoas perderam muitas coisas. E ali a gente teve um contato mais propriamente dito com a galera de fora de Itaoca. E aí a gente conheceu, em seguida uma senhora que tinha um trabalho com as crianças, que pediu ajuda. E nós já tínhamos um grupo de pessoas que caminhavam com a gente, e a gente começou a dar um suporte lá, até onde nós estamos fazendo hoje, que nós assumimos o trabalho, né. Mas começamos dando esse suporte lá. Então é... o que nos fez querer estar ajudando lá, foi... observar tantas crianças na comunidade e tão distante de alguns sonhos, e as conversas tão voltadas pra questão criminal, e isso chamou muito a atenção. E a questão de... de educação, falta de estímulo pra que elas tenham acesso à educação ali sim.⁷¹

Como podemos observar, se tem uma “passagem” entre os focos do que viria a ser o Impacto a partir de acontecimentos externos. Se inicia com a intenção principal de evangelizar; passa-se para uma atividade assistencialista; chega-se à necessidade e o desejo de oferecer um processo socioeducativo para as crianças da Marinha. O diretor Allan Corrêa, que fora do projeto atua como professor de Judô, destaca em entrevista que essa “virada” maior de foco do projeto para a educação partiu de uma demanda trazida pelas próprias crianças assistidas.

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Allan: [...] a gente tem uma história que eu gosto muito de contar, que as crianças, a gente tava organizando pra fazer festa do Dia das Crianças e organizando pra comprar os brinquedos, aí uma criança, um grupo de crianças, ouviu a gente se organizando pra isso, viu que a gente tava falando, né, “ah, vamo ver bola, tal, boneca, tal”, isso em outubro, né, Dia das Crianças. E as nossas crianças falaram assim: “Não tio, eu não quero brinquedo não, eu quero material escolar”. Então assim, já mostra que é... eu amo essa história porque, a partir daí a gente começou a fazer a entrega de material escolar todo início de ano, mas eu fiquei pensando, em outubro, no Dia das Crianças, as crianças deixaram de ganhar bola de futebol, boneca, pra ganhar mochila, caderno, então, já mostrou que tá tendo uma transformação nelas. Uma transformação de dentro pra fora, né.⁷²

E essa transformação das crianças – para mudar o espaço onde elas estão inseridas – frisada pelo diretor parece o maior objetivo vislumbrado pelos educadores do Impacto. Para isso, atualmente o projeto social oferece reforço escolar às terças e quintas (com o chamado “PEVI”, o “Programa Ensino para a Vida”) e atividades gerais ao sábado – compreendendo ações de cultura, lazer, educação, assistência social, saúde etc. No dia que frequentei uma das

⁷¹ Relato presente na transcrição da entrevista dada por Allan Corrêa ao autor desta pesquisa no dia 27 de julho de 2021, realizada de maneira virtual (online, através do aplicativo *Zoom*) a pedido do entrevistado.

⁷² Idem.

atividades do PEVI^{73, 74} eram 11 crianças presentes (de um total de 13 matriculadas). Nos dias em que acompanhei as atividades do sábado, o número de educandos presentes variava entre as inúmeras atividades que aconteciam em paralelo, mas podemos dizer que sempre ficavam entre 30 e 50 participantes ativos, entre crianças e adolescentes.

O número de voluntários costuma oscilar entre 20 e 30 presentes por sábado, que se dividem nas mais variadas funções, compondo uma equipe interdisciplinar: educadores sociais (que comandam as oficinas⁷⁵ ofertadas para os educandos); desenvolvimento estratégico (que percorre as ruas do Conjunto da Marinha visitando as casas e buscando demandas específicas); alimentação e nutrição (que cuida da organização e da preparação dos alimentos que serão oferecidos durante o dia); enfermagem e assistência (que cuida de possíveis problemas de saúde dos educandos e dos voluntários, pontuais ou recorrentes); etc.

A formação desses voluntários é bastante variada e não-uniforme. Alguns possuem (ou estão cursando) o Ensino Médio, outros possuem formação superior nas mais distintas áreas. Todavia, cada uma das áreas de atuação do projeto possui uma coordenação específica (são 22 coordenações ao todo), onde geralmente a coordenadora/coordenador possui uma maior ligação e formação na área. Por exemplo, as oficinas pedagógicas são coordenadas por Ana Gleice, estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que é quem supervisiona as práticas educativas ofertadas e que prepara os conteúdos que deverão ser ministrados. Os educadores que ministram as já referidas oficinas possuem formação variada, que vai desde o Ensino Médio incompleto, profissionais atuantes em outras áreas até graduandos de outras licenciaturas.

Dentro disso, o maior objetivo – e o que a direção do projeto vem percebendo como maior ponto positivo – das ações realizadas, é mesmo a atuação com as crianças, entendidas pelos diretores entrevistados como principais agentes da mudança no local. Todavia, para isso,

⁷³ Michael, em entrevista gravada no dia 05 de junho de 2021 na sede do projeto, descreve o PEVI da seguinte forma: “... a gente tem o ‘PEVI’ que é o ‘Programa Ensino para a Vida’, que é um reforço escolar com princípios, que temos na terça e quinta, turma de manhã e de tarde. E nesse princípio elas aprendem matérias curriculares só que com princípios para a vida. Então dentro das matérias escolares elas vão ver sobre obediência, sobre respeito, empatia, amor ao próximo, então... dentro da... por exemplo, ela vai aprender matemática, dentro de um princípio... a... ou um princípio bíblico, ou um princípio que envolva, que induza ela a aprender matemática, então é algo que a gente tem atuado também durante a semana”.

⁷⁴ Relatos descrito tendo como base o diário de campo do dia 10 de junho de 2021.

⁷⁵ Essas oficinas socioeducativas possuem quatro turmas distintas, divididas por faixa etária: maternal; juniores; juvenil; adolescentes. As temáticas ofertadas pelas oficinas num dado dia são sempre as mesmas, mas cada uma é ministrada livremente por uma educadora ou educador diferente. As temáticas dessas oficinas variam bastante, indo desde datas festivas (tratando de cultura indígena, por exemplo), temas culturais (como cinema brasileiro), estudo de passagens bíblicas, temas sociais (como educação e prevenção sexual), cuidados com a saúde (como higiene e saúde bucal), etc.

o projeto se coloca num forte território de disputa por “influência” para esses educandos mais jovens. Michael destaca seus pontos positivos e negativos no trabalho realizado:

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Lucas: Agora... dois lados disso tudo: queria saber qual foi o maior ponto positivo desde que você chegou, desse trabalho, qual foi o maior ponto positivo que você notou, e qual foi o maior problema.

Michael: Então, o maior ponto positivo que a gente notou nesse trabalho é a transformação das crianças, né? É... é a unidade que a gente tem tido através do voluntariado, isso pra gente tem casado muito bem, né?! É... ter a galera junta, coesa, unida, em prol de um bem comum, todo mundo entendendo o porquê de estar aqui e... ir vendo com o tempo essas crianças tendo melhoras na escola, em casa, no comportamento, pra gente é... incrível. E ponto negativo, é... eu acho que... é relação do tráfico com as crianças. Acho que a gente tem um aliciamento muito grande, sabe, aqui... às vezes, hora ou outro a gente tem, principalmente, os meninos chegam pra gente: “Ó, fulano tá... tá na ‘boca’... olha a gente tá aqui, mas já tem uns 3 aqui que estão começando ir na boca já, tio...”. Então você vê que as vezes não tem neles, no tráfico, um respeito quanto a... a... à infância mesmo da criança, sabe... “ah, não, eles não podem fazer isso porque eles são crianças”... então, assim, acho que isso é o mais perturbador pra gente, isso... essa falsa... essa falta de coerência, né, por parte da criminalidade. E a gente não tem que esperar coerência, né? Por parte disso, deles. Mas isso pra gente é um absurdo, daí, mas...⁷⁶

Numa das respostas de Allan, durante sua entrevista gravada, esse “embate” entre “duas culturas” também se torna ainda mais notório:

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Allan: É que na verdade, eu acredito que é toda essa energia... toda essa questão da comunidade em si, ela é direcionada pra... pra algo ruim, né. Então quando a gente... *a criminalidade, é... em cima das crianças, ela tá usando aquela parte que eu falei que vejo como positivo, que é o coração ensinável das crianças, a mente disciplinável. Quando alguém mal intencionado pega a criança que tem essa mente disciplinável, esse coração, e direciona pra algo errado, ela consegue o espaço, né, que é algo que ela quer pra trabalhar. Por isso que é importante instituições estarem nesses lugares pra mostrar uma perspectiva saudável pra essas crianças.* Mesma coisa a comunidade; quando você pega uma comunidade que é unida, que se protege, e direciona isso de forma negativa, isso vai é... é... como é que fala?!... vai... ferir essa própria comunidade. E aquilo que ela tem de bom vai ser mal direcionado, né?! Então nosso papel lá, grande parte do nosso papel, é direcionar esses potenciais que eles têm pra algo saudável.⁷⁷ (grifo nosso).

Consequentemente a isso, direcionando a comunidade para uma “outra realidade”, tem-se a intenção por parte do instituto de mudar, inclusive, a imagem externa que se possui do Salgueiro. Isso fica evidente desde as redes sociais do projeto. Michael, que também cuida da

⁷⁶ Relato presente na transcrição da entrevista dada por Michael Jonas ao autor desta pesquisa no dia 05 de junho de 2021, realizada de maneira presencial numa das salas da sede do Instituto Impacto.

⁷⁷ Relato presente na transcrição da entrevista dada por Allan Corrêa ao autor desta pesquisa no dia 27 de julho de 2021, realizada de maneira virtual (online, através do aplicativo *Zoom*) a pedido do entrevistado.

elaboração do conceito visual das mídias sociais do grupo, conta que possui como estratégia o uso de fotografias que tragam uma ideia de “bem-estar” às ações socioeducativas do grupo, como, por exemplo, sempre destacando nas redes sociais as fotos dos educandos sorrindo e brincando. Ele atribui a essa “reconstrução” da imagem do local o aumento do número de voluntários do projeto. Como ele me destacou em conversa durante o trabalho de campo, atualmente, as vagas para atuar nos finais de semana no projeto se esgotam em poucos minutos (mesmo durante a pandemia), precisando ele organizar um revezamento de educadores a cada semana. Ao todo, naquele dia, eram 170 voluntários inscritos para trabalhar no Salgueiro. Durante todos os dias que visitei as sedes do Impacto, percebia sempre uma média entre 5 e 6 novos voluntários que estavam na ONG pela primeira vez. Tempos depois, abordei essa questão na entrevista realizada com o diretor Allan Corrêa, que corroborou esse objetivo:

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Allan: [...] As pessoas quando falam comigo eu já falo do trabalho... e eu tento falar pra todo mundo das equipes que nós somos mobilizadores. E essa mobilização é feita através da gente falar o que a gente tá fazendo lá... as coisas boas, os desafios... e assim as pessoas vão. E uma coisa que eu acho legal falar, é o discurso de que é... as notícias ruins, né. Raramente você vai pegar alguém que vai falar algo bom do Salgueiro. Então eu sempre procuro falar... eu não fico falando da criminalidade, eu não fico falando dos desafios que têm... eu falo do que tá acontecendo de bom, porque tem muita coisa boa acontecendo também. Tem gente que trabalha muito lá, tem pessoa de caráter lá... têm pessoas inclusive que são envolvidas com o tráfico que querem sair. Existem coisas boas acontecendo! Existem coisas... de pessoas que estão lá com dependência química que querem parar. Então essas partes boas, elas mobilizam as pessoas a acreditar que tem algo bom acontecendo e querem ajudar. Entendeu? Eu acho que essa parte do discurso é fundamental.

(...)

Lucas: [...] e, depois uma coisa que você falou também, vi muito no Michael falando, e eu até arranquei essa informação dele, numa pergunta que fiz para o Michael, que uma coisa que me chamou muita atenção são as redes sociais do Impacto. Que quase sempre o que vocês postam são coisas positivas! Fotos, vídeos, de crianças sorrindo, tudo mais. E eu arranquei isso do Michael, que ele falou que é proposital também. De mostrar sempre em primeiro lugar...

A: Exato...

L: ... a parte da felicidade, a parte da alegria, a parte do positivo. Então eu acho que, de alguma forma, o trabalho de vocês também é de mudar a imagem da comunidade como um todo.

A: Eu... eu aprendi algo muito legal que eu tenho escutado e tenho passado adiante: “notícia boa não vende; notícia boa não dá capa de jornal”. A gente agora tá numa fase legal, Olimpíadas, as pessoas falam das medalhas e tal. Mas dificilmente você vai ver uma matéria de capa falando de um projeto social que acontece, que tá ensinando o cara que ganhou a medalha agora, lá na base. Dificilmente. Vai ter uma notinha em algum lugar, talvez. Talvez tenha, talvez nem tenha... (risos)... o normal é notícia ruim vender. Quando tem um escândalo de corrupção a galera posta, né... vai ter uma imagem legal disso. Quando alguém morre, alguém vai lá, fala... mas dificilmente você vai ver alguma notícia que alguém nasceu, alguma notícia de que... você entende? Uma notícia que “ah, tá tendo uma operação na comunidade”... você vai ver falando! Agora, tem uma operação acontecendo através da educação, que é nossa operação lá. Dificilmente vai ganhar capa de jornal. Isso é muito triste.⁷⁸

⁷⁸ Idem.

Assim, de uma maneira geral, podemos dizer que o Impacto vem conseguindo cumprir, de maneira efetiva, – isso a partir do que foi falado pelos próprios membros ouvidos – seus propósitos, o que explica, em grande medida, a grande amplitude que o projeto tomou nos últimos anos. Concomitantemente, depois de 5 anos de atuação, o próprio corpo de membros do projeto vem cada vez mais se renovando – e se integrando ao espaço onde estão inseridos. Um fato bastante marcante que encontramos durante os trabalhos de campo é o processo em que, educandos do Instituto Impacto, moradores da Marinha, após “atingirem” uma maioria, passam a se “candidatar” aos coordenadores do projeto para passarem a atuar no local como voluntários. No tempo que passamos conhecendo o projeto já eram 4 integrantes nessa situação. Desse jeito, as ações da ONG vêm alcançando o que foi dito por Allan sobre o tema:

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Lucas: Porque se você tá falando das novas gerações... isso faz até você enxergar um futuro do Impacto em que essas crianças vão se tornar os educadores ali também, né.

Allan: Exatamente. É... a gente acredita que o sucesso de uma liderança, o sucesso de uma instituição, está na ausência de seus fundadores. O que eu tô querendo dizer com isso?! Eu não tô dizendo que eu pretendo sair, mas eu tô dizendo que se um dia eu tiver que estar em outro lugar, que os próprios moradores estejam dando continuidade. Isso é sucesso. Porque é eles que vão mudar. Eu tenho em mente que tirar as pessoas do Salgueiro não é a solução; acredito que as pessoas estando ali elas podem mudar a realidade de onde elas estão. E isso que é o foco. É... eu... ouvi também dizer que, quem... tá me ouvindo legal?

L: Tô, perfeito.

A: Então, acredito que é... a gente... tem uma responsabilidade ali de fazer com que aquela comunidade seja transformada, e não só as pessoas né, mas a comunidade em si; através das pessoas, né, logicamente, mas... é... eu tenho medo daquele discurso: “ah, tiramos aquela pessoa da comunidade, levamos pra outro lugar, pra ela ter uma oportunidade”. O certo é as pessoas terem oportunidade onde elas estão, né?⁷⁹

3.3 Considerações parciais: o Impacto, a Educação Social e a importância do estudo das representações sociais nesse contexto

Uma das primeiras indagações que este capítulo poderia receber é: uma instituição tão “impregnada” de valores religiosos em suas práticas poderia mesmo ser considerada pelo campo da Pedagogia Social? Não seria essa “apenas” uma atividade religiosa, de cunho missionário? Fazemos questão de respondê-la visto essa problemática ser mais simples do que pareceria num primeiro olhar mais desatento.

⁷⁹ Idem.

Em primeiro lugar, em nenhum aspecto a Pedagogia/Educação Social compreende uma dissociação natural do âmbito religioso. No próprio início do capítulo já havíamos destacado, segundo Caliman (2010), que uma das maiores motivações do voluntariado dentro da Educação Social parte de razões religiosas. Da mesma forma, uma gama de pesquisas mostra que no Brasil – ou mesmo na América Latina como um todo – essas duas esferas possuem relações bastante próximas. João Clemente de Souza Neto e Ezaques Tavares (2017), ao pensarem nas relações entre a Pedagogia Social e as comunidades eclesiais, concluem que essas experiências comunitárias religiosas no Brasil – sobretudo pensadas através de um viés de libertação – são de grande contribuição epistemológica para a fundamentação da PS em nosso país.

Consequentemente, pensando em consequências desse tipo de prática, também Geraldo Caliman (2012), ao tratar das contribuições das comunidades educativas e da espiritualidade na Educação Social, afirma a tendência positiva de fenômenos educativos e religiosos em contribuir com a prevenção da evolução de comportamentos delinquenciais de jovens. Por fim, como pode ser justificado por Ferreira (2019):

[...] as instituições religiosas, preocupadas nos processos de ensino-aprendizagem de seus conteúdos, ao organizarem suas rotinas diárias de aprendizagem, com regras e normas para o desenvolvimento das mesmas, estão inseridas, de alguma forma, no campo do saber da Pedagogia Social. E, como é parte do trabalho desse campo de conhecimento podem indicar, a partir de seus sucessos e limitações, formas diversas de organização de suas práticas socioeducativas, assim como os impactos que essas práticas produzem em diversos campos da sociedade civil. Dessarte, da mesma forma que a própria instituição religiosa pode oferecer à sociedade civil as diversas manifestações de suas práticas socioeducativas, contribuindo para o campo teórico da Pedagogia Social, a mesma pode se beneficiar das práticas organizadas pelos diversos autores desse campo do saber... (FERREIRA, 2019, p. 68-69).

Também não é apenas por ser religioso, ter um caráter educativo e atuar num local marginalizado que tais atividades se caracterizam como Educação Social. Como havíamos destacado no primeiro tópico deste capítulo, dois elementos seriam essenciais para entender as práticas socioeducativas em sua configuração de atuação no Brasil: a perspectiva crítica e o potencial de transformação. Acreditamos que o Impacto reúne essas duas características, fazendo parte, especialmente, do *domínio sociopedagógico*, onde suas práticas “têm por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público alvo desta modalidade de intervenção” (SILVA et al., 2009, p. 309).⁸⁰

⁸⁰ Conforme Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Rogério Moura (2009), são três os domínios fundamentais da Pedagogia Social: o *domínio sociopedagógico*, que nos baseamos aqui para investigar as práticas do Instituto Impacto, onde “tem como áreas de conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e

Ainda no primeiro dia de trabalho de campo, em conversa com o diretor Michael Jonas, questionei-o um pouco mais sobre a sua pregação antes do início das atividades naquele dia. Discorrendo acerca do tema, Michael diz que o princípio maior do projeto seria baseado na “integralidade do evangelho”. Assim, a inspiração e a motivação maior para as práticas seriam a vida de Jesus Cristo, que, segundo ele, sempre atuou em busca de uma maior dignidade humana, a partir do amor e do cuidado com os outros.⁸¹ Voltando nesse assunto durante nossa entrevista gravada, ao ser perguntado por mim qual era o maior sentido da prática ofertada por ele (e, conseqüentemente, pelo instituto) o diretor do Impacto afirma que:

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Michael: Então, nosso maior objetivo é... nossa maior motivação aqui é... é o amor de Jesus por, pela vida dessa comunidade. Então, isso... a vida de Jesus inspira a gente, sabe?! A fazer o que a gente faz. Então quando a gente fala de 120 voluntários, o que nos une e nos faz estar aqui, é justamente essa motivação, é entender que... que... que se ele deu a vida dele por nós, né, a gente precisa também dar a nossa vida entre aspas, pra esse irmão, que carece tanto. Quando a gente fala de Jesus, a gente fala na integralidade do evangelho, não é só na pregação, não é só falar de Jesus. Mas é no cuidado do ser humano como um todo. Jesus, ele... ele fez isso. Ele sempre olhava para as pessoas. A gente olha sempre na Bíblia: “Jesus teve compaixão com a multidão e deu de comer... Jesus teve compaixão da multidão e curou o enfermo...”; numa sociedade que essas pessoas eram marginalizadas, então... Sempre que a gente fala de marginalidade, a gente vê sempre o evangelho entrando pra poder... suprir... é... a ausência do Estado, né?! Então essa é nossa missão aqui... de trazer realmente os princípios do reino de Deus, do amor de Jesus pra essa comunidade... e trazendo automaticamente, é... questões sociais. Nossa ideia é trazer uma praça para o Salgueiro, pra Marinha... nossa ideia é ver ruas asfaltadas, nossa ideia é ver o campo com alambrado... nossa ideia é trazer um pré-vestibular... é trazer um curso profissionalizante, um curso técnico, sei lá... é fazer uma escola aqui. Então a gente sonha com essa realidade transformada e nossa motivação é... Jesus.⁸²

pobreza que caracterizam sua exclusão social.” (SILVA et al., 2009, p. 309); o *domínio sociopolítico*, que “tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos” e “tem como objetivo desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade” (idem); e o *domínio sociocultural*, que “tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como as artes, a Cultura, a música, a dança e o Esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades” (idem). Em 2022, em texto que desenvolvi com Geraldo Caliman e Arthur Ferreira (cf. CALIMAN et al., 2022), reafirmamos esses três domínios; nele, Caliman expõe que “O *domínio sociopedagógico* [socioeducativo], por sua vez, trabalha com a educação à cidadania, aos direitos humanos, para ajudar e desenvolver habilidades e competências dos indivíduos para que eles possam romper e superar as condições de marginalidade, romper com a violência, com a pobreza (...) O *domínio socioeducativo* orienta-se também ao desenvolvimento de metodologias voltadas para a recuperação de pessoas envolvidas na drogadição e à difusão de culturas de paz em ambientes socialmente problemáticos em relação à violência” (CALIMAN et al., 2022, p. 29).

⁸¹ Relatos descritos tendo como base o diário de campo do dia 05 de junho de 2021.

⁸² Relato presente na transcrição da entrevista dada por Michael Jonas ao autor desta pesquisa no dia 05 de junho de 2021, realizada de maneira presencial numa das salas da sede do Instituto Impacto.

Como podemos ver, a fala é bastante carregada de uma noção que traz o evangelho não apenas como doutrina espiritual, mas, em sua integralidade, como doutrina de ação social para com aquelas e aqueles marginalizados. Isso não é uma exclusividade da visão dos diretores da ONG. Em outro dia de trabalho de campo, ainda durante o “momento devocional”, onde os voluntários do projeto se reúnem, não foi Michael ou Allan que tomaram a voz para passar os direcionamentos do dia, mas uma outra integrante do Impacto, Karine, baseando-se na passagem do oleiro contida no capítulo 18 do livro de Jeremias. Pautando a mensagem no sentido de estarmos sempre reconstruindo a realidade, a voluntária conta uma história que lhe ocorreu na semana anterior àquela.

Karine relata que, no meio de um trabalho, um morador perguntou a ela o que o projeto faria para “terminar com o tráfico no local”, visto esse ser o maior problema dali. A educadora conta que respondeu que nunca havia pensado nisso, mas naquele momento surgiu em sua mente a resposta. Ela relata que respondeu que a preocupação do projeto não era em terminar com o tráfico. Seguindo sua fala, ela diz que os problemas da localidade, inclusive os que fazem muitos entrarem no tráfico, no crime, são problemas construídos há muito tempo, de pouco em pouco, mas que muitas vezes só notamos essa primeira visão (da criminalidade), como algo já posto. Dessa forma, a educadora destaca que o desafio não é mudar o tráfico, mas reconstruir a estrutura, pois (retomando o exemplo bíblico), da mesma forma que o vaso do oleiro foi quebrado e reconstruído novamente, aquela realidade, do Salgueiro, também poderia ser reconstruída e transformada.⁸³

Inegavelmente, a intenção aqui não é fazer uma “promoção cega” que leve a crer que tudo que é falado pelos integrantes do projeto social ocorre em suas práticas de fato. Em especial nas entrevistas realizadas, sabemos que as respostas não podem ser levadas como verdades irrefutáveis – até por isso, nosso principal embasamento para validar tais falas tem sido o exercício sistemático do trabalho de campo. Como afirma Rosália Duarte: “nem tudo o que o informante diz deve ser tomado como ‘verdade’; trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador” (DUARTE, 2004, p. 223).

Da mesma forma, nossa posição aqui é tratar todas essas falas proferidas pelos integrantes do instituto durante suas entrevistas como discursos retóricos, que visem legitimar suas posições e persuadir o ouvinte-entrevistador. Isso acontece, como introduziu Aristóteles, quando “persuadimos (...) pelo discurso, quando mostramos *a verdade ou o que parece a*

⁸³ Relatos descritos tendo como base o diário de campo do dia 12 de junho de 2021.

verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular” (ARISTÓTELES, 2015, p. 63, grifo nosso). Assim, inspirados nas reflexões aristotélicas acerca da arte retórica, entendemos que os educadores que entrevistamos estarão sempre num processo de convencimento, não só na sua prática, mas também em suas entrevistas, ou seja: quando eles falam estão argumentando e tentando nos persuadir de que aquilo que fizeram foi a melhor opção possível.

Poderíamos, obviamente, buscar nesses relatos possíveis representações sociais de inúmeros objetos: a pobreza, o Salgueiro, a infância, o evangelho etc. Contudo, tais ponderações realizadas nos dois parágrafos anteriores possuem como único e exclusivo objetivo servir de “alerta” às leitoras e aos leitores deste trabalho quanto à natureza de pesquisas que utilizam entrevistas semiestruturadas como método investigativo. Concomitantemente, trazer à tona uma caracterização deste espaço em que nossa pesquisa está inserida, assim como as bases principais que orientam as interações sociais lá existentes, são fundamentais para compreendermos as atitudes que serão tomadas pelos educadores daquela instituição frente aos conflitos educacionais encontrados a partir de suas práticas. Como recorda Willem Doise a partir de uma das inferências encontradas em suas pesquisas com a equipe de Genebra de Psicologia Social:

A interação social torna-se fonte de progresso cognitivo através dos conflitos sociais cognitivos que ela suscita. É o confronto simultâneo de diferentes abordagens ou soluções individuais no momento de uma interação social que torna necessária e gera sua integração numa nova organização (DOISE, 2015, p. 194).

Dessarte, as interações grupais, os conflitos interpessoais, as experiências sociais e educativas vivenciadas... todos esses são elementos que vão moldando o processo cognitivo dos agentes de dado grupo social. Consequentemente, são esses processos cognitivos que vão gerar novas representações sociais que podem ajudar esses indivíduos a se sentirem integrados àquela organização. Desse modo, um fenômeno de pertença vai ocorrer entre esses sujeitos – ainda que entre si haja diferenciações –, colaborando com a maior coesão social interna acerca de diversos temas e objetivos específicos; é o que percebemos ocorrer no Impacto.

Importa para nós, aqui, no entanto, maiormente, o que esse grupo vem produzindo de representações sociais acerca das violências. Da mesma forma, consideramos esse objeto bastante recorrente entre as interações e dinâmicas sociais ocorridas durante os trabalhos realizados no instituto, o que nos leva a crer que tais representações vão fortemente influenciar as atitudes tomadas pelos agentes ali pertencentes. Como tão bem resume Doise ao falar sobre a relação entre as atitudes e as representações sociais:

De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo. (DOISE, 2001, p. 193).

Nos basta, então, como veremos no capítulo seguinte, aprofundar o debate teórico acerca das especificidades do campo das representações sociais na Psicologia Social, tal como explicitar e desenvolver as principais escolhas e ferramentas metodológicas que empreendemos para alcançar tais objetivos apresentados nesta pesquisa.

4 POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS E AS FORMAS DE ENCONTRÁ-LAS

Em 2022, “*Cidade de Deus*”, premiado filme brasileiro, completou 20 anos. A trama, que retrata um recorte da história da favela carioca homônima, durante a segunda metade do século XX, tornou-se um grande marco do cinema brasileiro, alcançando mais de 3 milhões de espectadores, quatro indicações para o Oscar e sendo, até o momento, o segundo filme em língua não inglesa mais assistido do mundo. Todavia, apesar do “currículo” de respeito, constantemente o longa-metragem é reduzido por uma característica específica: ser “violento”. Não à toa, numa lista do site estadunidense *PopCrunch*, a cena de “*Cidade de Deus*” em que o personagem “Zé Pequeno” dá um tiro no pé de duas crianças e depois obriga “Filé com Fritas” (também uma criança) a matar uma delas foi considerada a mais “violenta e perturbadora” da história do cinema.⁸⁴ Provavelmente é quase impossível afirmar que o referido filme não é “violento”; porém, vale perguntar: o que é mais violento em “*Cidade de Deus*”?

Para quem apenas assiste a narrativa como um entretenimento, especialmente sem ter uma experiência anterior com o objeto/fenômeno social da “favela”, é provável que a violência que choque mais seja a das cenas de assassinatos, sendo isso potencializado quando crianças estão envolvidas na trama. Nesse sentido, não é surpresa que o filme tenha criado uma verdadeira representação sobre a “favela” (mesmo se tratando de uma ficção e apenas referente à *Cidade de Deus*) e, conseqüentemente, sobre as violências. Sobre isso, o ator Alexandro Rodrigues, que interpreta “Buscapé” no filme, destaca que “Tudo o que aparece através de uma câmera fica glamourizado (...) chama mais atenção do que a própria realidade”, concluindo que “De fato, as pessoas criaram um fetiche de favela (...) No fim das contas, eles veem outras coisas: as pessoas descendo para o seu trabalho, as crianças descendo para a escola, o pessoal jogando bola... Diferente da parte que o *Cidade de Deus* retrata, que é a pior parte da favela”.⁸⁵

Ou seja, em suma, ainda que “*Cidade de Deus*” (o filme) não seja a *Cidade de Deus* (favela) como *coisa em si* – e, muito menos, seja a “essência” do que entendemos por “favela” – é inegável que esse criou uma determinada *representação* sobre esses dois objetos, até então mais ou menos desconhecidos por boa parte da população brasileira. É isso que o ator Alexandre

⁸⁴ Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/953488-cena-cidade-de-deus-e-a-mais-violenta-da-historia-segundo-site.shtml>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

⁸⁵ Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/especiais/depois-de-cidade-de-deus/>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

Rodrigues apresenta, de forma prática, no parágrafo anterior, denominando como um “*fetiche*” de favela.

De forma mais academicista, algo parecido, considerando ainda o fenômeno da favela, poderia ser encontrado na clássica obra da Sociologia Urbana, “*O mito da marginalidade*”, de Janice Perlman (1977), que, num período próximo ao retratado por “*Cidade de Deus*”, faz uma importante análise sobre o fenômeno da favela no Rio de Janeiro. Nesse estudo, a autora demonstra a existência de uma série de “estereótipos” (termo utilizado no livro) acerca da favela – ligando-a a violências, promiscuidades, crimes etc. –, originados de inúmeros estudos, pesquisas, preconceitos locais, e, denominado por Perlman como os “mitos da marginalidade” (PERLMAN, 1977, p. 29).

4.1 Representação, a Teoria das Representações Sociais e a abordagem societal

Para ambos os exemplos utilizados na abertura deste capítulo, imaginamos que se tenha um mesmo fundo prático: a ideia de *representação*. O problema, nesse caso, é que muitas vezes podemos “supervalorizar” o que é uma representação, tratando essa como se fosse realmente a *essência* de um determinado objeto. Para melhor compreender essa questão, podemos fazer um breve retorno ao campo filosófico. Ainda no século XIX, na abertura de uma de suas principais obras (“*O mundo como vontade e representação*”), Arthur Schopenhauer (2005, p. 43) escreve que “*o mundo é minha representação*”. Nesse sentido, de forma simplificada, o filósofo alemão tentava demonstrar que o mundo, tal qual entendemos, é aquele que conseguimos captar através de nossos sentidos, ou seja, “apenas” um fenômeno.

Desse modo, para todo objeto que resolvemos entender, criamos uma representação a partir de nossa percepção – que não necessariamente será a mesma percepção de outro sujeito ou será correspondente à totalidade do que aquele objeto é em sua essência. Tais categorias filosóficas são herdadas por Schopenhauer de outro filósofo alemão, Immanuel Kant, sobretudo, em dois de seus conceitos: *fenômeno* e *coisa em si (númeno)*. A representação dita pelo primeiro autor está para o fenômeno entendido pelo segundo, isso significa aquilo que nos é percebido. Em contrapartida, a *coisa em si* – da qual Kant se inspira na corrente Iluminista, que provavelmente tem sua origem em René Descartes (cf. ABBAGNANO, 2007, p. 152), seria o que há “além” do fenômeno, o real de determinado objeto, a essência que existe independentemente da nossa percepção.

Para nossa intenção aqui, que foge de se aprofundar em tais questões, vale dizer: o que entendemos por “favela” e “pobreza”, por exemplo, ou, mais especificamente no caso deste trabalho, “violências”, são *fenômenos, representações*, e não “*coisa em si*”. A *representação*, por sua vez, como destaca Nicola Abbagnano (2007, p. 853), em sua origem (filosófica, ainda no período escolástico, na Idade Média) possui um sentido de “imagem” ou “ideia” – ou ambos. Todavia, sabe-se que na modernidade esse conceito acaba passando por uma grande “expansão”, na qual, para além da Filosofia, é (re)apropriado também por áreas distintas, como a Sociologia, a História e a Psicologia, por exemplo.

Essa última, sobretudo no campo da Psicologia Social, será nosso foco aqui. Na área da Psicologia, podemos concluir que “representação” encontra ao menos dois significados distintos: o primeiro, referente à ação de fazer presente algo que está ausente; o segundo, remetendo a uma ideia de “substituição”, ou seja, com uma representação que substitui determinado objeto (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 76).

Em alguns momentos desta pesquisa, mencionamos que um dos nossos objetivos aqui seria identificar as *possíveis* representações sociais de violências. O termo em destaque (possíveis) se dá porque nem toda representação, mesmo numa abordagem psicossocial, é necessariamente social. Conforme indicado por Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner (2009), “podemos distinguir diversos tipos de representações que são mais ou menos partilhadas entre os agentes sociais: representações de si mesmo, intergrupos, sociais, do social e coletivas” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 81). Nessa altura do trabalho, não é preciso mencionar novamente que nosso foco são as *representações sociais*, que tiverem como “ancestral” as *representações coletivas*. E o que faz uma representação ser social – e não coletiva?

À diferença das representações coletivas, as representações sociais não são o próprio ou distintivo de uma sociedade em seu conjunto. Elas são elaboradas pelos membros dos diferentes grupos que constituem essa sociedade. De sorte que muitas vezes esses grupos sociais têm representações diferentes de um mesmo objeto social. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 125).

Assim, na “encruzilhada” entre conceitos sociológicos e psicológicos, ressignificando os estudos de Durkheim décadas antes, Serge Moscovici (1978) “resgata” o conceito de representação social, introduzindo-a nos estudos psicossociais e dando início à Teoria das Representações Sociais. Para o autor,

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância... (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Com o desenvolvimento dos estudos e pesquisas dentro da Teoria das Representações Sociais, como destacamos desde a “Introdução” deste trabalho, diferentes abordagens (não excludentes, mas com diferentes enfoques dentro da TRS) foram sendo elaboradas. Na presente pesquisa, nossa maior inspiração se dá pela *abordagem societal* de Willem Doise. Tendo contato com as primeiras investigações de Moscovici dentro desse campo, Doise passou a vislumbrar, como apresentado em diversas ocasiões, a TRS como uma “grande teoria”. Para o psicólogo belga:

[...] grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal, que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas dos processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também ser compatíveis com outras teorias (DOISE, 1993, p. 161 apud ALMEIDA, 2009, p. 717).

Dessa maneira, podemos concluir que a Teoria das Representações Sociais – vista como grande teoria e conforme a abordagem de Doise – “pede” um diálogo próximo (e complementar) de outras teorias e campos de estudo, servindo, por sua vez, como uma “orientação geral” da pesquisa. Essa orientação teria como maior norte o entendimento das dinâmicas sociais para melhor compreender as relações entre o cognitivo e o social. Assim, poderíamos inferir que (as diferentes) representações sociais são produzidas em grupos distintos a partir de um mesmo núcleo teórico. Isso ocorre, pois “este núcleo explode sob a pressão de uma dinâmica social que surge das posições específicas ocupadas por grupos num campo sociocultural” (DOISE; MUGNY, 1997, p. 15).

Consequentemente, essas dinâmicas se materializam nas interações sociais ocorridas nos mais diversos cotidianos, estruturando representações (dentro de um determinado grupo) acerca de um objeto. Essas experiências, como destacam Willem Doise e Gabriel Mugny (1997), vão possuir uma dupla função cognitiva:

[...] assegurar, por um lado, a construção de um mundo mentalmente coerente, em que os indivíduos ou grupos portadores ocupem aliás um lugar definido pelas suas identidades sociais psicologicamente evidenciadas e assegurar, por outro lado, uma identidade pessoal (resultante de facto do cruzamento dessas múltiplas identidades

sociais) gratificante, quer dizer compatível com os sistemas de normas e de valores em curso na sociedade nos dias de hoje. (DOISE; MUGNY, 1997, p. 29).

Em outra publicação (cf. LOPES; OLIVEIRA, 2022) já havíamos discutido tais funções pensando no papel da Teoria das Representações Sociais nos estudos em Pedagogia Social. Como visto nesse trabalho, ao priorizarmos o primeiro objetivo destacado acima por Doise e Mugny, temos a possibilidade de “entender como as representações sociais partilhadas por um grupo de educadores influenciam na organização das práticas socioeducativas oferecidas aos educandos” (LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 157). Desse jeito, podemos inferir que, em pesquisas desse tipo, não se tem por objetivo “resolver” os problemas da violência (por exemplo), mas sim, buscar um auxílio ao tecer um cenário e desvelar, no campo investigativo, atitudes e conceitos compartilhados por indivíduos atuantes em uma determinada área (no nosso caso, educadores sociais de um projeto socioeducativo). Assim:

[...] elaborar entendimentos sobre essas questões tem o potencial de contribuir, de certa maneira, a conhecer uma realidade dada e iniciar um processo de emancipação, de diminuição das desigualdades sociais e marginalizações impostas aos grupos menos favorecidos, seja por meio das violências, da exclusão social ou de qualquer outra questão que possa ser desvelada pela aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais na compreensão de uma realidade que se apresente no campo da Pedagogia Social. (LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 168).

Então, para esses objetos constitutivos de uma dada realidade social serem “marcados” a partir das experiências e das dinâmicas existentes entre diferentes indivíduos de um grupo, deve haver ainda a existência de um *conflito sociocognitivo*, que, resultantes de uma interação social, podem vir a se tornar uma fonte de progresso cognitivo (cf. ALMEIDA, 2009, p. 720). O *conflito sociocognitivo* se dá a partir do momento em que a convivência induz um “confronto” de soluções divergentes para um mesmo problema.

Esse “confronto”, todavia, ainda que oponha pessoas com posições sociais distintas (ou mesmo de níveis cognitivos diferentes), não pode ser confundida com situações de opressão, de repressão à ideia do outro. Como visto a partir das experiências de Doise e do grupo de Genebra, não é a interação social puramente que gera tais progressos, mas a ocorrência desses conflitos em situações adequadas (cf. DOISE; MUGNY, 1997, p. 119-120). Nesse sentido, os participantes de uma dada interação devem dispor de determinados instrumentos cognitivos para que haja verdadeiramente um conflito sociocognitivo (DOISE, 2015, p. 195).

Ao ter esse processo acontecendo em condições favoráveis, tais conflitos gerariam o que Doise e Mugny chamam de *marcação social*. Conforme Almeida (2009, p. 721), um objeto é “marcado” socialmente quando as respostas cognitivas acerca dele estão impregnadas de

significados sociais que esse poderia ter. Retomando esse conceito em obras posteriores, Doise (2001b) define que:

Ocorre marcação social quando, numa dada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação [...] Por um lado, a marcação social caracteriza uma correspondência entre relações cognitivas a estabelecer e, por outro, normas que regem uma divisão entre indivíduos em interação real ou simbólica (DOISE, 2001b, p. 314-315).

Coerente com tais apontamentos, podemos identificar nas investigações de Doise uma abordagem “tridimensional” para estudar as representações sociais, o que Augusto Palmonari (2009) chamou de “o paradigma das três fases”. Nessa abordagem, Doise tem como objetivo uma concepção “mais completa” das RS, isso porque, objetiva-se explicar as variações entre os sujeitos de um dado grupo (frente às representações investigadas) decorrentes de suas inserções específicas (cf. PALMONARI, 2009, p. 45). De forma elucidativa, podemos visualizar isso na tabela abaixo:

Tabela 4 – O paradigma das três fases na abordagem societal de Willem Doise

	Primeira hipótese	Segunda Hipótese	Terceira hipótese
Ideia equivalente:	“crenças em comum”	“filtro sociocognitivo”	“marcação social”
Explicação:	Em relação a um dado objeto num grupo social há a existência de crenças comuns partilhadas entre seus membros.	Ainda assim, esses indivíduos se diferenciam entre si na relação que eles mantêm com esse dado objeto. A TRS deve explicar o como e o porquê de isso ocorrer.	Além disso, essas representações sociais se caracterizam por ancoragens das tomadas de atitudes em outras realidades coletivas por esses indivíduos.
Como foi encontrado na pesquisa:	entrevistas.	entrevistas; observação de campo.	entrevistas; observação de campo.

Legenda: Elaborada com base em ALMEIDA (2009), DOISE (2002) e PALMONARI (2009).
Fonte: O autor, 2022.

4.2 As representações sociais de violências: questões e revisões

Sabendo disso, duas questões se sobressaem: (1) *onde as representações geradas a partir dos conflitos sociocognitivos de educadores pode nos ajudar a compreender o fenômeno das violências?* (2) *E mais, que marcações sociais as violências passam a carregar nesse grupo de indivíduos e como essas afetam suas ações socioeducativas?*

Para discorrer sobre a primeira questão, poderíamos lembrar, conforme destacado por Misse (2016), que perceber a(s) violência(s) como representação social é “uma solução pragmática”, sem dúvidas, “mas que tem a vantagem de não buscar fechar em um significado unívoco ou naturalizado os usos da violência na pesquisa empírica” (MISSE, 2016, p. 59). Ainda que tal movimento pudesse nos levar para alguns sentidos quase que de senso comum para (tentar) significar as violências, esse não seria o maior dos nossos problemas. Não pretendemos aqui “fechar” um conceito de violências – na verdade, nem mesmo entendemos as violências como um conceito fechado, mas como um fenômeno representado de diferentes formas nos mais diversos grupos.

Esse fenômeno, por sua vez, não é composto apenas por aspectos objetivos, mas também por subjetividades que – como apresenta a TRS – orientam a ação de grupos e indivíduos. Por sinal, essa é a “chave” para respondermos a segunda questão que abre este tópico, no qual daremos prosseguimento no capítulo subsequente. Sobre isso, como conclui Porto:

[...] as subjetividades presentes nas representações da violência interferem, direta ou indiretamente, nos processos de organização das ações e relações sociais, ou seja, nos espaços nos quais o social se produz e se reproduz como espaço de interação. (PORTO, 2006, p. 271).

Claro, com base em alguns referenciais teóricos contemporâneos buscamos uma ajuda para definir as maneiras que as violências podem se manifestar em nossa sociedade moderna (como visto no primeiro capítulo deste trabalho, de forma *direta, estrutural, cultural* e “*da positividade*”); todavia, isso não quer dizer que em *todos* os grupos sociais essas quatro formas de violências são notadas como desdobramentos do fenômeno da violência. Nesse sentido, é essencial, para nosso trabalho, que se insere na área da Educação, utilizar parâmetros de entendimento acerca das violências que desnaturalizem os sentidos (e as existências) dessas. E mais, somente compreendendo como as violências são vivenciadas, contextualizadas e representadas em determinado grupo que podemos vislumbrar formas de combatê-las.

Assim, de diversas formas, por meio de diferentes abordagens e escopos teóricos da TRS, alguns autores já adotaram esse norte para investigar o fenômeno social da violência. Vera Placco (2002), ao buscar as representações sociais de violência a partir de um grupo de jovens estudantes do Ensino Fundamental em São Paulo, entendeu que tal “movimento” teórico serviria para entender como esse fenômeno “afeta ou influi no desenvolvimento social e psicológico do indivíduo, em sua aprendizagem, seus afetos e relações” (PLACCO, 2002, p. 348).

Desse modo, tendo como principal base teórica os trabalhos de Serge Moscovici e Denise Jodelet, os resultados da pesquisa de Placco (e sua equipe) apontam que, para o grupo de jovens investigados, os elementos que melhor caracterizariam a violência seriam o “comportamento agressivo”, a “falta de respeito pelo outro” e o “abuso de força”; consequentemente, as situações violentas que mais os aterrorizavam eram as de “assassinato”, “tiroteio”, “sequestro”, “assaltos” e “estupros” (nessa ordem). Ou seja, vê-se uma grande predominância (naquele caso) do entendimento da violência em suas manifestações *diretas*.

Numa outra abordagem, inspirada em Jean-Claude Abric, e focando num grupo de estudantes universitários de “classe média baixa” de São Gonçalo, Luciene e Denis Naiff (2005), buscaram levantar os possíveis elementos centrais e periféricos das representações sociais de violência. De acordo com seus resultados, os elementos mais evocados pelos participantes perante o termo indutor “violência” foram: “medo”, “morte”, “assalto”, “falta de educação” e “falta de amor”; termos como “desigualdade social” e “falta de oportunidade” foram os menos citados. Como inferido pelos autores, para esse grupo social, é baixa a ressonância que encontra nas suas representações a relação entre o aumento nos índices de violência e a situação socioeconômica do país (cf. NAIFF; NAIFF, 2005, p. 114). No entanto, para o grupo pesquisado, houve forte relação entre os termos “violência”, “favela” e “tráfico de drogas”.

Em artigo de 2007, Maria Beatriz Ribolla e Geraldo Antonio Fiamenghi Jr., através de procedimentos verbais (discussão em grupo) e não-verbais (colagem), investigaram as representações sociais da violência a partir da perspectiva de três grupos de adolescentes matriculados em escolas de ensino médio da Zona Oeste da cidade de São Paulo. Tendo como principal referencial dentro da TRS o próprio Moscovici, os autores desenvolveram uma pesquisa dividida em duas fases, contando com a participação de um total de 46 jovens entre 14 e 17 anos.

Esse grupo de adolescentes, segundo resultados encontrados pelos pesquisadores, por meio da análise de imagens presentes em revistas, identificou 10 categorias principais de

representações de violências (cf. RIBOLLA; FIAMENGHI JR., 2007, p. 116): 1) *cenar de destruições explícitas*; 2) *cenar de violência nos esportes*; 3) *cenar de violência envolvendo crianças/jovens*; 4) *cenar de violência contra a mulher*; 5) *objetos associados à violência*; 6) *cenar de violência relacionados à política*; 7) *cenar de violência envolvendo a família*; 8) *cenar de violência associadas a crimes*; 9) *cenar de violência cultural*; 10) *outros* (o que inclui cenar de pessoas apresentando suposto medo, desânimo, etc.). Assim, como concluído pelos autores:

Na perspectiva deste grupo de adolescentes, o que é a violência e seus tipos, foi caracterizado tanto por aspectos físicos quanto morais. Não houve ênfase em uma só questão, mas sim na interação destes fatores por ocorrerem conjuntamente. Dentre as formas de violência citadas, foram evidenciadas as ações físicas contra o outro (brigas, assassinatos), as ações de destruição da natureza e do meio ambiente, as manifestações de preconceitos (idade, raça, classe social), a autoviolência, a falta de respeito e de humildade, a violência produzida pelo descaso político, as ações originadas pelo uso de drogas, a violação do corpo, através da prostituição, a violência cultural e as cenar e imagens mostradas pela mídia tanto de sexo quanto de ataques físicos. (RIBOLLA; FIAMENGHI JR., 2007, p. 119).

As professoras Ana Lúcia Galinkin, Angela Maria de Oliveira Almeida e Vânia Cristine Cavalcante Anchieta (2012) realizaram estudo acerca do nosso objeto de pesquisa com base num grupo de professores (15, atuantes no ensino médio de duas escolas privada) e noutro de policiais civis (16, pertencentes a quatro delegacias), ambos do Distrito Federal. A abordagem utilizada, segundo as próprias pesquisadoras, foi de base “complementar” (GALINKIN; ALMEIDA; ANCHIETA, 2012, p. 367), dialogando, além de Moscovici, com os desdobramentos teóricos de Abric, Doise e Jodelet.

Por parte dos professores investigados na pesquisa, a violência foi atribuída especialmente a “grupos externos” – ou seja, que não se aplicava diretamente ao ambiente escolar, aos seus alunos; foram identificadas quatro categorias referentes às causas da violência: 1) *familiares*; 2) *má influência dos grupos de amigos*; 3) *modismo da violência*; 4) *modernidade*. Já em relação aos policiais, nessa pesquisa, a violência é mais percebida em sua manifestação *direta*, em elementos da vida cotidiana desses profissionais, tais como: assassinatos, roubos, estupro etc. Para eles, três são as categorias de elementos que causam a violência: 1) *as causas estruturais* (ou seja, ações do Estado e/ou do governo), 2) *questões familiares*; 3) *a má índole de algumas pessoas*.

Já em professores da rede pública de São Paulo, a pesquisa de Alexandre da Silva de Paula, Sérgio Kodato e Francielle Xavier Dias (2013), teve como principal objetivo investigar as concepções e as significações de violência nas escolas, produzidas por professores do ensino médio e fundamental. Nesse artigo, o principal referencial dentro da Teoria das Representações

Sociais é, novamente, Serge Moscovici. Dessa forma, o estudo realizou uma análise de conteúdo amparada numa categorização dos discursos dos professores, o que gerou alguns temas importantes em relação à violência em suas experiências pessoais e pedagógicas, tais como: os sentidos da prática docente; a saúde mental do professor; os vínculos entre professores e alunos; as atitudes de resignação e fatalismo em relação aos problemas escolares etc. Como destacam os pesquisadores:

A análise das representações sociais de violência nos permitiu acessar a atividade empírica da consciência de professores, sua produção de saberes e sentidos interligados na trama do tecido social. Nas explicações sobre o fenômeno empírico, os sujeitos entendem que é um fenômeno histórico inerente à violência social e à degradação das famílias, e o professor é um ser insignificante que pouco age sobre o mundo da sala de aula e interpreta estereotipadamente a conduta dos alunos, legitimando a criminalização da pobreza e da indisciplina. (...) Diante disso, entendemos que as representações sociais de violência nas escolas, ancoradas em concepções de inexorabilidade, naturalização, imobilismo e pessimismo, constituem um campo conflituoso no que tange à produção de subjetividade, no sentido de implicar-se no combate à violência, através do incremento e melhora da produção pedagógica. (PAULA; KODATO; DIAS, 2013, p. 254).

Na visão de outro grupo, composto por egressos do sistema prisional de Uberlândia-MG, Thalita Mara Santos e Eleusa Gallo Rosenberg (SANTOS; ROSENBURG, 2014) entrevistaram 8 indivíduos entre 21 e 36 anos de idade. Os resultados apontados no artigo indicam que as representações sociais de violência partilhadas pelos sujeitos da pesquisa estiveram ancoradas nas ideias de normalização e familiarização com a violência, objetificando diversas vivências de situações violentas ao longo de suas vidas. Segundo as autoras, “isso implica a fragilização na tentativa de determinar o que é aceitável e tolerável dentro dessas vivências” (SANTOS; ROSENBURG, 2014, p. 108).

Como último exemplo “prático”, o artigo de Maria Adelina França (2018) apresenta os resultados de pesquisa sobre as representações sociais de violência (e tipos de violência) vivenciados por diferentes segmentos sociais de Itaquera-SP. Tal como o trabalho anteriormente citado, a investigação foi embasada principalmente em Moscovici. Os grupos focais investigados nessa região foram os seguintes: jovens; empresários; moradores de um “condomínio popular”; e ativistas sociais.

Para esse último grupo citado, dos “ativistas”, o campo simbólico da violência foi representado por uma ideia de “violência do Estado”, o que, segundo a autora, foi entendido como uma aproximação da conceituação de *violência estrutural*. No grupo dos “moradores”, a violência foi percebida como fenômeno “cotidiano” de suas vivências; por consequência disso, França (2018) afirma que essas pessoas não tinham “consciência de que várias das

situações que vivenciavam eram formas de violência” (FRANÇA, 2018, p. 8). Para os jovens, uma das formas de representar a violência era como forma de “expressão”, de poder, o que fez a autora da pesquisa inferir que esse grupo possuía uma condição de alta vulnerabilidade social, repleta de violências. Por fim, para os empresários entrevistados, a representação da violência foi marcada por aspectos que se referiam ao espaço público, tendo como partida o ponto de vista de seus espaços privados: suas casas, famílias, valores etc. (cf. FRANÇA, 2018, p. 12).

Assim, com essa breve revisão das investigações acerca das representações sociais de violências publicadas anteriormente no Brasil, podemos destacar três apontamentos: 1) *a predominância do uso das obras de Serge Moscovici como principal referencial dentro da Teoria das Representações Sociais* – e, paralelamente, o pouquíssimo diálogo com a abordagem societal de Willem Doise nessas pesquisas; 2) *a maior facilidade dos grupos sociais pesquisados em representar a violência em suas manifestações diretas* – deixando em segundo plano suas outras formas; 3) *a diferença na forma de se perceber a violência de acordo com alguns aspectos sociais do grupo analisado*.⁸⁶

4.3 Como encontramos as representações sociais nesta pesquisa?

Para identificar tais representações sociais de violência utilizamos – em consonância com a bibliografia referenciada – duas ferramentas de pesquisa: a escrita de diários com base em observação de campo e a realização de entrevistas de modelo semiestruturado. Para embasar teoricamente a primeira, a principal inspiração foi a fenomenologia de Edmund Husserl; já para o estudo das entrevistas feitas, têm-se como influência a análise retórico-filosófica do discurso, baseada primeiramente em Aristóteles. Vejamos a seguir esses dois modelos de forma mais detalhada.

⁸⁶ Isso pode ser visto, por exemplo, nas distintas percepções de violências compartilhadas pelo grupo de professores do Distrito Federal se comparado com os policiais civis do mesmo local, na pesquisa de Galinkin, Almeida e Anchieta (2012). Outro bom exemplo se encontra no trabalho de França (2018), onde o grupo de empresários entrevistados compartilha representações bastante distintas em relação aos outros grupos investigados. Como abordou a autora: “Todos os grupos, com exceção do grupo mais privilegiado economicamente, o grupo de empresários, demonstraram um grau baixo ou moderado de eficácia política” (FRANÇA, 2018, p. 13). Dessa maneira, mesmo que indiretamente, a pesquisadora corrobora ainda com a ideia de que a representação social de violência compartilhada por um determinado grupo acaba por interferir na forma como esse interage – e, por conseguinte, toma atitudes – com outros objetos correlatos (nesse caso, a política).

4.3.1 A ideia da fenomenologia como inspiração para a observação de práticas no campo da Educação Social

Com base na distinção entre *fenômeno* e *coisa em si* que realizamos no “tópico 4.I” deste capítulo, pudemos ter uma primeira noção do principal objeto de estudo da chamada “fenomenologia”. Mas, para além da simplista conclusão de “um estudo sobre os fenômenos”, o que mais nos importa saber desse método de investigação filosófica? Como destaca o próprio Edmund Husserl (2020, p. 57), a fenomenologia poderia ser definida como *o método da crítica do conhecimento*. Mas crítica de qual conhecimento? Basicamente, para Husserl (2000; 2019; 2020), daqueles provenientes das ciências naturais, de ideias transcendentais, do positivismo, dos pensamentos prévios... ou seja, tudo que não pode ser dado como “verdade absoluta”. Todavia, isso não significa que esses elementos sejam por completo recusados ou excluídos, mas sim, passados a serem vistos “apenas” como *fenômenos*, coisas incertas.

O problema maior para Husserl à época (século XIX) é que a ciência, em sua percepção, caminhava para um lugar completamente distinto desse. Para o autor, desde meados do século XIX, havia uma decadência na Filosofia, uma “decomposição” de sua forma que levava a atividades desorientadas. Dessa maneira, o filósofo identificava uma (triste) situação, semelhante à que René Descartes havia passado séculos antes, em que esse precisou revolucionar os estudos filosóficos de sua época.

O anseio por uma filosofia cheia de vida levou atualmente a várias formas de renascimentos. Não deveria, porém, o único renascimento frutífero ser aquele que redescobre as *Meditações Cartesianas* – não tratando simplesmente de adotá-la, mas sobretudo de desnudar o sentido mais profundo de seu radicalismo no retorno ao ego cogito e, conseqüentemente, aos valores da eternidade que dali emanam? De toda maneira, descreve-se com isso o caminho que levou até a fenomenologia transcendental. (HUSSERL, 2019, p. 35, grifo do autor).

Partindo desse ponto, a fenomenologia husserliana possui como tarefa investigar – a partir do espaço da “pura evidência” – as formas de doação (e todas as suas possíveis correlações) que influenciariam na análise do objeto de pesquisa em questão (cf. HUSSERL, 2020, p. 68). Ou seja, perceber aquilo que é realmente evidência do fenômeno, “desnudo” de ideias prévias, transcendentais ou coisas do tipo. Dessa maneira, a fenomenologia é uma ciência (que deixa de lado os propósitos metafísicos do conhecimento, focando apenas no que é objetivo), ou melhor, “um método e uma atitude do pensar” (HUSSERL, 2020, p. 79), atitude essa, que visa se “reconectar” com o que o autor considera como especificamente filosófico.

Isso nos faria perceber, por exemplo, que o exercício de observação inspirada na fenomenologia não se trata de um simples ato de “abrir os olhos” para aquilo que desperta nossa atenção, mas sim, buscar o máximo da completude de um determinado objeto – ainda que saibamos que essa totalidade, essa “essência”, é inalcançável aos nossos sentidos.⁸⁷

Para isso ocorrer, uma das ideias fundamentais de Husserl é a de *redução (epoché)*. Nela, o autor demonstra a necessidade prévia de “desligar” de seu pensamento os problemas que se referem ao alcance do conhecimento transcendental, o que seria, essencialmente, uma ação de crítica da autoexperiência (cf. HUSSERL, 2019, p. 58). Assim, segundo o filósofo:

[...] em cada investigação epistemológica, seja esse ou qualquer tipo de conhecimento, é preciso realizar a *redução* epistemológica, isto é, é preciso marcar toda transcendência que entra em jogo aqui com o indicador de eliminação, ou com o indicador da indiferença, da nulidade epistemológica, com um indicador que diga: não me diz respeito à existência de todas essas transcendências, quer eu acredite nelas ou não, aqui não é o lugar para se julgá-las; isso fica totalmente fora do jogo. (HUSSERL, 2020, p. 96).

Por conseguinte, para realizar a descrição de um determinado objeto tendo como orientação uma atitude fenomenológica, “enxergamo-lo” com base em três formas de evidência, nomeadas como: *noema*; *noese*; e *variação eidética*. Essas, por sua vez, se relacionam, respectivamente, com outras três qualidades de intuição⁸⁸, a saber: *intuição categorial*; *intuição sensível*; e *intuição eidética*. Vejamos na tabela abaixo um resumo acerca dessas categorias em Husserl:

⁸⁷ Como visto no próprio Husserl (2020): “O conhecimento é, portanto, apenas *conhecimento humano*, vinculado às *formas intelectuais humanas*, incapaz de alcançar a natureza da coisa mesma, a coisa em si” (p. 77, grifo do autor).

⁸⁸ A *intuição* husserliana, segundo o professor Silvestre Grzibowski (2016), pode ser considerada o próprio fundamento da fenomenologia, ou seja, a fenomenologia “começaria” na intuição. Isso se dá pois tratamos em Husserl de uma intuição que “(...) dar-se de imediato, aqui e agora e que não pressupõe nada anterior e nada posterior a ele mesmo”, assim, “somente a intuição é que poderá apresentar-se como origem de toda a demonstração” (GRZIBOWSKI, 2016, p. 68). Complementando, Natalie Depraz (2011, p. 28) vai dizer que “Husserl assim aposta na força intuitiva do conhecimento. Um objeto não é conhecido, no sentido forte do termo, a não ser que ele me seja dado em uma evidência intuitiva que resulte de uma atestação em primeira pessoa”. Dessa maneira, observamos a importância desse conceito na atitude fenomenológica, tal como, sua centralidade na obra de Husserl; assim, se faz importante, como vimos na sequência, diferenciar cada tipo de intuição que nos leva a um conhecimento e perceber como essas se relacionam com as formas de evidência (*noema*, *noese* e *variação eidética*).

Tabela 5 – Noema, noese e variação eidética em Husserl e suas respectivas qualidades de intuição

FORMAS DE EVIDÊNCIA	Noema	Noese	Variação Eidética
	“[...] aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado” (ABBAGNANO, 2007, p. 713).	“[...] aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar, etc.” (ABBAGNANO, 2007, p. 713).	“[...] o processo pelo qual podemos chegar a essa consciência consiste em imaginar, a propósito de um objeto tomado por modelo, todas as variações que ele é suscetível de sofrer...” (DARTIGUES, 2005, p. 25).
QUALIDADES DE INTUIÇÃO	Intuição categorial	Intuição sensível	Intuição eidética
	“[...] é puramente forma. Sua verdade é apodítica pelo fato de que ela não faz, em nenhum momento, prova do real coisal” (DEPRAZ, 2011, p. 30).	“[...] é submetida à contingência do dado e aí experimenta sua fragilidade (...) o sujeito afetado se apresenta aqui em toda sua fraqueza possível” (DEPRAZ, 2011, p. 30).	“[...] resulta de uma variação perceptiva ou imaginativa dos fatos sensíveis: ela, portanto, toma o real sensível como fio condutor para, mais adiante, dele se livrar...” (DEPRAZ, 2011, p. 30).

Legenda: Elaborada com base em ABBAGNANO (2007), DARTIGUES (2005), DEPRAZ (2011) e HUSSERL (2000; 2019; 2020).

Fonte: O autor, 2022.

Na prática, utilizamos a aplicação dessa ciência filosófica como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais há alguns anos (cf. FERREIRA, 2015; LOPES, FERREIRA, 2019), tendo como objetivo principal a busca por uma maneira mais abrangente de registrar nos diários de pesquisa a forma como as práticas (socio)educativas se manifestam no tempo-espaço histórico em que é realizada a investigação. Assim, em cada dia de visita ao campo de pesquisa, os diários anotados pelo pesquisador devem descrever as experiências vividas (fenômenos) com base nas três formas de evidência husserliana – noema, noese e variação eidética. No exemplo a seguir, retirado de um dos diários de campo desta pesquisa, vamos relatar um mesmo momento através dos três formatos.

Trecho do noema do “diário de campo 6”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h30.

Após isso, também agradeço Mayone, de modo que nos despedimos – já que a educadora daria aula naquele dia para uma turma de crianças – e me encontro na sequência com Keylla, que seria a próxima entrevistada. Nos posicionamos sentados na entrada do Instituto, ainda na parte externa, num banco de pedra que dá de frente

para a rua. Começamos conversando um pouco sobre seu trabalho no Impacto, que é mais voltado à enfermagem e à assistência. Ela diz que é um trabalho bastante imprevisível; conta por exemplo que naquele dia havia aparecido uma criança com algumas marcas na boca, e elas ainda não sabiam o que era isso, o que poderia ter acontecido com o educando. Pouco depois, chega outra voluntária do projeto, “*Voluntária C*” que também trabalha com enfermagem e faz o mesmo serviço que Keylla no projeto. As duas contam um pouco de suas experiências na função. “*Voluntária C*” conta como algumas coisas acontecem até mesmo quando nem se espera. Diz por exemplo que há algum tempo uma das crianças havia pedido para ir ao banheiro durante uma aula. Depois que ela saiu, um professor notou que suas fezes estavam brancas e acabou chamando as duas para verem. Elas dizem que a partir daí tiveram de entrar em contato com a família da criança para indicar a necessidade de exames. Ambas as voluntárias destacam bastante como esse contato com as famílias tem crescido cada vez mais. Keylla relata que foi assim, por exemplo, que, ao conversar com a mãe de uma criança, descobriram que a última vacina que o educando tomara havia sido quando esse tinha apenas dois meses de idade. Nesse sentido, as duas dizem que o trabalho que elas realizam não é direcionado diretamente às crianças, mas às famílias como um todo. Contam que essas estão procurando muito o trabalho delas, principalmente pedindo indicações de lugares para fazer exames, explicações sobre uso de métodos anticoncepcionais, relatos de problemas de saúde etc. Pouco depois, “*Voluntária C*” entra para ficar próxima às crianças; assim, volto a conversar apenas com Keylla. Ela conta que se formou em Enfermagem na UFF em 2017 e relata que atualmente trabalha em dois hospitais como enfermeira, ambos públicos, em São Gonçalo e Rio de Janeiro; diz que veio direto de um plantão de 24h que estava fazendo em São Gonçalo.⁸⁹

Trecho da noese do “diário de campo 6”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08//2021 às 10h30.

Ao terminar a entrevista com Mayone, me sinto satisfeito com aquilo que havíamos conversado. A educadora desenvolveu bem os assuntos que trabalhamos e me pareceu bastante disposta a ajudar na pesquisa. Me atrapalhava naquele momento apenas o ambiente que havíamos escolhido para conversar. Como estávamos na rua, havia bastante interferências externas, como o som de motos passando com frequência. Também prejudicava a área do banco ser descoberta, então um forte sol refletia na gente durante as horas de entrevista. Quando Keylla chega, logo na primeira, conversa me animo com as possibilidades que a entrevista provavelmente renderia. Como tinha conversado pouco com ela anteriormente, ainda estava um pouco inseguro sobre como se daria a entrevista. Todavia, logo no início, essa insegurança ficou de lado. Os relatos informais dela (e da outra enfermeira voluntária do Impacto) se mostravam bastante pertinentes para a pesquisa, retratando, a meu ver, diversos exemplos de violências estruturais que afetavam aquela comunidade. Com o desenrolar da conversa, também passei a admirar a pessoa de Keylla, que se mostrava bastante esforçada e comprometida com tudo que se propunha a fazer (no Impacto e fora dali). Me sinto aliviado, pois, antes de começarmos a gravar, conseguimos encontrar uma sala no espaço interno da sede, onde poderíamos fazer a entrevista com maior privacidade e conforto.⁹⁰

Trecho da variação eidética do “diário de campo 6”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08//2021 às 10h30.

Após um início de entrevista tendo se mostrado um pouco insegura, Mayone parecia bastante tranquila e satisfeita com a gravação que realizamos. Depois da conversa, entrou na sede com ar de disposição para dar sua aula do dia. Poucos momentos depois, Keylla se encontra comigo no mesmo lugar onde eu já estava. A enfermeira se mostra bastante solícita em colaborar com a pesquisa, contando com zelo e detalhes diversas histórias que envolviam sua atuação no Impacto. Todavia, a voluntária se mostrava cansada durante as atividades, com um aspecto de quem precisava

⁸⁹ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 07 de agosto de 2021.

⁹⁰ Relato presente no *noese* do diário de campo do dia 07 de agosto de 2021.

“recarregar as energias”. Depois, durante a conversa, descobri que ela havia vindo direto do trabalho, onde estava de plantão no hospital onde trabalha, e que não havia voltado para casa nos últimos dias. Durante a conversa com Keylla, se aproximou de nós a outra enfermeira voluntária do Impacto, curiosa da situação e encorajada pela primeira. Essa outra voluntária participa animada da conversa, interagindo conosco, contando histórias, rindo... ela, porém, é chamada por outro integrante do Impacto e logo entra para cuidar das crianças. Ao ficar novamente com Keylla, ela parece mais animada ao contar sua trajetória como enfermeira e da importância que o trabalho no Impacto tem para sua vida.⁹¹

Como pudemos ver, apesar das três formas de relato descreverem o mesmo momento temporal, elas se “complementam”, já que são baseadas em intuições distintas. Desse jeito, por meio de perspectivas diversas de um mesmo objeto, podemos vislumbrar uma visão mais completa do fenômeno investigado. Da mesma maneira, conhecendo esses formatos de evidência, conseguimos ter melhor distinção do que rege nossa observação de campo.

Para as análises que realizaremos no capítulo posterior (e como já tem sido nesta dissertação até então) priorizaremos a forma de evidência do noema. Isso se dá por essa apresentar aquilo que é necessário para os propósitos da presente pesquisa, priorizando aspectos mais objetivos da observação de campo a serem “comparados” com as entrevistas dadas pelos voluntários do Instituto Impacto. Ainda assim, cabe ressaltar que isso não diminui a importância da escrita em formato de noese e variação eidética, visto que essas são fundamentais para a construção de um diário em conformidade com uma inspiração fenomenológica.

Foi através da escrita dessas duas formas (que “deixamos de lado” a partir daqui) que pudemos perceber diversos aspectos de transcendência na observação que realizamos, fazendo essas terem, agora, uma “nulidade” para fins de análise. Basicamente, é esse processo que propicia a redução ansiada por Husserl. Por conseguinte, é isso que faz com que o noema nos ofereça uma percepção que é, afinal, apreendida como “minha percepção” (ou seja, a percepção apenas da observação do pesquisador naquele espaço-tempo determinado)⁹². Tal escolha ratifica o que pontua Edmund Husserl sobre tais elementos:

O eu enquanto pessoa, como coisa do mundo, e a vivência enquanto vivência dessa pessoa, integrados – ainda que também completamente indeterminado = no tempo objetivo: tudo isso são transcendências e, enquanto tais, epistemologicamente zero. Somente através de uma redução, que nós também já queremos chamar de redução

⁹¹ Relato presente na *variação eidética* do diário de campo do dia 07 de agosto de 2021.

⁹² Isso está bem demonstrado (e complementado) na obra de Husserl no seguinte trecho: “Contudo, está nítido que eu só posso tornar clara a essência do conhecimento se eu mesmo a vejo, e se ela mesma me é dada no intuir como ela é. Eu preciso estudá-la intuitivamente de modo imanente e puro no fenômeno puro, na ‘consciência pura’, sua transcendência é sim questionável, o ser da objetividade, a que ela se refere, caso seja transcendente, não me está dado, e está precisamente em questão como, apesar disso tudo, pode ser posta essa objetividade, e qual sentido ela tem e pode ter, se tal posição deve ser possível. (HUSSERL, 2020, p. 102).

fenomenológica, eu obtenho uma doação absoluta que não oferece nada mais de transcendente. (HUSSERL, 2020, p. 100).

4.3.2 A análise retórico-filosófica das entrevistas e a “busca” por suas figuras retóricas

A arte retórica, conforme visto em Aristóteles (2015), tem como finalidade a persuasão⁹³ por meio do uso das estratégias adequadas para isso. Segundo o filósofo grego, essa arte, não pertencente a nenhum gênero definido, se assemelha à dialética⁹⁴, tendo como função principal estudar as formas de persuasão mais indicadas para cada caso. Assim, podemos entender, a partir da obra aristotélica, que a retórica faz parte na natureza da convivência humana, visto que as pessoas, em algum momento da vida (ainda que ao acaso), precisarão utilizar certos meios persuasivos para defender-se ou acusar, por exemplo. Ora, se existem elementos que deixam essa persuasão mais ou menos eficaz, existe-se a possibilidade de a retórica ser objeto de investigação.

O que nos interessa nessa partida de Aristóteles são essas estratégias, já que as Ciências da Educação são também lugares de persuasão; de convencimento. Ou seja, a Educação e o ato de educar são um campo da retórica – tal como o direito ou a política, por exemplo, também são. Desse modo, pensando nesta pesquisa, podemos afirmar que os educadores que entrevistamos estão num processo de convencimento! Sim, e não só em sua prática, mas também durante o processo de ser entrevistado. Quando a pessoa entrevistada fala, ela está argumentando e tentando nos convencer que aquilo que ela fez foi a melhor opção possível. Consequentemente, a partir do desvelar do pensamento desses sujeitos, conseguimos compreender o lugar do preferível deles, demonstrando aquilo que deve ser louvável e, da mesma maneira, o que deve ser omitido.

Nesse processo, duas delimitações de Aristóteles (2015) nos são relevantes aqui. Em primeiro lugar, cabe destacar que a estrutura do discurso retórico comporta três elementos: o orador (*ethos*), o assunto de que esse fala (*logos*) e o ouvinte (*pathos*). No caso desta pesquisa, na fase de entrevistas, o orador seria o educador entrevistado e o ouvinte, o pesquisador-

⁹³ Persuadir, segundo Reboul (2004) é “levar alguém a crer em alguma coisa. Alguns distinguem ‘persuadir’ de ‘convencer’, consistindo esse último não em fazer crer, mas em fazer compreender” (REBOUL, 2004, p. XV).

⁹⁴ A dialética em Aristóteles, todavia, tem função diferente do que em Sócrates e Platão, por exemplo, onde essa está a serviço do “verdadeiro”. Como recorda Olivier Reboul, “Para Aristóteles, a dialética não está menos a serviço do verdadeiro do que do falso; ela trata do provável (...) A dialética de Aristóteles é apenas a arte do diálogo ordenado” (REBOUL, 2004, p. 28).

entrevistador. Com essa configuração, a ação do orador estaria voltada para o ouvinte, aquele que ele quer persuadir, que possui um papel de espectador ou juiz (cf. ARISTÓTELES, 2015, p. 69).⁹⁵

A segunda delimitação necessária é quanto aos três gêneros da retórica: o deliberativo, o judicial e o demonstrativo.⁹⁶ No primeiro desses, predomina-se o tempo futuro, no qual o orador vai agir tanto em torno do conselho, como da dissuasão, visando a influenciar, portanto, no que ainda vai acontecer. No judicial, o tempo predominante é o passado, havendo tanto a acusação quanto a defesa por parte daquele que pleiteia a persuasão nesse gênero. Por fim, temos o demonstrativo, o gênero de persuasão do presente, que atua louvando ou censurando eventos atuais – ainda que nesse se possa argumentar evocando ao passado ou conjecturando o futuro.

Teremos como foco aqui esse último gênero, visto que ele se encontra em consonância com os discursos presentes nos espaços educativos.⁹⁷ Assim, sobre o gênero demonstrativo, temos uma fala que busca elogiar ou censurar algo, discursando em torno de virtudes e vícios, do que é belo ou vergonhoso. Por conseguinte, ao falar desses elementos, o orador tenta mostrar também os meios pelos quais pode ser considerado alguém de certo caráter (cf. ARISTÓTELES, 2015, p. 86).

Aristóteles, em seu contexto, considerava que a virtude se fazia a partir de elementos como a justiça, a coragem, a temperança, entre outros aspectos. Todavia, cabe dizer que o que nos interessa na obra aristotélica não são esses conceitos em si, carregados do tempo e do espaço onde o filósofo vivia; desse modo, o que é virtude para Aristóteles naquela época, não necessariamente é louvável para um grupo investigado atualmente. Ainda assim, a estrutura do discurso retórico segue o mesmo padrão: o que o outro está falando sobre sua experiência é

⁹⁵ Como explica Mazzotti (2011): “Tanto na psicologia social como na disciplina Retórica busca-se aprender as razões da influência e/ou da persuasão. Em ambas é preciso apreender a situação discursiva, a relação funcionalmente indissociável entre o orador (ethos) e o auditório (páthos), em que o discurso (logos) é admitido ou rejeitado. Essa é a situação retórica, em que o orador procura persuadir, influenciar, o auditório quanto à pertinência do que propõe para conduzir suas ações. Nela o auditório é o juiz, portanto precisa compreender os esquemas ou as técnicas retóricas para não ser levado a tomar decisões que contrariem o que ele considera inegociável.” (MAZZOTTI, 2011, p. 151).

⁹⁶ Esses três gêneros também podem ser chamados, respectivamente, de político, forense e epidíctico.

⁹⁷ Ferreira (2012) argumenta que: “O papel do discurso epidíctico se encontra em consonância com o discurso do espaço educativo. Seu apelo aos valores comuns e não contestados, feito por alguém qualificado que reforça a adesão a estes valores em vista a ações posteriores é muito mais próximo da Educação do que qualquer outro discurso como o jurídico, político ou de propaganda. Isso não garante que o discurso epidíctico garanta um discurso educativo livre de refutações ou controvérsias entre o seu orador e seu auditório. Porém, na Educação, seja qual for o seu objeto, supõe-se que o discurso do orador, se nem sempre expressa verdades ou teses aceita por todos, pelo menos defende valores que não estão, no meio que os delegou, sujeito a controvérsias.” (FERREIRA, 2012, p. 197-198).

uma tentativa de convencimento do que é correto (para ele e seu grupo), colocando como verdade experimentada.

Segundo Ferreira (2012, p. 190), há dois pontos na filosofia aristotélica acerca do gênero demonstrativo da retórica que merecem maior destaque: os *signos de elogio* e o recurso da *amplificação*. Para esse autor, na obra de Aristóteles (2015), os *signos* são lugares comuns (presentes no discurso e) reconhecidos pelos oradores e ouvintes como “dignos” de elogios, visto que carregam em si os valores da *virtude* (para aquele grupo). Como destacado: “o elogio reafirma a virtude assumida pelos sujeitos através de suas práticas sociais” (FERREIRA, 2012, p. 190). Em consequência, esses signos, carregados de virtude para aquelas pessoas e que vão aparecer em seus discursos demonstrativos, podem ser entendidos como marcas identitárias do seu grupo.⁹⁸

Para esses *signos* cumprirem sua função de maneira adequada dentro do discurso, temos o recurso da *amplificação* como um dos mais utilizados, segundo Aristóteles, no gênero demonstrativo. A *amplificação* se dá como uma forma de elogio, tentando gerar uma sensação de superioridade no argumento demonstrado. Outro meio de utilizar esse recurso é através da comparação, por meio da qual se pode falar do valor de uma determinada ação virtuosa comparando-a com a praticada por outra pessoa. O filósofo grego exemplifica algumas maneiras de utilizar da amplificação no gênero demonstrativo da retórica:

[...] se um homem agiu só, ou em primeiro lugar, ou com poucas pessoas, ou se teve a parte mais relevante da ação; pois todas estas circunstâncias são belas. Também as derivadas dos tempos e das ocasiões, em especial as que superam a nossa expectativa. Também se um homem teve muitas vezes sucesso numa mesma coisa; pois esta é grande e parecerá devida não à fortuna, mas a si próprio (...). A amplificação enquadra-se logicamente nas formas de elogio, pois consiste em superioridade, e a superioridade é uma das coisas belas. (ARISTÓTELES, 2015, p. 90).

Adiante, utiliza-se, em nossas análises, acerca dos meios de persuasão dos educadores entrevistados da identificação do que Olivier Reboul (2004) denominou *figuras retóricas* (ver “Apêndice B”). Para esse autor, *figura* é um recurso de estilo que se expressa, ao mesmo tempo, de forma livre e codificada. Uma *figura* é retórica quando desempenha um papel persuasivo no discurso (cf. REBOUL, 2004, p. 113).

⁹⁸ Complementando: “[...] o signo no discurso retórico epidíctico não representa somente o discurso sobre determinada questão da realidade, mas também aquilo que foi escolhido como preferido para o grupo, a ser vivido e partilhado em suas relações interpessoais e, por isto, passa a ser digno de ser elogiado por todos. Ou seja, para Aristóteles uma análise deste discurso possibilitaria a descoberta das técnicas que os sujeitos utilizam para expressar o lugar comum (*tópoi kónoi*) que eles ocupam e como organizam as suas diversas práticas” (FERREIRA, 2012, p. 190).

Partindo daí, Reboul distingue quatro tipos de *figuras retóricas*: 1) *figuras de palavras*, como o trocadilho ou a rima, por exemplo; 2) *figuras de sentido*, como as metáforas ou metonímias; 3) *figuras de construção*, como a elipse ou a antítese; 4) *figuras de pensamento*, como as alegorias ou ironias. Para nosso trabalho, considerando o uso das *figuras retóricas* no estudo das representações sociais, nosso foco maior será nas *figuras de sentido* – especialmente as metáforas e metonímias.⁹⁹

As *figuras de sentido*, segundo Reboul, consistem em utilizar termos em seus discursos fora do seu uso habitual, visando potencializar seus sentidos. Para essa figura ser retórica, ela deve fazer parte das referências culturais do grupo que a utiliza, fazendo com que essa se torne compreensível – e assim não seja simplesmente um enigma. Como o autor destaca, com base em Aristóteles, as *figuras de sentido* devem ser claras, novas e agradáveis (cf. REBOUL, 2004, p. 120).

Dentro dessa categoria de *figuras*, destacaremos duas: as metáforas e as metonímias. Acerca dessa primeira, podemos dizer que se tem a intenção de designar uma coisa com o nome de outra que possua com ela algum tipo de semelhança. Como coloca Reboul, essa figura é uma “comparação abreviada”, que atua substituindo o “*como é*” pelo “*é*” (cf. REBOUL, 2004, p. 122). Isso pode ser exemplificado no título desta dissertação, que contém uma metáfora: “*A violência é [expressa como] uma criança com medo*”.

Sobre as metáforas, Mazzotti (2002) vai defender o papel dessa *figura de sentido* para apreendermos o núcleo figurativo das representações sociais. Isso se dá, pois essas “condensam e coordenam significados, logo, operam os núcleos das representações sociais uma vez que estabelecem e gerenciam os predicados e lugares comuns...” (MAZZOTTI, 2002, p. 112).

⁹⁹ Mazzotti (2003) afirma inicialmente que as representações sociais são constituídas de práticas argumentativas. Seguindo por esse “norte”, o autor explica que “A metáfora, por sua característica central, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia, sendo, por isso, considerada uma analogia condensada. Essa característica permite sustentar que as metáforas se encontram no centro das representações sociais (...) Isso nos leva a afirmar que a identificação das metáforas que organizam uma representação social é mais produtiva do que qualquer outra técnica de análise do discurso” (MAZZOTTI, 2003, p. 92). Diante disso, faz-se essencial analisarmos, de forma criteriosa, essas metáforas e os seus significados perante o grupo de educadores investigados. Após Mazzotti, Ferreira (2016) reitera tal posição, dizendo, por exemplo, que as metáforas “são locais onde se encontram os significados e as predicções de afirmativas entre os seus pares, pertencentes a um determinado grupo. Elas condensam aquilo que se torna preferível ser realizado pelos sujeitos e seus grupos” (FERREIRA, 2016, p. 80); todavia, esse mesmo autor inclui, para além das metáforas, as metonímias como importante figura para encontrar possíveis núcleos figurativos das representações sociais: “A partir das figuras de sentidos encontradas no argumento retórico (...), as metáforas e metonímias pareceram condensar uma ideia comum partilhada entre os distintos grupos do campo educacional. Ou seja, as mesmas configuravam um possível núcleo (campo ou modelo) figurativo das representações sociais...” (FERREIRA, 2016, p. 82). Isso se dá, ainda segundo esse último autor, por essas duas figuras de sentido terem como característica ser um tropo, ou seja, uma técnica de denominação baseada em tomar uma palavra com sentido de outra.

Quanto às metonímias, entende-se que essa *figura* substitui uma coisa pelo nome de outra a que comumente ela está associada. Ou seja, a metonímia cria símbolos para designar determinados objetos, e é nisso que se concentra o seu poder argumentativo: na familiaridade gerada para algo. Por exemplo, Reboul (2004, p. 121) cita a criação de fortes símbolos a partir de metonímias, como “*a foice e o martelo*”; em nossa pesquisa, podemos ver isso no próprio Instituto Impacto, utilizando-se comumente da figura do “*amar e servir*” para designar o trabalho do projeto. Em relação as metonímias, Mazzotti (2002) afirma que:

As palavras substitutas mais frequentemente são, de fato, metonímias, visto que se ligam às indutoras por alguma conexão ou familiaridade. Todavia, a metonímia obtém seu significado ou da metáfora ou do contexto da enunciação. Uma metonímia pode apresentar-se sem ligação direta com alguma metáfora, mas ela sempre depende do contexto para sua eficácia argumentativa. (MAZZOTTI, 2002, p. 110).

Assim, podemos inferir a importância da análise retórica-filosófica em pesquisas de abordagem psicossocial, sobretudo, na Teoria das Representações Sociais. Como Mazzotti (2011, p. 151) situa, não adiantaria, por exemplo, que pedíssemos apenas uma “resposta genérica” para o entrevistado sobre aquele objeto que buscamos; seria pouco convincente visto que todo discurso é situado em determinados contextos e dinâmicas sociais específicas. Dessa maneira, ficamos com o autor em sua resposta “plausível e completa” frente a um questionamento de “por que análise retórica”: “a psicologia social tem por objeto central o fenômeno *influência* (...), o mesmo que em retórica denomina-se *persuasão*” (MAZZOTTI, 2011, p. 151).

4.4 Considerações parciais: foram encontradas representações sociais de violências nesta pesquisa!

O título desse último tópico encerra uma questão pendente até aqui; se até então utilizávamos o termo “possível” antes de falar que buscávamos nesta pesquisa “representações sociais de violências”, agora podemos abolir tal expressão. Existem representações sociais de violências no grupo investigado durante este trabalho – e neste quarto capítulo podemos mostrar os procedimentos teórico-metodológicos que nos levaram a isso.

Como apresentamos inicialmente, ao falarmos de “violências” na presente pesquisa, não estamos buscando a “essência” desse fenômeno, ou seja, explicar propriamente o que ela é ou

não, como ela funciona etc. Fizemos até um apanhado teórico acerca disso, no primeiro capítulo, demonstrando como podemos enxergar as violências a partir do contexto de modernidade que vivemos, e foi nesse sentido que identificamos aqueles quatro tipos de violências, que tanto repetimos até então: *direta, estrutural, cultural e da positividade* – as três primeiras inspiradas em Johan Galtung e a última em Byung-Chul Han.

Todavia, o propósito desta investigação é muito mais reduzido e pontual, seguindo não uma abordagem sociológica desse fenômeno, mas psicossocial. Assim, não foram buscadas as manifestações de violências no contexto estudado (o que até seria possível, mas se caracterizaria como uma pesquisa completamente distinta, com outros referenciais); se teve como objetivo buscar as *representações sociais de violências* partilhadas pelo grupo de educadores do Instituto Impacto. Isto é, não necessariamente o que eles representam como violência corresponde aos quatro tipos de violências modernas que apresentamos anteriormente.

Por isso, ao realizarmos a observação de campo nesse projeto social, não havia o objetivo de capturar a violência como *coisa em si*; na verdade, nem existe a intenção (ou mesmo a preocupação) neste trabalho de discutir o que seria – ou mesmo se existe – a *essência* da violência. Entendemos a violência, as práticas educativas do Impacto ou a relação entre essas duas primeiras como *fenômenos*. E é por isso que utilizamos a fenomenologia de Edmund Husserl como principal referencial teórico nesse aspecto.

Mas não nos bastava apenas observar o campo de trabalho do Impacto e as atitudes tomadas por seus educadores para apreender suas representações de violências. Seria insuficiente. Precisávamos ouvir esses educadores – mas sem a pretensão de acreditar que eles nos entregariam a essência do que eles acreditam que seja violento ou não. Pensamos que todas as comunicações desse grupo de educadores durante as entrevistas estavam carregadas de simbólico, de inconsciente, de retórico, de subjetivo, de persuasivo. Como tão bem afirmaram Moscovici e Doise: “a comunicação constrói consensos mediante artifícios de retórica que dão um peso excessivo aos argumentos de alguns grupos e enviesam as escolhas” (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 5). Dessa maneira, chegamos a uma análise retórico-filosófica do discurso.

Cruzando esses materiais de observação de campo e entrevistas realizadas com as fontes consultadas e os referenciais teóricos desta pesquisa, concluímos o processo de análise que propomos para identificar as representações de violências dos educadores sociais do Instituto Impacto. Como principais resultados encontrados, apontamos para representações sociais de violências que se organizam a partir de um núcleo figurativo de “desvio” de uma normalidade (que podemos denominar pelo campo metafórico “*a violência é uma curva numa reta*”) para

explicar as manifestações violentas naquele contexto. Parte disso, é justificado por uma visão religiosa comum ao grupo pesquisado.

Por conseguinte, a esse núcleo figurativo, as temáticas dessas representações são geradas principalmente a partir de metáforas relacionadas à figura da "criança". Ou seja, permeado pela noção de violência como um desvio social (e, por vezes, espiritual), explica-se tal ideia a partir da imagem da "criança", que pode representar desde a vítima desse contexto (na figura da "criança com medo", aquela que é "desviada de sua natureza", principal metáfora utilizada para ilustrar a violência), até os próprios possíveis "culpados" pela existência desse desvio violento (representado pelo símbolo dos "meninos do tráfico", aqueles que "desviam"). Essas ideias serão mais bem explicadas ao longo da análise presente no próximo capítulo, o último desta dissertação.

5 A VIOLÊNCIA É UMA “CRIANÇA”? IMAGENS DE VIOLÊNCIAS PARTILHADAS PELOS EDUCADORES PESQUISADOS

Há cerca de dois mil anos atrás, Jesus caminhava pelos “confins” da Judéia, onde era acompanhado por grandes multidões. Conforme relatado na Bíblia, entre curas de pessoas doentes e discussões com fariseus – grupo de judeus –, trouxeram-lhe algumas crianças para que ele orasse, fato que fez alguns de seus discípulos repreenderem os pedidos. “Jesus, porém, disse: Deixai os meninos, e não os estorveis de vir a mim; porque dos tais é o reino dos céus”. É o que conta o Evangelho segundo Mateus (19:14).

A passagem acima, presente no Novo Testamento bíblico, mostra a forma que Jesus enxergava as crianças: como pertencentes do reino dos céus e como exemplo de humildade e pureza a ser seguido, como visto em Mateus 18:3-4 (“E disse: Em verdade vos digo que, se não vos converterdes e não vos fizerdes como meninos, de modo algum entrareis no reino dos céus. Portanto, aquele que se tornar humilde como este menino, esse é o maior no reino dos céus.”).

Com a influência da religião cristã na educação a partir da Idade Moderna, muito desse pensamento, que ligava à inocência como virtude das crianças acabou se perpetuando em nossa cultura ocidental, dando base também para o direcionamento que os adultos deveriam oferecer para meninas e meninos. O historiador Philippe Ariès (1986, p. 146) enxerga nesse período histórico uma “dupla atitude moral” em relação à infância: de um lado, deveria se preservar as crianças da “sujeira da vida”; de outro, se via nos mais velhos a responsabilidades de desenvolver nos jovens o caráter e a razão. Já no início do século XVII, parte da iconografia cristã, presente em gravuras, pinturas e esculturas acaba reafirmando a tese da valorização da criança nas doutrinas do cristianismo: cada vez se tem mais importância a representação do menino Jesus isolado, sem mais a presença da Virgem Maria ou em meio à Sacra Família (cf. ARIÈS, 1986, p. 149).¹⁰⁰

¹⁰⁰ Nos dois séculos seguintes, XVIII e XIX, Ariès destaca que as representações da cerimônia da primeira comunhão, na qual os cristãos recebem pela primeira vez o “Corpo e Sangue de Cristo”, tornaram-se o sentimento mais visível da visão cristã de infância: “ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados.” (ARIÈS, 1986, p. 155).

5.1 Os sentidos da infância e a imagem da criança

Mas qual o motivo de abrir este último capítulo falando da religião cristã e de suas representações de crianças? Em primeiro lugar, como já dito, o Instituto Impacto, pesquisado nesta dissertação, é uma instituição de viés cristão. Em segundo, uma “novidade”: nas entrevistas realizadas com integrantes do projeto social, *todas* as pessoas entrevistadas apresentaram alguma imagem que remetia às crianças para argumentar sobre sua visão acerca das violências. Chegaremos lá.

E por que isso é importante? Conforme o paradigma das três fases de Willem Doise, tendo como objetivo explicar as variações de pensamento num grupo social em relação a um objeto, uma das hipóteses a serem levadas em conta pelo pesquisador na abordagem societal seria da existência de *crenças comuns* entre os membros desse grupo (como explicado no capítulo anterior). Doise escreve que:

Uma primeira hipótese é que os diferentes membros de uma população estudada partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social. As representações sociais (RS) se constroem nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos indivíduos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas. (DOISE, 2002, p. 30).

A *crença em comum* compartilhada pelo grupo social investigado, de educadores do Instituto Impacto, é a presente na cosmovisão cristã de vertente protestante.

Passando desse ponto, cabe, então, nos indagarmos qual o significado presente na imagem da “violência ser uma criança”. Tendo sido esse trecho, presente nos títulos desta dissertação e deste capítulo, inspirado nas entrevistas feitas com integrantes da ONG, podemos começar afirmando que a violência é tratada aqui menos como uma criança no sentido literal, e mais num significado metafórico. Por quê? Porque a metáfora, além de servir como forte recurso retórico nos discursos argumentativos – como aqueles, do gênero demonstrativo, utilizados pelos educadores que buscavam convencer o pesquisador nas entrevistas – e como potencial caminho para apreendemos o núcleo figurativo das representações sociais (cf. MAZZOTTI, 2002), também tem a função de facilitar a aprendizagem de um ouvinte ou leitor para determinado assunto (e é isso que busco aqui!). Como defende Aristóteles:

[...] uma aprendizagem fácil é, por natureza, agradável a todos; por seu turno, as palavras têm determinado significado, de tal forma que as mais agradáveis são todas as palavras que nos proporcionam também conhecimento. É certo que há palavras que

nos são desconhecidas, embora as conheçamos no seu sentido “apropriado”; mas é sobretudo a metáfora que provoca tal. (ARISTÓTELES, 2015, p. 203).

De forma prévia, para elucidar, apresento três exemplos de imagens de crianças utilizadas por diferentes educadores do Impacto para representar a violência:

Trecho de entrevista com Felipe. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Felipe: (...) talvez... trazendo uma imagem de uma criança que é abandonada. Ela pode ser abandonada pelos pais... do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade.

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Allan: Eu acho que a melhor imagem que eu posso pensar disso aí é um... a melhor não, a pior na verdade, é de que a violência é uma criança com medo.

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Keylla: Eu acho que... que seria a imagem de uma criança com a boca tapada, sem conseguir se defender, sem conseguir se expressar e sem ter a oportunidade de falar.

Nos trechos anteriores, a pergunta para os três educadores foi a mesma: “você pode citar uma imagem que represente a violência para você?”. A partir daí, com base em suas especificidades, cada um dos entrevistados utilizou uma linha de argumento para responder à questão, com o uso de distintas figuras de linguagem e referente a diferentes temáticas. O que todos têm em comum é a imagem que envolve violência e crianças.

Com Felipe, no primeiro caso, a violência não é como uma criança abandonada (ou seja, não se tem aí uma *metáfora*), mas sim, uma criança abandonada é para ele um exemplo de violência encontrada naquele contexto. Para dar maior peso ao seu argumento, ele segue a explanação utilizando a figura de pensamento da *conglobação*, na qual se acumula argumentos em torno de uma mesma tese (de que a criança abandonada é uma forma de violência); segue então: “do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade”. No fim, o educador ainda utiliza uma *sinédoque* – referente à parte (os indivíduos daquele contexto) pelo todo (“a sociedade”) – como figura retórica de sentido, argumentando que a “a criança é abandonada pela sociedade”.

No segundo exemplo, do diretor Allan, existe uma forte metáfora: “a violência é uma criança com medo”. Desse jeito, não é que uma “criança com medo” exemplificaria um ato violento, mas, de maneira mais profunda que isso, que a violência se expressa na sociedade como uma criança com medo. O educador também utiliza, como forma de fazer seu discurso parecer mais sincero, a figura retórica de pensamento da *epanortose*, que consiste em corrigir o que havia acabado de dizer “a melhor [imagem] não, a pior na verdade...”.

Por fim, no caso de Keylla, novamente o uso da criança é um exemplo de manifestação de violência enxergada pela educadora como constante. A “*boca tapada*” da criança, na verdade, também não é dita num sentido literal, mas no sentido de uma *metonímia*, representando aquela menina ou menino que não pode falar, expressar a violência que sofre. Isso é demonstrado pela *conglobação* da sequência: “*sem conseguir se defender, sem conseguir se expressar e sem ter a oportunidade de falar*”.

Assim, como pudemos perceber, a figura da “criança” utilizada não tem um significado único no discurso dos educadores entrevistados. Por isso, não está nela a ideia principal contida no núcleo figurativo das representações sociais encontradas – mas sim, na concepção de que as *violências* são um tipo de desvio que essa “criança” sofre. Todavia, essas imagens infantis produzirão importantes temáticas para melhor apreendermos as representações de violências partilhadas pelos membros do Impacto.

Na sequência do trabalho, faremos uma breve caracterização dos integrantes do Instituto Impacto que foram entrevistados, tal como, uma explanação do perfil geral encontrado nesses. Depois, apresentaremos a análise retórico-filosófica do discurso desses mesmos educadores, tendo-a demonstrado indícios de representações sociais de violências. Essas representações se movimentam a partir de um núcleo figurativo comum e quatro temáticas recorrentes entre os sujeitos da pesquisa em relação à violência.

5.2 Pessoas entrevistadas e o perfil encontrado

Respeitando a ordem que as pessoas foram entrevistadas, o quadro abaixo apresenta um breve resumo dos dez integrantes do Instituto Impacto que gravaram entrevistas para esta pesquisa e tiveram seu trabalho acompanhado durante o período de observação de campo. No terceiro apêndice desta dissertação, divulgamos – com mais detalhes – os trechos das entrevistas de cada um dos membros da ONG nos quais esses apresentam suas trajetórias pessoais.

Tabela 6 – Educadores do Impacto entrevistados¹⁰¹

1. Michael	Diretor e fundador do Instituto Impacto, 30 anos, teólogo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e proprietário de uma produtora audiovisual.
2. Felipe	Educador e coordenador de projeto no Instituto Impacto, 24 anos, Arquiteto e Urbanista pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
3. Evelin	Educadora e coordenadora de Desenvolvimento Estratégico (D.E.) no Instituto Impacto, 26 anos, graduanda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
4. Stefany	Educadora e coordenadora de Recursos Humanos no Instituto Impacto, professora, graduada em Química Industrial e licenciada em Química pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
5. Karine	Coordenadora do Cuidado Integral do Missionário (C.I.M.) no Instituto Impacto, 33 anos, graduanda em Direito.
6. Allan	Diretor, fundador e educador de esportes do Instituto Impacto, 33 anos, professor e faixa preta de judô.
7. Mayone	Educadora e coordenadora de Mobilização de Recursos, 31 anos, graduada em Moda.
8. Keylla	Educadora e coordenadora de Saúde no Instituto Impacto, 33 anos, graduada em Enfermagem e enfermeira.
9. Ana Gleice	Educadora e coordenadora pedagógica no Instituto Impacto, 27 anos, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
10. Isabela¹⁰²	Educadora e secretária pedagógica no Instituto Impacto, 20 anos, estudante no ensino médio.

Fonte: O autor, 2022.

Assim, traçando um perfil geral, foram entrevistados dez integrantes do Instituto Impacto, sendo sete mulheres e três homens. Desses, sete possuem funções de coordenação e dois de direção na instituição. Oito das pessoas entrevistadas atuam ou já atuaram como educadores no Impacto. A idade média desse grupo é de 28,5 anos, sendo as pessoas mais velhas entrevistadas com 33 anos e a mais nova com 20. Todos que participaram da entrevista se

¹⁰¹ Cabe destacar que os entrevistados assinaram termo autorizando o uso de suas falas e seus nomes reais nesta pesquisa. Assim, como expresso no documento, todos estavam cientes: dos objetivos desta pesquisa; de que esta não gerará ônus de nenhuma espécie para seus participantes diretos; de que não serão utilizadas imagens do local ou das pessoas que participaram desta pesquisa; de que as falas gravadas poderão ser utilizadas em sua integralidade ou a partir de recortes específicos a critério do pesquisador; de que as falas gravadas serão utilizadas apenas (e somente) para fins acadêmicos-científicos; de que o entrevistador não poderá, em hipótese nenhuma, distorcer, alterar ou modificar qualquer fala do entrevistado; de que o entrevistado não receberá, em hipótese alguma, remuneração (de qualquer natureza) por esta entrevista.

¹⁰² Nome fictício escolhido a pedido da entrevistada.

identificaram como cristãos protestantes, fazendo parte de diferentes denominações dentro dessa orientação.

5.3 Análise retórico-filosófica dos discursos

5.3.1 Núcleo figurativo: "uma curva numa reta" – a violência como "desvio" de uma normalidade

As representações sociais de violências partilhadas pelos educadores do Instituto Impacto possuem um núcleo figurativo que pode ser denominado a partir da metáfora “*uma curva numa reta*”, que tem como significado principal a noção de que as violências funcionam como um “desvio” de uma normalidade. A noção de núcleo figurativo, conforme Rita de Cássia Pereira Lima e Pedro Humberto Faria Campos (2020), e tendo como base Moscovici (1978) e Jodelet (2015), trata do anteriormente denominado “modelo figurativo” (ou “esquema figurativo”) exposto pelo criador da TRS em suas origens. Depois, o próprio Moscovici passou a designar esse elemento como “núcleo figurativo”. Assim, o “núcleo figurativo é um ‘esquema’ (modelo ou imagem) básico resultante do processo de objetivação, tornando concretos os elementos do objeto, e tem por função guiar as percepções e julgamentos associados ao objeto de representação dentro de uma realidade social construída” (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 3). Ainda segundo esses mesmos autores – em acordo com Mazzotti (2002):

Podemos dizer que o “núcleo figurativo” tem valor de uma metáfora viva (ou um conjunto bem restrito de metáforas) e consensual, uma vez que, sempre que se evocada uma metáfora, é necessário evocar, como contingência, o contexto das relações semióticas em torno do “objeto” que marcam os termos da metáfora (contexto que ativa os processos de simbolização dos ícones); porém, e mais além, há sempre um terceiro termo elipsado, posto que a metáfora é também, simultaneamente, um signo do eu em relação ao objeto. (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 12).

Nesse sentido, a metáfora que utilizamos para designar esse nosso núcleo é parte de uma declaração de Michael, diretor e fundador do Impacto, em sua entrevista concedida. Também a inserção específica de Michael no instituto é de grande relevância aqui, visto que, por seu status, suas posições acabam sendo mais influentes dentro desse grupo social. Isso faz parte da terceira hipótese basilar da abordagem societal, levando em conta as outras realidades simbólicas que

os indivíduos de um grupo fazem parte, em que “se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição” (ALMEIDA, 2009, p. 728). Veja o trecho no qual o diretor explica o porquê de as violências serem vistas como desvio para ele:

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Lucas: A gente tá falando bastante que tá num local violento, que a violência atrapalhou nesse sentido seu trabalho, mas, o que é a violência?

Michael: Então, violência é... aquilo... *é um distúrbio da sociedade. A violência é um... uma curva numa reta. É... aquilo que desvirtua, é... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal.* E a violência tira também pessoas de sua rota, né?! De sua meta, de seu propósito... é... seja a própria pessoa que comete violência ou a pessoa a qual tá sendo vítima da violência. Então a violência é... ela é ruim para dois lados, né, não só pra pessoa que é afetada, mas pra pessoa que comete também; ela sai do seu propósito, de sua rota quando ela comete violência. Então, a violência é um distúrbio da sociedade, eu entendo assim.

L: Eu acho que a sua resposta pra essa pergunta já quase vai responder a segunda, mas... tem uma coisa que você falou que eu acho que é bem interessante, você fala que é uma curva na normalidade... é um distúrbio que tira a pessoa do que é o normal dela. E aí eu queria fazer essa pergunta: você acha que a violência é uma coisa individual ou coletiva?

M: A violência é... eu acho que pode ser os dois. Porque eu acho que uma pessoa por si própria pode se tornar violenta, casos como violência doméstica, que temos, né... então é... assim, é... vai ser sempre um distúrbio ou uma curva numa reta, seja em alguém ou seja num coletivo. Então ela geralmente num coletivo, ela se torna mais sistêmica e ela se torna mais... é... as vezes organizada, né?! E às vezes se torne, talvez, até com resultados piores do que ela individualizada. Mas eu acho que ela pode ser tanto individual como coletiva, ou... trazendo os mesmos prejuízos, né.

L: Muito bom. E aí tem um termo que você usou nessas duas respostas que eu fiquei, é... com uma atenção mais apurada que é “tirar do normal”. Na sua percepção qual seria o normal do ser humano?

M: É... ou... o normal de qualquer ser humano é a não violência. É... quando a gente fala sobre violência, a gente fala sobre... ah... algo *fora de uma natureza*. Uma natureza que... que ninguém nasce violento. (grifos nossos).

Na primeira resposta dada, é possível observar o farto uso de metáforas por parte do entrevistado para argumentar sua visão acerca das violências. Podemos considerar como uma *metáfora expandida* a sequência do trecho: “[a violência é] *um distúrbio da sociedade, uma curva numa reta*”. Ora, toda essa figura remete para um mesmo sentido, de desvio, visto que o distúrbio é uma alteração (geralmente patológica) de algo que se espera ser normal, tal como uma “curva numa reta” remete a uma “mudança de caminho”, algo que se desvia do esperado. Ou seja, a violência é um desvio do que se espera da sociedade, e não só dela, mas também dos indivíduos.

Podemos notar isso no trecho seguinte, combinando a figura de pensamento da *conglobação* com a figura de construção da *gradação*, que coloca termos em ordem crescente: “[violência é] *aquilo que desvirtua... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal*”. O sentido segue a lógica do desvio, mas agora aplicando-o não só para a sociedade como todo, mas aos indivíduos. Isso vai se acentuar na segunda resposta, na qual Michael argumenta que percebe a violência como individual e coletiva. O discurso acerca dessa questão se encerra em sua terceira resposta, em que reitera na *metonímia* presente na noção da violência como “*algo fora de uma natureza*” (em que “natureza”, nesse sentido, designa um termo que possui com ele um vínculo habitual, o de “normalidade”), que sua posição é de estranheza às violências – individuais ou coletivas.

Entretanto, como podemos conceber a ideia de violência como desvio, em um sentido mais prático e objetivo, fora de tantas metáforas e figuras de linguagem? No campo sociológico, em estudo clássico de Howard Becker, entende-se que “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (BECKER, 2008, p. 27). Seguindo essa linha, o desvio só seria julgado como tal com base nos pontos de referências de “normalidade” daquele que observa, nas regras de seu grupo. Becker (2008) prossegue dizendo que as “regras sociais são criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam” (p. 27). Algumas falas de educadores corroboram esse raciocínio, mostrando que seus referenciais culturais não eram os mesmos daqueles que perceberam no Salgueiro:

Trecho de entrevista com Mayone. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Contexto: A educadora fala de suas primeiras impressões do Salgueiro, quando realizava trabalhos sociais num projeto na localidade de Itaoca.

Mayone: (...) E essa é uma coisa que te choca muito, sabe?! Eu saía de lá me sentindo pesada. Eu não sei nem te explicar o que eu sentia, porque... *porque é uma realidade muito diferente da nossa*. Na base de lá, eu dava aula numa sala que começou a fazer a obra somente. Eram só as paredes. Não tinha porta, não tinha janela... tinha só o buraco. E não tinha teto. (grifo nosso).

Trecho de entrevista com Isabela. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 21/08/2021 às 12h.

Lucas: E o que mais tu tem dado de conteúdo nas suas aulas?

Isabela: Assuntos sociais. A gente fala de cultura, né... mesmo dentro do Brasil tem várias culturas. *E a cultura do Salgueiro é um pouquinho diferente. A maneira deles se comportarem aqui é um pouco diferente. Isso não é do resto do mundo.* (grifo nosso).

No primeiro trecho, o recurso mais chamativo no discurso de Mayone é a *hipérbole* (baseada na *metáfora* de “estar chocada” com o que via no Salgueiro) presente em “eu saía de lá me sentindo *pesada*”. Também Isabela utiliza uma *hipérbole* para se referir às diferenças culturais encontradas por ela no Salgueiro: “*isso não é do resto do mundo*”. Ambas as passagens nos mostram, assim, uma das características fundamentais para entender a noção de desvio nos estudos sociais: os diferentes referenciais culturais e/ou de experiência daquele que observa o “objeto desviante” (aqui, as violências presentes naquele local).

Por conseguinte, a percepção de um determinado fenômeno ou objeto como desviante pode acabar gerando outro afeto naquele observador: a de aversão, atribuindo características negativas ao que foge do “normal”. Em relação às violências no Salgueiro, perpassadas em suas representações por esse núcleo, tal afetividade também é notada na fala da voluntária Karine:

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Lucas: O que é violência para você?

Karine: Meu Deus, caraca! Como eu vou descrever isso?! (risos). Eu... descreveria a violência... é... como o fato de a pessoa não ter para onde correr e ter que se envolver naquilo ali por isso. O fato de ela não ter vias para onde ir... se não fazer de *algo que é totalmente fora do percurso que uma sociedade precisa*. (grifo nosso).

O discurso se inicia com uma *pergunta retórica* (“*Como eu vou descrever isso?!*”) e, na sequência, busca a *metonímia* “*da pessoa não ter para onde correr*” para exemplificar que a violência se daria, prioritariamente, para quem não tem outra escolha. Porém, sua conclusão acerca da violência é taxativa: “*é totalmente fora do percurso que uma sociedade precisa*”. Ou seja, não só uma violência desmedida é um “desvio” do normal, como pode se tornar uma antítese daquilo que se espera de uma sociedade.

Por fim, uma outra forma de compreender o sentido de desvio empregado nos discursos dos educadores é amparado num fundo religioso. Isso é difundido de forma mais explícita na entrevista de Ana Gleice:

Trecho de entrevista com Ana Gleice. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 17/07/2021 às 12h.

Lucas: E você acha que esse tipo de violência se manifesta de forma individual ou coletiva?

Ana Gleice: Essa violência que vemos aqui?

L: Sim, na forma que você pensou mesmo.

A: Olha... em todas as esferas. Ela tá... tá no individual mesmo, mas também em grupo. É porque muitas pessoas compartilham do mesmo posicionamento. Por exemplo, essa questão que os meninos do tráfico fazem... de... de matar e de tirar a vida de uma pessoa. Essa é uma violência que vem dentro de um indivíduo. *É a natureza pecaminosa de Adão gritando de dentro dele*. Mas esse indivíduo se junta

com outros indivíduos, que pensam da mesma forma. Então, a meu ver, ela pode ser tanto no individual, quanto pode ser no coletivo. (grifo nosso).

Qual a base dessa noção de desvio, como grifado no trecho acima? Logo no primeiro capítulo do livro que abre o Antigo Testamento da Bíblia, vê-se, ao narrar a criação do mundo por Deus, em Gênesis 1:27: “E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou”. A primeira oração do versículo é enfática, mostrando que, na origem, o ser humano foi criado “à imagem de Deus”. Afinal, que imagem é essa? Ainda no Antigo Testamento, em Deuteronômio 32:4, afirma-se que: “Ele é a Rocha, cuja obra é perfeita, porque todos os seus caminhos justos são; Deus é a verdade, e não há nele injustiça; justo e reto é”.

Porém, o que era a natureza de Adão quando Deus o cria, não se mantém no decorrer da narrativa bíblica em Gênesis. No capítulo 3, versículo 17, após o primeiro homem ir contra a vontade do criador, desobedecendo-o – tendo ouvido à sua parceira Eva, enganada pela figura da serpente –, tem-se a seguinte sentença de Deus para Adão: “Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida”. Assim, o ser humano que, inicialmente, teria sido criado “perfeito”, acaba marcado, após a desobediência de Adão, por uma natureza pecaminosa. Já no Novo Testamento, o apóstolo Paulo diz em sua Carta aos Romanos (5:12) que: “Portanto, como por um homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado a morte, assim também a morte passou a todos os homens por isso que todos pecaram”.

Como recurso retórico em cima dessa tese, a educadora entrevistada usa, primeiramente, a *metonímia* “a natureza pecaminosa de Adão” como símbolo para se referir às violências, propondo, assim, um sentimento de familiaridade para o “auditório” a que tenta convencer. Na sequência, utiliza-se um *oxímoro*, figura retórica de sentido caracterizada por unir dois termos aparentemente incompatíveis: “*gritando de dentro dele*”. Essa figura, que inicialmente pode causar certa “estranheza” no ouvinte, funciona nesse caso para aumentar o efeito do argumento, demonstrando o quanto seria “forte” essa violência que se instaurou nas pessoas a partir do desvio (aqui utilizando-se do sentido religioso).

Podemos concluir, então, que as representações sociais são construídas por temáticas, que geram os argumentos que vão defender o núcleo figurativo. Tais temáticas, recorrentes nas representações de violências partilhadas por esses educadores, vão variar em argumentos, ora pendendo mais às explicações de ordens sociais, ora às de base psíquicas. Essas formas de argumentar, por sua vez, podem partir desde uma *crença comum* partilhada por esse grupo social (no caso, a religião cristã protestante), quanto por um *filtro sociocognitivo* (como visto

na segunda hipótese¹⁰³ do paradigma das três fases de Doise) próprio, oriundo das experiências particulares de cada membro do instituto.

Desse modo, o núcleo figurativo aqui apresentado vai passar pelas quatro temáticas presentes nas representações sociais de violências encontradas; são elas:

Tabela 7 – Temáticas de análise das metáforas dos discursos retóricos

Temática	Figura correspondente
1. Violência como patologia	“A violência é uma doença,”
2. Ausência de poderes	“... uma criança abandonada,”
3. A vulnerabilização	“... uma criança com medo,”
4. A criminalidade	“... por se envolver com meninos do tráfico.”

Fonte: O autor, 2022.

5.3.2 Temática 1: “A violência é uma doença” – violência como patologia

De forma simplificada, poderíamos dizer que patologia é uma alteração do estado de saúde. A palavra, que tem origem no grego (*pathos* = sofrimento + “*logia*” = estudo), está relacionada, geralmente, a alguma alteração do que se considera saudável. Um possível resultado das patologias, pensando a nível psíquico, segundo Sigmund Freud (2019b), é uma delimitação incerta entre o eu (*ego*) e o mundo exterior (cf. FREUD, 2019b, p. 45).

Saindo do indivíduo e do psíquico e pensando mais especificamente no âmbito social, num período próximo ao que Freud realizou suas investigações psicanalíticas, Durkheim (2011) também pesquisava sobre o que poderia haver de “patologia” na sociedade. Estudando sobre os *atos sociais* (aquelas normas e estruturas que podem exercer controle sobre os indivíduos numa sociedade), o sociólogo francês distingue-as em três tipos:

Chamaremos normais aos fatos que apresentam às formas mais gerais e daremos aos outros o nome de *mórbidos ou patológicos*. Se convencionarmos chamar tipo médio ao ser esquemático que resultaria da reunião num todo (...) poder-se-á dizer que o tipo normal se confunde com o tipo médio, e que *qualquer desvio em relação a este padrão de saúde é um fenômeno mórbido*. (DURKHEIM, 2011, p. 74).

¹⁰³ “A segunda hipótese refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. Trata-se de explicar como e por que os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com esses objetos de representação. Nesta fase, estudar as representações equivale a identificar os princípios organizadores das variações individuais.” (ALMEIDA, 2009, p. 728).

Ainda tratando sobre o que ele considera patológico na sociedade, Durkheim (2011) faz algumas distinções interessantes. Diz o sociólogo que a saúde seria um estado de “possibilidades máximas” num organismo e, ao contrário, a doença, seria o que as possibilidades desse mesmo diminuïrem. Para terminar suas comparações entre o fisiológico e o social, Durkheim ainda pontua que “o velho e a criança” costumam estar mais acessíveis às causas de destruição (cf. DURKHEIM, 2011, p. 70-71).

Embora seja um significado carregado de metáforas mais ligadas a outras ciências (que não às sociais) e com marcas de positivismo do tempo – que não envelheceram tão bem – a explicação de Émile Durkheim (somado ao pai da psicanálise, Freud) aponta boas reflexões sobre o que poderia ser representar a violência como doença-patologia. Em nossos discursos analisados, a figura que melhor condensa o significado implícito nessa visão está presente na *metáfora* usada pela educadora Mayone em sua entrevista para esta pesquisa. Quando a integrante do projeto foi solicitada a resumir sua prática no Impacto em duas palavras ou imagens, ela respondeu o seguinte:

Trecho de entrevista com Mayone. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Mayone: Eu nunca pensei nisso. É... eu vou falar palavras, porque se elas já são difíceis, imagina imagens. Como imagem... eu... eu vou colocar um *hospital*, que já é uma palavra. Eu acredito muito que estamos aqui também, né, *como uma cura para essas pessoas. Até porque a violência é uma doença. Isso não é normal*. Eu acredito muito nisso.

Lucas: E a segunda seria qual?

M: Eu vou responder para a gente, como uma instituição mesmo. A imagem pode ser uma *balsa*. Isso porque pode ser uma coisa no meio do mar, né. É um ponto, um porto seguro. E... se você estiver num lugar, e não tiver para onde ir, ele é um lugar que está ali justamente para isso. *Se a pessoa se perder... ela vai amarrar o barquinho ali*. E vai ter aquele lugar te mantendo seguro. *E eu como uma pessoa, me sinto como uma balsa mesmo*. Isso porque aqui é um lugar aonde as pessoas vêm para se sentirem seguras. Um lugar onde as crianças sabem que aqui é diferente. (grifos nossos).

Antes mesmo da *metáfora* principal que analisaremos, chama a atenção uma primeira *metonímia*, expressa pelo símbolo “*hospital*” atribuído ao Instituto Impacto. Ora, o hospital serve, logicamente, para receber aqueles são afetados por alguma doença ou mal-estar específico. Tal figura serve de preparação para a importante metáfora utilizada na sequência do discurso: “*a violência é uma doença*”. Por quê? Porque “*isso não é normal*”. Nota-se, aqui, que a violência, como dito, não é enxergada como algo normal, mas como um desvio daquilo que era o esperado por aquele grupo social.

Na segunda resposta da voluntária, é utilizada outra imagem, em forma de *metáfora* expandida ([aqui é] “*uma balsa... uma coisa no meio do mar... um ponto, um porto seguro*”),

mas que designa o mesmo sentido da resposta anterior: seu trabalho consiste em “colocar no caminho” aqueles que estão perdidos ou desviados, servir como referência a quem está perdido (“*Se a pessoa se perder... ele vai amarrar o barquinho ali*”). Tais inferências são vistas pela educadora não só a nível de grupo, como Instituto Impacto, mas como pessoa, como se evidencia no símile, figura de comparação entre termos heterogêneos, utilizado por ela: “*me sinto como uma balsa mesmo*”.

Também Michael, diretor da instituição, vislumbra a violência pela mesma perspectiva. No fim de sua entrevista, ao pedir que ele simbolizasse a violência em duas imagens ou palavras, a resposta foi a seguinte:

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Michael: Duas imagens ou duas palavras que representem o que é a violência pra mim... *violência pra mim é morte...* (breve silêncio)... *e é um distúrbio*. Acho que as duas palavras que resumiria é *distúrbio*, e o que resulta numa morte. Seja ela qual for. E não digo só morte física. Digo às vezes numa morte psicológica, numa morte sentimental... numa morte de uma mulher que é agredida em casa, e ali ela perde as esperanças na vida, perde as esperanças no amor. Ou de uma criança que é agredida por seu pai ou padrasto, ou mãe, e ali ela tem a sua morte psicológica, depressiva, então acho que resumo nisso... essas duas palavras: distúrbio e morte. (grifos nossos).

São duas metáforas fortes (“*morte*” e “*distúrbio*”); ambas guardam um mesmo significado, de complementaridade. Entre uma *metáfora* e outra, utiliza-se a figura retórica de construção da *aposiopese*, caracterizada por uma interrupção do discurso seguida por um silêncio brusco, o que aumenta a “dramaticidade” do argumento. Como pode ser entendida essa relação entre as duas metáforas? Distúrbio, como já dito aqui, em larga escala e referenciado pelo próprio entrevistado em outros trechos, remete à fuga do que é visto como preferível, aquilo que se entende como “normal” e “natural” (também num sentido religioso, provavelmente, mas não só) num ser humano.

Esse desvio de forma constante, permanente, para o diretor, ocasionaria numa “morte”, que aqui também não tem seu sentido literal. Explica-se: “*numa morte sentimental... numa morte de uma mulher que é agredida [que perde] as esperanças na vida... as esperanças no amor... de uma criança que é agredida por seu pai... e ela tem sua morte psicológica, depressiva...*”. A explicação reforça o argumento de a violência ser uma “doença”, que, quando não tratada, de tão grave, pode ocasionar a morte (de esperanças, de amor, de futuro).

Um trecho de entrevista da educadora e coordenadora pedagógica do Impacto, Ana Gleice, aproxima-se bastante do que Michael disse. Podemos acompanhar isso em dois recortes de suas falas:

Trecho de entrevista com Ana Gleice. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 17/07/2021 às 12h.

Lucas: O que é violência para você?

Ana Gleice: Para mim... a violência tá ligada a tudo que eu posso denegrir¹⁰⁴, e *que vai contra a saúde...* tanto mental... é... quanto física, emocional, e em todos os sentidos de uma outra pessoa. Isso num determinado local. Por exemplo, a violência sexual.

(...)

L: E a segunda imagem ou palavra [que representa violência para você]?

A: Deixa eu pensar, Lucas... (breve silêncio) só um pouquinho de paciência (risos). Já sei, é... eu não sei se vai fazer sentido para você, não. Mas uma imagem que me remete a violência é a *de túmulos e cemitérios*. Como eu já falei... a violência tira a dignidade e *ela pode matar uma pessoa, seja por palavras... por ações*. As pessoas que carregam marcas, por exemplo, que sofreram violência sexual... carregam marca até hoje. Então eu vejo a violência como se ela colocasse uma pessoa no túmulo, como se a pessoa estivesse morta. E essa morte que eu falo, *não é somente na questão do corpo físico, mas mental e espiritual*. Em todos os sentidos. (grifos nossos).

A fala de Ana reafirma o argumento da *metáfora* de “morte” como consequência de uma violência que age como doença (“*que vai contra a saúde*”) naqueles indivíduos marcados por essa, inseridos num determinado contexto (“*isso num determinado local*”). Na segunda resposta destacada, utiliza a *metonímia* “*túmulos e cemitérios*” para simbolizar a violência, o que também se origina da *metáfora* de morte, que seria consequência dos atos violentos. Morte, nesse sentido, novamente tem um papel metafórico (e não literal), como podemos perceber no uso hiperbólico feito pela educadora posteriormente: “*ela [violência] pode matar uma pessoa, seja por palavras... por ações*”. Como é justificado no fim, Ana Gleice entende que a violência pode afetar “*o físico... mental e espiritual*” de uma pessoa.

Em Becker (2008), podemos ver que a relação entre desvio–desviantes e doença–doentes é bastante comum em correntes sociológicas, sobretudo, mais antigas: “uma concepção menos simples, mais muito comum, de desvio o identifica como algo essencialmente patológico, revelando a presença de uma ‘doença’” (p. 18). Todavia, o autor vê essa visão com algumas limitações:

A metáfora médica limita o que podemos ver tanto quanto a concepção estatística. Ela aceita o julgamento leigo de algo como desviante e, pelo uso da analogia, situa sua fonte dentro do indivíduo, impedindo-nos assim de ver o próprio julgamento como parte decisiva do fenômeno (...) Rotulam esses processos de desviantes ou as identificam como sintomas de desorganização social (...) Essa concepção tem a grande

¹⁰⁴ Entende-se, conforme a análise das figuras retóricas utilizadas nesse discurso, que a conotação do termo utilizado é em sentido metafórico, como se a violência viesse a “manchar” o estado daquele que a sofre. Ainda assim, entendemos aqui que o uso do termo não é adequado, visto corroborar (mesmo quando não se há intenção do orador) um imaginário muitas vezes racista, em que o *denigrare* (termo original, no latim, que significa “tornar escuro”) é usado corriqueiramente como algo negativo, pejorativo. Apesar disso, achamos necessário manter a palavra no trabalho, como consta na entrevista original, até para termos a oportunidade de debater a necessidade de revisões de diversos termos do nosso cotidiano que podem vir a reforçar violências culturais contra parcelas específicas de nossa população.

virtude de apontar para áreas de possível perturbação numa sociedade de que as pessoas poderiam não estar cientes. (BECKER, 2008, p. 20).

Vejamos por partes os três principais argumentos do sociólogo no trecho destacado acima: (1) *a metáfora médica* [de violência como doença] *pode nos fazer aceitar algo como desvio sem perceber a influência do nosso julgamento nisso e nos fazendo acreditar que a fonte dessa patologia está dentro do indivíduo “desviante”*. Duas respostas da educadora e coordenadora de Impacto, Keylla, apresenta alguns dos elementos dessa tese. Vale destacar, ainda, um *filtro sociocognitivo* próprio dessa integrante ao elaborar seus argumentos, provenientes de sua experiência acadêmica e profissional na área da saúde.

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Lucas: Você acredita que a gente tá num local violento?

Keylla: Totalmente. Entra desde a violência psicológica... e... aí, eu entro na área da Saúde. *A saúde é um completo bem-estar... emocional, psíquico e físico*. E teoricamente, *as pessoas daqui não têm saúde*. Num dia que tem operação aqui... olha a saúde emocional e psicológica dessa pessoa! Para sair daqui para trabalhar, num dia que tem operação, a pessoa não sai daqui. Como sair para trabalhar no meio de um tiroteio onde as barricadas tão fechadas e não tem acesso de transporte público e nem privado?! (breve silêncio)... Aí essa pessoa não vai trabalhar (...) Não somente na violência do tráfico, mas acontecem violências em todos os sentidos aqui dentro. (...)

L: De uma forma mais objetiva, como você definiria a violência? O que é violência para ti?

K: É... bem amplo, mas no sentido do contexto daqui... eu acredito que seja *essa limitação que as pessoas têm*. O risco iminente à vida e essa limitação que as pessoas daqui vivem diariamente, em todas as esferas. (grifos nossos).

Em sua primeira resposta, a *hipérbole* “*totalmente*” aponta para uma visão de violência impregnada em “todas” as esferas do Complexo do Salgueiro. Seguindo, temos uma gradação que explica o que é “saúde” para a profissional: “*é um completo bem-estar... emocional, psíquico e físico*”. Sabendo disso, ela aponta de forma taxativa o aspecto patológico da violência na localidade, visto como algo introduzido em seus habitantes: “*as pessoas daqui não tem saúde*”.

É interessante que, em sua fala consequente, apresentam-se elementos que reconhecem aspectos de *violência estrutural* (como já visto, representada por “condições desiguais de vida”), como, por exemplo, em um acesso reduzido que moradores do Salgueiro – e de outras favelas brasileiras como um todo – possuem em relação à empregabilidade, ao transporte público, ao direito de ir e vir etc. Visando a persuadir o ouvinte, utiliza-se a figura de pensamento da *pergunta retórica* seguido da figura de construção da *aposiopese*: “*Como sair para trabalhar no meio de um tiroteio onde as barricadas tão fechadas e não tem acesso de*

transporte público e nem privado?!’”. Tal condição de desigualdade fica ainda mais explícita na segunda resposta da educadora, desenvolvendo sua definição de violência: “*no sentido do contexto daqui... eu acredito [que violência] seja essa limitação que as pessoas têm*”. Essa ideia de violência, também remetendo à sua forma estrutural, é corroborada pela educadora Stefany:

Trecho de entrevista com Stefany. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 26/06/2021 às 12h30.

Lucas: E para encerrarmos... eu quero saber duas imagens ou duas palavras que representem a violência para você.

Stefany: Para mim... a violência vem muito da relação com a *privação*. *Se você tira a possibilidade de alguém fazer algo, isso é violência para mim*. E também tem a frustração. Uma é a consequência da outra. Se você é privado de algo, você vai ser frustrado. E muitas vezes, essa frustração vai desencadear outras coisas ruins na sua vida... (grifos nossos).

O segundo argumento de Becker (2008, p. 20) é que (2) *metáforas médicas podem relacionar o que é taxado de desviante como um sintoma de desorganização social*. Num dos relatos de Karine, uma das coordenadoras do Impacto, vê-se um exemplo dessa crença, em que se passa a imaginar que o desvio, tratado como patologia aqui, é uma demonstração de que o Salgueiro como local é socialmente desorganizado, que possui hábitos que introjetam, em seus moradores (e mais especificamente nas crianças), uma cultura de normalização da “doença violência”.

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Contexto: pergunto para Karine, que é moradora de outro bairro de São Gonçalo-RJ, Alcântara, suas impressões ao visitar o Salgueiro pela primeira vez.

Karine: (...) Mas quando eu cheguei aqui, eu vi que tinham grupos de pessoas armadas do lado da nossa base, aquilo foi bem assustador! E... e *eu comecei a entender que existe uma cultura que precisa ser mudada na mente dessas crianças. Elas não podem levar para a vida delas... de que isso que elas vivem é normal*. Então... isso foi algo que me impulsionou, né... a querer continuar... querer estar aqui junto com a galera e de fazer alguma coisa. Que mostra que *lá fora existe um mundo maior do que há dentro Salgueiro*. (grifos nossos).

A metonímia contida em “*Elas não podem levar para a vida ...*” indica a percepção da entrevistada de que existe uma cultura violenta – e patológica (“*isso que elas vivem não é normal*”) – no Salgueiro, internalizada em meninas e meninos do local. Tal impressão, como também pôde ser notado, parte principalmente dos parâmetros prévios que a coordenadora tinha, a partir dos quais não era comum ver certas manifestações taxadas como violentas (“*eu vi que tinham grupos de pessoas armadas do lado da nossa base*”). Isso tudo, faz com que ela crie certa marca de *marginalidade* para o próprio Complexo do Salgueiro, em que se opõem, de um lado, a violência *dentro* do local, e do outro uma vida com melhores possibilidades, *fora*

da comunidade. Tal argumento é expresso pelo uso de *metonímia* no trecho “*lá fora existe um mundo maior*”, para identificar que, em outras organizações sociais, existem mais chances de uma criança se desenvolver melhor.

Ainda que essa visão patológica da violência possa ser limitada, como Howard Becker (2008, p. 20) afirmou, existe nela uma potente ação social ao (3) *apontar para áreas de perturbação num contexto social onde seus integrantes não estão cientes disso*. Para tanto, é importante que os próprios integrantes do Impacto reconheçam o caráter violento que essa “doença” causa naqueles que são “contaminados” por ela. Os relatos apontam para essa noção; vamos analisar dois exemplos:

Trecho de entrevista com Felipe. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Lucas: Agora iremos para uma parte mais objetiva sobre violência. Você acredita que estamos num local violento aqui?

Felipe: Sim, acredito. Eu entendo a violência como uma imposição da força sobre a vontade do outro. É como *uma ação que desestabiliza o contexto...* seja ele emocional ou não. Ela *desestabiliza pessoas em geral, e... no resultado, ela desestabiliza toda uma comunidade*. Então eu acredito que sim, estamos num contexto violento. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Isabela. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 21/08/2021 às 12h.

Lucas: Uma pergunta bem geral agora: para você, o que seria violência?

Isabela: É... *toda maneira de agredir a integridade* do ser humano. (grifo nosso).

No primeiro trecho, de Felipe, o educador vê a violência em consonância com a ideia de poder, ou, mais especificamente, “*uma imposição de força sobre a vontade do outro*”. Como resultado disso, a violência *desestabilizaria* todo um contexto (entendido aqui como a soma entre indivíduos e comunidade, pessoal e coletivo). Para reforçar esse argumento, que remete à violência um caráter externo, perturbando um local e afetando seus membros, o entrevistado utiliza a figura de construção da *enalepse* para reforçar o significado do seu argumento: “*ela [violência] desestabiliza pessoas em geral, e... no resultado ela desestabiliza toda uma comunidade*”. No segundo trecho, Isabela é mais objetiva ao responder a mesma pergunta; para ela, com uso de uma *metonímia*, violência é uma forma de “*agredir a integridade*” das pessoas.

Tendo visto e analisado algumas das principais passagens que fizeram referência à ideia da violência como patologia, podemos agora utilizar como exemplo os relatos de um dos diários de campo para percebermos como esse aspecto das representações sociais apreendidas pode achar lastros no cotidiano do projeto – e consequentemente influenciar na tomada de atitudes de seus educadores. Utilizaremos trechos dos trabalhos no Impacto no mesmo dia em que

entrevistei Isabela, no qual pude percorrer alguns dos ambientes do instituto e suas respectivas oficinas.

Trecho do noema do “diário de campo 8”. Local: Projeto Impacto e ruas do Conjunto da Marinha – Complexo do Salgueiro. Data: 21/08/2021 das 10h às 13h.

(...) os portões da sede são abertos e as crianças e adolescentes começam a entrar no instituto – naquela manhã são cerca de 40 crianças. Os voluntários começam a se distribuir e levar cada criança para um espaço determinado. As oficinas pedagógicas seriam 4 naquele dia, divididas por idade dos educandos, cada uma com um educador à frente: maternal; juniores; juvenil; adolescentes. Além dessas turmas, havia também o “grupo do campo”, formado por meninas e meninos que fazem parte da oficina de futebol. Antes das crianças das oficinas pedagógicas entrarem em suas salas, há uma breve reunião privada dos educadores no andar de cima. Enquanto essa reunião não termina, fico no quintal da sede, acompanhando e interagindo com algumas das crianças que brincam naquele espaço. Minha primeira interação foi chamando atenção de um garoto e de uma garota que estavam brincando de dar tapas um no outro; eles tinham cerca de 10 anos. Após eu falar que não podia fazer, eles pararam (...) Quando a reunião dos educadores termina, as turmas vão para suas salas. Me posiciono num pequeno hall dentro da casa entre duas salas de aula (das turmas de maternal, com alunos de 2 a 5 anos, e juniores, com alunos de 6 a 10 anos) (...) A temática nas duas salas é sobre a “bem-aventurança”. Na turma do maternal, a educadora Isabela começa perguntando aos educandos se alguém sabe o que é “bem-aventurança”. Alguns poucos se manifestam, mas não conseguem explicar. Ela vai desenvolvendo alguns assuntos paralelos a esse, falando sobre o que acham que é felicidade, humildade, e como esses temas se ligam a Deus (...) Na outra turma, dos “juniores”, a aula é comandada pela “Voluntária D”. Na primeira interação dessa com sua turma, a educadora pergunta: “Bater no colega ou em outra pessoa pode?”. As respostas da turma se misturam: alguns dizem “sim”, outros “não”. A educadora então reprime: “Não, gente! Violência não é a solução”. Um garoto interrompe: “Ah tia, mas às vezes precisa usar a violência!”. “Voluntária D” novamente nega: “Não! A violência nunca vai ser a solução! Não foi isso que Jesus nos ensinou”.¹⁰⁵

Os exemplos desse trecho do *noema* selecionado apontam para um dia em que as oficinas socioeducativas do Impacto remetiam para um tema bíblico, visando a aplicá-lo na vida dos educandos. Como apresentamos na “nota 75” deste trabalho – e no capítulo 3 como um todo – as oficinas do instituto possuem quatro turmas, divididas por faixa etária, sendo a temática do dia comum para todos (e podendo variar entre temas sociais, culturais, religiosos etc.).

Na turma do maternal, foi percebido que o tema era dado de maneira mais lúdica, por meio de brincadeiras ou desenhos, por exemplo. Da mesma forma, ainda que respeitando o “tema do dia”, a forma de guiar a aula era mais livre, deixando os alunos se expressarem e ficando menos presos ao conteúdo. Isso pode se explicar, sobretudo, pela pouca idade da turma,

¹⁰⁵ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 21 de agosto de 2021.

que naquele dia recebia crianças entre 3 e 5 anos. Com isso, um dos focos principais foi discutir com os educandos assuntos mais abstratos, como “felicidade” e “humildade”.¹⁰⁶

Na outra turma observada, com oficina ministrada pela “*Voluntária D*” para crianças entre 6 e 10 anos, o tema da violência (ao menos em seu âmbito *direto*) é abordado logo no início. Quando a educadora percebe que parte da sua turma tinha uma visão naturalizada de resolver conflitos através de agressões – como na fala da criança: “*Ah tia, mas às vezes precisa usar a violência!*” –, ela começa a discorrer sobre como isso seria contrário à doutrina cristã: “*Não! A violência nunca vai ser a solução! Não foi isso que Jesus nos ensinou*”. Assim, percebe-se que a visão da violência como desvio, partilhada pelos membros do Impacto, parte muito de uma visão religiosa, em que a agressão não faz parte do que seriam os ensinamentos de Jesus.

Todavia, nesse exemplo, vê-se que tal entendimento pode sim gerar atitudes que sirvam de combate às violências no campo educacional, desenvolvendo o tema da violência mesmo numa oficina que tinha como referência central aspectos bíblicos. Trazendo isso para o campo da Pedagogia Social, não é nenhum absurdo relacionar uma perspectiva cristã de não-violência com o que se chama tradicionalmente de *Educação para Paz* (EP). Xesús Jares (2002), educador e teórico catalão, destaca como a doutrina de Jesus se encaixa como um dos primeiros (e principais antecedentes) da EP:

Também vale a pena citar [...] certas passagens da doutrina de Cristo e a prática social dos primeiros cristãos, em que se promovem valores de paz, como a nãoviolência, a justiça, o sentimento de comunidade e o amor fraterno entre todos os homens. Em torno dessa concepção do ser humano, da vida e da sociedade, foi gerada uma pluralidade de enfoques religiosos, filosóficos e sociais, nos quais não faltaram casos de dissidência no seio das instituições religiosas que tiveram influência na educação. (JARES, 2002, p. 22).

Provavelmente, em casos como esses, realmente a maior contribuição que possa se ter em tais doutrinas aplicadas às práticas socioeducativas é a “desnaturalização” e problematização do violento numa localidade permeada por casos assim. Seja por meio de um discurso religioso, no qual os educandos se mostram mais receptivos, ou trazendo práticas e atitudes não violentas que algumas daquelas crianças têm um “estranhamento” em ver. Isso, afinal, se encaixa na própria Educação para Paz de Jares:

Concebemos a EP [Educação para Paz] como processo educativo, contínuo e permanente [...] que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a entender

¹⁰⁶ Relato inspirado na *noese* do diário de campo do dia 21 de agosto de 2021.

criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela. (JARES, 2007, p. 44-45).

Em contrapartida, provavelmente o mais perverso nesses casos, como percebido e destacado por alguns dos voluntários do Impacto, é se deparar com crianças cada vez mais novas “resignadas” com casos de violência e desigualdades em seus contextos. Trago isso numa conversa com outro integrante da instituição:

Trecho do noema do “diário de campo 1”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

[...] pergunto a “*Voluntário A*” o que mais te marcou durante esses trabalhos; o educador conta que é “a naturalização da violência e de operações na comunidade”. Ele relata que, no sábado passado [29/05/2021], também havia tido uma operação policial na comunidade [como hoje] durante a realização das atividades, o que deixou muitos educadores preocupados – principalmente pelo intenso barulho dos tiros. Ele disse que se ofereceu para levar um grupo de crianças menores para casa, mas elas não aceitaram, dizendo que “não precisa, tio! A gente já está acostumado com isso, tem toda hora”. “*Voluntário A*” conta que essa frase lhe impactou muito, pois achava um absurdo uma criança tão nova se acostumar com tal situação, achar que aquilo era normal. O educador disse que tenta trabalhar para que esse “absurdo” não seja visto como normal pelas crianças.¹⁰⁷

Relatos como esse não são únicos. Para terminar os exemplos, volto ao diário do dia em que entrevistei a educadora Isabela, com uma passagem durante seu trabalho, do lado de fora da sala, e outra já ao fim da sua oficina na “turma maternal”. Duas crianças, uma menina (de cerca de 8 anos) e um menino (por volta de 11) são os “protagonistas” das histórias.

Trecho do noema do “diário de campo 8”. Local: Projeto Impacto e ruas do Conjunto da Marinha – Complexo do Salgueiro. Data: 21/08/2021 às 13h.

[...] Durante essas interações que pude ouvir das duas salas onde estava próximo, outras ações ocorreram no hall onde eu estava sentado. A primeira delas acontece quando uma garota (cerca de 8 anos) entrou pela porta da cozinha chorando bastante com uma bolsa de gelo na mão; uma voluntária vinha atrás dela, tentando conversar. A menina dizia que o gelo estava ardendo mais ainda sua mão, que estava piorando. Ela então corre para o banheiro e joga água na mão. Voltando, ainda chorando, converso um pouco com ela e a voluntária que a acompanha; pergunto o que tinha acontecido. A criança responde dizendo que tinha queimado sua mão, mostrando-a brevemente (onde aparentava vermelhidão). Pergunto como ela tinha se queimado, mas a garota não me responde. A educadora diz que “foi antes de vir pra cá; ela só diz isso, que foi em casa”. A garota segue chorando no hall. Me ofereço para ir até a parte de fora buscar Keylla, a enfermeira presente na base. Keylla chega até a menina e a ajuda, jogando mais água corrente em mão e cuidando dela; a menina para de chorar e se retira de lá, indo para o quintal da sede.
(...)

Sáimos da sede do Impacto, eu e Isabela, num momento em que as outras turmas ainda estão em aula. Nos posicionamos nos bancos de frente para o campo, onde está acontecendo a oficina de futebol com cerca de 15 crianças e sob os olhares (e participação direta) de dois voluntários e do diretor Michael. Também ao redor da quadra, atrás da gente, a cerca de 50 metros, estão alguns traficantes armados,

¹⁰⁷ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 05 de junho de 2021.

sobretudo com fuzis. Antes de começar a entrevista, um garoto, “*Educando D*” (cerca de 11 anos), se senta ao nosso lado. Ele conta que está com bastante dor de cabeça já que tinha acordado tarde. Conversamos um pouco com ele e falo que se ele pudesse tomar remédio poderia ir à base buscar, pra não precisar ficar assim. Ele diz que iria caso piorasse, mas que não precisava agora. Depois disso, o próprio “*Educando D*” começa a falar por conta própria: “minha vida já está uma merda mesmo, isso é o de menos”. Eu e Isabela perguntamos por quê. Ele responde: “Eu sou todo *fudido* já, minha vida é uma merda”. Continuamos questionando o motivo dele achar isso. A conversa segue:

— Eu nem posso mais pegar minha sobrinha no colo, nem deixam mais eu ver ela direito.

— Quem não deixa? – pergunta Isabela.

— O namorado da minha irmã, ele não deixa. Vive falando que depois que eu passar alergia pra ela a culpa vai ser minha, aí não posso chegar perto.

— Quantos anos ela tem? – diz a educadora.

— 3 anos. Uma tem 3 e a outra nasceu tem pouco tempo, é pequena.

— E antes você podia pegar? – eu pergunto.

— Antes eu ficava com ela, mas desde que ele começou a namorar minha irmã não me deixa mais chegar perto da minha sobrinha.

— Então ele não é o pai? – Isabela questiona.

— Não. Eu tô cheio de raiva dele... eu também peguei enchi o banco da moto dele de *tekbond*, ficou tudo branco. Ele veio falando que minha mãe ia ter que pagar. Eu falei bem pra ele “minha mãe não vai pagar nada que eu fiz não”. Ele ficou dizendo que ia cobrar a ela mas não deixei. Aí ele veio e falou que se me pega na rua sozinho ia me amassar todo, que ia me bater. Eu falei bem assim dentro da cara dele: “Se você encostar em mim eu vou fazer da sua vida um inferno, tu tá *fudido*”. Que os “caras da boca” tudo já falaram que se ele bater de novo em alguém da minha família vão pegar ele.

— E ele é daqui também? – perguntei à “*Educando D*”.

— Ele é do Morro do Céu¹⁰⁸.

Pouco depois dessa conversa “*Educando D*” volta ao campo. Isabela e eu conversamos um pouco mais sobre isso. Ela relata que a família do menino é bastante conturbada mesmo, “bem mais que isso”. Diz que esse homem que a criança relatou já tem “histórico” de bater na irmã dele, e que as coisas na sua casa são sempre bem complicadas. Pouco depois disso iniciamos a gravação da entrevista. (grifos nossos).¹⁰⁹

Não cabe nesses casos juízos de valor ou especulações sobre seus significados – que não teríamos como comprovar. Vamos focar no que fica evidente e no que uma prática socioeducativa comprometida em combater violências fez/poderia ter feito em situações assim. Na primeira parte do trecho, uma menina de 8 anos não consegue ficar nas aulas, chora de forma compulsiva e possui uma queimadura visível em sua mão. Quando indagada sobre o que teria ocorrido, só fala que foi em casa, mas fica em silêncio quanto a possíveis explicações. Apesar do incômodo e do choro, ela não se mostra disposta a voltar para sua residência, prefere ficar no pátio do Impacto, mesmo sem participar de nenhuma atividade. Quem teve de intervir nessa situação foi Keylla, enfermeira e coordenadora de saúde do local; casos assim parecem corriqueiros em sua prática no Impacto:

¹⁰⁸ Outra localidade do Complexo do Salgueiro, no bairro Itaúna, mais afastada do Conjunto da Marinha.

¹⁰⁹ Relato inspirado na *noema* do diário de campo do dia 21 de agosto de 2021.

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Lucas: E muda bastante, né. Isso porque numa área você tem todo aquele planejamento, e agora, o seu trabalho é de surpresa, né?

Keylla: Sim, é a demanda espontânea, que a gente fala. Se... se a gente ver ou perceber alguma criança com dor ou se queixando de alguma coisa... ou alguma criança que foi observada por algum professor, e que traz pra gente... como foi o caso que apareceu hoje, né, de uma criança que tinha lesões na boca. E aí eles trazem para a gente poder dar uma olhada... orientada... e ver se tem necessidade de ir até a casa da família, e encaminhar a criança para outro lugar, se necessário.

L: E o que mais tu vê nessa área?

K: Geralmente é essa questão das demandas espontâneas. Nos dias que tem atividade, nós ficamos mais focados nas crianças, né. Já aconteceu de a criança ter se machucado brincando... e o braço ficar machucado mesmo. E aí precisamos fazer essa questão de curativo e tal. Mas o que eu mais observo... e que me incomoda um pouco... e que também é da área da Saúde, e que eu gostaria de ajudar, é a questão da gravidez precoce. As meninas e as famílias são grandes. Porque muitas engravidam muito cedo. Porque a mãe e as irmãs engravidaram cedo. São famílias gigantes. Não são crianças, mas adolescentes já tendo filhos. Isso é algo que incomoda um pouquinho...

L: Isso já chegou a acontecer aqui com os alunos?

K: Sim, a gente tem uma aluna adolescente de 13 anos. Que teve filho neste mês. Isso é algo que... que... que acontece bastante aqui na comunidade e é algo que já se tornou normal. E isso é algo que me incomoda um pouco na área da saúde. Porque isso interfere em vários outros fatores, né. Entra a questão da imaturidade... da falta de planejamento... e da falta de orientação. É que nem a colega tava falando, de uma criança que apareceu aqui com o cartão de vacinação totalmente incompleto. A última vacinação dela foi com 2 meses de idade! Então isso pode ser uma interferência também.

Sejam em casos das chamadas “demandas específicas”, como na situação da menina de 8 anos com a mão queimada, ou nos casos de prevenção, problemas assim parecem receber o mesmo protocolo: o cuidado mais “emergencial” no local e a orientação da profissional, seja em parceria com a família ou buscando alguma unidade de saúde quando necessário (e possível). É o que Keylla e as outras pessoas responsáveis por essa área fizeram nos exemplos práticos que acompanhamos. Complementando, digo “possível” busca de ajuda, pois, com o poder das facções criminosas no local (e a falta de presença do Estado nesses setores de assistência social e/ou saúde), nem tudo que *requer* um amparo legal *pode* ter um amparo legal. Outra integrante, Karine, que é responsável pelo cuidado dos voluntários do Impacto, fala sobre isso:

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Lucas: Eu fico pensando no seu papel de ver isso [violências contra crianças, especialmente sexuais], porque esse não é um dos focos diretos do Instituto. Mas como fica quando você percebe isso?

Karine: É bem complicado... primeiro que estamos dentro de uma comunidade, então a gente não pode alarmar nada disso. E... por mais que uma criança venha até nós e exponha... que isso realmente aconteceu, a gente não tem muito o que fazer, né, a não ser prestar um serviço (...) Esse serviço de pegar a criança e tentar conversar com os pais: "a gente vai te levar para um trabalho psicológico", dizemos para a criança. E com a autorização do pai, a gente pode começar a fazer isso. Isso é algo que a gente

até tem desenvolvido e conversado... para vermos se já começamos a fazer com as crianças. Isso porque nós não iremos expor as famílias, a gente tá dentro de uma comunidade. Muitos podem ser envolvidos com o tráfico, o que pode gerar um recuo aqui dentro para a gente. Então isso é complicado e temos que ter muito cuidado. Mas o trabalho de levar as crianças para serem cuidadas é "de boa".

(...)

L: Até porque vocês precisam de uma série de cuidados, até mesmo para vocês.

K: Exatamente. Infelizmente não temos como denunciar que isso tá acontecendo.

L: E qual seria o resultado?

K: Meu Deus! Nós seríamos expulsos daqui... com certeza. Isso porque se a gente fizer uma denúncia, a polícia vai entrar aqui dentro. E aí nós do Instituto estaremos trazendo a polícia para dentro da comunidade. E infelizmente não fica oculto... por exemplo, "faz uma denúncia anônima"...

No segundo exemplo que trouxemos do diário de campo, com o menino de 10 anos que se senta ao nosso lado (meu e da educadora Isabela) antes da entrevista, vê-se uma situação um pouco distinta. Se no primeiro caso há o silêncio da menina por supostas situações de violência sofridas em casa, nesse garoto o sentimento predominante é o de resignação, desesperança. Ele nos conta com detalhes seu contexto domiciliar, onde não pode mais ter contato com os sobrinhos já que o atual namorado de sua irmã (que agrediria ela constantemente) o proíbe. A criança, então, trava uma batalha contra o homem, com ameaças de agressão físicas e com os traficantes do local atuando como “mediadores” do conflito.

Se existe análise retórico-filosófica viável para circunstâncias assim, sucede-se: o discurso da criança, um menino de 11 anos, se baseia numa metonímia seguida de metáfora, “*Eu sou todo fudido já / minha vida é uma merda*”. Como a comunicação ocorreu fora do horário e do local de atuação da instituição, não houve prática educativa envolvida, apenas o diálogo, tal como descrito. Se viesse a ser na parte interna do local e num horário em que a ONG funcionasse, é de se conjecturar que a ação socioeducativa viável poderia ser idêntica a essa: apenas uma conversa.

Cabe, ainda, introduzir a ideia de que, imprescindivelmente (como pôde ser visto em alguns dos exemplos apresentados), tal caráter de doença da violência, quando absorvido no ideal de um grupo, como se vê neste caso, vai acabar gerando conflitos entre os sujeitos envolvidos nas práticas da instituição – sejam eles educadores, educandos, familiares, comunidade etc. A dualidade existente entre a noção de “saúde X doença”, “normal X anormal”, propicia situações de embate. E não necessariamente precisam ser ruins.

Byung-Chul Han (2021) considera que, nos tempos atuais, temos passado por uma angústia generalizada diante da dor (*algofobia*), o que pode acabar nos fazendo evitar ao máximo confrontar esses conflitos. O caminho sugerido aqui é de não tentar negar o conflito

que vai surgir durante as práticas educativas e nem se resignar a aceitá-las, como se a “patologia” fosse incurável. O filósofo sul-coreano aponta seu diagnóstico:

A algofobia se prolonga no social. Conflitos e controvérsias que poderiam levar a confrontações dolorosas têm cada vez menos espaço. A algofobia se estende também à política. A coação à conformidade e a pressão por consenso crescem. A política se orienta em uma zona paliativa e perde toda vitalidade. A “falta de alternativa” é um *analgésico político*. (HAN, 2021, p. 10, grifo do autor).

Segue como “prescrição”, que não se esqueça de que dores e doenças, nesse caso, são socialmente mediadas; “a dor reflete rejeições socioeconômicas que se inscrevem tanto no psíquico como no corporal. Analgésicos, prescritos em massa, ocultam relações sociais que levam à dor” (HAN, 2021, p. 29). Também numa crença cristã, a dor pode vir a ser uma oportunidade de ascensão. Na Segunda Carta do apóstolo Paulo aos Coríntios, nos versículos 9 e 10, do décimo segundo capítulo, isso se evidencia.¹¹⁰ Assim, conforme Han, essa doutrina “... transforma também o corpo da mística em um palco. A dor aprofunda a relação com Deus. Ela produz uma intimidade, uma intensidade” (HAN, 2021, p. 44).

Chegando próximo do fim deste subtópico, esperamos ter alcançado quatro entendimentos essenciais: (1) *como o núcleo figurativo de desvio nessas representações sociais de violências perpassa pela temática da patologização da violência*; (2) *perceber como essas representações sociais são organizadas a partir do contexto de atuação das educadoras e dos educadores do Impacto* e (3) *como elas influenciam em suas práticas*; (4) *entender as limitações e potencialidades socioeducativas contidas nessa ideia*.

A análise da temática seguinte, sobre a “ausência de poderes” no Complexo do Salgueiro, simbolizada pelos educadores através de uma “criança abandona”, vai nos ajudar a compreender de forma mais aprofundada a percepção dos entrevistados acerca da causa dessa violência ser vista como uma patologia.

¹¹⁰ 2 Coríntios 12:9,10: “E disse-me: A minha graça te basta, porque o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza. De boa vontade, pois, me gloriarei nas minhas fraquezas, para que em mim habite o poder de Cristo. / Por isso sinto prazer nas fraquezas, nas injúrias, nas necessidades, nas perseguições, nas angústias por amor de Cristo. Porque quando estou fraco então sou forte”.

5.3.3 Temática 2: “... uma criança abandonada,” – ausência de poderes

Freud (2019b), ao tratar das fontes do sentimento religioso no ser humano, aponta que essas crenças remetem a uma ideia de que, por um lado, há alguém (ou algo) que pode explicar para você os enigmas do mundo e, por outro, zelar por sua vida e compensar suas angústias e dores. Desse modo: “O homem comum não consegue imaginar essa Providência de outro modo a não ser na pessoa de um pai grandiosamente elevado. Somente um pai assim é capaz de compreender as necessidades da criança humana, compadecer-se com suas súplicas...” (FREUD, 2019b, p. 59).

Assim, quais seriam os efeitos e consequências entre o acolher e o abandonar uma criança? Numa visão cristã, no Evangelho segundo Marcos (9:36-37), Jesus, conduzindo uma criança, orientou seus apóstolos que: “Qualquer que receber um destes meninos em meu nome, a mim me recebe; e qualquer que a mim me receber, recebe, não a mim, mas ao que me enviou”. Ou seja, nesse ponto de vista espiritual, acolher uma criança é receber, também, o Deus (pai e filho). Em contrapartida, seria possível concluir ainda que o abandono dessa mesma seria uma forma de “rejeitar” Deus.

Somando esses dois apontamentos, o primeiro do campo psicanalítico e o segundo do religioso, poderíamos inferir que: (1) *a pessoa religiosa enxerga em Deus a figura de um “pai”, que lhe explica o mundo e que zela por sua vida;* e (2) *que, numa visão cristã, pensando no papel do homem na vida terrena (como “representante” de Deus), cuidar de uma criança é estar mais próximo de Deus.* Em outros termos, se quero cumprir o papel que Deus espera de mim na presente vida, o cuidado com as crianças é um dos aspectos elementares da vida do cristão. Isso, novamente remetendo à crença comum do grupo social investigado, explica boa parte das representações sociais de violências partilhadas pelos educadores do Impacto, em que a figura da criança aparece de forma tão recorrente nos relatos.

O trecho que melhor exemplifica a presente temática, da ausência de poderes como possível causa desse desvio que é a violência, manifestada de forma patológica, está contida na figura “... uma criança abandonada”, parte da entrevista de Felipe:

Trecho de entrevista com Felipe. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Lucas: E por último, duas palavras ou imagens que pra você representam o que é violência.

Felipe: Ah... a maior violência que eu vejo aqui... e que *é de partir o coração, é quando uma criança é abandonada.* E aí eu falo, talvez... *trazendo uma imagem de*

uma criança que é abandonada. Ela pode ser abandonada pelos pais... do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade. Porque você vê, as pessoas falam... que... que o menino tem cara de bandidinho. *Eu costumo dizer que pessoas de bem são muito perigosas* e são capazes de fazerem coisas muito ruins... e ofenderem crianças de formas terríveis. Então *as crianças podem ser abandonadas por quem elas amam, pelo governo, pelo... pelo sistema*. Elas podem ser abandonadas de diversas formas. E o abandono da criança é a pior coisa que pode acontecer. (grifos nossos).

Há algumas figuras retóricas importantes para entendermos a estrutura do argumento desse educador. A primeira delas, referente ao que ele diz sentir ao ver uma criança abandonada, se expressa na *hipérbole* “*é de partir o coração*”. Na sequência, Felipe condensa sua imagem de violência na *metonímia* “*uma criança que é abandonada*”, em que esse “abandono” simboliza diversos tipos de omissões e ausências de poderes – e por isso se caracterizando como uma figura retórica. Ele explica: “*abandonada pelos pais (...) de incentivo, de afeto, pela sociedade*”.

Vale ainda destacar um dos últimos trechos, nos quais mais se apresentam figuras retóricas: “... *costumo dizer que as pessoas de bem são muito perigosas*”. Nesse fragmento, podemos ver em “*pessoas de bem*” tanto a figura de sentido da *metonímia*, já que simboliza, sobretudo, um público reacionário que assim se autodenomina (por isso tendo esse vínculo habitual), quanto um *oxímoro* quando se compara essa figura com “*muito perigosas*”, já que une dois termos com natural incompatibilidade (o “bem” com o “perigo”). Para além disso, quase que obviamente, se há a figura de pensamento da *ironia* aí. O educador termina argumentando que as crianças podem ser abandonadas “*por quem elas amam*” (uma *metonímia* expressando a família) ou pelo “*governo*”.

Somente nesse trecho poderíamos apontar também duas formas distintas de tipos de manifestações violentas percebidas por Felipe. A primeira, remete à falta de oportunidades que esse abandono (causado pela desigualdade social, pelo Estado) vai causar nos mais vulnerabilizados pelas violências, uma *violência estrutural*. Nota-se também um discurso preocupado com a *violência cultural* presente no discurso dominante acerca dos moradores (em especial as crianças) das favelas: é o que se passa quando o educador afirma que as “pessoas de bem” costumam julgar os meninos pobres com “cara de bandidinho”, o que geraria “muitas coisas ruins”.

Essa primeira manifestação que o entrevistado anterior nota, de *violência estrutural*, talvez seja a mais recorrente nesta temática. Os diretores da instituição também focam em aspectos desse tipo para explicar os desvios violentos do Complexo do Salgueiro:

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Contexto: Michael fala dos seus maiores objetivos no Impacto.

Michael: (...) Quando a gente fala de Jesus, a gente fala na integralidade do evangelho, não é só na pregação, não é só falar de Jesus. Mas é no cuidado do ser humano como um todo. Jesus, ele... ele fez isso. Ele sempre olhava para as pessoas. A gente olha sempre na Bíblia: “Jesus teve compaixão com a multidão e deu de comer... Jesus teve compaixão da multidão e curou o enfermo...”; numa sociedade que essas pessoas eram marginalizadas, então... *Sempre que a gente fala de marginalidade, a gente vê sempre o evangelho entrando pra poder... suprir... é... a ausência do Estado, né?! (grifos nossos).*

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Lucas: Você nota que o Estado não faz parte daquilo. Por que que você acha que o Estado fica tão ausente ali?

Allan: Então, essa é uma pergunta boa, eu gosto de pensar sobre isso porque, por exemplo, é... tudo hoje que você fala sobre comunidade, a gente direciona meio que culpando o tráfico, com o que acontece na comunidade. Por exemplo, quando eu converso com algumas pessoas que são é... potenciais órgãos, né... de um direito de uma criança, ou de uma pessoa da comunidade à saúde, lazer, à educação... eles me respondem: “ah, mas lá é violento”. *E eu não sou Estado e consigo entrar mesmo com a violência, né?! Quando é época de eleição, consegue acessar as pessoas pra conseguir os votos. Então, assim, o que que eu quero dizer com isso, o Estado se ele quisesse intervir é... potencializando... fazendo o que a gente está fazendo provavelmente, né?! Dando potencial e voz ao que é bom, ele poderia fazer.* Então, eu acho que é uma negligência a palavra certa. É... a palavra correta é negligência. De... apoiar aquilo que deveria ser apoiado, e fortalecer aquilo...

(...)

L: (...) você acha que essa violência que alguns atribuem ao Salgueiro, tem atrapalhado, tem afetado de alguma maneira seu trabalho por lá?

A: Não! Não, não vejo ela é... eu não vejo a violência como algo que pudesse fazer com que eu deixasse de fazer alguma coisa. “Ah, a violência não me permite acessar as famílias”. Mentira! É como eu falei, *o Estado usa como desculpa isso, mas é mentira.* A violência é um problema sim, que tem que ser resolvido, mas... só vai ser resolvido se eu tiver acesso àquilo, às famílias, às crianças, à educação, aos direitos que elas têm... então enquanto eu não tiver acesso a isso, a violência vai ser a desculpa e aquilo que vai continuar crescendo. (grifos nossos).

No primeiro fragmento, de um dos diretores do Impacto, Michael, podemos destacar um trecho específico para a análise: “*a gente vê sempre o evangelho entrando para poder suprir a ausência do Estado, né?!*”. Aqui, podemos perceber inicialmente o uso da *sinédoque* contida em “*o evangelho*” (parte) para se referir à religião cristã (todo), e uma conclusão que utiliza da *tapinose* “*ausência do Estado*” para remeter a pouca atuação do poder público no Complexo do Salgueiro. Unindo essas duas figuras e buscando entender o argumento utilizado como um todo, vê-se a intenção de basear as práticas do instituto na responsabilidade social contida na doutrina cristã, que, ao ver dos seus diretores, pode servir para amenizar as faltas de políticas governamentais naquela região.

Allan, o outro diretor da instituição, corrobora o argumento anterior. No excerto “*eu não sou Estado e consigo entrar mesmo com a violência, né?!*”, o entrevistado inicia com uma *metonímia* (“*eu não sou Estado*”) para argumentar que não faz parte de nenhum órgão público

e, na sequência, com o uso dessa mesma figura (“*e consigo entrar mesmo com a violência*”), ele aponta que consegue atuar dentro do Salgueiro sem maiores dificuldades por conta da violência. A força das figuras utilizadas aqui embasa o argumento de que, não só o Impacto visa a suprir com suas atividades algo que (em tese) deveria caber ao “Estado” fazer, como isso é feito com muito mais “facilidade” do que se imagina.

Em sua resposta seguinte, o educador ainda aponta – e busca refutar – um dos argumentos que o poder público poderia apresentar (caracterizando a figura retórica de pensamento da *prolepse*) para não atuar nas favelas destaca suas contradições (utilizando o termo “*mentira*” como *enalepse* para aumentar a potência retórica de seu argumento): “*“Ahh, a violência não me permite acessar as famílias”. Mentira! É como eu falei, o Estado usa como desculpa isso, mas é mentira.”*”.

Assim, como podemos enxergar, com certa facilidade, é evidente a percepção dos membros do Impacto de que a violência presente no Salgueiro (e sua continuidade) tem grande influência na pouca efetividade do poder público naquela região. Outros trechos de educadores reafirmam isso:

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Lucas: Essa sua visão acaba guiando o que você passa para os voluntários. Porque isso parece com o que você disse no início.

Karine: Exatamente, porque essa é a realidade. Um voluntário que vem pra cá hoje e... e... não tem contato com a comunidade, ele não consegue saber a real necessidade do que precisamos fazer aqui. Seja como instituto trazendo algo de reino... e de conceito cristão... mas também do que a sociedade precisa, e do que eles precisam desenvolver aqui dentro. *Para que deixem esse caminho que tem de comunidade abandonada do município de São Gonçalo e se tornem alguém, uma comunidade vista.* (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Mayone. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Contexto: fala sobre os principais problemas e potenciais do Salgueiro.

Mayone: Porque aqui dentro é uma cidade! Esse é um lugar que tem tudo, sabe?! Como o prefeito não vê esse lugar como potencial para gerar lucro para a cidade? (breve silêncio) Nem todo mundo mora num bairro que tem tudo. Aqui tem farmácia... tem posto... tem escola. Tem gente que nunca saiu daqui de dentro, porque não tem necessidade. *E como um local desse tem de tudo e tá tão abandonado?* Eu espero que a gente consiga, né... e eu tenho certeza que a gente tem potencial para isso, que esse lugar seja visto e notado para as pessoas lá. Assim para que possam investir nesse lugar. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Isabela. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 21/08/2021 às 12h.

Lucas: Eu acho interessante o que você tava falando sobre as suas primeiras impressões. Eu queria saber se isso é o que mais te chama atenção no local ou se tem outras coisas além disso?

Isabela: De fato... o que mais me chama atenção é... *é o tráfico tomar esse lugar e o governo não conseguir ter acesso a quase ninguém aqui, né?! E é por isso que as crianças têm como referência o tráfico.* "O tráfico me salva, o tráfico pode isso ou

aquilo", eles pensam assim! *A maioria dessas crianças não têm perspectiva... de... de futuro, sabe?! (...)*

L: E por que tu acha que ainda rola esse tipo de coisa no local?

I: Pois é, ótima pergunta, aliás. De verdade... eu... eu não sei responder de início. Porque o governo deveria fazer algo quanto a isso, se posicionar... eu sei que eu tô usando bastante essa palavra... *mas tem a negligência dos governantes.* (grifos nossos).

No primeiro destaque, a coordenadora Karine inicia discorrendo sobre a dupla função possível que um voluntário do Impacto poderia ter: auxiliar no processo de evangelização objetivada pelo projeto (utilizando aí a *metonímia* “*trazendo algo de reino*” para se referir às contribuições do ponto de vista espiritual) e/ou nas demandas que aquele local mais necessita. Depois, conclui seu argumento com o que seria um dos resultados ansiados em suas práticas: “*Para que deixem esse caminho que tem de comunidade abandonada do município de São Gonçalo e se tornem alguém, uma comunidade vista.*”. São várias figuras retóricas usadas em sequência para embasar a perspectiva do “abandono” que os moradores do Salgueiro enfrentam frente ao poder público: “*para que deixem esse caminho*” (*metonímia*, que novamente remete ao núcleo figurativo das representações sociais, de “desvio”); “*comunidade abandonada do município*” (uma *tapinose*, para amplificar a ideia de que o Complexo é preterido pelo poder público); “*se tornem alguém, uma comunidade vista*” (*metáfora expandida*, apontando para um maior cuidado que o Estado deveria ter com a região).

Na fala de Mayone, sobre os principais problemas e potenciais do Complexo do Salgueiro, a educadora inicia seu discurso com uma *metáfora* que aponta que o Salgueiro já possui diversos aspectos estruturais modernos (“*aqui dentro é uma cidade*”) e uma *auxese* “*é um lugar que tem tudo*”. Seguindo, critica mais diretamente a política do município por não dar valor ao local, utilizando, respectivamente, uma *sinédoque* e uma *metonímia* (“*Como o prefeito não vê esse lugar...*”). A conclusão do seu argumento segue a mesma lógica das falas anteriores: “*E como um local desse tem de tudo e tá tão abandonado? Eu espero que a gente consiga...*”.

Por fim, no discurso de Isabela, apesar de um início de fala em certo ponto contraditório, temos uma outra conclusão seguindo o mesmo argumento. A primeira frase que podemos analisar contém uma suposta justificativa de não haver mais políticas públicas no lugar: (“*o tráfico tomar esse lugar e o governo não conseguir ter acesso a quase ninguém aqui*”). Aí, temos uma sequência de *metonímias* (ou seja, uma *metalepse*): primeiro se usa “*tráfico*” para designar a facção criminosa que atua na região (o Comando Vermelho), depois, “*governo*” para falar sobre o poder público. O discurso aponta, assim, que a “culpa” de não ter mais participação do Estado na favela é da forte presença de criminosos ligados ao narcotráfico. Por consequência

disso, a mesma educadora justifica que as crianças do local (“abandonadas”), acabariam tendo a facção como principal referência de poder.

Porém, na resposta seguinte, como adiantado, há uma contradição, em que a educadora retorna ao argumento principal do seu grupo. A primeira frase (“*De verdade... eu... eu não sei responder de início*”) possui a figura retórica de pensamento da *preterição*, quando o orador afirma que não vai falar de algo para, na sequência, falar melhor sobre isso. Desse modo, afirma que o “governo” deveria fazer algo sobre a violência no local, terminando seu discurso com a sentença de que “*tem a negligência dos governantes*”.

Ao que pode se dever essa suposta contradição da educadora na entrevista, destoando de uma interpretação quase que consensual em seu grupo? O caso é uma oportunidade para retomarmos a natureza da segunda hipótese do *paradigma das três fases* de Willem Doise (cf. ALMEIDA, 2009; DOISE, 2002; PALMONARI, 2009). Nesse, o psicólogo destaca a tomada de posições diferentes de determinados membros do grupo (ainda que esses possuam uma “crença em comum” equivalente aos outros) de acordo com seu *filtro sociocognitivo*.

Ora, o que essa entrevistada tem de diferente dos outros? Como vimos nos perfis, é a voluntária mais nova do projeto, além de ainda ser estudante do ensino médio, sem ocupação profissional fora do Impacto. Assim, não é de se espantar que muito de seus discursos acabam sendo tomados em alguns momentos por incertezas e incongruências – sobretudo em assuntos que outros educadores do grupo já possuem maior experiência teórica e prática para dissertar. Muito dessas diferenças de formação, experiência ou profissionalidade vão afetar não só esse caso, mas diversas outras situações entre os membros desse grupo analisado que, como vimos, possui perfis bastante heterogêneos se vistos para além de suas concepções partilhadas.

Saindo do foco da pouca efetividade política-estatal em suprir os direitos e demandas básicas da população favelada, vale mostrar, também, a “outra face” desta segunda temática, em que a ideia de “ausência de poder” também vale para um outro desvio: o familiar. Partindo desses mesmos pressupostos (de negligência, abandono etc.) utilizados para criticar as ações do Estado no Salgueiro, existem também críticas da “criança que é abandonada” por seus familiares. Vejamos alguns exemplos mais evidentes nas entrevistas:

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Contexto: Allan fala sobre a violência do Salgueiro precisar ser percebida mais como coletiva do que individual.

Allan: (...) E aí a violência ocorre. Porque a gente fala muito da violência no Salgueiro relacionado ao tráfico, mas a gente tem ali: *a ausência paterna, que é violência; a ausência de uma mãe, que é violência; a falta de respeito e amor de uma criança para com seus responsáveis... que é violência... então, é coletivo*. E a gente vai trazer uma perspectiva do que mais pode ser causado. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Evelin. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 12h.

Contexto: Evelin fala do início das atividades do Impacto, após prestar assistência aos moradores do Conjunto da Marinha que estavam desabrigados pelas chuvas.

Evelin: (...) Só que aí... a gente viu, né, a necessidade de não somente dar aquele suporte emergencial. A gente pensou que... *poxa, todas essas crianças aqui que ficam soltas e que talvez tenham como perspectiva ir para o tráfico de drogas e têm uma família desestruturada.* E a gente acredita que elas podem ter uma história diferente. E aí nos unimos para que isso acontecesse. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Contexto: Karine fala dos casos de violência e abuso sexual identificados na comunidade por membros do Impacto.

Lucas: Fugimos bastante do roteiro... e tem uma coisa que eu fiquei curioso. Você já consegue notar um perfil e uma série de comportamentos que te indicam esse abuso. Mas você tem alguma ideia de quem seria o abusador nesses casos?

Karine: É muito difícil... não, eu não faria ideia de quem fosse ser, *porque muitas crianças daqui ficam sozinhas dentro de casa.* E muitos meninos de tráfico... principalmente com as meninas pré-adolescentes... observamos muito elas. E já tivemos casos aqui de meninas que... que por livre e espontânea vontade se envolveram com meninos do tráfico. E que infelizmente vieram a engravidar. *Uma menina de 13 anos e um cara de 30 anos.* (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Contexto: Keylla fala sobre as maiores dificuldades encontradas no seu trabalho.

Keylla: *Tem muitas crianças que a única alimentação do dia é a que damos.* E... *já vimos crianças pequenas que passam o dia todo sozinhas,* né... e que não tem aquele cuidado por conta da idade, de estar junto aos pais. E que andam sozinhas pela comunidade. Então eu acho que... que a dificuldade maior é a questão dos riscos, pelo acesso que a gente precisa ter aqui. Tem também a questão da vulnerabilidade social, tanto das crianças quanto das famílias, pela falta de cuidado. *Acho que um dos desafios que temos conseguido alcançar é o de trazer as famílias para perto.* (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Ana Gleice. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 17/07/2021 às 12h.

Contexto: a coordenadora pedagógica fala da tentativa do instituto de fazer reuniões com os pais dos educandos.

Ana: E eu falei: "Deus, *como vamos ter uma reunião de pais, se eles não levam as crianças nem na porta do projeto?*" Eu vejo crianças de 3... de 5 anos de idade indo sozinhas. (grifos nossos).

A fala do diretor Allan aponta que, em sua visão, a violência se reproduz no Salgueiro, também, por conta do desgaste das relações familiares na comunidade. Indo além, o educador chega a dizer que esse próprio desgaste é uma forma de violência. Podemos ver isso no trecho *“a ausência paterna, que é violência; a ausência de uma mãe, que é violência; a falta de respeito e amor de uma criança para com seus responsáveis... que é violência... então, é coletivo”*. Nesse recorte, temos como figuras retóricas principais a *enalepse* *“que é violência”*, atuando na construção do discurso e, por fim, uma *conglobação*, com toda essa reunião de argumentos para “provar” que as violências no local partem de uma ação coletiva, pela qual vários agentes são responsáveis.

Evelin, por sua vez, destaca que, desde suas primeiras impressões do Complexo do Salgueiro, algumas atitudes das crianças do local lhe chamaram atenção. Na *metonímia* “*essas crianças aqui que ficam soltas*”, a educadora destaca a baixa presença da família no cotidiano das meninas e meninos da comunidade. Depois, outra *metonímia*, “*talvez tenham como perspectiva ir para o tráfico de drogas*”, apresentando como uma possibilidade de causa-efeito a relação entre abandono familiar e prática de atividades criminosas. No fim, a entrevistada destaca que, por isso, o Impacto decidiu ter uma prática contínua no Salgueiro, acreditando que podem ajudar essas crianças a terem uma “*história diferente*”.

A ausência da família (“*porque muitas crianças daqui ficam sozinhas dentro de casa*”) também é destacada por Karine como possível consequência para outro ato violento: os casos de abuso e violência sexual, sobretudo, contra meninas da comunidade. Segundo a coordenadora do projeto social, já houve casos de educandas do Impacto que exemplificam isso, como de uma menina de 13 anos que engravidou de um traficante de 30 (que foi designado por uma *metonímia* bastante recorrente nos relatos, o “*menino do tráfico*”).

Keylla destaca, através da *hipérbole*, “*já vimos crianças pequenas que passam o dia todo sozinhas*” o que Ana Gleice corrobora em seu comentário (“*Eu vejo crianças de 3... de 5 anos de idade indo sozinhas*”) com o uso de uma *elipse* na construção do discurso (omitindo para onde as crianças vão sozinhas, o que estava subentendido que era para o Impacto). Ainda na fala de Keylla, é possível resumir o que todos esses exemplos tentam aspirar como necessidade e objetivo do Impacto: dialogar de forma mais íntima com os familiares das educandas e dos educandos e vê-los mais participativos na vida de seus descendentes; isso se expressa pela *metonímia* “*trazer as famílias para perto*”.

Mas, na prática, será que essa pouca efetividade das instituições de poder (como o Estado e a família) para conter as manifestações de violências, sobretudo envolvendo crianças, é uma exclusividade do Salgueiro? Não necessariamente. Como podemos perceber, desde as últimas décadas, vivemos uma era com uma cada vez maior degradação do poder. É também a interpretação do pensador venezuelano Moisés Naím:

O poder está sofrendo uma mutação muito mais fundamental, que ainda não foi suficientemente reconhecida e compreendida (...) O poder está em *degradação*. Em poucas palavras, o poder não é mais o que era. No século XXI, o poder é mais fácil de obter, mais difícil de utilizar e mais fácil de perder (...) Por isso, entender de que modo o poder está perdendo seu valor – e enfrentar os difíceis desafios que isso supõe – é a chave para assimilar uma das tendências mais importantes que vêm reformulando o mundo no século XXI. (NAÍM, 2019, p. 22).

Pensando mais especificamente no caso dos poderes estatais, não é de difícil raciocínio que, mais do que um “fato do acaso”, é esse um movimento intencional, tendo em vista a influência dos ideais neoliberais e sua defesa do “Estado mínimo” desde o século passado.¹¹¹ No próprio caso brasileiro, essa concepção se faz mais presente desde os anos 1990, inclusive nas propostas para a educação.

Situando historicamente tal fenômeno em nosso país, Luiz Carlos de Freitas (2014) relembra que a primeira onda neoliberal que o Brasil teve, no âmbito da educação, foi entre 1995 e 2002, durante a gestão de Paulo Renato Costa Souza (e sua equipe) no Ministério da Educação durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Atualmente, todavia, passamos por uma “segunda onda” desse fenômeno, aonde “os reformadores chegam agora com mais força pela experiência que acumularam em 20 anos de atuação sistemática, não só no Brasil, mas especialmente dentro dos Estados Unidos” (FREITAS, 2014, p. 1106).

Para além da influência neoliberal (seja em políticas sociais ou na educação), outra forma de interpretar essa “erosão” do poder, como aponta Naím (2019), são as grandes mudanças de nossas épocas em múltiplos âmbitos, dificultando o exercício do poder.¹¹² Portanto, fazendo uma síntese dessas duas questões, poderíamos concluir que tanto a influência ideológica do neoliberalismo quanto as mudanças históricas e sociais de nossos tempos vêm minimizando as ações estatais na contemporaneidade brasileira, seja pensando em políticas públicas de assistência social, educação, etc.

¹¹¹ Xesús Jares (2005) discorre sobre isso ao pontuar a intencionalidade da ideologia neoliberal (e como isso repercute mesmo na educação): “A globalização neoliberal, como todo processo social, é fruto da ação do ser humano. Portanto, ela não é, conforme seus defensores pretendem apresentar, a evolução natural e inevitável da humanidade, e, menos ainda, o estágio mais avançado a que chegamos. Claro que essa característica tem algumas repercussões muito importantes do ponto de vista educativo. Esse processo socioeconômico e político está amparado por um potente discurso ideológico divulgado por meio de uma avassaladora maquinaria midiática” (JARES, 2005, p. 23).

¹¹² Esse autor chama isso de “As revoluções do mais, da mobilidade e da mentalidade”; como explica de forma resumida: “Agruparei todas essas mudanças em três categorias de transformações revolucionárias, que a meu ver definem nossa época: a revolução do Mais, que se caracteriza pelo aumento e abundância em tudo: no número de países, no tamanho das populações, em padrões de vida, índices de alfabetização, melhoria na saúde e na quantidade de produtos, partidos políticos e religiões; a segunda categoria é a revolução da Mobilidade: temos mais de tudo e, além disso, esse “mais” (gente, produtos, tecnologia, dinheiro) se movimenta com uma intensidade inédita e com um custo menor, chegando a todos os cantos do planeta, inclusive alguns que havia pouco eram inacessíveis; e a revolução da Mentalidade, que reflete as grandes mudanças nos modos de pensar, nas expectativas e nas aspirações, que vêm acompanhando essas transformações.” (NAÍM, 2019, p. 35). Claro, apesar de considerarmos válidos os argumentos do pensador (especialmente se pensados num âmbito global), precisamos ter uma visão crítica daquilo que ele coloca como um “fato geral”. Se fôssemos nos aprofundar nessa questão, seria necessário problematizar essa tese frente à questão da modernidade específica que vemos no Brasil – e em suas margens sociais –, como foi desenvolvido no capítulo 1 desta dissertação. Assim, a tendência dos “três m” de Naím apresentariam impactos de forma mais “lenta” no caso do nosso contexto estudado.

Também a família, como instituição, tem visto um declínio de seus poderes desde a ascensão da modernidade. Tendo sido vista como “refúgio” e “fortaleza emocional” num mundo cada vez mais caótico, onde se enxergava o domiciliar como forma de compensar o colapso da ordem cívica e de proteger os mais jovens do crescimento do crime e da violência, essa representação de família “não resistiu” aos efeitos do século XX: “A tensão entre a família e a ordem política e econômica, que nos primeiros estágios da sociedade burguesa protegia os membros da família contra o impacto total do mercado, gradualmente esmoreceu” (LASCH, 1991, p. 216).

Desse modo, a questão do “abandono” desta temática poderia ser facilmente explicada como uma inclinação geral da nossa sociedade nos últimos tempos. O próprio Christopher Lasch (1991) vai afirmar que, na história recente, “Os detentores da autoridade – pais, professores, juízes e padres – sofreram todos uma perda de ‘credibilidade’”, o que, como consequência, não geraria mais liberdade, mas sim “novas formas de dominação” (LASCH, 1991, p. 233).

Mas nada disso seria profundo o suficiente para entender nosso contexto investigado em sua plenitude. Deixamos evidentes, desde o primeiro capítulo deste trabalho, que falamos aqui de margens sociais, situações de marginalidade; diagnósticos pautados em referenciais estrangeiros, quase sempre voltados para situações específicas dos centros do mundo, não dão conta dos casos que estudamos. Vejamos então, exemplos específicos de práticas e situações vivenciadas no Impacto, que dão uma perspectiva mais contextualizada do que esses educadores se referem por “abandono” por parte do Estado ou da família.

Num dos dias de observação de campo realizados para esta pesquisa, na ocasião em que pude acompanhar os trabalhos da educadora e coordenadora pedagógica Ana Gleice, chegou ao Impacto a informação de que a mãe de um dos educandos (de 13 anos) havia falecido naquela semana. Sabendo disso, foi debatida internamente a possibilidade de fazer uma visita à casa do menino, tendo como objetivo saber como ele estava e se a ONG poderia ajudar em algo. Dessa maneira, acompanho Ana Gleice, Isabela e “*Voluntário B*” na visita, que é relatada no *noema* abaixo:

Trecho do noema do “diário de campo 7”. Local: Projeto Impacto e ruas do Conjunto da Marinha – Complexo do Salgueiro. Data: 14/08/2021 das 14h às 16h30.

Avisamos que iríamos até a casa do “*Educando E*”. “*Voluntário B*” e Isabela, mais dois educadores, vem junto conosco até o local indicado. Chegando lá, depois de alguma dificuldade para achar a casa de sua família, mas com a ajuda de comerciantes do local, conseguimos localizar sua avó. No momento em que chegamos, apenas sua avó está em casa (que, na verdade, é a casa de uma de suas irmãs, onde ela está

passando um tempo). Ao ser abordada por nosso grupo, mais especificamente por Ana Gleice, que ia à frente, a avó do menino (e mãe da mulher que havia falecido) começa a chorar logo que a educadora revela o motivo de sua visita. Com a voz bastante embargada pelo choro, ela repete que “*o marido matou ela, matou minha filha*”. Depois de alguns momentos de silêncio, com Ana abraçando a mulher, ela diz que podemos entrar na casa. Na parte de dentro, no quintal de casa, conversamos por mais alguns momentos. *Ela explica que agora os seus netos vão ter de morar separados, cada um com um parente, pois ela não teria condição de cuidar de todos (além de “Educando E” havia mais 3 filhos, todos mais novos).* Após isso, *Ana Gleice pergunta se eles haviam denunciado à polícia o que tinha acontecido. Ela diz que não, pois “Aqui não tem como fazer isso né... tem os meninos... quando acontece isso acaba que eles que escolhem se vão fazer alguma coisa”.* A educadora pergunta: “Desculpa perguntar, ele também era do tráfico?”. A mulher responde: “Não, ele não”. Prosseguindo a fala, ela explica como foi o caso: “*Ele foi matando ela aos poucos... sempre batia muito nela, maltratava...* a gente tentou ajudar, mas ela nunca quis sair disso. Tava na bebida também né. Ela teve cirrose, 29 anos só. Acabou que em mais uma briga dessas teve uma parada cardíaca e foi”. Após essa interação dentro de casa, que dura alguns minutos, Ana Gleice pergunta se pode orar por ela e por sua família. A mulher aceita. (...) Após isso, “*Voluntário B*” se despede de nós e diz que tem que voltar até a base. Eu, Ana Gleice e Isabela caminhamos até o local onde informaram que era o trabalho de “*Educando E*”. Chegando no lava-jato, alguns rapazes dizem que ele tinha saído mas que já voltaria. Ficamos esperando por ele na rua por alguns minutos; já eram cerca de 16h. Após um tempo, “*Educando E*” chega e se encontra conosco. Ana Gleice comanda a conversa com ele e eu e Isabela ficamos mais atrás....¹¹³ (grifos nossos).

A partir dessa passagem, um exemplo de tantos outros possíveis, podemos compreender melhor o que pode levar os educadores do Impacto a crerem numa ausência de poderes maior do que o normal na comunidade em que atuam. Nesse mesmo fragmento, aliás, conseguimos vislumbrar as “duas faces” do abandono que focamos nesta temática, em relação ao Estado e quanto às famílias. Como é relatado pela avó do educando do Impacto, sua filha (mãe do menino), uma mulher de 29 anos, teria sido assassinada pelo marido. Esse homem era padrasto do aluno do Impacto há alguns anos; seu pai biológico já havia falecido.

A primeira tentativa de intervenção por parte da educadora que comandava a ação, Ana Gleice, foi consultar a mãe da vítima sobre uma possível denúncia para a polícia acerca do ocorrido. A resposta é categórica: “*Aqui não tem como fazer isso né... tem os meninos... quando acontece isso acaba que eles que escolhem se vão fazer alguma coisa*”. Quando a senhora diz “os meninos”, ela se refere aos integrantes do Comando Vermelho, que detêm o domínio da venda de drogas na região. Em outras palavras, não existem investigações, direito penal ou julgamento legais para pessoas que vivem em determinados contextos (como nesse). Quando certos crimes ocorrem para algumas pessoas, à margem da atuação do Estado, não se existe mediação do poder público. Mas existe um outro tipo de tribunal, um outro tipo de julgamento, amparado pelo poder do narcotráfico.

¹¹³ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 14 de agosto de 2021.

Ao termos saído da casa dessa senhora, fomos até o lugar onde o menino trabalhava, um lava-jato, também dentro do Complexo do Salgueiro. Como relatei na *variação eidética* do diário de campo daquele dia, o garoto parecia disperso e desconfortável com nossa presença em seu local de trabalho. Outros jovens que trabalham no local ficavam observando de longe a situação, parecendo sem entender muito bem o motivo da conversa. De qualquer forma, Ana Gleice, principalmente, conversou com ele por alguns minutos, “ofereceu” o abrigo do Impacto caso fosse necessário e orou por ele ao fim do diálogo. Como visto no trecho anterior em destaque, o menino tinha mais três irmãos, filhos da mesma mãe, morta, e sem um pai; a partir dali, cada um iria morar num local diferente, com um parente que aceitasse e pudesse recebê-los. Ele, por enquanto, ainda iria morar com a avó. E, com 13 anos, trabalhava para levar o sustento para sua nova casa.

Esse mesmo exemplo, que não pode ser classificado como atípico, demonstra um pouco do vácuo deixado pelo Estado no Complexo do Salgueiro – e nas favelas e comunidades marginalizadas, como um todo – e uma das inúmeras formas de degradação da “instituição família” em contextos assim. Também nesse excerto, pudemos vislumbrar o que o Impacto observa como possível prática socioeducativa em casos assim. Quando falta o Estado para investigar crimes e dar suporte para as vítimas, a instituição tenta levar alguns de seus integrantes em suas casas. Quando há a ausência da família, por inúmeros motivos, se oferece o apoio dos seus educadores. Tais ações nos fazem também refletir sobre a pluralidade de atuações necessárias para um educador social em contextos de marginalidade; seu papel, nesse caso, ronda o educativo, o social, o religioso... tentando suprir aqueles que julgam abandonados. Como? Nessa experiência em específico, ouvindo as vítimas, entrando em suas residências, oferecendo uma oração e dando a alternativa de continuar mantendo o vínculo com a instituição.

Por fim dos debates acerca dessa temática, não é demais reforçar que a ideia de “ausência de poderes” na comunidade se trata de uma representação dos educadores do Impacto em relação às causas das violências – e não uma verdade consumada e aqui defendida. Na realidade, seria difícil defender que não existe mais a presença do Estado ou da família na comunidade. Para o primeiro exemplo, poderíamos citar que no bairro das Palmeiras, onde está localizado o projeto, existe uma escola municipal (a Escola Marinheiro Marcílio Dias), um posto de saúde (a USF Neuza Goulart Brizola), uma creche (a UMEI Professora Natalina Muniz De Oliveira) e diversas operações policiais e militares durante as semanas. Também não podemos dizer que não existem famílias – ainda que fujam da configuração que se costuma chamar de “tradicional” –, que, das suas maneiras, tentam seguir acompanhando suas crianças.

Apesar de tudo que foi dito, uma das consequências dessa sensação de “abandono” que permeia as representações sociais de violências dos educadores investigados, seria o “medo” que esses atribuem as vítimas potenciais dessas situações. A relação entre “abandono” e “medo” não é uma novidade. O historiador Christopher Lasch, na obra que já citamos aqui ao falar sobre a “decadência” da família como refúgio na contemporaneidade, aponta que o medo – que faria parte do domínio da psicologia patológica –, muitas vezes conseguia ser superado nas crianças numa estrutura familiar que contribuísse para a resolução dessas dificuldades, o que atualmente vem se tornando mais incomum (cf. LASCH, 1991, p. 231). No tópico seguinte, trataremos da temática da “vulnerabilização”, simbolizada pelos educadores na metáfora da “criança com medo”.

5.3.4 Temática 3: “... uma criança com medo,” – a vulnerabilização

É quase um senso comum que o medo é um “sentimento” natural, humano. Todos, em algum momento da vida, de forma racional ou irracional, percebendo ou não, já se sentiram amedrontados por algo ou alguém. Provavelmente, mais comum ainda, era ocorrer isso quando éramos criança e sabíamos explicar poucas coisas da vida. Jean Delumeau (2009), em seu clássico sobre o tema, afirma categoricamente: “Todos os homens têm medo. Todos. Aquele que não tem medo não é normal, isso nada tem a ver com a coragem” (DELUMEAU, 2009. p. 23).

Como, então, a metáfora da “criança com medo”, utilizada para simbolizar a violência, teria relação com o núcleo figurativo que aponta essas mesmas violências como uma forma de desvio? É importante trabalharmos por partes essa figura retórica. Iniciemos pela “criança”. Na Idade Média, ou antes da modernidade, em geral, não se existia a ideia de infância; assim, o despudor orientava a convivência com o público infantil. Isso foi mudar apenas a partir de uma reforma moral, primeiramente cristã, depois leiga, que mudou essa visão sobre as crianças, o que Philippe Ariès denomina “sentimento moderno da infância” (ARIÈS, 1986, p. 125). A partir daí:

Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Pois as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas

crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos. (ARIÈS, 1986, p. 163).

Em outros termos, essa cultura que se instalou no Ocidente moderno, primeiro por influência religiosa e depois se tornando quase que uma regra geral, apontava para a criança como um ser frágil, inocente, que deveria ser educado de maneira correta para melhor se desenvolver nas suas fases subsequentes. A doutrina cristã vai ao encontro disso quando afirma no livro de Provérbios (22:6) uma orientação clara aos adultos: “Educa a criança no caminho em que deve andar; e até quando envelhecer não se desviará dele”. Assim, não é de se surpreender que essa visão influenciou toda a educação voltada para o público infantil até os dias atuais (cf. ARIÈS, 1986, p. 162). Guardemos então essa perspectiva sobre as crianças e o infantil.

Passando para o campo do medo, num âmbito psíquico, podemos caracterizar esse, segundo Freud (2019a), como:

[...] em primeiro lugar algo sentido. Nós o chamamos de estado afetivo, embora tampouco saibamos o que seja um afeto. Como sensação, ele tem um caráter desprazeroso extremamente evidente, mas isso não esgota sua qualidade; não podemos chamar todo desprazer de medo (...) Seu caráter desprazeroso parece ter uma nota especial; é difícil de demonstrar, mas é provável; não seria nada que chamasse atenção. Mas, além desse caráter peculiar dificilmente isolável, percebemos no medo sensações físicas mais determinadas que relacionamos com determinados órgãos. (FREUD, 2019a, p. 119-120).

Podemos sintetizar, então, que o medo, do ponto de vista mais fisiológico, é um afeto, algo sentido. Sua sensação mais comum seria o desprazer causado que, em certos momentos, acaba se tornando perceptível para o meio externo, visto que esse se manifesta em determinados órgãos, tais como o coração e aqueles responsáveis pela respiração. Ainda de acordo com Freud (2019a), o medo surge nos seres humanos desde o “trauma do nascimento”, ou seja, faz parte da nossa vida quase desde o seu início.

Assim sendo, agora sim, poderíamos condensar esses significados para melhor compreender o que é a tal “criança com medo” comparada à violência. Uma criança com medo é frágil, até certo ponto inocente de seus atos, que sente um desprazer constante e que requer de uma atenção maior daqueles que deveriam ser responsáveis por ela. Por isso, damos a essa metáfora o significado de vulnerabilização.

Considerando também nosso núcleo figurativo das representações sociais de violências, apontando para uma noção de desvio, tal como as temáticas da patologia e do abandono já desenvolvidas, podemos afirmar que tal figura aqui trabalhada se torna “anormal” (ou

“desviada”, para manter o termo) quando a criança perde seu caráter de inocência e fragilidade, por exemplo, ou o medo deixa de ser um simples estado e se torna patológico. Em resumo: o medo não é, necessariamente, atípico, mas pode vir a ser percebido (ou mesmo se tornar) uma patologia quando em níveis inaceitáveis aos parâmetros de um determinado grupo. Muito desse inaceitável pode nascer quando se trata de crianças, já que a visão moderna sobre essas lhe atribui um sentimento de pureza.

Observemos na sequência alguns dos exemplos de discursos dos educadores que melhor baseiam esse sentido:

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Lucas: E agora... pra encerrar de vez, duas palavras ou imagens que representam a violência pra você:

Allan: Eu acho que a melhor imagem que eu posso pensar disso aí é um... a melhor não, a pior na verdade, é de que *a violência é uma criança com medo*.

L: Uma criança?

A: É... porque eu acredito que ela causa isso em algumas pessoas, o medo, *mas por trás daquela arma tem alguém com medo também*. Aí, quando vejo um pai batendo numa criança, é outro, uma pessoa com medo que tá batendo também. Entendeu? *Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão*. É complicado pensar nisso, é muito complexo pra mim, mas... eu só vejo isso.

L: Acho que foi uma imagem ótima! Ainda mais que você aplicou em várias situações.

A: *Uma criança com medo não me bota medo! Aí eu não tenho medo de violência...* (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Lucas: E... da mesma forma... em oposição a isso, quais são as duas imagens ou palavras que você usaria para representar a violência?

Keylla: Eu acho que... seria *a imagem de uma criança com a boca tapada, sem conseguir se defender*, sem conseguir se expressar e sem ter a oportunidade de falar. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Ana Gleice. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 17/07/2021 às 12h.

Lucas: (...) duas imagens ou duas palavras que representem o que é violência, em geral.

Ana: Gente... eu não posso falar e chorar, não... eu sou muito emotiva. (breve silêncio). Isso mexe muito comigo. *Mas a imagem de uma mão de uma pessoa, calando a boca de uma criança*, me toca muito. *Essa criança não representa somente uma criança*, mas pessoas de forma geral. (grifos nossos).

No primeiro relato destacado, como já dito anteriormente, o discurso de Allan tem como base a metáfora “*a violência é uma criança com medo*”. Na sequência, peço para ele explicar de maneira mais aprofundada o que ele entende como isso. Por que uma criança? O educador desenvolve o argumento: “... porque eu acredito que ela [violência] causa isso [medo] em algumas pessoas... *mas por trás daquela arma tem alguém com medo também*”. Nesse trecho em destaque, “*aquela arma*” funciona como uma espécie de *sinédoque*, simbolizando da parte

para o todo, o que Allan entende como criminalidade (aqui tratada como uma manifestação de violência). Ao dizer que “*por trás*” (*metonímia*) disse existe “*alguém com medo também*”, ele revela sua percepção não sobre a criminalidade em si, mas sobre as pessoas envolvidas no crime: alguém traumatizado também, frágil, vulnerabilizado.

O raciocínio fica sintetizado na *metáfora* seguinte, variação da primeira: “*Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão.*” (também o termo “*arma na mão*”, repetido na frase, funciona como *enalepse*). Isso significa que a violência mais bem percebida por ele (aquela *direta*) é a criminalidade, expressa pela arma de fogo. Essa, por sua vez, é protagonizada por alguém mais frágil do que aparenta ser. Por isso, o diretor do Impacto conclui, novamente utilizando, combinadas, as figuras da *metáfora* e da *enalepse*: “*Uma criança com medo não me bota medo! Ai eu não tenho medo de violência...*”.

No excerto seguinte que destacamos, da educadora Keylla, a análise retórico-filosófica já havia sido feita algumas páginas atrás, identificando o uso de figuras como a *metonímia* e a *conglobação* em seu discurso (além da própria *metáfora* principal, da violência ser “*uma criança com a boca tapada*”). Focando aqui no conteúdo de sua fala, vemos que o sentido em que a *metáfora* da criança utilizada é um pouco diferente do relato anterior, de Allan. Aqui, realmente a criança é vista como alvo potencializado de violências; como se exemplificasse melhor do que outros casos uma manifestação violenta. Isso fica mais claro na sequência da fala dessa educadora:

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Keylla: (...) e uma coisa que me incomoda muito, não adianta, a imagem de uma criança grávida.

Lucas: Isso mexe com você, né.

K: Muito. Eu acho que isso encerra muitos ciclos na vida de uma criança. *Eu tenho muito essa questão... de que a criança precisa ser protegida.* Então eu acredito que sejam duas imagens que... que mexeriam muito comigo. A imagem de uma criança sem ter a oportunidade... e sem ter o direito de se expressar... falar. E a imagem de, de uma criança *sem ter o direito de ter uma vida produtiva*, na qual ela pudesse estudar, trabalhar, crescer... e ter uma família saudável, interrompida por uma gravidez. *Teriam outras também, como uma criança com uma arma na mão.*

L: Mas parece que sempre a representação de violência seria em torno de uma criança?

K: Sim. *Sempre em torno de uma criança.* (grifos nossos).

Aqui, poderíamos grifar também o uso da *metonímia* presente em “*uma criança sem ter o direito de ter uma vida produtiva*”. “Vida produtiva” não se refere à produção num sentido restrito de trabalho, por exemplo, como é mais comum; seu uso é mais geral (“*trabalhar... crescer... ter uma família...*”). Poderíamos pautar isso, mais uma vez, na esfera da *violência*

estrutural, reconhecendo que as crianças desse contexto terão condições desiguais de desenvolver seus projetos de vida.

Sintetizando um pouco de todos esses sentidos, a fala de Ana Gleice se coloca num “meio termo” acerca da temática da criança com medo. Também ao ser perguntada sobre qual seria sua imagem que poderia representar a violência, a educadora inicia seu discurso com duas figuras retóricas bastante próximas, a *preterição* no pensamento e a *aposiopese* na construção: “*Gente... eu não posso falar e chorar, não... eu sou muito emotiva. (breve silêncio). Isso mexe muito comigo*”. Depois, traz a seguinte imagem: “*uma mão de uma pessoa, calando a boca de uma criança*”, em que a “*mão de uma pessoa*” serve como *metonímia*, referindo-se ao “calar” uma pessoa vítima de violência. Utilizamos a ideia de calar uma pessoa – e não uma criança, como dito –, pois a própria criança, como explicado na sequência, é uma *metáfora* que se refere às pessoas vulnerabilizadas pelas violências: “*Essa criança não representa somente uma criança, mas pessoas de forma geral*”.

Seguindo essa orientação, podemos entender que a *metáfora* da “criança com medo” é sobre todos aqueles que entram em contato com uma violência patológica, fora do normal, se vendo sem subterfúgios para sair disso. A “criança”, esse ser (agora) vulnerabilizado, pode ser a mulher agredida, o adulto sem acesso aos direitos básicos ou, como mais obviamente e recorrentemente se observa, as meninas e meninos da localidade. Como vimos na fala inicial de Allan – e iremos discorrer melhor na próxima temática – pode ser até mesmo o jovem que entra para a vida do tráfico, vida também muito mais vulnerável do que o aparente.

Esse estado de medo também pode ser visto por diferentes óticas do dia a dia do Salgueiro. Vejamos exemplos dessas consequências de violências na favela de acordo com os educadores:

Trecho de entrevista com Felipe. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Contexto: o educador explica o porquê de acreditar que o Salgueiro é um local violento.

Felipe: (...) *quando eu vejo pessoas sem vontade de sair de dentro de casa... quando eu vejo crianças que têm medo de polícia... quando eu vejo crianças que entram em pânico quando ouvem barulho de fogos...* (breve silêncio). Esses dias... na minha casa, no Centro de São Gonçalo, eu ouvi um estouro, daqueles que eles chamam de “bum”. E eu fiquei assustado. Sendo que eu tava totalmente longe desse contexto, né. Imagina para quem vive aqui?! E com qualquer fogos, a pessoa não vive em paz! E eu não falo somente de criminalidade, mas também *a violência contra a dignidade. Eu ouvi pessoas que não dormem em paz quando chove*, porque não pode dormir, que a casa vai encher. Passam a noite toda tirando água de dentro de casa. Então, para mim, toda essa situação que desestabiliza as pessoas, já é um sinal muito claro de violência.

(...)

Contexto: agora, Felipe fala sobre suas primeiras impressões ao começar a frequentar o Salgueiro.

Felipe: (...) *aqui eu notei muita gente receosa. Gente que não sai de casa... às vezes. Tem aqueles que têm o hábito de sair e ir à padaria... e a conversar com quem tá pela rua. Ou que têm alguns parentes que moram perto, né, e aí mantêm alguns laços. Mas tem muita gente que fica dentro de casa.* Eu vi muito portão fechado, que você nem sabe se tem alguém morando ali. Essa foi a primeira impressão que eu tive ao visitar as casas. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Evelin. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 12h.

Contexto: a educadora conta como acredita que a violência interfere nas suas práticas.

Evelin: (...) Já tiveram sábados de estarmos aqui com as crianças e ficarmos preocupados: "como vamos levar essas crianças em casa? Como eles ficarão aqui juntas na base?". E elas ficam agitadas, né, com medo. A gente também fica preocupado. Então dificulta... sim.

(...)

Lucas: E agora, duas imagens ou duas palavras que representam a violência.

Evelin: *Eu acho que medo seria a palavra, no sentido de insegurança e ansiedade.* E eu penso também como mentira. Isso porque eu falo mais nessa questão do tráfico. A meu ver... parece que só dessa forma, as pessoas conseguem algum tipo de poder ou de validação, né. Sendo que são coisas tão passageiras... e que *você vê que eles mesmos vivem numa vida tão complicada, sabe?! Chega a ser miserável...* porque há aquele medo de morrer a qualquer momento. Aham, que estão vivendo uma vida boa, de luxo e de segurança... mas na verdade, é tudo mentira. É algo bem passageiro, que chega a ser miserável. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Mayone. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Lucas: E agora, duas palavras ou imagens que você acha que representem a violência.

Mayone: *Opressão.* Eu me sinto dessa maneira, exatamente assim. E eu nem falo nesse contexto aqui. Por exemplo... eu saio da minha casa e se for assaltada, tenho que ouvir "ah, mas tava com o celular na mão". Mas eu comprei o celular e ele é meu! E você se sente exatamente assim... *o medo de andar na rua, sozinha.* Eu me sinto oprimida, sabe? Não ter a liberdade de sair da minha casa para ir a um lugar. (grifos nossos).

O primeiro trecho destacado de Felipe apresenta duas figuras retóricas principais, uma *enalepse* (“quando eu vejo”) e uma *conglobação* – que depois é seguida por uma *aposiopese*: “quando eu vejo pessoas sem vontade de sair de dentro de casa... quando eu vejo crianças que têm medo de polícia... quando eu vejo crianças que entram em pânico quando ouvem barulho de fogos...”. Nesse fragmento, o entrevistado argumenta em torno do Salgueiro ser visto por ele como local violento, sempre destacando “o medo” como forte indício disso. No fim da sua primeira resposta, ele diz ainda que não considera apenas a criminalidade (entendida aqui como *violência direta*) como violência, mas também “a *violência contra a dignidade*. Eu ouvi pessoas que não dormem em paz quando chove”. Podemos entender esse trecho como mais um exemplo de percepção da *violência estrutural* sofrida pelos moradores do Salgueiro e notada pelo grupo social investigado.

Em sua segunda resposta, acerca do que lhe chamou mais atenção nas primeiras visitas à favela, o educador apresenta uma *hipérbole* para falar do medo que a violência gera nos moradores do Salgueiro: “gente que não sai de casa”. Essa informação se relaciona com outra,

anterior: “*aqui eu notei muita gente receosa*”. Prosseguindo, utiliza a *metonímia* “*eu vi muito portão fechado*” para se referir às casas fechadas que encontrou durante seu trabalho no Conjunto da Marinha. Percebe-se, então, que esse medo, fruto das violências, atinge – na concepção dos integrantes do Impacto – mesmo as pessoas adultas da comunidade, que demonstrariam um receio acima do normal fora do ambiente domiciliar.

Esse “sentimento coletivo” de medo também é percebido por Evelin, o que, segunda a educadora, interfere nas práticas da ONG em dias de confrontos policiais. Ela embasa seu argumento com duas *perguntas retóricas* iniciais: “*‘como vamos levar essas crianças em casa? Como eles ficarão aqui juntas na base?’*”. Na sequência, a entrevistada tenta inferir sobre a vivência infantil em casos assim, utilizando uma *elipse* como figura retórica de construção: “*E elas ficam agitadas, né, com medo*”.

O medo, por sinal, é a palavra que melhor representa a violência, junto ao termo “*mentira*” para essa mesma educadora. Ao falar sobre a escolha dessas duas palavras para designar as violências, Evelin utiliza como exemplo central na sua argumentação o caso de pessoas envolvidas no crime. Diz que: “*você vê que eles mesmos vivem numa vida tão complicada, sabe?! Chega a ser miserável...*”. Nesse excerto, “*vida tão complicada*” tem função de *metonímia*, abordando as dificuldades encontradas por aqueles que preferem seguir o caminho do tráfico de drogas e do crime para sobreviver, complementada pela *tapinose* “*‘[vida] miserável’*”. Utiliza depois disso uma *ironia*, para falar dessa mesma vida no crime: “*Aham, que estão vivendo uma vida boa, de luxo e de segurança...*”. Conclui caracterizando essa escolha como “*passageiro*” (*metonímia*, para se referir ao efêmero dessa “carreira”) e, novamente, “*miserável*”, para classificar suas vidas.

A mesma palavra, o medo, aparece representando o que é a violência para outra educadora, Mayone. Dessa vez, o afeto não é direcionado à vida daquele que pratica o crime, mas à pessoa que sofre com o criminoso. Para a educadora, *opressão* é o símbolo (de novo uma *metonímia*) que melhor representa a violência. Essa opressão, por conseguinte, gera o medo. Utilizando-se como próprio exemplo do seu argumento, a entrevistada também usa da *pergunta retórica* como artifício: “*o medo de andar na rua, sozinha. Eu me sinto oprimida, sabe?*”.

Em outra citação, quando perguntada sobre as palavras que para ela resumiam o que era a violência, Karine, ainda que sem citar o termo “medo”, seguiu a linha de raciocínio dos membros anteriores, destacando um dos “efeitos do medo” da violência. Novamente, as crianças são utilizadas para ilustrar a situação.

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Contexto: a entrevistada fala sobre suas duas palavras que melhor poderiam representar o que é violência.

Karine: Eu poderia colocar como... como *gritos e desrespeito*. Isso porque... pensando no contexto que vivemos aqui, *não somente de tráfico*, eu poderia levar para dentro da casa das crianças, com *o fato dos desrespeitos entre as famílias*. Um pai gritando com uma mãe... e uma mãe gritando com um pai... *e de como isso reflete com gritos e com falta de respeito com o filho, que acaba reproduzindo isso também. Reproduz não somente com os pais dentro de casa, mas com as pessoas na rua e na escola.* (grifos nossos).

Esse fragmento, que numa primeira vista poderia parecer simples, na verdade, acaba por resumir vários dos principais aspectos das temáticas referentes às representações sociais de violências desse grupo. O primeiro destaque poderia ser o “*não somente de tráfico*” (com “*tráfico*” servindo como *sinédoque*, sendo a “parte” do “todo” que é a presença de uma organização criminosa no local), que mostra a evidência mais comum para os entrevistados de um lugar violento: a presença de criminosos. Isso remete quase sempre a uma percepção mais óbvia dentro dos estudos sobre violências, de que existe *violência direta* num local. Essa *violência direta*, no Salgueiro, evidencia-se, por exemplo, pelas armas, pela “guerra” entre traficantes e policiais, pelos assassinatos (praticados por ambos os grupos), etc.

Ainda na linha de raciocínio de Karine, encontramos o trecho de que a violência também estaria dentro das casas, tendo as crianças, sobretudo, como vítimas: “*o fato dos desrespeitos entre as famílias*”. O tal “desrespeito entre as famílias” é usado no seu sentido literal, mas ao falar que isso é “*fato*”, a autora usa uma espécie de *apodioxé* aqui, figura de pensamento que rejeita outro argumento sobre algo. Também se pode ver potencializada a temática da “criança abandonada” que vimos no tópico anterior, apontando para a ausência da família nesse “combate” às violências.

Por fim, podemos destacar a “causa-consequência” usada por Karine para explicar o resultado desse tipo dessa convivência vivida por nossa “criança com medo” no seu núcleo familiar, através de uma metonímia: “[a criança] *acaba reproduzindo isso também*”. Depois, com o uso de uma *expolição*, retomando o argumento anterior de outra forma, conclui: “*não somente [“reproduz”] com os pais dentro de casa, mas com as pessoas na rua e na escola*”. Esse é um argumento que poderia se relacionar diretamente com a nossa primeira temática trabalhada, da violência como patologia. É evidente nessa frase: a criança, primeiramente tomada pelo medo, aos gritos, por ver sua família, que deveria ser refúgio, utilizando da violência em seu cotidiano, seria “contaminada” por aquilo que vivencia; depois, ela acaba “transmitindo violências” nos outros ambientes em que vai passando.

Notemos algumas experiências no campo que podem ilustrar melhor sentimentos de vulnerabilização conforme o contexto estudado, indo do mais abstrato ao mais concreto. No primeiro dia de visita, tivemos um caso sutil, no qual um dos diretores da instituição, Michael, precisou intervir:

Trecho do noema do “diário de campo 1”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06//2021 às 11h.

“*Educando F*”, entre 8 e 9 anos, se desentendeu com um colega na sala dos juniores, aparentemente desrespeitando-o. A educadora logo repreendeu-os, pedindo para que “*Educando F*” pedisse desculpas ao colega; o menino não acatou. Michael então foi chamado à sala (que ficava de costas para onde estávamos sentados, na varanda); o diretor falou ao aluno que, ou ele pedia desculpas ao colega ou teria de ir embora. “*Educando F*” diz que vai embora. Michael então chama o aluno e caminha com ele até a saída. O garoto demora um tempo para sair, ficando junto ao portão. O diretor diz: “Deixa que eu acompanho você, quero olhar você chegando em casa bem”. Dessa forma, os dois saem juntos e Michael acompanha o aluno em sua volta. Cinco minutos depois de ser deixado em casa, “*Educando F*” bate no portão da instituição e pede para voltar para a oficina. Ele pede desculpas para Michael e fala que queria voltar para a “aula da Tia”, mas que “estava com muita vergonha”. Michael conversa com o aluno na varanda, dizendo que “Vergonha você tem que ter de matar, usar drogas, roubar... pedir desculpas é ato de homem digno!”. Após isso, Michael bate na porta da sala das crianças e chama a educadora para fora. Ele diz a ela que “*Educando F*” gostaria de se desculpar pelo ocorrido. “*Educando F*”, na sequência, pede desculpas a “tia” e diz que “não faria mais isso, mas que estava com vergonha de voltar”. A educadora, da porta, pede para a turma receber “*Educando F*” de volta; os educandos dentro da sala começam a bater palmas para ele. “*Educando F*” volta para a aula após isso, permanecendo até o final. Após o “*caso Educando F*”, Michael volta ao meu lado e conversamos por um tempo sobre o acontecido. Ele explica a necessidade de utilizar a disciplina com alunos inseridos “neste contexto”, onde muitas vezes já estão acostumados a “falar alto ou xingar em casa” ou onde “se acostumam que pode fazer tudo”. O diretor destaca que isso é algo que ele já vem pregando para todos os educadores do projeto há algum tempo, visto que “para formar eles, não dá pra só passar a mão na cabeça para tudo que se faz”. Michael ainda relata que muitas voluntárias que chegavam lá pela primeira vez queriam ser afetuosas 100% do tempo, e não entendiam os momentos que ele “puxava a orelha dos alunos”. Em suas palavras, o importante era sempre demonstrar que estava se desapontando com comportamentos inadequados do educando, mas que isso não significaria que não se preocupasse com esse; neste sentido que ele justifica sua atitude anterior com “*Educando F*”, em que, ainda que tivesse dado como “saída” para a criança voltar para casa após desrespeitar um colega, ele fez questão de levar ele até o local e se mostrar zeloso por sua vida.¹¹⁴

Nesse primeiro exemplo, o medo ainda é um sentimento “infantil”, percebido num garoto com cerca de 8 anos que ainda se sente inseguro e receoso ao deparar-se com situações ditas “normais”. Seu estado de vulnerabilidade, todavia, inicia-se com uma suposta discussão com outro educando, dentro de uma das oficinas do projeto. Sabendo que o “*Educando F*” teria sido desrespeitoso com um de seus colegas, a educadora responsável por sua turma o coloca para fora de sala, pedindo uma intervenção do diretor Michael, que estava próximo dali. O garoto não se sente disposto a pedir desculpas para o colega que ele teria ofendido e, dessa

¹¹⁴ Relato presente no noema do diário de campo do dia 05 de junho de 2021.

forma, prefere a outra escolha dada por Michael: ir para casa. Seu primeiro traço de insegurança aqui se apresenta no ato de ir embora, já que, mesmo tendo feito essa escolha, parece relutar ao se aproximar do portão. O educando parece se sentir mais tranquilo quando Michael diz que vai levar ele até em casa – o que é descrito na *variação eidética* desse diário de campo.

Na sequência do relato, poucos minutos depois, a criança volta à sede do Impacto e bate no portão. Pede para voltar para a aula, mas diz estar com vergonha, ao passo que Michael lhe responde: “Vergonha você tem que ter de matar, usar drogas, roubar... pedir desculpas é ato de homem digno!”. Na conclusão da história, temos um “final feliz”, em que o menino pede desculpas para a professora e volta para a sala sob aplausos do restante da turma. Michael justifica seus atos pedagógicos como um misto de repreender aqueles atos considerados “errados” com um cuidado pelo educando. Segundo o diretor, é o necessário “naquele contexto”.

É essa uma prática válida quando o seu educando também se comporta como uma “criança com medo”, estando num ambiente com manifestações violentas e envolvido, naquele caso, com uma situação de conflito? Nos cabe aqui menos julgar do que analisar. Em primeiro lugar, de onde surge esse medo e essa insegurança?

Segundo Erik Erikson (1976), ainda na primeira idade de uma criança (geralmente compreendida dos 0 aos 18 meses), quando dependemos de mais cuidados do “outro” – entendido como a figura materna ou de uma que a substitua –, esse sentimento pode ser aguçado. Isso se explica porque nosso conflito básico nesse estágio se faz entre a “confiança” e a “desconfiança”. Assim, ao não termos um senso de confiança adequado desde esse estágio, com nossas necessidades básicas não sendo supridas e com nossos cuidadores sendo ausentes, o medo e a desconfiança da criança aumentam – e vão acabar acompanhando seus relacionamentos nos estágios posteriores.

Por conseguinte, sem a pretensão de tentar criar uma “fórmula de bolo” de educação para casos do tipo, podemos, no mínimo, afirmar que é coerente que uma prática socioeducativa pautada em elementos de maior confiança, cuidado (sem ser confundido com tutela) e autoridade (sem confundir com autoritarismo) para com a criança, podem vir a se tornar um bom caminho. Pensando especificamente no próprio exercício da Educação Social, tal posicionamento pode ser embasado nas propostas de Isabel Baptista (2005), ao advogar por ações socioeducativas mais voltados ao âmbito da hospitalidade e do acolhimento do educando:

Assumindo convictamente a autoridade como valor pedagógico e, nessa medida, como eixo de identidade profissional docente, advogamos uma autoridade sem autoritarismo, vivida num contexto de sensibilidade, diálogo, atenção e cuidado.

Alicerçada, portanto, numa lógica de proximidade pessoal e não numa lógica de distância ou incomunicação, como acontecia na escola tradicional. (BAPTISTA, 2005, p. 91).

Pensando numa idade mais avançada do que dessa criança relatada, temos medos diferentes quando as meninas e meninos passam a ser pré-adolescentes e adolescentes. Um “bom” exemplo desse tipo de situação foi visto nas anotações do diário de campo do dia 10 de junho de 2021, num trecho que já havíamos destacado parcialmente no capítulo 2 deste trabalho. Vejamos de forma mais detalhada.

Trecho do noema do “diário de campo 2”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 9h.

Passado esse primeiro momento, chega a hora do lanche. As crianças fizeram uma fila na parte externa para pegarem seus biscoitos e sucos. Nesse momento, quando a maioria ainda estava na fila aguardando, ouviram-se alguns fogos próximos à localidade, o que logo deixou as crianças atônitas. Uma delas fala: “Ouviram o ‘bum’?”, de modo que outras respondem “Lombrou! Lombrou!”, o que deixou a maior parte das crianças agitadas. Pouco tempo depois, os voluntários presentes descobrem, através do aviso de outros moradores a partir de mensagens via *whatsapp*, que o “caveirão” havia invadido a comunidade naquele momento, iniciando mais uma operação na região do Complexo do Salgueiro e disparando alguns tiros (em localidades do Complexo mais distantes) para “reprimir o tráfico no local”. Por um bom tempo, no entanto, os fogos ou tiros não voltaram a ser ouvidos na comunidade. Ainda na fila do lanche, quando todos aguardavam sua vez em silêncio, uma das crianças relata “nem oramos hoje ainda!”. Após as crianças lancharem, os educadores chamam-nas para a sala de aula, na parte interna da sede, onde aconteceria a atividade.¹¹⁵

Aqui, o motivo do medo infantil parece mais concreto do que no excerto anterior. Em meio às atividades do Impacto, são ouvidos fogos e tiros quando descobre que a polícia estava entrando no Complexo do Salgueiro, o que significava um possível confronto com os integrantes do tráfico da região. A situação, num primeiro momento, deixa as crianças com um aparente ar de agitação, receio. Isso não os impede, no entanto, de prosseguir comendo seus lanches antes da aula começar. Diante dessa tensão, os educadores presentes começam a buscar algum contato para saber o que está acontecendo na comunidade, sobretudo, em grupos do *whatsapp* com responsáveis pelos educandos e moradores do Salgueiro. Ao passo que se descobre que a polícia está em locais mais afastados da sede do Impacto e os tiros deixam de ser ouvidos, o tom de normalidade volta. As crianças deixam de falar sobre isso e o dia prossegue.

Talvez, nesse caso, o maior problema seja justamente a possível naturalização das crianças em viver situações como essas. O medo aparente, num primeiro momento, acaba

¹¹⁵ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 10 de junho de 2021.

diluído nas atividades programadas, sem o assunto voltar à tona no restante do dia. Claro, o mais importante é que as atividades prosseguiram com todos em segurança e sem demonstrações de sentimentos adversos por causa do ocorrido. Usando de uma certa sinceridade aqui, na verdade, esse ocorrido foi mesmo bastante banal para quem tem o mínimo de convivência e experiência no Salgueiro ou em qualquer outra região marginalizada. Mas qual o preço de banalizar a violência dessa maneira? Essa é uma importante reflexão que deve partir de educadores atuantes em contextos violentos.

Novamente recorrendo ao educador catalão Xesús Jares, pensando em processos educativos que tenham compromisso com o combate às violências, pode-se recordar que: “educar para a paz não é nem se revela algo harmonioso, isento de conflitos ou que produza unanimidade” (JARES, 2002, p. 15). Isto é, ainda que, nessa situação que vimos, a conclusão tenha sido “positiva” (com o decorrer das aulas de forma segura e sem conflitos), vale refletir em certos casos, que, para combater às violências não basta apenas consensos, mas muitas vezes “tocar em feridas”.

Pode parecer utópico pensar nisso em certos casos – e seria perverso pedir de educadoras e educadores sociais que se abrissem de tal modo para os conflitos –, mas para que o medo não seja uma constante em determinadas vidas, certos “fantasmas” precisam ser encarados. Fazendo um paralelo psíquico, seria como um processo de “terapia coletiva”, só que lidando com um problema social: a violência, elemento que precisa ser ressignificado na vida daqueles que à sofrem e carregam-na como trauma interiorizado. Como Jares concluiria:

[...] como educadores temos de enfrentar o desafio de encontrar soluções para o trânsito de uma cultura de violência – na qual a guerra continua tendo uma relevância particular – para uma cultura da paz. Ou seja, recuperar a paz desde os primeiros anos para o conjunto das/os cidadãs/ãos; viver a paz para todas e todos como um processo ativo, dinâmico e criativo... (JARES, 2002, p. 18).

Quando isso não é feito, possivelmente o que vai acontecer é que tenhamos mais adultos já tão acostumados com a violência no seu cotidiano que nem mais conseguem falar sobre isso. Permitam-me, para encerrar essa temática, recuperar o trecho de um dos diários de campo que já havia sido utilizado anteriormente – mas agora de maneira mais detalhada – neste trabalho para elucidar essa questão:

Trecho do noema do “diário de campo 3”. Local: Ruas do Conjunto da Marinha – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 11h.

Uma senhora (“*Moradora A*”, aparentemente com cerca de 60 anos) nos recebe e aceita responder as perguntas da ficha de Evelin. Em forma de conversa, Evelin fazia as perguntas e “*Voluntário B*” anotava; eu fico do lado de “*Voluntário B*” e anoto as

respostas da moradora. As primeiras perguntas são bem objetivas: quantas pessoas moram na casa, qual o seu estado civil, os dados dos seus documentos, telefone etc. Depois, num segundo momento, são perguntadas coisas como: “o que você queria ver diferente na comunidade?”; “o que mais te preocupa?”; “tem alguma oportunidade na sua vida que sente que deixou passar?”, etc. Seguem algumas das respostas de “Moradora A”. A moradora relata que mora com seu marido naquela casa há 2 anos; antes, relata que morava na Palmeira¹¹⁶, mas não sabe precisar o tempo; Evelin lhe pergunta “Mais de 10 anos?”; Dona Rosa responde que não. A moradora relata ainda que é solteira (apesar de viver com o companheiro há décadas) e é natural do Recife. Sobre seus documentos, conta que possui identidade, mas não CPF, e, por esse motivo, não conseguiu fazer o CadÚnico da mesma forma que nunca conseguiu se inscrever em nenhum programa social. Quando perguntada por Evelin se queria resolver isso (tirar o CPF, se inscrever nos programas...), “Moradora A” afirma que sim, pois sempre teve dificuldades com isso. Evelin promete dar um retorno à moradora sobre o assunto. Sobre sua cor, a moradora diz que se vê como “negra... morena”; diz que possui telefone, mas não lembra o número de cabeça; conta que não possui religião, mas que costuma frequentar as vezes a Igreja Universal. Ela não tem emprego; sobre seu marido, relata que esse trabalha na empresa de ônibus do bairro, limpando os veículos (...) “Voluntário B” anotou tudo isso e Evelin insistiu um pouco mais: “Mais alguma coisa? Tem mais algo que a senhora mudaria aqui? Transporte, as ruas...”. “Moradora A” confirmou “E, transporte podia melhorar”. Disse Evelin: “E mais alguma coisa?”. A moradora ficou em silêncio por um tempo, com expressão de pensamento, mas sem falar nada; depois de alguns segundos completou “Ah, tem as coisas que a gente não pode falar né?!”.
(...)

Nessa terceira casa visitada, novamente, não tivemos retorno de moradores, ainda que pelo portão pudéssemos observar que a porta da casa estivesse aberta. Em outra casa, na quarta tentativa de visita, conseguimos novamente ser atendidos pelos moradores. Quem nos recebe é “Moradora B” (cerca de 60 anos), acompanhada de seu neto, que deve ter cerca de 4 anos. A moradora diz não conhecer a ONG, mas aceita falar conosco. “Moradora B” relata que vive naquela casa há pouco tempo; que havia morado na “Palmeira” por 27 anos e que tinha se mudado para aquela casa na Marinha há poucos anos. Junto dela, moram seu marido e sua irmã, que ela destaca ter Alzheimer. “Moradora B” nos convida para entrar na casa dela diretamente, para não precisar ficar na rua. Quando foi perguntada se tinha algum problema particular que a perturbava, a “Moradora B” destacou que “Não! Está tudo tranquilo em casa, sem problemas... não tem nada que nos incomode... só esses daí que a gente sabe, mas tudo bem”.¹¹⁷ (grifos nossos).

Agora, diferente da primeira vez que citamos parte desses fragmentos, colocamos alguns detalhes a mais sobre as moradoras entrevistadas, até para termos um perfil mais abrangente dos habitantes daquela localidade. Antes de nos atentarmos aos trechos em destaque, algumas informações importantes podem despertar nossa atenção aqui. A primeira delas, sobre a “Moradora A”, é sua falta de acesso a serviços básicos; a senhora entrevistada por Evelin, coordenadora do Desenvolvimento Estratégico, relata que nunca tirou o CPF (Cadastro de

¹¹⁶ Tecnicamente, o Conjunto da Marinha (local onde estamos) faz parte do bairro Palmeiras, que, por sua vez, é uma das favelas do Complexo do Salgueiro. Todavia, como vimos no capítulo 2, mesmo dentro da comunidade, tem-se uma percepção distinta por parte dos moradores de cada uma das suas localidades, estabelecendo diferentes “status”, “hierarquias”, vínculos etc.

¹¹⁷ Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 12 de junho de 2021.

Pessoa Física), o que lhe faz, aos olhos do Estado, estar invisível para se cadastrar em programas sociais – nas quais ela teria direito –, por exemplo. É um caso exemplar de *violência estrutural*.

Outra situação, notada no diário de campo, entre o tempo com a “Moradora A” e a “Moradora B”, foi o número de casas da comunidade que não atenderam nossa visita – mesmo sendo perceptível que havia pessoas em casa. Nesse mesmo dia, mais dois membros do Impacto, também ligados à equipe de Desenvolvimento Estratégico, realizavam visitas às casas de outra rua do Conjunto da Marinha. Seus relatos foram os mesmos: era difícil serem recebidos em diversas das residências.

Medo? Possivelmente. Mas o que mais deixa esse sentimento evidente no relato, como visto nos destaques, é o silêncio de ambas as moradoras quando Evelin pergunta sobre “problemas no Salgueiro” ou “coisas que vocês mudariam daqui”. Ambas se mostram desconcertadas, deixando escapar respostas ambíguas: “A moradora [“Moradora A”] ficou em silêncio por um tempo, com expressão de pensamento, mas sem falar nada; depois de alguns segundos completou “Ah, tem as coisas que a gente não pode falar né?!” / “não tem nada que nos incomode... só esses daí que a gente sabe, mas tudo bem”. Imaginamos que, obviamente, não dá para falar das violências no Salgueiro sem tocar no assunto da criminalidade de forma mais direta. A “criminalidade” é a quarta e última temática referente às representações sociais de violências que encontramos na investigação com os educadores sociais do Impacto; a figura que lhe representa é a *metonímia* “... por se envolver com meninos do tráfico.”.

5.3.5 Temática 4: “... por se envolver com meninos do tráfico.” – a criminalidade

Ao menos três perguntas acabariam surgindo na mente de quem fosse ler esta última temática do trabalho. São elas: (1) *Por que é tão comum associarmos, de forma espontânea, o crime à violência?* (2) *E por que essa primeira estar cada vez mais evidente em nosso cotidiano faz com que nosso sentimento de medo também aumente?* (3) *Por fim, qual a relação disso tudo com o público infantil?* Para adiantar o nosso foco neste subtópico, podemos dar um primeiro veredito sobre essas questões a partir do trecho a seguir, de uma das obras de Alba Zaluar (2006) no campo da Sociologia Urbana (e da violência):

O caráter ideológico do adjetivo “violento” fica claro quando é utilizado sistematicamente para caracterizar o “outro”, o que não pertence ao mesmo estado, cidade, raça, etnia, bairro, família, grupo, etc. [...] Ao mesmo tempo em que o

paroquialismo nas imagens do crime se reforça, o crime violento torna cada vez mais inequivocadamente parte de processos globais econômicos e socioculturais, sem que isso traga mudanças em políticas públicas de segurança e de prevenção e tratamento nas práticas sociais mais associadas à violência. *Isso porque o tráfico de drogas ilegais tem trazido, principalmente por seu próprio funcionamento interno, um aumento notável do crime violento, em especial do homicídio entre homens jovens que dele participam [...] Os efeitos acumulados do desconhecimento e da falta de políticas estratégicas de segurança é o reforço do medo e dos preconceitos e pathos social que carregam.* (ZALUAR, 2006, p. 212-213, grifos nossos).

A citação é grande, mas, sem dúvidas, colabora com nossos debates. Vamos até as principais inferências: a criminalidade em si não é a violência, mas essa pode vir a gerar (e essa é uma tendência) um aumento do número de ações violentas em determinado espaço onde os crimes passam a ser comuns; quando o crime violento é recorrente e se há um desconhecimento sobre o seu funcionamento – e poucas interferências efetivas do Estado ou de outros poderes para resolver esse fenômeno –, um efeito esperado é o aumento do medo (e dos preconceitos) em dado grupo social afetado; por fim, obviamente a criminalidade presente em uma comunidade afeta todos os seus membros, mas, olhando de forma mais atenta, veremos que, diretamente, o crime violento chega primeiro aos homens jovens. Trabalharemos na sequência esses pontos a partir da experiência no Instituto Impacto.

Frente às dificuldades de desenvolver práticas socioeducativas num espaço onde o domínio do crime organizado é bastante evidente, os integrantes do Impacto assumem as adversidades encontradas nos seus trabalhos. Na entrevista com Felipe, o educador traça esse paralelo entre criminalidade e violência para tratar dessa questão:

Trecho de entrevista com Felipe. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Lucas: (...) o que você vê como o maior problema daqui?

Felipe: O projeto chegou com uma enchente que teve... *esse é um problema grande... mas não é o maior. O Instituto Impacto decidiu trabalhar especificamente com crianças, porque identificou um grande problema de aliciamento de crianças ao tráfico.* Apesar das crianças reclamarem muito de transporte... a gente vê que... que o maior problema é a violência. *Nós lutamos diariamente com as crianças e com as influências que ela tem. Para buscar evitar que as crianças sejam levadas para o caminho do tráfico e da violência. De certa forma, quem mora aqui dentro e... e... tem um outro olhar para o traficante... isso é uma coisa muito atraente. Você ganha um status e tem vários benefícios. E outros perigos e outras questões ficam um pouco de lado, sabe?! E a nossa maior preocupação é realmente o encaminhamento dessas crianças. Tem jovens que engravidam cedo, de forma totalmente desestruturada, que... que não têm outra perspectiva. Certa vez perguntamos para as crianças o que elas queriam ser e quais eram as profissões que elas conheciam. E todas as crianças só responderam cinco profissões. Ao todo.* Então nós temos trabalhado nessa questão. A nossa maior preocupação é a formação da criança e de ela não ir para o mundo da violência, e do tráfico. E de a gente poder ver esse processo acontecendo. Então esse é o maior desafio e a maior preocupação que temos. (grifos nossos).

Com uma *metonímia*, o entrevistado inicia seu discurso afirmando que “*o projeto chegou com uma enchente*” para recordar o motivo inicial dos trabalhos do Impacto, mas pontua que o maior problema ainda não era esse. Isso se deu aos educadores do instituto perceberem “*um grande problema de aliciamento de crianças ao tráfico*”. Diante disso, seus trabalhos se tornam uma verdadeira “*luta*” (*metáfora* utilizada por Felipe) para combater o contexto cultural introjetado nos moradores do local – retomando aqui o núcleo figurativo de desvio e a temática da patologia das violências: “*nós lutamos diariamente com as crianças e com as influências que ela tem*”. Essa cultura influenciada pela criminalidade, segundo argumenta utilizando da *ironia*, “seduz” os habitantes do local “*isso é uma coisa muito atraente. Você ganha um status e tem vários benefícios*”. Para encerrar esse discurso, cortando o tom irônico, Felipe aplica uma *pergunta retórica*: “*E outros perigos e outras questões ficam um pouco de lado, sabe?!?*”.

Focalizando com mais ênfase em um aspecto, o educador relata uma experiência que havia feito anteriormente com as crianças do Impacto. A atividade consistia em os educandos apontarem duas coisas: as profissões que eles conheciam e qual dessas eles gostariam de seguir. Ao todo, *somando todas as respostas das crianças, apenas cinco profissões distintas foram mencionadas*. Após trazer esse exemplo, utiliza da figura de pensamento da *expolição* para retomar o argumento anterior – agora de maneira amplificada –, utilizando de uma *metonímia* nos termos “*formação*” e “*mundo*”: “*nossa maior preocupação é a formação da criança e de ela não ir para o mundo da violência, e do tráfico*”.

O que esses dois casos relatados por Felipe têm em comum? Ambos, de alguma forma, condensam a ideia da falta de perspectiva de crianças faveladas que, muitas vezes, acabam vendo na criminalidade o único projeto de vida viável. Isso, por sua vez, geraria situações violentas – seja na vida daquele que integra o crime, ou nos que são afetados por esse. Dessa forma, entendemos que a tarefa de educadores sociais em contextos como esse, também passa por uma “*reinvenção do presente*” daqueles educandos vulnerabilizados pelo contexto que vivem; como destaca Baptista (2005, p. 43): “*É que sem o futuro o presente fica mais pobre e, em certa medida, ameaçado. Precisamos do futuro para viver, compreender, conhecer e reinventar o presente*”.

Também em Jares (2005), a esperança se mostra como um elemento necessário e vital para empreendermos uma Educação para Paz, sobretudo em tempos de medos, incertezas e precarizações. O educador catalão nos lembra que:

A educação, assim como a esperança, é, por definição, um projeto de futuro. Uma entrega aos demais para construir e reconstruir caminhos e possibilidades. A esperança de melhora que o educador tem para seus educandos é, ou deveria ser, uma

característica intrínseca ao ato de educar. Também é um requisito profissional: nós, professores, devemos ter confiança e esperança em nossos alunos... (JARES, 2005, p. 187).

Voltando para as entrevistas do nosso grupo social investigado, não são poucos os discursos que se somam ao que Felipe disse anteriormente, apontando para o “aliciamento” sofrido pelas crianças do Salgueiro por parte dos criminosos. Todo esse processo é visto como uma espécie de “potencializador” de violências. Vejamos mais alguns exemplos:

Trecho de entrevista com Evelin. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 12h.

Lucas: Você acredita que a sua prática pode interferir na violência observada no local?

Evelin: Parece um... trabalho de formiguinha, aos pouquinhos. Mas eu acredito que sim, *mesmo que a gente não consiga mudar a estrutura de uma hora para outra, né. Mas... eu vejo que, que quando a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico, é com crianças que são aliciadas.* E se a gente se esforçar para quebrar isso lá no início, eu acredito que isso vai ter um impacto, de alguma forma vai. O nosso desejo é que tudo isso mude, *mas tudo o que podemos fazer... a gente faz.* Isso porque não adianta ter um desejo de ver tudo diferente, mas... mas não estar disposto a fazer isso, nem que seja por uma pessoa ou uma família. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Allan. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Contexto: Allan conta sobre as mudanças culturais que ele observou no local desde o início da chegada do Impacto no Salgueiro.

Allan: (...) Então quando a gente vê a criminalidade, é... em cima das crianças, e... ela tá usando aquela parte que eu falei que vejo como positivo, que é o coração ensinável das crianças, a mente disciplinável. Quando alguém mal-intencionado pega a criança que tem essa mente disciplinável, esse coração, *e direciona para algo errado*, ela consegue o espaço, né, que é algo que ela quer pra trabalhar. *Por isso que é importante instituições estarem nesses lugares para mostrar uma perspectiva saudável para essas crianças.* (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Lucas: (...) como você acha que essa violência, que você mesmo acabou de falar, acaba interferindo nas suas práticas e no seu trabalho aqui? O que você acha que você já viu que acabou interferindo?

Michael: Então... é... uma das coisas foi até... essa nossa questão do aliciamento. Por exemplo, durante a pandemia, a gente seguiu as recomendações das autoridades e paramos aqui, no começo da pandemia. Então... a gente durante uns 4, ou 5 meses nós ficamos sem ação aqui. O que nos fez voltar foi ver que *uma das nossas crianças tinha entrado para a criminalidade pela primeira vez, desde que a gente estava aqui, que a gente viu uma criança entrar pra “boca”.* Então assim... foi uma criança que a gente viu com... com... 11 anos, e hoje tá com 16, a gente viu entrando pra “boca” nesse período que a gente estava distante. *Então a gente começou a se questionar e reavaliar, e rever nossa parada, né, nossa ausência da comunidade, e o prejuízo que a gente “tava” tendo com essa ausência.* Foi então que a gente conversou, né, e a gente então, direcionados, a gente entendeu que precisava voltar... (grifos nossos).

No primeiro trecho de Evelin, a educadora utiliza-se do *símile* “*trabalho de formiguinha*” para designar o tipo de ação que realiza na comunidade para combater às violências, reconhecendo que, ainda que “*não consiga mudar a estrutura*” (com uso de uma

metonímia ao usar o termo “*estrutura*”), seu papel no Salgueiro é eficiente. Na sequência, faz uso do termo “alimentar” em sentido metafórico e de “tráfico” como *metonímia* para caracterizar a relação entre a violência e a criminalidade: “*a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico*”. Por fim, vale destacar também, ao retomar seu argumento inicial (*expolição*), que o plano educativo dela seria tentar ajudar “*nem que seja por uma pessoa ou uma família*”.

Essa mudança (social e cultural), segundo o diretor Allan, já pode ser notada no Salgueiro desde que o instituto iniciou suas atividades. Todavia, parece ser constante a “batalha educativa” travada contra os traficantes da localidade. Isso fica evidente no seguinte trecho: “*Quando alguém mal-intencionado pega a criança que tem essa mente disciplinável, esse coração, e direciona para algo errado, ela consegue o espaço, né*”. Aí, se destaca especialmente a metonímia “*direciona para algo errado*”, que novamente leva a temática da criminalidade para o núcleo figurativo das representações sociais de violências do grupo: o desvio.

Ainda nesse discurso, vemos outras temáticas sendo retomadas: “*é importante instituições estarem nesses lugares para mostrar uma perspectiva saudável para essas crianças*”. “*Instituições*” serve aqui como *metonímia* para designar o Estado, novamente associando a violência ao que foi debatido em nossa segunda temática deste trabalho, a ausência de poderes. Já a ideia de “*perspectiva saudável*”, uma *metáfora* para falar da não-violência, resgata tanto o núcleo figurativo (sobretudo ao falar de uma “*perspectiva*”), quanto a temática da patologização das violências.

Na fala de Michael, um exemplo dessa “disputa” é registrado. O diretor conta, de forma melancólica, sobre o período do início da pandemia, quando as atividades da ONG estavam paradas: “*uma das nossas crianças tinha entrado para a criminalidade pela primeira vez, desde que a gente estava aqui, que a gente viu uma criança entrar pra ‘boca’*”. Para além do importante relato trazido, gostaria de destacar aqui o sentido da *metonímia* “*uma das nossas crianças*” para designar um educando do Impacto, agregando tanto um sentido de cuidado a esse, quanto direcionando uma maior fragilidade para ele (que, na verdade, já era um adolescente de 16 anos).

É válido debater, ainda, o seguinte trecho, ao final de sua fala: “*Então a gente começou a se questionar e reavaliar, e rever nossa parada, né, nossa ausência da comunidade, e o prejuízo que a gente ‘tava’ tendo com essa ausência*”. Por trás da *metáfora* do “prejuízo”, para relacionar o tempo de paralisação das atividades do Impacto com a entrada de um dos educandos na vida do crime, seria possível debatermos sobre a *violência da positividade* contida

nas práticas de educadores em contextos de vulnerabilidade. Esse não é o único (ou o primeiro) caso que poderíamos usar para falar disso, mas talvez seja o mais exemplar.

Como já dito, a *violência da positividade* é sistêmica em nossos tempos, o que significa que ela é internalizada nos sujeitos de uma dada sociedade contemporânea – como a nossa –, ainda que isso não seja percebido por seus integrantes (cf. HAN, 2017b); é o que ocorre aqui. Ainda que o diretor não perceba, tal cobrança que ele faz para si mesmo – e para o grupo de membros do Impacto como um todo –, é bastante desproporcional com aquilo que ele realmente pode viabilizar em suas práticas socioeducativas. De que forma um educador poderia achar que um de seus educandos toma uma decisão equivocada em sua vida privada por conta de uma falta profissional sua? Logicamente, não é pelo Impacto ter paralisado suas atividades durante a pandemia da COVID-19 por alguns poucos meses que o adolescente relatado passou a integrar uma função no tráfico da região. É muito mais complexo do que isso.

Os sinais principais da existência da *violência da positividade* estão no que Byung-Chul Han (2017a) aponta em nossa *sociedade do cansaço* contemporânea:

[...] o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. Com isso, a exploração é possível mesmo sem senhorio. (HAN, 2017a, p. 47).

Não é difícil de observar o quanto nós, educadores, vivemos isso de forma quase automática, cobrando cada vez mais de nós mesmos por resultados a partir das práticas que empreendemos. Nos esquecemos da necessidade de considerar a possibilidade do *negativo da educabilidade*¹¹⁸, ainda que para nosso próprio bem, para evitar o efeito revelado por Han: “O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma” (HAN, 2017a, p. 71). Como dito, esse exemplo de Michael, logicamente, não é o único em que poderíamos problematizar aqui o excesso de expectativas por uma “elevação do desempenho” nos educadores do Impacto, mas nos serviu para análise de forma exemplar. Como é esperado, todavia, a *violência da positividade* não foi – e nem costuma ser – percebida na realidade desses educadores.¹¹⁹

¹¹⁸ Isabel Baptista caracteriza o negativo da educabilidade como o “reconhecimento de que o trabalho pedagógico nem sempre é bem-sucedido, mas que ainda assim é preciso continuar a acreditar. Nem sempre os nossos actos obedecem à intenção que lhes preside e, concretamente neste caso, há que contar que no outro pólo da relação educativa está um sujeito, detentor, enquanto tal, do poder de interpelação, de contestação e de resistência.” (BAPTISTA, 2005, p. 78).

¹¹⁹ Debateremos mais essa questão, dos efeitos da *sociedade do desempenho* e da *violência da positividade* na vida dos educadores – tendo como estudo de caso as práticas educativas realizadas durante a pandemia – no artigo de Pereira e Lopes (2021).

Outro aspecto interessante que podemos perceber nas entrevistas organizadas nesta temática é a percepção dos integrantes do Impacto em relação aos envolvidos com a criminalidade na região. Um fato curioso nessas falas – e daí vem a figura que representamos esta temática – é o uso corrente do termo “*meninos do tráfico*” entre os educadores; em contrapartida, nas quase oito horas de entrevista que gravamos, o termo “*bandido*” (incluindo suas palavras derivadas) aparece apenas quatro vezes, sendo que, em duas dessas, a pessoa que usou o termo está parafraseado outro sujeito. Vejamos alguns exemplos:

Trecho de entrevista com Karine. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 24/07/2021 às 11h30.

Contexto: Ao conversarmos sobre experiências violentas na comunidade, Karine conta sobre seu ocorrido mais “assustador”.

Karine: Eu... eu acho que a única situação mais assustadora que eu tive foi numa vez, em que estávamos saindo para ir embora. A gente tava num ponto e começamos a ver *um movimento dos meninos subindo e descendo* a comunidade de moto. Eles estavam buzinando e vimos fogos. A gente não sabia o que era e o pessoal começou a falar. A gente deu a sorte do ônibus vir na hora, né?! Aí... e o motorista disse: "o caveirão tá entrando, abaixa porque a gente não sabe como eles vão entrar". O caveirão passou do nosso lado. Graças a Deus não teve confronto, e nem nada. Não sei o que aconteceu.

(...)

Contexto: Karine fala sobre casos de abuso sexual na comunidade.

Karine: (...) E já tivemos casos aqui de meninas que... que *por livre e espontânea vontade se envolveram com meninos do tráfico*. E que infelizmente vieram a engravidar. Uma menina de 13 anos e um cara de 30 anos. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Mayone. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Lucas: Você falou que no começo era assustador. Queria saber como você viu essa transição. Você vê uma mudança hoje? Você vê uma cultura diferente?

Mayone: Com certeza! Não como eu gostaria... como fosse, nos 100%... mas para a gente que chegou no comecinho, *que tinha os meninos do nosso lado*, as meninas vinham aqui, sabe?! No começo eles se metiam. E era difícil para a gente, porque quando chegamos, a gente chegou com os marcadores para as pessoas saberem. Os moradores conseguiram um... um espaço para a gente, que tava aqui ajudando. E elas tinham muito medo, sabe. Elas tinham pavor, tanto que se alguém viesse pedir alguma coisa, elas não falavam não. Isso porque elas falavam... ah... "se eu falar não, eles vão me matar". *E nos meninos do tráfico mesmo, a gente já vê essa diferença*. Ah... *toda hora... eles vinham aqui oferecer comida e carne*. A gente nunca aceitou, porque *a gente sabe que isso é uma dívida eterna* que você tem com essas pessoas. Se você aceitar uma coisa, você tem que saber que se eles quiserem entrar... eles vão entrar. E se eles quiserem se esconder, eles vão se esconder. Então, no começo, a gente tinha esse medo de falar não, mas a gente falava com todo cuidado e tato. O fato de eles terem saído aqui foi a pedido de uma voluntária daqui também. Tem um voluntário nosso, que conhece uma pessoa que é amiga do pessoal envolvido aqui. E aí ele conversou com essa pessoa sobre o fato de estarmos aqui. Às vezes, quando tava chovendo, os meninos do campo tinham aula ali embaixo, que é onde eles ficam... e na frente deles. E eles ficavam dentro do carro. Então eles ouviam tudo que a gente tava falando enquanto dava a aula. Olha, era cada perrengue que a gente passava! Uma vez, eu tava dando aula e a gente tava perguntando para as crianças sobre como elas achavam que seria o céu. E tava chovendo, e a gente tava ali embaixo. A porta deles tava meio aberta e tinham meninos dentro e fora do carro. E eles ouviam tudo que a gente tava falando, e as crianças disseram: "ah, tia, vai ser um lugar maravilhoso. Não vai ter morte, não vai ter violência e não vai ter essas porcarias de bandido". E eu falei:

"meu Deus, é agora Senhor"... (risos)... Era cada coisa dessas que acontecia, que eu falava: "pronto, *esse menino vai sair do carro e vai dar na minha cara*". Mas eles morriam de rir também. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Ana Gleice. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 17/07/2021 às 12h.

Contexto: Ana fala do seu início no projeto.

Ana: Eu vim com medo... e tal... porque *eu não tava acostumada a ficar vendo meninos com arma*. É claro que eu quando eu cresci... quando eu tinha 6 anos de idade... eu não estava perto da minha casa. Eu estudava no Boa Vista¹²⁰ com as minhas tias, *e lá tinham muitos traficantes*. Mas, poxa... 6 anos, e eu entrei aqui com 22, 23 anos. Então eu já não tava mais acostumada com esse sistema. E aí eu lembro que no primeiro dia, *eu vim para cá e foi incrível ver o carinho e o amor das crianças comigo*. (grifos nossos).

Trecho de entrevista com Isabela. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 21/08/2021 às 12h.

Contexto: A educadora fala do potencial do seu trabalho no instituto.

Isabela: Apesar de difícil... todas as pessoas são ensináveis. Elas sempre estão aprendendo algo. *Tanto que os meninos que estão dentro do tráfico, estão aprendendo algo*. Da pior maneira possível?! Sim! Mas eles estão aprendendo. Talvez se parássemos de falar em empatia demais... e agíssemos com empatia e com amor, com reciprocidade, com respeito, a sociedade não estaria drasticamente arruinada psicologicamente da maneira como tem estado atualmente. (grifos nossos).

Inicialmente, nos exemplos de Karine, aparecem duas *metonímias* que remetem ao que tentamos apontar aqui; a primeira, na frase “*um movimento dos meninos subindo e descendo a comunidade*”, aponta esse símbolo (“*meninos*”) para designar os integrantes do tráfico, mas não os associa diretamente à situação violenta. Na verdade, sua movimentação atípica – junto dos sons de buzinas e fogos – foi um “alerta” de que a polícia (também designada por uma *metonímia*, do “*caveirão*”) estaria entrando na comunidade para fazer uma operação. É todo esse processo que mostraria uma “ação violenta” em si. No segundo excerto que trouxemos dessa entrevistada, novamente a *metonímia* aparece (“*se envolveram com meninos do tráfico*”), agora para falar que o envolvimento de meninas da comunidade com criminosos (que eram adultos) ocasionou casos de abuso sexual e, em algumas situações, a gravidez precoce delas.

Depois, no discurso de Mayone, essa “relação” do Impacto, de divisão (e muitas vezes até disputa) do território com a facção criminosa do local, é ainda mais desenvolvida. Ela relata que no início “*tinha os meninos do nosso lado*”, *metalepse* que aponta que os traficantes tinham suas atividades localizadas num local muito próximo à base do instituto no início de suas atividades. Com o desenvolvimento das práticas do Impacto, Mayone acredita que a influência positiva na comunidade foi ficando cada vez mais perceptível, chegando a afetar até mesmo os criminosos: “*E nos meninos do tráfico mesmo, a gente já vê essa diferença. Ah... toda hora... eles vinham aqui oferecer comida e carne*”; destaca-se aqui, novamente, a *metonímia* “*meninos*

¹²⁰ Bairro de São Gonçalo-RJ.

do tráfico” e depois a *hipérbole* “*toda hora eles vinham aqui*”. Com essas mudanças observadas, o resultado, segundo aponta a integrante da ONG, é um maior respeito por parte dos criminosos com os membros do Impacto:

Trecho de entrevista com Mayone. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Mayone: (...) mas... hoje em dia, isso não tem mais. Eles não se metem. Se alguém chegar e disser: “olha, aconteceu isso”, eles confiam na gente. Eles entendem o trabalho que a gente faz e eles apoiam. Eles sabem que é a gente... o nosso rosto é uma figurinha repetida! Eles conhecem o nosso rosto. Quando a gente passa, eles têm respeito por não mexer com as meninas. Às vezes... se... se a gente tiver que falar alguma coisa com eles e passamos... eles botam a blusa se tiverem sem. E tiram o boné, se tiverem com. Eu não sei o porquê, mas eles fazem isso.

Prosseguindo, Ana Gleice argumenta que, no seu início de trabalho no projeto, a forte presença de traficantes na localidade foi um de seus maiores medos; ela nomeia esses também através de uma *metonímia*: “*meninos com arma*”. É também interessante que, logo na sequência da sua fala, a educadora conta que só tinha visto um número maior de criminosos assim na sua infância, quando frequentava outro bairro de São Gonçalo, Boa Vista. Todavia, para nomear esses criminosos de sua infância, o termo que ela usa é outro, sem remeter a símbolos “infantis”: eram simplesmente “*traficantes*”. Quando ela passa a ficar mais tempo trabalhando no Salgueiro, no entanto, não é mais o crime que lhe chama tanta atenção: “*foi incrível ver o carinho e o amor das crianças comigo*”; destaca-se aqui o uso do *oxímoro* no discurso, ao utilizar o termo “*ver*”, em referência aos sentimentos de amor e carinho das crianças para com ela.

No último fragmento destacado, de Isabela, a educadora argumenta entorno de um importante elemento educativo “aprendido” por ela ao observar as práticas criminosas na região: a *educabilidade*. Para Isabel Baptista (2005), a “crença incondicional na educabilidade” do ser humano está ligada diretamente a outro elemento fundamental para a Pedagogia Social, o reconhecimento da *perfectibilidade humana*, isso é, a possibilidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento positivo que todos nós temos.¹²¹ Assim,

¹²¹ Uma das referências da autora portuguesa para pensar nisso é o próprio pensamento freireano, que se baseia na mesma premissa, do ser humano como ser inacabado (e assim potencialmente aperfeiçoável). Em sua “*Pedagogia da Autonomia*”, Paulo Freire (2018, p. 50) destaca que “onde há vida, há inacabamento”, e, por isso: “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2018, p. 52).

Os dois conceitos, *perfectibilidade* e *educabilidade*, estão intimamente ligados, considerando que o segundo deriva do primeiro, no sentido em que o homem é educável na medida em que é, intrinsecamente, capaz de auto-aperfeiçoamento. É esta, afinal, a premissa que une os projectos de todas as pedagogias, contrariando assim o discurso da fatalidade e do descrédito na condição humana... (BAPTISTA, 2005, p. 75).

Pensando nisso, comparado ao discurso da educadora, essa crença fica evidente: “*Todas as pessoas são ensináveis. Elas sempre estão aprendendo algo. Tanto que os meninos que estão dentro do tráfico, estão aprendendo algo*”. Destaca-se que aqui, novamente, o uso da metonímia no trecho “*meninos que estão dentro do tráfico*”. A seguir, Isabela faz uma pergunta retórica para concluir seu argumento: “*Da pior maneira possível?!?*”, e confirma seu ponto: “*Sim! Mas eles estão aprendendo...*”. A premissa é boa. E nos faz refletir: se todos são ensináveis, o que estamos ensinando nas mais diversas esferas da educação?

Para Stefany esse ensino tem sido um “objeto de disputa” na comunidade:

Trecho de entrevista com Stefany. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 26/06/2021 às 12h30.

Lucas: Esse é um traço bem importante, que você citou. E você acredita que essa manifestação da violência, como um todo, é individual ou coletiva?

Stefany: É coletiva... com certeza. Mas... não deixa de ser individual também, né, porque cada um tem uma convivência diferente na comunidade. Cada um vai ter a sua percepção. Tem pessoas que vão saber lidar com isso, seguir a vida, conciliar e resolver problemas. Mas o coletivo é muito forte. *Você vê a... a influência do todo, principalmente em jovens e crianças.* “Tá todo mundo fazendo, indo, e entrando nessa vida, então eu vou também”, eles pensam. *E quando você vê... já se perdeu.* É um processo muito mais difícil de ver dessa vida de crime. (grifos nossos).

No trecho anterior, percebemos que a educadora entende que a violência é produzida de forma coletiva, basicamente numa relação de “ensino-aprendizagem”, apesar de reconhecer que algumas pessoas, mesmo convivendo com um ambiente violento, não vão “aprender” isso, como destacado através da *gradação* de argumentos da sequência: “*Tem pessoas que vão saber lidar com isso, seguir a vida, conciliar e resolver problemas*”. Todavia, a força coercitiva da criminalidade é grande, ainda mais ao ver cada vez mais pessoas se vinculando a isso, como Stefany destaca através da *prolepse* em “*‘Tá todo mundo fazendo, indo, e entrando nessa vida, então eu vou também’, eles pensam.*”. Ela conclui sua explanação se referindo a uma *metáfora* de desvio: “*E quando você vê... já se perdeu*”.

Segundo Keylla, toda essa “violência pedagógica” não serviria para dar uma resposta positiva aos problemas do local; somente o amor como fundamento poderia orientar as práticas realizadas:

Trecho de entrevista com Keylla. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 11h30.

Keylla: Não tem como pagar o mal com o mal. Você nunca vai conseguir combater uma coisa ruim com outra coisa ruim. *Você tem que combater com o inverso.* Então... ah, até de onde parte essa violência, *eu acredito que só o amor vai transformar... até mesmo dos próprios traficantes.* É o próprio amor que vai transformar e impactar, de *eles verem que eles não estão esquecidos.* E verem que alguém se importa com eles, e que *alguém quer lutar para que essa realidade seja transformada* de alguma forma. (grifos nossos).

A entrevistada inicia seu argumento com duas *enalepses* em sequência: “*Não tem como pagar o mal com o mal. Você nunca vai conseguir combater uma coisa ruim com outra coisa ruim*”. Essas duas figuras são utilizadas para corroborar que a violência não seria a forma de acabar com as manifestações violentas no local. Seguindo, ela faz essa apologia ao “amor” como elemento transformador, até mesmo citando o caso das pessoas envolvidas com o tráfico. Assim, por meio de uma *metonímia*, aponta-se que esse amor faria com que eles vissem que “*eles não estão esquecidos*”. Seu discurso termina com a *metáfora* da prática socioeducativa realizada pelo Impacto como uma “luta”, uma luta para transformar uma realidade de violências: “*alguém quer lutar para que essa realidade seja transformada*”.

Desse jeito, podemos ver nas exposições dos educadores do Impacto uma percepção de que existe, no Complexo do Salgueiro, uma *territorialização* do tráfico, o que, por sua vez, gera um “desvio” das crianças e adolescentes do local, que passam por um processo de *sujeição criminal*. A existência de todo esse ciclo, no entanto, não pode ser compreendida apenas por uma simples interação com a criminalidade. Como vimos durante toda nossa exposição – e o que parece ter sido percebido também pelo nosso grupo social investigado – existem diversos fatores sociais, psíquicos e históricos que podem levar alguém para a vida do crime. Como Michel Misse explica:

Não há, portanto, uma relação necessária entre drogas ilícitas e montante da violência, a não ser quando o tráfico se territorializa e opera com jovens pobres, submetidos ao sistema da consignação de vendas e à relação de subordinação ao chefe da quadrilha [...] Nesse sentido, a sujeição criminal também se “territorializa”, ganha contornos espaciais e amplifica-se nos sujeitos locais e mesmo nas crianças e adolescentes cuja sujeição é esperada. Como tal, não pode ser compreendida exclusivamente apenas no plano da interação contextual e do desempenho de papéis sociais, pois se mostra ancorada num plano macro de acumulação social da violência em tipos sociais constituídos e representados por sujeitos criminais produzidos em contextos sócio-históricos determinados. (MISSE, 2010, p. 20-21).

5.4 Considerações parciais: marcações sociais das representações sociais de violências percebidas como desvio

A “terceira fase” da abordagem societal, de Willem Doise, conforme vimos no capítulo anterior, se relaciona com o conceito de *marcação social*. O que isso significa? De forma teórica, o psicólogo – junto com Gabriel Mugny – relembra que essa “remete para as correspondências que podem existir entre a natureza das relações que são estabelecidas ou se estabelecem entre parceiros sociais, e a natureza das relações cognitivas implicadas na tarefa que mediatiza a relação entre esses parceiros” (DOISE; MUGNY, 1997, p. 145).

Quer dizer, a partir das relações sociocognitivas estabelecidas entre um grupo, as representações sociais geradas naquele contexto constituem *âncoras* que vão influenciar nas atitudes e tarefas realizadas (ainda que em outras realidades) por esses indivíduos. Ancorar, nos vale lembrar, é, para Moscovici (2015), o mecanismo que torna “ideias estranhas” a um sujeito reduzidas a categorias e contexto familiares a ele; ou seja, a ancoragem classifica e dá nome a algo que não conhecemos bem. O psicólogo exemplifica: “uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores.” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Esse exemplo de Moscovici nos é bastante caro pois, justamente os valores religiosos (de matriz cristão-protestante) estão na base do nosso grupo investigado, como uma das principais *crenças em comum* daqueles indivíduos.

Desse modo, como pudemos perceber a partir da análise retórico-filosófica dos discursos realizada no tópico anterior, muito se tinha de “estranheza” por parte dos educadores do Impacto ao ter experiências no Complexo do Salgueiro pelas primeiras vezes, sobretudo, pela intensa presença de uma criminalidade armada (entendida muitas vezes como correlata à violência em si). Diante disso, que explicação foi criada por esse grupo? A partir de suas relações sociais e cognitivas estabelecidas, tal como das suas *crenças comuns* anteriores, o grupo social passou a entender essa violência contida no local como uma forma de desvio. Esse desvio, por sua vez, pode ser entendido tanto a partir de critérios sociais e culturais, quanto por valores religiosos.

Claro, ainda que essa noção de desvio esteja bastante presente em todos os discursos relatados acerca da violência, existiram diferenças entre uma fala e outra, mostrando variações entre as formas que os indivíduos se relacionavam com nosso objeto de pesquisa. Isso se dá pelos diferentes *filtros cognitivos* de cada uma dessas pessoas. Que filtros são esses? Também como visto, o corpo de integrantes do Instituto Impacto é bastante heterogêneo. Sendo uma

instituição onde o trabalho é feito integralmente por voluntários, o perfil dos educadores é distinto: existem trabalhadores da educação, estudantes, pessoas com experiência missionária religiosa, profissionais da saúde, entre tantos outros casos. Isso fez com que, ainda que houvesse um certo consenso de entendimento acerca da violência – e outros temas importantes para aquele contexto –, existissem variações entre um membro do grupo e outro. Todavia, isso não fez com essas “divergências” alterassem radicalmente os valores do grupo social estudado, o que é comum, como apontam Moscovici e Doise:

Assim, as línguas, os costumes, as regras da vida, as leis, as crenças religiosas, o direito, as teorias científicas, etc., cujo valor depende unicamente do uso e do consenso da maioria, ninguém pode organizá-los nem modificá-los por sua conta e risco, sem assinar contrato com os outros membros da coletividade. (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 29).

Levando todos esses aspectos em consideração, as práticas socioeducativas do Impacto ficam marcadas por essas representações de violências, como também pudemos acompanhar no desenvolvimento das quatro temáticas do tópico anterior. Na primeira delas, acerca das violências como patologias, entende-se, por parte dos educadores, que o Salgueiro passa por certa “desorganização social”, que muitas vezes vai “contaminar” as crianças do local e desviaram-nas do que deveria vir a ser suas infâncias – na compreensão do que é preferível para aquele grupo. As práticas, quando influenciadas por essa noção, vão tentar demonstrar aos educandos indícios desses supostos “desvios” aos quais eles são induzidos pelo contexto em que vivem, servindo por vezes, potencialmente, para uma desnaturalização de violências no ambiente.

Na segunda temática, sobre a ausência (ou pouca efetividade) dos poderes na comunidade, o Estado e a família são apontados como principais “culpados” pelo “abandono” de muitas das crianças do Salgueiro. A atitude do instituto nessas situações é de tentar suprir o que eles acreditam que seria o “necessário” na vida dessas crianças, o que elas deveriam estar recebendo para seguir um caminho mais adequado. Isso vai ser demonstrado tanto na organização de práticas que beiram à assistência social (em momentos que, obviamente, o poder público que deveria estar agindo – mas não age), ou na tentativa de servir aos educandos como meio de uma socialização que se julga mais “saúdável”, considerando que suas relações familiares não suprem tais demandas.

Em relação à vulnerabilização das pessoas do Complexo do Salgueiro – terceira temática –, enxergada maiormente nas crianças, notou-se a percepção, por parte dos educadores, de um atípico (e sistemático) sentimento de medo na comunidade. Aqui, a maior influência na

tomada de decisões dos educadores foi a visão que eles construíram de que precisariam agir de modo a oferecer maior confiabilidade para a comunidade como um todo. Isso se amplificava quando se tratava de crianças, visto que essa vulnerabilização de suas vidas lhes afastavam de sua essência – de pureza, fragilidade, etc.

Por fim, na quarta temática, acerca da criminalidade, é percebida uma noção de que essa ampliaria as manifestações de violências num dado local. Sendo assim, o projeto educacional do Impacto atuaria como uma espécie de “rival” dos grupos criminosos daquele espaço, buscando influenciar as meninas e os meninos do Salgueiro com valores opostos aos desses indivíduos. Esses criminosos, por sinal, também foram representados muitas vezes a partir da figura do “menino” pelos educadores, indicando que esses também poderiam ser, sobretudo, pessoas patologizadas, abandonadas e vulnerabilizadas – ou, para sintetizar tudo isso: desviadas de um “propósito virtuoso”.

Se pudéssemos, então, criar uma metáfora que condensasse o que são as representações sociais de violências partilhadas pelos educadores sociais do Instituto Impacto – organizadas a partir do *núcleo figurativo* de “**desvio**” (de uma normalidade) – utilizaríamos a seguinte *metáfora expandida* (combinada com uma *conglobação* e uma *gradação*): ***A violência, entendida como um desvio, é uma doença, uma criança abandonada e com medo, por se envolver com meninos do tráfico.***

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A VIOLÊNCIA, ENTENDIDA COMO UM DESVIO, É UMA DOENÇA, UMA CRIANÇA ABANDONADA E COM MEDO, POR SE ENVOLVER COM MENINOS DO TRÁFICO

Trecho do noema do “diário de campo 4”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 26/06/2021 das 10h30 às 11h30.

Chego na sede do Impacto por volta das 10h20, no momento que os voluntários começam a abrir os portões para a entrada das crianças. Nesse dia, devido à demora do transporte coletivo que leva até a região, chego após o “devocional”. A primeira pessoa que encontro, logo no portão de entrada, é a “*Voluntária E*”, que me cumprimenta; conversamos por alguns minutos sobre o projeto, a pesquisa etc. Nesse tempo, uma das crianças (com cerca de 7 anos) vem sorridente abraçar a voluntária. Pouco depois disso, sai outro voluntário, “*Voluntário B*”, que também vem me recepcionar. Após cumprimentar ele, peço ajuda para encontrar Stefany, que ele informa que também havia acabado de chegar. Após mais algumas breves conversas e cumprimentos enquanto entro na sede, me encontro com Stefany na parte interna do projeto, na cozinha. A educadora conta que estava organizando as tarefas dos voluntários naquele momento e que logo entraria para uma reunião com os outros “professores”, para combinar as dinâmicas do dia; depois disso, ela informa que daria aula para as crianças menores e que, posteriormente, poderíamos fazer a entrevista. Pergunto a Stefany se enquanto isso poderia ajudar com algo. Ela me pede para recortar alguns papéis com comunicados sobre a renovação de matrícula que seria entregue para as crianças (para entregarem para seus responsáveis assinarem). Sento-me numa sala e começo a recortar os papéis. Um menino, “*Educando G*”, de 12 anos, vem até meu lado e puxa conversa, perguntando o que eu fazia ali. Explico para o garoto que estava cortando os papéis para depois entregá-los; pergunto se ele quer me ajudar. “*Educando G*” aceita e se senta do meu lado para cortarmos os papéis. Diz que sabe fazer isso muito bem, pois aprendeu na escola. Vamos cortando os papéis juntos enquanto Stefany e os outros educadores estão numa sala próxima se reunindo. Converso de forma casual com “*Educando G*”. No meio da conversa, o educando diz que queria um colete de voluntário por estar ajudando nos trabalhos hoje. A criança repete isso algumas vezes, inclusive pedindo para outros voluntários que passavam próximos de nós. Após terminarmos de recortar os comunicados, ainda temos tempos de jogar “forca” no quadro da sala que estávamos. Quando Stefany me chama para iniciarmos a entrevista, “*Educando G*” me convida para terminarmos a partida do jogo após as atividades.¹²²

No relato acima, não ocorre nada digno de maior atenção ou espanto. É um dia normal, como a maioria dos dias no Impacto ou no Complexo do Salgueiro. Acordo um pouco mais tarde naquela manhã de sábado e, vendo que o sol estava forte na comunidade, decido pegar um ônibus até o instituto ao invés de ir caminhando. O transporte coletivo que vai para a região da Marinha, como de costume, acaba demorando um pouco mais do que devia, mas chega. Passando pelas ruas, no rápido trajeto, os comerciantes do local já abrem suas lojas para receber seus primeiros clientes. São padarias, farmácias, mercearias, entre tantas outras variedades de empreendimentos. Nas casas, aqueles que acordaram mais cedo começam a abrir suas janelas

¹²² Relato presente no noema do diário de campo do dia 12 de junho de 2021.

e ligar aparelhos de som. O pagode, o funk e música gospel são os estilos mais ouvidos na comunidade, não necessariamente nessa ordem.

Chegando ao Conjunto da Marinha, salto do ônibus. As ruas de terra, pelo sol, estão mais secas, sem lama nesse dia. Num dos campos de futebol do local, crianças e adolescentes já jogam bola com ar de seriedade. Entro na sede do Impacto pouco após o momento devocional, no qual os voluntários oram e cantam louvores – ainda sem a presença das crianças, com o portão fechado. Quando chego, voluntários e crianças já estão misturados; alguns voluntários são muito jovens, alguns educandos são mais velhos. Realmente o colete amarelo ajuda bastante a diferenciar “quem é quem” ali. Nesse dia, haveria reunião das coordenações, que eu não pude acompanhar. Enquanto isso, estive numa das “salas de aula” acompanhando um dos garotos que esperava a sua oficina começar. Cortamos papel, conversamos e brincamos. Isso tudo também faz parte do Salgueiro, que, na maior parte dos dias, vive sem pensar tanto sobre violências, operações e tiroteios.

Mas as adversidades também existem, e, numa realidade complexa como a nossa, não é fácil encontrarmos explicações objetivas para dar conta dos nossos problemas sociais. Não são poucas brasileiras e poucos brasileiros que elegem – há alguns anos – a “violência” como um dos principais distúrbios que afetam nossa vida cotidiana. Essa noção que cada indivíduo constrói sobre as violências, independentemente do seu grupo ou classe social, acaba moldando suas atitudes frente a essa questão. Isso inclui suas relações interpessoais, suas crenças, suas práticas profissionais, seu voto político, entre tantos outros exemplos.

Foi pensando em um tanto disso tudo que resolvemos iniciar esta pesquisa há dois anos, tendo como objetivo desvelar as representações sociais de violências de um dado grupo. Daí em diante, fomos preparando recortes específicos para chegar aos nossos resultados encontrados. Primeiramente, decidi realizar a pesquisa no Complexo do Salgueiro – pelos diversos motivos elencados na Introdução –, o que se mostrou uma decisão válida, visto que os critérios da época “não envelheceram mal”. Um exemplo disso está num ocorrido de outubro de 2022, mais especificamente no primeiro debate presidencial do segundo turno das eleições, onde se enfrentavam Jair Bolsonaro (até então o atual presidente) e Luiz Inácio Lula da Silva (que, no fim daquele mês, saiu vencedor do pleito).

Em dado momento, Bolsonaro questionou Lula: “Seu Lula... amizade com bandido. Eu conheço o Rio de Janeiro. *O senhor teve atualmente no Complexo do Salgueiro. Não tinha nenhum policial ao seu lado... só traficante...*” (grifos nossos). A pergunta se estendeu um pouco mais que isso. Lula respondeu na sequência: “Sabe o que é que eu tenho orgulho? Que eu sou o único candidato a presidência da República que tem coragem de entrar numa favela!

Sem colete de segurança... e não é agora, quando eu era presidente já entrava... no Rio de Janeiro!”.¹²³

Na verdade, o primeiro candidato errou ao falar do Salgueiro; Lula visitou, durante a campanha eleitoral, o Complexo do Alemão, favela no município do Rio de Janeiro-RJ. Ambos os candidatos chegaram a fazer campanha em São Gonçalo durante o segundo turno das eleições de 2022, mas Lula não chegou nem perto do Complexo do Salgueiro. Bolsonaro, muito menos. Ainda assim, o local do nosso trabalho foi falado em rede nacional naquela noite, chegando em casas de todo o Brasil ao lado da informação de que era um lugar de “*só traficante*”.

Talvez, antes de ler esta pesquisa (e possivelmente, infelizmente, mesmo depois) muitos pensassem da mesma forma ao refletir sobre o Complexo do Salgueiro: local de violência, de bandidos, traficantes... mas isso não condiz com a realidade; pelo menos, não com a realidade em sua totalidade. No Salgueiro tem também educação, cultura, religiosidades, comércio, natureza e, principalmente, uma história. Como vimos aqui, há também crianças – com ou sem medo – e, só por isso, deveria se ter esperança de dias diferentes (e melhores no futuro). Mas o Salgueiro também tem violências, sejam elas em forma de desigualdades, preconceitos ou mesmo mortes, e não podíamos ter deixado de falar disso.

Recordo-me de Theodor Adorno (2002, p. 61) ao dizer que “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro”. Não, logicamente não vou comparar o horror do holocausto – por si, incomparável com qualquer outro acontecimento histórico – com as falas de violências deste trabalho, mas a reflexão de Adorno pode nos servir de base para questionar nossa realidade. Como escreveríamos poemas enquanto o Salgueiro vivenciava chacinas? Em certos momentos, precisamos utilizar do nosso espaço de fala (também) para denunciar, sobretudo, situações que fogem da grande mídia e de resoluções justas por parte do Estado.

Mas reafirmo: o local que descrevemos aqui não é só um espaço amontado de oprimidos e opressores. Como a Auschwitz do qual falou Adorno não era apenas assassinos e assassinados, mas mulheres e homens que possuíam sonhos, talentos, afetos e trajetórias. Precisamos, como pontua a escritora Chimamanda Adichie (2009), não cair nos perigos de uma história única; ou melhor, devemos recusá-las, visto que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”. Assim, esta pesquisa não chega nem perto de falar sobre tudo que é o Salgueiro – mas tudo que ela fala sobre essa favela é real, incluindo: violências, sorrisos, violações, brincadeiras, opressões, crianças, soluções, adultos, orações, entre tantas outras

¹²³ Os trechos foram transcritos do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GIY9MMsy9w>. Acesso em 23 de janeiro de 2023.

coisas que nem mesmo caberiam em cerca de duzentas páginas ou numa dissertação de Mestrado.

Porém, entre tantos assuntos, foi sim priorizado falar sobre violências, o que não era segredo para ninguém, afinal, no próprio título deste trabalho é esse o único termo que aparece mais de uma vez: violência(s). Essa palavra, tão banal do nosso cotidiano, passou a ser empregada aqui, como anunciado desde o início do texto, no plural, pois entendíamos que esse fenômeno, na modernidade, se apresentava ao menos a partir de quatro dimensões distintas: as violências podem ser *diretas*, *estruturais*, *culturais* ou *da positividade*.

Quando chegamos na análise dos discursos dos educadores investigados, no entanto, percebemos que essas quatro formas de violências não eram percebidas da mesma forma – e com a mesma intensidade – por nosso grupo social investigado. A *violência direta*, como era perfeitamente previsível, foi a mais notada em nosso trabalho. Todos enxergavam que existiam situações de agressão frontais à vida do outro em larga escala em nosso ambiente de pesquisa. De forma um pouco mais surpreendente, pudemos concluir também que a *violência estrutural* é percebida (e representada como tal) pelo grupo de voluntários do Impacto. Em diversas práticas e relatos, foram identificados por esses educadores que os moradores do Salgueiro tinham condições e chances de vida desiguais.

Por outro lado, violências dos tipos *culturais* e *da positividade* apareceram menos no nosso material de pesquisa (diários de campo somados às entrevistas), não tendo tido recorrência suficiente para serem consideradas representações sociais dentro daquele grupo. Isso faz com que elas sejam menos importantes? De forma alguma. Na verdade, certos silêncios – como nesse caso – dizem ainda mais sobre determinado objeto. Podemos concluir, a partir do caso que exemplificamos aqui, que esses dois tipos de violências precisam, mais do que nunca, serem mais discutidos em nossas realidades – sejam elas educacionais ou não.

Para chegarmos nessa inferência, os debates acerca das violências foram realizados a partir de quatro temáticas organizadas pelo núcleo figurativo do “desvio de uma normalidade”. Esses temas, como visto no capítulo anterior, nos ajudaram a compreender a forma que as representações sociais de violências do grupo de educadores do Instituto Impacto afetavam nas práticas socioeducativas ofertadas por esses para as crianças do Complexo do Salgueiro.

Qual a importância dessas análises e de seus consequentes resultados encontrados? Nossa pretensão aqui é bastante modesta, na verdade. As representações sociais de violências desveladas aqui são reais para um grupo, e apenas para ele; fizemos uma verdadeira “ciência do micro”. Muito trabalho para pouca coisa? Não diria isso; acreditamos que essa “coisa pouca”

é tão relevante que pode trazer material, inspirações e, principalmente, indagações para outras pesquisas, práticas socioeducativas e, por que não, políticas públicas.

Sobre o campo da Educação/Pedagogia Social, especialmente, também acreditamos ter colaborado com alguns “tijolinhos”, tão essenciais para a construção dessa área. Uma primeira inferência bastante pertinente para a Educação Social que essa pesquisa pode demonstrar é a necessidade de uma maior atenção à formação de seus profissionais. E isso não é querendo dizer que os educadores do Impacto são “ruins” e por isso precisariam de maior aperfeiçoamento, longe disso; a questão é que, num campo de atuação de cada vez mais demandas (e demandas tão sensíveis) como a nossa, *todas e todos* os profissionais envolvidos precisam de maior formação – continuada, sistematizada, qualificada, específica.

No Impacto, especialmente, foi percebido que *nenhum* dos educadores sociais atuantes no projeto se reconheciam dessa maneira. Professores, missionários, voluntários eram os termos mais utilizados por eles, o que, para além de um mero capricho linguístico, significa um grupo que não sabe de onde tirar suas referências de atuação: da escola? das igrejas? das experiências humanitárias e/ou caritativas? Um pouco de tudo isso. Os resultados dessas práticas são sim positivos, sobretudo por alcançar pessoas muitas vezes invisibilizadas pelo poder público (e mesmo por outros setores da sociedade civil) e por isso vulnerabilizadas e marginalizadas. Mas não precisava ser assim. A Pedagogia Social existe! Existem embasamentos desse campo pensados para atividades de base escolar, religiosa ou voluntária.

Podemos dar alguns exemplos de como a Pedagogia Social poderia auxiliar na organização do trabalho sociopedagógico em determinados casos vistos na experiência do Impacto. Na “temática 1”, na qual abordamos as violências como patologizações, uma discussão acerca da importância da *alteridade* na Educação Social poderia ser bastante valiosa. Essa é a base da já mencionada Pedagogia da Hospitalidade de Isabel Baptista (2005), por exemplo. Nela, a autora portuguesa reafirma a noção de consciência de interdependência e sentido de proximidade como basilares para a execução de uma cultura de paz verdadeira na educação (cf. BAPTISTA, 2005, p. 47). Ou seja, ainda que visando as violências como algo que infectou o “outro”, e mesmo tendo a intenção de ajudar esse a se livrar de tal mazela, apenas existirá cultura e educação para a paz ao reconhecer esse possível oprimido como alguém que merece (e tem necessidade) de valores, tais como o respeito, o acolhimento e o cuidado.

Esses três valores poderiam nos servir de base também para as problemáticas da “temática 2”, acerca da ausência de poderes que pode vir a levar alguém para “caminhos violentos”. Isabel Baptista exemplifica isso na atitude socioeducativa de tratar o educando como hóspede:

Seja em que circunstância for tratar alguém como hóspede significa que aceitamos recebê-lo nos nossos domínios, na nossa casa, colocando à sua disposição o melhor do que somos e do que possuímos sem que isso represente uma perda de poder sobre as nossas coisas (...). Por outro lado, o nosso canto fica mais rico pela novidade que, entretanto o habitou. (BAPTISTA, 2005, p. 49).

De tal modo, poderíamos empreender espaços educativos que levassem em conta a demanda de construir não só locais de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, *lugares de hospitalidade* (cf. BAPTISTA, 2008). Esses são lugares de cidadania, responsabilidade social e bondade, que se mostram abertos à entrada do outro, oferecendo refúgio. Para Baptista (2008), “falar de hospitalidade significa, justamente, ter em conta as múltiplas implicações presentes nessa dupla relação humana: a relação com o lugar e a relação com o outro” (p. 6).

Em relação à vulnerabilização dos educandos – e da comunidade onde esses estão inseridos –, nossa terceira temática, os debates sobre a compreensão positiva do conflito na Educação Social poderiam nos ajudar a enfrentar o significativo sentimento de medo pontuado em nossa análise. Segundo Jares (2008, p. 146), o conflito, por mais paradoxal que isso possa parecer, não só é inerente à convivência – inclusive em âmbito educacional –, como é necessário e potencialmente positivo, visto sua capacidade de desenvolvimento e criação de soluções.

Em relação a isso, também Galtung (2006) é inspirador; ao invés de deixar o conflito deslizar para uma situação de violência, recomenda: “use a energia do conflito para chegar a soluções criativas” (p. 14). Numa solução quase freireana ao falar da libertação dos oprimidos (cf. FREIRE, 1987), poderíamos aqui falar dos vulnerabilizados: somente a partir das experiências daquelas pessoas que sofrem a vulnerabilização, sendo postas essas em debate e em estado de conflito, que poderemos gerar resoluções mais efetivas para a violência.

Ao falar da criminalidade, foco da “temática 4” e assunto bastante sensível, encarado por muitas vezes pelos educadores do Impacto como uma “disputa cultural” pela educação das crianças do Salgueiro, poderíamos ter o aporte dos estudos sobre a “cultura de paz” de Jares (2002; 2007). O conceito de *paz* para esse autor, também inspirado nas pesquisas de Johan Galtung, não possui seu sentido mais tradicional, o qual significa uma simples “oposição à guerra”. Paz, numa concepção positiva, relaciona-se com as ideias de justiça social e desenvolvimento, de direitos humanos e democracia (cf. JARES, 2002, p. 126). Desse modo, não basta tentar criar uma educação que tenha valores “contra a criminalidade”, mas que pautem também uma alternativa a essa; que se fale daquilo que é essencial para que esse tipo de vida seja rejeitado.

Outra questão bastante pertinente aos nossos tempos, que surgiu durante este trabalho, se deu acerca das influências do cristianismo protestante em nossa sociedade. Antes de dispor

nossas considerações finais sobre o tema, gostaria de trazer uma citação do já mencionado trabalho de Alba Zaluar (2006), originário de um discurso da socióloga em 1993, num evento acadêmico em Paris.:

Enquanto os militantes católicos preferiram o silêncio e a distância em face da ameaçadora presença dos traficantes armados, com uma velada reprovação deles dentro da comunidade local e uma forte oposição a punições mais severas do Estado, os protestantes escolheram uma proximidade evangélica, tentando salvá-los para aumentar o rebanho. Alguns deles hoje atendem adolescentes e crianças da vizinhança através do discurso religioso e do trabalho comunitário. Levar a palavra de Jesus a eles a fim de convencê-los a abdicar do vício e do domínio do Diabo, em alguns casos, termina em rituais de exorcismo que se tornaram a marca registrada destas igrejas emergentes. De fato, os evangélicos foram os que conseguiram realizar um trabalho mais eficaz e permanente de prevenção e de reeducação dos usuários de drogas e criminosos. (ZALUAR, 2006, p. 223).

Ainda naquela época, 30 anos antes da escrita dessas considerações finais, Zaluar listou algumas características distintivas do trabalho de evangélicos em favelas: a maior proximidade com os criminosos; a tentativa de levar um discurso religioso para convencer traficantes a abandonarem suas práticas; o trabalho bem-sucedido de prevenção e reeducação de criminosos, etc. Mas há também ideais bastante datados nesse trecho; também, nessas mais de três décadas, muita coisa mudou. No Brasil, o protestantismo cresceu bastante desde então, tanto em número de adeptos quanto em influência social e política.¹²⁴ Contudo, ainda se carece de discussões mais bem embasadas sobre esse tema na elite acadêmica de nosso país:

A relevância do fenômeno é amplificada pelo desconhecimento que as elites pensantes do país têm em relação ao cristianismo evangélico – apesar da rica e extensa literatura acadêmica produzida nas últimas décadas sobre o assunto. Essa ignorância contrasta com a atenção que a violência urbana – outro tema importante e relacionado ao do crescimento evangélico – recebeu neste mesmo período (...) Mas isso vai mudar. Conforme vem sendo notado e debatido com bases em pesquisas acadêmicas, o ambiente de muitas das igrejas evangélicas estimula a disciplina pessoal e a resiliência dos fiéis, promove a cultura do empreendedorismo, fortalece a atuação protetora de redes de ajuda mútua e incentiva o investimento em instrução profissional. (SPYER, 2020, p. 22).

Dessa maneira, ainda que de maneira secundária, o presente estudo tentou dar conta de somar algumas contribuições a esse assunto, seguindo a mesma linha de algumas investigações dos últimos anos, tais como a importante obra “*O povo de Deus*”, do antropólogo Juliano Spyer, ou “*Brasil Polifônico*”, do pesquisador Davi Lago (2018). Esse rumo, foge dos discursos – muitas vezes pretensiosamente progressistas – que (ainda) veem a população evangélica como

¹²⁴ Para ilustrar isso, poderíamos destacar que, na década de 1970, evangélicos representavam 5% da população brasileira; atualmente, são um terço da população adulta (cf. SPYER, 2020, p. 21).

uma massa homogênea, geralmente caracterizada por um discurso anti-intelectual, anticiência, politicamente reacionária, desinteressada por problemas sociais, ou caracterizações semelhantes;¹²⁵ só que isso também é uma representação de um grupo sobre o outro, não necessariamente condizendo com a realidade. Lago vai afirmar que, há nos tempos atuais, “a perpetuação de uma visão infantil sobre o que significam os evangélicos por parte das estruturas de poder da nação” (LAGO, 2018, p. 173).

Como visto em nossas análises, muitos desses discursos caem por terra ao realizarmos uma investigação um pouco mais profunda. Dentro dos nossos entrevistados, existiam desde seguidores do chamado “protestantismo histórico”, quanto pessoas mais próximas ao “protestantismo evangélico” (cf. SPYER, 2020, p. 52); o resultado de suas representações partilhadas acerca das violências poderiam surpreender alguns “desavisados” sobre esse tema: reconhece-se a existência de uma *violência estrutural* na sociedade brasileira; busca-se explicar a existência de situações violentas nas favelas por conta da ausência de políticas públicas eficientes do Estado; enxerga-se criminosos, muitas vezes, como pessoas “desviadas” por conta de uma estrutura social perversa e excludente; utiliza-se o evangelho não só como doutrina espiritual, mas também como doutrina de ação para com pessoas marginalizadas etc.

Tais apontamentos não fazem, no entanto, as visões dos educadores do Impacto imunes a críticas ou tenta sugerir que essas representam a integralidade do “povo” religioso. Longe disso. Também as práticas socioeducativas dessa instituição não precisam aqui ser encaixadas num pretensioso maniqueísmo, sendo enxergadas como “exemplares” ou como “reprováveis”. Qualquer uma dessas posições soaria como uma tentativa de “enquadrar” a Educação Social num modelo único, como se fosse possível dizer o que é melhor ou pior para os educandos de maneira universal. Da mesma forma, nossa intenção aqui não é julgar determinada prática educativa ou apresentar soluções para situações que foram encaradas por educadoras e educadores reais, sem aviso ou preparação prévia.

Além dos muitos assuntos que surgiram aqui, existem aqueles que ficaram bastante escondidos, num silêncio quase ensurdecador de tão alto. Gostaria de destacar dois deles: os debates sobre racismo e questões étnico-raciais e a pandemia da COVID-19. Bom, sobre o primeiro tema, é evidente que o racismo se trata de um fenômeno violento – e que poderia se

¹²⁵ “Por esses motivos, o crescimento do movimento evangélico precisa ser compreendido, e até propriamente criticado, mas muitos progressistas, mesmo aqueles com títulos universitários nas humanidades, não saberiam diferenciar o evangélico da Assembleia de Deus daquele que frequenta a Igreja Universal ou um batista de um adventista (...) No Brasil, a consequência de se alienar do debate e hostilizar esse grupo de maneira genérica e desinformada aparece no enfraquecimento de lideranças evangélicas progressistas dentro de suas comunidades, e consequentemente na promoção dos conservadores.” (SPYER, 2020, p. 24).

manifestar por qualquer um dos quatro tipos de violências estudadas aqui. Por que, então, aparece tão pouco neste trabalho? A resposta possível neste momento chega a ser simplória de tão simples: pois não aparece no discurso do nosso grupo social investigado. Tal qual tantas outras formas de violências que ficaram de fora desta pesquisa por não condizerem com o contexto investigado, o racismo não é um tema comumente abordado por educadores ou educandos do Salgueiro.

A explicação disso deveria ser mais complexa, podendo, por si só, ser uma temática de pesquisa; mas essa não é a intenção aqui. De modo geral, como em boa parte das favelas brasileiras, a população do Salgueiro (incluindo, logicamente, os educandos do Impacto) é majoritariamente negra – ou seja, pessoas autodeclaradas pretas e pardas, conforme os critérios da Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também a maior parte dos integrantes do Impacto – incluindo seus diretores, e boa parte dos coordenadores e educadores – é constituída por pessoas negras. Ou seja, para a maior parte das pessoas que fizeram parte dessa pesquisa as questões étnico-raciais estão diluídas em seu cotidiano, sendo vistas com uma importância secundária.

Considerando ainda algo que foi exposto durante a análise dos discursos, que boa parte da população do Salgueiro nem mesmo está habituada a sair da comunidade de forma constante, essa pauta fica ainda mais distante da realidade dos habitantes do local. Em outras palavras, tal “silenciamento” de questões sobre o racismo em nossa investigação também são um dado importante: é um tema que poderia ser mais abordado dentro desse contexto, inclusive, pensando em práticas educativas antirracistas – que também são uma forma de educar para a paz!

Sobre a pandemia da COVID-19, enfrentada durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa – e que até janeiro de 2023, no fechamento desta, já havia ceifado a vida de quase setecentos mil brasileiras e brasileiros¹²⁶ – a explicação é similar: só foi abordado na escrita da dissertação aquilo que era recorrente no dia a dia do Impacto. Nesse caso, o assunto até apareceu mais, mas, ainda assim, ficando em segundo plano para outras questões. Vimos no capítulo anterior, por exemplo, que, nos primeiros meses de 2020, no início da pandemia, as atividades do Impacto foram paralisadas por alguns meses, visto a obediências às recomendações das autoridades da saúde. Todavia, o instituto voltou a funcionar, também como relatado, após descobrirem que um dos educandos que frequentava o projeto havia começado a atuar no tráfico de drogas da região.

¹²⁶ Como visto em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2023/01/23/brasil-tem-media-de-131-mortes-por-covid-tendencia-e-de-estabilidade-pelo-quinto-dia.ghml>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Durante os dias de atividades observadas, já no ano de 2021, era regra no Impacto que todos os educandos e educadores deveriam estar utilizando máscaras de proteção (que a própria ONG oferecia às crianças semanalmente) para entrar na sede do projeto. Também na entrada, sempre havia um voluntário que oferecia álcool em gel para todos que passassem pelo portão. No entanto, ainda que a instituição se esforçasse para seguir as orientações de combate à COVID – incluindo a realização de diversas ações de arrecadação de alimentos para as famílias afetadas pela crise econômica do período – isso não se refletia no cotidiano do Salgueiro.

Do lado de fora da “base” do Impacto, pouco se via pessoas de máscara pelas ruas – crianças, adultos ou idosos. Os comércios da região não chegaram a parar em nenhum momento, tendo tido pouca ou nenhuma mudança em relação a medidas de proteção – como distanciamento físico, por exemplo. Assim, explica-se que, durante as interações no local de pesquisa, pouco se era falado sobre a pandemia. O Impacto, nesse contexto, parecia um lugar “estranho” àquela realidade em relação a pandemia.

Dessa maneira, nossa intenção com o presente trabalho foi apresentar o recorte de uma realidade – sem acreditar que esse era o único possível. Assim, nos propusemos a contar parte de uma história: sobre as violências na modernidade, sobre a condição de marginalidade no Brasil, sobre o Complexo do Salgueiro, favelados, educadoras e educadores, evangélicos (ou não), crianças e adolescentes, educandas e educandos. Esperamos que este trabalho possa suscitar não necessariamente respostas, mas novos questionamentos, novas investigações acerca de temas tão importantes que ainda ficam ofuscadas no meio acadêmico de nossos país.

De forma mais intimista, se possível, gostaria de concluir com dois desejos pessoais: que, num futuro próximo, existam não só mais pesquisadoras/es *em favela*, mas pesquisadores *da favela*, gente que conheça essa realidade e que tenha acesso à academia, podendo falar daquilo que experiencia; e que as margens sociais e seus habitantes possam ser enxergados menos como vítimas ou culpados e mais como pessoais reais e potentes, afinal, quem mais pode elaborar boas práticas contra as violências do que aqueles que vivenciam as violências?!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Maurício de Almeida. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/ZAHAR, 1987.
- ABREU, Maurício de Almeida. *Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução*. Revista Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 10, pp. 210-234, 2003.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ADORNO, T. W. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, pp. 45-61.
- ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. *Comum*, v. 6, n. 17, pp. 111-125, 2001.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 4, n. 3, set./dez., pp. 713-737, 2009.
- ARAÚJO, Leila de Oliveira Lima. Periferia Urbana: uma História em transformação. In: *Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente*, Florianópolis, pp. 424-436, 2011.
- ARAÚJO, Victor Leonardo de; MELO, Hildete Pereira de. O processo de esvaziamento industrial em São Gonçalo no século XX: auge e declínio da “Manchester Fluminense”. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 4, 2014.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Folha de SP, 2015.
- ARRUDA, Angela. Modernidade & cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-128, 2015.
- BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto, Portugal: Profedições, 2005.
- BAPTISTA, Isabel. Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, ano V, n. 2, pp. 5-14, 2008.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: Um Haussmann tropical: A renovação urbana na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015.

CABRAL, João de Pina Cabral. A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições. *Análise Social*, Lisboa, v. 34, n. 153, pp. 865-892, 2000.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, n. 23, pp. 341-368, 2010.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália). In: *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo: Scielo, 2006.

CALIMAN, Geraldo. Comunidades educativas e espiritualidade na educação social. *Revista Diálogos – Pesquisa em Extensão Universitária*. Brasília, v. 18, n. 2, 2012.

CALIMAN, Geraldo; FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro. Pedagogia Social: indignação e/ou emancipação? In: FERREIRA, Arthur Vianna. *Pedagogia Social: da indignação à emancipação*. Rio de Janeiro: Autografia, pp. 19-46, 2022.

CAMPOS, Andreilino. *Do quilombo à favela: a produção do “Espaço Criminalizado” no Rio de Janeiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. In: *Coleção Documentos*, Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, jul., 1997.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. *BRASIL – Mito fundador e sociedade autoritária*. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2001.

CHINAZZO, Susana Salete Raymundo. O que é fenomenologia? In: CHINAZZO, Susana Salete Raymundo. *Epistemologia das ciências sociais*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

COSTA, Gustavo Villela Lima da. Das Fronteiras Nacionais às Fronteiras Internas: Segurança, Ordem e Tutela Militar no Brasil. *Revista TOMO*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 35, p. 7-46, jul./dez. 2019.

DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2005.

DASSOLER, Olmira Bernadete; CALIMAN, Geraldo. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. *Revista de Educação*, Brasília, n. 154, pp 142-156, 2017.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, pp. 219-226, 1992.

DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente (1300-1800): Uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEPRAZ, Natalie. Compreender Husserl. Petrópolis: Vozes, 2011.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A Interiorização da Metrópole e outros estudos*. Rio de Janeiro: Alameda Casa Editorial, 2005.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 187-204, 2001.

DOISE, Willem. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 301-320, 2001.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v. 18, n.1, jan./abr., pp. 27-35, 2002.

DOISE, Willem. Psicologia Social e mudança social. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 184-208, 2015.

DOISE, Willem; MUGNY, Gabriel. *Psicologia Social e desenvolvimento cognitivo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.

DREIFUSS, René Armand. *1964 – A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, pp. 213-225, 2004.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

DURKHEIM, Émile. Representações Individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, pp. 13-48, 2009.

DUVEEN, Gerard. Introdução - O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ERIKSON, Erik H. *Infância e Sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em Representações Sociais*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 31-62, 1995.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes na América Latina*. Zahar: Rio de Janeiro, 1972.

FERNANDES JUNIOR, Graciano Lourenço. A metropolização da criminalidade com a territorialização das UPPs: da migração a expansão. *Rev. Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 1, págs. 20-42, jan/jun, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. As relações entre a Pedagogia Social, o ensino formal e os aglomerados subnormais na região metropolitana do Rio de Janeiro. In: Encontro da Educação Social 2017 - Anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Maringá: UEM, 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Convivência e Itinerância: uma abordagem psicossocial para revitalização das relações agostinianas*. Maringá: A. R. Publisher Editora, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. Nasceu pobre ou nasceu gente? A relevância dos estudos de abordagem psicossociais nos processos educacionais brasileiros. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. *Educação, Hospitalidade e Pobreza*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

FERREIRA, Arthur Vianna. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. *Rev. Brasileira de Ensino Superior*. Passo Fundo, v. 1, n. 2, pp. 5-14, 2015.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). *Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social*. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares*. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna; SILVA, João Vitor de Andrade. Onde tem uma comunidade pobre nem sempre tem uma comunidade educativa: a Pedagogia Social e os espaços educativos em São Gonçalo. In: *IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias*. Rio de Janeiro. 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia. PARA ALÉM DA SIGNIFICAÇÃO ‘FORMAL’, ‘NÃO FORMAL’ E ‘INFORMAL’ NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, Maria Adelina. Representações sociais de violência. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, v. 8, n. 1, pp. 1-18, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. Em Busca Da Felicidade: Os Loteamentos como Construtores Do Imaginário Urbano – São Gonçalo, RJ 1950/1959. In: *ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – São Leopoldo, pp. 1-8, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114, 2014.

FREUD, Sigmund. *Inibição, sintoma e medo*. Porto Alegre: L&PM, 2019a.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2019b.

FRIDMAN, Fania. Uma cidade nova no Rio de Janeiro. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, pp. 139-152, 2009.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALINKIN, Ana Lúcia; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; ANCHIETA, Vânia Cristine Cavalcante. Representações Sociais sobre Juventude e Violência. *Paidéia*, v. 22, n. 53, pp. 365-374, 2012.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, Noruega, vol. 6, n. 3, pp. 167-191, 1969.

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estratégia*. Espanha, n. 183, pp. 147-168, 2016.

GALTUNG, Johan. *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos*. São Paulo: Palas Athenas, 2006.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRZIBOWSKI, Silvestre. Intuição e percepção em Husserl: leituras de Emmanuel Levinas. *Rev. NUFEN*, Belém, v. 8, n. 2, pp. 65-76, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.
- HAN, Byung-Chul. *Topologia da Violência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.
- HUSSERL, Edmund. *A ideia da Fenomenologia: Cinco Lições*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas. Sexta Investigação* (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril, 2000.
- HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas: uma introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edipro, 2019.
- JARES, Xesús R. *Educação para a Paz: sua teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- JARES, Xesús R. *Educar para a verdade e para a esperança*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JARES, Xesús R. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- JODELET, Denise. *Loucura e representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- JODELET, Denise. Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001a.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b.
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LAGO, Davi. *Brasil Polifônico: os evangélicos e as estruturas de poder*. São Paulo: Mundo Cristão, 2018.
- LIMA, Felipe de Oliveira Barros. *Instituto Impacto: centro de sociabilidade integral*. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a Educação. *Edur – Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 36, pp. 1-22, 2020.

LOPES, Lucas Salgueiro. Educação para paz-cidadania: as (possíveis) práticas socioeducativas num pré-vestibular comunitário no Complexo do Salgueiro em São Gonçalo-RJ. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão (Orgs.). *Fora da Sala de Aula: Formação Docente e Pesquisas sobre Pobreza e Educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, pp. 54-81, 2019.

LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. *Movimento-Revista de Educação*, v. 10, pp. 219-238, 2019.

LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. Convivência, afetividades e Educação para Paz como elementos de práticas educativas não escolares em contextos de violências. *Cadernos do CEAS*, v. 46, n. 252, pp. 74-102, 2021.

LOPES, Lucas Salgueiro; OLIVEIRA, Adam Alfred de. A Teoria das Representações Sociais como construção teórica e investigativa nos estudos em Pedagogia Social. In: FERREIRA, Arthur Vianna. *Pedagogia Social: da indignação à emancipação*. Rio de Janeiro: Autografia, pp. 149-170, 2022.

MACHADO, Érico Ribas. A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais. In: *III Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 3., São Paulo, 2010.

MACHADO, Érico Ribas. Linha do tempo da Pedagogia Social na Espanha: o percurso histórico da disciplina formativa de educadores sociais. *Zona Próxima*, n. 29, pp. 82-100, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso - NEMO Maringá*, v. 4, n. 2, pp. 149-171, 2012.

MARTINS, Luciana L.; ABREU, Mauricio de Almeida. Paradoxos da Modernidade: o Rio de Janeiro do período joanino, 1808-1821. In: FERNANDES, Edésio; VALENÇA, Marcio Moraes. *Brasil Urbano*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica: por que e como fazer? In: SOUSA, Clarilza Prado de; BÔAS, Lúcia Pintor Santisa Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes (Orgs.). *Representações Sociais: estudos metodológicos em educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 151-175, 2011.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Núcleo figurativo: themata ou metáforas? In: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, n. 14/15, pp. 105-114, 2002.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *Lua Nova*, São Paulo, v. 79, pp. 15-38, 2010.

MISSE, Michel. Violência e Teoria Social. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 9, n. 1, pp.45-63, 2016.

MOORE, Jr. Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia*. Editora Martins Fontes: São Paulo, 1983.

MORAES, João Marçal Bodê de. Espaço do trabalho e mudanças socioespaciais: a reconstrução dos espaços urbano-fabris no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. *Meridiano - Revista de Geografia*, v. 03, p. 67-82, Buenos Aires, Argentina, 2014.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem. Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1991.

NAIFF Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações sociais em tempos de violência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 5, n. 2, pp. 107-119, 2005.

NAÍM, Moisés. *O fim do poder – Como os novos e múltiplos poderes estão mudando o mundo e abalando os modelos tradicionais na política, nos negócios, nas igrejas e na mídia*. São Paulo: LeYa, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. *1964 – História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Rejane Baptista. *Um estudo de caso sobre o Projeto Amo Salgueiro em São Gonçalo (RJ): histórias e memórias de vinte anos de formação cultural em São Gonçalo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. In: Investigar em Educação – *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Portugal, IIª série, número 3, 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pacificação e Tutela Militar na Gestão de Populações e Territórios. *Mana*, Vol. 20, no 1, pp. 125-161, 2014.

OLIVEN, Ruben George. Cultura e modernidade no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 2, pp. 3-12, 2001.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. Vol. 1, 2ª edição. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

PAIVA, Jacyara Silva. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PALMONARI, Augusto. A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise. D (Orgs.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.

PARK, Robert Ezra. A migração humana e o homem marginal. *Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia*, v. 1, n. 3, pp. 114-123, 2017.

PAULA, Alexandre da Silva de; KODATO, Sérgio; DIAS, Francielle Xavier. Representações sociais da violência em professores da escola pública. *Est. Inter. Psicol.*, Londrina, v. 4, n. 2, pp. 240-257, 2013.

PEREIRA, Débora Simeão Ortman; LOPES, Lucas Salgueiro. PRODUZA ENQUANTO ELES TE CANSAM: as práticas educativas em tempos de pandemia. In: FERREIRA, Arthur Vianna. *Educação Social: entre a pandemia e o(s) pandemônios*. Rio de Janeiro: Autografia, pp. 105-120, 2021.

PERLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PESCAROLO, Joyce Kelly. *Sociologia Urbana e da Violência*. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis*. Brasília: Liber Livro, 2014.

PINEL, Hiran; CALODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia Social: algumas reflexões sobre a formação dos educadores sociais. *Revista Pedagogia Social UFF*, v. 3, n. 1, 2017.

PINHO, Osmundo de Araújo. “A vida em que vivemos”: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, pp. 169-198, 2006.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O termo Modernização Conservadora: sua origem e utilização no Brasil. *Revista Econômica do Nordeste-REN*, Fortaleza, v. 40, n. 3, pp. 411-424, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Representações sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14-15, pp. 347-367, 2002.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 30, n. 1, 2015.

PORTO, Maria Stela Grossi. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, ano 8, n. 16, pp. 250-273, 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*: Colônia. Brasiliense; Publifolha: São Paulo, 2000.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBOLLA, Maria Beatriz; FIAMENGHI JR., Geraldo Antonio. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), v. 11, n. 1, pp. 111-121, 2007.

RYYNÄNEN, Sanna. Os fundamentos de uma Pedagogia Social crítica. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracajú, v. 3, n. 1, pp. 45-56, 2014.

SANTOS, Lucimar Felisberto dos. Moradas, ocupações e territórios urbanos. In: SANGLARD, Gisele; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de; SIQUEIRA, José Jorge (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

SANTOS, Milton. *Pobreza Urbana*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Thalita Mara; ROSENBERG, Eleusa Gallo. Representações sociais sobre a violência em egressos do sistema prisional. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo v. 8, n. 1, pp. 94-110, 2014.

SCHWARCZS, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. Notas teóricas e metodológicas dos organizadores. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. Guarulhos: Expressão & Arte Editora e Gráfica, pp. 9-13, 2009.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. Pedagogia Social como nova área de concentração. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia Social*. Guarulhos: Expressão & Arte Editora e Gráfica, pp. 305-319, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. 1º tomo. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SILVA, Robson Campaneruti da. *Saindo da calçada*: mapeamento das redes sociais de lideranças femininas do bairro do Salgueiro, em São Gonçalo/RJ. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal Fluminense, 2013.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. *O fenômeno urbano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 11-25, 1973.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 4, n. 12, pp. 265-271, 2005.

SOUZA NETO, João Clemente de. A formação do educador social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 16, n. 32, pp. 29-64, 2010.

SOUZA NETO, João Clemente de; TAVARES, Ezaques da Silva. Uma aproximação entre a Pedagogia Social e a comunidade. *Revista Pedagogia Social UFF*, v. 3, n. 1, 2017.

SPYER, Juliano. *Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam?* São Paulo: Geração Editorial, 2020.

TEIXEIRA, Leonor. Olhares sobre a formação e a profissionalidade em Educação Social: convicções, apelos e desassossegos de uma experiência formativa. *Interecções*, Santarém-Portugal, n. 56, pp. 87-116, 2021.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

TURNER, Victor W. *O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

VALLADARES, Lícia do Prado. A visita do Robert Park ao Brasil, o “homem marginal” e a Bahia como laboratório. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 58, pp. 35-49, 2010.

VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978

VELHO, Gilberto. Sobre homens marginais. *Anuário Antropológico/92*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 69-74, 1994.

ZALUAR, Alba. Crime, medo e política. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. *Um século de favela*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp. 209-232, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICE A – As entrevistas semiestruturadas e o roteiro utilizado com os educadores entrevistados

Ao referir-se a entrevistas semiestruturadas, falamos, no geral, de uma entrevista que “tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica”, tendo de existir nelas uma “flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta” (MANZINI, 2012, p. 156). Utilizando essa metodologia de pesquisa qualitativa, visa-se o mapeamento de práticas, crenças, valores etc., de universos sociais específicos e mais ou menos delimitados, podendo, assim, extrair elementos subjetivos e pessoais para poder pensar uma dimensão coletiva (cf. DUARTE, 2014). Considerando tais aspectos, segue abaixo o roteiro semiestruturado que utilizamos em todas as entrevistas desta investigação:

BLOCO 1 (Perguntas gerais)
Apresentação.
Motivação para começar a atuar no Impacto.
Primeiras impressões acerca do local e dos educandos.
Principais pontos positivos e dificuldades.
Como organiza sua prática no cotidiano.
Qual sentido do seu trabalho nessa instituição e seus principais objetivos?
Existência de alguma dificuldade para a efetivação desse objetivo.
BLOCO 2 (Perguntas específicas)
Você acredita que estamos num local violento? Por quê?
A violência interfere na sua prática de alguma forma? Como?
O que é violência? Como enxerga isso aqui?
A violência é individual ou coletiva?
Sua prática pode, de alguma forma, interferir nessa forma de violência?
Existe um papel da educação no combate às violências?
BLOCO 3 (Final)
Cite duas imagens ou duas palavras que representem sua prática aqui.
Cite duas imagens ou duas palavras que representem o que é violência para você.

Fonte: O autor, 2021.

APÊNDICE B – Tabela de figuras retóricas utilizadas na análise deste trabalho

FIGURAS DE SENTIDO	
Metáfora	designa um elemento pelo nome de outro que com ele tem uma relação de semelhança.
Metonímia	designa um elemento pelo nome de outro que com ele tem uma associação comum; cria símbolos.
Sinédoque	designa um elemento pelo nome de outro que com ele tem uma relação de necessidade.
Hipérbole	figura de “exagero” baseada uma metáfora ou sinédoque.
Auxese	figura hiperbólica que amplia em sentido positivo.
Tapinose	Figura hiperbólica que amplia em sentido negativo.
Oxímoro	união de dois termos incompatíveis.
Símele	comparação entre termos heterogêneos.
Metáfora expandida	sequência de metáforas de forma coerente.
Metalepse	sequência de metonímias de forma coerente.
FIGURAS DE PENSAMENTO	
Ironia	tem o sarcasmo como objetivo, dizendo o contrário daquilo que quer expressar.
Conglobação	acúmulo de argumentos em torno de uma mesma tese.
Preterição	Forma de dizer que não vai falar sobre algo para chamar mais atenção sobre isso.
Prolepse	tentativa de antecipar o argumento do “adversário” para usar isso contra ele.
Epanortose	forma de retificar aquilo que acabou de falar.
Apodioxese	forma de recusar (argumentando) o argumentar; visa demonstrar superioridade do orador.
Pergunta retórica	forma de apresentar o argumento por meio de uma interrogação.
Expolição	forma de retomar o mesmo argumento de maneira diferente.
FIGURAS DE CONSTRUÇÃO	
Elipse	figura que retira palavras que seriam necessárias à construção.
Aposiopese	forma de insinuar algo pelo silêncio, fazendo uma interrupção intencional.
Gradação	forma de apresentar uma sequência de termos em ordem crescente.
Enalepse	figura de repetição simples.

Legenda: Elaborada a partir da obra de REBOUL (2004).

Fonte: O autor, 2022.

APÊNDICE C – Caracterização dos educadores entrevistados para esta pesquisa

1. Michael	Diretor e fundador do Instituto Impacto, 30 anos, teólogo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e proprietário de uma produtora audiovisual.
-------------------	---

Lucas: Então, Michael, bom dia! Vamos fingir que a gente não te conhece agora; eu queria uma breve apresentação de quem é o Michael e como você chegou até aqui, o que acha importante sobre você...

Michael: É... sou Michael, tenho 30 anos, comecei me formando técnico em eletrônica pela FAETEC, comecei até o 3º período de Engenharia pela Veiga de Almeida até que eu tranquei para fazer Teologia, me formei pelo Betel Brasileiro e pela PUC-RJ em Teologia, né... mas... acabei me formando mais na área de telecomunicações, né... hoje em dia tô mais na área de Cinema, produção, conteúdo digital, audiovisual, tenho uma produtora. Mas aqui no Instituto eu sou diretor junto com o Allan Corrêa, que é professor de judô, faixa preta de judô, eu e ele somos diretores juntos aqui da instituição, do Instituto Impacto, e a gente tem atuado aqui no Salgueiro há 5 anos, onde a gente lidera cerca de 120 voluntários, 22 coordenadores que ajudam na liderança, né... cada coordenador tem sua atuação dentro desse grupo de voluntários. Em resumo né, em tese, seria mais ou menos isso que eu faço né... e como a gente chegou no Salgueiro foi numa enchente que tivemos em 2016, a gente não conhecia essa localidade; na verdade eu conhecia Itaoca, que é “lixão” que tem aqui próximo. A gente ajudava uma base de uma missionária chilena, ali no “lixão”, e eu entrei em alguns paradoxos né, tipo: “poxa, eu sou daqui de São Gonçalo, moro há 10 minutos aqui do “lixão”, mas teve que uma moça vir do Chile pra fazer algo tão perto daqui né?!”. Então eu comecei a entrar em conflito e crises, servi como voluntário lá por um bom tempo, até que 2016 a gente veio, conheceu aqui o Salgueiro, mais especificamente no Conjunto da Marinha, que é como é conhecido aqui regionalmente, né... o local onde a gente tá atuando hoje numa enchente onde mais de 120 pessoas estavam ali no Marcílio Dias desabrigadas. E aí gente veio, fez uma ação pontual com água, alimento, roupa, né... e fizemos uma festividade para as crianças pra tentar distrair a cabeça delas nesse momento de perda dos pais, de casa... foi aí que a gente se deparou com o contexto de 150 crianças aqui, nessa festa que a gente fez, e aí a gente entendeu que a gente precisava é... ser atuante aqui nessa comunidade no meio de tantas adversidades. Então a gente já tinha um grupo, né, que era uma galera de várias igrejas diferentes, e a gente juntou, mesmo sem capacitação,

sem habilidades específicas para o público infantil né, a gente entendeu que era Deus chamando a gente pra cá, e a gente começou a se capacitar. E desde 2016, em junho agora vai fazer 5 anos que a gente “tá” aqui na comunidade.

2. Felipe	Educador e coordenador de projeto no Instituto Impacto, 24 anos, Arquiteto e Urbanista pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
------------------	--

Lucas: Então Felipe, bom dia. Eu quero agradecer pela sua presença! Você pode se apresentar um pouco?

Felipe: O meu nome é Felipe Barros e eu tenho 24 anos. Eu... tô no último período, fazendo TCC de Arquitetura e Urbanismo na UFRJ. Eu vim pra cá a convite do meu amigo Allan. Inicialmente eles estavam discutindo uma questão, né... de uma... uma proposta de projeto de arquitetura. E como eu era da área, ele me chamou para participar dessa reunião. Isso já faz um ano. Nessa época, eu comecei a vir... e conhecer o projeto... e eu comecei a me envolver bastante. E eu também tenho falado sobre a questão da responsabilidade social. Eu cresci em escolas municipais aqui... aqui no município de São Gonçalo. Quando eu vi o quanto que o projeto era importante para a comunidade em si e... e para interferir na realidade e no contexto da escola, que já foi totalmente importante na minha formação, eu me senti bastante motivado. Na verdade, eu comecei a acreditar nos meus desenhos e nas questões artísticas que eu fui desenvolvendo enquanto criança, na época em que eu estava no Duque Estrada, que é uma escola municipal, lá no Galo Branco. E os estímulos dos professores. Me fizeram participar de concursos de desenho que tiveram pela prefeitura na época. Depois desse concurso eu ganhei uma aula de desenho. Essas coisas e esses eventos foram me estimulando, né... a ir para uma área artística que futuramente definiu a profissão que eu ia escolher. Isso é muito importante. Porque quando eu vejo a realidade das crianças, eu quero fazer parte dessa transformação social também, dessa pequena influência que cada um faz. E... quando juntos, isso faz uma grande diferença. E também existe a motivação religiosa... que não dá para deixar de falar. Eu sou protestante, eu sou evangélico. E dentro dessa linha, eu me identifico mais com a linha presbiteriana. Nela, eu acredito que para o ser humano fazer algo de bom, ele precisa de uma ação divina, né... é preciso a ação do Espírito Santo na pessoa para que a mesma queira fazer algo de bom. Então tudo que eu faço de bom, não é de mim... mas sim de Deus! E eu entendo que se o Espírito Santo me alcançou, essa não é uma finalidade que se resume em mim. Isso é algo que precisa gerar frutos para outras pessoas. Porque... o Espírito Santo não tem uma ação egoísta. Eu não sou o foco da vontade de Deus, e sim, toda uma comunidade. E a partir do

momento em que eu fui alcançado eu me torno uma ferramenta de outras pessoas serem alcançadas. Eu costumo brincar dizendo a todos que me perguntam sobre o projeto social, que eu não acho que as pessoas são boazinhas. Eu não tô aqui fazendo projeto social porque eu sou bonzinho ou porque vou ganhar o prêmio de homem do ano. Eu acredito que a gente precisa ter uma consciência mínima do nosso papel na sociedade. E uma consciência mínima do que Jesus fez por nós. E se somos realmente cristãos, a nossa vida e as nossas ações têm que estar de acordo com aquilo que a gente declara. Então as duas coisas se juntaram. Teve a minha crença de que eu preciso ter uma fé efetiva, que é mostrada nas minhas ações, pelo... o que eu falo que acredito. E a questão social. Eu sou filho de professora. A minha mãe era professora de Educação Física. E a minha tia e madrinha é professora da rede básica de ensino, ela dá aula para a quarta série. Então eu cresci nesse ambiente de ensino, de escola. E isso também influenciou muito na minha proximidade com esse tema. E agora... eu tô participando.

3. Evelin	Educadora e coordenadora de Desenvolvimento Estratégico (D.E.) no Instituto Impacto, 26 anos, graduanda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
------------------	---

Lucas: Evelin, bom dia!

Evelin: Bom dia.

Lucas: Fale um pouco de quem você é.

Evelin: Meu nome é Evelin Letícia. Eu tenho 26 anos e moro em Coelho, que é um bairro daqui de São Gonçalo. Eu fui criada numa comunidade do Rio de Janeiro. Com 15 anos, a gente se mudou aqui para São Gonçalo e em 2015, eu conheci o Salgueiro. Eu participava de um projeto no lixão de Itaoca e... eu conheci através de uma amiga em comum. E aí eu... eu comecei a ver a realidade que me chamou muita atenção no Salgueiro, a questão de violência e miséria. Então eu me senti muito motivada a contribuir de alguma forma, né, para que isso fosse amenizado. Tanto que sozinha... a gente... não consegue fazer muita coisa, mas quando nos unimos a pessoas que têm a mesma visão e motivação... a gente potencializa os esforços. Então me senti muito impelida a fazer parte com o pessoal que eu já trabalhava em Itaoca. E na questão do Impacto, eu conheço ele desde 2015 também, só que a gente trabalhava em outro contexto. A gente trabalhava num contexto mais evangelista. Só que no ano de 2016 teve uma enchente muito forte aqui, no Salgueiro. E... a galera que trabalhava comigo na Itaoca, que é outra parte daqui do bairro... também viu a necessidade de vir ajudar nessa parte da Marinha. Tinham muitas pessoas que estavam desabrigadas e ficaram no colégio Marcílio Dias, e aí a gente se

mobilizou né, para poder arrecadar roupas e alimentar... dar um suporte mesmo. Que fosse emergencial. Só que aí a gente viu a necessidade de não somente dar aquele suporte emergencial. A gente pensou que, poxa, todas essas crianças aqui que ficam soltas e que talvez tenham como perspectiva ir para o tráfico de drogas... e têm uma família desestruturada. E a gente acredita que elas podem ter uma história diferente. E aí nos unimos para que isso acontecesse. A maioria da galera do Impacto é evangélica e cristã. E a gente é muito motivado nessa questão de compartilhar o evangelho que é a transformação. Isso de uma forma integral, não somente de empoderar o indivíduo na questão emocional, mas também de maneira física e social. E aí a gente pensou. Em como poderíamos contribuir para o crescimento e para a formação dessas crianças que, no momento, eram o nosso público-alvo. E aí, nós vínhamos esporadicamente fazer atividades com elas nos dias especiais, como o Dia das Crianças, e tudo mais. E com o tempo, a gente foi vendo a necessidade de fazer um trabalho mais fixo. E para nós... isso era algo novo e assustador... isso porque era uma galera jovem com muitos desempregados e sem dinheiro. A parte do dinheiro não mudou muito ainda não (risos). Mas a galera é super motivada! Mesmo de contribuir para ver a transformação aqui, sabe?! E eu digo por mim, eu sou muito aquela que quer contribuir para a transformação do mundo e que quer viver muito por algo mais que ela mesma. Então isso me motivou muito a estar aqui no Impacto.

4. Stefany	Educadora e coordenadora de Recursos Humanos no Instituto Impacto, professora, graduada em Química Industrial e licenciada em Química pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
-------------------	---

Lucas: Bom dia, Stefany! Você pode se apresentar e dizer como descobriu o projeto?

Stefany: Primeiramente, é um prazer estar participando dessa pesquisa. Eu sou professora. Formada pela UFF em Química Industrial e também na parte de Química em licenciatura. Eu tenho atuado no Instituto Impacto desde 2016, na sua formação. E... desde o início, eu atuo mais na parte pedagógica. Eu leciono em todas as faixas etárias e há 3 anos eu também assumi o posto de coordenadora de RH. Eu aceitei esse desafio. Que é completamente novo. Eu nunca tive nenhum contato com essa área e para mim... essa foi uma surpresa, né. Tem sido uma experiência incrível, eu tenho aprendido muito! Eu gosto dessa parte de organizar escalas... e de dar oportunidade às pessoas de atuarem num lugar... da forma como elas gostam. Eu tento dar esse norte para a galera e é algo muito leve e tranquilo de ser feito. Esse tempo todo tem sido muito bom para mim. No sábado que eu não consigo estar na base, é um sábado em que tá faltando alguma coisa, sabe?! Além de dar as aulas de educação cristã no sábado, a gente

também tem duas turmas do PEVI durante a semana. E ali... ali a gente consegue abranger temas variados, relacionados ao social e à parte de reforço escolar das crianças também. Tudo voltado para o crescimento intelectual, social e cognitivo delas. E isso é algo muito gostoso de se trabalhar.

5. Karine	Coordenadora do Cuidado Integral do Missionário (C.I.M.) no Instituto Impacto, 33 anos, graduanda em Direito.
------------------	---

Lucas: Bom dia! Eu agradeço pela entrevista. Você pode começar se apresentando e dizendo quem é a Karine para fora do projeto também?

Karine: Eu me chamo Karine e tenho 33 anos. Eu estudo Direito e estou envolvida no projeto Impacto desde 2017. Eu moro em Alcântara e sempre ouvi falar do Salgueiro... mas nunca tive uma possibilidade de vir para cá, e o Instituto me criou essa possibilidade... ponte de vir para cá, né. Eu gosto muito e quero atuar na área de violência em relação a abuso sexual. Eu quero me especializar no ECA... é algo que pulsa no meu coração. Já tenho o meu TCC na cabeça e eu quero falar sobre abuso e exploração sexual infantil... e também sobre tráfico humano, principalmente sobre crianças, que é algo que a gente tem muito aqui. E... isso é algo que não é muito falado. Mas acontece demais. Especificamente aqui no Rio, a questão do tráfico humano. E também do abuso sexual infantil. Então essa é uma área que me cativa e eu quero me especializar nisso.

6. Allan	Diretor, fundador e educador de esportes do Instituto Impacto, 33 anos, professor e faixa preta de judô.
-----------------	--

Lucas: Queria que você começasse se apresentando pro pessoal, que você falasse um pouco da sua experiência, quem é o Allan, pra fora do Impacto também, como que foi sua vida até chegar aqui...

Allan: Então, meu nome é Allan, né, Allan Corrêa, é... fundador junto com o Michael do movimento e do nosso Instituto Impacto, que... na verdade, é... sou cria de comunidade (breve pausa e riso)... e... tenho amor pelas crianças da comunidade. Já vim de uma caminhada trabalhando com esportes em comunidades e também nessa parte educacional com discipulado também. Então, quando eu cheguei no Impacto, já tinha caminhado, além de ser nascido de comunidade, já tinha feito alguns trabalhos e alguns projetos em parceria com outras pessoas.

L: Po, maravilha. Fiquei curioso, de onde que tu é, Allan?

A: Então, nascido e criado na Engenhoca! Travessa Otto, lá em Niterói.

L: Tá pertinho, né...

A: Entre a Brasília, entre a Brasília e o Morro do Marítimo.

L: Então basicamente pra ti não foi tanta novidade, né, o território do Salgueiro como um todo. Você já estava mais ou menos acostumado com esse ritmo, né.

A: Correto. E... tinha feito um trabalho em parceria com a... com a Lenka, já pro... pro "lixão" de Itaoca, ali... um trabalho que ela faz com as crianças também.

L: Então você já conhecia o Complexo do Salgueiro, né? Antes do projeto em si.

A: Sim, já conhecia. É... inclusive... o primeiro contato com o Salgueiro foi num trabalho de... é... com dependentes químicos, que atuava com algumas pessoas que queriam sair do tráfico. E aí a gente fazia direcionamento pro centro de operação, tal... clínica de reabilitação.

7. Mayone	Educadora e coordenadora de Mobilização de Recursos, 31 anos, graduada em Moda.
------------------	---

Lucas: Bom dia, Mayone! Podemos seguir do ponto que estávamos falando. Acho que paramos quando você falou que escolheu por fazer a faculdade de Moda.

Mayone: Eu queria ter feito Pedagogia. Eu tinha feito o curso normal, né... mas aí as pessoas falavam: "não vai ter base para fazer outro vestibular". E aí, a minha mãe disse: "vai fazer isso? Vai ser pobre, professor ganha pouco". E eu trabalhando... eu... quando eu fui menor aprendiz, eu conheci pessoas que eram dessa área. Elas eram da produção de moda, produção de vitrine... e que não tem a ver com essa coisa que as pessoas acham, que moda é só ser modelos na passarela e fazer roupa. Mas não é, tem muito mais coisas envolvidas com moda. E aí eu já tava encaminhada e amei conhecer o pessoal da parte da vitrine. Eu queria fazer isso! Que era montar *layout* de vitrine e produzir manequim. E aí eu fui fazer faculdade e teve esse preconceito, principalmente da igreja. As pessoas me perguntavam exatamente isso, se isso iria glorificar Deus em alguma coisa. E isso me gerou muita dúvida, porque eu já tava com essa questão de querer Pedagogia e não fiz, né. Mas... mesmo assim eu fui fazer a moda. Eu falei: "eu vou fazer, porque é uma coisa que eu quero e eu já tô encaminhada num trabalho". Tanto que eu fiquei por anos nessa área. E quando foi chegar perto do TCC, aqui na área de moda, a gente apresenta/monta um desfile. E a gente faz tudo. Desde o desenho da roupa... até a produção da peça, e escolhe as modelos para produzir um desfile com o tema e tudo mais. E eu tava desesperada lá... querendo saber o que eu faria no meu desfile e de como eu iria apresentar a

minha banca. E aí eu fui fazer um curso de missões em outro estado. E no curso, eu achei uma área dele que era "Deus está na moda e na missão".

8. Keylla	Educadora e coordenadora de Saúde no Instituto Impacto, 33 anos, graduada em Enfermagem e enfermeira.
------------------	---

Lucas: Bom dia, Keylla! Eu sempre começo de uma maneira mais básica. Você pode começar se apresentando, quem é a Keylla e dizer como você chegou aqui.

Keylla: Meu nome é Keylla e eu tenho 33 anos. Eu conheci o Impacto através de uma amiga, que ela já era voluntária daqui há um tempo. Na verdade... ela já era do Impacto antes do trabalho ser com crianças. Ela já era voluntária e já conhecia a galeria do Impacto desde quando faziam o evangelismo na rua. Então o primeiro contato que eu tive com eles foi através do evangelismo que fazia na frente de uma boate... chamava I9. Ela ficava em São Gonçalo, próximo ao Clube Tamoio. Hoje em dia, ela se tornou uma igreja... mas o meu primeiro contato foi ali. E depois de um tempo, eles vieram para cá. Eu segui a minha vida normalmente. E através dessa mesma amiga... eu fiz um curso de missões urbanas. E o estágio, coincidentemente, foi aqui. Nós visitamos algumas famílias aqui e esse era um estágio para completar a carga horária do curso de missões urbanas. Então a gente vinha e fazia a visita de algumas famílias. Então eu tive esse primeiro contato no estágio, e depois eu voltei para uma festa de Natal, no final do ano. Em todo ano, nós temos uma festa natalina com as crianças daqui, em dezembro. E desde então eu me tornei voluntária daqui!

Lucas: E isso desde quando?

Keylla: Desde 2017.

9. Ana Gleice	Educadora e coordenadora pedagógica no Instituto Impacto, 27 anos, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
----------------------	---

Lucas: Obrigado, Ana Gleice. Eu gostaria que você começasse se apresentando e falando um pouco da sua história. Quem é a Ana Gleice?

Ana: O meu nome é Ana Gleice e eu tenho 27 anos. Sou bem doidinha, né... mas consciente (risos). Eu sou da Igreja desde criança. Graças a Deus, eu sou uma pessoa muito dedicada a Deus, em primeiro lugar, às pessoas e à família. Eu sou um pouquinho desorganizada, mas eu tento me organizar (risos). Agora eu tô... tô meio sem saber o que falar de mim, especificamente.

Lucas: É difícil de se apresentar, né. A gente nunca sabe o que é relevante para ser falado. Tem esse problema. Agora podemos falar do Impacto em si. Como começou a sua história aqui e como você conheceu o projeto? Como foi o seu início?

Ana: Desde criança... Deus sempre me mostrava junto de crianças. E eu era de uma igreja Presbiteriana, uma igreja tradicional. Eu não sei se você conhece ela. E ela tinha uma visão muito fechada, né. Então desde novinha, com 11 anos, eu era líder do conjunto que tínhamos de adolescentes. E com 17 anos eu fui líder dos jovens. E eu sempre quis implementar questões evangelísticas... de trabalhos sociais... já desde muito cedo. Eu sempre gostei de acompanhar visitas que as pessoas faziam nas casas, só que a igreja sempre foi bem fechada. E aí... aí depois de um tempo, vários jovens da minha igreja saíram de lá. E com 23 anos, eu tive esse direcionamento de Deus para sair daquela igreja e ir para outra. E nessa Igreja que eu faço parte até hoje, foi onde eu conheci uma pessoa chamada (...) Ela era voluntária daqui também. E... infelizmente... hoje em dia ela se afastou da igreja. Ela não tá mais com a gente... mas eu louvo a Deus pela vida dela. Isso porque se eu tô aqui hoje, foi porque ela me trouxe aqui. E eu lembro que eu entrei na Rhema... até bem machucada, decepcionada por algumas questões pessoais. E até mesmo por querer fazer esse tipo de trabalho, e a gente não conseguir fazer ele na Igreja. E eu lembro que eu cheguei e já tinha visto a foto do Impacto. E achava muito legal. Eu falava assim: "nossa, um dia eu quero participar do Acamp Impacto". A gente tá sem ele desde o ano passado, por conta da pandemia. E quando eu vi, eu falei: "um dia eu quero ir". Isso sendo que... que Deus é tão incrível, né, que antes de eu ir no "Acamp Impacto", que eu comecei a servir como voluntária, através da vida dela. Então ela me trouxe e eu me lembro que eu estava com muito medo. Por conta do tráfico... e dessas figuras tão legais que a gente tem aqui. Mas ela falou: "Ana, você tá com medo de quê? De amar?". E isso me marcou muito. "Você tá com medo de amar e de oferecer amor para aquelas crianças que tanto precisam da gente?", ela disse. E isso me tocou muito.

10. Isabela*	Educadora e secretária pedagógica no Instituto Impacto, 20 anos, estudante no ensino médio. *Nome fictício.
---------------------	---

Lucas: Estamos começando a nossa entrevista. Quem é a Isabela?

Isabela: Eu tenho 20 anos e ainda estou terminando o Ensino Médio.

Lucas: E como são as suas atividades na base? O que você faz por aqui?

Isabela: Essa é uma ótima pergunta. Na verdade... aqui eu atuo como professora, há quase 3 anos.

Lucas: E quais turmas você geralmente pega?

Isabela: Não existe uma turma específica aqui, sabe?! A gente passa por todas as turmas... para ter experiência mesmo, né... e saber solucionar todos os problemas e como lidar com todas as faixas de idade. O nosso propósito aqui é ensinar para todas as faixas etárias... de fato.

Lucas: Eu queria que você falasse um pouco da sua história aqui. Qual foi a motivação principal para você começar a atividade aqui?

Isabela: A minha maior motivação... se deu a partir do meu período da infância, sabe?! Quando eu era muito novinha... eu dizia que eu queria ser missionária. Na Igreja, ser missionária significa ir para um lugar e trabalhar nele. Seja abrindo uma Igreja naquele local... seja na área da educação. Você acompanha a criança ou a pessoa numa coisa e num lugar específicos.

ANEXO A – Mapa com localização do município de São Gonçalo

Fonte: Prefeitura do Município de São Gonçalo. Disponível em: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/>>.

ANEXO B – Mapa do Complexo do Salgueiro



Fonte: G1 – PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO, 2021. — Foto: Reprodução/ TV Globo.