

**As relações socioeducativas entre a Educação para a Paz e as representações sociais de violências de educadores sociais em uma favela no Rio de Janeiro - Brasil.**

**The socio-educational relations between Education for Peace and social representations of violences by social educators in a favela at Rio de Janeiro – Brazil.**

**Las relaciones socioeducativas entre la Educación para la Paz y las representaciones sociales de violencias de los educadores sociales en una favela de Río de Janeiro – Brasil.**

**Les relations socio-éducatives entre Education pour la Paix et représentations sociales de violence par des éducateurs sociaux dans une favela de Rio de Janeiro – Brésil.**

Lucas Salgueiro Lopes<sup>1</sup> – salgueirollucas@gmail.com.

Arthur Vianna Ferreira<sup>2</sup> – arthuruerjffp@gmail.com.

<sup>1,2</sup> Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

## **Resumo**

Este artigo, oriundo de uma dissertação de Mestrado em Educação em desenvolvimento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como objetivo investigar as possíveis representações sociais de violências dos educadores sociais atuantes em um projeto socioeducativo no “Complexo do

Salgueiro”, favela no estado do Rio de Janeiro, Brasil. A partir de um trabalho de campo iniciado em 2021, a pesquisa tem como propósito identificar as representações sociais de violências compartilhadas pelos educadores desse espaço não escolar, dedicando-se a entender como essas representações acabam por influenciar nas ações socioeducativas oferecidas por essa instituição. Num passo adiante, têm-se o objetivo de analisar se essas práticas podem (ou não) ter servido de forma real para empreender uma Educação para a Paz comprometida em combater as violências encontradas nesse contexto. Para serem realizadas essas análises, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia de Husserl. Como resultados do trabalho, cabe ressaltar que esta investigação ainda está em desenvolvimento, contendo aqui reflexões e hipóteses iniciais acerca dos seus objetivos e alguns avanços teóricos direcionados, especialmente, à importância dos estudos sobre violências atualmente (inserindo esses na abordagem da Teoria das Representações Sociais) e às possibilidades da educação não escolar e da Educação para a Paz em espaços violentos. Futuramente, visamos expandir (e publicizar) seus resultados de natureza empírica e analítica em formato de novas apresentações e publicações, objetivando contribuir com os estudos sobre a marginalização e as violências, tal como, com os campos das representações sociais e da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Representações Sociais; Violências; Educação não escolar; Pedagogia Social; Psicologia Social.

### **Abstract**

This article, from a Master's thesis Education in development at the State University of Rio de Janeiro, investigates the possible social representations of violence from social educators working in a socio-educational project at the "Complexo do Salgueiro", a favela from Rio de Janeiro, Brazil. This research, started in 2021, investigate the social representations of violence shared by the educators of this non-school space, dedicating to understanding how

these representations influence the socio-educational actions offered by this institution. At the same time, it analyzes how these practices may (or may not) have served in a real way to work an Education for Peace committed to combating the violence found in this context. For this investigation, the methodology will use semi-structured interviews and the writing of “field diaries” as a research instrument – based on field observation inspired by Husserl's phenomenology. As a result of the work, it should be noted that this investigation is still under development, containing reflections and initial hypotheses about these objectives and some theoretical advances directed, especially for the importance of studies on violence today (including these in the approach of the Theory of Social Representations) and the possibilities of non-school education and Education for Peace in violent spaces. In the future, we will expand (and publicize) the empirical and analytical results in the form of new presentations and publications, contributing to studies on marginalization and violence, as well as to the fields of social representations and Social Pedagogy.

Keywords: Social Representations; Violence; Non-school education; Social Pedagogy; Social Psychology.

### **Resumen**

Este artículo, parte de una tesis de Maestría en Educación en desarrollo en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, tiene como objetivo investigar las posibles representaciones sociales de violencia por parte de educadores sociales en un proyecto socioeducativo en el "Complexo do Salgueiro", una favela del estado de Río de Janeiro, Brasil. Desde un trabajo iniciado en 2021, la investigación tiene como objetivo identificar las representaciones sociales de violencia compartidas por los educadores de este espacio, dedicándose a comprender cómo esas representaciones terminan influyendo en las acciones socioeducativas ofrecidas por la institución. Adelante, el objetivo es analizar si estas prácticas pueden (o no) haber ayudado, de manera concreta, para emprender una Educación para la Paz comprometida con la lucha contra la violencia que se produce en este contexto. Para llevar a cabo estos análisis, la

metodología utilizará como herramienta de investigación la entrevista semiestructurada y la redacción de 'diarios de campo' – basados en la observación de campo inspirada en la fenomenología de Husserl. Como resultado del trabajo, cabe señalar que esta investigación se encuentra aún en desarrollo, conteniendo reflexiones e hipótesis iniciales sobre sus objetivos y algunos avances teóricos dirigidos, especialmente, a la importancia de los estudios sobre la violencia en la actualidad (insertando estos en la de la Teoría de las Representaciones Sociales) y las posibilidades de la educación no escolarizada y la educación para la paz en espacios de violencia. En el futuro, pretendemos ampliar (y difundir) sus resultados empíricos y analíticos en forma de nuevas presentaciones y publicaciones, con el objetivo de contribuir a los estudios sobre marginación y violencia, así como a los campos de las representaciones sociales y la pedagogía social.

Palabras-claves: Representaciones sociales; Violencia; Educación no escolar; Pedagogía social; Psicología Social.

### **Résumé**

Cet article, qui fait partie d'une thèse de maîtrise en éducation au développement de l'Université de l'État de Rio de Janeiro, vise à étudier les possibles représentations sociales de la violence par les éducateurs sociaux dans un projet socio-éducatif du "Complexo do Salgueiro", un favela de l'état de Rio de Janeiro, Brésil. Depuis un travail débuté en 2021, la recherche vise à identifier les représentations sociales de la violence partagées par les éducateurs de cet espace, s'attachant à comprendre comment ces représentations finissent par influencer les actions socio-éducatives proposées par l'institution. De plus, l'objectif est d'analyser si ces pratiques peuvent (ou non) être aidées, de manière concrète, pour entreprendre une Éducation à la Paix engagée dans la lutte contre les violences qui ont lieu dans ce contexte. Pour mener à bien ces analyses, la méthodologie utilisera comme outil de recherche l'entretien semi-directif et la rédaction de 'journaux de terrain' - basés sur l'observation inspirée de la phénoménologie de Husserl. À la suite de ce travail, il convient de noter que cette recherche est en cours,

contenant des réflexions et des hypothèses initiales sur ses objectifs et quelques avancées théoriques dirigées, en particulier, vers l'importance des études sur la violence dans le présent (en les insérant dans le théorie des représentations sociales) et les possibilités d'éducation non scolarisée et d'éducation à la paix dans les espaces de violence. À l'avenir, nous avons l'intention d'élargir (et de diffuser) ses résultats empiriques et analytiques sous la forme de nouvelles présentations et publications, dans le but de contribuer aux études sur la marginalisation et la violence, ainsi qu'aux domaines des représentations sociales et de la pédagogie sociale.

Mots-clés : Représentations sociales; Violence; Éducation non scolaire ; Pédagogie sociale ; Psychologie sociale.

## Introdução

A presente pesquisa<sup>1</sup> – ainda em desenvolvimento – tem como objetivo identificar as (possíveis) representações sociais de violências dos educadores sociais de um projeto social localizado no “Complexo do Salgueiro”, favela em São Gonçalo (município do Rio de Janeiro). Fundamentada em pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e entrevistas realizadas durante os anos de 2021/2022, este trabalho teve como propósito 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 acabam por influenciar nas práticas socioeducativas oferecidas à educandos vivendo em uma situação considerada de marginalidade. Desse modo, trata-se de um trabalho com referencial teórico interdisciplinar, utilizando-se, maiormente, dos campos da Pedagogia Social, Psicologia Social e Sociologia da Violência.

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que este artigo faz parte da pesquisa referente à futura dissertação de mestrado do autor principal deste trabalho, ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) em março de 2021. Uma versão adaptada (e reduzida) deste texto foi apresentada anteriormente, em setembro de 2021, no EDUCERE – Congresso Nacional de Educação.

Neste artigo em específico, serão apresentadas as principais reflexões e hipóteses iniciais desta pesquisa, assim como, os avanços teóricos alcançados até o momento, direcionados, sobretudo, à importância dos estudos sobre violências atualmente (inserindo esses na abordagem da Teoria das Representações Sociais) e às possibilidades da educação não escolar e da Educação para a Paz em espaços violentos.

O projeto social escolhido foi o Instituto Impacto, instituição que promove ações socioeducativas e assistencialistas no Complexo do Salgueiro desde 2016. 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 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, cabe destacar que todas as pessoas envolvidas nas atividades dessa organização (diretores, coordenadores, educadores...) exercem trabalho voluntário não remunerado.

Jodelet (2001) afirmara que as representações sociais, conforme preconizado por Moscovici (1978), são 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, 2001, p. 22). Essas representações são alcançadas através de pensamentos dos indivíduos (sem serem, contudo, representações individuais) levando em conta tanto aspectos históricos como vivências contemporâneas. Assim, as representações sociais são conhecimentos práticos com “função sociocognitiva de integração da novidade e de orientação das comunicações e das condutas” (Spink, 1995, p. 86). Tudo isso 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.

## Abordagem teórico-metodológica

Para melhor compreender o conteúdo introduzido, alguns referenciais teóricos e metodológicos serão essenciais ao fornecer os conceitos adequados para este estudo. A primeira delimitação necessária é sobre o próprio campo que esta pesquisa se insere: a Pedagogia Social (PS). Como visto em Otto (2011, p. 29), 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 (Machado, 2010, p. 3).

No Brasil, ainda que essa seja um “campo em construção”, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social, sendo entendida como uma ciência pertencente às Ciências da Educação, 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” (Caliman, 2011, p. 486).

Outro elemento teórico de grande relevância é a delimitação na abordagem das representações sociais. A partir de Serge Moscovici, o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960 com a publicação de *“Psicanálise, sua imagem e seu público”* (Moscovici, 1978), onde o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, se filiando a 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, 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.

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: a abordagem estrutural (de Jean-Claude Abric); a abordagem processual (de Denise Jodelet); e a abordagem societal (de Willem Doise), essa última, a que será mais pertinente para a presente investigação. 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).

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 (cf. 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.

Sendo mais específico, serão trabalhadas as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos a serem investigados produzem. Em relação a uma tipologia da violência, considera-se o mais adequado para esta pesquisa o modelo proposto por Galtung (1969; 2016), com a violência se dividindo em direta, estrutural e cultural, somada à uma outra violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual: a violência da positividade, pensada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b).

Não obstante, o trabalho não se propõe apenas a identificar as representações sociais de violências, mas, também com grande importância, a mostrar como a Educação (nesse caso específico, a Educação para Paz) pode ou poderia servir como instrumento de combate às violências identificadas. Xesús Jares (2002; 2007), autor que será utilizado como principal referência para os estudos sobre Educação para Paz, parte da compreensão da violência (conforme apresentada por Galtung) para chegar aos estudos sobre a paz. Para o exercício dessa Educação para Paz, propõe-se como modelo de prática (socio)educativa a Pedagogia da Convivência, tal como elaborada pelo mesmo Jares (2008).

Por conclusão, para serem realizadas todas as análises e investigações elencadas até aqui, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas (cf. Duarte, 2014; Manzini, 2012) e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl (Depraz, 2011; Husserl, 1975; 2020) – relatando as visitas realizadas no Instituto Impacto durante o ano de 2021. Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, têm-se a análise retórico-filosófica do discurso, conforme visto em Aristóteles (2015), desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003) e demonstrada por Ferreira (2012).

## **O contexto investigado e a importância dos estudos sobre violências atualmente**

Cabe então compreender o recorte local em que a presente pesquisa está inserida. Localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população estimada de 1.077.687 pessoas [2018]. 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). Já no Complexo do Salgueiro, das seis escolas municipais que participaram da avaliação do IDEB para as séries iniciais, cinco apresentaram média ainda mais baixa do que a de São Gonçalo, tendo apenas um colégio com a média igual ao do restante do município.

Mas por que explorar as representações sociais de violências desse local? Antes dessa resposta, cabe destacar a perspectiva utilizada para tal termo. Como dito anteriormente, concebe-se como “ponto de partida” neste trabalho a tipologia proposta por Galtung (1969; 2016) com a violência se dividindo em três tipos: direta, estrutural e cultural. A violência direta seria a de mais fácil reconhecimento no senso comum, caracterizada como a agressão física frontal ao outro; a estrutural, como define o sociólogo, “é construída na estrutura e aparece como poder desigual e, conseqüentemente, como chances de vida desiguais.” (Galtung, 1969, p. 171, tradução nossa); por fim, Galtung destaca a esfera da violência cultural, essa sendo relativa a certos aspectos da cultura, numa esfera simbólica da nossa existência, que podem ser utilizadas para legitimar a violência direta ou estrutural (Galtung, 2016, p. 149). Além dos três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para uma superprodução, superdesempenho,

entre outros, que acabam favorecendo o desgaste das relações sociais e o cansaço psíquico entre os seus integrantes, onde se apresentará altos índices de transtornos mentais.

Dessarte, tal concepção (mais ampliada) da violência consideraria que diversas situações encontradas frequentemente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais –, etc. Da mesma forma, a violência direta (aquela referente à agressão física) também se faz presente em grandes níveis nesse território, amplamente reconhecido pelo domínio de grupos criminosos e palco de confrontos desses com as forças policiais do Estado. 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.

Num passo adiante, com as visitas de campo e as entrevistas encerradas, e já possuindo os diários e as respectivas análises acerca de suas representações sociais de violências, têm-se o objetivo de examinar tais resultados da pesquisa sob a ótica da Educação para a Paz (Jares, 2002). Em sua obra clássica sobre o tema, Xesús Jares (2002) caracteriza a Educação para a Paz (EP) como “uma expressão e uma necessidade educativa cada vez mais conhecida e assumida por boa parte dos que se dedicam a tarefas formativas, tanto na educação formal como na educação não-formal” (p. 15). Tal “expressão e necessidade”, se dá, sobretudo, nos “tempos difíceis” (cf. Jares, 2007) que vivemos atualmente, caracterizados pela multiplicação das violências, em suas mais diversas esferas, em nossos cotidianos. Nessa perspectiva, com a inferência de uma educação que sirva como instrumento de combate às violências, se analisará se essas práticas socioeducativas podem (ou não) ter servido de forma real para empreender tal modelo.

Engana-se, porém, quem acredita que a Educação para a Paz (EP) nasce apenas nos últimos anos, sendo, como Jares pontuou “uma ‘criação’ de última hora”, uma “moda pedagógica” ou “a resposta pontual a determinado problema” (2002, p. 16). Como assegura o autor, já com essa terminologia, a Educação para a Paz possui quatro “grandes ondas”: a primeira, onde vemos o nascimento da EP – considerando a Europa – é o movimento da Escola Nova,

pensando numa renovação pedagógica a partir do início do século XX; a segunda onda se situa historicamente no fim da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente, na criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1945; a terceira, a partir da difusão da não violência, possuindo suas raízes na Ásia e no âmbito religioso, e tendo como principal expoente Mahatma Gandhi; e a quarta onda, a mais recente – e que exercerá a maior influência sobre esta pesquisa –, que nasce nos pressupostos da “Pesquisa para a Paz”, nova disciplina que tem papel fundamental no plano conceitual, tendo como alguns de seus principais nomes o já citado Johan Galtung – fundador de um departamento de pesquisa sobre conflitos em Oslo (Noruega) em 1959 e que em 1964 lança o importante *Journal of Peace Research* – e o brasileiro Paulo Freire – na qual Jares (2002, p. 85) chega a “eleger” como maior influência da EP nesse momento histórico.

Como justificativa para realizar tal pesquisa, alguns elementos são essenciais para serem destacados. Em primeiro lugar, a escolha por estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca das violências. Segundo Misse (2016), o termo “violência” se encontra ainda em plena construção de sentido e, dadas tamanhas dificuldades em compreender sua abrangência, esse autor – e outra/os, como Maria Stella 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, 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.

Quanto à escolha sobre as representações sociais de violências, trata-se aqui do reconhecimento de tal objeto como elemento de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social brasileira. 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, 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 apresentam 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 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 (Caliman, 2011). Assim, 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 jeito, é em diversos espaços marginalizados da nossa sociedade que a educação não escolar vem cumprir as demandas específicas que muitas vezes fogem da alçada do ensino escolar.

### **As possibilidades da educação não escolar e da Educação para a Paz em espaços de violências**

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”, no entanto, pode ser entendida muitas vezes 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 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 nessa 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. No caso brasileiro, 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. Tais inferências podem ser verificadas por relatório de 2021 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>2</sup>. Pensando nessa como uma realidade construída historicamente, Ferreira (2012, p. 50) infere que, desde o passado, as instituições voltadas às camadas empobrecidas no Brasil buscaram realizar uma “integração” dos marginalizados à sociedade da época sem ter como proposta a equidade desses grupos no social.

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?”, Paulo 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 & Freire & Guimarães,

---

<sup>2</sup> Como pode ser conferido em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/brasil-melhora-acesso-a-escola-mas-ainda-precisa-superar-desigualdade-aponta-ocde.ghtml>. Acesso em 31 de agosto de 2022.

1995, p. 50). Se podemos “reescrever” o argumento freireano para prosseguir este texto, diríamos que, *também*, num dado contexto social e histórico, numa sociedade (ainda de classes) tão violenta e marcada por 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. Num primeiro ponto, é importante destacar que tais implicações são reconhecidas, inclusive, legalmente no Brasil. 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.” (Casa Civil da Presidência da República, 1996, p. 8). No âmbito de formação do educador, podemos destacar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Conselho Nacional de Educação, 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 (Conselho Nacional de Educação, 2015)<sup>3</sup> 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.

Na prática, justifica-se a ampliação da ideia de educação vista a impossibilidade desta escola, tal qual conhecemos hoje, 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:

---

<sup>3</sup> 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.

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 Caliman (2011) 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. 485). Portanto, pode ser percebido que muitas vezes é a educação não escolar – em projetos sociais, instituições religiosas, 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.

Partindo daí, é importante apontar ainda que não é qualquer educação que servirá como meio de enfrentamento às violências e as desigualdades sofridas pelas populações marginalizadas. Uma educação pautada em objetivos tecnicistas, visando à preparação do aluno simplesmente para mão de obra do mercado, não é uma educação transformadora (cf. Freire, 1987). Dessa maneira, a partir de uma abordagem social e histórica das violências no Brasil, propomos a Educação para Paz (EP) como potencial modelo de ação (socio)educativa para o combate às violências nesse contexto. Assim, entende-se a Educação para Paz como alternativa para um cenário de múltiplas crises encontrado atualmente (cf. Jares, 2007), com uma violência tão naturalizada em nossos cotidianos, sobretudo, nos mais vulnerabilizados.

Desse jeito, a paz se apresenta como antítese da violência (em todas as suas esferas), e não mais da guerra. Como o próprio Galtung destaca: “chamar uma situação onde imperam a pobreza, a repressão e a alienação de paz, é um



arremedo do conceito de paz”. (Galtung apud Jares, 2007, p. 33). Portanto, é nesse sentido que apontamos a Educação para Paz como um modelo de não aceitação das situações de violência como naturais e imutáveis, onde se busca por meio da educação a consciência de sua existência e, conseqüentemente, objetiva-se sua eliminação: eliminação de desigualdades, repressões, abusos contra os direitos humanos, etc.

### **Considerações finais**

Considerando tais elementos destacados até aqui, inferimos a relevância dos estudos sobre as violências no atual contexto contemporâneo brasileiro, sobretudo, através de uma abordagem que leve em conta fatores sociais e psicológicos, tendo como base principal a Teoria das Representações Sociais preconizada por Moscovici (1978; 2015). Da mesma forma, destacamos a importância de identificarmos como essas representações (que podem ser sociais ou não) acabam interferindo nas práticas educativas não escolares inseridos num local marcado por diversas expressões de violências.

Como visto no desenvolvimento deste trabalho, tais contextos, marginalizados e vulnerabilizados, muitas vezes tem como principal local para atender as demandas educacionais (mas também emocionais, econômicas, sociais, entre tantas outras) as instituições socioeducativas – inseridas na dita educação não escolar. Dessa forma, este artigo também destaca a necessidade contemporânea de enxergarmos a educação para “além dos muros” da escola. Feito isso, têm-se, conforme destacado, uma maior possibilidade (e potencialidade) de emprendermos uma Educação para a Paz, que vise ir de combate as violências.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho ainda está em desenvolvimento (com previsão de término até março de 2023), contando aqui com reflexões e hipóteses iniciais – especialmente de natureza teórica – acerca dos seus objetivos. Futuramente, visamos expandir (e publicar) seus resultados de natureza empírica e analítica em formato de novas apresentações orais e publicações escritas, objetivando contribuir com os estudos sobre a

marginalização e as violências, tal como, com os campos das representações sociais e da Pedagogia Social.

### Referências bibliográficas

- Aristóteles. (2015). *Retórica*. Folha de SP.
- Caliman, G. (2011). Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. *Orientamenti Pedagogici*, 58, 485-503.
- Casa Civil da Presidência da República. (1996). *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.
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez.
- Conselho Nacional de Educação. (2006). *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.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para 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.
- Depraz, N. (2011). *Comprender Husserl*. Vozes.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais. In: Jodelet, D. *As representações sociais*. EDUERJ – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Doise, W. (2002) Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 18 (1), 27-35.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, 24, 213-225, 2004.

- Durkheim, E. (2009). Representações Individuais e representações coletivas. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. Martin Claret.
- Ferreira, A. V. (2017). As relações entre a Pedagogia Social, o ensino formal e os aglomerados subnormais na região metropolitana do Rio de Janeiro. *Encontro da Educação Social 2017 - Anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social*, Maringá.
- Ferreira, A. V. (2018). Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: Ferreira, A. V. (org.). *Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social*. CRV.
- Ferreira, A. V. (2012). *Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas*. Letra Capital Editora.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. & Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. Cortez.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estratégia*. 183, 147-168.
- Han, B. (2017a). *Sociedade do Cansaço*. Vozes.
- Han, B. (2017b). *Topologia da Violência*. Vozes.
- Husserl, E. (2020). *A ideia da Fenomenologia: Cinco Lições*. Editora Vozes.
- Husserl, E. (1975). *Investigações Lógicas. Sexta Investigação*. Abril.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a Paz: sua teoria e prática*. Artmed.
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. Palas Athena.
- Jares, X. R. (2008). *Pedagogia da Convivência*. Palas Athena.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. EdUERJ.

- Machado, E. R. (2010). 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*.
- Manzini, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso - NEMO Maringá*, 4 (2), 149-171.
- Mazzotti, T. B. (2003). Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In Campos, P. H. F. & Loureiro, M. C. da S. (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Ed. UCG.
- Misse, M. (2016). Violência e Teoria Social. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 9 (1), 45-63, 2016.
- Moscovici, S. (2015). *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Otto, H. (2011). Origens da pedagogia social. In: Sousa Neto, J. C.; Silva, R.; Moura, R. (Orgs.). *Pedagogia Social*. Vol. 1. Expressão e Arte.
- Pieroni, V. & Fermino, A. & Caliman, G. (2014). *Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis*. Liber Livro.
- Porto, M. S. G. (2015). A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 30, n. 1.
- Porto, M. S. G. (2006). Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, ano 8, n. 16.
- Reboul, O. (2004). *Introdução à retórica*. Martins Fontes.
- Schwarczs, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Companhia das Letras.

Spink, M. J. (1995). O estudo empírico das representações sociais. In: Spink, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais nas perspectivas da psicologia social*. Brasiliense.

### Notas biográficas

Lucas Salgueiro Lopes

Mestrando em Educação - Processos formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Pós-graduado (lato sensu) em Educação Básica - Gestão Escolar pela UERJ/FFP. Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde foi monitor das disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Social durante a graduação, e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro do Grupo de Estudos, Ensino e Extensão Fora da Sala de Aula da UERJ/FFP. Bolsista CAPES.



<https://orcid.org/0000-0003-4111-2685>

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, R. Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo - RJ, 24435-005, Brasil / [salgueirollucas@gmail.com](mailto:salgueirollucas@gmail.com).

Arthur Vianna Ferreira

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da (UERJ/FFP). Pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas (FCC-SP). Coordenador-Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Coordenador do Projeto de Extensão TEAR – UERJ/FFP. Coordenador do Projeto Proatec/UERJ, intitulado “Dar formação à ação: Produção de Materiais Didáticos para/com Educadores Sociais em São Gonçalo e Regiões Adjacentes” (UERJ/FFP).



<https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, R. Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo - RJ, 24435-005, Brasil / [arthurerjffp@gmail.com](mailto:arthurerjffp@gmail.com).

**Recebido em março de 2022, aceite para publicação em março de 2023**