

# Entre faltas e oportunidades: ONGs e prevenção da violência

## Tiago Nogueira Hyra Chagas Rodrigues

*Pós-doutorando no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques da École des Hautes Études en Sciences Sociales - CADIS-EHESS. Doutor e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP.*

[tiagohyra@hotmail.com](mailto:tiagohyra@hotmail.com)

### Resumo

*Um discurso social muito comum no Brasil estabelece que se deve “retirar as crianças das ruas e dar oportunidades”. Tal discurso serve de base para ações de ONGs e projetos sociais instalados nas periferias brasileiras. Estas ações podem ser entendidas como manifestações da movimentação da sociedade civil organizada que se dirigem ao enfrentamento de problemas sociais em um contexto de aparente “crise das instituições”. Além disso, são características de uma mudança de foco no enfrentamento das violências em uma direção preventiva. Este artigo analisa os discursos e práticas de educadores de ONGs de educação infantil, e procura explorar os entendimentos do conceito de “violência” e as formas como este entendimento afeta as modalidades propostas de intervenção e prevenção, buscando perceber o que as soluções propostas podem nos dizer acerca da maneira como estes agentes veem e interpretam moralmente o público atendido, o mundo contemporâneo e seus problemas e a si mesmos.*

### Palavras-Chave

*Violência. ONGs. Educação. Prevenção.*

Como a sociedade civil se mobiliza para prevenir as violências? O que fazem efetivamente ONGs e projetos sociais para atingir este fim? Este artigo busca discutir os discursos e práticas de agentes (educadores e coordenadoras)<sup>1</sup> de duas organizações não governamentais (ONGs) de Florianópolis cujas ações sociopolíticas e pedagógicas têm como objetivo “retirar as crianças das ruas” (leia-se: da “criminalidade” e da “violência”), e “dar oportunidades” (principalmente, por meio de estratégias educacionais). Estas ações podem ser entendidas como manifestações da movimentação da sociedade civil organizada que se dirigem ao enfrentamento de problemas sociais em um contexto de aparente “crise das instituições” (tais como família e escola)<sup>2</sup> e crescente sensação de ineficácia da repressão pura e simples. São, portanto, características de uma

mudança de foco no combate às violências em uma direção preventiva. Apresentam-se aqui os resultados de uma pesquisa etnográfica<sup>3</sup> de três anos em duas ONGs de Educação Popular Comunitária que atuam na capital catarinense.

Tal objeto foi motivado por uma pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006), que analisou narrativas de experiência pessoal de habitantes de Florianópolis que se autoidentificavam como vítimas de eventos considerados violentos. A busca era por perceber nas narrativas o que caracterizava tais eventos como violentos, como eram vividos e interpretados, que transformações geravam nas formas como os narradores viam o mundo e a si mesmos. Tal busca foi orientada por um viés teórico que reconhece um caráter positivo nos conflitos e, por extensão, nas violências<sup>4</sup>. Não se deve aqui entender esta positividade como um elogio às

violências, pois estas são, por toda parte, vistas como moralmente negativas e indesejáveis em uma vida social que se pretenda “harmônica” e “pacífica”. Na visão ora adotada, é o próprio fato de uma ação, fenômeno ou atitude ser considerada moralmente negativa que a leva a ser qualificada como “violenta”. Assim, não se trata de defender uma positividade moral das violências: o que esta “positividade” quer indicar aqui é meramente uma “produtividade”, uma capacidade geradora de novos fenômenos.

O ato violento, seja por seus efeitos, seja pela indignação que acarreta, gera reações, reordenamentos sociais. Não se enfatiza a lei da física segundo a qual toda ação tem sua reação correspondente. O que desperta a atenção é a qualidade eminentemente agregadora, social, associativa, propriamente política, desta reação – o que não é pouco. Nesta perspectiva, pode-se relacionar o desenvolvimento de fenômenos associativos com o conceito de positividade ou produtividade dos fenômenos violentos. As violências podem aproximar pessoas e grupos que de outra maneira não teriam qualquer relação entre si. É o caso, por exemplo, de muitas associações caracterizadas pela “luta contra a violência”, que unem em torno de uma situação comum (a experiência das violências, o medo, a indignação) pessoas que provavelmente não se conheceriam de outra forma; de instituições que se dedicam a fornecer ajuda psicológica, jurídica e assistência social às vítimas; ou ainda de diversos movimentos ligados aos Direitos Humanos.

As violências, pelo medo e comoção que geram, produzem até mesmo a luta contra elas mesmas. Este é o caso de várias ações que podem ser entendidas como uma privatização da

segurança pública, como, por exemplo, escoltas armadas, empresas de segurança, vigilantismos de todos os tipos – até os linchamentos podem ser entendidos neste sentido (MARTINS, 1989). Esta “produtividade das violências” também aparece na formação de sujeitos coletivos destinados a combatê-las preventivamente, como é o caso dos Conselhos Comunitários de Segurança (Consegs) e de inúmeras ações de educadores, ONGs e projetos sociais.

Em uma análise inicial superficial, pode-se perceber que entre as reações que as violências instigam em sujeitos individuais ou coletivos ressaltam dois caminhos principais: de um lado, o medo, o isolamento social e a desresponsabilização (e o conseqüente descarrego de culpas e obrigações em ombros alheios – sejam os ombros do Estado, das polícias ou da chamada “sociedade civil organizada”); e, de outro lado, a ação e a intervenção (“pró-ativa”, dir-se-ia). E esta ação se dá de múltiplas e variadas formas: ações estatais, políticas públicas, instituições policiais e judiciárias, movimentos sociais, projetos sociais, entre outras.

De volta àqueles narradores<sup>5</sup> que se consideravam vítimas de violências: qual seria a especificidade da reação idealizada por eles? O que deveria acontecer para que os eventos violentos que sofreram não voltassem a acontecer, nem com eles novamente, nem com mais ninguém? Entre as medidas sugeridas, a mais frequente foi “a educação”. Mas era apenas uma ideia vaga. Que “educação” era esta, com o poder de prevenir as violências? Uma educação escolar? Uma educação familiar?

As respostas dos narradores apontaram outros caminhos. Segundo eles, a escola formal (principalmente a escola pública, aqui afetada

pela visão de ineficácia do Estado que, tipicamente, permeia as narrativas daqueles que sofrem com as violências) estaria sucateada, ultrapassada, separada da realidade dos alunos. Por conta disto, os jovens das periferias cresceriam sem qualificação, sem perspectivas, sem “oportunidade”. A “educação de qualidade”, um direito fundamental e constitucional, não seria oferecida pelo Estado a todos, e a não efetivação deste direito acarretaria outros problemas sociais como, por exemplo, o desemprego e “a violência”, segundo afirmaram os narradores (RODRIGUES, 2006).

Mas se não é a escola a responsável por uma educação que solucione o problema social das violências, quem seria? A família, instância primeira e privilegiada de socialização? Não para os narradores daquela pesquisa. Para eles, a família estaria “desestruturada”, não mais transmitiria os valores morais, o amor, o afeto, o carinho, os modelos “de” conduta ou modelos “para” a conduta<sup>6</sup>. Não favoreceria o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos jovens e crianças, não estimularia a autoestima ou a cidadania.

Se nem a escola nem a família eram consideradas capazes de fornecer uma educação que poderia contrabalançar as violências e a entrada dos jovens no chamado “mundo do crime”, a quem caberia então este papel? Segundo os narradores, a solução estaria “[...] nestas ONGs, que tiram as crianças da rua e dão oportunidade” (RODRIGUES, 2006, p. 183). Mas que “educação” seria esta, com o poder de evitar que as crianças atendidas se tornem “violentas”? E por que para atingir este objetivo seria preciso “tirar da rua”? Para colocar onde, fazendo o quê? E mais importante: a quem seria dirigida essa

educação e por que especificamente a essas pessoas? Quem seriam estas crianças necessitadas de “educação” para não se tornarem “violentas”? Deve-se ter em mente que todas estas questões levam também, inevitavelmente, ao questionamento sobre qual lugar as ONGs educacionais das periferias das grandes cidades ocupam na sociedade brasileira.

A partir destes questionamentos, foi delimitado o campo em que se realizou a pesquisa etnográfica<sup>7</sup>: duas ONGs de educação popular comunitária<sup>8</sup> que atuavam na região continental de Florianópolis. Estas instituições ofereciam diversos serviços ao público atendido, em especial crianças e jovens: creche e educação infantil em período integral para a faixa etária de 0 a 6 anos, educação complementar no contraturno escolar para os mais velhos (6 a 16 anos em uma ONG, 6 a 14 anos na outra), atividades artísticas e esportivas, três refeições diárias, atendimento médico, psicológico e odontológico, acesso a biblioteca e salas de informática, aulas de capoeira, culinária, computação, cursos profissionalizantes como estética, confecção e artesanato. Uma das instituições oferecia ainda aos participantes com idade suficiente uma central de articulação de vagas de jovens aprendizes.

Uma das ONGs pesquisadas era parte de um grande complexo de instituições de caridade, fundado por espíritas kardecistas, com sede no Rio de Janeiro e unidades espalhadas por todo o Brasil. A outra ONG, fundada por profissionais liberais, professores universitários e membros do clero católico, existia apenas na capital catarinense, com três unidades: dois centros de educação infantil e uma casa para crianças e adolescentes. Ambas se instalaram em

Florianópolis ainda nos anos 1970, atuando em diversas partes da cidade, principalmente em áreas de maior concentração de pobreza e estigmatizadas como “violentas” e “perigosas”.

Essas ONGs poderiam ser incluídas no que se convencionou chamar de “novo associativismo civil” (SCHERER-WARREN, 2004), termo que inclui uma miríade de formas associativas, comportando desde movimentos ecológicos globais a organizações de bairro. Doimo (1995) afirma que a novidade fundamental desse associativismo é o fato de ser composto por movimentos de ação direta, gerados fora da esfera produtiva e fora da política institucional, em espaços marcados por carências atribuídas ao crescimento das desigualdades e à crise do Estado, principalmente no que se refere às políticas públicas na área social. No caso das associações civis sem fins lucrativos (as “entidades comunitárias”) e especialmente no das ONGs com viés educacional, o que se configura é um campo heterogêneo, com diferenças significativas nas linhas de atuação, nas relações com o setor estatal, com o sistema político formal e com o mercado, nas orientações ideológicas, na capacidade de atendimento e de obtenção de recursos, além de vieses religiosos, culturais, étnicos e de gênero.

Nas periferias das grandes cidades (apesar de continuarem pouco estudadas fora do âmbito das Ciências da Educação), sobressaem as ONGs de “Educação Popular Comunitária”, que sob o ponto de vista do pesquisador das violências apresentam no mínimo uma novidade: o direcionamento preventivo no enfrentamento do problema. Nestas instituições, entre inúmeras outras finalidades (e sob um ideário

de promoção da igualdade, da solidariedade e da cidadania como chave para encaminhar uma solução para as violências), pretende-se intervir preventivamente por meio da “educação” de crianças e adolescentes que estariam no que se convencionou chamar de “situação de risco” ou “vulnerabilidade social”, para impedir que se tornem criminosos ou “violentos”. Acredita-se que intervindo desta forma estaria sendo prestado um serviço ao público atendido (educando as crianças e os adolescentes e afastando-os “do crime”) e à sociedade (que assim não teria que arcar com o peso e os custos de mais um criminoso violento). A atuação dessas ONGs, sob este ponto de vista, parece moralmente inatacável, mas guarda ambiguidades, paradoxos e dilemas.

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

## RASTREANDO CAUSAS

Em uma aproximação do objeto de pesquisa, verifica-se que em Florianópolis (mas não só nesse município) diversos atores sociais (líderes comunitários, profissionais liberais e da área da saúde, religiosos de todas as

vertentes, setores da mídia e personalidades do esporte, só para citar alguns) veem as violências como um problema social; não acreditam que as instituições de ordem possam lhes trazer segurança; querem eliminar as violências de suas comunidades, lutar contra seu desenvolvimento, e para tanto dirigem-se para uma ação política, aglutinadora, associativa, movem projetos e associações, chegando inclusive a constituir redes, fóruns e articulações de entidades com este fim.

Existem dois rumos principais das reações e intervenções na esfera pública relativas ao problema social das violências: a repressão e a prevenção. Em geral, as respostas intervencionistas estatais, acionadas através das instituições de ordem (tais como as polícias e o sistema jurídico-penal), baseiam-se principalmente na repressão; ao passo que as analisadas aqui, as da sociedade civil organizada, baseiam-se essencialmente na prevenção. Mais do que isso, a forma preferida e predominante neste âmbito é a prevenção por meio do investimento na “educação”.

Em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006), constatou-se a prevalência de um discurso social que tende a definir as causas das violências pela falta: as violências aparecem como derivadas da falta de relação, da falta de comunicação e, principalmente, da falta de educação. Aparentemente, passa-se por um processo de – na falta de melhor termo – “pedagogização” do enfrentamento das violências (em particular) e dos problemas sociais (em geral). Deve-se então refletir sobre qual “educação” se está citando quando se afirma que ela é a solução para as violências. No caso presente, isso implicou conhecer os discursos

e as práticas daquelas pessoas de quem se espera a solução para o problema, as educadoras que devem “tirar da rua e dar oportunidade”.

No entanto, para pensar sobre as soluções propostas, deve-se refletir primeiro sobre como é entendido o problema: as formas pelas quais os educadores entendem o que seria “violência” têm impacto direto no que apresentam como solução para ela, moldam suas estratégias de intervenção e suas práticas cotidianas. Mais do que isso, deve-se também procurar perceber como é vista a população atendida, como é caracterizado o público-alvo das instituições e, principalmente, o que se acredita que esta população quer das ONGs, ou do que as pessoas atendidas precisam.

Para a maioria das educadoras pesquisadas, o público-alvo das entidades era, literalmente, um alvo. Um alvo para estigmas e preconceitos, um alvo para as balas que insistem em voar pelas comunidades, um alvo para políticos interesseiros, para os narcotraficantes que usavam as localidades como quartel-general. Mas pode-se dizer que também era um alvo para as ONGs. Só haveria sentido em entidades assistenciais se instalarem em lugares que necessitassem de assistência. Mas quanto deste “necessitar” viria mesmo da realidade enfrentada pela população e quanto faria parte da uma visão projetada pela instituição para justificar e legitimar sua instalação na comunidade, sua existência e os financiamentos que receberia? Esta é uma questão complexa, cuja resposta não cabe dentro dos limites deste trabalho<sup>10</sup>, além de implicar a comparação da visão das instituições sobre os atendidos com a do próprio público-alvo sobre si mesmo, o que não foi o objetivo da pesquisa.

As duas ONGs pesquisadas declaradamente trabalhavam no sentido de ajudar “pessoas e comunidades carentes”, “em situação de risco” ou de “vulnerabilidade social”. Uma delas adotava o slogan: “Referência nacional e internacional na promoção da família em extrema pobreza”. Entre as educadoras e no discurso institucional das ONGs o que se constatou foi a visão de que os atendidos eram os “pobres de tudo”, “carentes de tudo”: estes não teriam educação, não possuíam os “valores morais”, pois faltaria “estrutura familiar” – suas famílias seriam portanto “desestruturadas” (sic). Alguns educadores afirmaram que as crianças não teriam amor, carinho, afeto e atenção em casa. Aliás, não teriam também habitação digna, dinheiro, saúde, cidadania plena ou acesso a direitos. Estariam despojados da proteção do Estado. Não teriam acesso a consumo, não teriam autoestima, não encontrariam aceitação na sociedade, não teriam visibilidade, nem perspectivas ou projetos de futuro. Não teriam empregos dignos, pois não possuíam qualificação profissional. Enfim, não teriam igualdade ou equidade diante dos demais setores da população e necessitariam, portanto, de ajuda em todas as frentes. Foram tantas as carências pelas quais os educadores caracterizaram o público atendido que pode-se pensar que seriam “sujeitos carentes”, definidos exatamente e somente pela falta. E, mais importante, a julgar pelo que disseram as educadoras, exatamente estas faltas que empurrariam os jovens para o “mundo do crime”.

Conforme exposto brevemente, a “violência” e suas causas foram caracterizadas por meio de um campo semântico de “faltas”, tanto pelos narradores da pesquisa anterior (RODRIGUES, 2006) quanto pelas educadoras da

presente pesquisa. Tal fato não deve deixar de causar estranheza, principalmente ao se considerar que uma das formas mais comuns de caracterizar a “violência” é associá-lo ao excesso de força. Como lembra Michaud (2014), violência vem do termo latino vis, que remete a ‘força’, ‘vigor’, ‘potência’. Mas significa também “[...] quantidade, abundância, ou caráter excessivo” (MICHAUD, 2014, p. 31).

Esta concepção de “violência” contrasta, assim, com o discurso dos educadores. E, se para os narradores da pesquisa de 2006 as diversas “faltas” que afetam a população empobrecida são tidas como causas das violências, na presente pesquisa a “violência” foi encontrada no discurso das educadoras das ONGs justamente como uma situação de “falta”. O que era visto por elas como “violência” era a “falta” de bens materiais e simbólicos, de serviços públicos, de relações familiares, sentimentais e emocionais. A falta de comida era considerada uma “violência”, a falta de oportunidades era uma “violência”, a falta de família estruturada, de emprego, de educação, de acesso à moradia, alimentação e, principalmente, a falta de igualdade social e econômica: todas estas eram situações “violentas”. Aqui, a “falta” não constituiria uma motivadora para a “violência”. A “violência” estaria na própria situação de “falta”. A falta de acesso à educação não levaria à violência. A falta de acesso à educação é uma violência.

Assim, mais do que causarem, serem motivadoras ou impulsionadoras para a criminalidade e violências, as “faltas” e carências eram, em si mesmas, consideradas violências sofridas pela população. Desta forma, na fala dos educadores, a maioria das iniquidades sociais e

quase todos os problemas sociais que atingiam a população pobre e não eram solucionados pelos governantes eram vistos como formas de violências – e neste sentido é possível afirmar que “violência” compreende uma categoria utilizada quando se quer falar de outros problemas. Pode-se assim pensar na “violência” como um organizador, um catalisador discursivo, uma “*catchword*” (RAPPORT, 1987), ou uma “*keyword*” (WILLIAMS, 1976), uma das palavras que força a atenção, invariavelmente levando à discussão sobre a sociedade: é uma palavra que reflete valores e ideias – e acrescenta-se: em relação ao que é visto como problemático nesta sociedade.

Assim, no discurso dos educadores, o encaminhamento dos jovens para o “mundo do crime” apareceu como uma mera consequência das – como diz uma coordenadora – “[...] violências maiores, as que a própria sociedade faz” (RODRIGUES, 2011, p. 245), como a fome, o preconceito, o abandono do Estado. Estas eram consideradas as culpadas das violências interpessoais, da “revolta” dos jovens e de sua entrada “no crime”. Desta forma, o papel das ONGs e de seus agentes era expresso como sendo “dar oportunidade” para que as crianças e jovens atendidos tivessem suas carências amenizadas, protegendo-os das “violências maiores”, para que não passassem a perpetrar “violências menores” no futuro. Seu papel, no discurso das educadoras, parecia ser o de substituir as instituições que não mais cumpriam suas obrigações para com as crianças pobres – Estado e família: o primeiro considerado como ineficiente, corrupto e atendendo de maneira desigual os mais necessitados; a segunda, considerada como “desestruturada”, não mais “cul-

tivadora os valores morais”, não propiciadora da atenção, do cuidado e do amor de que as crianças precisam. Mas como efetivamente as ONGs e seus agentes fazem isso? Como “dão oportunidade”?

## PRATICANDO OPORTUNIDADES

“Dar oportunidade” é uma frase que encerra em si mesma todo um discurso naturalizado sobre como melhorar a qualidade de vida da população empobrecida, proporcionar mobilidade social ascendente (e assim diminuir a desigualdade social) e prevenir os crimes e as violências. “Dar oportunidade” comporta vários sentidos: “afastar da violência”, “incluir”, “educar”, “profissionalizar”, “fazer com que acreditem em si mesmos”, “desenvolver habilidades e potencialidades” e também, de certa forma, “empoderar”<sup>11</sup> e “estimular o protagonismo”.

Assim, um dos objetivos era proporcionar “oportunidades” no mercado de trabalho. Para isso, as ONGs ofereciam cursos profissionalizantes (como artesanato, estética, informática), programas para jovens aprendizes em parceria com empresas, entre outros. Esta profissionalização, no entanto, não era necessariamente voltada para profissões “clássicas”, mas abrangia outras áreas de atuação, como atividades artísticas e esportivas (como dança, capoeira, teatro, música, fabricação de instrumentos, etc.), que guardavam em si também o potencial de serem fontes de renda.

Ao mesmo tempo, “dar oportunidade” significava também possibilitar acesso à educação de qualidade e à cultura (no sentido de erudição). Aqui incluíam-se as atividades de “apoio escolar” e reforço dos conteúdos da escola formal, assim

como diversas atividades didáticas, paradidáticas e participação em eventos culturais, passeios, etc., assim como atividades de “tradução” dos conteúdos escolares para uma perspectiva prática, em tentativas de aproximá-los do cotidiano vivido pelos alunos. Para diversas educadoras, isso tinha o objetivo de oferecer às crianças pobres atendidas “[...] as mesmas condições de aprender de qualquer criança da elite”. Aqui, “dar oportunidade” era oferecer o contato com conhecimentos e saberes dos quais essas crianças se encontravam alheadas. Era apresentar tudo que uma educação de qualidade poderia oferecer e deixá-las livres para desenvolverem habilidades e talentos, assim podendo decidir autonomamente sobre seu futuro. Era neste sentido que as educadoras falavam sobre “empoderar”: tornar as crianças e jovens capazes de, usando seus próprios meios, transformarem suas vidas, “saírem” de sua situação de “múltiplas carências” – “empoderar” com educação e cultura era dar-lhes a “oportunidade” de um ponto de partida equânime na competição meritocrática.

Havia ainda outro significado de “empoderamento”, mais próximo do empregado pelos cientistas políticos – como Perkins e Zimmerman (1995) –, os educadores estimulavam ao máximo nos jovens a participação em fóruns, plenárias, instâncias participativas e conselhos de políticas públicas, com o objetivo de que tivessem um aprendizado político em sentido amplo e assim alcançassem o que as educadoras chamavam de “protagonismo”: a capacidade de compreenderem e manejarem regras culturais e institucionais de acordo com seus interesses, potencialidades e volições, o que permitiria que participassem dos processos decisórios sobre assuntos que afetassem suas vidas<sup>12</sup>.

Finalmente, o significado de “dar oportunidade” que emergiu com mais força do discurso dos educadores foi o de “tirar da rua”, proteger, cuidar, afastar de um meio social considerado nocivo, evitar o aliciamento pelo narcotráfico, “dar a oportunidade de não irem para o mundo do crime”. Para tanto, a fórmula consistia em “mostrar os dois lados”, ensinar os “valores sociais” (amor, respeito, solidariedade, honestidade, etc.), mostrar que as crianças e jovens tinham capacidade, inclusive a capacidade de sonhar e projetar um futuro. “Mostrar os dois lados” significava que mentir ou omitir que eles poderiam, sim, tornarem-se traficantes ou assaltantes, ou simplesmente negar essa escolha, poderia ser muito pior – não adiantava negar ou proibir, era preciso convencer. As educadoras tentavam indicar as consequências de escolher o caminho da ilicitude e, sobretudo, apontar que essa não era a única opção. Buscavam apresentar diferentes alternativas de vida e de futuro, e deixar que escolhessem por si mesmos, de preferência baseando-se nos valores sociais ensinados.

Mas como ensinar estes “valores sociais” (que podem ser acertadamente denominados “valores morais”)? Em primeiro lugar, as educadoras afirmavam: o educador devia ser um modelo de conduta, e para a conduta. Devia ser um modelo de como se comportar, de como se portar diante dos outros e diante de si mesmo; e devia ser um modelo moral para as crianças, um no qual pudessem se espelhar. E isso implicava mostrar outro modelo de relação, outras formas de solucionar problemas e conflitos, que não por meio de agressões físicas ou verbais. O entendimento entre as educadoras era o de que o papel por esta “parte” da educação

caberia às famílias, mas estas se encontrariam “em crise”. Diversos educadores afirmaram que com a tão afamada “família desestruturada”, as crianças cresciam abandonadas pela família, a não ser que as ONGs as “tirem da rua”, as recolham, cuidem, protejam, eduquem, alimentem. Assim, segundo uma educadora: “O que era para o Estado e a família fazerem, quem faz somos nós. Aqui é a família deles [...] Tanto é, que me chamam de mãe, e chamam a mãe pelo nome”. Sem querer prolongar aqui esta discussão que abarca modelos familiares e não constitui o objeto da pesquisa, ressalta-se que havia uma visão moralista e moralizante da família entre os educadores: qualquer configuração familiar que se afastasse do modelo nuclear/conjugal era caracterizada como sintoma de anormalidade.

As estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino dos “valores morais” eram variadas. Segundo um coordenador de uma das ONGs, não era possível ensinar os valores “catedraticamente, na voz” (em contraste ao que foi verificado na outra ONG analisada, como será tratado a seguir). Como alternativa, ele defendia os “combinados”: uma forma de coconstrução das regras, que serviriam para qualquer tipo de atividade<sup>13</sup>. O educador combinaria com os participantes, antes de determinada atividade, os parâmetros da interação. As decisões deveriam ser unânimes. Se estes parâmetros fossem quebrados ou descumpridos, a atividade seria paralisada. Se, por exemplo, o “combinado” era de não correr, e uma criança corresse, tudo pararia, e assim “A criança percebe que não era hora de correr. Ela descobriu uma regra”, como afirmou o coordenador. O papel da educadora então era fazer com que todo o grupo acatasse

o combinado: mesmo que só um descumprisse a regra, todos teriam que voltar para “a roda”, e a educadora deveria deixar bem claro (nas palavras do citado coordenador): “O Fulaninho, ele é lindo, perfeito, simpático. Mas a atitude dele de descumprir a regra prejudicou o grupo”. Como muitas vezes as atividades eram lúdicas e prazerosas, a interrupção irritava as crianças que estavam cumprindo as regras. Segundo o educador, a pressão gerada pelo grupo, paralisado em suas atividades por causa do “infrator”, “[...] desmobiliza ele de ter a atitude de não combinado. Isso num efeito dominó desmobiliza a atitude de indisciplina, de briga [...]”. As próprias crianças começariam a cobrar das outras: “cumpra a regra, colabore com o grupo”. E isto para os educadores significava construir relações de cidadania, entendidas por eles como a capacidade de construção conjunta das regras de convivência, a efetiva participação na definição das regras, com direitos e deveres iguais, estipulados em regras definidas em “assembleia”. Seria um modelo infantil de uma democracia participativa – o que constituiriam as regras combinadas senão protótipos das leis, e a coerção do grupo senão sanções sociais aplicadas a infratores? O descumprimento acarretava consequências – neste sentido, os “combinados” ensinavam as crianças a terem responsabilidade sobre suas ações, a influenciarem nas decisões que afetavam suas vidas, ajudavam a formar “cidadãos responsáveis”.

Já na outra ONG, a estratégia para ensinar os valores morais era diferente: existia uma “disciplina” dedicada a isto, com horários específicos e até livro didático. Denominada “Educação do Ser”, esta disciplina ensinava (“catedraticamente”, ao contrário do que diz

o coordenador da outra ONG) temas como “paciência”, “resignação”, “honestidade”, “solidariedade e gentileza”, “convivência familiar”, “valorização da vida do próximo”, “respeito às leis”, entre muitos outros. Não há espaço aqui para detalhar a proposta e a execução, mas cabe lembrar que utilizando fábulas, animações e pequenas encenações dramáticas, as educadoras conseguiam atrair a atenção das crianças sobre os temas, o que favorecia a discussão sobre “a moral da história”, que era o objetivo principal. Mas é importante ressaltar que, se era considerado necessário ensinar valores morais, era porque havia o pressuposto de que as crianças não os possuíam. Da mesma maneira, só era necessário substituir Estado e família porque pensava-se que eles não estavam lá.

Existiam ainda outras “faltas” e “carências” a serem preenchidas. Entre os sentidos de “dar oportunidade” estavam o de “desenvolver habilidades e potencialidades” e “fazer com que acreditem em si mesmos”, pois se considerava que as pessoas atendidas não tinham autoestima, aceitação ou visibilidade social (o que poderia levá-las ao envolvimento com crimes para se sentirem valorizadas). Para fazer isso, as ONGs nos últimos anos têm investido em atividades artísticas, esportivas e culturais como caminhos para favorecer o reconhecimento social e cultural das crianças e jovens que atendem. Segundo Malvasi (2004), tais ações apostam no reconhecimento das manifestações dos jovens das classes populares como estratégia para enfrentar os estigmas e preconceitos que sofrem.

É neste sentido que as ações educativas voltadas para as artes e os esportes podem ser compreendidas. Esta “linha educacional”, presente

nas duas instituições de maneira bastante semelhante, e que pode ser denominada “educação para o reconhecimento social”<sup>14</sup>, abarca atividades culturais, artísticas e desportivas, com aulas de música e aprendizado dos instrumentos, balé, hip-hop, danças afro, diversas formas de artesanato e artes plásticas, teatro, artes marciais e esportes de equipe. Tais atividades, na visão dos educadores, não só ajudariam os jovens a melhorar sua sociabilidade, “enturmarem-se”, identificarem-se com alguma atividade com a qual tivessem prazer, como também trariam a possibilidade de se transformarem em profissões. No entanto, ressaltava-se a capacidade de as atividades proporcionarem aos jovens a aceitação, a autoestima e o reconhecimento social de que careceriam, através da visibilização de suas habilidades pessoais e coletivas, de suas capacidades e talentos, que seriam desenvolvidos e potencializados com o trabalho dos educadores. Além disso, é sabido que no Brasil atividades artísticas e desportivas são valorizadas financeiramente. Configuram-se em oportunidades de se mostrarem aptos em atividades socialmente respeitadas, legitimadas e admiradas. Desta forma, apresentam um efetivo potencial de inclusão social (se não econômica) e se configuram como fontes potenciais de reconhecimento social.

Além disso, se a construção da proposta de educação praticada pelas ONGs e seus agentes deveria ter a criança como partícipe, como co-construtora, como agente de seu processo educativo, nada mais “natural” que desenvolver atividades com as quais as crianças e os jovens se identificassem para atraí-los, deixá-los interessados, para que não “descambem para o lado do mal”. Nesse contexto, seria necessário oferecer um lugar agradável para eles, com atividades in-

teressantes, de forma a “tirá-los da rua”, atraí-los, ocupá-los, mantê-los na ONG, evitar sua evasão. Nesse sentido, os educadores indicaram que a educação precisaria ter certa dose de atração ou “cativação”, como denominou uma educadora. Deveria oferecer vantagens materiais, simbólicas e afetivas alternativas ao tráfico, como afirma Soares (2005). Estas seriam as armas utilizadas pelos educadores para “disputar cada menino e menina com o narcotráfico” (SOARES, 2005, p. XX), para “tirá-los da rua e lhes dar oportunidade”.

### FALTAS QUE ESCONDEM OPORTUNIDADES

A questão não é saber se realmente os jovens atendidos pelas ONGs estudadas tornar-se-iam criminosos sem a intervenção das entidades, mas sim qual o motivo de se acreditar que intervindo educativamente, especificamente nestes sujeitos, a criminalidade estaria sendo prevenida. Mais claramente, por que intervindo neles (nos jovens e crianças empobrecidos de “comunidades carentes”, assim como em suas famílias) estaria sendo prevenida “a violência”? Afirmou-se anteriormente que ações visando a uma suposta solução do problema social das violências devem ser equacionadas com as suas causas alegadas e com a forma de definição do problema. E, como se colocou, parte das causas era imputada aos próprios sujeitos. Os sujeitos seriam parte do “problema”: “falta” algo a eles. No entanto, não são “culpados” por tudo: também falta Estado, falta “oportunidade”, falta igualdade. Aliás, na interpretação ora adotada é justamente a “falta” que estrutura todo este debate.

A “falta” foi onipresente no discurso dos educadores, praticamente um fato social total<sup>15</sup>. Ela abarcou formas de definir os sujeitos, o con-

texto, a sociedade, o momento atual, “a violência”. Deve ficar claro que não foi o objetivo aqui verificar empiricamente se “faltam” tantas coisas à população atendida. As educadoras afirmaram isso – e assim dizem algo sobre como veem esta população e o conjunto da sociedade. “A falta”, em seus discursos, era um todo articulado e estruturador do discurso: se faltava algo aos sujeitos, isso era “uma violência” ou uma causa dela, a culpa era de alguém e esta falta precisava ser remediada de alguma forma.

Assim, para cada “falta” que as educadoras diagnosticavam, existia em seu discurso (e na prática das ONGs) um “culpado” e uma “solução”. Se os educadores acusavam a falta de dinheiro como impelindo ao crime, a culpa era do sistema econômico, da desigualdade, do Estado, o que poderia levar os jovens ao comportamento ilícito. A solução aqui passou pela educação profissionalizante, pelo assistencialismo e pelas ações redistributivas. Se eles acusavam a falta de visibilidade e aceitação, a culpa era da desigualdade social e do preconceito, e aí estava o que se denominou “educação para o reconhecimento”, para tentar reverter a situação. Se faltavam “valores”, a culpa era da família (à qual faltava “estrutura”) e isso poderia levar os jovens “para a violência”. A solução residia então na “educação para valores”, nos “combinados” ou na “Educação do Ser”. Se o problema consistia na falta de educação, conhecimento e informação, a culpa cabia à escola, e as ações chamadas de “apoio escolar” se dedicavam a redimi-la. Se alegavam falta de ocupação, as ONGs tiravam as crianças e jovens da rua, cuidavam deles e os ocupavam. Se diziam faltar acesso a direitos, o empoderamento e o ensino da militância política poderiam ajudar a recuperá-lo ou construí-lo. Se a culpa

era da falta de Estado (“ineficiente”, “ineficaz”, “corrupto”), as ONGs o substituíam. Se a culpa era da família (“desestruturada”), também esta encontrava seu substituto nestas instituições. Ao que parece, o entendimento dos educadores era de uma desresponsabilização por parte destas instituições (Estado e família) e uma consequente transferência de responsabilidades sobre estas crianças para as ONGs e projetos sociais. Assim, se antes se argumentou que a definição das necessidades e carências do público-alvo das ONGs daria pistas para compreender o “lugar” das ONGs entre Estado e sociedade, pode-se agora dizer que o papel destas entidades apareceu como substitutivo do Estado e da família, ineficientes e impotentes.

Para encerrar, salienta-se que existem paradoxos não resolvidos: como sugerem os teóricos da dádiva, tais como o longínquo porém atualíssimo Marcel Mauss (1974), quando se dá algo (no caso, “oportunidades”) a alguém que não pode retribuir, geram-se relações assimétricas. E esta assimetria transparece no discurso institucional e no dos educadores através da forma como caracterizam os assistidos, na posição moralmente superior em que se colocam. Além disso, o que emergiu do discurso das educadoras foi uma visão de que, se a ONG não interviesse, essas pessoas não conseguiriam, sozinhas, alcançar as transformações necessárias para se tornarem sujeitos úteis, educados, pacíficos, trabalhadores, “de boa família” – em uma palavra, “civilizados”. Sem querer em momento algum duvidar das boas intenções das instituições e de seus educadores, deve-se lembrar, no entanto, dos riscos de se atingir um objetivo não intencional, algo que talvez pudéssemos chamar de “inclusão ex-

cludente”: exatamente por afirmarem que esta categoria de sujeitos precisa de educação, que precisa ser “incluída”, que seus membros precisam ser transformados em cidadãos, pode-se estar automaticamente considerando-os desiguais, legitimando sua exclusão, cristalizando sua falta de igualdade, sua “cidadania malograda” (DEBERT, 2001).

Finalmente, cabe assinalar que se os educadores acreditavam que as violências interpessoais e a participação dos jovens e adolescentes na criminalidade e no tráfico de drogas eram apenas reflexos de “violências maiores”, estruturais ou sistêmicas, as ações no sentido de dirimir “a violência” genérica deveriam estar focadas nas tais “violências maiores”. Mas o que se verificou foi o contrário: as ações propostas pelos educadores para solucionar o problema social das violências eram, na maioria dos casos, focadas no comportamento e nos processos de socialização e subjetivação da criança e do adolescente, assim como em seus modelos familiares. Inculcar nas crianças e adolescentes valores éticos e morais, melhorar a qualidade e o acesso à educação (em suas diversas esferas), retirá-las do “meio social problema”, mostrar outras possibilidades, capacitar profissionalmente, intervir nas famílias, tudo isso pode inegavelmente ter um impacto sobre os padrões de relação interpessoal no seio das comunidades e até mesmo sobre arranjos familiares identificados como “problemáticos”. Mas não atinge o que os próprios educadores afirmam ser o cerne do problema: o abandono do Estado, a não efetividade das políticas públicas, o preconceito, a impunidade, a desigualdade incrustada na sociedade brasileira.

Apesar disso, a atuação destas educadoras implica um projeto de sociedade que se deseja alcançar através destes projetos sociais. E este projeto de sociedade se baseia em um ideal de justiça social como igualdade e na esperança de outro mundo, sem “violência” e com mais direitos. Igualdade financeira, igualdade de oportunidades, igualdade so-

cial, igualdade na diversidade. E o instrumento privilegiado para atingir esta igualdade é a educação. O problema é que esta continuará a ser um instrumento individual, ou uma solução biográfica, a menos que seja generalizada a partir de uma política pública extensiva, a não ser que todos tenham as mesmas “oportunidades”.

1. *Como o uso exclusivo de “os educadores” (ou “as educadoras”) para a referência tanto a homens quanto a mulheres nos parece pouco equânime, e o uso de “os educadores e as educadoras” torna-se excessivo e carregado no texto, preferimos usar tais formas como intercambiáveis e distribuí-las no texto de forma aleatória.*
2. *Existem diversos entendimentos teóricos sobre o que seriam “instituições”. Aqui, o termo remete a certas formas de organização da sociedade que possuem características de controle e de reprodução social, tais como a família, o Estado, a escola, a prisão, entre outras. Diversos autores apontam a situação de crise que estas instituições vivem na contemporaneidade, como Deleuze (1992), Wieviorka (2009) e Dubet (2002).*
3. *Esta pesquisa teve auxílios do CNPq e da Capes.*
4. *Sobre a positividade dos conflitos, ver Simmel (1983); sobre a positividade das violências, ver Rifotis (1997, 1999).*
5. *Optou-se por denominar “narradores” os sujeitos que contaram suas experiências pessoais de eventos violentos sob a forma de narrativas durante a citada pesquisa (RODRIGUES, 2006).*
6. *Segundo Geertz (2008) é possível afirmar, esquematicamente, que os padrões culturais são modelos, que podem ser de dois tipos: os modelos “para” estabelecem padrões de comportamento e ordenam a conduta; já os modelos “de” são a representação simbólica destes padrões, dão sentido à experiência e a organizam.*
7. *A pesquisa de campo foi realizada durante três anos. Os principais procedimentos metodológicos utilizados foram as entrevistas semi ou não estruturadas, a análise de narrativas e de histórias de vida, assim como a observação participante no cotidiano das instituições, procedimentos típicos da pesquisa etnográfica.*
8. *Sobre o conceito de educação popular, conferir Gadotti e Torres (1992) e Brandão (1982).*
9. *Termos controversos e bastante criticados. Para um debate mais aprofundado, ver Malvasi (2004, 2008) e Adorno (1998).*
10. *Já se discutiu esta questão em outra oportunidade, ver Rodrigues (2009).*
11. *O conceito de empoderamento se refere às tentativas de desencadear maior envolvimento dos indivíduos em ações cooperativas, solidárias e políticas, capacitando-os para se articularem em prol de interesses coletivos, transformando-os assim em sujeitos de direitos e de políticas públicas, ver Perkins e Zimmerman (1995).*
12. *Para uma revisão sobre participação e protagonismo juvenil, conferir Boghossian e Minayo (2009).*
13. *Para uma discussão mais detalhada sobre a prática disciplinar dos combinados na educação infantil, para a qual infelizmente não houvera espaço no presente artigo, remete-se a Carreiro e Lima (2012) e Nunes (2014).*
14. *Sobre as teorias do reconhecimento social e da redistribuição material, são textos essenciais Honneth (2003); Fraser (2001, 2007), além da boa discussão de Mattos (2006).*
15. *Partindo da concepção de fato social de Durkheim (fato social como “coisa”, objeto a ser estudado), Mauss (1974) introduz no conceito o aspecto simbólico. Nos fatos sociais totais exprimem-se as instituições religiosas, jurídicas, morais, econômicas, bem como os fenômenos estéticos e morfológicos; neles, toda a vida social se entrelaça, se mistura e se manifesta.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Rubens. Os imponderáveis circuitos dos vulneráveis cidadãos. In: LERNER, J. (Org.). **Cidadania verso e reverso**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998. p. 93-109.
- BOGHOSSIAN, Cynthia; MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CARREIRO, Heloisa; LIMA, Marcia. **Os combinados como prática na educação infantil**: algumas reflexões. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (Ed.). Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/SCWiMN>>. Acesso em: 15 set. 2016
- DEBERT, Guita. A Família e as novas políticas sociais no contexto brasileiro. **Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 2, p. 71-92, 2001.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: 34, 1992. p. 219-226.
- DOIMO, Ana. **A vez e a voz do popular**. Movimentos Sociais e Participação política no Brasil pós 70. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Anpocs, 1995.
- DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éd. du Seuil, 2002.
- FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. In: SEIDMAN, S.; ALEXANDER, J. (Orgs.). **The new social theory reader**. Londres: Routledge, 2001. p. 285-93.
- FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992.
- GEERTZ, Clifford. A Religião como Sistema Cultural. In: GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 65-92.
- HONNETH, Axel. **Lutas por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.
- MALVASI, Paulo. **Meninos do Morumbi**: eficácia simbólica e dilemas institucionais de uma ONG. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MALVASI, Paulo. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, p. 605-17, jul.-set. 2008.
- MARTINS, José de Souza. Linchamentos – A Vida Por Um Fio. **Travessia**, v. II, n. 4, p. 21-27, 1989.
- MATTOS, Patricia. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974. v. II.
- MICHAUD, Yves. Définir la violence? **Les Cahiers Dynamiques**, n. 60, p. 30-36, 2014.
- NUNES, Cindy. **Regras e combinados**: qual a participação das crianças na elaboração e na vivência das regras e combinados na sala de aula? Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – UFRGS, Porto Alegre, 2014.

PERKINS, D. D.; ZIMMERMAN, M. A. Empowerment theory, research and application. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, n. 5, p. 569-79, 1995.

RAPPORT, Nigel. **Talking Violence**: An anthropological interpretation of conversation in the city. St. John: ISER Books, 1987.

RIFIOTIS, Theophilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 19, p. 1-18, 1997.

RIFIOTIS, Theophilos. A Mídia, o leitor-modelo e a denúncia da violência policial: o caso da Favela Naval (Diadema). **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 4, p. 28-41, 1999.

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

RODRIGUES, Tiago Hyra. Educação em Direitos Humanos no Brasil: protagonismo social e protagonismo de Estado. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL,

8., Buenos Aires, 2009. **Anais...** Buenos Aires, 2009. CD-ROM.

RODRIGUES, Tiago Hyra. **Tirando do crime e dando oportunidade**: estratégias educacionais de prevenção das violências em duas ONGs de Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFSC, Florianópolis, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Associativismo civil em Santa Catarina**: trajetórias e tendências. Florianópolis: Insular, 2004.

SIMMEL, Georg. **Conflict and the web of group-affiliations**. New York/London: The Free Press, 1983.

SOARES, L. E; MV BILL; ATHAYDE, C. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

WIEVIORKA, Michel. La sociologie et la crise: quelle crise, et quelle sociologie? **Cahiers Internationaux de Sociologie**, n. 127, p. 181-198, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**. New York: Oxford University Press, 1976.

# Entre faltas e oportunidades: ONGs e prevenção da violência

Tiago Nogueira Hyra Chagas

## Resumen

### Entre faltas y oportunidades: ONGs y prevención de la violencia

*Un discurso social muy común en Brasil establece que se debe “retirar los niños de las calles y dar oportunidades”. Tal discurso sirve de base para acciones de ONGs y proyectos sociales instalados en las periferias brasileñas. Estas acciones pueden ser entendidas como manifestaciones del movimiento de la sociedad civil organizada que se dirigen al enfrentamiento de problemas sociales en un contexto de aparente “crisis de las instituciones”. Además, son características de un cambio de enfoque en el enfrentamiento de las violencias en una dirección preventiva. Este artículo analiza los discursos y prácticas de educadores de ONGs de educación infantil, y busca explorar los entendimientos del concepto de “violencia” y las formas como este entendimiento afecta las modalidades propuestas de intervención y prevención, buscando percibir lo que las soluciones propuestas nos pueden decir acerca de la manera como estos agentes ven e interpretan moralmente el público atendido, el mundo contemporáneo y sus problemas y a sí mismos.*

**Palabras clave:** Violencia. ONGs. Educación. Prevención.

## Abstract

### Between shortages and opportunities: NGOs and violence prevention

*A common social discourse in Brazil holds that “children should be removed from the streets and provided with opportunities”. This discourse underpins the actions of NGOs and social projects implemented in Brazil’s poor outlying districts. These actions can be construed as manifestations of the movement of organized civil society that seek to tackle social problems amidst an apparent “crisis of the institutions”. In addition, they are characteristics of a shift in focus in tackling violence towards a more preventive approach. This article analyzes the discourses and practices of NGO educators in child education, and seeks to explore the understandings of the concept of “violence” and the way in which this understanding affects the modalities proposed for intervention and prevention, and to ascertain what the solutions proposed reveal about the way these agents view and morally interpret the public served, the contemporary world, its problems and themselves.*

**Keywords:** Violence. NGOs. Education. Prevention.

**Data de recebimento:** 02/09/2016

**Data de aprovação:** 03/02/2017

